



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
Departamento de Letras e Artes  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS  
LINGUÍSTICOS**

**AGENILDA FRANÇA SANTOS**

**OS MODOS DE REFERIR EM TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO  
SOBRE A ANÁFORA INDIRETA NAS TIRINHAS DE CALVIN**

Feira de Santana, BA  
2015

**AGENILDA FRANÇA SANTOS**

**OS MODOS DE REFERIR EM TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO  
SOBRE A ANÁFORA INDIRETA NAS TIRINHAS DE CALVIN**

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Texto e discurso  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Luzia Carneiro Borges

Feira de Santana, BA

2015

### **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

Santos, Agenilda França

S233m Os modos de referir em textos multimodais: um estudo sobre a anáfora indireta nas tirinhas de Calvin / Agenilda França Santos. – Feira de Santana, 2015.

104 f.: il.

Orientadora: Carla Luzia Carneiro Borges.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, 2015.

1. Lingüística textual. 2. Anáforas indiretas. 3. Texto – Processo de referenciação. 4. Lingüística – Gênero textual – Tirinhas. 5. Textos multimodais. I. Borges, Carla Luzia Carneiro, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 801

**AGENILDA FRANÇA SANTOS**

**OS MODOS DE REFERIR EM TEXTOS MULTIMODAIS: UM ESTUDO  
SOBRE A ANÁFORA INDIRETA NAS TIRINHAS DE CALVIN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

---

Profa. Dra. Carla Luzia Carneiro Borges (Orientadora)  
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

---

Prof. Dr. Renato Cabral Rezende  
Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP

---

Profa. Dra. Girlene Lima Portela  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

A **Deus**, por ter-me feito maior que as dificuldades.

## **AGRADECIMENTOS**

A minha família que me apoia em tudo que busco de melhor para nós, foi, é e sempre será minha fortaleza nos momentos mais difíceis.

Aos colegas do MEL (Mestrado em Estudos Linguísticos), turma 03, pelas palavras de conforto, pelas ofertas de ajuda, pelo apoio e pela torcida.

Aos amigos que se viram obrigados a emprestar os ouvidos às minhas lamentações e mesmo assim continuam meus amigos.

À minha orientadora Dra. Carla Luzia Carneiro Borges.

Ao Grupo de Pesquisas LINSF/UEFS (Linguagem, Sociedade e Produção de Conhecimentos) do qual fui gentilmente convidada pela professora Carla Luzia a fazer parte.

À UEFS, pela estrutura e oportunidade de realizar mais uma pós-graduação sob seus cuidados.

À FAPESB, pelo apoio financeiro que permitiu com que eu pudesse realizar o mestrado, e conseqüentemente esta pesquisa.

A todos que de alguma forma contribuíram e torcem pelo meu sucesso profissional e pessoal.

Grata!

## RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se um estudo sobre os modos de referir por meio das Anáforas Indiretas (MARCUSCHI, 2005) em textos verbo-visuais, que enriquecem as possibilidades de (re)construção dos sentidos através de elementos da linguagem verbal e da linguagem visual. Tendo isso em vista, esse estudo será feito sob a perspectiva teórica da Linguística Textual, numa abordagem sociocognitivo-interacional. O *corpus* constitui-se de uma seleção do gênero tirinhas, que traz como personagem principal um garotinho chamado *Calvin*, nome que intitula essas narrativas criadas pelo cartunista americano Bill Watterson, expostas na seção “*Em dia*” da Revista Nova Escola e na página oficial da revista na *internet*. Sobre as relações anafóricas indiretas, pode-se dizer que não há uma relação direta entre o antecedente (âncora) e o termo anafórico, que há introdução de um novo referente e que a relação anafórica depende de uma interpretação baseada num cálculo de natureza inferencial. Dessa forma, considera-se que apenas as relações de natureza léxico-semânticas não sejam suficientes para explicar as relações anafóricas e defende-se que essas configurações dependem também de fatores contextuais e conceituais que permitirão a distribuição organizada de objetos de discurso, cumprindo um papel importante na progressão textual. Os resultados reforçam que as relações estabelecidas através das anáforas indiretas e suas âncoras não estão ligadas à noção de correferencialidade e, mesmo não tendo essa relação direta, ancoram-se no universo textual, extrapolando o cotexto e mobilizando um amplo universo de estratégias cognitivas inerentes à interação sociocultural do indivíduo. A introdução de um elemento novo no texto, mesmo sem relação direta com um antecedente, possibilita a continuidade temática garantindo a progressão textual.

**Palavras-chave:** Texto multimodal. Tirinhas. Anáfora Indireta. Referenciação.

## ABSTRACT

This paper presents a study on the ways noted by the Indirect Anaphoras ( Marcuschi , 2005) in verbal- visual texts that enrich the possibilities for ( re) construction of the senses through elements of verbal and visual language . In light of this, this study will be from the theoretical perspective of Linguistics Textual, a social cognitive - interactional approach. The corpus consists of a selection of the genre strips, which has as main character a little boy named Calvin, name entitles these narratives created by American cartoonist Bill Watterson, exposed in the "Current" the New School Magazine and on the official site on the internet. About the indirect anaphoric relations, it can be said that there is a direct relationship between the antecedent (anchor) and the anaphoric term, which is introducing a new referent and the anaphoric relationship depends on an interpretation based on a calculation of inferential nature. Thus, it is considered that only the relations of lexical-semantic nature are not sufficient to explain the anaphoric relations and argues that these settings also depend on contextual and conceptual factors that allow the organized distribution of discourse objects, fulfilling a role important in textual progression. The results reinforce the relations established through the indirect anaphora and their anchors are not linked to the notion of coreference and even it isn't having this direct relationship, anchored in the textual universe, extrapolating the co-text and mobilizing a wide universe of cognitive strategies inherent in sociocultural interaction of the individual. The introduction of a new element in the text, even it not directly related to an antecedent, enables thematic continuity ensuring the textual progression.

