

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-graduação em Letras

**UM ESTUDO SOBRE OS MECANISMOS DE
REFERENCIAÇÃO E DE INTERTEXTUALIDADE NA
ATIVIDADE DE LEITURA DE TIRINHAS**

Claitom Ferreira Martins

Belo Horizonte
2011

Claitom Ferreira Martins

**UM ESTUDO SOBRE OS MECANISMOS DE
REFERENCIAÇÃO E DE INTERTEXTUALIDADE NA
ATIVIDADE DE LEITURA DE TIRINHAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Letras, da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

**Belo Horizonte
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

M386e Martins, Claitom Ferreira
Um estudo sobre os mecanismos de referenciação e de
intertextualidade na atividade de leitura de tirinhas / Claitom Ferreira
Martins. Belo Horizonte, 2011.
143 p.

Orientadora: Jane Quintiliano Guimarães Silva
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras

1. Leitura. 2. Significação (Psicologia). 3. Referência (Linguística). 4.
Intertextualidade I. Silva, Jane Quintiliano Guimarães. II. Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais. Pós-Graduação em Letras. III.
Título.

CDU: 800.852

Claitom Ferreira Martins

**UM ESTUDO SOBRE OS MECANISMOS DE REFERENCIAÇÃO E DE
INTERTEXTUALIDADE NA ATIVIDADE DE LEITURA DE TIRINHAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Letras, da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais,
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Jane Quintiliano Guimarães Silva (Orientadora) – PUC Minas

Juliana Alves Assis – PUC Minas

Ana Rosa Vidigal Dolabella – UNI-BH

Belo Horizonte, 22 de março de 2011.

Dedico este trabalho a minha companheira,
amor da minha vida, **Helena**, ao lado de
quem tenho a certeza de que passo e passarei
os melhores dias de minha existência.

AGRADECIMENTOS

À professora **Dra. Jane Quintiliano G. Silva**, que, com entusiasmo e competência, guiou e orientou este trabalho. Leitora implacável que sempre acreditou no seu orientando e incentivou-o inequivocamente.

À professora **Dra. Juliana Assis**, professora que sempre participou de minha formação: Graduação, Prepes e Mestrado.

Aos meus filhos, **Abner** e **Gabriela**, almas que me ensinam a arte de viver a cada momento.

Aos **meus pais**, que, mesmo estando longe, sempre acreditaram na realização deste trabalho e torceram por ele.

À **tia Vinha**, irmã que a vida me deu.

Aos meus **irmãos Apostinho** e **Sandro**, companheiros para todas as horas.

Aos **meus alunos**, carinhosas companhias de trabalho.

A **Deus**, orientador da minha fé e pai.

RESUMO

Neste trabalho, foram mapeados os mecanismos que corroboraram para que os informantes produzissem sentido a partir da relação de interação que promoveram com as tirinhas que compuseram o *corpus*. Em outras palavras, procurou-se mapear o que permitiu a formulação dos sentidos que se originaram a partir da leitura de nossos informantes (alunos do 3º ano do Ensino Médio). Leitura esta que compôs o *corpus* desta pesquisa. Especificamente, dado o feixe de mecanismos e estratégias inscritos na atividade leitura, no ato de processamento textual, impuseram-se como recorte, para efeito de um aprofundamento sistemático, os mecanismos atualizados nos processos de referenciação e intertextualidade. Para isso percorreram-se as questões acerca da leitura na perspectiva interacional à luz dos estudos de Koch, Van Dijk, Mondada & Dubois, teóricos basilares neste trabalho. Na leitura dos informantes, pudemos verificar que a leitura é um processo dialógico e interacional que coloca os interactantes do processo discursivo em posição de destaque. Além disso, os dados revelaram que a leitura proficiente é a leitura interacional. Nossos informantes realizaram leituras do tipo *bottom up* e *top down*. Os dados mostraram também que os mecanismos analisados nesta pesquisa – referenciação, categorização, anáfora, intertextualidade, conhecimento prévio, inferências – foram mobilizados pelos informantes no processamento de suas leituras. Verificou-se ainda que a leitura é uma atividade cognitiva, mas que no seu processamento deve-se levar em conta aspectos culturais, circunstanciais e sociais, uma vez que o ato da leitura é sócio-historicamente definido.

Palavras-chave: Leitura, Produção de Sentido, Interação, Referenciação e Intertextualidade.

ABSTRACT

This piece of work mapped the corroborating mechanisms that allowed respondents to produce sense from the interaction relationship they established with the cartoon strips that formed the *corpus*. In other words, the purpose was to map what enabled the formulation of the senses originated from the reading done by our respondents (3rd grade High School students). This reading is what constituted the *corpus* of this research. More specifically, due to the set of mechanisms and strategies within the reading activity, at the text processing act, the cut off criteria imposed were the mechanisms updated on the referencing and intertextuality processes, in order to go systematically deeper. Thus, issues on reading from the interactional point of view were addressed in this analysis, taking into account studies done by Koch, Van Dijk, Mondada & Dubois, very relevant theoreticians for this study. In the respondents' reading, it was possible to see that reading is a dialogic and interactional process that places interactants of the speech process in a distinguished position. In addition, data reveal that proficient reading is an interactional reading. Our respondents made bottom up and top down readings. Data also show that the mechanisms analyzed in this study, such as referencing, categorization, anaphora, previous knowledge, inferences, were mobilized by respondents in the processing of their readings. It was also found that reading is a cognitive activity, although cultural, circumstantial and social aspects must be taken into account in its processing, since the act of reading is socially and historically defined.

Key words: Reading, Sense Production, Interaction, Referencing and Intertextuality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.1 Apresentações: contextualizando a pesquisa	9
1.2. Organização da dissertação	13
2 LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES: ESCOLHA DE UM OLHAR	16
2.1 Introdução	16
2.2 Algumas concepções de leitura: a escolha de um ponto de vista.....	17
2.2.1 <i>A leitura como atividade interacional</i>	21
2.2.2 <i>O processamento do texto: do cognitivo ao interacional</i>	28
2.3 O modelo estratégico de processamento do Discurso proposto por Van Dijk.....	35
2.3.1 <i>Pressupostos cognitivos e contextuais: as bases do modelo estratégico</i>	37
2.3.2 <i>Pressupostos contextuais</i>	39
2.4 Uma descrição geral do modelo estratégico	43
2.4.1 <i>Estratégias proposicionais</i>	44
2.5 À guisa de conclusão	47
3 REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE: MECANISMOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL	48
3.1 Introdução	48
3.2 Língua(gem): algumas concepções.....	49
3.3 Pequeno percurso histórico dos estudos sobre a referência	52
3.4 Referente, referência e referenciação	54
3.4.1 <i>Referenciação: tomada de posição</i>	57
3.4.2 <i>Referenciação: processos de (re)construção de objetos de discurso</i>	68
3.4.3 <i>Categorização</i>	69
3.4.4 <i>Anáforas</i>	70
3.5 Intertextualidade	72
4 O TRABALHO COM O CORPUS: DA ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO À DESCRIÇÃO DE RESULTADO	80
4.1 Introdução	80
4.2 Delimitação e organização do <i>corpus</i>	81
4.3A intertextualidade e outras pistas: caminhos para a produção de sentido	83
4.4 Referenciação	104
4.5 Uma síntese dos resultados	128
5 CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

As palavras são marcas das ideias de quem fala.

John Lock

1.1 Apresentações: contextualizando a pesquisa

Este trabalho volta-se para mapear os mecanismos envolvidos na leitura e produção de sentido no processamento de tirinhas. Especificamente, dado o feixe de mecanismos e estratégias inscritos na atividade de leitura, isto é, no ato de processamento textual, impôs-se como recorte, para efeito de um aprofundamento sistemático, investigar os mecanismos atualizados nos processos de referência e intertextualidade mobilizados por alunos de uma turma do Ensino Médio, em aulas de Língua Portuguesa.

A preocupação com a leitura e a produção de sentido está diretamente ligada a minha trajetória profissional. Como professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio, sempre estive envolvido com a questão da leitura e produção de sentido como objetos de ensino e aprendizagem. As práticas languageiras da escola são em larga medida permeadas pela leitura e conseqüentemente pela produção de sentido. Na prática de leitura no espaço escolar, ainda se atribui valor quantitativo (nota) ao desempenho do aluno, isto é, a sua prática de leitura/interpretação é avaliada mediante a indicação de conceitos de adequação ou inadequação à leitura de um dado texto, ou seja, ao sentido produzido pelo aluno, resultante de sua interlocução com o texto. Mas o que leva o aluno atribuir um sentido a um dado texto que, aos olhos do professor, pode ser considerado adequado ou inadequado e, portanto, merecedor de uma nota condizente com o seu suposto desempenho? Em que medida pode-se considerar uma leitura inadequada, isto é, um sentido equivocado conferido ao texto, tendo em vista que a leitura é uma atividade que não se restringe a uma mera decodificação do material linguístico, a uma reprodução do discurso anunciado pelo autor?

Essas questões se colocam tendo em vista que, na leitura, os sentidos são produzidos, construídos, negociados pelos leitores no curso da interação com os textos e, ainda, tal

trabalho implica, da parte do leitor, o agenciamento e a mobilização de uma série de saberes e mecanismos de leitura, o que pode conferir à atividade de compreensão e de interpretação nuances particulares, subjetivas, que assinalam o modo como o leitor interagiu com o texto. Nesse cenário, não é raro que se tenha um conjunto de leituras diferentes para um mesmo texto.

Essas indagações, em larga medida, iluminaram o mote que suscitou a realização deste estudo – o de buscar compreender, de forma sistemática, o processo da leitura, realizado em situação escolar, focalizando a interlocução dos alunos com o texto, na tentativa de apreender, à luz das respostas por eles elaboradas, que mecanismos são mobilizados, no processamento textual, para produzir um dado sentido. É preciso esclarecer, entretanto, que aqui não se cuidará de processos de ensino de leitura, tampouco de instrumentos de avaliação propostos em situação de ensino de leitura, embora se reconheça a importância dessas questões na atividade escolar.

Ao contrário da prática escolar, aqui não será atribuído um valor quantitativo à leitura que os informantes fizeram das tirinhas com as quais eles interagiram, aferindo-lhe uma nota e um conceito qualquer. A preocupação deste trabalho não é prescritiva no sentido de avaliar o que venha a ser uma leitura correta ou não (se é que se pode assim classificá-la). Tem-se aqui a finalidade de entender o que levou o informante a produzir um dado sentido e não outro aos textos em exame. Esse procedimento não invalida o fato de entendermos que houvesse leitores proficientes que mobilizaram em suas atividades de leituras estratégias e mecanismos que conferiram a esses atos interatividade e que eles realizaram leituras interacionais e também existissem leitores que fizeram leituras do tipo *bottom up* e *top down*.

Para perseguir o propósito de analisar todas as leituras que foram realizadas por nossos informantes, este trabalho tem como objetivo norteador mapear os mecanismos envolvidos na produção de sentido em uma determinada atividade de leitura, especificamente os que atualizam o processo de referência e os ligados à intertextualidade. Em outras palavras, este estudo busca descrever e explicar, com base nas respostas dos alunos às questões que lhes foram apresentadas, as pistas – as do texto e/ou as do contexto –, os mecanismos agenciados na atividade de leitura.

Adiantamos que este trabalho entende como leitura proficiente aquela resultante da interação em que não só a materialidade linguística como também os conhecimentos do leitor são aportados no processamento da leitura, conforme discute Koch (2006). Essa visão de leitura redistribui o papel do leitor, do texto e do autor de maneira equânime. No segundo capítulo, a discussão sobre concepções de leitura será mais detalhada.

Em termos metodológicos, a pesquisa assume um caráter qualitativo, as leituras que os informantes fizeram serão analisadas em sua totalidade e o que se pretende é mapear os mecanismos envolvidos na produção de sentido a partir da leitura deles.

Relativamente à composição do *corpus*, esclarece-se que a tirinha foi escolhida para o teste de leitura deste trabalho por ser um gênero textual amplamente utilizado nas práticas escolares ultimamente. Aliás, além desse gênero, outros tantos produzidos em nossa sociedade têm sido, cada vez mais, adotados pela escola, como objeto de leitura e escrita. Basta, para comprovar essa afirmação, uma pequena pesquisa nos manuais didáticos que circulam pelas escolas brasileiras. As tirinhas que foram escolhidas para o *corpus* deste trabalho foram retiradas da internet diretamente do site de seus autores, a maioria delas. Algumas foram retiradas de blogs que veiculam essas tirinhas, conforme se pode ver na referência bibliográfica. Todas as tirinhas aqui trazidas já compuseram atividades outras em avaliações diversas aplicadas pelo professor de Língua Portuguesa, uma voz desse pesquisador. Portanto, o critério de escolha das tirinhas parte do gosto pessoal do pesquisador e do propósito que se tinha para cada uma. O grupo de informantes foi convidado a interpretar as dez tirinhas e para isso eles tiveram duas horas aula de 50 min. Aos alunos que, por algum motivo, não entenderam a tirinha foi solicitado que a deixassem em branco, conforme veremos no capítulo de análise dos dados. O *corpus* deste trabalho é composto pela leitura que os informantes fizeram da tirinha.

Os informantes escolhidos para essa pesquisa também se justificam uma vez que, por serem escolarizados, estão cotidianamente envolvidos em atividades de leitura, para as quais lhes são solicitados sentidos. Esses informantes serão submetidos a avaliações (Enem e Vestibular) no final desse período estudantil e essas avaliações marcadamente pretendem aferir desses alunos suas capacidades de leitura e de produção de sentido. Também essas avaliações utilizam em larga medida o gênero escolhido por este trabalho. Foram selecionados como informantes da pesquisa 38 alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Belo Horizonte, integrante da rede de Escolas Católicas desta capital. Tal escolha se fez pelo fato de esse ano escolar ser o último do ciclo da formação da escola básica e acredita-se que esses alunos sejam suficientemente maduros para a prática de leitura escolhida. Em outras palavras, são alunos que já possuem maior vivência literária e que, portanto, podem reconhecer as vozes que compõem os textos; são alunos que já foram submetidos a inúmeras práticas languageiras e a prática proposta por este trabalho seria apenas mais uma; são alunos que estão familiarizados com estruturas díspares dos gêneros textuais e, sendo alunos do final do ciclo, trariam, como ponto de partida, maior uniformidade em suas leituras.

Ao investigarmos as práticas leitoras de alunos do Ensino Médio, pretendemos que os resultados da pesquisa possam contribuir para ampliar as discussões sobre as práticas de leitura e produção de sentido na esfera escolar, oferecendo instrumentos que possam ajudar educadores na compreensão dos fenômenos que estão envolvidos nessa atividade. Nesse sentido, este trabalho tem compromisso com a teoria, mas pretende ser instrumento para a prática pedagógica, um dos fins de um trabalho acadêmico. Isso porque a leitura e produção de sentido têm uma relevância estratégica nas atividades escolares não só das aulas de Língua Portuguesa como também de outras disciplinas que compõem o currículo escolar, visto que a leitura é uma atividade por meio da qual se tem acesso aos conhecimentos produzidos no mundo dos discursos escritos, o que pode proporcionar às pessoas a possibilidade de ampliar as suas experiências sociais. Dessa perspectiva, que a este estudo se apresenta cara, a atividade de leitura é uma atividade languageira que, portanto, não se restringe, como objeto de ensino e aprendizagem, a uma única disciplina escolar. A leitura é atividade que sempre irá mediar a relação entre aluno, professor e os objetos de conhecimento. É fundamental na relação de interação, mediada pela escrita, entre o aluno e os autores a que recorre, entre o aluno e os discursos que são produzidos. Nessa atividade interacional, os atores – autor e leitor – são constituídos e estão intrinsecamente envolvidos na enunciação que se processa nessa relação intersubjetiva, interlocutiva e, portanto, dialógica. Matencio (2005, p.20) versando sobre esse assunto afirmou: “ensinar a ler e a escrever não é trabalho exclusivo do professor de Português. Na realidade, todos os professores realizam atividades de leitura e escrita.”

Sobre isso, é oportuno assinalar que os Parâmetros Curriculares Nacionais atestam que as atividades que envolvam a língua não são de responsabilidade única dos professores de Língua Portuguesa. Parece que essa prerrogativa é óbvia, mas a prática escolar não demonstra essa obviedade. O que se vê é que professores de outras disciplinas, que não a de Língua Portuguesa, atuam em suas práticas como se elas não fossem práticas languageiras, para cuja atualização demanda-se não só conhecer a língua em que o discurso está sendo materializado, textualizado, como também conhecer o que o discurso em questão tematiza, isto é, qual é o seu objeto de dizer e que normas sociais e discursivas a ele se impõe. Se se descarta tal condição de funcionamento de qualquer discurso, rompem-se as possibilidades de estabelecer qualquer interlocução, no caso pela leitura.

Este trabalho pretende ser um estudo da linguagem e conseqüentemente de seus processos: leitura e produção de sentido. Sendo assim, nas palavras de Benveniste¹

Antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. [...] Para resumi-las em uma palavra, eu diria que bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver. Se nós colocamos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade, nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, **significar**. Pela amplitude desta definição pode-se medir a importância que deve caber à **significação**. (BENVENISTE, 1989, p.222, grifos nossos).

Trabalhar com a linguagem é trabalhar com a significação, engendrada numa relação de interação e interlocução entre autor, texto e leitor, espaço em que se constrói o sentido ou os efeitos de sentido. Nesse amplo recorte, inscreve-se este estudo, o qual, como dito, focaliza como objeto de estudo os mecanismos envolvidos na leitura e produção de sentido no processamento de tirinhas.

Sendo a linguagem a ferramenta mais importante para a interação entre os indivíduos, entendemos, neste trabalho, que estudos que contemplem uma visão, mesmo que situada em um recorte definido, como é o caso deste trabalho, da linguagem devem se implementados na tentativa de melhor compreender essa ferramenta².

1.2. Organização da dissertação

Este trabalho toma a interação como questão primordial e à luz desse processo teceremos nossas reflexões sobre a leitura e a produção de sentido. Os estudos de Bakhtin sobre linguagem e enunciação afiguram-se como ponto de partida importante para este trabalho por nos mostrar que a relação interacional é fundamento na questão da língua e, isso, certamente, da perspectiva em que aqui se concebe a leitura, apresenta-se como um forte

¹ A despeito de Benveniste não se inscrever numa abordagem interacionista da linguagem, mas, sim, num quadro teórico que focaliza a linguagem enquanto enunciação, em que emerge a subjetividade na linguagem, atrevemo-nos, por concordar com o que ele anuncia sobre linguagem, a buscá-lo para nos fundamentar em relação à importância de se implementar um trabalho relativo à linguagem e, conseqüentemente, relativo a seus processos: leitura e produção de sentido.

² Sobre leitura e reiterando sua importância no processo de ensino aprendizagem, vários estudos têm sido realizados (ZILBERMAN, 2001; MATENCIO, 2005; CHARTIER, 2005; DELL'ISOLA, 2005).

pressuposto para abordá-la como espaço de interação, de relação intersubjetiva, de encontro de enunciações (autor e leitor), em que se emergem os sentidos. Nas palavras do autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

Assim, elegendo esse pressuposto teórico como um norte para iluminar o objeto aqui em estudo, apresentamos, nesta dissertação, quatro capítulos, os quais assumem a seguinte organização: no segundo capítulo, apresentamos um estudo sobre leitura. Tentaremos mostrar a importância desse ato nas relações humanas e, conseqüentemente, a importância desse fenômeno para constituição social e de suas implicações para essas relações. A leitura é formadora do sujeito leitor e o liberta de um estágio de desconhecimento para um de agente de suas relações sociais fundadoras de suas colocações e relações de interlocutor do processo discursivo. Nesse capítulo, guiados pelos estudos de Van Dijk (2000), podemos estabelecer com que concepção de leitura desenvolveremos nossos estudos e também delineamos “O Modelo de Processamento do Discurso” desse autor. Nesse capítulo, também definiremos a noção de texto com a qual trabalhamos nesta dissertação, além de podermos identificar a noção de leitura com a qual estamos enxergando a relação de interação que se processou entre informante-tirinha-autor.

No terceiro capítulo, podemos falar de referenciação, categorização, progressão textual (anáforas) e intertextualidade. Esses mecanismos foram importantes na produção de sentido que se processou na interação com as tirinhas. Mondada & Dubois (2003) foram as nossas referências basilares nesse capítulo. Entendemos que as autoras, também, concebem o texto sob a ótica da interação, conceito ao qual este trabalho está vinculado.

Referir o mundo é construir sentidos em um processo interacional, sendo assim o sentido é negociado e as categorias também o são. Nesse capítulo, tentaremos mostrar como a referenciação foi importante para os nossos informantes para o sentido que eles produziram na interação que se processou na instância enunciativa de suas leituras. Veremos que, conforme mostrou Marcuschi (2007), o sentido pode ser variado, uma vez que ele é fruto da negociação que se processa na interação.

Por último, faremos, no quarto capítulo, a análise do *corpus* e consequente leitura dos dados. Feitas essas considerações, passaremos ao Capítulo 2, referente à leitura e suas implicações.

2 LEITURA E SUAS CONCEPÇÕES: ESCOLHA DE UM OLHAR

2.1 Introdução

Sendo a leitura o tema central deste estudo, temos como tarefa, neste capítulo, desenvolver uma reflexão sobre tal objeto, a fim de deixar clara a concepção que o norteia, bem como as bases teórico-metodológicas e conceituais em que se inscreve o recorte que ilumina o nosso trabalho de pesquisa, de manipulação e de análise do *corpus*. Com esse propósito, cuidaremos primeiramente das concepções de leitura, instituídas por diferentes abordagens teóricas, salientando aquela que se mostra adequada aos interesses deste estudo, para, em seguida, discorrermos, com vagar, sobre o “Modelo estratégico de processamento de discurso” proposto por Van Dijk (2000), tomado aqui como guia para as nossas reflexões, por contemplar a leitura como atividade cognitiva e interacional, ótica com a qual estamos afinados.

Partimos do princípio de que ler é agir na constituição do sentido, ler é significar o mundo. A capacidade de leitura e/ou processamento textual demanda do leitor uma série de conhecimentos: linguístico, enciclopédico e interacional, conforme afirma Koch (2006). No agenciamento desses conhecimentos, no ato da leitura, o leitor constrói suas significações e, dessa forma, se impõe como um dos agentes nesse processo, constituído por ele na interação e constituinte dele próprio, em interlocução com autor. A leitura, conforme se mostrou na introdução deste trabalho, é concebida como uma atividade social da qual o indivíduo não pode prescindir nas práticas interacionais nas quais ela se impõe. Sendo assim, a leitura, produção de sentido, se apresenta extremamente relevante para as relações de troca numa sociedade letrada e tecnologicamente complexa.

Paulo Freire discutindo as práticas leitoras, afirma:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre o texto e o contexto [...] a dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por

uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 2003, p.11-22).

A leitura das palavras, para Freire, vem antecédida da leitura de mundo. O ato de ler, para ele, está diretamente relacionado com a capacidade de o indivíduo significar o mundo e dessa forma poder dar sentido para a realidade que o contorna. A leitura, em sentido amplo, está diretamente relacionada com a própria experiência social da pessoa. Aqui, em larga medida, está delineado o que entendemos por leitura, mas, para melhor precisar esta noção, nas seções que se seguem propõe-se uma breve discussão acerca das concepções de leitura.

2.2 Algumas concepções de leitura: a escolha de um ponto de vista

Historicamente mais de uma concepção de leitura foi permeando o campo dos estudos da área. Ao longo dos anos de 60 e 70 do século XX, grande foi o avanço nas pesquisas sobre desenvolvimento de modelos de leitura que tentam explicar o processo nela implicado, isto é, na atividade da compreensão/interpretação do texto. Dentre os modelos criados, encontram-se aqueles centrados na leitura como um ato perceptual; como um processo cognitivo; como um processo interativo, ou seja, os dois processos acima citados ocorrendo simultaneamente ou paralelamente durante o ato de ler, para o qual se prevê a interlocução pelo texto, entre o leitor e autor³.

A advinda dos estudos da psicolinguística, a concepção *bottom up* (concepção hierárquica ascendente), pressupõe que o texto oferece ao leitor pistas para que ele, num processo ascendente de decodificação, possa construir sua significação. O leitor, em termos de processamento textual, opera a partir de ações de decifração das letras, passa para as palavras e para as frases. Nas palavras de Sternberg (2000, p.268), “O modelo *bottom-up* se baseia no uso de estratégias ascendentes, nas quais o leitor decodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente”. Esse modelo atua do específico para o geral, ou seja, parte das palavras para as sentenças. Nessa concepção, o leitor é convidado a decodificar o sentido que o texto oferece; nesse processo, o leitor não é visto como aquele que participa da produção de sentido pois, nesse caso, pressupõe-se que o sentido está no texto e emerge

³ Entendemos neste trabalho compreensão e interpretação como termos intercambiáveis, a exemplo de Marcuschi (2008).

mediante a decodificação feita pelo leitor. Em suma, esse modelo de leitura está centrado no texto e o coloca como preponderante na produção de sentido.

A concepção *top down* (concepção hierárquica descendente), também fundamentada num modelo psicolinguístico, é centrada essencialmente no leitor. Essa concepção de modelo, de acordo com Sternberg (2000, p.268), “está ancorada no uso de estratégias de leitura descendentes. Essas estratégias resultam das experiências prévias adquiridas ao longo da vida que utilizamos para fazer previsões acerca do conteúdo de um texto”. O leitor, nessa concepção, é tirado da posição de mero decodificador do texto e prevê-se que ele, no processamento textual, atualize, mobilize “seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto” (SOLÉ, 1998, p.24). Nessa concepção, o leitor leva ao texto sentidos, ou seja, quanto mais conhecimentos de natureza linguística, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos de mundo ele tiver acerca do assunto/tema tratado pelo texto e da própria estrutura do texto, mais possibilidade de produzir sentido terá para o texto que leu. A concepção *top down*, por alçar o leitor à condição de determinante daquilo que se lê, coloca a produção de sentido vinculada à visão do leitor e, dessa forma, o texto parece não ter importância para a produção de sentido, pois são os conhecimentos prévios que o leitor possui que permitem a leitura que fez.

Fica evidente que as concepções de leitura acima se excluem. Uma não prevê a outra, e assim o processo de produção de sentido via leitura passa a ser unilateral. Ou centrado no texto ou centrado no leitor. Pensamos que a união dessas concepções venha a ser uma forma produtiva para entender o processo da leitura. Exploraremos mais bem detalhadamente a concepção interacionista adiante.

Recorrendo ao *corpus* deste estudo para ilustrar a reflexão sobre o processo *top down*, pode-se dizer que a leitura que um dos informantes desta pesquisa fez da tirinha abaixo é ilustrativa para essa concepção de leitura. Vejamos:



Figura 1: Tirinha 3
Fonte: CUSTÓDIO, 2009

Exemplo 1

“A calmaria e silêncio para que a poesia fosse recitada não existe devido ao barulhento trânsito, comparando com a banda de rock “Hora do rush” **Inf 14**

Tomando o comentário que esse informante apresenta à tirinha como resultado de uma interpretação que ele confere ao texto, entendemos que a sua leitura, quando categoriza “Hora do rush” como sendo uma banda de rock, se ancora em seu conhecimento prévio, particularmente, no enciclopédico, o de bandas de rock, o que parece ser pertinente ao universo de experiências de um jovem deste século. Não vemos, no texto, pistas que possibilitem essa leitura; ao contrário, no texto há pistas até não verbais que conferem a essa expressão o sentido de que a maioria dos informantes que leram essa tirinha deram para ela: hora de grande movimento de carros nas grandes cidades. O sentido trazido para a sua leitura não foi negociado com o texto, mas, ao que parece, imposto pelo leitor. No entanto, o sentido produzido pelo leitor a partir da sua leitura ainda emerge das relações de interação que se processam no ato da leitura, conforme veremos mais adiante no capítulo de análise dos dados. Em parte de sua leitura foi preciso inferir que poesia não combina com barulho, uma vez que isso não está explícito no texto.

Por outro lado, as concepções de leitura centradas no autor do texto e no próprio texto remetem ao modelo *bottom up*. Nessa perspectiva de leitura, conforme Koch (2006) mostra, o autor é preponderante no ato de sua criação e deseja que o leitor decodifique os signos linguísticos na busca de significação. Em outras palavras, caberia ao leitor, nesse caso, depreender a logicidade articulada no texto pelo autor. Nessa concepção de leitura, lembra a autora, o texto seria um produto acabado diante da formulação de seu autor. O sentido do texto está nas palavras e articulação do próprio texto. Não se pressupõe, nesse caso, interação do leitor com o texto; o seu trabalho se restringiria à decodificação daquilo que leu. Suas experiências linguísticas, interacionais e conceituais não seriam levadas em consideração nessa concepção de leitura.

Nessa abordagem de leitura, o sentido emerge da estrutura textual, e o processo de decodificação textual leva à produção de sentido. Nesse caso, o foco está no texto. O texto seria dotado de uma autonomia semântica, na medida em que o sentido está vinculado à sua estrutura. A leitura seria um processo de decodificação de letras e sons, de palavras e de frases, unidades maiores da organização linguístico-textual. Nessa concepção de leitura, o

texto ganha uma independência constitutiva, como dito, uma autonomia semântica, e passa a ser senhor da situação comunicativa. Não está condicionado à condição de produção textual e o contexto de interlocução nem aos conhecimentos de mundo do seu leitor. Nesses termos, caberia ao leitor o papel de extrair o sentido constituído pelo próprio texto.

Para ilustrar essa discussão, valeria considerar a leitura de uma tirinha, exemplificada abaixo, isto é, a produção de seu sentido pelo leitor não estaria condicionada à sua materialidade linguística, ao que nela está escrito, isto é, textualizado, e às suas imagens.



Figura 2: Tirinha 7
Fonte: QUINO, 2009

Para a leitura da tirinha em exame, o conhecimento prévio, de caráter enciclopédico, de quem é Rockefeller (banqueiro norte-americano) e do funcionamento do mercado das bolsas de investimentos – este metaforicamente ilustrado pelo ioiô – apresenta-se, conforme se poderá ver no capítulo de análise dos dados, preponderante para que leitores produzam sentido para a tirinha, ou seja, nesse caso, percebemos que não basta a leitura da palavra ou o apoio apenas no código linguístico e nas imagens, e também o conhecimento de que aí há um nome próprio. O sentido dessa tirinha emergiria da interação autor-texto-leitor, não contemplada por essa visão do texto e também não pleiteada pela visão de que o sujeito autor é senhor absoluto de suas ações na produção textual.

Resumidamente, a concepção de leitura pela qual se pauta o processo *bottom up* remete em larga medida à visão estruturalista da leitura, que ainda tende a predominar em práticas escolares, e a consequência disso é formação de leitores que não se reconhecem no processo de aquisição do conhecimento. Em outras palavras, leitores que não operam com a dialogicidade da língua. O texto é, para esses leitores, o senhor absoluto que do alto de sua imponência deixa o leitor à margem da significação e compreensão do que se quer transmitir. Essa concepção de leitura está perdendo espaço na medida em que novas teorias vão sendo absorvidas pela escola.