**Keywords:** Multimodal text. Strips. Indirect anaphora. Referencing.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pistas contextuais para a interpretação de enunciados .....	29
Figura 2 - Tirinha: Calvin e seu pai discutem sobre o interesse no aprendizado ..	69
Figura 3 - Tirinha: Calvin e seu pai discutem sobre o interesse no aprendizado...	76
Figura 4 - Tirinha: Calvin desabafa com seu pai a razão de odiar a escola.....	80
Figura 5 - Tirinha: Calvin, quer fazer uma pergunta?.....	83
Figura 6 - Tirinha: Viu? O papai me convenceu.....	86
Figura 7 - Tirinha: O silêncio de Calvin.....	89
Figura 8 - Tirinha: Calvin lendo o jornal.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Esquema 1 processamento da AD.....	44
Quadro 2 - Esquema 2 processamento da AI.....	45
Quadro 3 - Dimensões dos gêneros do discurso.....	53
Quadro 4 - Representação esquemática da classificação das AI.....	67
Quadro 5 - Classificação das AI da figura 2.....	69
Quadro 6 - Classificação das AI da figura 3.....	77
Quadro 7 - Classificação das AI da figura 4.....	81
Quadro 8 - Classificação das AI da figura 5.....	84
Quadro 9 - Classificação das AI da figura 6.....	87
Quadro 10 - Classificação das AI da figura 7.....	90
Quadro 11 - Classificação das AI da figura 8.....	92

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anáfora Indireta
LT	Linguística Textual
RNE	Revista Nova Escola
HQ	História em Quadrinhos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SN	Sintagma Nominal
MLT	Memória de longo termo
MCT	Memória de curto termo
AD	Anáfora Direta

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 TEXTO E SENTIDO: PARA ALÉM DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA .....</b>	<b>18</b>
2.1 ALÉM DOS LIMITES DA FRASE .....	18
2.2 CONTEXTO .....	26
2.3 COGNIÇÃO: CONSTRUÇÃO, ARMAZENAMENTO E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	31
2.4 REFERENCIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	33
2.5 ANÁFORA .....	37
<b>2.5.1 Objetos de discurso .....</b>	<b>40</b>
<b>2.5.2 Anáfora Indireta (AI) .....</b>	<b>42</b>
<b>3 GÊNERO DISCURSIVO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA .....</b>	<b>47</b>
3.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN .....	47
3.2 GÊNERO E MULTIMODALIDADE: DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ÀS TIRINHAS.....	55
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>61</b>
4.1 NATUREZA DA PESQUISA .....	61
4.2 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	63
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	66
<b>5 A TIRINHA: CONTEÚDO TEMÁTICO, ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO .....</b>	<b>72</b>
5.1 MODOS DE REFERIR: AS AI NOS TEXTOS DE CALVIN.....	73
<b>5.1.1 Leitura dentro e fora da escola .....</b>	<b>74</b>
<b>5.1.2 Modos de referir à educação/escola .....</b>	<b>75</b>
<b>5.1.3 Modos de referir às tarefas para casa .....</b>	<b>85</b>
5.2 RESULTADOS .....	93
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Questões sobre referência em textos verbais sempre mobilizam discussões relevantes para as perspectivas teóricas que se interessam pela produção do sentido em suas relações com o signo linguístico. De igual modo, a temática também está presente nos estudos da Linguística Textual (doravante LT). Mas, a partir da última década do século XX, o *status* da referência como objeto de pesquisa passou a ser ainda mais acentuado, tendo em vista a explicitação do caráter cognitivo-discursivo do referente textualmente acionado.

Nessa perspectiva, deixa-se de lado a ideia de que a língua é a representação de uma realidade posta, isto é, a ideia de que as coisas sobre as quais falamos têm uma disposição definida. Passa-se a postular que língua e realidade são instâncias constitutivamente instáveis, sendo a atividade de interação linguística um momento de construção de sentidos do real. E sob esse viés, de forte tendência sociocognitivista na qual encontramos atualmente os estudos da Linguística Textual, admite-se que muito tem sido pesquisado sobre referência na tentativa de explicar cada vez mais, com maior profundidade, a produção de sentidos que ocorre por meio desse processo. Esses trabalhos desenvolvem-se ampliando as possibilidades de análise; não se concentram mais especificamente nos textos de linguagem escrita, passam a abarcar a linguagem oral e a linguagem que envolve múltiplas semioses - o texto multimodal. Tendo essa modalidade de texto como qualquer um no qual os significados podem ser inferidos por meio de códigos semióticos diferentes como o linguístico (também considerado participante visual numa composição multimodal), as cores, os sons, os formatos e a disposição de todos os elementos no suporte que o veicula, destacamos que, ao utilizar o gênero tirinha neste estudo, serão os elementos verbo-visuais (texto escrito e desenhos em preto e branco), também envolvidos no processo de análise.

Ainda sobre alguns trabalhos referentes à nossa temática, encontram-se casos de recategorizações metafóricas cuja explicação por meio da correlação entre o termo antecedente e o termo recategorizado não se mostra suficiente para compreender o fenômeno, constatando-se, nesse caso, que há a necessidade de considerar a interpretação efetiva do termo recategorizador, além de uma gama de informações não verbalizadas no cotexto. Consideraremos que a referência pode efetivar-se em diversas situações, através de outros elementos que não apenas o

linguístico, como os elementos de superfície que podem interferir no processo de compreensão, a saber, os gestos, as expressões faciais, as manifestações pictóricas (MONDADA, 2005).

A Linguística Textual tem assumido pressupostos fundamentados a partir de diversas perspectivas como as Teorias do Discurso (perspectiva bahktiniana), a Pragmática e as Teorias da Cognição, que enxergam o texto como um construto dinâmico e de múltiplas faces. Isso acarreta admitir as complexas estratégias textual-discursivas, encarando a referenciação como um complicado fenômeno sociocognitivo-discursivo.

Para o processo que envolve modos de referir, a interação é uma atividade fundamental. A progressão referencial dá-se com base numa complexa relação entre linguagem, mundo e pensamento estabelecida centralmente no discurso. Esta característica permite que os referentes não sejam tomados como entidades apriorísticas e estáveis, mas como *objetos de discurso* (MONDADA E DUBOIS, 2003). Dessa forma, a atribuição de referência é eminentemente discursivo-social, pois não se dá independente da situação comunicacional, cujas características determinam os pontos de vista que incidirão sobre os objetos referidos. Os sujeitos apresentam suas percepções de mundo de acordo com suas experiências como elementos ativos e interativos em processos de troca linguística.

Levando em consideração que a interação linguística só ocorre porque os sujeitos são aptos a processar intelectivamente os textos que produzem e compreendem, não podemos deixar de lado a atividade cognitiva desses sujeitos. Assim, aproximam-se os caminhos das Ciências Cognitivas e da Linguística para explicar a produção dos sentidos.

Nessa esteira reflexiva que ora delineamos, buscamos analisar os processos de referir no gênero tirinha, tendo como elemento objeto de estudo a Anáfora Indireta (AI) e o seu modo de funcionamento no processo de construção do sentido. Consideraremos também a condição verbo-visual do gênero escolhido, buscando apontar para o fato de a ação de referir ser encarada não só na aparição da relação entre expressão referencial e elementos linguísticos cotextuais, mas também a partir dos elementos não verbais do gênero em questão.

Considerando que as relações de natureza léxico-semânticas não se bastam para explicar as relações anafóricas indiretas, adotamos a perspectiva de que esse processo se baseia num cálculo de caráter inferencial que, além de envolver fatores

léxico-semânticos, envolve também aspectos textuais, discursivos e cognitivos da linguagem.