Goodman (1967) e Smith (1978 e 1982), citados por Kato (1999), autores cognitivistas, adeptos da teoria construtiva da leitura, apresentam o processo de leitura como sendo resultante da ação do leitor sobre o texto. Para Goodman, o leitor mobiliza as pistas textuais para o levantamento de hipóteses na formulação dos sentidos. Nessa mesma linha, o processamento do sentido passa a ser estabelecido pelo leitor em uma ótica mais cognitivista, mas ambos os autores consideram que, durante a leitura, ocorre não só uma interação entre os diversos tipos de conhecimento do leitor, como também uma interação entre o leitor e o texto.

Em suma, do ponto de vista do processamento do texto, o leitor precisa, para ler, estabelecer inferências e formular previsões, conforme esclarece Fulgêncio (1998). Em outras palavras, o leitor deve levar seus conhecimentos prévios de natureza linguística, enciclopédica e de mundo a interagirem com o texto. Inferir é uma estratégia de leitura que prevê a atualização de sentidos para o texto, que não estão nas informações visuais do texto, e prever é a capacidade do leitor de antecipar determinada ação ao texto. Dessa forma, o leitor, no ato da leitura, não é passivo; ao contrário, é ativo, age no texto, integra as informações e interage com elas, confere significações que ali são suscitadas, ele constrói para elas uma interpretação, um sentido, o que remete a uma relação entre leitor e autor, a uma (inter)ação colaborativa nesse processo interacional. Essa concepção se aproxima, em larga medida, da concepção interacionista, a qual passaremos a discutir na seção que se segue.

2.2.1 A leitura como atividade interacional

Este estudo, por tomar como pressuposto a leitura como uma atividade interacional, cognitiva e discursiva, elege, em termos teórico-metodológicos, as orientações advindas dos estudos que abordam leitura sob esse enfoque. Koch, por exemplo, no cenário das produções científicas brasileiras, é uma das representantes dessa vertente. Conforme essa autora, na visão interacionista, destaca-se o papel de cada participante do processo de leitura, que pressupõe uma troca interlocutiva, dialógica autor-texto-leitor.

Esse posicionamento teórico, que estabelece considerações, baseadas na pragmática, sobre a relação entre autor e leitor através do texto, enquadra-se no modelo reconstrutor de leitura proposto por Levy (1979), que focaliza o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece “pegadas” das intenções deste último (KATO,

1986). Dessa perspectiva, o leitor procura depreender a intencionalidade do autor. A leitura é um processo discursivo no qual autor e leitor são considerados produtores de sentido. O sentido emergiria da interrelação entre eles. Dessa perspectiva, vê-se o sentido como uma co-produção, resultante de uma ação negociada.

Na concepção interacionista, a leitura é concebida como prática social, histórica, o que requer compreendê-la considerando a complexidade nela envolvida. Ler, nessa perspectiva, coloca os sujeitos como agentes do seu processo e é preciso entender que na complexidade das relações sociais devem ser considerados interesses distintos (ou não) para o ato da leitura. É preciso considerar as condições de produção de um texto como também os objetivos de leitura do leitor. Se o leitor exerce papel decisivo na produção de sentido do texto, a leitura e a produção de sentido estarão dependentes dos objetivos de leitura que o leitor imprime ao texto. Esses objetivos determinarão as estratégias de leituras que orientarão o processo discursivo e que o leitor irá imprimir no seu ato de leitura. Enfim, os interesses aqui são múltiplos, uma vez que o ato de leitura é uma ação colaborativa e não unilateral.

Se ler é uma atividade de interação e de interlocução, esse processo, marcadamente ativo, implica a confluência e a influência de fatores históricos, sociais, culturais e linguísticos. Nessa concepção, ler pressupõe interagir, compreender/interpretar, produzir sentido.

Koch assevera que, “na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos com **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto.**” (KOCH, 2006, p.10, grifos nossos) Nessa perspectiva, o texto ganha outra dimensão e passa a ser o lugar da própria interação. Em outras palavras, o texto passa a ser visto como produto a ser avaliado levando em conta os fatores macro, micro e superestruturais; relevância e legibilidade; coesão e coerência. Passa a ser encarado como processo/ação/interação. O pressuposto adotado é o de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem sociocognitiva-interacional. Como afirma Koch (2004), aliado a essa aceção, o texto traz na sua constituição uma rede de elementos sociais, cognitivos e linguísticos, cujo processamento textual só se configura:

Em sua inter-relação com outros sujeitos, sob a influência de uma complexa rede de fatores, entre os quais a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, as convicções, atitudes dos interactantes, os conhecimentos (supostamente) partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais (KOCH, 2003, p.10).

O leitor, que antes estava à margem do processo de produção de sentido, é convidado a assumir o seu lugar de construtor e partícipe desse processo dialógico. Se a construção de sentido é colaborativa, fundada na relação entre autor-texto-leitor, o sentido que se dá ao texto será fruto dessa interação. No processo interacional de leitura que se dá na enunciação, os sentidos são constituídos colaborativamente e há distribuição de importância dos sujeitos participantes desse processo. Nessa acepção de leitura, ao texto é dado o papel de suporte para a geração e veiculação dos sentidos que o autor procura imprimir no texto, ou seja, seus efeitos de sentido; ao leitor é dado o papel de significar de maneira colaborativa e não mais passiva o que se pode depreender do texto e nessa medida colaborar na produção do sentido. Tanto ao autor como ao leitor é dado o papel de sujeito envolvido nas práticas sociais para procurar significar o mundo.

Ler de maneira interativa e interlocutiva é reconhecer as vozes que constituem e se imbricam no texto. Os textos se constroem no diálogo do intertexto, na medida em que todo texto, em termos discursivos e dialógicos, estabelece relações com outros textos, outros discursos.

A leitura como ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio mundo histórico-social em que se inscrevem todos os envolvidos no processo. Logo, a leitura constrói-se justamente no ‘diálogo’, na fronteira entre essas diversas vozes veiculadas no texto.

Abaixo, a tirinha e a leitura que os informantes fizeram dela ilustram o que se expôs até o momento:



Figura 3: Tirinha 9
Fonte: WATTERSON, 2010

Exemplo 2

*“O pai de Calvin, ao chegar em casa depois do trabalho, fica assustado com a reação do filho, que diz ter ido ao seu escritório em um tapete. O pai, impressionado, comenta com a esposa que achava que já tinham cortado o açúcar do filho, substância que, para ele, provoca loucura em Calvin.”***Inf 8**

Exemplo 3

*“O pai de Calvin perguntou se haviam mesmo tirado o açúcar da dieta dele, pois o açúcar em excesso pode deixar a pessoa muito energética e até mesmo ter alucinações, como as coisas que Calvim falou”. **Inf 14***

Antes de analisarmos a leitura que os informantes fizeram, parece-nos oportuno fazer algumas ponderações sobre os discursos evocados pelo texto da tirinha. Podemos observar que esse texto se construiu em diálogo interdiscursivo. Apreende-se, na tirinha, a voz das aventuras infantis, no caso as histórias das Mil e Uma Noites e também ecoa aí a voz do discurso do universo da medicina, que sugere que o açúcar é uma rica fonte de energia, mas que, para algumas pessoas, pode trazer complicações para a saúde. Ainda, para interpretar a tirinha, ou apreender os efeitos de sentidos que ela suscita, é necessário ter conhecimento das características do personagem Calvin, que é construído como um garoto hiperativo.

Analisando as respostas dos dois informantes, ambos interpretam que o açúcar, aos olhos do pai, pode ser o fator responsável pelo comportamento de Calvin, significado pelos leitores como “loucura” e “alucinações”, em, por exemplo, *“pois o açúcar em excesso pode deixar a pessoa muito energética e até mesmo ter alucinações, como as coisas que Calvim falou”*. Para fazer essa leitura, isto é, construir tal interpretação, é necessária a ativação de conhecimentos enciclopédicos, conceituais, por parte dos leitores, realizada com base no reconhecimento da voz da ciência, trazida na fala do pai do personagem. A partir dessa ativação, gerou-se, por meio do processo inferencial, o sentido conferido pelos leitores à fala do pai, como em *“O pai, impressionado, comenta com a esposa que achava que já tinham*

cortado o açúcar do filho, substância que, para ele, provoca loucura em Calvin.” Por fim, é necessário também ressaltar que nenhum dos dois informantes acima parece não ter apreendido na fala de Calvin alguma pista que pudesse significá-la com base em conhecimento de história de aventuras infantis. Esse dado nos leva a ressaltar o fato de que cada leitura é única e constitui uma enunciação também única.

Sobre isso, Kleiman reflete:

Numa visão de leitura como interação à distância entre dois sujeitos, não há apenas uma leitura ou uma interpretação possível; duas interpretações diversas podem ser igualmente aceitáveis, adequadas, desde que ambas sejam respostas ao texto concebido como uma unidade significativa do discurso, embora deva haver convergência entre os leitores sobre o conteúdo referencial do texto, especialmente sobre o seu conteúdo referencial específico. Podemos então considerar que quando o texto é apenas concebido como uma série de estímulos para um processo de associação aleatória, não temos leitura (KLEIMAN, 1989, p.92).

Vejamos a leitura que os informantes fizeram da tirinha abaixo e que pode ilustrar as reflexões desenvolvidas:



Figura 4: Tirinha 8
Fonte: WATTERSON, 2010

Exemplo 4

“A garota mesmo julgando a brincadeira como idiota, quer brincar com Calvin.” **Inf 4**

Exemplo 5

“Uma simples brincadeira infantil, tomou uma grande proporção de tal forma que se tornou uma “guerra dos sexos” **Inf 3**

É notório que os dois informantes acima fizeram uma leitura distinta da tirinha, uma vez que o primeiro significa o fato de a Susie querer brincar independente de qualquer coisa. Já o segundo percebe que, nas falas de Calvin e de Susie, subjaz uma posição sexista a qual é importante para o efeito de sentido que o autor da tirinha quer provocar. Digamos que o informante 4 faz uma leitura superficial em que há um apagamento das pistas do próprio texto. Tal fato não nos permite dizer que ele fez uma leitura *top down*, mas demonstra que sua leitura reside mais em seus interesses e conhecimentos ou até mesmo desconhecimento de que no mundo infantil haja uma rixa entre meninas e meninos. A leitura dele é agenciada por pistas do texto, mas não por todas as pistas. Já o informante 3 mobiliza seus conhecimentos de mundo ao agenciar a sua leitura e produzir sentido a partir da tirinha. Ele infere que há entre Calvin e Susie uma “*guerra dos sexos*”. Embora distintas, ambas as leituras encontram respaldo por serem uma resposta ao texto enquanto unidade significativa, uma vez que a leitura na perspectiva interacional não está a serviço de um propósito exclusivo, único, mas emerge da relação dessa interação autor-texto-leitor.

Na vertente interacionista de leitura, segundo Kato (1987), o leitor tem que buscar as marcas ou pistas (pragmática, semântica, sintática e fonológica) deixadas pelo autor na materialidade do texto e somá-las a seus conhecimentos prévios, socialmente adquiridos, e assim produzir sentido na (e pela) interação autor-texto-leitor. O leitor não mais irá se ater apenas ao que está na materialidade do texto, mas irá trazer para o ato da leitura suas experiências como ator social, as relações que ele, como leitor e produtor de textos, manteve ao longo de sua trajetória inscrita em processos languageiros, dialógicos.

O leitor, nessa perspectiva, não é um leitor⁴ “ideal”, pronto, mas um leitor que produz sentido dos discursos, atualizados em textos que lê, sob as condições das práticas de leitura em que está inscrito.

Posição como essa é defendida por autores como Solé (1998), Kleiman (1989, 2002, 2004), Koch (2002, 2005, 2006), Van Dijk (2000), Marcuschi (2005) e Mondada & Dubois (2003), os quais, guardadas as especificidades de seus estudos, veem o processo de leitura como resultado da interação dos sujeitos participantes de tal processo.

Solé (1998, p.18), por exemplo, afirma que “Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios.” Nessa perspectiva interacional, o leitor é visto como um dos responsáveis pelo processo de

⁴ Umberto Eco praticamente inaugura a discussão sobre leitor e cria a expressão leitor modelo. Para ele, todo texto demanda a participação do destinatário. O leitor modelo para ele não necessariamente deva existir, mas no texto pistas são deixadas na constituição desse leitor. O autor codifica o texto e ao fazê-lo acaba sugerindo um leitor modelo que antes de tudo não está pronto e acabado.

leitura na medida em que, sendo essa atividade colaborativa, a compreensão e a interpretação do que se lê dependem de vários fatores envolvidos nessa interação autor-texto-leitor, tais como objetivos de leitura, conhecimentos prévios, inferências, posições sociais entre outros. Em suma, sob esse enfoque, o ato de ler não é mais solitário e sim colaborativo. O sentido não é mais expressão de pensamento do autor, mas sim fruto das relações de interação que se processaram na enunciação. O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores.

Nessa concepção de leitura, o autor perde o seu lugar confortável de produtor e dono do sentido e é instado a participar colaborativamente de um processo dialógico e inacabado. Se a produção de sentido se dá na interação, o sentido está condicionado a cada ato comunicativo.⁵

Para ilustrar a discussão em pauta, recorreremos, mais uma vez, ao *corpus* deste estudo, na tentativa de assinalar o aspecto colaborativo da leitura.



Figura 5: Tirinha 10
Fonte: DAVIS, 2010.

Exemplo 6

“John comenta com Garfield que o abridor quebrou com a intenção de perder o gato que abra a lata com as unhas, mas Garfield busca um maçarico.” **Inf 9**

⁵ A teoria da estética da recepção proposta por Jauss (2002) vê a literatura como resultado da produção, recepção e comunicação, tecendo uma relação dialética entre autor, obra e leitor. Entendemos que essa vertente teórica abre, em certa medida, um diálogo com a visão interacionista da linguagem conforme estamos propondo.

Exemplo 7

“John, dono do Garfield, comenta com o bicho que o abridor de lata está quebrado, impossibilitando que a comida de gato seja aberta. Garfield, que come muito, se diz preparado e vai pegar um maçarico, assustando seu dono.” Inf 8

Das leituras expostas, vê-se que a produção de sentido está condicionada a cada ato comunicativo, a cada ato de compreensão e interpretação do texto construído pelo leitor. Ou seja, o sentido não é homogêneo, ganha tonalidades conforme o leitor. O sentido produzido pelo primeiro informante ressalta o fato de que Garfield poderia abrir a lata com as próprias unhas. Sentido construído por ele na sua relação de interação com o texto. O informante, nesse caso, trabalha com o conhecimento prévio que diz que as unhas (garras) dos gatos são afiadas e poderiam servir para abrir a lata, substituindo o abridor. Já o segundo informante, que aporta seus conhecimentos prévios ao texto, ressalta o fato de Garfield gostar de comer muito e de que o abridor não seria empecilho para ele na obtenção da comida e que a solução encontrada por Garfield assusta John. São leituras do mesmo texto, de um mesmo discurso, que, no entanto, diferenciam-se, mostrando-nos que cada ato comunicativo de produção de sentido é único, marcado pela visão do leitor.

2.2.2 O processamento do texto: do cognitivo ao interacional

Entendemos processamento textual como processos mentais e estruturas de conhecimento na atividade de produção e compreensão textual. Para Solé (1998, p.23), quando se toma o processamento do texto sob um olhar interacional, deve-se considerar que:

Para ler precisamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ 1998, p.23),

A leitura, dessa forma, depende das habilidades do leitor de fazer previsões e implementar inferências, estratégias que concorrem para a compreensão do texto. Cabe ao leitor a ação orientadora da leitura que, para a produção de sentido, dependerá em parte do objetivo que ele tem na atividade e do seu conhecimento prévio de natureza enciclopédica, conceitual e linguístico. A autora sugere que a decodificação é uma das habilidades previstas por esse processo, mas essa condição por si só delimitaria o papel do leitor e do autor do texto. O autor seria aquele que codifica, isto é, deixa marcas para o leitor decodificá-las, significá-las, na teia do texto, usando para isso vários mecanismos, tais como referenciação, categorização, progressão textual, inferências, intertextualidade. A compreensão e a interpretação do texto então estão sujeitas à interação que se dá no processo de leitura, leitor/texto, conforme aponta a autora:

A interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as idéias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a idéia ou as idéias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros (SOLÉ, 1998, p.30).

E continua:

as interpretações que – a partir das previsões e de sua verificação – vamos realizando no decorrer da leitura implicam a dedução do fundamental do texto com relação aos objetivos que nos levaram a lê-lo e nos permitem orientar nossa leitura de uma maneira cada vez mais precisa e crítica, tornando-a mais eficaz (SOLÉ, 1998, p.31).

Além desses mecanismos e/ou estratégias de leitura, previsões e verificação, tem-se a inferência. Koch (2003) salienta que, para compreensão do texto e para sua coerência, a inferência é um mecanismo importante a ser utilizado pelo leitor no processamento do texto. Ainda, para Koch (2003, p 70), a inferência, como uma operação mental, uma estratégia do processamento textual, se define como “aquilo que se usa para estabelecer uma relação, explícita no texto, entre dois elementos do texto” (KOCH, 2003, p 70). Esclarece a autora que as inferências são as ligações que os leitores estabelecem no texto quando tentam interpretar o que leem ou ouvem. As inferências sempre estabelecem relação entre duas partes do discurso. As inferências preenchem lacunas do texto e, dessa forma, corroboram para a coerência textual. Brow & Yule citados por Koch (2003) mostram que uma dificuldade é limitar as inferências a apenas aquelas necessárias e relevantes para interpretação negociada na relação

leitor-texto-autor. Em resumo, a inferência permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto. Compreender um texto implica inferir sobre o que se lê (título, tema, objetivos, enquadramento do texto...) a partir daquilo que se sabe. A inferência permite dar coerência ao que se lê, gerar novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo. Por meio de previsões e inferências, bem como ativando os seus conhecimentos prévios, o leitor proficiente preenche lacunas do texto e promove uma relação contínua na progressão textual e realiza o trabalho de compreensão leitora do texto.

Tendo como exemplo o que se enunciou com a tirinha anterior,

Exemplo 8

*“John comenta com Garfield que o abridor quebrou com a intenção de perder o gato que abra a lata com as unhas, mas Garfield busca um maçarico.” **Inf 9***

o leitor aí inferiu que os gatos possuem garras afiadas e poderiam servir para abrir a lata. Não está explícito no texto que as garras possuem propriedade cortante e sendo assim seriam um bom instrumento para abrir a lata. Na tirinha, John anuncia o problema para o Garfield, mas não está explícito que ele quisesse que o Garfield abrisse a lata com as garras. Lembremos que a produção de sentido não é unilateral e que deve emergir na interação que se processa no ato comunicativo.

Kleiman (2004, p.25) ainda salienta que:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2004, p.25).

Poderemos ver com a tirinha abaixo como a produção de inferência é importante no processamento do texto e, portanto, está implicada na produção de sentido que se pode estabelecer na relação interacional. Consideremos a tirinha:



Figura 6: Tirinha 6
Fonte: QUINO, 2009

Relativamente ao processamento desse texto, pode-se supor que o desconhecimento, por parte do leitor, do que venha a ser Clube de Paris, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional é um fator que poderá promover uma leitura dessa tirinha que não contemple as possibilidades do efeito de sentido suscitadas ou desejadas pelo seu autor: que é o humor. No entanto, a inferência de que essas instituições possuem mais força de que os presidentes de determinados países pode proporcionar uma leitura do humor trazido pela tirinha. Podemos observar a leitura dos informantes:

Exemplo 9

“Mafalda pretende intimidar a mãe se empossando no cargo de presidente e sendo assim, é autoridade máxima. Porém como no mundo de poder, quem tem dinheiro detém poder sobre os outros países.” **Inf 11**

Exemplo 10

“A tirinha sugere que o Banco Mundial, O Clube de Paris e o Fundo Monetário Internacional têm mais influência e poder que o presidente. O presidente está subserviente a essas instituições.” **Inf 10**

Para as conclusões a que chegaram os informantes de que as instituições mostradas na tirinha têm mais poder do que certos presidentes, é preciso inferir (pois não está explícito no texto) que a mãe tem mais poder do que a filha e que Mafalda estava tentando quebrar essa relação de poder.

Conforme o que os autores parecem sugerir, relativamente ao trabalho do pesquisador, a inferência pode não ser coerente com os sentidos que se pretendem estabelecer com determinada enunciação, ou seja,

Os elementos do contexto linguístico não dão base ao analista para determinar as inferências que realmente são feitas, porque a ação de inferir fica como um processo que é dependente do contexto específico do texto e localizado no leitor (ou ouvinte) individual (BROWN; YULE *apud* KOCH 2003, p.73).

As inferências permitem, na atividade de leitura, a produção de sentido, mas não podem ser controladas se não estiverem ancoradas nas pistas da situação de interação em que se processa o discurso. Em outras palavras, não se pode permitir aqui a leitura *top down*, quer dizer, o sentido não pode ficar à mercê do leitor, portanto, de suas inferências.

Van Dijk parte do princípio de que “Não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com diferentes tipos de discurso” (VAN DIJK, 2000, p.21).

Recorremos à mesma tirinha do exemplo anterior para ilustrar nossas discussões.



Figura 7: Tirinha 6
Fonte: QUINO, 2009

Exemplo 11

“Mafalda acha que pode desobedecer sua mãe se ela fosse presidente, no entanto sua mãe fala que é o banco mundial, o clube de Paris e o fundo monetário internacional e então Mafalda reconhece que um presidente deve obedecer a eles, logo Mafalda deve obedecer sua mãe mesmo assim” **Inf 19**

Podemos ver, com a leitura desse informante, que o seu conhecimento enciclopédico acerca do papel das instituições mencionadas na tirinha permitiu a ele a construção do sentido suscitado e/ou esperado nessa instância enunciativa. Mas, sem esse processo colaborativo na construção de sentido, a leitura dessa tirinha, no plano de decodificação das palavras, talvez ficasse superficial e não elucidativa dos sentidos que da interação podem emergir. Em suma, é o conhecimento enciclopédico acerca do papel dessas instituições, financiadoras de países emergentes e, portanto, controladoras de suas políticas, que permite a produção de um dado sentido que dali pode emergir e que permitiram a leitura desse informante.

Reiterando, a compreensão do texto se dá nesse processo de interação e o leitor deve mobilizar diversos conhecimentos para que a leitura se concretize. A compreensão do texto é uma atividade complexa, conforme mostra Koch (2005), e é só no/pelo processo interacional que envolve a leitura que a compreensão pode se dar. Nessa direção, Kleiman aponta que:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2004, p.13).

Dessa perspectiva é que se admite que compreender o texto é atividade de sujeitos ativos que se posicionam dialogicamente na interação.

A leitura, como atividade social, como produção de sentido, conforme já vimos, propicia ao sujeito autonomia, isto é, um olhar crítico, ativo, e, em decorrência dela, se estabelecem as relações interativas entre sujeitos ativos constituidores das relações sociais mediadas pela interação e fundamentadas pelo texto escrito. Tal posição aqui defendida remete ao que Kleiman (2004, p.7) afirma relativamente à importância da leitura na escola.

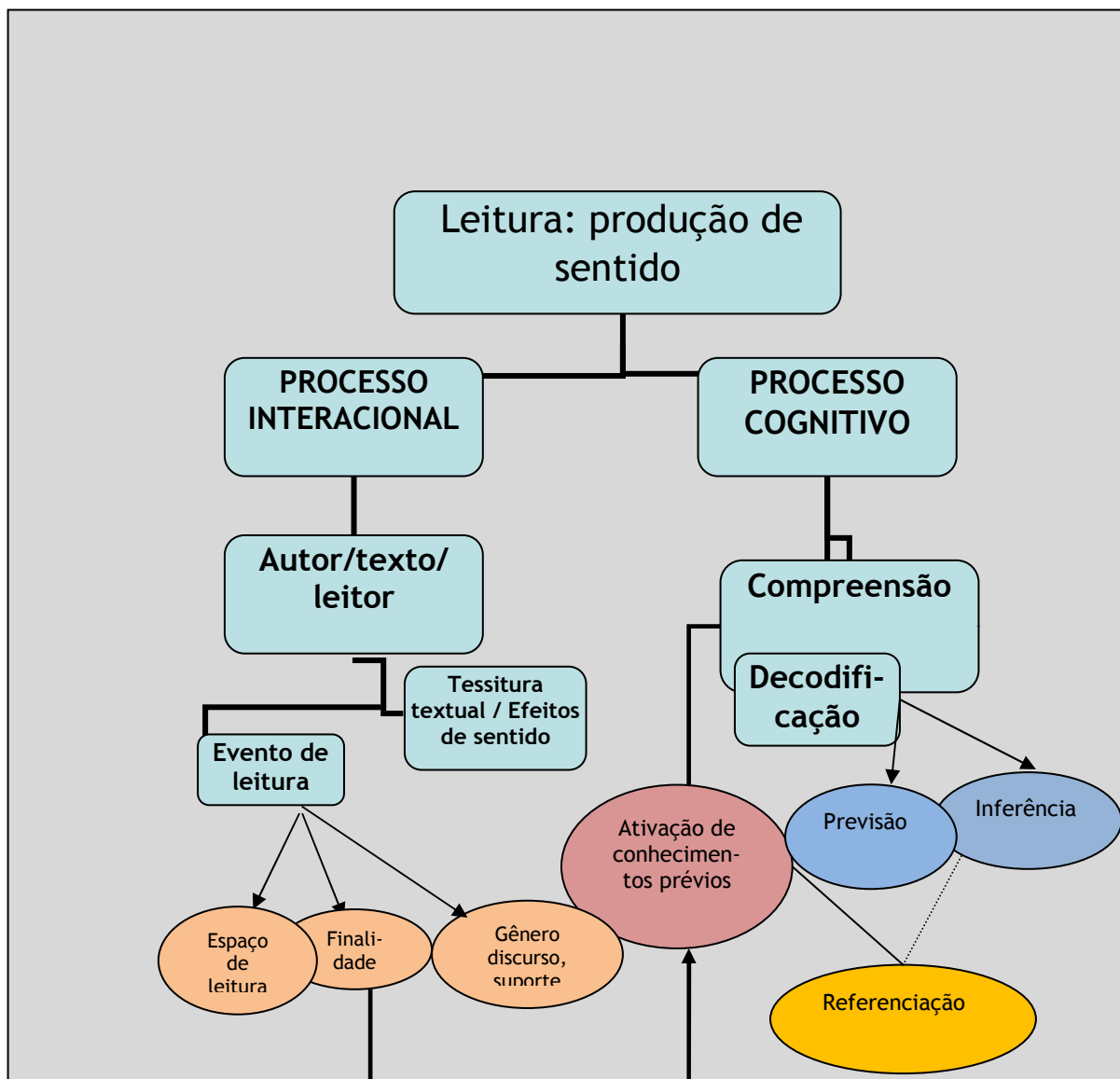
A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura. A maior, e mais significativa consequência do processo de descontextualização de linguagens, que permite, entre outros fazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem intervenção imediata direta do leitor.

Esse tipo de interação, conforme bem mostra a autora, liberta o ser humano e propicia a ele a construção e a sistematização de saberes, permite a troca de experiências e de conhecimentos. Segundo Kleiman, “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” (KLEIMAN, 2004, p.10).

Reiterando e retomando, o conhecimento prévio do leitor é fundamental para que ele possa construir a partir do texto um sentido. A compreensão do texto está submetida aos diversos conhecimentos que o leitor deve manipular no processo de interação leitor/texto/autor. Kleiman assinala, ainda, que “quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão...” (KLEIMAN, 2004, p.20), ou seja, as leituras que fazemos são resultados das leituras que fizemos de outros textos. Esse pressuposto pode nortear a importância que tem a leitura para formação do cidadão. Na interação autor/texto/leitor, o processo comunicativo emerge como fundante da relação entre as pessoas. O ato de ler e, conseqüentemente, produzir sentido para o que leu é fundamental na sociedade moderna, marcadamente envolvida pelo texto escrito e por atividades languageiras. Ler nessa sociedade é poder participar dessas manifestações que se materializam no texto escrito.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem”. É na/pela leitura que o leitor constitui e é constituído, portanto esse ato é essencial na sociedade moderna em que as relações são mantidas por meio dos discursos escritos.

Para encerrar essas considerações, apresenta-se, abaixo, um esquema, baseado nos estudos de Van Dijk (2000) e nos estudos discutidos neste capítulo, que intenta oferecer melhor visualização dos mecanismos e/ou estratégias e conhecimentos implicados no processamento textual.



Quadro 1: Processamento do texto: leitura interacional
 Fonte: Elaborado pelo autor

2.3 O modelo estratégico de processamento do Discurso proposto por Van Dijk

Ao modelo estratégico de processamento do discurso proposto por Van Dijk & Kintsch (Cf. VAN DIJK, 2000), que aqui tomamos como base para pensar o processamento textual realizado pelos nossos informantes, predecem outros desenvolvidos por esses autores (KINTSCH, 1970, 1972, 1974; VAN DIJK, 1972, 1977A; KINTSCH; VAN DIJK, 1975, 1978; VAN DIJK; KINTSCH, 1978). Como explica Van Dijk (2000, p.13), esse modelo é um prolongamento de trabalhos subsequentes, o qual traz na sua proposição um olhar

interdisciplinar, marcado pelas contribuições advindas de campos como a linguística textual, a psicologia, a inteligência artificial, a sociologia e a etnografia. Sob essa orientação, o que diferencia tal modelo dos outros é que, além de se contemplar dimensão cognitiva enfatizando o papel da memória semântica e questões relativas à coerência local e global, macroestruturas e superestruturas do processamento textual, preocupou-se igualmente com os elementos de natureza pragmática, ou seja, aqueles que remetem ao evento da interação, ao contexto da situação, a aspectos e fatores extralinguísticos que definem a cena de interação e orientam a construção da compreensão do discurso. Nas palavras desse autor, um dos fortes pressupostos desse modelo é que as dimensões sociais, históricas e culturais do discurso interagem com as dimensões cognitivas. Nesse sentido é que deve ser encarado como um modelo mais dinâmico, de base processual, *on line* e estratégico.

Van Dijk confere a esse modelo de processamento o nome de estratégico porque, para esse autor, em um processamento estratégico a análise estratégica dependerá tanto das características do texto como também do “usuário da língua”. Para ele, estratégias fazem parte do nosso conhecimento procedural. Dessa forma, não estão prontas mas se constituem no processamento do texto.

Esclarece-se também que, embora o foco de preocupação desse autor recaia sobre a compreensão/interpretação do discurso numa visão bem ampla acerca das trocas interacionais, frequentemente, remetendo nesse processo à categoria de ouvinte, este estudo recorre às suas reflexões por tomá-las adequadas, em termos teóricos, metodológicos e conceituais, à abordagem eleita para refletir sobre o processamento do texto, na atividade de leitura. Embora haja diferenças entre a leitura e a escuta, por razões de ordem fisiológica, material, situacional, cognitiva, entre outros aspectos, entendemos que a proposta de modelo estratégico de processamento do discurso defendida por Van Dijk é uma orientação que pode se estender à leitura pelo fato de iluminar inúmeros aspectos e fatores que são também pressupostos pela vertente interacionista da leitura, o que não se descarta assegurar, nesse caso, as especificidades dessa atividade languageira.