A anáfora indireta introduz, ao mesmo tempo, um objeto novo e um velho no discurso, e isso ocorre tanto na expressão falada quanto na escrita. Esse termo ao qual a anáfora se refere é denominado por Marcuschi (2005) como âncora textual em. Trata-se de uma analogia, seria como fixar uma âncora (cognitivamente) numa expressão nominal para que uma outra expressão, tida como nova no discurso, não fique à deriva. As âncoras são decisivas para a interpretação das AI, são responsáveis pelo estabelecimento de uma ponte entre informações já dadas e informações que surgem como novas, permitindo a ativação de referentes pelos processos cognitivos inferenciais. Através desses processos ocorre um modo de referenciação implícito, cuja interpretabilidade acontece referencialmente, mesmo sem um antecedente explícito no texto.

O estudo das relações anafóricas em tirinhas mostra-se relevante por evidenciar essa modalidade de texto que extrapola a linguagem verbal envolvendo semioses diferentes, isto é, mostra-se numa nova composição que envolve outros elementos relevantes para a produção dos sentidos.

Como forma de interação, produção, preservação e transmissão do saber, o texto é objeto fundamental da Linguística Textual. A partir do momento no qual a busca dos sentidos extrapola o cotexto, parte-se numa aventura exploratória pelo mundo das relações linguísticas entre os indivíduos, fazendo com que possa existir sob todas as suas faces. A interferência das relações sociais e culturais se dá de formas distintas no processamento cognitivo de cada um de nós, fazendo com que o texto faça-se novo para cada leitor a cada leitura. Sob esses aspectos, há de se considerá-lo como algo que ultrapassa os limites de uma simples sequência de enunciados, seu processo de produção e sua compreensão dependem da competência textual, atividade interativa e capacidade cognitiva de cada indivíduo. É sob essa concepção de texto que estudaremos as Tirinhas de Calvin nesta pesquisa.

Antecipando informações sobre o *corpus* de estudo, julgamos importante dizer que as tirinhas de Calvin foram produzidas por um cartunista de origem americana, o que se subentende contextos diferentes do brasileiro, mas, independentemente desse fato, a temática central que gira em torno da esfera da educação mostra-se bastante pertinente ao contexto educacional brasileiro,

portanto, é possível traçar uma linha de análise envolvendo discursos pertinentes à nossa realidade. As discussões postas em destaque mostram o olhar de uma criança que vê a escola como um espaço nada atraente, nada divertido, pois, para uma criança da idade da personagem na tirinha de Calvin (por volta dos 6 anos), o que se torna mais atraente são as atividades que considera divertidas (brincar, fazer suas próprias escolhas de leitura, produzir suas próprias histórias). A escola, por sua vez, configura-se como um lugar de regras, de obrigações, de limites, e essas características se aplicam a qualquer instituição de ensino em qualquer parte do mundo. O dessas discussões trazidas por Calvin nas tirinhas, tendo a educação como “âncora” para todos os dizeres, transita entre o querer fazer e o ter que fazer na vida de uma criança.

Enfim, o objetivo geral deste estudo é analisar as estratégias de referir através das anáforas indiretas no gênero tirinha, considerando seu aspecto verbo-visual numa dimensão sociocognitivo-interacional da linguagem.

Como objetivos específicos, busca-se caracterizar as estratégias de construção de referentes e os modos como isso acontece diante dos fatores linguísticos e extralinguísticos; apresentar as tirinhas como objeto de estudo linguístico-textual; inserir a questão da imagem não somente como um dos elementos relevantes no processo de produção dos sentidos, mas também constitutiva desse processo.

Entendemos que as discussões podem ser ampliadas, que as questões levantadas nos trabalhos que vêm sendo produzidos sinalizam um universo teórico mais aberto e amplo. Essa amplitude crescente nos leva a compreender cada vez mais que as estratégias de referir atribuem sentido ao texto, sendo assim, pensa-se nos inúmeros fatores que contribuem para isso, ampliando o universo de possibilidades a serem investigadas.

O eixo comum entre este estudo e as pesquisas que têm sido feitas sobre os modos de referir é a premissa de que no texto se utilizam diferentes estratégias para produzir sentidos, aproximando-nos da área da Teoria do Texto (ou Linguística Textual) e do princípio de que qualquer texto é produzido sociocognitivamente na interação.

Para facilitar o entendimento, esta dissertação foi organizada em seis seções, seguindo orientações de Queiroz (2013). A partir da introdução – primeira seção – segue-se da seguinte forma:



Segunda seção - por considerar o texto como um objeto legítimo de estudo cuja análise, em vários níveis, permite observar diversas questões acerca da língua, iniciou-se a fundamentação teórica através de discussões sobre seu percurso conceitual dentro do quadro da LT e, a partir disso, tratou-se de sua relação com o contexto e o sentido. Falar dessa “relação” aqui, não implica dizer que texto e contexto estejam sendo considerados de forma dissociada neste trabalho, pois é justamente o contrário, considera-se que o contexto é constitutivo do texto, está tanto para construção do texto quanto para sua compreensão. Na mesma seção, traçamos considerações sobre referenciação, anáfora, objetos de discurso e anáfora indireta, expondo definições e alguns exemplos esquematizados no intuito de fazer entender suas noções básicas necessárias para compreensão deste trabalho.

Terceira seção - tendo eleito a tirinha pelas especificidades do gênero, passamos a traçar linhas referentes ao conceito de gêneros discursivos destacando a perspectiva bakhtiniana, apresentando brevemente a noção de gêneros desde as primeiras abordagens até as atuais, através de perspectivas que promoveram a ampliação de seu sentido. Seguimos nessa seção, dedicando-nos ao gênero especificado para este estudo, começando pela história da história em quadrinhos, chegando às tirinhas que, segundo Mendonça (2005), é uma subdivisão das HQs por trazer histórias mais curtas. Tratamos também do aspecto multimodal que envolve esse gênero.

Quarta seção - é dedicada ao percurso metodológico utilizado para concretização deste trabalho. Apresentamos a natureza da pesquisa, a caracterização do *corpus* e, no tocante à análise dos dados, procuramos explicar a linha de raciocínio traçada para sua seleção e organização, a fim de promover uma análise relevante, em sintonia com os pressupostos adotados.

Quinta seção – é dedicada à prática das análises das estratégias referenciais – AI – utilizadas na construção de referentes nos textos analisados, discutidas à luz do que defendemos no percurso teórico até esse momento. Os resultados são apresentados nessa mesma seção.

Finalmente, chegamos às considerações finais, sexta seção, com a expectativa de que este estudo possa trazer boas contribuições para futuras pesquisas a partir da perspectiva na qual foi exposto, e que tenhamos fornecido contribuições interessantes para o entendimento de qualquer texto como um construto cultural e interativo a partir do qual se dão os sentidos, reafirmando o

caráter essencial que a Linguística Textual assume dentro das perspectivas teóricas enunciativas.