Por essa razão, recorreremos a Van Dijk (2000) em primeiro lugar por assumirmos que, neste trabalho, a leitura é prática social que dialogicamente envolve sujeitos que são artífices dessas relações que os constituem; só na/pela interação esses sujeitos implicados na leitura são instados a participar desse processo. Em segundo lugar, entendemos que a maioria dos autores com os quais dialogamos neste trabalho para refletir sobre a prática da leitura também está, guardadas as suas especificidades, em interlocução com os estudos desse autor. Nesse

sentido, entendemos que Van Dijk, por conceber o processamento do texto como ato interacional, é basilar neste trabalho.

Para esse autor, muitos modelos linguísticos de uso da língua consideram o funcionamento da língua a partir de níveis hierárquicos de funcionamento: nível morfológico, sintático, semântico e pragmático. Essa visão, por exemplo, é dos estruturalistas que viam cada uma dessas estruturas como unidades estanques e, nesse sentido, partia-se da palavra para a compreensão da sentença. Segundo Van Dijk, no modelo cognitivo de compreensão, entende-se que há uma relação entre essas unidades hierárquicas; em outras palavras, para um modelo cognitivo pode-se partir de uma unidade complexa para entender uma palavra ou vice-versa. Nas palavras do autor:

A compreensão de uma palavra em uma oração dependerá de sua estrutura funcional enquanto um todo, tanto no nível sintático quanto no nível semântico. Isso significa que, ao invés de operarmos com um modelo estrutural convencional de processamento, operamos com um modelo *estratégico* (VAN DIJK, 2000, p.22).

Trabalhar com modelo estratégico, para o autor, é trabalhar com a relação entre os elementos (micro e macroestruturais) do texto e também, nesse caso, trabalhar com as intenções do leitor. “Isso pode significar que o leitor de um texto tentará reconstruir não somente o significado intencionado no texto” (VAN DIJK, 2000, p.23). Cognitivamente, essas estratégias se definem como operações mentais de que o leitor lança mão para processar a informação visual, utilizando de forma interativa os conhecimentos necessários para a atribuição de sentido ao que lê.

A base desse modelo se sustenta por uma série de pressupostos teóricos, os quais, como explica Van Dijk, “não só sugerem as principais noções e componentes teóricos do modelo, como também estabelecem as relações necessárias com outros modelos de discurso usados pela linguística e ciências sociais” (VAN DIJK, 2000, p.14). Abaixo, apresentaremos, de forma resumida, os componentes desse modelo, procurando assinalar a interlocução que se pode fazer com a concepção interacionista de leitura aqui adotada. Primeiramente, vamos descrever os pressupostos básicos de seu modelo e depois arrolar as estratégias de processamento do discurso.

2.3.1 Pressupostos cognitivos e contextuais: as bases do modelo estratégico

Relativamente aos de ordem cognitiva, como especifica o autor, tem-se o seguinte:

- a) pressuposto construtivista do modelo – esse pressuposto pode ser assim explicado: os leitores podem construir cognitivamente versões diferentes para uma mesma realidade, isto é, representações mentais na memória, fruto, portanto, de uma compreensão. Isso, conforme o autor, com base em informações visuais (em caso de assistir a uma cena) e linguísticas. Em suma: a construção, de natureza cognitiva, de uma representação mental é um dos pressupostos do processo de compreensão leitora. Essa compreensão é individual e, portanto, única. Cada leitor/ouvinte irá criar a sua própria versão do que leu/ouviu.
- b) pressuposto interpretativo do modelo – esse pressuposto remete diretamente ao aspecto semântico do discurso. O leitor/ouvinte não só constrói uma versão para o que leu/ouviu como também constrói uma significação para esse evento, isto é, constrói uma interpretação para os fatos descritos no enunciado, ou seja, aos dados verbais e visuais, que servem para criar uma representação do que leu/ouviu. Dessa forma sai-se da estrutura do texto e passa-se ao sentido do texto, a parte semântica.
- c) pressuposição *on-line* de processamento do discurso – esse pressuposto, articulado com os demais acima descritos, opera com o princípio de compreensão mais ou menos simultaneamente (*on line*) ao processamento das informações. As pessoas não processam e armazenam todas as informações acerca dos eventos para depois compreenderem. Elas o fazem de maneira “gradual e não subsequente.” Em outras palavras, as informações não são arquivadas para depois serem compreendidas pelos leitores. Tal processo dá-se *on line*, metáfora do computador, usada por esse autor, para descrever o funcionamento desse processo: ao mesmo tempo em que as informações são processadas, elas são assimiladas, significadas pelos leitores. Segundo Van Dijk (2000, p.15),

As pessoas que compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos são capazes de construir uma representação mental, principalmente uma representação mental significativa, somente se tiverem um conhecimento mais geral a respeito de tais acontecimentos. (DIJK, 2000, p.15),

- d) pressuposição de *conjetura pressuposicional* do modelo – nessa pressuposição, concebe-se que “compreender envolve não somente o processamento da interpretação de informações exteriores, mas também a ativação e uso de informações internas e

cognitivas do processo de construção” (DIJK, 2000, p.15). Tais informações, segundo o autor, são de natureza cognitiva. Além das informações exteriores de natureza linguística, as informações de natureza cognitivas tais como conhecimentos prévios de natureza enciclopédicos e linguísticos e objetivos de leitura são manipuladas pelo leitor no processamento do texto. As pessoas não estão dissociadas de suas vivências. Dessa forma, o contexto amplo em que elas estão inseridas é relevante no processamento textual. Nesse pressuposto, salienta-se o papel do leitor nesse processo na medida em que ele participa ativamente do processo de significação, conforme acreditamos que ocorre na leitura.

- e) pressuposto estratégico do modelo – nesse pressuposto não há uma ordem para que as informações sejam interpretadas. As informações que entram podem ser armazenadas e depois confrontadas com informações que estão entrando. Não há uma ordem pré-estabelecida e as informações são diversas não sendo de uma só ordem: há informações sobre os próprios acontecimentos, informações da situação ou contexto e informações de pressuposições cognitivas. Para que o leitor atinja seu objetivo, que é significar o texto, ele pode manipular a diversas informações de diversos modos, não havendo uma ordem pré-estabelecida para isso. Essas informações terão seu processamento *on line* e sendo assim não se pode pré-estabelecer o que o leitor/ouvinte processará, se informações de seu conhecimento ou do evento. Esse fato garante ao modelo autonomia, uma vez que o sentido de determinada informação será negociado no seu processamento.

Em um processamento estratégico, aponta Van Dijk (2000), o leitor/ ouvinte constrói uma representação mental a partir do discurso usando informações internas e externas com o objetivo de interpretar o discurso.

2.3.2 Pressupostos contextuais

Para Van Dijk (2000), os discursos não ocorrem *in vácuo*. São produzidos e recebidos pelos falantes, ouvintes/leitores, inseridos em processos interacionais contextualmente situados e definidos historicamente. Dessa forma, o processamento do discurso não pode se limitar a fatores de ordem cognitiva, mas, em tal processamento, as dimensões sociais do

discurso devem interagir com a sua dimensão cognitiva. Sendo assim, conforme propõe esse autor, no âmbito dos pressupostos contextuais, estão implicadas as seguintes dimensões e fatores:

- a) pressuposto de funcionalidade (social) – segundo o autor, a primeira implicação cognitiva desse pressuposto é que “as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas” (2000, p.17). Dessa perspectiva, o processamento textual não se limita a aspectos cognitivos, mas há interação entre esses aspectos e as dimensões sociais do discurso (contexto sócio-cultural). O discurso e o processo de compreensão do discurso estão envolvidos pelo contexto social. Entende-se que os sujeitos envolvidos no processamento do discurso são sujeitos sociais e historicamente definidos por esse contexto social.
- b) pressuposto pragmático de um modelo – esse pressuposto contempla basicamente a relação entre as intenções envolvidas no discurso, projetadas pelo produtor, e as interpretações por parte do ouvinte/leitor desse discurso. Nesse âmbito, conforme explica o autor, está-se lidando não só com objetos linguísticos mas também como resultados advindos de uma ação social. Ou seja, o falante não só interpreta a situação comunicativa como também combina essa interpretação com a intenção que dá à situação comunicativa. Esse pressuposto, como mostra o autor, pode ser elevado à categoria de pressuposto interacionista.
- c) pressuposto interacionista – para o autor, tanto o locutor como o ouvinte terão motivações, propósitos e intenções em uma interação verbal. Isso também se estende à ação da leitura, quando vista sob a ótica interacionista. O autor ressalta que a interação verbal envolve um processo colaborativo. Esse pressuposto é central, no nosso entender, pois ele contempla o fato de os interactantes serem igualmente responsáveis pelo processamento do discurso, conforme, é claro, o papel comunicativo assumido (falante/ouvinte; escritor/leitor). Nas palavras de Van Dijk (2000, p.18), “isso significa que estamos considerando o fato de que os usuários de uma língua constroem uma representação cognitiva da interação verbal e não verbal que ocorrem na situação”, o autor ainda destaca que esse fato fará que a representação do discurso fique dependente dos pressupostos e propósitos do ouvinte e “das motivações subjacentes do locutor”.
- d) pressuposto situacional – a situação em que se dá o ato de fala também influencia na produção de sentido do mesmo. Como já mostrado, o autor entende o discurso à luz do contexto social de uso e também das dimensões cognitivas e não poderia deixar de ser

relevante a situação em que está inserido o discurso para o seu processamento. As pessoas, ao proferirem discursos, fazem-no de maneiras distintas, motivadas por suas intenções e também pelos papéis sociais que assumem; assim, estarão submetidas a diferentes interações que produzirão diferentes sentidos. Dessa forma o discurso e o seu processamento estão subordinados às diferentes situações interacionais historicamente estabelecidas na sociedade. Van Dijk (2000, p.19) ainda mostra que “A compreensão, portanto, não se constitui em uma simples construção passiva de uma representação do objeto verbal, mas parte de um processo interacional no qual o ouvinte ativamente interpreta as ações do locutor”. No caso deste estudo, importa reiterar que o leitor, de igual modo, no curso da interação mediada pela escrita, age sobre o discurso do locutor/do autor construindo para ele uma representação, um enquadre, o que irá regular a produção de sentido. Isso requer reconhecer e interpretar a intenção e a ação discursivas do autor. Nessa atividade interacional, o texto, espaço de interlocução, é construído não só pelo autor, ao produzi-lo, mas pelo leitor ao lê-lo. Nesse caso, ao leitor cabe o trabalho de perscrutar o texto. A tirinha abaixo pode exemplificar essa discussão.



Figura 8: Tirinha 10

Fonte: DAVIS, 2010

Na interação que se processa na tirinha, John, dono do Garfield, ativamente interage com a intenção comunicativa de Garfield. A interrogação de John, “Isso é um maçarico?”, é reveladora de sua intenção comunicativa. Não se abrem latas com maçarico. Garfield entende essa intenção, tanto que adverte o seu dono: “Saia de perto da lata...”. Esse ato comunicativo elucida a relação de interação que se processa na enunciação. E ele ainda será analisado pela perspectiva da leitura que fizeram os informantes. Nesse caso, em interação com o evento comunicativo tirinha.

Van Dijk (2000) alerta que o “Modelo estratégico de processamento de discurso”, por mais que abarque as situações pertinentes ao discurso, não irá contemplar todas as variáveis no processamento desse discurso. Nas palavras do autor (DIJK, 2000, p.21), “Não existe um processo de compreensão único, mas processos de compreensão que variam de acordo com diferentes situações, de diferentes usuários da língua, de diferentes tipos de discurso”

Van Dijk, para justificar a necessidade de estratégias de processamento do discurso, define a compreensão estratégica do modelo:

Ao invés de uma ativação mais ou menos cega de todo um possível conhecimento na compreensão de uma palavra ou oração, ou na construção global de um tema, presumiremos que o uso do conhecimento seja estratégico, que ele dependa dos objetivos do usuário da língua, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, do nível de processamento ou grau de coerência exigido para a compreensão, os quais são critérios para o uso estratégico do conhecimento monitorado pelo sistema de controle (DIJK, 2000, p.26, grifos nossos).

Para o processamento do discurso, o leitor terá que aportar estratégias para a sua compreensão leitora. Para Van Dijk, a compreensão “dependerá de sua estrutura funcional enquanto um todo, tanto no nível sintático quanto no nível semântico. Isso significa que, ao invés de operarmos com um modelo estrutural convencional, operamos com um modelo estratégico” (DIJK, 2000, p.22). Para o autor, as estratégias são parte do conhecimento geral. Há estratégias que podem ser adquiridas muito cedo e outras mais tarde e diferentes discursos requerem diferentes estratégias para o seu processamento. Para o autor, as estruturas sintáticas e semânticas se imbricam e corroboram para a compreensão no processamento textual.

Recorreremos ao *corpus* deste trabalho para mostrar como esses pressupostos se organizam na produção de sentido do texto.



Figura 9: Tirinha 2
Fonte: CUSTÓDIO, 2007

Exemplo 12

“Essa tirinha faz uma referência ao poema “7 faces” de Carlos Drummond de Andrade, onde o anjo torto manda ele ser errado, do contra na vida. O que também ocorre na tirinha.” Inf 38

Exemplo 13

“O anjo que aparece na tirinha vive carregando livros e com isso sua postura é torta” Inf 27

Esses dois informantes construíram suas versões para o que leram, o que implica que eles significaram o que leram, ou seja, interpretaram, nesse caso, cada um a sua maneira. Os aspectos de natureza cognitiva também foram importantes para a interpretação que fizeram. O informante 38, a partir de sua leitura, *“Essa tirinha faz uma referência ao poema “7 faces” de Carlos Drummond de Andrade”*, dá mostras de que seu conhecimento prévio (enciclopédico, quem é o poeta; linguístico-textual, o gênero, poema) contempla o seu conhecimento de que o anjo no poema de Drummond é um anjo de mau agouro, o que lhe permite a leitura que ele fez da tirinha, ou seja, ele lê o prognóstico do anjo como sendo algo ruim na vida do rato de sebo. Dessa forma, o informante mobiliza as pistas textuais e seus conhecimentos no processamento do texto.

Já o informante 27 não faz a leitura de que o anjo seja de mau agouro. Talvez pelo fato de ele não ter reconhecido a intertextualidade entre a tirinha e o poema de Drummond. Cada leitor, nesse caso, formulou, cognitivamente na memória, a sua versão para a tirinha, conforme o pressuposto construtivista, e interpretou, cada um a seu tempo, a tirinha conforme os outros pressupostos. A superestrutura desse texto e sua finalidade foram reconhecidas pelos informantes em suas leituras, pois tirinha é um gênero textual que provoca o humor.

2.4 Uma descrição geral do modelo estratégico

Na descrição do modelo do processamento do discurso, Van Dijk, por razões didáticas e metodológicas, apresenta separadamente as estratégias que o compõem, para precisar os seus conceitos e suas funções. Procura deixar claro que, ao operar com modelo estratégico, não se pode perder de vista que esse modelo não se baseia em níveis, mas sim em complexidades, em dimensões que se imbricam, se integram e se interagem. Não há garantia de sucesso das estratégias, ao contrário, elas serão hipóteses operacionais que se moldam em situação de uso à complexidade do discurso.

2.4.1 Estratégias proposicionais

Para a construção do modelo semântico, é necessária a construção estratégica das proposições. E, para que isso ocorra, em termos de processamento textual, cuja operação prevista, no caso da leitura, é decodificação, é importante que se parta da estrutura de superfície do texto, de sua materialidade linguística. As palavras ou unidades lexicais passam a ser decodificadas em seus encadeamentos morfológicos: fonema/letras e morfemas, mas a interpretação da palavra não pode ficar presa ao nível da superfície. Preveem-se, na compreensão dessa estrutura, “interpretações semânticas subjacentes”, que geram expectativas sobre significados possíveis das expressões linguísticas, e daí das estruturas sintático-semânticas engendradas pelas sentenças. Ou seja, nesse nível do processamento textual, abrem-se possibilidades de sentido para palavra e passa-se para estrutura semântica da palavra em correlação com a estrutura sintática. Sobre isso, o autor mostra que reconhecer a posição de um termo na estrutura da sentença (por exemplo, a posição do agente, do argumento) é uma ação estratégica que concorre para incursões, em termos semânticos/conceituais, nas formulações das proposições presentes no texto.

- a) Estratégias de Coerência Local – para relacionar os sentidos trazidos pelos esquemas proposicionais, que, nesse caso, estão no nível das sentenças, o modelo de processamento de discurso opera com as estratégias de coerência local. A coerência local trata das conexões significativas entre as sentenças do texto. Para isso, Van Dijk (2000, p.28) aponta que “uma possível estratégia é procurar, em uma proposição, por aqueles argumentos que co-referem a um dos argumentos da proposição anterior”. E continua: “Através da correferência, por exemplo, tentam relacionar primeiramente

frases nominais e, conseqüentemente, conceitos subjacentes (proposições atômicas), com conceitos pertinentes da proposição anterior” (VAN DIJK, 2000, p.29). A essa relação entre as estruturas do texto o autor chama de *estratégias de coerência local*.

- b) Macroestratégias – por meio de macroproposições⁶ que se ligam à sequência do texto, o leitor pode, na macroestrutura do texto, inferir uma certa quantidade de informações e pressupor sentidos antes mesmo do final de um parágrafo, capítulo ou discurso. Para o autor, a macroestrutura do texto é reveladora de sua composição e nela haverá pistas que podem levá-lo a antecipar sentidos por meio das inferências. Segundo Van Dijk, essas “previsões serão sustentadas pelos vários tipos de informações, tais como títulos, palavras temáticas, sentenças temáticas iniciais, conhecimento sobre possíveis ações ou acontecimentos globais resultantes, assim como informação provinda do contexto” (VAN DIJK, 2000, p.30). As macroestratégias, formadas pela macroproposições, são, dessa forma, instrumentos relevantes no processamento textual, uma vez que estão diretamente relacionadas com o conteúdo informacional do texto.
- c) Estratégias Esquemáticas – o autor atribui a essas estratégias a denominação de *superestrutura* do texto. Essas superestruturas estão diretamente envolvidas na macroestrutura do texto. A forma como os conteúdos informacionais/conceituais (macroestrutura) do texto são organizados diz respeito às superestruturas dos textos, isto é, às configurações textuais específicas. Os textos podem ser organizados de forma narrativa ou argumentativa e essas organizações determinam maneiras diferentes de organização textual. A superestrutura estaria no campo de uma sintaxe e a macroestrutura no campo do conteúdo. Ainda segundo o autor, a manipulação da superestrutura é um poderoso recurso *top down*, ou seja, está diretamente imbricado com as intenções do leitor na mobilização de suas estratégias. Uma vez que o leitor detém o conhecimento organizacional do texto que está manipulando, o conteúdo, a macroestrutura será por ele mais facilmente compreendida. O título de um texto, superestrutura, poderá ser preponderante em sua compreensão. No caso deste trabalho, a superestrutura da tirinha comporta um texto que deve produzir humor, macroestrutura.
- d) Estratégias de Produção – para o autor um modelo de processamento do texto deve levar em conta também as estratégias de produção. Sendo o modelo estratégico, as

⁶ A macroestrutura de um texto são os componentes desse texto que possibilitam a organização global do texto e viabilizam o sentido do texto. Macroproposições são o conjunto de macroestruturas. A superestrutura de um texto diz respeito à sua organização formal, como por exemplo: introdução, desenvolvimento e conclusão.

estruturas podem ser especificadas através da análise ou síntese. Para ele, ouvinte e locutor terão contato com diferentes estratégias e isso em um modelo estratégico não tem problema, já que as estratégias relevantes também serão diferentes. Cabe ao locutor a construção da macroestrutura que será significada pelo leitor/ouvinte. No plano semântico, há interação entre os interlocutores. Nas palavras do autor:

Provalvemente, os locutores começarão a formular sentenças antes que a completa representação semântica tenha sido formulada, e o mesmo é válido para o nível mais global, já que macroestrutura parcial ou previamente formadas podem ser mudadas devido às limitações de informação local (DIJK, 2000, p.32).

A superestrutura a macroestrutura são formuladas em negociação entre os interlocutores, devido ao fato de esse ser um modelo estratégico. Ainda para Van Dijk, “o papel importante do processamento *top down* na compreensão também envolve o planejamento parcial (ou expectativas) de estrutura e significados de sentenças e textos complexos.” (DIJK, 2000, p.32).

- e) Outras estratégias – por fim, Van Dijk alerta-nos que, além das estratégias mencionadas acima, certamente há mais estratégias implicadas no processamento do discurso. Ele aponta algumas: 1) as *estratégias estilísticas*, que dizem respeito à capacidade de os usuários da língua expressarem o mesmo significado de diferentes maneiras, conforme algumas condições: tipo de situação, grau de formalidade, categorias dos participantes da conversação e objetivos gerais; 2) as *estratégias retóricas*, que estão diretamente envolvidas com a capacidade do discurso de mobilizar os interlocutores em situação de interação comunicativa; aliada a tais estratégias está aquela atualizada por meio da estratégia da *informação não verbal*⁷: “gestos, expressões faciais, proxêmica, posições corporais e outros (...) geralmente, facilitará as estratégias de compreensão e produção de discurso” Van Dijk (2000, p.33) essas estratégias podem ser denominadas *estratégias de conversação*, que estão tanto no nível textual quanto no nível paratextual.

⁷ É de conhecimento neste trabalho que as informações de natureza não verbal são importantes na produção de sentido, sobretudo no gênero textual aqui escolhido: “gestos, expressões faciais, proxêmica, posições corporais” (VAN DIJK, 2000, p.33) são importantes para a produção de sentido que se processa na instância enunciativa, principalmente em tirinhas, mas, por uma questão de recorte, essa dimensão do texto não será contemplada por este trabalho. Ver Ramos (2009).

2.5 À guisa de conclusão

Neste capítulo, assumimos que a leitura proficiente é aquela em que os interlocutores estão em interatividade, leitura proficiente é a leitura interacional em que os papéis de leitor/texto/autor são estabelecidos. Ao leitor cabe o papel de aportar seus conhecimentos diversos ao texto (enciclopédico, linguístico, situacional, de mundo), ao autor cabe a construção textual a partir dos efeitos de sentido por ele suscitados e ao texto cabe o papel de ser o lugar da interação entre esses interactantes. No processamento textual, texto, contexto, co-texto e cognição estão relacionados na tentativa de significar o texto.

Significar o texto é uma tarefa dialógica, conforme vimos neste capítulo. Os sujeitos envolvidos no processamento do texto (leitor, autor) são sujeitos autônomos e ativos. Cada um aporta ao texto seus objetivos e o sentido será negociado na relação de interação entre eles. A leitura é atividade cognitiva, mas sua realização está condicionada ao contexto e a fatores sócio-históricos definidos.

Se a nossa intenção, neste trabalho, é mapear mecanismos envolvidos na produção de sentido no processamento de tirinhas, acreditamos que neste capítulo a discussão implementada seja fundamental para esta pesquisa por assumirmos a leitura como atividade interacionista e cognitiva.

No terceiro capítulo, estudaremos referenciação e intertextualidade por entendermos que esses mecanismos estão envolvidos na produção de sentido. Tais mecanismos evidenciam o caráter interacional do texto, por isso a noção de leitura e suas implicações tornam-se necessárias a este capítulo e nele tivemos o objetivo de mostrar os processos de leitura implicados na produção de sentido.

3 REFERENCIAÇÃO E INTERTEXTUALIDADE: MECANISMOS PARA A COMPREENSÃO TEXTUAL

3.1 Introdução

Neste capítulo, nossa atenção se volta para refletir sobre a referenciação e a intertextualidade, por entendermos que esses mecanismos presentes na tessitura textual desempenham um papel importante no processamento do texto, nas instâncias tanto de produção como de compreensão/produção de sentido. Dessa perspectiva, conforme o modelo estratégico de processamento do discurso, operamos com o pressuposto segundo o qual compreender as referenciações estabelecidas em um dado texto, ação realizada pela inferência, bem como reconhecer as vozes que ali se anunciam são estratégias cognitivas importantes para viabilizar o processo de interlocução entre leitor e texto/autor, isto é, para incrementar o processo de produção de sentido por parte do leitor.

É nessa direção que priorizamos a referenciação e a intertextualidade, como objeto de investigação do processamento textual empreendido pelos informantes, por julgarmos que, a partir das respostas dadas por eles às questões do trabalho de compreensão dos textos, podem-se flagrar os caminhos percorridos por nossos leitores para a construção de suas leituras, para um sentido do texto.

Essa escolha, como procuramos mostrar no Capítulo 2, se sustenta conforme aponta Koch:

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, se conectam a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado na sua memória. Por ocasião da produção, o locutor já prevê essas inferências, na medida em que deixa implícitas certas partes do texto, pressupondo que tais lacunas venham a se preenchidas sem dificuldades pelo interlocutor com base em seus conhecimentos prévios (KOCH, 2004, p.27).

A partir do que propõe Koch, percebe-se a construção colaborativa dos interlocutores em seus processos discursivos. Em termos metodológicos, tomamos também como orientação o princípio de que o texto, na visão textual-discursiva e interacionista, é lugar para as pistas

deixadas pelo autor e também fonte para as intenções do leitor. Nesse enfoque, concebendo a referenciação e a intertextualidade como mecanismos que se inscrevem no processo constitutivo de um dado texto, tais mecanismos, na materialidade do texto, afiguram-se como pistas, as quais não deixam de ser reflexos dos processos que tecem a tessitura do texto. Sobre isso, Silva, em diálogo com abordagem textual-discursiva, comenta que

todo e qualquer texto se mostra como uma tessitura, a qual se constrói mediante a articulação de uma série de ações, estratégias e operações cognitiva, linguística, pragmática (discursiva e enunciativa, conceitual e interacional), atualizadas pelo produtor conforme o seu projeto comunicativo, regulado pelo evento de interação. O texto, relativamente à organização de sua informação semântica, uma das teias dessa tessitura, funda-se no trabalho de textualização e/ou de discursivização do mundo, por meio da linguagem, o que implica a (re)construção do real, na forma de um mundo textual. Esse processo compreende, por parte do produtor, o agenciamentos de mecanismos/ estratégias linguísticas, textuais, discursivas que promovem a conectividade, retomada e progressão temática e referencial do texto (SILVA, 2002, p.56).

Assumimos também, aliando esse ponto de vista traçado pela Linguística Textual, que o texto pode ser abordado como tecido, como propõe uma das vertentes da literatura. Nas palavras de Barthes:

Texto quer dizer **Tecido**; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu acabado, por detrás do qual se conserva, mais ou menos escondido, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia generativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido - nessa textura - o sujeito desfaz-se, como uma aranha que se dissolvesse a si própria nas secreções construtivas da sua teia.(BARTHES, 2002, p.74).

Em suma, à luz desse quadro, este estudo tem como objetivo apreender como o leitor estabelece as relações de referenciação no processamento do texto e reconhece vozes que se articulam na construção do texto, vez que, como dito, tais ações agenciadas pelo leitor corroboram para a produção de sentidos. Para percorrermos esse percurso, retomaremos a discussão acerca da concepção de língua com a qual este trabalho se afina.

3.2 Língua(gem): algumas concepções

Bakhtin mostra que a língua se constitui na interação verbal e é definida sócio-historicamente na relação interativa entre sujeitos. Para ele, “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (BAKHTIN. 2004, p.124). Percebe-se que a língua não está a serviço de um falante; ao contrário, a língua está a serviço da coletividade que estrutura a própria língua. Ainda com Bakhtin:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 2004, p.124).

O processo de evolução da língua é interativo e definido por fatores sociais assim como a língua também o é.

Segundo Marcuschi (2008), há quatro concepções com que a língua tem sido vista pelos teóricos: como forma ou estrutura, como instrumento, como atividade cognitiva, como atividade sociointerativa situada.

Ainda de acordo com Marcuschi (2008), a língua entendida como **forma ou estrutura** não avança além da unidade da frase e pode ser observada nas/pelas estruturas que a compõem, chamados níveis estruturais: fonológico, morfológico, sintático, semântico. Vista como um sistema homogêneo constituído por essas estruturas, a língua é estudada em seu aspecto formal e, nesse caso, fatores extralinguísticos como, por exemplo, os de natureza social e histórica não são relevantes para a interpretação do fenômeno linguístico. A língua é o próprio objeto de investigação em seus vários níveis estruturais. “Aqui, há uma certa dificuldade de tratar a questão da significação e os problemas relativos à compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p.59). Essa concepção foi amplamente utilizada pelos estruturalistas.

Ainda para o autor, a língua pode ser vista com instrumento, o que, nesse caso, para ele seria a visão *mais ingênua* de língua. A língua, nessa perspectiva, seria algo de que o sujeito se apropria para resolver sua necessidade de comunicação e não algo que emana de suas relações. Marcuschi mostra que, por essa perspectiva, a língua está dissociada de seu *aspecto cognitivo e social* e que essa tendência de ver a língua permeia os manuais escolares, na medida em que esses propõem os “melhores” jeitos de se apropriar desse mecanismo.

A língua também pode ser entendida como fenômeno cognitivo, mas não pode ser vista apenas dessa forma. “A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno

apenas cognitivo” (MARCUSCHI, 2008, p.59). A língua, sendo vista apenas como fenômeno cognitivo, neutraliza seu caráter interacional e social, perdendo-se de vista o fato de que a língua se processa em ambiente coletivo e historicamente situado.

Por último, a língua pode ser vista como atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e sociointerativa. Nessa concepção de língua, esse fenômeno é visto em toda a sua complexidade. Entender a língua como atividade sociointerativa não é negar que haja uma estrutura linguística, mas é saber que língua não se esgota nessa estrutura. É saber que a língua é um fenômeno cognitivo, mas que sem a sua dimensão social e histórica esse fenômeno perde a sua relação entre os sujeitos que a compõem: “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p.61). É com essa dimensão de língua que nos afinamos neste trabalho. A língua reflete as interações às quais os sujeitos estão submetidos em suas práticas discursivas. Para Marcuschi:

Pode-se admitir, ainda, que a língua é uma atividade cognitiva. Pois ela não é simplesmente um instrumento para reproduzir ou representar idéias (pois a língua é muito mais do que espelho da realidade). A língua é também muito mais do que um veículo de informações. A função mais importante da língua não é informacional e sim a de inserir os indivíduos em contextos sócio-históricos e permitir que se entendam (MARCUSCHI, 2008, p.67).

É nesse sentido que entendemos a língua e que implementamos nossos estudos de referenciação e intertextualidade. Por essa ótica interativa analisamos as leituras que os informantes fizeram. Na busca de entender como cada informante interagiu com o texto é que poderemos mapear os mecanismos que propiciaram a eles o sentido que emergiu da relação interativa que mantiveram com o texto. A língua, como produto da interação, não está pronta e acabada; ao contrário, ela será fruto da ação negociado entre os sujeitos que a falam. Sendo assim, a noção de que a língua é fruto da interação é cara a este estudo.

Na análise do *corpus*, conforme Capítulo 4, entendemos a língua dessa forma e também entendemos que cada evento enunciativo é único como serão únicos os sentidos que dele se emanarem. “O uso da língua se dá em eventos discursivos situados sociocognitivamente e não em unidades isoladas” (MARCUSCHI, 2008, p.65). Feitas essas considerações sobre a concepção de língua com que nos afinamos neste trabalho, passaremos a analisar o fenômeno da referenciação.

3.3 Pequeno percurso histórico dos estudos sobre a referência

A preocupação de se estabelecer a relação palavra e nomeação do mundo vem de longe. Essa problemática, como assinalam vários estudiosos do tema, já era de interesse dos filósofos gregos. Aliás, desde Górgias até os dias de hoje, em que se postula que ação comunicativa é base para “a construção do conhecimento e produção de sentido”, essa atividade é perseguida pelos estudiosos da língua (Cf. MARCUSCHI, 2007). No Crátilo⁸, por exemplo, flagramos diálogos em que se pode perceber a preocupação de se saber qual a natureza da palavra na referência/nomeação das coisas. Não se usa aí a terminologia referenciação e categorização. No Crátilo, podemos observar:

Hermógeno – (...) nenhum nome pertence por natureza a coisa nenhuma, mas é estabelecido por lei, pelo costume daqueles que o usam. (p.44)

Sócrates – (...) é evidente que as coisas têm uma certa entidade estável, que não é relativamente a nós nem é por nós; que não é arrastada para cima e para baixo por acção da nossa fantasia; mas têm uma entidade que é em si mesma, a qual é por natureza. (p.47)

Nesse diálogo, podemos perceber a preocupação com a linguagem e com a comunicação no que diz respeito à nomeação das coisas. Para Hermógeno, a relação entre o nome e o objeto a que ele refere não é natural, mas antes estabelecida por lei e convenções sociais, ou seja, as pessoas etiquetam os nomes das coisas com as quais elas convivem. Parece-nos que essa posição se assemelha à posição de Frege (1978) quando esse autor afirma que a um sinal corresponde um sentido.

Já Sócrates parece estabelecer uma relação entre as coisas e sua significação de ordem natural, ou seja, motivadas por elas mesmas e pelas suas características intrínsecas. Sócrates parece privilegiar uma relação entre as coisas e sua significação que não seja da ordem do imposto, mas da ordem do natural. Parece que essa posição tende a se aproximar mais daquela que contempla a categorização e referenciação em uma visão interacionista, embora não o seja, como se mostrará mais adiante.

Avançando nessa linha histórica, no campo da filosofia, têm-se os estudos de Frege (1978), autor do trabalho *Sobre o Sentido e a Referência*, no qual se dispõe a tratar de

⁸ O Crátilo de Platão torna-se importante documento em que, entre outras coisas, se discute a categorização, ou melhor, nominalização das coisas via linguagem. Já para os filósofos platonianos essa era uma questão a ser discutida e nessa discussão ainda hoje feita pelos linguistas não se chega a um bom termo. Categorizar, termo não utilizado no Crátilo, é uma tarefa que envolve os sujeitos falantes em um processo interativo.

questões relativas à igualdade. Ele questiona se a igualdade é uma relação e, ao se considerar afirmativamente, o ponto que surge é se tal relação ocorre entre objetos ou entre sinais ou nomes de objetos. Esse é o problema que torna necessária a distinção cautelosa dos conceitos de sentido e referência.

Nesta reflexão, a ideia básica gira em torno de que o sentido de uma expressão linguística é o modo de apresentação da sua referência. O sentido de um nome próprio, portanto, é o modo de apresentar o objeto por ele designado. Contudo, posto que há nomes próprios que não designam objeto algum, mas ainda assim não deixam de ter sentido, é mais apropriado dizer que o sentido de um nome próprio é um modo de determinar ou identificar a sua referência, mas isso *apenas se existir* tal referência. Ou, em outras palavras, a referência de uma expressão linguística é uma função do seu sentido. Note-se que uma expressão pode ter sentido mas não se referir a coisa alguma no mundo. Sentidos não são itens linguísticos, mas *ter um sentido* é uma propriedade de expressões linguísticas que não depende do mundo. A referência, por outro lado, depende do mundo.

Para Frege, a

conexão regular entre o sinal, seu sentido e sua referência é de tal modo que ao sinal corresponde um sentido determinado e ao sentido, por sua vez, corresponde uma referência determinada, enquanto que a referência (a um objeto) não deve pertencer apenas a um único sinal (FREGE, 1978, p.63).

Aliada às questões de sentido e referência, Frege introduz a questão da representação associada ao sinal. Diferentemente do sentido do sinal, que seria uma imagem apreendida coletivamente, portanto, de modo mais “objetivo”, a representação é inteiramente subjetiva:

Se a referência de um sinal é um objeto sensorialmente perceptível, minha representação é uma imagem interna, emersa das lembranças de impressões sensíveis passadas e das atividades, internas e externas, que realizei. (...) A representação é subjetiva: a representação de um homem não é a mesma de outro (FREGE, 1978, p.64-65).

Sendo assim, o sentido que é correspondente ao sinal em uma relação unilateral, se assim se pode dizer, fica preso ao seu referente, que não pode ter mais de uma significação. Essa postura parece-nos que aproxima a ideia de Frege à metáfora da etiquetagem, sendo que a referência seria essa relação entre sinal/sentido e sua etiqueta, referência.

Para Marcuschi, as atividades ligadas à referenciação e categorização são “centrais no funcionamento semântico da língua” (MARCUSCHI, 2007, p.82). No âmbito, a categorização ou nomeação de diferentes objetos é atividade cognitiva humana de extrema importância e

Mondada & Dubois mostram que “as categorias não são nem evidentes nem dadas de uma vez por todas. Elas são mais o resultado de reificações práticas e históricas de processos complexos, compreendendo discussões, controvérsias, desacordos” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.28), ou seja, o ato de categorizar não é e não foi fácil para o sujeito falante.

3.4 Referente, referência e referenciação

Abrimos essa discussão sobre a referenciação, apresentando, à luz de alguns estudos, a distinção entre a noção de referente, referência e referenciação, posição conceitual e teórica importante para este estudo e condizente com a concepção de língua com a qual trabalhamos. Tal distinção entre referenciação, referência e referentes, para abordar o funcionamento da linguagem, é oportuna, vez que, embora tais noções fundem uma rede conceitual para pensar a relação – linguagem e mundo, elas reportam a aspectos particulares dessa relação⁹.

Nos moldes postulados pelas autoras Mondada & Dubois (2003), a discussão sobre referenciação assenta-se na concepção de que a língua não existe fora dos sujeitos sociais que a falam e fora dos eventos discursivos nos quais eles intervêm e nos quais mobilizam suas percepções, seus saberes, quer de ordem linguística, quer de ordem sociocognitiva, ou seja, seus modelos de mundo.

Conforme observam as autoras, o referente, visto com entidade extralinguística, aproxima a língua da metáfora da etiquetagem na qual as realidades são pré-existentes e, dessa forma, a referência seria fixa e independente da língua. Essa concepção de língua como um conjunto de etiquetas mostra-se cara aos formalistas, que atribuem referência a um mundo que preexiste às relações interacionais. Para Mondada & Dubois (2003), deve-se deslocar a noção de referente para referência e desse modo o referente passa a ser visto com objeto do discurso.

Seguindo a mesma posição das autoras citadas, Koch afirma que

⁹ Esclarecemos, ainda, que, dada a importância que tal questão tem para o quadro teórico e metodológico deste estudo, retomaremos, no curso de nossa exposição, tais questões, seja para ampliar e/ou precisar as acepções e/ou os conceitos que elas encarnam.

a referência passa ser considerada como o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade: as entidades designadas são vistas como *objetos-de-discurso* e não como *objetos-do-mundo* (KOCH, 2002, p.79, grifo da autora).

Para Marcuschi, outro estudioso que se alinha a essa perspectiva teórica,

as referências são elaboradas e transmitidas discursiva e interativamente. Por fim, admite que a referenciação é uma atividade criativa e não um simples ato de designação. Diante disso, a construção referencial deve ser tida como central na aquisição da língua, estendendo-se a todas as ações linguísticas (MARCUSCHI, 2007, p.69).

Conceber o processo de referenciação à luz da concepção sociointerativa da língua, recorte teórico, metodológico adotado por esta dissertação, requer operar com o princípio de que a referenciação é uma atividade discursiva, tal como propõem Mondada & Dubois (2003), Koch (2002, 2004) e Marcuschi (2005, 2007, 2008). Isso, em outras palavras, implica a visão de que a realidade é representada no/pelo discurso, isto é, ela é construída no/pelo discurso e essa produção se processa na interação. Dessa forma, como explica Koch (2004, p.51), a realidade não passa de um produto de nossa percepção cultural. Nesse sentido é que Mondada & Dubois (2003) falam em instabilidade das categorias, já que estas estão subordinadas aos discursos e a condições sócio-históricas definidas.

Ainda com Koch:

A discursivização ou textualização do mundo por via linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real. Ao manipularmos uma forma simbólica, usamos e manipulamos tanto o conteúdo como a estrutura dessa forma. E, desse modo, também manipulamos a estrutura da realidade de maneira significativa (KOCH, 2002, p.81).

Segundo Mondada & Dubois (2003), é nas práticas discursivas historicamente situadas que os sujeitos constroem suas *versões públicas de mundo*. O referente sendo visto como objeto de discurso se ajusta à intenção e à percepção dos sujeitos falantes na construção de seus discursos. Deslocar a noção de referência para a de referenciação não é apenas um ajuste de nomenclatura, mas incorre em um ajuste metodológico, conceitual no que concerne à visão da língua em relação aos seus processos de discursivização, de construção do mundo discursivo, articulada às práticas languageiras dos sujeitos falantes.

Para ilustrar a discussão, recorreremos mais uma vez ao *corpus*:



Figura 10: Tirinha 8

Fonte: WATTERSON, 2010

Construindo aqui, para essa tirinha, uma interpretação, pode-se dizer que no diálogo entre Calvin e sua amiga, Susie, o referente “machos”, presente no enunciado produzido por Calvin no terceiro quadrinho, é interpretado diferentemente por eles. Para Calvin, guerra seria arte para machos, pessoas fortes e resistentes à ela. Susie não vê assim e entende machos como idiotas capazes de brincar com coisas idiotas. Este informante que leu a tirinha parece significar “machos” da mesma forma que a Susie. Vejamos a sua leitura:

Exemplo 14

“Calvin ao falar que ela fica fazendo comentários espertinhos, confirma que o que está fazendo é idiota e que homens são idiotas”

Inf 14

O fato de o referente “machos” poder ser lido de diferentes maneiras por Calvin, Susie e o informante corrobora com a tese de que a referenciação deve se sobrepôr à noção de referência. Em outras palavras, é na negociação colaborativa que se processa na instância enunciativa que o referente toma forma e a realidade é delineada.

Observemos a leitura deste outro informante:

Exemplo 15

Calvin não deixa a menina brincar porque ela acha que ela não é esperta o suficiente para isso, principalmente porque ela é mulher e isso não é brincadeira para mulheres, no entanto se irrita com os comentários esperto dela. Inf 2

Esse informante, apesar de não assinalar a sua interpretação de machos, deixa transparecer que há diferenças entre a brincadeira de meninos e meninas. Sendo assim, podemos dizer que a referência que ele faz de macho seria mais próxima da que fez Calvin. O importante é percebermos que essa palavra e, por consequência a sua referência, pode ser vista de formas diferentes nas relações interacionais que se processam na leitura da tirinha, ou seja, o referente não é estático e, portanto, está sujeito à negociação colaborativa na construção do real. É preciso, portanto, deslocar a noção de referência para a de referenciação, conforme postulam Mondada & Dubois (2003) e Koch (2002).

Em suma, conforme propõem os autores acima citados, a referenciação é processo de nominalização das categorias que são instáveis, conforme já vimos aqui; em outras palavras, é o processo de introdução de novos referentes no texto e referente passa a ser um objeto do discurso e, portanto, sujeito a ele. Referência seria a relação discursiva desses objetos/categorias com a realidade e o discurso.

3.4.1 Referenciação: tomada de posição

É incontestável que o mundo extralinguístico existe e sua realidade é palpável, mas entendemos, com Marcuschi (2007, p.94), que “dizer é um modo de construir o mundo, mas dizer é dizer para alguém, de modo que a construção do mundo pelo discurso é dialógica, isto é, interativa. Daí porque ela se dá no discurso”. Se colaborativamente os sujeitos envolvidos nas práticas languageiras constroem o mundo discursivamente, tal mundo, portanto, fruto de ações languageiras, não pode ser concebido com pronto e acabado. Cabe a cada interactante, no processo discursivo, elaborar *suas versões públicas de mundo*, como anunciado, segundo Mondada & Dubois (2003).

Isso porque cada interactante apreende, interpreta, recorta o mundo a sua maneira. Essa elaboração é fundada nas experiências sócio-históricas e culturais do interactante, por isso o sentido é histórico, situado. Sob esse enfoque, significa dizer que a exterioridade (o cultural, o social e o histórico) se relaciona com os processos internos (nossos esquemas mentais), construindo discursiva e intersubjetivamente “versões públicas do mundo”.

Seguindo esse raciocínio, podemos observar, à luz da leitura realizada por dois informantes, apresentadas na forma de resposta, como cada um deles anuncia a versão pública de mundo que fazem da tirinha que se segue:



Figura 11: Tirinha 3
Fonte: CUSTÓDIO, 2009

Exemplo 16

“A tira começa com um rato que estava recitando uma poesia, mas foi interrompido pelos carros que queriam passar e buzonavam. Essa mudança repentina da tira causa o humor dela que finaliza falando que poesia não combina com pressa, criticando a pressa da sociedade atual, que acaba não respeitando bem a vida” **Inf 19**

Exemplo 17

“A poesia não combina com a “hora do rush” que é o trânsito em grande fluxo, e nessa hora, não há como filosofar sobre a pedra no meio do caminho, que é o trânsito.” **Inf 15**

A leitura que ambos fizeram da tirinha deixa emergir o sentido que produziram para o discurso ali anunciado, ou seja, expressa, de uma forma ou de outra uma versão pública que têm da situação representada na tirinha, ação cognitiva e discursiva se dá na relação de interação que se processa na instância enunciativa que permitiu o discurso por eles construídos. A despeito do fato de a leitura de ambos ser parecida, cada um constituiu uma visão particular do que seja poesia e de como hoje está a sociedade.

O primeiro informante faz uma leitura da sociedade definindo-a como “*sociedade atual, que acaba não respeitando bem a vida*” e que poesia não combina com a pressa da sociedade, ou seja, poesia requer silêncio, talvez contemplação. Não se pode fazer poesia com o barulho da sociedade.

O segundo informante define poesia como ato de filosofar: “*não há como filosofar sobre a pedra no meio do caminho, que é o trânsito.*” Poesia para ele é “filosofia” e a pedra no meio do caminho é o trânsito. Isso porque o pronome relativo que ele utiliza no período liga a pedra ao trânsito e este seria empecilho para a poesia, uma vez que ele começa sua interpretação assim: “*A poesia não combina com a “hora do rush”.*” Como dito, embora semelhantes, a leitura de cada informante, nesse exemplo, reflete a sua versão pública de mundo.

Veremos, no capítulo de análise dos dados, que outros informantes também realizaram seus processos de leitura da tirinha e, a partir daí, também construíram *suas versões públicas de mundo*. É o caso do exemplo mostrado no Capítulo 2, em que o informante categoriza “a hora do rush” como sendo uma banda de rock.

Não podemos pensar que essa abordagem instaure uma noção de que não há estabilização das categorias que referem o mundo, ficando elas sujeitas à interação que se processa nas práticas discursivas. Sobre isso, Mondada & Dubois (2003, p.29) afirmam:

A instabilidade das categorias está ligada a suas ocorrências, uma vez que elas estão situadas em práticas dependentes tanto de processos de enunciação como de atividades cognitivas não necessariamente verbalizadas, práticas do sujeito ou de interações em que os locutores negociam uma versão provisório, contextual, coordenada do mundo (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.29).

As autoras mostram que a enunciação pode trazer estabilidade para as categorias. No caso das tirinhas do *corpus*, por exemplo, o fato de os informantes interpretarem a mesma situação discursiva e o fato de eles serem de um mesmo nível cultural e social, além de se encontrarem em uma mesma faixa etária, terem conhecimentos relativos ao gênero textual, à temática que ali se anuncia, podem se apresentar como fatores que levariam os informantes a categorizar determinado elemento de maneira muito semelhante, como visto nos exemplos anteriores.

As autoras ainda afirmam que “o sistema cognitivo construiria com a ajuda de protótipos as invariantes psicológicas que dariam uma estabilidade às interpretações que os homens fazem do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.41). As categorias podem se

estabilizar e o processo de estabilização está subordinado à relação interativa do processo de enunciação, ou seja, ao falar de invariantes psicológicas as autoras mostram que os interactantes ou os sujeitos leitores são, motivados por diversos fatores, levados a interpretar, às vezes, da mesma forma. Assinalam Mondada & Dubois que “Numerosos linguistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade linguística” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.43). Podemos exemplificar o que dizem as autoras com a palavra “televisão”. Prototipicamente essa palavra leva a noção categorizada de objeto pelo qual se transmite uma determinada programação (aparelho, eletrodoméstico) ou a instituição definida assim prototipicamente pela coletividade dos falantes. As autoras também apontam para a noção de estereótipo que desloca a noção de protótipo. O estereótipo seria a categorização que um determinado grupo dá a um determinado nome, sendo esse sentido dependente da interpretação.

As autoras ainda apontam a importância da inscrição textuais com processo de estabilização: “a estabilização das representações através das tecnologias de inscrição permite o desenvolvimento do pensamento científico” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.47). As categorias são variáveis e negociadas nas interações sociais, mas também são passíveis de estabilização e concorrem para a construção da realidade num processo colaborativo entre os interactantes no processo discursivo. Em outras palavras, as categorias são instáveis, mas há processos que as estabilizam. A tecnologia do texto escrito e o advento da imprensa contribuem decisivamente para a estabilidade das categorias. Basta pensar no texto científico e nas suas verdades passadas por meios de citações e paráfrases.

Dessa perspectiva, vale ressaltar que, se há instabilidade das categorias, muito se dá por entendermos a língua como fruto da negociação colaborativa de sujeitos nas práticas discursivas. Não entendemos a língua como produto, uma vez que para nós a língua permeia a ação de interactantes no processo discursivo. Herbert Clark (1996), citado por Marcuschi (2007), aponta duas tradições na linguística contemporânea: a tradição do produto e a tradição da ação. Na tradição como produto, os enunciados são interpretados a partir do conhecimento linguístico que se tem: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Para essa tradição, não interessa a contextualização do enunciado e o sentido está subordinado à forma. Nessa concepção, o nível da frase é suficientemente relevante para análise linguística, e o nível do enunciado está submetido a esse nível. Nós entendemos a língua como ação em que os sujeitos estão submetidos às práticas discursivas nas quais eles constituem e são constituídos nos processos discursivos. É em práticas discursivas em eventos enunciativos que os sujeitos regulam e constituem suas convicções formuladas através da língua; em outras palavras, a

língua é mediadora e ao mesmo tempo constituída nessas práticas. Nas palavras de Marcuschi:

A convicção aqui é a de que não produzimos frases e sim enunciações sempre situadas em contextos em que indivíduos se encontram em interações. A tese central nesta tradição é a de que falar ou escrever não são atividades autônomas mas sim são parte de uma atividade pública, coletiva, coordenada e colaborativa (MARCUSCHI, 2007, p.94).

Marcuschi, baseando-se em Clark (1996, p.3), mostra que “o uso da língua é realmente uma forma de *ação conjunta* (...) uma ação conjunta é aquela produzida por um grupo de pessoas que agem coordenadamente” (MARCUSCHI, 2007, p.107). Assim, a língua não se presta como metáfora do espelho que reflete a realidade que está discretizada e dada como pronta e passa a ser negociada nas relações de interação. Segundo Marcuschi, a língua é vista como a metáfora da “Lâmpada”: “a língua não é um retrato e sim um trato do mundo, isto é, uma forma de agir sobre ele” (MARCUSCHI, 2007, p.108). É com essa noção de língua que entendemos o processo de referenciação e suas implicações: categorização, anáforas e inferências. A língua é que referencia o mundo e viabiliza as práticas discursivas. Nessa visão, o sentido e as categorizações são negociados. O sujeito participante do processo discursivo é um sujeito que age com e pela língua, ao construir o sentido, ao atribuir realidade ao mundo, pelo discurso, em uma versão pública, é colaborador ativo no trabalho que empreende na/pela referenciação. Os objetos do discurso que referem o mundo, como diz Mondada, são negociados e redimensionados nas instâncias enunciativas em que os interactantes dialogicamente constroem suas referências. Ou seja, os objetos de discurso não preexistem ‘naturalmente’ à atividade cognitiva e interativa dos sujeitos, mas devem ser concebidos como produtos – fundamentalmente culturais – desta atividade. A implicação dessa postura é importante na relação entre sujeito, linguagem e mundo, porque desloca a questão do sentido a partir das categorias para a ação colaborativa e interativa dos sujeitos e os referentes passam a ser objetos do discurso (MONDADA, 2003; MARCUSCHI, 2005).

Em consonância com Ducrot, acreditamos que

Qualquer enunciado, seja de que tipo for, trata (ou melhor, pretende tratar) de um universo diferente daquilo que se declara pensar ou desejar acerca dele. Digamos, a palavra não se apresenta, não se pode apresentar, como criadora. Pelo contrário, exige ser posta em confronto com o mundo que possua uma realidade própria (mundo este e realidade esta que podem ser muito diferentes daquilo a que se chama o mundo ou a realidade): o que a palavra implica, implica-o relativamente a esse mundo (DUCROT, 1984, p.418).

Reiterando o que se afirmou na seção anterior, a referenciação assim passa a ser a relação da palavra com o que se quer representar. A palavra, por si só, não cria a realidade, mas a realidade passa a ser a realidade, discursivamente, apresentada no discurso. Mais uma vez reportamo-nos ao *corpus* para exemplificar a discussão estabelecida.



Figura 12: Tirinha 5
Fonte: LAERTE, 2009

Exemplo 18

“O pirata compara repartições públicas com uma casa de prostituição, extremamente desorganizada e sem valores éticos ou morais” Inf 20

Exemplo 19

A charge mostra a repartição pública como uma orgia, por parte do pirata. Inf 13

Os informantes 13 e 20 referiram “repartição pública” com sendo casa de prostituição *extremamente desorganizada e sem valores éticos ou morais* e lugar em que se tem orgia. Essa é uma realidade sugerida no discurso da tirinha. A atendente, personagem da tirinha, refere “repartição pública” de outra forma, daí a sua indignação com a proposta do pirata, o outro personagem em cena. Conforme podemos observar na cena em análise, o autor pretende provocar a quebra de expectativa, ao mobilizar discursos e formas distintas de nomear /referir a um dado objeto do mundo, no caso uma repartição pública, e o faz, elegendo figuras (um pirata, cuja representação no imaginário coletivo é aquele que rouba, não se submete às leis e/ou convenções de um país, conquistador, aventureiro, etc; já a atendente, uma suposta funcionária pública, que representaria o discurso da legalidade). Essa tirinha nos dá mostras de que em uma dada situação comunicativa e de acordo com os propósitos discursivos, com a

seleção dos recursos linguísticos e estratégias e modos de dizer, ela pode representar e gerar a realidade de uma ou outra forma.

Ao recategorizar “repartição pública” como “casa de prostituição”, “como uma orgia”, os informantes mobilizam as pistas textuais e imprimem o sentido suscitado pelo autor, repartição pública no Brasil não merece respeito; é lugar de corrupção; é lugar de funcionário ineficiente; é lugar de desorganização. Tal sentido encontra respaldo no senso comum, que enxerga essas instituições dessa forma. O leitor atribui sentido ao que lê a partir das pistas que o texto oferece. Tais pistas são significadas em articulação com a cena representada na tirinha e os conhecimentos (senso comum, experiências, crenças) que tem acerca de repartições públicas no Brasil. Essa articulação promove o que Van Dijk chama de representação mental do texto pelo leitor (isto é, o leitor constrói uma representação do mundo textual ali gerado pelo autor). Esse leitor, no caso os informantes, atualizam as crenças, as opiniões (saberes) fundados no imaginário coletivo brasileiro, relativamente ao que vem a ser repartição pública.

Os informantes recategorizam o referente em foco: para um é orgia, o que remete à ideia de desordem, tumulto, desperdício, excesso; para outro, casa de prostituição: *desorganizada e sem valores éticos ou morais*. Essa recategorização se faz mediante a seleção de recursos linguísticos diferentes, mas que aguardam, em larga medida, o efeito de sentido esperado pelo autor.

Como o gênero textual tirinha¹⁰ comporta o discurso do humor, esse humor se dá na medida em que se quebra o esperado.

De acordo como o que vem sendo assinalado, ao referente do discurso não se pode atribuir a realidade, mas o referente será a realidade que o discurso escolheu representar, como mostra Ducrot: “O referente de um discurso não é, assim, como por vezes se diz, a realidade mas sim a sua realidade, isto é, o que o discurso escolhe ou institui como realidade” (DUCROT, 1984, p.419). Como dito, a palavra não é criadora da realidade objetiva, mas reflete essa realidade que se instaura como real nos textos engendrados nas práticas discursivas. Reiterando esse princípio, Cavalcante afirma que “Os referentes não são vistos como objetos do mundo nomeados pela palavra, mas como imagens que fabricamos deles.” (CAVALCANTE, 2008, p.9). Essa imagem é negociada na interação que se processa no discurso. Desse modo, não há uma única realidade, mas a realidade que se instaurou na enunciação, como aponta Cavalcante:

¹⁰ Ver MENDONÇA, 2005.

Nem o significado das palavras, nem os referentes pelos quais os sujeitos compreendem os objetos mundanos, nem mesmo os próprios objetos do mundo são estáveis e imutáveis, porque até estes últimos dependem da maneira como são percebidos e modelados pelos indivíduos nas práticas sociais (CAVALCANTE, 2008, p.9).

Em suma, dessa perspectiva, defende-se que é na interação que o referente ganha forma discursiva, já que entendemos que o referente não pré-existe ao discurso, e representa a realidade no discurso. Koch afirma que “a realidade é construída, mantida e alterada não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele.” (KOCH, 2005, p.34).

O exemplo a seguir ilustra a nossa discussão:



Figura 13: Tirinha 6
Fonte: QUINO, 2009

Exemplo 20

*“Mafalda mostra que os presidentes não têm que obedecer a ninguém, ela sendo “presidente” também não tem que obedecer. Sua mãe quebra a sua crença quando enumera três “coisas” que é e que o presidente tem que obedecer fazendo com que Mafalda a obedeça sem pestanejar”***Inf 37**

Exemplo 21

*“Mafalda pretende intimidar a mãe se empossando no cargo de presidente e sendo assim, é autoridade máxima. Porém como no mundo de poder, quem tem dinheiro detém poder sobre ou outros países.”***Inf 11**

A força ilocutória (percebe-se na fala de Mafalda um certo autoritarismo) com a qual Mafalda enuncia que é um presidente foi percebida nas interpretações que os informantes acima formularam. Conforme sugere o segundo quadro da tirinha, Mafalda acredita que um presidente não se subordina a ninguém e, dessa forma, constrói seu argumento, que foi compreendido por nossos informantes. Para o Inf 37, por exemplo, a interpretação construída releva isso quando ele enuncia “*ela sendo “presidente” também não tem que obedecer*”. Já o Inf 11 diz: “*e sendo assim, é autoridade máxima*”. Percebe-se que o referente “presidente” pôde ser interpretado de formas diferentes pelos nossos informantes. Pela fala da Mafalda, depreende-se que o presidente seja a autoridade máxima, mas ainda, para os informantes, com base na fala da mãe de Mafalda, o presidente não tem tanta força como parece acreditar Mafalda. Constrói-se uma interpretação em que a recategorização do que vem a ser presidente foi negociada na instância enunciativa pelos informantes que conseguem recategorizar “presidente” de diferentes maneiras, fato que é o motivo de humor da tirinha. É isso que permite os diferentes sentidos para o referente “presidente” na tirinha.

Para reiterar essa posição, recorremos mais uma vez a Cavalcante, que, citando Blikstein, aponta que:

Referentes são uma “realidade fabricada”, que idealizamos não somente com base no que as expressões referenciais significam, mas também sob a influência do que aprendemos em nossa cultura, como se esses padrões fossem “óculos sociais” (BLIKSTEIN, 1995 *apud* CAVALCANTE, 2008, p.9).

Resumindo e retomando, o referente não pré-existe ao texto nem se pode dizer que ele é o texto. O referente é resultado das relações intersubjetivas, isto é, das relações sociais e cognitivas estabelecidas pelos falantes, bem como das negociações, contextualmente situadas para se buscar um sentido, ajustá-lo, precisá-lo conforme os interesses comunicativos em jogo. Dessa perspectiva, essa interação é o lócus gerador de uma dada realidade e do referente que a reflete. A palavra é a imagem da realidade negociada na interação em que se processa a enunciação. Sobre isso, Ducrot esclarece que

A palavra, ao exigir ser posta em relação com um real que lhe é exterior, impede a concepção deste real como sendo diferente da imagem que dele é dada. A realidade é muda se não for o referente do discurso e, se for, parece condenada a refleti-lo (DUCROT, 1984, p.421).

A palavra nomeia os seres e objetos do mundo físico, natural e social, e mais, a palavra não representa a realidade, mas a realidade é refletida por ela. Ela é o referente que

reflete a realidade desse mundo. Como dito, objetos do discurso referenciam objetos da realidade extralinguística.

Em toda essa ação subjaz a referenciação. Para Marcuschi,

O processo de referenciação se constrói discursivamente de maneira progressiva até a identificação de algo. É nesse processo que dois indivíduos, ao interagirem linguisticamente, podem chegar a saber do que estão falando e como estão construindo seus referentes (MARCUSCHI, 2007, p.100).

Reiterando, conforme apontam Mondada & Dubois:

o processo de produção das sequências de descritores em tempo real ajusta constantemente as seleções lexicais a um mundo contínuo, que não preexiste como tal, mas cujos objetos emergem enquanto entidades discretas ao longo do tempo de enunciação em que fazem a referência. O ato de enunciação representa o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.34).

Mondada & Dubois (2003) falam em versões intersubjetivas de mundo, conforme já se expôs. A questão da referenciação permite ao indivíduo, no processo interativo em que se dá a enunciação, criar uma dada realidade. Essa realidade é mantida e negociada no curso da interação, seja face a face ou não, no caso em questão, a atividade da leitura. Em outras palavras, tem-se uma construção de objetos discursivos nas relações intersubjetivas, o que implica modificações e ratificações de concepções individuais e públicas do mundo.