## 2 TEXTO E SENTIDO: PARA ALÉM DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA

Iniciaremos esta seção abordando aspectos conceituais gerais sobre texto e sentido que, atrelados à concepção de contexto, envolveram longas discussões no percurso dos estudos da Linguística Textual. Nossa abordagem estende-se às noções de cognição, referenciação, anáfora, objetos de discurso e anáfora indireta, elementos também imprescindíveis para sustentar a proposta apresentada neste estudo.

Considerando que a concepção de sentido, neste estudo, é de base sociocognitiva, estas noções serão imprescindíveis para compreender o fenômeno da anáfora indireta, o qual exige elementos do contexto que lhe é constitutiva está relacionado ao modo como são construídos os objetos de discurso, assim como o gênero tirinha.

### 2.1 ALÉM DOS LIMITES DA FRASE

Texto (ês). [do lat. *textu*, 'tecido'.] (FERREIRA, 1999, p. 1956). A analogia a um tecido pressupõe que o texto deve ser uma trama consistente na qual todos os fios devem se relacionar harmonicamente garantindo sua funcionalidade com segurança. A partir desse conceito básico, a palavra *texto*, objeto central da LT, ganha acepções distintas dentro das diferentes orientações teóricas adotadas.

Antes de se chegar às noções de texto que se tem hoje, as pesquisas de Saussure o levavam a defender que o real objeto dos estudos linguísticos estaria no sistema da língua, essa afirmação foi contestada por Coseriu em artigo publicado em 1967, no qual o mesmo afirmava que estaria no falar, na linguagem em atividade, o verdadeiro objeto a ser estudado (BERNÁRDEZ *apud* RAMOS, 2007, p. 25). Tratava-se da busca por algo além da frase, passos dados entre as décadas de 1960 e 1970.

Nesse período, a intenção ainda não era analisar o texto em si, como se verifica em Koch (2001):

O que se percebeu, em primeiro lugar, foi justamente a necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como: referenciação, elipse, repetição, seleção dos artigos (definido e indefinido), concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, vários fatos de ordem prosódica e assim por diante (p. 72).

Percebeu-se que faltava algo mais, havia a necessidade de refletir sobre fenômenos da linguagem que não se explicavam apenas através da gramática do enunciado, visto que há uma descontinuidade de ordem qualitativa entre enunciado e texto. O texto vai além de uma mera sequência de enunciados, sua produção e compreensão decorrem da competência textual do falante.

Segundo Fávero e Koch (2012), habilidades do usuário da língua como a capacidade de parafrasear, resumir, perceber lacunas não preenchidas e produzir textos de acordo com o que se pede justificam a construção de uma gramática textual, que tem como tarefas básicas:

- a- verificar o que faz com que um texto seja um texto, isto é, determinar os seus *princípios de constituição*, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b- levantar critérios para a delimitação de textos, já que a *completude* é uma das características essenciais do texto;
- c- diferenciar as várias espécies de texto ( p. 19).

Esse momento (de construção das gramáticas textuais) constituiu a chamada segunda fase dos estudos da LT que marcaram a passagem da teoria da frase para a teoria de texto. Resumindo brevemente a primeira fase: dedicou-se ao estudo dos enunciados, melhor dizendo, ao estudo dos tipos de relação que se pode estabelecer entre diversos enunciados numa sequência narrativa (FÁVERO, 2005, p. 18).

Mas as gramáticas textuais também passaram por seus momentos de contestação que se deram, segundo Bentes (2012), provocando um deslocamento da questão:

[...] em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso (p. 267).

Trata-se, então, da segunda fase dos estudos sobre o texto. A investigação estende-se do texto ao contexto pragmático. Contesta-se a partir daí, a ideia de texto como um todo homogêneo estável em relação à produção de sentidos, o que levaria à chamada *virada pragmática*, uma revolução nos estudos da linguagem na qual a língua não é mais vista como estrutura imanente. Essa corrente levou os linguistas a analisarem a língua levando em consideração seu contexto de uso instaurando uma preocupação com o sujeito inserido numa instância discursiva.

Há de se perceber que desde o início de seu despertar enquanto objeto de estudo, o texto passou e, diante da dinâmica comunicativa dos novos tempos, ainda tem passado por diversas tentativas de conceituação que até hoje não se bastam por completo. Sobre esses conceitos, não se pretende, neste momento, traçar o percurso mais detalhado dos passos dados até hoje, mas podemos destacar brevemente, segundo Koch (2013), que o texto já foi visto como:

- a. unidade linguística (do sistema) superior à frase;
  - b. sucessão ou combinação de frases;
  - c. cadeia de pronominalizações ininterruptas;
  - d. cadeia de isotopias;
  - e. complexo de proposições semânticas.
- [...] e, sob orientações de natureza pragmática:
- a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala;
  - b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômeno primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e
  - c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui uma fase desse processo global (p.25).

Exceto o último de todos esses conceitos, os anteriores tratam do texto como um produto, como uma construção acabada. Os cinco primeiros conceitos trabalham em nível do sistema linguístico, nos quais se basearam as gramáticas de texto quando ainda não se considerava o nível cognitivo-conceitual e o pragmático. Quando se passa a considerar as orientações de natureza pragmática, os dois primeiros conceitos ainda não trazem à tona a importância dos critérios transcendentais ao texto, mas a partir do último, já surge a proposta de consideração de critérios mais amplos. A partir dessa visão, o texto passa a ser visto “como uma unidade comunicativa e não como uma simples unidade linguística” (MARCUSCHI, 2012, p. 26). Assim, o texto sai de uma dimensão material apenas para a dimensão do contexto, trazendo para os sentidos do dizer um olhar mais inquietante, desafiador.

Esse olhar mais inquieto fez perceber que todo fazer (ação) é acompanhado de processos de ordem cognitiva que envolve a necessidade de modelos mentais operacionais e tipos de operações. Essa afirmativa reflete uma tomada de consciência que se sustenta como uma nova orientação dentro da L.T a partir da década de 1980. Ganha destaque a abordagem procedural, na qual o texto passa a ser considerado como resultado de processos mentais. Esses processos seriam responsáveis pelos saberes armazenados na memória, resultantes do envolvimento

com diversas situações da vida social nas quais os sujeitos estão inseridos. No projeto de dizer, esses saberes são acionados e ativados no momento da construção textual, comparando possibilidades e selecionando o que se julga mais adequado para atingir o objetivo da comunicação. Coloca-se em foco o estudo das questões relativas ao processamento do texto, sua reprodução e compreensão e as estratégias sociocognitivas e interativas envolvidas nesse processo.