Para ilustrar essas considerações, vejamos o exemplo a seguir, retirado do *corpus* investigado:



Figura 14: Tirinha 10

Fonte: DAVIS, 2010

Exemplo 22

Para Garfield a coisa mais importante é a comida, quando viu seu dono falar que o abridor de latas estragou e que não seria possível colocar sua comida, Garfield consegue até mesmo um maçarico para abri-la **Inf 14**

Exemplo 23

*A lata da comida do Garfield precisa de
abridor de lata, já que o abridor de lata foi roubado, o
Garfield não vai ficar sem comer, então ele arruma
coisa grande para abrir, que o John fica assustado* **Inf**
16

A função do maçarico é reconhecida pela leitura que fizeram esses informantes. Quando o primeiro informante usa a expressão *até mesmo um maçarico para abri-la*, e o segundo informante usa a expressão *então ele arruma coisa grande para abrir*, eles estão interpretando o que o maçarico representa naquela cena enunciativa. Ambas as explicitações dos informantes são versões aceitáveis tendo em vista o que sugere a cena enunciativa. Ou seja, *maçarico* e *coisa grande para abrir* são designações agenciadas pelos informantes, ou seja, nas respostas anunciadas pelos informantes, tem-se a construção de objetos-de-discurso, formulados a partir de uma seleção de recursos linguísticos, ancorada pelas suas versões de mundo e seus conhecimentos prévios, conforme podemos observar na recategorização que faz o Inf 16: “coisa grande para abrir”. Aliado a isso, com base na categorização que Garfield dá a “maçarico”, alçando-o a objeto utilizável na abertura de latas, permite-se a leitura de que ele deve estar muito interessado no conteúdo da lata, conforme propõem as considerações dos informantes: “*Para Garfield a coisa mais importante é a comida*” e “*o Garfield não vai ficar sem comer*”. Esse movimento, o de construção do referente, alçado-o à condição de objeto do discurso, é percebido na relação de interação e com ele podemos interpretar a intenção de Garfield, conforme fizeram esses informantes.

A referenciação está ligada à produção de sentido e, segundo Ducrot, “a distinção entre sentido e referente foi muitas vezes utilizada para tentar separar o que no discurso é interno (mas relativo a uma realidade independente) e o que lhe é externo (mas visado por ele)” (DUCROT, 1984, p.421). Essa distinção entre o que é interno e o que é externo ao discurso leva à produção de sentido, uma vez que o referente, fruto da negociação, estabelece a noção de sentido que será partilhada pelos interactantes que, para produzir sentido ao discurso, não ficam presos a ele, mas o significam trazendo para a cena o contexto discursivo.

Sobre isso, retomando a questão da mobilidade que se inscreve nas categorias para recortar/interpretar o mundo, remetemo-nos às autoras Mondada & Dubois (2003, p.22):

As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstantes; são controversas antes de serem fixadas normativa ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.22).

Em resumo, no quadro deste estudo, defende-se, com base nas autoras, que as categorias são antes plurais e mutáveis, do que fixadas normativamente, o que significa compreender, como vimos discutindo, a referência aos objetos do mundo físico e natural, no seio de uma concepção geral dos processos de categorização discursiva e cognitiva tal como e construída nas práticas sociais situadas dos sujeitos. Em outros termos, a plasticidade implicada no processo da categorização, o que sugere a instabilidade das categorias, leva à noção de que tais categorias são negociadas nas práticas discursivas¹¹.

3.4.2 Referenciação: processos de (re)construção de objetos de discurso

A introdução de novos referentes no discurso e a consequente categorização se dão por duas maneiras distintas, conforme postula Koch (2004): ativação não-ancorada e ativação ancorada. A diferença básica entre as duas formas de ativação é que na ativação ancorada há introdução de um novo objeto do discurso que foi categorizado ou recategorizado no texto. O importante é salientar nesse caso que essa operação não é uma mera reativação de referentes.

Koch, recorrendo à Mondada, explica que

a questão da **referenciação** não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores (MONDADA, 2003 *apud* KOCH, 2005, p.34).

Dessa perspectiva, acreditamos que a ação dos sujeitos formulará versões aceitáveis de enunciados a eles submetidos, ou seja, só os interactantes no processo interativo é que podem

¹¹ Discutimos anteriormente que o discurso científico estabiliza as categorias. Não estamos, nesse caso, sendo contraditórios. O discurso científico traz estabilidade, mas também sabemos que suas verdades são questionadas ao longo dos tempos. Por exemplo, na teoria do heliocentrismo, o sol era visto como centro do universo e categorizado com tal. Hoje essa teoria não mais encontra adeptos, portanto a categorização sofre alterações diacrônicas, como mostrado pelas autoras. A instabilidade das categorias aí se processa por fatores extralinguísticos e temporais que são negociados em práticas discursivas em que os sujeitos “negociam uma versão provisória, contextual, coordenada do mundo” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.29).

construir versões públicas de mundos, conforme mostrado aqui. Os processos de referenciação, conforme discute essa autora, são escolhas do sujeito.

Para Koch:

a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nossos mundos por meio da interação com o entorno físico, social e cultural (KOCH, 2004, p. 61).

3.4.3 Categorização

Centramo-nos agora na questão da categorização, termo que utilizamos, amplamente, no curso desta reflexão sem esclarecê-lo conceitualmente. A categorização afigura-se, na atividade de referenciação, como uma ação cognitiva, e se mostra importante no processo de produção de sentido, isto é, o sentido é fruto, dentre outros aspectos, da categorização, realizada na relação interativa.

Marcuschi, por exemplo, afirma que “categorizar é uma maneira de pensar simbolicamente e não de nomear coisas, fatos, dados e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2003, p.5) Acreditamos que, na atividade de leitura, portanto, da produção de sentido, categorizar é expressar uma compreensão e, colaborativamente, instigar a compreensão de determinado referente.

Como se expôs, o referente, entendido como objeto-de-discurso, é responsável pela construção discursiva do real. Os processos de construção de referentes textuais, conforme Koch (2006) afirma, recobrem basicamente dois tipos de introdução de referentes textuais: quais sejam: a *ativação ancorada* e a *não-ancorada*. A ativação ancorada se dá quando o referente que introduzirá novos sentidos está relacionado a uma expressão nominal que pode ser retomada no texto, mas, nesse caso, vale salientar, não é uma simples ação de retomada, mas de ativação de novo referente. Chamamos a isso anáforas indiretas. A ativação não ancorada é alimentação de um novo referente no texto.

Essa diferença leva à discussão das anáforas, as quais podem ser consideradas associativas e indiretas, no caso da ativação ancorada. A ativação de novos referentes no texto estaria diretamente ligada à progressão textual, uma vez que as anáforas possuem uma grande

importância quando falamos em progressão textual, pois são elas que estabelecem, de forma direta ou não, a continuidade e a retomada dos objetos-de-discurso do texto. Koch afirma que “a retomada é a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeias referenciais ou coesivas, que são responsáveis pela progressão referencial do texto” (KOCH, 2006, p.131).

Feitas essas considerações que fundamentam o processo de referenciação, passa-se agora à discussão mais detalhada dos mecanismos implicados na tessitura textual. Faz-se isso tomando como foco da reflexão as anáforas.

3.4.4 Anáforas

Nesta seção, trataremos da progressão textual e entendemos que anáfora, como mecanismo de retomada, está diretamente ligada a essa progressão. Entendemos também que por meio do elemento anafórico podemos ativar e reativar elementos na tessitura do texto. Em outras palavras, a anáfora não é um mero mecanismo de reativação de categorias, mas também pode ser um mecanismo ativação de um novo referente (caso de anáforas indiretas). Em consonância com Marcuschi (2005), percebemos que esses elementos não só estão na progressão textual, mas também são responsáveis pela introdução de novos referentes no texto, estando, assim, diretamente ligados à compreensão do texto.

Segundo Milner,

Há uma relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A, a ponto de se poder dizer que a unidade B não é interpretável na medida em que ela retorna – inteira ou parcialmente A (MILNER, 2003, p.94).

Temos aí um exemplo clássico de anáfora em que o elemento anaforizado corresponde diretamente ao elemento anaforizante, ou seja, são co-referenciais. Nesse caso, as anáforas contribuem para a progressão do texto, mas não introduzem nenhum elemento novo. As anáforas são elementos de retomada que corroboram efetivamente para reativação de referentes explícitos no co-texto.

Milner contribui aí com a conceituação de anáfora que é importante para percebermos o quanto esses elementos estão implicados na tessitura textual e em sua progressão, no entanto não há, nessa conceituação de Milner, a introdução de novos referentes promovida pela

anáfora. Isso ocorre em caso de anáforas indiretas, as quais se acham na base interpretativa dos textos (MARCUSCHI, 2005; SCHWARZ *apud* MARCUSCHI, 2005; APOTHÉLOZ, 2003). A definição a seguir de Schwartz citado por Marcuschi (2005, p.58) apresenta esse tipo de anáfora:

No caso de Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação referencial global (SCHWARTZ *apud* MARCUSCHI, 2005, p.58, grifo nosso).

Essa definição deixa claro que o processo anafórico não é simplesmente de retomada de seu referente, mas também há a ativação de novos referentes que estão na estrutura textual.

É com anáforas indiretas que pretendo trabalhar, pois esse caráter interpretativo que elas trazem pode influenciar na produção de sentido do texto. Se o referente se ancora em campo cognitivo do leitor e esse não possui conhecimento prévio para ativá-lo, poderá ocorrer uma quebra na progressão textual e por consequência na produção de sentido do mesmo.

A leitura que os informantes da pesquisa fizeram da tirinha abaixo pode ilustrar o que nós estamos discutindo:



Figura 15: Tirinha 5
Fonte: LAERTE, 2009

Exemplo 24

“O pirata compara repartições públicas com uma casa de prostituição, extremamente desorganizada e sem valores éticos ou morais” I Inf 20

Exemplo 25

“O personagem procura por prostituição. E ao saber que está em uma repartição pública se empolga por,

*ironicamente, este ser um lugar de desordem e
baderna” Inf 30*

Podemos verificar que, com a leitura que fizeram para essa tirinha, os informantes que desvendaram a anáfora indireta “no melhor”, no caso casa de prostituição em que se obtém sexo pago, recategorização dos informantes para repartição pública fizeram a leitura de que as repartições públicas brasileiras são ambientes prostituídos, corruptos e produziram esse sentido para a tirinha. Já os que não fizeram essa leitura ficaram no plano superficial da leitura em que o pirata tenta obter favores sexuais da atendente. É em situação colaborativa entre os participantes do processo comunicativo que “os sentidos” serão formulados. A expressão “no melhor” está claramente ancorada no termo antecedente “repartição pública” exercendo aí uma relação anafórica, como aponta Milner. Mas essa relação vai para além de uma mera retomada de referentes, temos também a introdução de novos referentes. Para o pirata, “o melhor” é a casa que melhor proporciona sexo pago, prostituição, e essa significação foi construída por alguns informantes, conforme se verá no capítulo de análise. Nesse caso, por relação interpretativa, a repartição pública enunciada na tirinha seria uma casa em que se obtém sexo pago. Apothéloz descreve essa anáfora como associativa. Nas palavras do autor:

Designamos, em geral, como expressão em anáfora associativa os sintagmas nominais definidos que se apresentam simultaneamente às duas características seguintes:

<> de um lado, uma certa dependência interpretativa relativamente a um referente anteriormente (às vezes, posteriormente) introduzido ou designado:
<> de outro lado, a ausência de correferência com a expressão que introduziu ou designou anteriormente (às vezes, posteriormente) esse referente (APOTHÉLOZ, 2003, p.75).

Observamos que essa anáfora descrita pelo autor é de natureza indireta, como aponta Marcuschi (2005). A relação interpretativa trazida pelas anáforas indiretas foi flagrada nas análises das tirinhas, conforme veremos no Capítulo 4. Os elementos anafóricos são importantes na constituição do texto e, como vimos, contribuem para a produção de sentido que ocorre na relação de interação entre autor-texto-leitor.

3.5 Intertextualidade

Nesta seção, iremos discorrer sobre intertextualidade, fenômeno que está diretamente relacionado com a constituição do texto. Neste estudo, procura-se estabelecer os mecanismos que estão envolvidos na produção de sentido no processamento de um dado texto/discurso; sendo assim, reconhecer as vozes que constituem o texto torna-se imprescindível para este estudo. Se o texto é um mosaico de vozes em sua constituição, o seu processamento via linguagem tem que ser feito de maneira interativa leitor-texto-autor, conforme já se defendeu neste estudo. Sendo a língua fruto da interação entre os interlocutores que a falam, é necessário flagrar a sua constituição para que se possa processar algum sentido a partir dela. Na análise dos dados, os informantes foram distribuídos em grupos que reconheceram e que não reconheceram intertextualidade nas tirinhas. Tal ação demonstrou que aqueles que julgaram reconhecer a intertextualidade efetivaram uma leitura que contempla os efeitos de sentido suscitados pelo texto fizeram leitura interacional.

A metáfora de tecido, de textura sugerida por Barthes (1974), é assinalada, igualmente, pela interlocução entre os textos inscritos na tessitura de um dado texto, conferindo-lhe um tom polifônico. Para esse autor:

O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa reconstrução é a de permutar textos, fragmentos de textos, que existiriam ou existem ao redor do texto considerado, e, por fim, dentro dele mesmo; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis (BARTHES, 1974 *apud* KOCH 2002, p.59).

Sobre isso Kristeva mostra que “todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de intersubjetividade, instala-se a de *intertextualidade*” (KRISTEVA, 1974a, p.64, grifo da autora).

A autora é pioneira ao cunhar a palavra intertextualidade e afirma inequivocamente que esta se faz presente na composição dos textos. Parece-nos, dessa forma, que não temos textos independentes e, portanto, estudar a intertextualidade neste capítulo é reconhecer essa relação que se processa entre textos e que pode contribuir para a compreensão dos mesmos e estudar a referenciação e perceber na tessitura do texto como essas vozes se articulam na construção desse texto. Tais estudos se justificam pois corroboram para construção de sentidos, objetivo primeiro desse trabalho. Para percorrermos o percurso proposto, teremos que pensar na concepção de língua com a qual nos afinamos neste trabalho, sendo assim passaremos a essa discussão.

Assim, antes, porém, de nos acercamos da problemática central deste capítulo, refletiremos sobre tal concepção, tarefa a ser cuidada na seção abaixo. No Capítulo 2, vimos que a língua com a qual operamos neste trabalho é a que emerge das relações de interação que se processam na instância enunciativa. Tal postura corrobora com a ideia de que o texto é um mosaico de vozes e a percepção desse fato mostra que o texto é sócio-historicamente definido, porque na sua constituição estão envolvidos sujeitos ativos que o constituem.

O fenômeno da intertextualidade, segundo Cavalcante (2009), manifesta-se na cultura contemporânea de maneira inequívoca e está diretamente relacionado com as atividades do ser humano, sejam elas artísticas ou não e ainda demonstra a autora que esse fenômeno está diretamente relacionado à produção de sentido. Sendo a intertextualidade um fenômeno cognitivo e imbricado na produção de sentido, o estudo desse fenômeno torna-se importante e extremamente relevante para esta dissertação.

Acreditamos, com Barthes (1974), que os textos estão baseados no diálogo do intertexto, conforme foi visto anteriormente. Neste capítulo, estudaremos a relação intertextual que os textos mantêm uns com os outros por entender que essa relação também contribui na produção de sentido na relação interpretativa com o texto, conforme poderá ser visto no capítulo de análise dos dados.

Koch (2002) mostra que não existe coincidência total entre polifonia e intertextualidade e que o segundo está sempre contido no primeiro, ou seja, todo caso de intertextualidade é um caso polifônico, mas o contrário é falso. Interessa-nos, nesta seção, a relação de coincidência em que um mantém com o outro. São importantes para nós as vozes que se processam no texto no diálogo entre dois textos. Nesse sentido e feita essa ressalva, veremos neste trabalho polifonia e intertextualidade da mesma forma.

Bakhtin mostra que:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras da arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. [...] Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros (BAKHTIN, 2003, p.294).

À essa relação colaborativa na constituição da palavra podemos dar o nome de interação, relação na qual estão ancorados os argumentos deste trabalho. Os interactantes no processo discursivo constituem a língua e a ela dão forma e estabelecem a interlocução. Se o

texto está em contante diálogo do intertexto, as relações entre os interactantes e os sentidos por eles produzidos poderão ser flagrados neste jogo interlocutivo e intertextual. Vejamos os exemplos a seguir como ilustração para as discussões até aqui implementadas acerca de intertextualidade.



Figura 16: Tirinha 1
Fonte: GONSALEZ, 2007

Exemplo 26

“A formiga trabalha durante o verão para guardar alimento para o inverno, só que ela trabalhou atoa porque o país é tropical, sempre tem alimento” Inf 16

Exemplo 27

“A formiga trabalhou o verão inteiro para conseguir alimento enquanto a cigarra ficava cantando, mas como aqui não tem inverno a formiga continua trabalhando. Inf 15

Primeiramente podemos observar que a leitura que os informantes fizeram reconhece a intertextualidade que existe entre a tirinha a fábula “A cigarra e a formiga”. Na fábula, a formiga fazia um estoque de alimentos e, dessa forma, resiste ao rigoroso inverno. A cigarra, por não ter trabalhado e só cantado, se dá mal. Quando os informantes falam: “só que ela trabalhou atoa porque o país é tropical, sempre tem alimento” e “mas como aqui não tem inverno a formiga continua trabalhando.” Eles deixam transparecer que tinham conhecimento da fábula. Esses informantes também declaram esse conhecimento no questionário. Dessa forma, as palavras de nossos informantes foram guiadas pelas palavras da fábula, como mostrou Bakhtin (2003).

Beaugrand & Dressler (1981) citados por Koch (2002) mostram que a intertextualidade é um fator de textualidade na medida em que na produção e recepção de textos os conhecimentos dependem do conhecimento acerca de outros textos com os quais eles se relacionam. Koch (2002) ainda mostra que o discurso se estabelece sempre em relação a um discurso prévio. Ainda, para a autora, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e a recepção de um texto dependem do reconhecimento de outros textos por parte do autor e leitor de textos. A intertextualidade seria a relação que diversos textos mantêm com um determinado texto.

Maingueneau entende a intertextualidade como “o conjunto de relações explícitas ou implícitas que um texto estabelece com outros textos” (MAINGUENEAU, 1997, p.63). As leituras que os informantes fizeram da tirinha a seguir podem ilustrar nossa posição sobre intertextualidade:



Figura 17: Tirinha 2
Fonte: CUSTÓDIO, 2007

Exemplo 28

“Essa tirinha faz uma referência ao poema “7 faces” de Carlos Drummond de Andrade, onde o anjo torto manda ele ser errado, do contra na vida. O que também ocorre na tirinha.” Inf 38

Esse informante reconhece a intertextualidade entre a tirinha e o poema de sete faces de Drummond. Isso fica claro na leitura que ele fez da tirinha quando ele diz “o anjo torto manda ele ser errado, do contra na vida”. Essa leitura está em consonância com o poema de Drummond, em que o anjo é torto por ser ligado ao lado esquerdo, *gauche*, como diz o eu lírico de Drummond. Sendo assim, o anjo não anuncia coisas boas; ao contrário, o seu anúncio se transforma em uma sina na vida do eu lírico. Na mesma relação interpretativa

podemos entender o anúncio para a vida do rato de sebo, personagem da tirinha. Essa relação intertextual permitiu a leitura que esse informante fez. Já a leitura do outro informante parece não reconhecer a intertextualidade entre a tirinha e o poema. Esse informante também não declara reconhecer essa intertextualidade. Vejamos:

Exemplo 29

“O rato se perguntou à vida toda porque o anjo que ele viu na sua infância, era torto, e apenas quando virou mais velho descobriu que ele era torto, porque ele carrega livros pesados.” Inf 14

Essa leitura também é possível, conforme já falamos e também veremos no Capítulo 4, porém a leitura que aí se anuncia fica no plano superficial do texto e perde as possibilidades de leitura trazidas pela relação intertextual existente entre esses dois textos.

Segundo Bakhtin:

o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto). Somente neste ponto do contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas (BAKHTIN, 1986, p.162).

No romance polifônico, para Bakhtin, os personagens possuem autonomia, constituem o texto que será engendrado por mais de uma voz em constante diálogo. No romance polifônico, o entrecruzamento dessas vozes está imbricado na formação do texto. Nosso texto é constituído por uma relação interativa entre os interlocutores, mais de uma voz se fará presente na instância enunciativa. Perceber essa relação ou essa constituição de vozes é importante para que se perceba o sentido que será negociado nessa relação interativa e fruto dessas vozes que permeiam o texto.

Reconhecemos com Maingueneau que “o discurso não é apenas um espaço em que acaba de se introduzir um discurso de outro, ele constrói-se através de um debate com a alteridade, independente de qualquer traço visível de citação, de alusão, etc” (MAINGUENEAU, 1997, p.56). A construção do discurso, como já dissemos, é colaborativa e a interpretação também o é. Ficamos cada vez mais convictos de que o diálogo do intertexto/intertextualidade constitui a pluralidade dos textos. Maingueneau (1997) faz distinção entre intertexto e intertextualidade. O autor vê como intertextualidade as relações

diversas que um texto/formação discursiva mantém com outra. Já intertexto seria o conjunto de fragmentos que o texto cita.

A relação intertextual que viabiliza uma determinada leitura que se faz das tirinhas é que interessa de perto para este trabalho. Os nossos informantes a seguir e a leitura que eles fizeram pode ilustrar a discussões aqui defendidas sobre intertextualidade.



Figura 18: Tirinha 3
Fonte: CUSTÓDIO, 2009

Exemplo 30

“A tira começa com um rato que estava recitando uma poesia, mas foi interrompido pelos carros que queriam passar e buzonavam. Essa mudança repentina da tira causa o humor dela que finaliza falando que poesia não combina com pressa, criticando a pressa da sociedade atual, que acaba não respeitando bem a vida” Inf 19

Exemplo 31

O rato recita uma poesia famosa, de versos principais baseados em “no meio do caminho tinha uma pedra”, ao observar uma pedra. O rato é interrompido por vários carros, pois está na hora do Rush, caracterizada por ser um período de concentração de carros, quando todos estão saindo do trabalho. Inf 8

Os informantes acima reconheceram a intertextualidade existente entre a tirinha e o poema de Drummond “No meio do caminho”. Esse reconhecimento é importante para a

leitura que eles fizeram da tirinha. O texto da tirinha, como diz Kristeva, se construiu a partir da relação com o texto de Drummond. Reconhecemos que essa relação intertextual não é a única chave para a leitura da tirinha, mas esse é um instrumento importante na interação leitor-texto-autor.

Neste capítulo, discutimos os mecanismos de referenciação, categorização e de intertextualidade. Eles foram discutidos por entendermos que esses mecanismos estão na constituição dos textos, portanto são fundamentais para a interpretação desses próprios textos. Esta pesquisa está mapeando mecanismos que interferem na produção de sentido que se instaura na relação leitor-texto-autor. Nessa relação é o que o sentido se processa, e os mecanismos aqui estudados corroboram para o sentido que emerge dessa relação.

De acordo com Kleiman & Moraes:

Para todo leitor, um texto funciona como um mosaico de outros textos, alguns mais próximos, alguns mais distantes, alguns mais pertinentes, outros menos, mas todos eles influenciando a leitura. Entendemos um texto porque somos capazes de reconhecer esses traços e vestígios. Quanto mais elementos reconhecermos, mais fácil será a leitura e mais enriquecida será a nossa interpretação. Ou seja, a intertextualidade é um fenômeno cumulativo: quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naquele que está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é sua compreensão (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.62).

Koch (2007) estabelece uma classificação para a relação intertextual e nomeia de *stricto sensu* a relação intertextual em que em um texto manifesta-se uma relação com outro texto, em ao menos no texto esteja presente um fragmento de um texto que o precede. A esse fenômeno, ela passa a nomear apenas por intertextualidade. Essa relação entre textos é cara a esse trabalho na medida em que os textos são formados no diálogo do intertexto. Mais que o diálogo intertextual, processa-se no texto a relação interdiscursiva e essa relação também está relacionada na formação de sentido que se dá como atividade interartiva.

Se, de acordo com Kleiman, o reconhecimento dos elementos, vozes que compõem o texto, facilita a leitura, nossos informantes farão leituras proficientes quanto mais esses elementos e vozes forem reconhecidos por eles. Nesse sentido se fez importante estudar intertextualidade nesse capítulo.

4 O TRABALHO COM O *CORPUS*: DA ANÁLISE DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDO À DESCRIÇÃO DE RESULTADO

4.1 Introdução

À luz do quadro teórico e metodológico que se desenhou ao longo dos Capítulos 2 e 3, temos, neste capítulo, como principal objetivo fazer, de forma sistemática, a análise dos dados do *corpus* investigado. Embora esta dissertação tenha optado por uma orientação metodológica de base qualitativa, o que implica um trabalho de cunho fundamentalmente interpretativo dos dados, apoiamo-nos, também para realizar essa tarefa, em uma descrição quantitativa. Tal procedimento pareceu-nos oportuno por permitir identificar no âmbito do *corpus* investigado, em termos objetivos, como os informantes leem, isto é, que elementos e/ou estratégias dos textos lidos são por eles reconhecidos e que função isso desempenha no processamento textual e, portanto, na produção de sentido.

Para isso, conforme dissemos no Capítulo 2, o modelo estratégico de processamento do discurso proposto por Van Dijk (2000) mostra-se, nessa tarefa, basilar. Operar com tal modelo, para a análise dos dados, é uma opção metodológica que foi produtiva ao nos possibilitar levar a efeito os propósitos deste trabalho, que aqui são retomados: objetiva-se, com base nas atividades de leitura realizadas pelos informantes, mapear os mecanismos envolvidos na produção de sentido, especificamente os que estão implicados nas relações de referenciação e de intertextualidade no texto lido. Em outras palavras, à luz dessa orientação metodológica, buscamos descrever e explicar, com base nas respostas dos alunos às questões que lhes foram apresentadas, as pistas – as do texto e/ou as do contexto – que se afiguram como ancoragem e/ou mecanismos agenciados na atividade de leitura. O pressuposto, como se expôs, é o de que a operação de referenciação e intertextualidade constitui um recurso estratégico, dialógico, cognitivo e criativo que atua na construção dos objetos de discurso e na construção do sentido como produto da ação compartilhada entre os parceiros da interação verbal (autor-texto-leitor).

Tal posição se sustenta por pressupostos que:

- a) os nossos 38 informantes construíram uma versão única para o que leram, interpretaram, ou seja, constituíram uma enunciação singular, única, experienciada

como leitor na interação com autor, mediada pelo texto; isso, na perspectiva deste estudo, é a instância de produção de um sentido para os textos em questão;

- b) a interpretação se processa *on line*, isto é, simultaneamente ao ato da leitura, à ação da decodificação;
- c) as informações não seguem uma ordem pré-estabelecida de entrada no processamento, isto é, linearmente;
- d) as informações são de natureza cognitiva e contextual, dependentes da natureza do evento de leitura, dos objetivos de leitura, de conhecimentos prévios e das intenções do leitor; e, por fim,
- e) as informações estrategicamente interagem no processamento do discurso.

Enfim procuramos, neste capítulo, por meio da análise dos dados, demonstrar os mecanismos implicados no trabalho de produção de sentido, realizado pelos informantes, no curso da leitura das tirinhas em exame.

É importante deixar claro que a análise procurou manter a individualidade da leitura de cada informante, isto é, buscou-se focalizar cada uma de suas leituras das tirinhas, na tentativa de flagrar os movimentos do processamento textual, sugeridos e/ou revelados na materialidade linguística das respostas dos informantes, que recobrem as ações do leitor no trabalho de reconhecer o processo de referência e de intertextualidade atualizado pelo autor. Em outras palavras, tais movimentos são aqui interpretados como reflexos da ativação de conhecimentos prévios, da ação de decifração/decodificação do material verbal e não verbal, da associação/ relação das (e entre) as informações presentes no texto, da assunção do lugar de leitor, de interlocutor, nos eventos de leitura, por parte dos informantes.

4.2 Delimitação e organização do corpus

Relativamente ao *corpus* investigado, vale aqui reafirmar que ele se constitui de 10 tirinhas, retiradas de *sites* que veiculam esse gênero; algumas foram retiradas do site do próprio autor. O critério de escolha das tirinhas partiu, em larga medida, do gosto pessoal do pesquisador, tendo em vista os interesses da pesquisa e o fato de o gênero em exame ser um objeto de aprendizagem, nas aulas de leitura, pelos informantes pesquisados. Para o trabalho de aplicação do teste de leitura das tirinhas, contou-se, como já exposto, com um grupo de 38

alunos do ensino médio, o que corresponde a uma turma completa. Nesse teste, aplicado em duas aulas, em dias diferentes, sendo 5 tirinhas por aula, foi-lhes solicitado que respondessem a apenas um comando: “interprete as tirinhas abaixo”. Tal procedimento se explica porque o que se pretendia é verificar, sem nenhuma orientação didática que pudesse influenciar o projeto de leitura desses informantes, como leem, isto é, como operam com as pistas do texto e os conhecimentos prévios que possuem para compreender o texto e produzir um sentido. Após esse instrumento, foi-lhes aplicado um questionário composto por 6 perguntas (Cf. Apêndice) que intentava instigar os informantes a refletir sobre como realizaram suas leituras, evidenciando as pistas e/ou os mecanismos mobilizados no ato de suas leituras, para construção de um sentido. Esse procedimento metodológico se mostrou como uma espécie de estratégia metacognitiva, por solicitar aos informantes descrever e/ou explicar como desenvolveram sua atividade de leitura.

O *corpus* contou com 380 textos-respostas, sendo que as apresentadas em branco pelos informantes também foram tomadas como dado para compor o trabalho de análise quantitativa, relativamente ao conjunto de informantes. Em suma, o conjunto de dados tem a seguinte configuração: 322 textos-respostas e 58 textos-respostas ficaram em branco. Para esse dado, levantamos a hipótese de que, como a aplicação de cada instrumento deu-se coletivamente, isto é, todos os informantes, ao mesmo tempo, realizaram a tarefa proposta, não nos foi possível controlar quem estaria respondendo ou não às tirinhas e/ou ao questionário. Isso resultou, para efeito de uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, um conjunto de 380 respostas, o que, para os propósitos deste estudo, afigura-se uma amostragem representativa para descrever os fenômenos da leitura em pauta, vez que, como dito, foge aos interesses e à natureza deste estudo construir generalizações acerca do fenômeno pesquisado, a partir dos resultados encontrados.

Para a organização do *corpus* e seu trabalho de análise, operou-se com um critério gerado na própria manipulação dos dados, a saber: com base nas respostas elaboradas pelos informantes ao comando para ler os textos em exame, verificou-se que havia leituras por meio das quais se pôde flagrar um reconhecimento ou um não reconhecimento, pelos leitores, de intertextualidade e/ou de referenciação (re)construídos na teia dos textos lidos. Esse cenário, convém esclarecer, se desenha de forma heterogênea, vez que um informante, por exemplo, ora apreende uma relação de intertextualidade em uma dada tirinha e em outra não, ora estabelece e reconhece as formas referenciais na teia do texto de uma dada tirinha e em outra não. Diante desse quadro, propôs-se uma divisão, compreendendo dois grupos de informantes: os que reconheceram e os que não reconheceram:

- a) a relação intertextual, no caso das tirinhas 1, 2, 3 e 9, que traziam um diálogo com outros textos,
- b) a relação/mobilização de(entre) itens referenciais, no caso das tirinhas 4 e 5,
- c) as pistas textuais via inferências, no caso das tirinhas 6, 7, 8 e 10.