Conforme Beaugrande e Dressler (*apud* KOCH, 2005b, p. 96), o texto é “um documento de procedimentos de decisão, seleção e combinação”, origina-se de uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas. Estudos a partir desse conceito admitem a existência de modelos cognitivos.

Segundo Koch (2005b), os modelos cognitivos/textuais:

São caracterizados como estruturas complexas de conhecimento, que representam as experiências que vivenciamos em sociedade e que servem de base aos processos conceituais. Frequentemente, são representados em forma de redes, nas quais as unidades conceituais são concebidas como variáveis ou “slots”, que denotam características estereotípicas e que, durante os processos de compreensão, são preenchidas com valores concretos (“fillers”) (p. 96).

Dessa forma, entende-se que os modelos textuais se constituem pelos conhecimentos adquiridos no convívio em sociedade, que por sua vez, existe imersa em uma cultura que interfere no agir em determinadas situações, inclusive nas escolhas linguísticas numa atividade comunicativa oral ou escrita. As escolhas são feitas diante da mobilização de diversos tipos de saberes que precisam ser compartilhados em momentos específicos. Entram em jogo fatores como objetivos, crenças, opiniões, atitudes e conhecimentos cuja compreensão pode-se dar diante do cotexto e do contexto, inferindo não só o sentido pretendido pelo produtor do texto, como também sentidos outros, às vezes até bem distanciados daquele desejado no momento da produção.

Roncarati (2010) traz uma concepção de texto ampla e muito bem situada num contexto atual:

O texto, uma manifestação que envolve aspectos verbais e não verbais no seu processamento, corresponde à unidade máxima de funcionamento e sentido da língua e constitui o único objeto empírico ou material linguístico observável (analítico) [...] é um evento discursivo situado em um dado contexto histórico-social, que atualiza propostas de sentidos possíveis, explícitos e implícitos (p.49).

Ao envolver os aspectos não verbais e situados num contexto histórico que atualiza sentidos possíveis, essa definição de Roncarati também abarca os textos de caráter multimodal, ultrapassando as concepções que encerravam o texto num construto meramente verbal, escrito ou oral. Mais completa estará tal definição ao acrescentarmos que as fronteiras de um texto são extremamente permeáveis, complexas e momentaneamente estabelecidas (BENTES e REZENDE, 2008 *apud* RONCARATI, 2010, p.49).

Ao adotar uma concepção de texto como essa, que envolve também as concepções de língua e sujeito numa perspectiva sociointeracional, a compreensão não será mais entendida como um simples processo de captação de representações mentais. A compreensão, como atividade complexa de produção de sentidos, realiza-se na reconstrução de saberes interligados entre os elementos presentes no texto, as informações dadas em sua superfície, e os elementos não dados em sua organização material, os extralinguísticos, que envolvem o contexto sociocognitivo.

Falar sobre a produção de sentidos implica falar sobre estratégias cognitivo-textuais, sobre a necessidade de organizar o conhecimento partilhado e as vivências e experiências prévias de modo significativo e articulado, sobre coerência, sobre contextos e sobre processo inferencial. Nessa perspectiva, as estratégias de produção e reconstrução dos sentidos resultam do equilíbrio entre movimentos de retroação e progressão. Nesses movimentos, a informação contida no texto pode apresentar-se através de elementos *dados* na superfície e de elementos *novos*.

Segundo Koch (2013):

[...] é com base na informação dada, responsável pela locação do que vai ser dito no espaço cognitivo do interlocutor, que se introduz a informação nova, que tem por função introduzir nele novas predicções a respeito de determinados referentes, com o objetivo de ampliar e/ou reformular os conhecimentos já estocados a respeito deles (p. 38).

Os conhecimentos reservados fazem parte dos processos de ordem cognitiva, quem produz e quem recebe um texto precisa dispor de modelos mentais de operações e seus tipos. Considera-se que os atores envolvidos no ato de comunicação possuem saberes dispostos na memória à espera da necessidade de ativação, esses saberes são adquiridos no dia a dia através das experiências que os indivíduos compartilham na interação. A capacidade cognitiva não se limita ao literal, ao dado, o significado nunca está totalmente impresso no texto, por mais que o autor acredite que toda informação disposta e bem organizada é suficiente. Como o texto

é essencialmente polissêmico, oferece condições de ser reconstruído a partir do universo de sentidos do receptor.

A existência de modelos mentais, também chamados de cognitivos, foi inicialmente discutida sob o alicerce de pesquisas em Inteligência Artificial e Psicologia da Cognição, os quais têm recebido denominações diversas como *frames, scripts, cenários, esquemas, modelos mentais, modelos episódicos ou de situação* (KOCH, 2005b, p. 96). Tais modelos são vistos como estruturas complexas de conhecimento que servem de base aos processos conceituais que são preenchidos com valores concretos suficientes para a compreensão. O que não estiver exposto na superfície textual poderá ser inferido do modelo, na informação estereotípica.

Para Koch (2005b), parte da informação fica implícita no texto, o restante cabe às estratégias cognitivas de inferência. Isso implica reafirmar que apenas os elementos linguísticos dispostos de forma organizada no texto não garantem completude de sentido. Trata-se da incompletude que se desfaz na relação enunciador-texto-enunciatário.

[...] as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto (p. 97).

É o processo inferencial que permite e garante a organização dos sentidos. A relação estabelecida a partir dele sobre as partes do texto e entre este e os contextos envolvidos na produção e na recepção, possibilita uma abertura em relação à construção dos sentidos. A compreensão se caracteriza como um processo ativo de construção e reconstrução. Nesse trajeto, as unidades de sentido são ativadas a partir do texto e complementam-se através do conhecimento armazenado na memória que é também ativado considerando os contextos, como já foi frisado, preenchendo as lacunas necessárias para as diferentes interpretações possíveis feitas por cada leitor. Isso acontece porque o texto é essencialmente polissêmico, é uma unidade aberta de sentidos.

Conforme Koch (2004), quatro sistemas de conhecimento permitem o processamento textual:



- o conhecimento linguístico (diz respeito ao código (gramática) e ao léxico; é preciso conhecer a língua para que possamos entendê-la);
- o conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo – além das características textuais, esse conhecimento também depende das convicções, crenças e cultura dos produtores de texto - (diz respeito a todo o conhecimento armazenado em nossa memória: episódicos - adquiridos no dia a dia, ou socioculturalmente determinado);
- o conhecimento interacional (refere-se à interação dos falantes por meio da linguagem). Engloba o conhecimento ilocucional, comunicacional e metacomunicativo, conhecimentos estratégicos que permitem a escolha do tipo de texto mais adequado ao contexto e, assim, produzirem o efeito de sentido desejado;
- o conhecimento referente a modelos textuais globais (permite aos falantes a capacidade de reconhecer os gêneros ou tipos textuais, facilitando a função sociocomunicativa que cada texto pretende exercer).

Esses sistemas são ativados pelo processamento textual que, dentro da perspectiva sociocognitivo-interacionista, não crê na concepção de mente desvinculada do corpo, como acreditava o cognitivismo clássico. Sob essa perspectiva, concebe-se que uma imensa gama de processos cognitivos não acontece somente no indivíduo, mas também na sociedade, visto que muitos fatos são desenvolvidos em contextos culturais e a organização das ideias pelos indivíduos permite que sejam compreendidas porque, enquanto culturais, são comuns aos membros de uma sociedade. Análoga a essa interação sujeito/cultura/sociedade está a concepção de linguagem na qual se constitui a cognição, cuja capacidade de organização dos conhecimentos contribuem para a promoção dos sentidos.

Corroborando com o que foi dito sobre produção de sentidos, Antunes (2010), ao tecer uma concepção de texto, afirma que:

[...] todo texto é a expressão de uma atividade social, além de seus sentidos linguísticos, reveste-se de uma relevância sociocognitiva, pois está sempre inserido, como parte constitutiva, em outras atividades do ser humano [...]. Assim, compreender um texto é uma operação que vai além de seu aparato linguístico, pois se trata de um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas (p. 31).

Percebe-se que nessa citação, a concepção de texto está pautada na perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem (que será abordada na seção seguinte). Sendo assim, o foco está concentrado no envolvimento entre linguagem e sujeito em interação sociocultural, e no destaque à capacidade cognitiva do indivíduo que faz com que a compreensão ultrapasse a noção de reconhecimento e decodificação do código linguístico. É nesse conjunto de ações que se constroem os sentidos.

Enriquecendo as noções de texto até aqui apresentadas, mostraremos esta definição de Koch (2011) que vislumbra uma ampliação de possibilidades para que a Linguística de Texto faça parte de qualquer estudo desde que tenha por objeto central o ser humano.

Os textos, como forma de cognição social, permitem ao homem organizar cognitivamente o mundo. E é em razão dessa capacidade que são também excelentes meios de intercomunicação, bem como de produção, preservação e transmissão do saber. Determinados aspectos de nossa realidade social só são criados por meio da representação dessa realidade e só assim adquirem validade e relevância social, de tal modo que os textos não apenas tornam o conhecimento visível, mas, na realidade, sociocognitivamente existente (p. 157).

Essa concepção de texto mostra-se bastante promissora em relação aos aspectos que envolvem o homem e suas atitudes na interação com o outro e com o mundo, sugerindo um caminho promissor em direção à compreensão dos textos como entidade de múltiplas faces – consequência de um jogo complexo entre (re)construção de conhecimentos compartilhados e linguagem.

O pouco que foi dito sobre texto e sentido resulta dos esforços da Linguística Textual ao tecer discussões acerca da relação entre texto e coerência<sup>1</sup>. Para Bentes e Rezende (2008), isso é algo que começa a acontecer a partir do momento em que se percebe que o sentido do texto não está no texto em si. A produção dos discursos apoia-se na riqueza de sentidos atrelados às palavras, a inserção da palavra no contexto é o que dá seu sentido real.

---

<sup>1</sup> Não cabe neste estudo a concepção de coerência como uma propriedade imanente ao texto ou de encadeamento enunciativo, e, sim, como um princípio de interpretação que se dá através de operações cognitivas realizadas no processamento textual.

## 2.2 CONTEXTO

Ao chegar à terceira fase dos estudos sobre o texto, a noção de contexto ganhou espaço e o resultado que se tem hoje são pesquisas sobre as relações entre linguagem, cultura e organização social, bem como sobre a forma que se dá a estruturação da língua (gem). Esses estudos trazem questões como as que buscam a relevância dos elementos extratextuais para a compreensão do aparato cotextual. Questiona-se também se uma análise fora de contexto seria insuficiente para a compreensão de enunciados, ou se o contexto é algo que só existe fora do texto, entre outros.

Reconhecemos que analisar um texto tendo como base seus dados linguísticos é uma tarefa possível, porém, inevitavelmente, em algum momento haverá necessidade de acionar cognitivamente elementos extramaterialidade linguística para que, assim, promova-se a produção coerente de sentidos.

Koch (2008) refere-se ao contexto utilizando a conhecida *metáfora do iceberg* de Dascal:

Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido (p. 59).

Essa concepção de contexto introduz nos estudos do texto a interação, entende-se por essa metáfora que o sentido de um texto, seja qual for a situação comunicativa, não depende somente da estrutura textual.

Pensa-se também no entorno físico, entretanto o contexto é social e cultural e, acima de tudo, uma noção cognitivamente construída que engloba não só lugar e momento da enunciação, mas também os recursos comunicativos gestuais, os meios de interação que os sujeitos utilizam e os conhecimentos de mundo compartilhados. É nessa perspectiva que as abordagens sociocognitivas vêm a afirmar que a linguagem não se vê afetada diretamente pelo contexto físico, visto que a maior parte das assunções contextuais é recuperada da memória, do contexto cognitivo dos envolvidos no discurso. Esse contexto cognitivo participa da construção do texto, seja no que tange à produção, seja no que tange à leitura. Daí considerarmos que o sentido não pode preexistir à interação, em outras palavras, o sentido não está completo até que esteja em relação produtor/leitor, que o avaliarão

de acordo com seus conhecimentos construídos ao longo de suas vivências em sociedade, de acordo com o que creditam, com o que lhes é culturalmente concebível.

Também se considera que ao analisar o contexto, deve-se tomar como ponto de partida a perspectiva dos participantes da ação e a maneira como o que se considera como contexto é determinado pelo entorno, pela situação.

Hoje, no interior da Linguística Textual, entende-se que “o contexto engloba [...] não só o cotexto, como também a situação de interação imediata (participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação), a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto cognitivo de interlocutores” (KOCH 2014, p. 195), sendo este último responsável por organizar o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico declarativo e episódico, o conhecimento situacional, o tipológico, o estilístico, e o conhecimento de outros textos. Esses conhecimentos são mobilizados por estratégias de ordem cognitiva (inferências, focalização, relevância), sociointeracional (polidez, atenuação, justificativas) e textual (escolhas referentes à textualização, feitas pelo produtor) por meio do processamento textual.

Mesmo assim, ainda encontramos reproduzidas noções de contexto que podem ser consideradas incompletas em relação a alguns pontos fundamentais, como esta proposta por Schiffrin (1994, *apud* BENTES e REZENDE, 2008):

Contexto é, portanto, um mundo preenchido por pessoas produzindo enunciados: pessoas que possuem identidades sociais, culturais e pessoais, conhecimento, crenças, objetivos e necessidades, e que interagem entre si em várias situações definidas socialmente e culturalmente (p. 35).