Feitas essas considerações que buscam esclarecer, em termos metodológicos, como se procedeu à delimitação do *corpus*, assinalando os critérios adotados para mapear, à luz do trabalho de leitura empreendido pelos nossos informantes, os mecanismos/estratégias de referenciação e intertextualidade, por eles reconhecidos/agenciados (ou não), passa-se, agora, à análise dos dados propriamente dita. Para tanto, inicia-se, na seção abaixo, uma discussão dos dados que iluminam as questões da intertextualidade. Esclarece-se também que, quando se fizer oportuno, serão analisados os dados recortados à luz do critério de número 3.

4.3A intertextualidade e outras pistas: caminhos para a produção de sentido

No Capítulo 3, como se expôs, a intertextualidade é uma estratégia que se inscreve na textualidade do texto, por isso se apresenta como um mecanismo/estratégia importante para o leitor conferir ao texto lido um sentido. Reconhecer no texto vozes/discursos é uma operação gerada no curso da leitura, no processamento textual, que exige do leitor uma busca na memória de conhecimentos para a identificação dessas vozes, ou seja, do intertexto. Quando as vozes não são expressas explicitamente, por exemplo, por meio de uma citação – estando, portanto, implícitas –, isso demanda do leitor um trabalho de busca mais intenso na memória.

Em suma, recorrendo mais uma vez a Koch, verifica-se que

a intertextualidade é elemento constituinte e constitutivo do processo de escrita/leitura e compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende de conhecimentos de outros por parte dos interlocutores, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos (KOCH, 2006, p.86).

Como se constatou nos dados examinados, quando o leitor não reconhece as vozes, as relações de intertexto, sua leitura pode levar à construção de um sentido que se distancia daquele esboçado pelo projeto discursivo do autor do texto que está em interlocução.

Sendo assim, observar se nossos informantes reconheceram a intertextualidade que compõe algumas das tirinhas do *corpus* é poder perceber que mecanismos eles agenciaram na constituição do sentido a partir da leitura que implementaram.



Figura 19: Tirinha 1
Fonte: GONSALEZ, 2007

Para a leitura dessa tirinha, constatou-se que dos **38** informantes **29** reconheceram a intertextualidade que a tirinha faz com a fábula “A cigarra e a formiga”. Outros **9** informantes (**1, 8, 12, 14, 1, 22, 28, 31, 38**) não declararam reconhecer tal relação intertextual. Dentre esses, apenas **1** informante declarou não entender a tirinha. Os outros **8** informantes fizeram alguma leitura dela.

Nota-se, conforme os dados, que os **29** os informantes que apreenderam um movimento de intertextualidade existente na tirinha fizeram uma interpretação que indica o reconhecimento de que, na tirinha, há uma inversão da lógica apresentada na fábula “A cigarra e a formiga”, qual seja, o fato de a cigarra não ter trabalhado no verão e, em consequência disso, padecer e ter que pedir auxílio para a formiga.

Na cena narrativa, que se passa em um país tropical, onde o inverno não é rigoroso, a cigarra não teria problemas e dessa forma poderia continuar cantando, e a formiga não tiraria vantagem de ter trabalhado durante o verão. A inversão da lógica apresentada na tirinha, reconhecida pelos falantes, subverte o discurso da fábula. Em tom de paródia, a tirinha traz em seu discurso o humor, próprio desse gênero textual. O reconhecimento, pela maioria dos informantes, dessa inversão revela as estratégias de leituras mobilizadas por eles. Em suma, o reconhecimento da intertextualidade é importante recurso para o sentido que esses informantes deram à tirinha. Para isso, considerando o modelo de processamento estratégico, são aportados conhecimentos de natureza linguística e pragmática, uma vez que os informantes ressignificam a intenção da tirinha, que é veicular o texto do humor.

Podem-se ilustrar as leituras feitas para essa tirinha retirando-se do *corpus* dois exemplos:

Exemplo 32

“A formiga se mostra indignada com a condição do Brasil ter altas temperaturas. A tirinha contrapõe uma ideia de uma famosa fábula a qual a formiga trabalha enquanto a cigarra se diverte e colhe depois os frutos no inverno.” Inf 30

Exemplo 33

“No país tropical o inverno não é rigoroso, encontra-se alimento com a mesma facilidade que no verão então o trabalho que a formiga teve de estocar alimento não valeu muito, porque é como se o ano inteiro fosse verão, por isso a formiga teria que continuar trabalhando e a cigarra continuaria a não fazer nada e sem castigo (a fome do inverno)”. Inf 37

Os informantes desse grupo, a exemplo do que disse Van Dijk (2000), não só leram a tirinha como também formularam para ela uma versão em suas memórias, ao interpretarem-na. Tal fato corrobora com o pressuposto de que o modelo de processamento de texto proposto por Van Dijk (2000) é estratégico.

Ainda, nesse grupo, 15 informantes, além de apreenderem a relação intertextual, indicaram a expressão **país tropical** como pista fundamental para realizarem as suas interpretações. Essa categorização de país estabelecida na tirinha é fundamental para a leitura que opera com a informação de que, em países de clima tropical, geralmente não há invernos rigorosos. Nesse caso, essa ativação em suas memórias é importante estratégia para a formulação das leituras que esse grupo implementou. Tal conhecimento prévio, de natureza enciclopédica, foi importante, pois propiciou a esses leitores interação com o texto na tentativa de significá-lo e, dessa forma, efetivarem leituras proficientes.

Sobre essa estratégia, segundo Solé, “os leitores, no processo de leitura, são sujeitos ativos e contribuem efetivamente para a compreensão do que leem” (SOLÉ, 1998, p.18). No caso da tirinha, o conhecimento prévio que se tinha do texto “A cigarra e a formiga” e do

clima em países tropicais propiciou ao leitor a interação com o texto e consequentemente a interpretação do mesmo.

Entre os 8 informantes que declaram, no questionário, não reconhecer a intertextualidade entre a tirinha e a fábula, 5 fizeram a leitura da tirinha semelhante à que apresenta o exemplo abaixo:

Exemplo 34

“No inverno as formigas não costumam sair para procurar comida, pois normalmente o frio às matam, com isso elas juntam uma quantidade grande de comida durante o verão para conseguirem sobreviver no inverno sem sair, mas o que a formiga da tira não sabia é que o inverno em países tropicais não é tão intenso com isso elas não precisam juntar comida.” **Inf 14**

No exemplo em exame, observa-se que, na leitura realizada pelo informante, não há ênfase no fato de a cigarra ter se dado bem e a formiga ter sido prejudicada, o que inversamente é moral da história da fábula “A cigarra e a formiga” talvez pelo não reconhecimento declarado dessa história. Ainda podemos observar que, segundo Van Dijk, “não há uma compreensão única”, pois para ele “a compreensão varia de acordo com diferentes situações, diferentes usuários da língua e diferentes tipos de discurso” (VAN DIJK, 2000, p.21). Ou recorrendo a Mondada (2003) podemos dizer que cada informante formulou sua versão pública de mundo. Para Van Dijk (2000), isso seria o fato de que cada leitor formula uma interpretação para o que leu.

Um informante fez a seguinte leitura:

Exemplo 35

“A tira nos mostra que a formiga trabalhou durante todo o verão, enquanto o homem ficou tocando violão, e agora, com a chegada do inverno a formiga ficará sem alimento, pois o homem tocou, tocou e tocou e não conseguiu nada.” **Inf 31**

Conforme a leitura desse informante, mesmo a formiga tendo trabalhado no verão, ela sofrerá as consequências no inverno e isso se dá porque o “homem” ficou cantando e não conseguiu nada. Observa-se que ele utiliza o conectivo **pois** para unir os dois fatos em uma relação semântica em que a segunda oração explica, amplia o fato anunciado na primeira. Nesse caso, ele atribui o fato de a formiga ficar sem alimento ao fato de o homem ficar tocando. Na leitura promovida por esse informante não há relação entre a tirinha e a fábula e também não toma o fato de o país ser tropical como pista importante para apreender o efeito de humor ali pretendido. Nota-se que, para sua leitura, a relação entre a formiga e o “homem” mantida na cena narrativa parece ter sido suficiente para construção de seu sentido.

Outro informante desse grupo assim interpretou a tirinha:

Exemplo 36

“Na tirinha ocorre uma intertextualidade com a fauna da formiga, só que na tirinha Jorge Bem faz o papel da cigarra” **Inf 1**

A leitura do informante **1** possivelmente está ancorada no fato de Jorge Bem ter com uma de suas músicas “País tropical”, apesar de o informante não mencionar essa expressão com sendo importante para a sua leitura. Mais uma vez o referente para o informante permitiu a ele a criação de sua versão pública de mundo. Apesar de esse informante não mencionar no questionário haver entre a tirinha e a fábula intertextualidade, ele o faz em seu texto. Nesse caso, ocorre a ativação do conhecimento prévio de natureza enciclopédica, mas também ele, possivelmente, ativa outro conhecimento que lhe permite ligar o personagem da tirinha ao cantor Jorge Bem e essa pista não está na materialidade do texto, ficando esse fato preso ao conhecimento do leitor, embora esse leitor também mobilize pistas textuais.

Outro informante desse grupo assim leu a tirinha:

Exemplo 37

“A formiga trabalha durante o verão para quando chegar o inverno ele estar preparado enquanto o homem cantava. Quando o inverno chega a formiga diz que estava preparada mas o homem não, porque cantou”

por todo o verão mas em um país tropical o inverno continua tendo sol e um clima não muito diferente do inverno” Inf 12

Esse informante não declarou haver intertextualidade entre a tirinha e a fábula. Observa-se que, na sua leitura, há uma descrição dos fatos ocorridos na narrativa. Percebe-se que, para a leitura desse informante, a expressão “país tropical”, uma recategorização de país, foi importante assim como para a leitura da maioria dos informantes. Essa expressão ativa o conhecimento prévio dos leitores e permite a leitura de que inverno, em países tropicais, não é tão rigoroso e que, portanto, não é necessário tanto trabalho por parte da formiga.

À luz do quadro teórico deste estudo, pode-se dizer que, para a leitura das tirinhas, os informantes mantiveram com elas uma relação de interação ao formularem suas versões de interpretação, ancoradas em conhecimento prévio e também em pistas textuais e contextuais (intertextualidade, contexto de leitura, tirinha é um gênero de humor, e também progressão textual – anáfora¹²), tudo isso mediado pela operação de inferência. Os leitores produzem sentido para a tirinha, mas esse sentido está condicionado a um conjunto de fatores, conhecimento de mundo dos mesmos e pistas textuais encontradas no processo enunciativo e composicional do texto.

Passemos à análise da leitura dos informantes para tirinha 2:



Figura 20: Tirinha 2
Fonte: CUSTÓDIO, 2007

Relativamente à leitura dessa tirinha pelos 38 informantes da pesquisa, tem-se o seguinte quadro:

¹² Não foi explorada ainda a questão da anáfora porque isso será feito em outra tirinha, mas podemos dizer que “país tropical”, aí, seria uma expressão anafórica ancorada no fato de os personagens da tirinha estarem dialogando sobre clima, o que, necessariamente, tem que ocorrer em determinado lugar, podendo ser um país.

- ♦ 10 informantes (2, 7, 8, 11, 13, 16, 18, 28, 32 e 33) não se propuseram a responder à questão proposta para o trabalho de leitura da tirinha (**deixaram-na em branco**). Tal fato, como dito, foi interpretado por esta pesquisa como uma possível incompreensão da parte desses leitores do texto em questão, cuja causa se explicaria pelo suposto desconhecimento do texto a que a tirinha evoca, instaurando ali uma intertextualidade.
- ♦ Ainda, nesse grupo (o de 10 informantes), apenas 2 (**13 e 33**) reconheceram que há intertextualidade entre essa tirinha e o texto de Drummond “Poema de sete faces” , ao responderem ao questionário.
- ♦ Entre os 28 informantes que fizeram uma leitura para essa tirinha, 9 (**1, 6, 20, 24, 25, 29, 30, 37 e 38**) reconheceram que existe relação de intertextualidade entre a tirinha e o poema de Drummond e, desses, 2 (**24 e 38**) declaram que a expressão “rato de sebo” ficou sem sentido para eles.

Vejamos alguns exemplos por meio dos quais se percebe a ativação, por parte dos informantes, de conhecimentos que concorrem para apreender a intertextualidade:

Exemplo 38

“Essa tirinha faz uma referência ao poema “7 faces” de Carlos Drummond de Andrade, onde o anjo torto manda ele ser errado, do contra na vida. O que também ocorre na tirinha.” **Inf 38**

Exemplo 39

“A tirinha acima ironiza o poema de Carlos Drummond no qual ele evoca a figura do anjo torto que o condena a ser rato de sebo. O rato percebe que o anjo também trabalha em um sebo e é torto de tanto carregar livros” **Inf 20**

Exemplo 40

“A tirinha é uma paráfrase do poema de Carlos Drummond de Andrade onde ao invés de má sorte por ser rato de sebo o anjo lhe trouxe o conhecimento de

que o anjo é torto não por ser mal, e sim por carregar livros.” Inf 29

Nos exemplos em foco, a leitura realizada pelos informantes está ancorada em um conhecimento (textual), no caso, o de poema. Aliado a esse conhecimento, operam também com o chamado enciclopédico, ao explicitarem o nome do autor do poema. **Inf 38**, por exemplo, na interpretação da tirinha, retoma o tema do poema num movimento parafrástico: o anjo torto (ligado ao mal e que traz mau agouro) anuncia ao eu lírico do poema que ele deve ser *gauche* (torto, errado). Já **Inf 20**, com base em tais conhecimentos, propõe uma leitura, que nos sugere ser mais sofisticada, na medida em que, ao dizer que há uma ironia na tirinha em relação ao poema, recupera o sentido suscitado pelo autor, ou seja, as pistas textuais e o gênero de texto dão também suporte para a construção do sentido, isto é, para apreender o tom irônico nele suscitado. Esse movimento do processamento é *online*, em que as pistas textuais e estratégias cognitivas são mobilizadas pelo leitor.

Quanto ao **Inf 29**, é interessante assinalar que, a despeito de ele confundir paráfrase com paródia, a sua leitura mostra dois aspectos atualizados no processamento do texto: um remete a apreender o efeito de sentido desejado pelo o autor, o motivo de humor da tirinha, que é fazer do anjo da anunciação do mal (no poema) um anjo simples, que é torto pelo peso da profissão; o outro a apreender o trabalho discursivo da tirinha: uma paráfrase como propõe, embora se sugira ali uma paródia.

Em suma, esses exemplos aqui tomados como representativos da leitura do grupo de informantes pesquisados dão-nos mostra de que a ativação do conhecimento prévio é fator essencial para compreensão, na medida em que é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, por exemplo, que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente (Cf. KLEIMAN, 2004; VAN DIJK, 2000, entre outros aqui já citados).

Aliado a esse aspecto, é igualmente importante assinalar que a compreensão, por ser uma atividade sustentada por bases cognitivas, discursivas e interacionais, resulta de um trabalho dialógico do leitor com o texto. Sobre isso, observa Silva:

compreender os efeitos de sentido provocados pelas relações intertextuais que um dado texto estabelece com outros textos/enunciações/discursos implica não só conhecer diferentes textos/enunciações/discursos com os quais o texto lido está em interlocução, mas também apreender a função discursiva/enunciativa que o texto lido confere ao(s) texto(s) citado(s). Ou seja, isso, na atividade de leitura, requer do leitor apreender a interpretação

que o autor do texto lido faz dos tais textos. Apreender esse movimento – discursivo, enunciativo –, pela (e na) leitura, nada mais é que flagrar o tom, a dicção do discurso sobre outro discurso, como diz Bakhtin (1991/2006), uma enunciação sobre a enunciação do outro. Tal interpretação, porque vista como resultado de uma relação interlocutiva, é a manifestação de uma atitude responsiva do autor em relação ao(s) texto(s) citado(s) (BAKHTIN, 2003), por meio da qual se podem expressar tonalidades distintas e provocar efeitos de sentido distintos, que, por exemplo, remetem ao riso, ao deboche, à ironia, ao elogio, ao endosso, à refutação, etc. (SILVA, 2011).

Avançando nesta exposição, relativamente ao grupo dos informantes que não reconheceram haver na tirinha uma intertextualidade, identificamos 18 informantes. Isso, no entanto, não significa que esses leitores não tenham realizado uma ação de leitura, que expresse uma interpretação e/ou um sentido ao texto lido. É certo que o fizeram, pois defendemos aqui, com Van Dijk (2000, p.21), que não há uma compreensão única, a compreensão varia de acordo com diferentes situações, diferentes usuários da língua e diferentes tipos de discurso. No caso em questão, levamos em conta que cada leitor traz para a leitura o seu repertório de conhecimentos, ativa-os, a partir do modo como constrói uma representação textual, o que pode variar de leitor para leitor, abrindo assim possibilidades de encontrarmos leituras distintas para um mesmo texto.

Para ilustrar esse dado, seguem alguns exemplos retirados do *corpus*:

Exemplo 41

“O anjo se deu bem na vida, mas para isso ele acabou ficando torto de tanto estudar, já o rato não se deu muito bem, mas pelo menos, não teve muito trabalho”
Inf 24

Exemplo 42

“Anjo torto” é apenas uma expressão para se chamar um anjo. O rato pensou a vida toda o “porquê” desse nome. No final, descobre-se que o anjo é torto mesmo, é encurvado para a frente por causa do peso dos livros” **Inf 34**

Exemplo 43

*“O ratinho quando bebê, recebe a visita de um anjo torto, que lhe disse que ele vai ser rato de sebo; ao se tornar adulto, entende o sentido da frase do anjo, que provavelmente quis dizer que era para ser um rato inteligente” **Inf 31***

Exemplo 44

*“O rato não entende as orientações do anjo e como é um ser sem muita percepção de mundo entende de maneira errônea a função do anjo.” **Inf 30***

A partir desses exemplos, nota-se que as interpretações desse grupo de informantes foram muito variadas e que se distanciam, em larga medida, do efeito de sentido pretendido pelo autor da tirinha. À luz desse dado, é possível supor que esses leitores parecem não possuir um conhecimento, no caso o textual e/ou enciclopédico, que permitisse a eles reconhecer que a tirinha dialoga com o poema de Drummond e, nesse (e a partir desse) diálogo, produzem-se os efeitos de sentido, os tons que soam como uma paródia.

Ainda, no quadro das leituras feitas por esses informantes, um dado que merece ser aqui assinalado diz respeito ao desconhecimento que grande parte dos leitores da tirinha em exame tem acerca do que significa “rato de sebo”, uma metáfora intercambiável com a de rato de biblioteca, pessoa que passa a sua vida em meio aos livros e deles retira seu conhecimento. Por exemplo, **Inf 24** traz para a sua leitura o seu conhecimento de mundo, o que permite dizer que as pessoas que passam a vida em meio aos livros, que, portanto “estudam,” obtêm sucesso na vida, mas tal interpretação deixa de fora o sentido que o termo “rato de sebo” possui em culturas letradas. Possivelmente, como declarado, pelo desconhecimento do significado dessa expressão.

Para ilustrar esse dado, recorre-se aqui à leitura de um informante que propõe uma significação para o texto em exame.

Exemplo 45

*“O rato de sebo é uma metáfora para uma pessoa que não fará nada de importante na vida, assim como o anjo também não foi.” **Inf 22***

Esse desconhecimento não deixa de ser um fator que pode prejudicar a significação que se quer dar para a tirinha, ao perder de vista o papel que o personagem, o rato, desempenha na cena relativamente às interpelações do anjo torto. Apesar desse dado, salientamos que, ainda assim, constituiu-se a produção de um sentido, que reflete uma interlocução/interação singular, única que os leitores estabeleceram com a tirinha. Sobre esse fato, importa também assinalar que a compreensão de um texto implica necessariamente a (re)construção de sua macroestrutura (ou seja, reconhecer o conteúdo informacional global do texto), conforme nos explica Van Dijk (2000). Tal reconhecimento se revela/expressa na forma de sumarização, operação gerada no processamento textual que implica que o leitor sintetize grandes unidades de texto, condensando as suas informações centrais e recriando um novo texto coerente com o lido, manifestando a sua compreensão ao que leu. No caso em exame, *Inf 30* produz para a tirinha um outro sentido, ou seja, ele que se distancia, em larga medida, da macroestrutura do texto lido, o que pode levar a perder de vista o sentido suscitado/preendido pelo autor.

Passemos à análise dos dados relativos à leitura da tirinha nº 3.



Figura 21: Tirinha 3
Fonte: CUSTÓDIO, 2009

No grupo dos 38 informantes, apenas 1 (11) não apresentou uma leitura para essa tirinha, deixando em branco o espaço reservado às respostas. Já 27 informantes reconheceram intertextualidade presente nessa tirinha mediante o diálogo que se abre com o poema “No meio do caminho”, de Drummond, e 10 informantes não reconheceram ou não declararam ter conhecimento dessa intertextualidade.

Vejamos, a partir de alguns exemplos, retirados do *corpus*, que ilustram a leitura que 27 informantes propõem, revelando apreender uma relação intertextual na tirinha.

Exemplo 46

*“A tira traz em seu 1º quadrinho um poema de Carlos Drummond de Andrade muito conhecido no Brasil. O humor da tira se estabelece no fato do personagem recitar o poema ao encontrar uma pedra no meio da rua e em pleno tráfego intenso na cidade” **Inf 21***

Exemplo 47

*“Na tira, o poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, relaciona o congestionamento automotivo na hora do rush com uma pedra no caminho” **Inf 33***

Exemplo 48

*“Refere-se ao poema de Carlos Drummond. Quer dizer que precisa de paz e inspiração para criar uma poesia” **Inf 7***

Exemplo 49

*“A tira começa com um rato que estava recitando uma poesia, mas foi interrompido pelos carros que queriam passar e buzonavam. Essa mudança repentina da tira causa o humor dela que finaliza falando que poesia não combina com pressa, criticando a pressa da sociedade atual, que acaba não respeitando bem a vida” **Inf 19***

Os três primeiros exemplos apontam que a leitura realizada por esses informantes está respaldada no conhecimento que eles têm do poema de Drummond. Esse dado nos indica que tais leitores apreendem na tirinha uma relação de intertextualidade. Já no quarto exemplo, **Inf 19**, embora não explicita o poema com o qual a tirinha dialoga, deixa claro em sua resposta que a fala do quadrinho 1 da tirinha é uma poesia, “A tira começa com um rato que estava recitando uma poesia”. Nesse enunciado, percebe-se que esse leitor significa tirinha a partir

da poesia sem que esse dado esteja explícito no texto dele. O reconhecimento de caráter enciclopédico de que o texto em questão é uma poesia de Drummond acaba direcionando a leitura que esses informantes fizeram. Nesse caso, define-se o espaço no qual poesia deve ser lida e esse espaço não combina com o trânsito pesado da hora do rush.

Exemplo 50

*“Poema “No meio do caminho”, Carlos Drummond
Assim como na tirinha 2 ocorre intertextualidade com o
poema “No meio do caminho”, mas ocorre também
uma paródia no decorrer do texto” Inf 1*

O informante 1, além de reconhecer a intertextualidade que ocorre na tirinha, apreende a interpretação que o autor do texto faz do poema em questão, ou seja, ele reconhece que ocorre uma paródia do texto de Drummond. Para tal informação, esse informante teve que mobilizar conhecimentos prévios de natureza diversas: enciclopédico e linguístico na medida em que ele sabe qual o autor do poema e características do gênero tirinha, que comporta o humor e portanto a paródia.

Tanto nos exemplos acima, como nos que se seguem, pode-se verificar um outro dado que diz respeito à concepção que esses informantes têm do que venha a ser a poesia, ao contraporem poesia – esta vista como uma prática ligada à vida calma e à tranquilidade, à paz – ao movimento frenético das grandes cidades, situação que não combinaria com tal prática, sugerida pela tirinha. Sobre isso, é interessante considerar que essa distinção leva a crer que os leitores, de uma forma ou de outra, deixam entrever que em suas leituras deu-se, por meio de inferências, a ativação e reconhecimento do papel textual que desempenha o gênero poesia, poesia não pode ser lida de qualquer forma e em qualquer lugar. Van Dijk (2000) mostra que o reconhecimento da superestrutura do texto e também da macroestrutura é necessário para se formular sentido a partir do que se leu. Esse reconhecimento se dá de maneira espontânea e sem uma ordem pré-estabelecida dentro do modelo que é estratégico.

Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 51

*“Poesia por ser recitada com calma, não combina com
a hora do rush, pois todo são apressados e não*

possuem paciência para esperar o rato recitar a poesia” **Inf 14**

Exemplo 52

“Essa tira se refere ao caos presente nas cidades grandes hoje em dia em que não há tempo, nem paz para ser um poeta, para refletir sobre a vida.” **Inf 32**

Exemplo 53

“O rato ao ver uma pedra começa a declamar a poesia de Carlos Drummond de Andrade. O problema é que ele está no meio da rua em horário de pico, atrapalhando os motoristas irritados” **Inf 22**

Exemplo 54

“Refere-se ao poema de Carlos Drummond. Quer dizer que precisa de paz e inspiração para criar uma poesia” **Inf 7**

Exemplo 55

“Ao se “debater” com uma pedra, o ratinho atrapalha o trânsito, e ao se assustar com a buzina se assusta e pula a pedra, chegando a conclusão que a poesia de Carlos Drummond de Andrade não combina com “parar o trânsito” **Inf 31**

Guardadas as especificidades das leituras acima, tendo em vista como os leitores expressam linguisticamente as suas compreensões, recortam e tematizam as informações do texto lido, nesse caso, apreendem a macroestrutura do texto, podemos verificar que há de comum em cada uma delas o fato de os informantes reconhecerem a intertextualidade construída ao dialogar com o texto de Drummond. Esse dado nos leva a constatar que a leitura que eles fizeram reflete a interação que mantiveram com o texto. E, nos exemplos anteriores,

o importante é observar, como dito acima, que esses informantes enfatizam o fato de a poesia não combinar com barulho, com o trânsito em horário de pico.

Passemos ao grupo de 10 informantes que não reconheceram a intertextualidade inscrita na tirinha, no quadro dos 38 informantes pesquisados. A leitura que eles fizeram foi bastante diversificada, conforme será ilustrado.

Dentre as leituras que esses 10 informantes propuseram para a tirinha em questão, vale salientar aqui uma que, aos nossos olhos, é muito interessante por revelar um trabalho de compreensão, por parte do um leitor, coerente, que sugere, numa certa medida, uma interlocução plausível com a tirinha

Exemplo 56

*“A tira mostra a modernização e urbanização, a diferença do tempo da criação da poesia com os de hoje, onde a poesia acabou perdendo espaço” **Inf 18***

Observa-se, na leitura desse informante, que não há indicações de que ele perceba uma relação de intertextualidade inscrita na tirinha, o que nos leva a supor que há de sua parte um desconhecimento relativamente ao poema ali mencionado. No entanto, na interpretação desse informante, revela-se que ele busca apreender a intenção do autor e, por conseguinte, o efeito de sentido ali pretendido, o de questionar que atualmente não há espaço para a poesia nas cidades movimentadas e urbanizadas, ressaltando uma contraposição entre o presente e o passado do fazer poético. Embora ele sugira que o tempo de criação de poesias é um tempo que difere do tempo da modernização das cidades, não nos parece possível inferir que ele esteja se referindo ao tempo em que Drummond publicou a poesia mencionada na tirinha. Sobre isso, considerando o processamento textual realizado pelo leitor, podemos dizer que a compreensão que fez da tirinha resultou da significação que conferiu às pistas textuais selecionadas por ele, e de algum conhecimento prévio por ele mobilizado, por exemplo, do conhecimento de mundo acerca dos valores que a poesia possui na sociedade moderna, relativamente ao texto em prosa, às narrativas.

O exemplo, abaixo, de certa forma, assemelha-se ao discutido acima.

Exemplo 57

“A charge quer mostrar que a poesia não se enquadra nos moldes de vida da realidade atual, que não dão importância para a arte si, que passa a ser irrelevante em suas vidas” Inf 5

Esse informante confunde tirinha com charge. A leitura que faz não fica presa à superfície do texto. Ele percebe o questionamento que ali se faz, ao descrever a relação de descompasso entre poesia (calmaria, paz de espírito) e a vida das pessoas nas grandes cidades atuais e, ainda, reconhece que poesia é uma arte.

Os dados aqui em discussão levam-nos a entendê-los à luz do que postulam Koch & Elias na seguinte reflexão:

o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento (KOCH; ELIAS, 2006, p.11).

Ainda com Koch (2006), lembramos que o texto é o lugar para interação entre os interlocutores e, nesse caso, o sentido empreendido por esse informante se processou nessa interação que ele manteve via texto com o autor. Se os interactantes se constroem no processo de interação verbal, as pistas deixadas no texto pelo locutor devem ser reconhecidas pelo alocutário mesmo que elas sirvam ao propósitos de leitura trazidos por esse.

Vejamos mais leituras entre os informantes que não declaram reconhecer a intertextualidade.

Exemplo 58

“Poesia por ser recitada com calma, não combina com a hora do rush, pois todo são apressados e não possuem paciência para esperar o rato recitar a poesia” Inf 14

Exemplo 59

“O rato estava fazendo uma poesia no meio da rua, quando o carro freia para não atropelar o rato, quando ele freia bate outro carro que faz barulho e então ele fala que não é a hora do rush, para haver batida, é apenas uma poesia” Inf 16

Ao que se verifica, conforme nos mostra esse dado, a leitura desses informantes fica na linearidade do texto lido, ancora-se, na sua superfície linguística e nas imagens. **Inf 14**, por exemplo, ao fazer uma descrição do ocorrido na tirinha, infere que *“todos são apressados e não possuem paciência para esperar o rato recitar a poesia”*. Já **Inf 16** compreende que a cena retrata uma batida entre os carros, provocada por um deles para não atropelar o rato que fazia poesia no meio da rua. E, ainda, infere que *“então ele (o rato) fala que não é a hora do rush, para haver batida, é apenas uma poesia”*.

Para interpretar esses dados relativos à produção de sentidos como esses, que se distanciam do pretendido pela tirinha, a hipótese que pode ser levada em consideração é a de que os leitores desconhecem o poema e, por isso, não apreendem o efeito de sentido pretendido pelo autor. Em outras palavras, a ativação de conhecimentos prévios pelo leitor é uma estratégia importante na produção de sentido, e presumível pelo autor do texto, condição que possibilita a inter-ação, a interlocução entre leitor-texto e autor. Nos exemplos em exame, embora ambos os informantes proponham uma interpretação para a tirinha, agenciando pistas distintas do texto e, provavelmente, também os conhecimentos prévios, não se pode dizer que tem-se aí uma leitura proficiente. Essa distinção leva à produção de sentidos díspares.

Os exemplos que se seguem também assinalam esse quadro.

Exemplo 60

“O rato tenta fazer uma poesia, já conhecida, porém não consegue pois a pedra está no meio da rua, onde circulam carros neste momento” Inf 28

Esse informante liga o fato de o personagem querer fazer poesia ao fato de haver movimento nas ruas, mas não estende a seu comentário para interpretar essa relação.

Vejamos a interpretação deste outro informante.