Mesmo levando em consideração a época na qual foi elaborada (1994), observa-se que nessa afirmativa, contexto é uma estrutura que ainda gira em torno do enunciado verbal, ancorada numa abordagem metodológica de base individualista, que ainda não privilegia a coletividade.

Reafirmamos que a estrutura textual por si só não é suficiente para atribuir sentidos a um texto, pois muitas informações existem de maneira implícita (seria a parte imersa do *iceberg*), que podem ser recuperadas através da inferenciação. Algumas dessas informações podem ser tão simples, que o produtor não as diz para não correr o risco de oferecer um texto redundante, pois pressupõem sempre

determinados conhecimentos contextuais, situacionais ou enciclopédicos da parte do interlocutor. Ressaltemos que tal estratégia de organização se aplique muito mais a um produtor competente tanto em textos escritos como em textos orais. Esse produtor é capaz de utilizar múltiplos recursos além dos vocábulos que desenham a estrutura textual com bastante eficácia.

Podemos traçar ainda outras considerações a respeito do contexto em seu processo de compreensão apoiados em Marcuschi (2008, p. 243-248). Ao citar M. Dascal e E. Weizman (1987), o autor fala da ampla aceitação da concepção de contexto como papel central na interpretação de textos escritos ou orais, na qual o leitor/ouvinte encontra-se exposto ao material linguístico e que, a partir deste, utiliza o cotexto e o contexto como aliados na compreensão. É justamente nessa aliança que se concentra o problema explicitado a seguir por Marcuschi (*op. cit.*), na obra citada:

Em primeiro lugar, parece que o cotexto ou o dado linguístico não opera como fator invariante. Dascal & Weizman apontam três questões em relação a isso:

- (1) A simples presença de uma mesma expressão linguística em diferentes ocasiões indica que estamos em presença do mesmo “sentido literal”?
- (2) Que tipo de pista o leitor emprega para chegar desse suposto “sentido literal” à interpretação final?
- (3) Como essas pistas guiam o leitor pela multidão de informações cotextuais e contextuais exequíveis e como esse labirinto pode ser organizado? (p. 244).

Parte-se dessas questões para a análise do contexto que teria como influência dois tipos de informações: a metalinguística e a extralinguística sobre as quais verificamos em Dascal (2005) que:

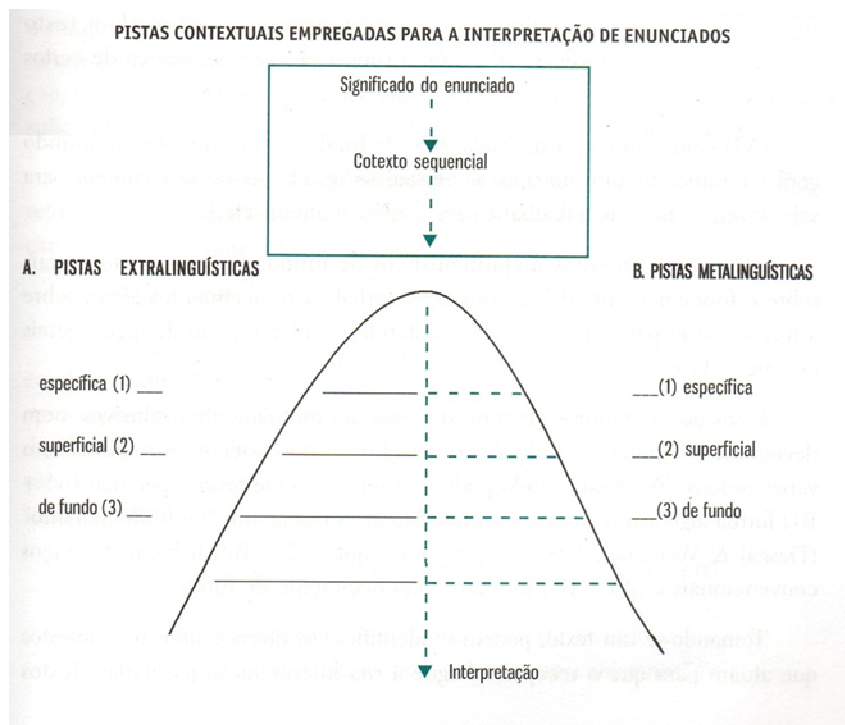
o primeiro inclui o “texto” ou “discurso” no qual a elocução a ser interpretada está inserida, assim como outros tipos de informação linguística, como a língua e o dialeto do falante, o gênero ao qual pertence esse discurso em particular, o registro que o falante emprega nessa elocução em particular, as normas comunicativas pertinentes à situação específica em que a elocução é proferida, entre outros. Essa noção de “contexto extralinguístico” é generalização de uma noção mais antiga de “co-texto”. O contexto “extralinguístico” inclui informações sobre o “universo de referência” ao qual a elocução se refere, o conhecimento de fundo background e de crenças compartilhado entre falante e destinatário, as circunstâncias específicas da situação da elocução, os hábitos e as idiosincrasias do falante e do destinatário (p. 43-44).

Sob esse aspecto, buscar pelo sentido implica verificar a condição de uso da linguagem na qual o enunciado está sendo realizado, pois os significados da

linguagem dependem das relações entre os interlocutores entre si, da relação entre interlocutor e mundo e do uso que fazem da linguagem.

Na tentativa de mostrar como se dá a organização das pistas disponíveis ao destinatário, Dascal e Weizman (*apud* MARCUSCHI, 2008) construíram a figura a seguir.

Figura1- Pistas contextuais para a interpretação de enunciados



Fonte: Dascal e Weizman ( *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 245).

Apresentam-se, através desse modelo, dois conjuntos de contexto em seus tipos que não devem ser entendidos em nenhuma ordem linear, não funcionam necessariamente na ordem em que aparecem, eles podem-se combinar em posições diferentes.

Em (A1), (A2), (A3) estariam respectivamente os traços específicos da situação referida no texto; as suposições gerais sobre os traços de um dado conjunto de situações; conhecimentos de mundo gerais. Em (B1), (B2), (B3) estariam respectivamente os traços específicos das circunstâncias linguísticas relevantes para o enunciado; suposições gerais sobre a estrutura convencional de um texto montado para determinado objetivo; conhecimentos gerais sobre o funcionamento da comunicação verbal. Diversos tipos de contextos atuam para que

o leitor consiga alcançar sua compreensão. Há textos mais densos exigindo maior investimento em contextos, assim como há textos mais “transparentes” (MARCUSCHI, 2008, p. 247).

Percebe-se que esse modelo teórico é relevante no sentido de sugerir uma proposta de análise de tipos de contexto, porém se mostra insuficiente por não dar conta de toda a operacionalização que poderia permitir verificar empiricamente como se dão os tipos de informação em sua concretude.