Exemplo 61

“A calma e silêncio para que a poesia fosse recitada não existe devido ao barulhento trânsito, comparando com a banda de rock “Hora do rush”” **Inf 4**

Embora **Inf 4** não tenha percebido uma relação de intertextualidade no texto lido, consideramos interessante, neste momento, fazer uma breve observação acerca da leitura que ele faz quando explicita que poesia não combina com barulho de trânsito, resgatando **hora do rush** como sendo uma banda de rock. Nesse caso, importa assinalar que o fato de essa expressão na tirinha estar grafada em letra minúscula e na resposta do informante em letra maiúscula não impediu que ele recategorizasse “hora do rush” como uma banda de rock chamada “Hora do rush”.

Sobre esse processo, em conformidade com Mondada & Dubois, assumimos que:

as categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso das atividades, transformam-se a partir de contextos. Nestes casos, as categorias e objetos do discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação (KOCH, ELIAS, 2006, p.11).

A leitura proposta por **Inf 4** é uma ilustração de que as categorias e objetos do discurso podem ser instáveis e, portanto, negociados no processo de interação ao qual estão submetidos os sujeitos em suas práticas discursivas. É importante salientar que o sentido atribuído a um dado objeto de discurso será negociado nessa instância enunciativa mediada por essa interação. O leitor produz sentido na/pela sua leitura a partir do que foi enunciado pelo autor e a partir de sua própria vivência. Vimos até agora que as interpretações apresentadas pelos informantes estão, de uma forma ou de outra, ancoradas em pistas do próprio texto e, como não poderia deixar de ser, ancoradas em seu conhecimento prévio, uma vez que esse é um processo interativo no qual os participantes constituem e são constituídos. A categorização e a recategorização se mostraram uma importante ferramenta para a construção de sentido.

Passemos, agora, à análise dos dados que a leitura da tirinha 9 oferece, relativamente à emergência de vozes na sua construção. Esse movimento é tomado por este estudo como uma manifestação de intertextualidade.



Figura 22: Tirinha 9
Fonte: WATTERSON, 2010

Vimos que os textos se processam em permanente diálogo, reflexo de uma ação intertextual. No caso da tirinha 9, apreende-se a voz das aventuras infantis, no caso as histórias das Mil e Uma Noites, e também ecoa aí uma voz do discurso científico, que preconiza que o açúcar é uma rica fonte de energia, subentendido na fala do último quadrinho, voz essa que vem sendo incorporada ao discurso do senso comum, como um saber de ordem prática. O reconhecimento dessas vozes, nesse texto, indica uma determinada leitura que se fez dessa tirinha.

Houve 5 informantes (4, 15, 22, 32, 38) que não fizeram leitura para essa tirinha. Entre os 33 restantes, 26 fizeram uma leitura que pode ser exemplificada pelos 4 informantes a seguir:

Exemplo 62

“O pai de Calvin, ao chegar em casa depois do trabalho, fica assustado com a reação do filho, que diz ter ido ao seu escritório em um tapete. O pai, impressionado, comenta com a esposa que achava que já tinham cortado o açúcar do filho, substância que, para ele, provoca loucuras em Calvin” Inf 8

Exemplo 63

“Por ter comido muito açúcar Calvin fica agitado e inventa histórias, ou, a aventura narrada realmente aconteceu e o pai não acreditou.” Inf 6

Exemplo 64

“O pai do garoto ao invés de entrar na brincadeira de seu filho questiona se o açúcar foi cortado de sua dieta, este que deixa as crianças agitadas e hiperativas.” Inf 20

Exemplo 65

“O pai de Calvin perguntou se haviam mesmo tirado o açúcar da dieta dele, pois o açúcar em excesso pode deixar a pessoa muito energética e até mesmo ter alucinações, como as coisas que Calvin falou”. Inf 14

Esses informantes, pela voz do pai de Calvin, inferem que o açúcar é fonte de energia e, no caso de Calvin, garoto hiperativo, tal substância pode ter sido responsável pelas “alucinações” que ele disse ao pai. A intertextualidade, não explícita, relativamente ao discurso da ciência, presente na tirinha, é fonte para a produção de sentido que esses informantes fizeram.

Os outros 7 informantes terão suas leituras transcritas aqui e analisadas de acordo com as especificidades de cada uma:

Exemplo 66

“Quando Calvin “viaja” falando com o pai que viajou no tapete mágico. O pai pergunta para a mãe se cortou o açúcar, pois o excesso de açúcar diminui a pressão e a pressão baixa pode gerar o delírio” Inf 1

A leitura desse informante reconhece uma voz da ciência no texto da tirinha, mas o faz, ao que nos parece, sustentando-se em um conhecimento do senso comum ou de mundo, tendo em vista as suas afirmações “o excesso de açúcar diminui a pressão e a pressão baixa pode gerar o delírio”

Exemplo 67

“A charge mostra até que ponto chega a fantasia das crianças” Inf 5

Exemplo 68

“A imaginação fértil de Calvin” **Inf 13**

Exemplo 69

*“Pela história que Calvin contou ao pai, ele concluiu que o filho estava com problemas.
(De forma irônica).”* **Inf 3**

Exemplo 70

“A tirinha atribui a imaginação infantil ao açúcar que as crianças comem demais porém critica a insensibilidade paterna diante da brincadeira do filho”
Inf 29

Esses quatros últimos informantes interagem com a tirinha e cada um chama a atenção para uma determinada possibilidade de leitura: *“porém critica a insensibilidade paterna diante da brincadeira do filho”* ilustra como esse informante inferiu a partir do tratamento que o pai deu ao Calvin que existe insensibilidade paterna. Informação que pode fazer parte do seu conhecimento prévio. Os informantes acima mobilizaram as pistas textuais na tentativa de significação do texto, cada um o faz a sua maneira, tendo em vista o conhecimento prévio que cada um aporta a sua leitura.

Para encerrar essas considerações, assinalamos que o que se verificou nas leituras que os informantes fizeram das tirinhas é que a intertextualidade é um mecanismo importante para a produção de sentido. Esse fato nos remete ao que Bakhtin (1992) enfatiza acerca da relação dialógica entre os textos, e essa relação, no trabalho da leitura, como procuramos mostrar, é gerada na interação entre leitor-texto-autor. Em suma, nas palavras de Bakhtin (1992, p.316):

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta

a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (BAKHTIN, 1992, p.316).

Apoiamo-nos também em Koch (2007) para reiterar que, conforme verificamos nas leituras de nossos informantes, o sentido que se tem de um texto que se construiu no diálogo intertextual está vinculada ao conhecimento que os interlocutores têm desse diálogo intertextual. O diálogo entre textos é uma chave para a produção de sentido de um determinado grupo de leitores que tem o conhecimento de um e de outro texto que estão envolvidos nesse processo.

Em suma, nas palavras de Koch,

Por serem as fontes dos intertextos, de maneira geral, trechos de obras literárias, de músicas populares bem conhecidas ou textos de ampla divulgação pela mídia, bordões de programas humorísticos de rádio ou TV, assim como provérbios, frases feitas, ditos populares etc, tais textos-fonte fazem parte da memória coletiva (social) da comunidade, imaginando-se que possam, em geral, ser facilmente acessados por ocasião do processamento textual – embora, evidentemente, não haja nenhuma garantia de que isso venha realmente a acontecer (KOCH, 2007, p. 31).

Para encerrar, se a relação entre os textos não é resgatada pelos interlocutores, o sentido que eles têm da leitura é prejudicado. Vimos que nem todos os informantes indicaram conhecimento da intertextualidade presente nas tirinhas acima examinadas. Em suma, verificamos que não há garantias de que a relação intertextual possa ser percebida na instância enunciativa, pelos leitores. Daí eles apresentarem variadas leituras para uma mesma tirinha. O texto é o lugar da interação e os sujeitos interactantes nele constituem e são constituídos. Sendo assim, não se pode pensar em sentidos únicos para um mesmo texto, mesmo que ele esteja baseado no diálogo intertextual, vez que os leitores trazem para tal evento conhecimentos e propósitos que podem levar a uma interação distinta.

4.4 Referenciação

Nessa seção, nosso foco será a referenciação através de seus processos de categorização, recategorização e anáforas. Vimos que categoriar ou nomear o mundo não é tarefa fácil, uma vez que o referente foi tomado por esta dissertação como objeto do discurso e, sendo assim, a refência fica sujeita à interação que se processa entre os interlocutores que

compõem esse discurso. Dessa forma, categorização e recategorização estão diretamente envolvidas na construção do real. Também, nessa seção, nossos exemplos iluminam o fenômeno das anáforas, notadamente as indiretas, uma vez que elas são responsáveis pela progressão textual e introdução de novos referentes, sendo assim diretamente implicadas na produção de sentido.

Para ilustrar o exposto, passemos à análise da tirinha nº 4



Figura 23: Tirinha 4
Fonte: LAERTE, 2009

Dentre os 38 informantes, apenas 1 **(8)** não apresentou leitura para a tirinha acima, e 29 realizaram-na articulando uma relação entre mulher como coisa pública. Vejamos os exemplos, retirados do *corpus*, que podem ilustrar o trabalho de leitura desses informantes.

Exemplo 71

“Na tirinha os investigadores ficam indagando ao pirata onde foi parar o dinheiro público que ele desviou. Ele disse que gastou com prostitutas porque já que o dinheiro público deveria ser gasto com coisa pública, uma vez que as prostitutas não pertencem a ninguém por vender seu corpo” **Inf 22**

Exemplo 72

“A tira faz uma crítica a corrupção dos políticos, que usam do dinheiro público para uso particular, e através do capitão mostra a postura adotada pelos políticos”
Inf 18

A leitura dos dois informantes acima está ancorada tanto nas pistas textuais como no conhecimento de mundo (crenças) que têm acerca das realidades que são construídas na tirinha. Conforme se verificou nas leituras, não só desses informantes mas de grande parte deles, eles estabeleceram, com base na tirinha, uma relação entre mulher e coisa pública, ou seja, o fato de que mulheres que recebem dinheiro para vender o corpo são públicas. O *Inf 22* informaou: *“Ele disse que gastou com prostitutas porque já que o dinheiro público deveria ser gasto com coisa pública, uma vez que as prostitutas não pertencem a ninguém por vender seu corpo”*. Na tirinha, podemos observar que “mulher pública” é uma anáfora de “mulher”, termo citado no segundo quadrinho. Podemos dizer que “mulher pública”, na tirinha, apresenta um novo referente: mulher que vende o corpo e faz sexo por dinheiro. Esse novo referente permitiu aos informantes desse grupo resgatar “mulher pública” como: prostituta, meretriz, mulher que se vende, garota de programa, mulher de vida fácil.

Para construir tal relação, segundo Marcuschi, com base em (2005, p.58)

No caso de Anáfora Indireta trata-se de expressões definidas que se acham na dependência interpretativa em relação a determinadas expressões da estrutura textual precedente e que tem duas funções referenciais textuais: a introdução de novos referentes (até aí não nomeados explicitamente) e a continuação da relação global (SCHWARTZ *apud* MARCUSCHI, 2005, p.58, grifo nosso).

Nesse grupo de 29 informantes, 13 (**2, 3, 4, 6, 7, 17, 20, 24, 30, 33, 35, 36, 38**) indicaram a expressão **pública** para mulher e dinheiro com sendo importante para a leitura que fizeram. O elemento anafórico, sendo responsável pela introdução de novos referentes no texto, é uma pista textual muito importante para a produção de sentido do texto. Podemos observar também que, na leitura que os dois informantes acima fizeram, há uma ênfase ou para o fato de a mulher ser pública ou para o fato de o capitão (recategorizado como político) gastar dinheiro com o objetivo pessoal. Os informantes efetivaram a leitura deles a partir de relações que se ancoram na referenciação que se pode fazer de mulher e de dinheiro público que, no caso, deve ser gasto com o bem público.

Os outros 8 informantes que fizeram uma leitura diferente dos informantes descritos acima também terão as suas versões transcritas a seguir:

Exemplo 73

“O quadrinho faz uma crítica as mulheres que são de todos, não se prezam e não têm compromissos” Inf 29

Esse informante faz a leitura do referente “mulher pública” como mulher de todos que não se prezam e não têm compromissos. Até aí a leitura está ancorada nas pistas textuais. No entanto, não há no texto motivo para dizer que há uma crítica às mulheres públicas. Essa leitura está dependente do conhecimento prévio do informante.

Exemplo 74

“A tira critica o desvio de dinheiro público” Inf 13

Esse informante trabalha com o fato de que se deve ter controle com os gastos do dinheiro público, informação consolidada no conhecimento de mundo das pessoas. Não há, em seu texto, menção ao fato de a mulher ser pública. Sua leitura não contempla o motivo de humor da tira, fato que é peculiar a esse tipo de gênero textual.

Exemplo 75

“Os funcionários tentam jogar um peso na consciência do pirata, que provavelmente retrata um político, e, no entanto o pirata justifica a sua falta de preocupação pelo que fez” Inf 27

Há na leitura desse informante uma descrição do que ocorre na tira. A leitura que ele faz fica na superfície do texto. Acredita-se, nesse caso, que houve por parte do leitor apagamento de pistas textuais que poderiam conduzi-lo a outras leituras.

Exemplo 76

“A charge mostra a falta de preocupação dos políticos com o dinheiro público, justificando que o fim dado ao dinheiro pelo político seria para utilidade pública” Inf 5

É importante salientar que, em sua leitura, esse informante, categoriza o pirata com político. Essa relação indireta remete a um processo anafórico que está ancorado na tirinha, pelo fato de haver dinheiro público, e no senso comum: quem manipula dinheiro público são

os políticos. Outros informantes também categorizaram o pirata com sendo político. Na leitura desse informante, “mulher pública” é de utilidade pública. Tem-se uma leitura ancorada no conhecimento de mundo do informante relativamente ao mundo da política e de políticos.

Exemplo 77

“Essa tira mostra a corrupção do meio político, registrado hoje no governo” Inf 32

Essa leitura também liga o pirata aos políticos e esses à corrupção. Essa associação encontra bastante lastro no senso comum, mas a leitura está vinculada às pistas textuais em que o capitão não dá uma resposta padrão para o gasto dos cinco milhões.

Exemplo 78

“Essa tirinha de certa forma critica a política onde os governantes usam do dinheiro público para o bem particular, sem se ver mau nisso, pois eles visam somente o seu bem e não o da população.” Inf 19

Essa leitura, como a anterior, liga o pirata aos políticos, mas vai mais além na sua interpretação registrando o fato de que os políticos gastam dinheiro em benefício próprio. Essa interpretação está vinculada tanto às pistas textuais como ao conhecimento de mundo do informante. A leitura pressupõe a ativação de elementos do contexto, em que se veicula o fato de os políticos se beneficiarem das coisas públicas. Tal fato ocorre porque os leitores são sujeitos sociais e agem historicamente determinados pelos papéis sociais que assumem. As leituras, conforme já mostrado, são únicas e socialmente definidas. Cognitivamente, esse processo é definido a partir da colaboração interativa de cada interactante no processo enunciativo.

Exemplo 79

“A tira nos leva a entender que tanto o dinheiro que pagamos para o governo, tanto as mulheres não “tem valor” e são de todos (público)” Inf 31

Entendemos que a leitura proposta pelo informante está comprometida com o conhecimento de mundo que ele possui acerca do fato de que o dinheiro público não retorna para o público, não tem valor para ele. Também tem-se o fato de ele dizer que a mulher pública não tem valor, o que encontra respaldo na ótica moralizante da sociedade.

Exemplo 80

“O capitão gasta 5 milhões públicos em uma mulher pública, e usa a justificativa que o dinheiro público poderia ser gasto com uma mulher pública” Inf 26

O informante acima utiliza as pistas textuais e, em um texto circular, não apreende o motivo do humor da tirinha, ou seja, a ironia que se pode ler a partir da inferência de que “mulher pública” (de todos) seria correspondente a dinheiro, o que justificaria os gastos do capitão.

Em suma, à luz dos dados oferecidos na leitura da tirinha 4, podemos verificar que na cadeia progressiva do texto inserem-se as anáforas que estão diretamente ligadas ao sentido que se processa na instância enunciativa.

Passemos agora aos dados fornecidos pela leitura da tirinha 5.



Figura 24: Tirinha 5
Fonte: LAERTE, 2009

Deixaram de registrar a leitura dessa tirinha 10 dos 38 informantes (2, 4, 7, 8, 10, 17, 21, 33, 34, 38), deixando em branco o espaço para propor a sua interpretação. Os 28

informantes que fizeram uma leitura apresentaram-na bastante diversificada; acreditamos que esse fato se deve pelo não reconhecimento da anáfora indireta que retoma repartição pública. Quando, no último quadrinho, o termo “melhor” pode ter ativado o conhecimento prévio de que a repartição pública, no Brasil, não é considerada com ambiente saudável e familiar como as casas de prostituição.

Vejamos a leitura dos 4 informantes a seguir:

Exemplo 81

“O quadrinho critica o comportamento de certas pessoas que acham que, por terem dinheiro podem tudo, e também de repartições que funcionam como prostíbulos, onde os funcionários não trabalham e apenas recebem.” Inf 29

Exemplo 82

“O pirata compara repartições públicas com uma casa de prostituição, extremamente desorganizada e sem valores éticos ou morais” Inf 20

Exemplo 83

“O personagem procura por prostituição. E ao saber que está em uma repartição pública se empolga por, ironicamente, este ser um lugar de desordem e baderna” Inf 30

Exemplo 84

“A moça não entende o que o capitão quer exatamente, afinal está em uma repartição pública, ela fala brava com ele onde estão. O capitão não entende que repartição pública não é um bordel, pensa que nesse lugar as mulheres são públicas e é só pagar que se consegue fazer sexo com elas, como se fossem prostitutas” Inf 37

Existe uma relação anafórica entre “no melhor” e “repartição pública”. Essa relação é percebida pelos informantes que recategorizam o termo como sendo casa de prostituição, tal como faz *Inf 20*: “*O pirata compara repartições públicas com uma casa de prostituição, extremamente desorganizada e sem valores éticos ou morais*”. A relação anafórica aí existente não é de mera retomada de referentes, mas a expressão “no melhor” abre margem para a leitura que os informantes fizeram de “repartição pública”. Houve, nesse caso, a ativação de novos referentes.

Conforme postulam Mondada & Dubois, “as categorias são geralmente instáveis, variáveis e flexíveis” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.22). Elas são determinadas e negociadas nas práticas discursivas, na enunciação. As autoras definem “estas instabilidades como sendo inerentes aos objetos de discurso e às práticas, e como estando ligadas às propriedades intersubjetivamente negociadas das denominações e categorizações no processo de referenciação” (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.22). Ou seja, as categorias são formadas, mas são voláteis, pois dependem do processo enunciativo para sua construção. “Repartição pública” na tirinha é uma categoria, mas inserida no contexto que foi veiculada pelo gênero tirinha (que suscita o humor) pode ser interpretada pelos informantes diferentemente do que de fato venha a ser uma: autarquia do governo organizada para atender o cidadão. A instabilidade dessa categoria se dá em razão dos objetivos de leitura que os informantes têm com a tirinha.

Também a expressão “deitar e rolar” precisa de um referente para produzir sentido. O fato de o personagem levar dinheiro tem como referente “sexo pago” e a expressão “repartição pública”, nesse contexto, retoma o fato de que essas instituições, no Brasil, não são respeitadas. A expressão “no melhor” retoma o fato de que o personagem sabia do que se tratava aquele lugar e por isso mesmo estava lá. Como se nota, consideramos que os informantes ativaram esse conhecimento prévio e reconheceram a relação entre “no melhor” e “repartição pública”, como neste trecho: “*e também de repartições que funcionam como prostíbulos*”. A leitura que eles fizeram está ancorada nas pistas textuais que permitem reconhecer “sexo pago” (prostituição) e “repartição pública” (local em que se consegue sexo pago).

Os outros informantes, conforme será mostrado, também interagem com a tirinha e produzem sentido para o que leram, mas sem correlacionar a repartição pública ao mundo da prostituição. Como já foi dito anteriormente, a expressão “o melhor” é uma anáfora indireta porque retoma um referente e também instaura um novo referente responsável para a

atribuição de sentido na tirinha. Como dito anteriormente, a leitura que os informantes fizeram dessa tirinha foi bastante diversa. Serão transcritas aqui 22 leituras feitas pelos informantes:

Exemplo 85

“Faz menção a corrupção política no país, da qual corriqueiramente surgem escândolos relacionados aos desvios constitucionais” Inf 3

Esse informante mobiliza pistas textuais, mas sua leitura parece estar mais ancorada nos seus conhecimentos.

Koch & Cunha Lima citados por Mussalim & Bentes afirmam que:

O sentido das palavras e texto não lhes é imanente e não é depreensível numa atividade de cálculo com regras rígidas previamente estabelecidas. O sentido é necessariamente situado histórica e socialmente e é, também, plástico, no sentido de que em todos os níveis de linguagem, existe uma negociação entre os interactantes para o estabelecimento desse sentido (KOCH, CUNHA LIMA *apud* MUSSALIM; BENTES, 2005, p.295).

Como vem sendo frisado, o sentido está condicionado à negociação promovida na/pela interação entre os interactantes nas práticas discursivas. Sendo assim, é praticamente impossível pensar em um sentido único para o texto. Esse último informante atribui à tirinha um sentido que lhe é mais informacional dentro do conhecimento de mundo em que está ancorada sua interpretação.

Vimos que os referentes presentes no co-texto são determinantes para a produção de sentido. O resgate da anáfora “o melhor” permite relacionar repartição pública com prostíbulos e essa relação é chave para um tipo de leitura que se fez dessa tirinha.

Vejamos a leitura dos outros informantes:

Exemplo 86

*“Dinheiro publico, 5 milhões, gastado em mulher
Já nessa tirinha o pirata, já é um cidadão normal que
saca 5 milhões no banco. Devido a esse saque ele acha
que tem o direito de conquistar a mulher” Inf 1*

Exemplo 87

“A tirinha é uma resposta à anterior, ela quebra aquele pensamento de que o pirata gastou o dinheiro com prostitutas, O dinheiro público foi gasto com mulher pública porque ele o deu para uma funcionária pública” Inf 22

O que há de comum na leitura desses dois informantes é o fato de eles indicarem uma intertextualidade entre essa tirinha e a tirinha 4, conforme demonstrado por eles no questionário. Essa relação intertextual se dá na medida em que o autor das duas tirinhas é o mesmo e o assunto em ambas está correlacionado. Continuaremos a transcrição da leitura dos demais informantes desse grupo:

Exemplo 88

“A mulher trabalha para fins públicos e o homem entrega o dinheiro para a mulher querendo mais dela, e fala que já que ele está pagando então ele escolhe a melhor, no caso ela” Inf 16

Exemplo 89

“O pirata chegou com dinheiro em uma repartição pública e insinuou à atendente que ela era uma prostituta ao oferecer o dinheiro por sexo com ela” Inf 24

Exemplo 90

“A tirinha faz crítica ao homem que acha que porque tem dinheiro pode comprar tudo e critica as relações nas repartições públicas” Inf 25

Exemplo 91

“O capitão usa d dinheiro para comprar os serviços da mulher, ele com respeito mostra a ele que está no lugar

errado, ele entende mau, como se ela não estivesse cobrando pelo serviço” Inf 18

Exemplo 92

“A tira demonstra o abuso de poder e a soberania que os poderosos acham ter por possuírem dinheiro e um cargo importante” Inf 32

Exemplo 93

“Com uma intertextualidade com a tira 4 o autor provoca umor por ter criado a idéia de uma garota de programa, e deixar quebrar tal idéia com a mulher sendo funcionaria publica.” Inf 11

Exemplo 94

“Os ladrões assaltam a mulher que é obrigada a dar pra ele cinco milhões. O ladrão por achar que ele tem dinheiro vai logo no melhor, ou seja, a mulher.” Inf 15

Nesses exemplos, podemos perceber que há relação entre dinheiro e sexo pago, mas não fica explícita a crítica que se estabelece em relação às repartições públicas. Na tirinha, a leitura de que essas instituições são corruptas e corrompidas está relacionada ao fato de o capitão querer obter sexo pago de uma das atendentes dessas instituições. Os informantes acima selecionaram pistas textuais para a realização de suas leituras, mas de uma forma ou de outra não aprofundaram a leitura que fizeram. Talvez por não perceberem o sentido dos elementos anafóricos na constituição do texto da tirinha, como ilustra a leitura do último informante transcrito, que tem o pirata como referente e o categoriza com ladrão que roubou o dinheiro e tenciona gastá-lo com a mulher. Van Dijk (2000) mostra que as pessoas não só constroem uma versão para o que viram/leram como também interpretam esse evento, ou seja, produzem sentido para o que viram/leram. Em outras palavras, a interpretação dos informantes se dá a partir do texto correlacionado com o que eles impõem no ato de leitura. Vale lembrar que cada informante formula uma interpretação para o evento com o qual está

interagindo. Dessa forma, mesmo que haja semelhança entre as leituras, elas são eventos únicos.

Dando continuidade à análise dos dados, passemos para a tirinha 6.



Figura 25: Tirinha 6
Fonte: QUINO, 2009

Para a interpretação dessa tirinha, 6 informantes (4, 9, 16, 15, 17, 18) não apresentaram leitura para ela. Entre eles, 3 declararam no questionário proposto que a expressão do último quadrinho “ela foi viva” dificultou a interpretação e por isso eles não apresentaram leitura para a tirinha.

Considera-se que para apreender o efeito de humor pretendido pela tirinha, sua interpretação está condicionada a um conhecimento prévio dos leitores que lhes possibilite a leitura de que **Clube de Paris**, **Fundo Monetário Internacional** e **Banco Mundial** são organismos internacionais que financiam países em dificuldade financeira. Dessa forma os presidentes desses países acabam subordinados a esses organismos. Ativando tal conhecimento de natureza enciclopédica, essa leitura poderia construir o motivo de Mafalda julgar sua mãe esperta, viva. Esse sentido não foi resgatado por esse grupo de 6 informantes. Koch mostra que “Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re)constroem-na no próprio processo de interação” (KOCH, 2005, p.33). Como não houve interação por parte dos 6 locutários mencionados acima (eles deixaram o e espaço de resposta em branco), a instância enunciativa não serviu ao propósito de interpretação para eles.

Outros 32 informantes produziram alguma leitura para a tirinha, concretizando assim o processo interlocutivo, interacional. Entre eles, 25 fizeram uma leitura que pode ser exemplificada pelas leituras dos informantes a seguir:

Exemplo 95

“Mafalda acha que pode desobedecer sua mãe se ela fosse presidente, no entanto sua mãe fala que é o banco mundial, o clube de Paris e o fundo monetário internacional e então Mafalda reconhece que um presidente deve obedecer a eles, logo Mafalda deve obedecer sua mãe mesmo assim” **Inf 19**

Exemplo 96

“Mafalda mostra que os presidentes não têm que obedecer a ninguém, ela sendo “presidente” também não tem que obedecer. Sua mãe quebra a sua crença quando enumera três “coisas” que é e que o presidente tem que obedecer fazendo com que Mafalda a obedeça sem pestanejar” **Inf 37**

Exemplo 97

“Mafalda tenta se impor em relação à sua mãe ao dizer que é presidente mas ela a rebate se mostrando superior. A tirinha expõe a submissão dos presidentes a tais órgãos” **Inf 20**

Exemplo 98

“A tirinha sugere que o Banco Mundial, O Clube de Paris e Fundo Monetário Internacional têm mais influência e poder que o Presidente. O Presidente está subserviente a essas instituições.”
Inf 10

Exemplo 99

*“Mafalda ao se declarar presidente tem o objetivo de mostrar-se acima das regras, poderosa.
O humor da tira está na fala da mãe de Mafalda, que ao se declarar o Banco Mundial, O Clube de Paris e o*

*FMI, consegue anular a autoridade da filha mostrando mais poder e inteligência”***Inf 21**

Como se pode notar, as leituras desse grupo ativaram o conhecimento prévio de que as instituições mostradas na tirinha têm grande influência nos países e que a elas muitos presidentes estão subordinados. A ativação desse conhecimento é fundamental para a produção de determinado sentido. Fica prejudicado o sentido produzido para essa tirinha sem esse reconhecimento, mas, ainda assim tem-se uma leitura da tirinha uma vez que, como dito, o processo de leitura é interacional e portanto a produção de sentido está condicionada a essa interação, para a qual se conta com os saberes do leitor.

Vejamos agora a leitura dos outros 7 informantes acerca dessa tirinha, e cada uma delas será transcrita aqui:

Exemplo 100

“Mafalda ao desrespeitar sua mãe se acha a tal e faz afirmações falsas, sua mãe que a responde à altura, a deixa “impressionada”, mostrando que sua mãe também é autoritária quanto ela.” **Inf 31**

A interpretação desse informante se pauta na descritiva da relação mãe e filha. Como se vê, não há pistas em sua resposta de que ele ativou um conhecimento de que as instituições mostradas na tirinha exercem influências sobre alguns países e, portanto, os presidentes a elas se subordinam. Na tirinha temos uma anáfora introduzida pelo elemento pronominal ela. Parece que esse pronome que retoma a mãe de Mafalda pode ser interpretado de duas formas: a mãe que pode ser enganada, conforme pressupõe Mafalda no 2º quadrinho, e a mãe do último quadrinho, que não aceita o jogo da filha, sendo viva, conforme enunciado por Mafalda. O **Inf 31** parece perceber esse jogo ao afirmar “a deixa “impressionada”, mostrando que sua mãe também é autoritária quanto ela”. As relações que cada interactante estabelece na enunciação indicam o sentido que será reconhecido a partir das leituras que eles fizeram.

Exemplo 101

“A tira da Mafalda critica a opressão que blocos economicos fazem nos países, principalmente os pobres, ditando suas condutas”

Inf 6

Para a sua leitura, esse informante ativa seu conhecimento de mundo em relação às instituições mostradas na tirinha e vai além propondo que principalmente os países pobres se submetem a elas. Ainda, em sua leitura, ele afirma que os “blocos econômicos”, recategorização dele para as “instituições”, oprimem os países.

Exemplo 102

“A tira se relaciona com o poder limitado do presidente, que mesmo sendo o principal representante no governo precisa de todos seus assistentes e aprovação deles para seus atos.” **Inf 32**

O conhecimento prévio acerca das instituições presentes na tirinha não foi ativado por esse informante, e ele ainda recategoriza essas “instituições” como sendo assistentes do governo.

Exemplo 103

“O quadrinho critica a subordinação dos países a instituições internacionais que violam a soberania do país” **Inf 29**

Esse informante fez uma leitura que enfatiza haver uma subordinação dos países a instituições internacionais e de as instituições violarem a soberania desses países. Há a ativação do conhecimento prévio de que as instituições controlam o dinheiro de empréstimos a países endividados, mas também há a ativação do conhecimento de que isso é ruim para a soberania desses países.

Exemplo 104

“Nesta tirinha o autor mostra através da relação hierarquica de mãe e filho as relações hierarquicas de governo internacional. Mostrando que o presidente não é a figura principal de um país.” Inf 30

A leitura desse informante está, também, ligada às pistas textuais, mas não se pode dizer qual conhecimento prévio ele ativou.

Em continuidade, passaremos à análise da leitura que os informantes fizeram da tirinha 7.



Figura 26: Tirinha 7
Fonte: QUINO, 2009

Para essa tirinha, faremos, primeiramente, o comentário dos processos referenciais que ocorreram no diálogo de Manolito e Mafalda, porque entendemos que a percepção dessa relação poderá guiar ou não a leitura de nossos informantes. É interessante notar que Mafalda e Manolito categorizam o objeto “ioiô” de maneiras diferentes. Para ela, esse objeto é um brinquedo, já para Manolito o objeto é a bolsa de valores, metáfora que evoca a ideia de oscilação. “Isto não é um ioiô. É a bolsa”. Reiteramos aqui com Mondada & Dubois (2003), que as categorias são instáveis e negociadas na interação que se processa no processo discursivo. Manolito ainda recategoriza sua brincadeira como sendo “Rockfeller”.

Como também explica Cavalcante (2005, p.130):

O referente que se recategoriza não se acha explicitado em nenhum ponto do co-texto e, no entanto, nosso conhecimento de mundo nos permite recuperá-lo e compreender a transformação que se processa no próprio instante em que o objeto de discurso é introduzido no poema (CAVALCANTE, 2005, p.130).

Sobre esse processo de referenciação, nas leituras verificou-se o seguinte: 16 informantes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 38) não apresentaram leitura para

essa tirinha e entre eles 15 declaram que a expressão “Rockfeller” ficou sem sentido para eles. O que se pode afirmar acerca desse dado é que o não conhecimento de mundo em relação ao que essa expressão reporta impossibilitou a leitura de nossos informantes. Mesmo entre os que apresentaram leitura para a tirinha, 7 informantes (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37) declaram que essa expressão ficou sem sentido para eles.

Vejamos alguns exemplos que possam ilustrar esse dado.

Exemplo 105

“Manolito brincando de ioiô, mostra como são as ações financeiras que podem subir e descer em questão de segundos, e também que as ações podem ser manipuladas por investimentos aplicados nela.” Inf 31

Exemplo 106

“A tira critica o poder de alguns acionistas da bolsa em aumentar e abaixar os preços” Inf 32

Exemplo 107

“Manolito vê como cada um pode manipular algo de seu domínio, como as multinacionais dominam o mercado de ações para seu interesse” Inf 33

Exemplo 108

“O garoto faz alusão à bolsa de valores, que é manipulado, sobe desce” Inf 34

Exemplo 109

“O menino compara a brincadeira com o ioiô com as ações da bolsa de valores” Inf 5

Exemplo 110

*“Nessa tira o menino passa a idéia de que os políticos que manipulam a bolsa de valores, fazendo ela subir e descer”***Inf 36**

Exemplo 111

*“Há uma sátira com relação à bolsa que é instável com um ioiô e que todas a manipulam como querem, fazendo com que um boato possa quebrar um empresa, levando-a a falência.
* Não entendi a parte do Rock e Feller”* **Inf 37**

Observa-se que esses informantes, na leitura que fizeram, não conseguiram atribuir um sentido ao nome próprio “Rockfeller”, personagem da história norte-americana que se tornou multimilionário e, conseqüentemente, era um personagem influente nas bolsas de valores. Embora desconheçam esse personagem, reiteram a oscilação das bolsas de investimento, o que pode ser comparado com o movimento do ioiô. Fazem isso com base nas pistas do texto e provavelmente no conhecimento de mundo acerca das bolsas de investimento. Por isso, não estabelecem a associação entre bolsa, ioiô e Rockfeller, isto é, não promovem uma inferência para a introdução de um novo referente no último quadrinho. A anáfora indireta resultante da relação aí implicada não pode suscitar a ativação desse conhecimento, pelo fato de os leitores em exame não possuí-lo. **Inf 36**, por exemplo, recategoriza essa expressão como político: *“Nessa tira o menino passa a idéia de que os políticos que manipulam a bolsa”*.

Sobre esse dado, importa retomar o que Marcuschi (2003) chama de anáfora indireta e Apothéloz (2003) chama de anáfora associativa. Ainda com esse autor entendemos que:

As expressões anafóricas têm, com efeito, propriedades diferentes, e não sofrem as mesmas restrições, conforme sejam ou não controladas sintaticamente por seu antecedente (para o caso evidente de haver um). Quando tal controle existe, a interpretação do anafórico tem a referência de uma interpretação sintática; senão, ela é dependente de fatores contextuais e pragmáticos (APOTHÉLOZ, 2003, p.53).

Nesse quadro de reflexão, considera-se que o referente da tirinha, “Rockfeller”, o elemento anafórico, não sofre esse controle sintático estando sua interpretação sujeita, como mostra o autor, a fatores contextuais e pragmáticos. Como se expôs, essa interpretação está sujeita ao conhecimento de mundo do interlocutor da tirinha. Rockfeller, na tirinha, está

ancorado no fato de Manolito estar falando da Bolsa de Valores e o desconhecimento da ligação de Rockefeller à Bolsa de valores impossibilita uma determinada leitura dessa tirinha.

“Rockefeller” tem sua inserção ancorada na expressão *“o legal é que cada um manipula a coisa do jeito que quiser”* que consta, na tirinha, pelo fato de a brincadeira de ioiô passar a ser a Bolsa de valores metaforicamente.

Entre os outros 15 informantes que não mencionaram desconhecimento de quem seja Rockefeller, 14 fizeram uma leitura que poderá ser exemplificada pela leitura dos três informantes a seguir:

Exemplo 112

“O jovem mancebo comparou seu ioiô com a bolsa de valores ao dizer que ele subia e descia como as ações e tais subidas e descidas ainda poderiam ser manipuladas, por fim ele se comparou a John Rockefeller, um dos mais ricos homens de toda história.”
Inf 24

Exemplo 113

“O humor da tira está no fato do personagem comaprar o Ioiô com a bolsa de valores, que está sempre oscilando e usualmente é manipulada de acordo com os interesses dos poderosos e ricos.” **Inf 21**

Exemplo 114

“O garoto metaforiza o modo com o qual a família Rockefeller ficou milionário, “brincando” com as ações e as manipulando como o ioiô.” **Inf 20**

O conhecimento prévio de quem foi Rockefeller e do que ele representa no mercado de ações orientou a leitura desses informantes, que reconhecem a ironia contida na tirinha. Manolito parece brincar com o fato de Rockefeller manipular as bolsas. Esses informantes perceberam essa ironia, conforme o que disse o **Inf 21**: *“manipulada de acordo com os interesses dos poderosos e ricos”*. A leitura feita por eles reflete uma atividade interacional

para a qual não só os referentes do co-texto são importantes, mas também os conhecimentos e objetivos do leitor.

A seguir serão analisados os dados a respeito da tirinha 8.



Figura 27: Tirinha 8

Fonte: WATTERSON, 2010

Três informantes (6, 10, 12) não fizeram leitura para essa tirinha. Para análise da leitura dos 35 informantes restantes, é importante que façamos algumas considerações sobre a tirinha. Pode-se dizer que a “chave” para uma determinada leitura que se fez dessa tirinha reside no fato de como Calvin e Susie categorizaram a “guerra d’água”, brincadeira muito comum entre as crianças. Para Calvin, a guerra é uma arte para “machos”, já para Susie é uma “coisa tão idiota”. A partir dessa categorização distinta que ambos fizeram da guerra d’água, pode-se inferir que existe aí afirmação sexista e que há entre ambos uma disputa de cunho sexual. Os mais fortes são os homens, mas as mais espertas são as meninas. Esse é um sentido tencionado no texto. 15 informantes (3, 5, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 30, 32, 33, 34, 37) fizeram uma leitura parecida com o exposto acima, aqui exemplificada pelas leituras de dois informantes. Vejamos:

Exemplo 115

“A tirinha demonstra o guerra dos sexos e a competição entre homens e mulheres. A garota o reprime ao dizer que guerra é idiota e só poderia ser coisa de macho. O garoto a reprime dizendo que ela prefere o incomodar ao brincar.” Inf 20

Exemplo 116

“Calvin tenta mostrar a superioridade dos homens sobre as mulheres, mas é surpreendido pela resposta da garota, que diz que por ser uma brincadeira tão idiota tem que ser mesmo de homens, embora ainda queira brincar, ou seja, ela não acha idiota, mas não deixaria ele falar da fragilidade das garotas.” Inf 37

A leitura desses informantes fica marcada pela forma como “guerra d’água” foi categorizado. Em outras palavras, as pistas textuais foram importantes, mas a inferência de que havia entre os dois personagens da tirinha uma guerra particular é que deu o tom da interpretação que esses informantes fizeram. Daí entender o que explicam Mondada & Dubois (2003) quando assumem que as categorias são instáveis e Marcuschi (2007) aponta que atividade de referenciação é criativa. Em outras palavras, a interação à qual os personagens estavam submetidos e o objetivo de cada um levaram a categorização diferente que ambos atribuíram à “guerra d’água” e esses informantes perceberam essa diferença.

Dos 20 informantes que restam, 9 (**1, 2, 4, 8, 9, 16, 21, 28, 31**) fizeram uma leitura que praticamente descreve os acontecimentos da tirinha, sem analisá-los. Essas leituras podem ser exemplificadas pela leitura do informante a seguir:

Exemplo 117

“A garota da tira, ao ver Calvin escondido atrás de um arbusto, pergunta a ele o que está fazendo. O garoto diz que está brincando de guerra d’água e que só homens podem participar. A menina, com raiva, fala que por ser tão idiota, a brincadeira realmente deve ser só para meninos e pergunta, novamente, se pode brincar. Calvin, com raiva do comentário, diz que acha melhor não, pois a garota prefere dar respostas espertinhas, e se mostra irônico” Inf 8

Já reiteramos que a enunciação é um ato único e que a interação entre leitor-texto-autor também o é. Sendo assim, o sentido que emerge dessa interação também é único. Neste trabalho, procuramos mapear o que possibilita a formulação desses sentidos. Os outros 11

informantes que leram essa tirinha formularam cada um sua versão para sua leitura e produziram os seus sentidos. Sendo assim, a leitura de dois deles será transcrita aqui:

Exemplo 118

*“Susie usa o comentário de Calvin contra ele mesmo para criticar um defeito da sociedade e jogar a culpa no homem” **Inf 27***

Exemplo 119

*“Calvin ao falar que ela fica fazendo comentários espertinhos, confirma que o que está fazendo é idiota e que os homens são idiotas. **Inf 14**”*

Para efeito de discussão, a leitura dos dois informantes acima provavelmente está condicionada aos objetivos de leitura que eles impuseram para a tirinha. Como não foi feito nesta dissertação, a análise trazida para as duas leituras ficará no campo da suposição. Pode-se supor que **Inf 27** seja homem e **Inf 14** seja mulher devido às pistas que cada um mobiliza para a sua interpretação.

Para finalizar as análises, iremos verificar a leitura que os informantes fizeram da tirinha 10.



Figura 28: Tirinha 10

Fonte: DAVIS, 2010

Para essa tirinha, 6 informantes (1, 3, 4, 15, 17, 29) não fizeram leitura para ela. Entre os outros 32 informantes que de alguma forma leram a tirinha, podemos separá-los em três grupos: (I) os que significam o fato de Garfield usar um maçarico para abrir a lata e John se

assustar; (II) os que significam o fato de que John pensou que Garfield poderia abrir a lata com suas garras e (III) os que fizeram leituras diversas para a tirinha.

Vinte informantes do grupo I (2, 6, 5, 8, 10, 11, 14, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 35, 34, 37) fizeram uma leitura que pode ser exemplificada pela leitura dos 6 informantes a seguir:

Exemplo 120

“O dono do Garfield quando vai alimentá-lo fala que o abridor de latas está quebrado e o gato já preparado para emergência, adota uma medida radical e extremista para abrir a lata” Inf 21

Exemplo 121

“Na tira o menino se espanta, porque esperava que Garfield achasse uma solução, mas não imaginava que ele fosse aparecer logo com um maçarico” Inf 19

Exemplo 122

“Garfield é capaz de qualquer coisa para não ficar sem comida. Estava preparado para a situação “extrema” caso o abridor de latas estragasse.” Inf 30

Exemplo 123

“Garfield faz de tudo para não ficar sem comida, até mesmo ter um maçarico para abrir uma lata.” Inf 10

Exemplo 124

“A graça da tirinha é que o abridor de latas estava quebrado e John se via impossibilitado de abrir a lata de comida de gato para o Garfield. Como se trata de comida, Garfield não hesita em achar opções absurdas para abrir a lata, deixando John incrédulo” Inf 22

Exemplo 125

“Garfield se vê em uma situação complicada pois não há abridor de latas. Como o gato é extremamente guloso, arruma um maçarico para abri-la assustando seu dono.” Inf 20

Na análise da leitura que os informantes desse grupo fizeram, é importante observar que eles ativam o conhecimento prévio enciclopédico que mostra que Garfield é um gato guloso e faz tudo pela comida: *“Garfield é capaz de qualquer coisa para não ficar sem comida”*; *“Como se trata de comida, Garfield não hesita em achar opções absurdas”*; *“Como o gato é extremamente guloso”*. Esse conhecimento abre margem para a categorização que os informantes fizeram para maçarico: *“adota uma medida radical e extremista para abrir a lata”*; *“situação “extrema” caso o abridor de latas estragasse”*; *achar opções absurdas para abrir a lata”*. O maçarico, visto pelos informantes como solução extrema, opção absurda, dá a dimensão do esforço ao qual Garfield se submeteria para abrir a lata. O referente maçarico propicia essa carga semântica e abre possibilidade para o fato de a maioria dos informantes perceber que John fica assustado. Entendemos que a significação de que John se assustou está muito influenciada pela linguagem não verbal em que John esbugalha os olhos ao perceber que Garfield iria usar um maçarico para abrir a lata. Talvez essa seja a tirinha em que a linguagem não verbal tenha tido mais influência.

Vimos que é na enunciação, que é um ato único, que nossos informantes formularam suas leituras. Pensamos que a tirinha é um evento comunicativo que tem continuidade na leitura que os informantes fizeram dela suscitando uma outra enunciação. Queremos mostrar aqui que o leitor, no seu ato de leitura, mobiliza a língua e instaura a enunciação. Conhecimentos prévios de natureza enciclopédica e linguística têm sido mobilizados pelos informantes nos seus atos de leitura.

Cinco informantes do grupo II (7, 9, 12, 18, 23) fizeram uma leitura que poderá ser exemplificada a seguir:

Exemplo 126

“John comenta com Garfield que o abridor quebrou com a intenção de pedir o gato que abra a lata com as unhas, mas Garfield busca um maçarico” Inf 9

Esse informante trabalha com o conhecimento prévio ao mostrar que gatos possuem garras afiadas e que no caso da tirinha poderia servir para abrir latas. Ele não significa o fato de Garfield querer abrir a lata com maçarico e isso ser um fato inusitado e também não significam o fato de John ter ficado assustado.

4.5 Uma síntese dos resultados

Percebemos que a intertextualidade das 4 primeiras tirinhas foi reconhecida pela maioria dos informantes das tirinhas 1 e 3 e pela minoria na tirinha 2. Esse fato orientou a leitura dos informantes. O não reconhecimento da intertextualidade por parte da maioria dos informantes da tirinha 2 fez com que a leitura desse grupo de informantes fosse mais diversa que a leitura dos informantes das três outras tirinhas. A intertextualidade é um importante mecanismo para leitura e produção de sentido. Mas vimos também que o não reconhecimento dessa intertextualidade ainda permitiu aos informantes produzirem suas leituras. Esse fato se dá à medida que a leitura de cada um foi entendida na sua individualidade; ainda sim entendemos que a intertextualidade corrobora com a leitura proficiente.

Para a leitura das tirinhas 4 e 5, entendemos que o reconhecimento dos elementos anafóricos presentes no texto foram importantes para a leitura que os informantes fizeram. Reconhecer na tirinha 4 que “mulher pública” seria aquela que faz sexo por dinheiro e, na tirinha 5, que “o melhor” seria a repartição pública entendida como casa de prostituição é, no caso das duas tirinhas, atribuir sentido amplo para elas. Inferência e conhecimento prévio e reconhecimento das anáforas foram importantes para a leitura que os informantes fizeram para essa tirinha.

Já para a tirinha 6, o conhecimento prévio de natureza enciclopédica acerca do papel das instituições como **Clube de Paris**, **Fundo Monetário Internacional** e **Banco Mundial** presentes na tirinha orientou a leitura da maioria dos informantes e também a inferência de que essas instituições possuem mais poder que o presidente de certos países levou a maioria deles a perceber que essas instituições possuem mais poder que determinados presidentes.

Ocorreu com a tirinha 7 o maior número de informantes que não fizeram leitura para ela e esse fato está ligado ao fato de os informantes desconhecerem quem foi Rockefeller. Isso

foi preponderante para a leitura que eles fizeram. O conhecimento prévio de natureza enciclopédico de quem foi Rockefeller abriria possibilidades de leitura para essa tirinha. O contrário, como vimos na análise dos dados, diversificava a leitura dos informantes ou a impossibilitava. Manolito, brincando de ioiô, compara o sobe e desce desse brinquedo à Bolsa de Valores sendo manipulada por Rockefeller. A possibilidade de sentido suscitada pelo texto não será compreendida em sua totalidade sem esse conhecimento.

A tirinha 8 foi lida pela maioria dos informantes e a percepção de que entre Calvin e Susie ocorria mais que uma simples conversa, de que havia na cena enunciativa uma disputa entre sexos, guiou boa parte dos informantes, que precisaram inferir essa relação.

A leitura que os informantes fizeram não foi homogênea e nem deveria ser. Sendo cada instância enunciativa única, os sentidos que dela emanam serão únicos.

Resultante da polifonia, o texto da tirinha 9 foi assim analisado pela maioria dos informantes que reconheceram no texto a voz da ciência em relação ao açúcar. Esse fato fez com a maioria desses informantes percebessem o humor da tirinha que residia no fato de Calvin ser um garoto hiperativo. A intertextualidade, as vozes presentes nesta tirinha guiaram a leitura da maioria dos informantes.

E, por último, a ampla maioria dos informantes que leram a tirinha 10 perceberam que a leitura dela passava pelo reconhecimento de que abrir a lata com um maçarico seria algo inusitado e descabido e que isso se dá pelo fato de o Garfield ser muito guloso (conhecimento prévio) e, portanto, abriria a lata de qualquer forma, sem medir esforços para isso.

Neste capítulo, procuramos mapear os mecanismos que propiciaram aos informantes formularem os sentidos a partir da leitura que eles fizeram da tirinha. Percebemos que a leitura como atividade interacional em que se mobiliza leitor-texto-autor é a leitura que, de certa forma, abre possibilidade de se produzirem muitos sentidos, como vimos que, para um mesmo texto, nossos informantes fizeram leituras distintas. Esse fato corrobora com a tese de que a leitura e cada instância enunciativa são únicas e únicos também serão os sentidos a partir da leitura que cada informante fez. Conhecimento prévio de diferentes naturezas – enciclopédico, textual, linguístico e de mundo; as relações de referenciação, categorização, recategorização, anáforas e intertextualidade foram mecanismos/estratégias mobilizadas pelos leitores no ato de suas leituras, conforme se viu na análise de cada tirinha.

Para encerrar, procuramos mapear os mecanismos que propiciaram aos nossos informantes formularem os sentidos a partir da leitura que eles fizeram da tirinha. Percebemos que a leitura interativa em que se mobiliza leitor-texto-autor é a leitura que de certa forma abre possibilidade de sentido pleno, mas vimos que nossos informantes ainda fizeram leituras

de diversos tipos. Esse fato corrobora com a tese de que a leitura e cada instância enunciativa são únicas e únicos também serão os sentidos a partir da leitura que cada informante fez.

O sentido é de natureza cognitiva, mas também é de natureza externa e interna ao texto.

Passaremos a seguir às considerações finais deste estudo.

5 CONCLUSÃO

Esta dissertação adota a concepção de leitura como uma atividade interacional, cognitiva e discursiva e tal postura acaba por orientar uma visão de texto, língua e sujeitos envolvidos no processo de produção de sentido, fim deste trabalho.

Entender o texto pela ótica discursiva e interacional é percebê-lo como espaço gerado pela (e na) relação entre os interlocutores que o constituem. Dessa perspectiva, a língua não é uma ferramenta acabada, mas sim fruto do trabalho das negociações que se processam no espaço da interlocução entre sujeitos, agentes nas relações que mantêm. O sujeito, nesse quadro, é sujeito dotado de uma autonomia, por isso agente, que participa ativamente desse processo ou como produtor ou como leitor. Essa postura esteve à frente nesta dissertação. Procuramos, ao longo do trabalho de pesquisa e análise, reconhecer os mecanismos – de referenciação e intertextualidade – e os processos que propiciaram a nossos informantes produzirem sentido a partir da relação que mantiveram com a tirinha que leram.

Percebemos que a leitura proficiente deve ser fruto da interação entre os interlocutores envolvidos nesse processo. Dessa forma, o sentido tencionado pelo texto e por seu autor e também os objetivos de leitura do leitor bem como suas contribuições e conhecimentos são igualmente importantes para a constituição do sentido.

Não se fez aqui juízo de valor das leituras realizadas pelos nossos informantes. Não era objetivo deste trabalho atribuir uma nota ou conceito para a leitura empreendida por A ou B. Essa postura deu ao pesquisador isenção para poder entender o que permitiu aos informantes formularem suas projeções a partir de suas leituras. As tirinhas e as leituras que foram atribuídas a elas foram analisadas como eventos únicos e cada ato enunciativo, também único, foi analisado em toda a sua complexidade.

Como se procurou mostrar, à luz de vários estudiosos a que se recorreu para refletir sobre o objeto em estudo, o sujeito para ler tem que mobilizar seus conhecimentos prévios – enciclopédico, linguístico, textual e de mundo, além de ter claros e saber mobilizar os objetivos para sua leitura. Constatamos que ler não é um ato mecânico, que se limita à atividade de decodificação, tomando o texto como fonte única para a construção de sentido. Para que aconteça a leitura e, portanto, a produção de sentido, que esteja em interlocução com o autor do texto, os leitores precisam estar envolvidos nesse processo para que possam significá-lo. O autor impregna o texto de efeitos de sentido, já o leitor, num trabalho de negociação, procura reconhecê-los/reconstruí-los e aporta a sua leitura conhecimentos

diversos, e o texto é o porto para o encontro de objetivos desses sujeitos, senhores desse processo. Isso porque o sentido em sua complexidade é fruto dessa interação. Em suma, a investigação realizada acerca das leituras que os informantes fizeram das tirinhas permitiu-nos perceber que a leitura proficiente requer a interação, fundada numa relação de negociação de sentidos, de interlocução entre saberes, enfim uma atitude responsiva.

Em situação de compreensão leitora, como vimos à luz do *corpus* investigado, o texto não pode ser compreendido como unidades hierarquicamente definidas de maneira estanque: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, uma vez que o sentido emana do todo, no qual se incluem os aspectos pragmáticos. Os constituintes do texto estão em constante relação, e macroestrutura, que remete à semântica do texto, está em relação com a microestrutura e vice-versa. Dessa perspectiva, reitera-se que a leitura é uma atividade altamente complexa, por demandar do leitor ações e operações que abarcam a ativação de múltiplas saberes (competências e habilidades) que vão da decodificação do material linguístico, passando pela apreensão do tema em discussão, pela inferência das informações não explicitadas na superfície do texto, pela articulação entre as informações reconhecendo suas relações de conectividade, de retomada (entre outros), que alimentam o processo de progressão do texto, e, por fim, recuperando as vozes presentes do texto e o tom que o autor lhes confere. Basicamente, esse quadro traduz o processamento de texto que é construído por um leitor e, no nosso caso, pelos informantes aqui pesquisados, os quais estrategicamente mobilizaram, de forma proficiente ou não, como se assinalou, seus repertórios para empreenderem uma leitura, conferirem ao texto um sentido. Isso se dá *online*, mobilizando saberes e estratégias, as quais fazem parte do nosso conhecimento procedural. Dessa forma, não estão prontas, constituem-se no processamento do texto. Em suma, relativamente ao leitor proficiente, ele terá que relacionar, sem ordem estabelecida para isso, as partes do texto e também aportar seus objetivos de leitura. Dessa forma ele interpretará o texto. Ao longo do trabalho os leitores interpretaram as tirinhas e formularam suas versões para o que leram.

Particularmente no que respeita aos mecanismos aqui investigados – a referenciação e intertextualidade, reiteramos que tais mecanismos presentes na tessitura do texto, portanto constituintes dele estão diretamente relacionados com a produção de sentido e a não mobilização desses recursos por parte do leitor distancia a leitura deste de uma leitura proficiente.

Para encerrar essas considerações, salientamos que investigações como as realizadas nesta dissertação ganham no cenário das produções acadêmicas uma importância por buscar compreender e contribuir para que se conheça o que fazem os leitores no ato da leitura, como

produzem sentido para o que leem, questão que deveria ser pensada por todos nós professores, já que a leitura está diretamente ligada às práticas pedagógicas (as do ensinar e as do aprender). Temos um atrelamento cada vez maior, e não poderia deixar de ser, de práticas pedagógicas que querem dar conta da interpretação que os sujeitos envolvidos no processo educacional executam. Não trazemos aqui novidades, mas trazemos um foco diferente para iluminar o que está nas práticas educacionais. A leitura está no cerne dessas práticas e como tal, conforme mostrado na introdução, merece toda a atenção.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: CAVALCANTE, Mônica M. *et al.* **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.53-84. (Clássicos da linguística).

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia de linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALCANTE, Mônica M. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.125-150.

CAVALCANTE, Mônica M.; KOCH, Ingedore V. A acessibilidade de referentes no discurso. In: CAVALCANTE, Mônica M. *et al.* (Orgs.). **Texto e discurso sob múltiplos olhares**: referenciação e outros domínios discursivos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.p.9-39. v.2.

CAVALCANTE, Sandra Maria Silva. O fenômeno da intertextualidade em uma perspectiva cognitiva. 2009. 239p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

CHARTIER, Anne-Marie. A leitura e sua aprendizagem. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.47-67.

CORACINI, M. J. R. F. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CUSTÓDIO. Disponível em: <<http://www.chargeonline.com.br/linkes.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2007.

CUSTÓDIO. Disponível em: <<http://www.custodio.net/>>. Acesso em: 10 set. 2009.
DAVIS, Jim. **Garfield**. Disponível em: <<http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/>>. Acesso em: 04 jun. 2010.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora UNB, 1996.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Ler e parafrasear: do sentido ao texto, do texto ao sentido. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.68-1000.

DIJK, Teun. A. van. **Cognição, discurso e interação**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004. 207p. (Caminhos da linguística).

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**. Lisboa: Presença, 1979.

ECO, Umberto. **Os limites da interpretação**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

FREGE, G. Sobre sentido e a referência. In: FREGE, G. **Lógica e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Cultrix/USP, 1978. p.59-86.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80p.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 1998. 99p. (Repensando a língua portuguesa).

GONSALEZ, Fernando. **Níquel Náusea**. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel//>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. Mecanismo. In: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p.1875.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p.67-84.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

KLEIMAN, Ângela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos de leitura**. 8.ed. São Paulo: Pontes, 2002.

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

KOCH, Ingedore V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore V. **O texto e a construção dos sentidos**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002. 165p.

KOCH, Ingedore V. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.33-52.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006. 216p.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. 189p.

KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 107p. (Estudos de linguagem, 4).

KOCH, Ingedore V; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007. 166p.

KOCH, Ingedore. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168p.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAERTE. **Piratas do Tietê**. Disponível em: <<http://www.laerte.com.br/>>. Acesso em: 10 set. 2009.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. **Processos inferenciais de referenciação na perspectiva sócio-discursiva**. 2004. 343p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

MAINGUENEAU, D. **Os termos-chave da análise do discurso**. Lisboa: Gradiva, 1997.
MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3.ed. Campinas: Pontes, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2005. p.49-78.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005. p.53-102.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de referenciação no processo de produção textual: atividades sociodiscursivas em interação. In: SILVA, D.G., LARA, G.P E; MENECAZZO, M.A (Orgs.). **Estudos de Linguagem**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucena, 2007. 176p. (Dispersos).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p. (Educação linguística, 2).

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. A leitura na formação e atuação do professor de Educação Básica. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia (Orgs.). **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2005. p.15-32.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005. p.194-207.

MILNER, Jean-Claude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica M. *et al.* **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.85-130. (Clássicos da linguística).

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica M. *et al.* **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p.17-52. (Clássicos da linguística).

PARÂMETROS Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: mec/sef, 1998. p.69-70. PLATÃO. **Crátilo**. Trad. Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

QUINO. **Toda Mafalda**. Disponível em: <<http://clubedamafalda.blogspot.com/>>. Acesso em: 10 set. 2009.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009. 157p. (Linguagem e ensino).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Memórias de professor**: práticas e processos da construção de uma identidade leitora. Texto inédito (2011).

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal**: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos. 2002. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 194p.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa?”. In: TEBEROSKY, Ana *et al.* **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Porto Alegre: ArtMed, 2003. p.17-34. (Inovação pedagógica).

STERNBERG, R. Linguagem: natureza e aquisição. In: STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p.251-277.

WATTERSON, Bill. **Calvin e Haroldo**. Disponível em:
<<http://depositocalvin.blogspot.com/>> . Acesso em: 04 jun. 2010.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?**. São Paulo: SENAC São Paulo, 2001. (Ponto futuro, 3).

APÊNDICE A: Textos para interpretação e questionário apresentado aos alunos.

Interprete as tirinhas abaixo:

Tirinha 1



Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/>>. Acesso em: 26 jun. 2007.

Tirinha 2



Disponível em: <<http://www.chargeonline.com.br/linkes.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2007.

Tirinha 3



Disponível em: < <http://www.custodio.net/>> Acesso em: 10 set. 2009.

Tirinha 4



Disponível em: < <http://www.laerte.com.br/>> Acesso em: 10 set. 2009.

Tirinha 5



Disponível em: < <http://www.laerte.com.br/>> Acesso em: 10 set. 2009.

Tirinha 6



Disponível em: < <http://clubedamafalda.blogspot.com/>> Acesso em: 10 set. 2009.

Tirinha 7



Disponível em: < <http://clubedamafalda.blogspot.com/>> Acesso em: 10 set. 2009.

Tirinha 8



Disponível em: < <http://depositodocalvin.blogspot.com/> > Acesso em: 04 jun.. 2010.

Tirinha 9



Disponível em: < <http://depositodocalvin.blogspot.com/> > Acesso em: 04 jun.. 2010.

Tirinha 10



Disponível em: < <http://tirinhasdogarfield.blogspot.com/> > Acesso em: 04 jun.. 2010.

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos alunos

1 – Você identificou intertextualidade nas tirinhas? Caso tenha identificado, mencionar a tirinha e o texto com o qual ela dialoga.

2 – Qual ou quais expressões foram mais importantes para a interpretação da tirinha? Mencionar a tirinha e a expressão ou palavra que você considera mais importante.

3 – Para interpretação das tirinhas, alguma palavra ou expressão ficou sem sentido para você? Mencionar a tirinha e a palavra.

4 – Explique a sua principal estratégia para a interpretação das tirinhas.

5 – Caso você não tenha entendido alguma tirinha, cite a tirinha e o motivo pelo qual você não a entendeu.

6 – Especificar a tirinha que mais lhe chamou a atenção. Dê as razões para isso.