Koch (2011), sem referência bibliográfica indicada dos autores citados, afirma que Nystrand e Wiemelt fazem distinção entre dois tipos de contexto: contexto de produção e contexto de uso, dos quais este é o mais relevante neste trabalho por se relacionar ao texto escrito e não à interação face a face.

Vejamos um trecho da autora (*op. cit.*) que nos dá uma luz à ideia de contexto como uma noção cognitivamente construída:

Relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização textual”, por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, *scripts* sociais, conhecimentos intertextuais e assim por diante) (p. 30 ).

Considerando que não há textos com sentido completo, os conhecimentos de ordem cognitiva sempre serão ativados na busca de contextos para preenchimento de lacunas, introduzindo informações faltantes no texto, e identificando descompassos na relação entre informações explícitas e conhecimento de mundo, buscando estratégias que construam uma representação coerente. Em suma, o leitor aciona todos os componentes e estratégias cognitivas disponíveis dando ao texto uma interpretação lógica. Ele seleciona os contextos adequados à construção dos sentidos do texto. A informação veiculada será relevante quando houver interação com suposições prévias sobre o mundo, quando tem efeitos de reforço ou contradição em determinado contexto.

Portanto, o tratamento da linguagem, tanto em termos de produção, quanto de recepção, repousa intimamente na interação produtor-ouvinte/leitor, que se manifesta por uma antecipação e coordenação recíprocas de conhecimentos e estratégias cognitivas em um dado contexto (cf. KOCH, 2011, p. 31).

No artigo “Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa”, Marcuschi (2009, p. 45) concorda com Catherine Kerbrat-Orecchioni ao

dizer que para ela o contexto deveria ser visto muito mais como um conjunto de representações que se tem do contexto do que como o entorno extralinguístico. Ainda reitera: “Para a autora (1996, p. 42), o contexto seria ‘um conjunto de dados de natureza não objetiva, mas cognitiva’, que se achariam interiorizados pelos interlocutores e mobilizáveis sempre que necessário no ato da comunicação”.

Em favor dessa breve concepção, Auer e di Luzio ([1992] *apud* MARCUSCHI, 2009) trazem um conceito bastante atemporal considerando a época citada:

Contexto não é uma coleção de ‘fatos’ materiais ou sociais [...] mas um número de esquemas cognitivos acerca do que é relativo para a interação a cada ponto no tempo [...] Esses parâmetros contextuais emergentes referem fatos do conhecimento que deve ser traduzido das disposições cognitivas ‘invisíveis’ dos participantes para bases normalmente acessíveis nas quais se conduzirá a interação (p. 45).

Enfim, reconhecemos a importância do contexto como conjunto de elementos de natureza cognitiva, interiorizados e mobilizados pelos interlocutores no ato da enunciação sempre que se julgar necessário em nossas práticas interacionais, para assim entendermos e nos fazermos entendidos.

### 2.3 COGNIÇÃO: CONSTRUÇÃO, ARMAZENAMENTO E ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Por meio da cognição, os indivíduos recebem, armazenam, recuperam, transformam e transmitem informações representadas por símbolos visuais e linguísticos que são manipulados mentalmente.

A construção do conhecimento pode acontecer através de experiências prévias dos interlocutores, eles devem saber sobre acontecimentos e/ou fatos comuns semelhantes a outras informações cognitivas como crenças, posicionamento diante de determinados acontecimentos e opiniões, por exemplo.

Um dos princípios basilares da ciência cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo circundante de maneira específica, através dos chamados domínios cognitivos que viabilizam atividades profundamente complexas. O processamento de informações relacionadas ao contexto constitui uma dessas atividades, considerando que compreendê-lo implica em construir informações acerca das relações entre os acontecimentos e as situações em que ocorrem.



Nossas experiências e conhecimentos não são dispostos de forma caótica na memória, são armazenados e esquematizados em áreas de nossa memória que compreendem os domínios cognitivos.

Segundo Marcuschi (2009), circula no campo teórico das investigações sobre cognição a ideia de situar o foco mais nas atividades de construção do conhecimento e menos nas atividades de processamento, justificando que:

[...] ao analisar as atividades de construção pode-se ter uma visão mais clara de como emergem nas práticas públicas as propriedades da cognição e assim captar o dinamismo dos processos que dão origem a estruturas conceituais tão complexas como as metáforas, metonímias, ironias, idiomatismos, polissemias, indeterminação referencial, dêiticos, anáforas etc., chegando à própria noção de contexto (p. 45).

Para o autor, explicar por esse caminho é ampliar a observação levando em conta dimensões como atividades, contextos, interações e crenças, entre outros. O caminho vai do código para a cognição, levando em consideração o conhecimento como produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual.

Os estudos na área de referenciação, inclusive os relacionados às anáforas, vêm tentando compreender o processamento cognitivo através de questões como as seguintes: como os conhecimentos de mundo são ativados para a construção dos sentidos? Como a memória influencia no processo que se apresenta sob a forma de representações e tratamento de processamento da informação?

As informações podem ser processadas de várias maneiras. Para Koch (2011), segundo a hipótese cognitivista, pode-se dizer que a memória opera em três fases:

- 1- estocagem** – as informações perceptivas são transformadas em representações mentais, associadas a outras;
- 2- retenção** – em que se dá o armazenamento das representações;
- 3-reativação** – em que opera, entre outras coisas, o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual (p. 37).

Inicialmente, todas as informações são guardadas na memória, porém, nem todas permanecerão aí por muito tempo, alguma estratégia de seleção fará com que algumas permaneçam por longo tempo e outras se percam, sejam provisórias. Trata-se do que Koch (2011, p.38) denomina *memória de longo termo* (MLT) e *memória de curto termo* (MCT). Fazendo uma analogia bastante primária; uma série de informações inseridas no computador em páginas do *word* seriam as MCT, que ao

serem salvos em seus determinados locais, passariam a atuar como numa MLT, com o diferencial, é claro, de que o que fica na MLT não pode ser excluído quando desejamos como costumamos fazer com os arquivos no computador.

Ainda fazendo analogias, podemos imaginar um texto como um tecido construído por fios que se entrelaçam formando uma trama resistente e que se relacionam harmonicamente a fim de garantir durabilidade, e no caso do texto devem garantir a eficácia na produção dos sentidos. As relações se fortalecem e os sentidos se enriquecem à medida que o texto evolui.

Nessa trama que envolve aspectos semânticos, processuais e conceituais estão envolvidos alguns princípios de referenciação, expostos por Koch (2011):

- 1 - ativação – pelo qual um referente textual até então não mencionado é introduzido, passando a preencher um módulo (“endereço” cognitivo, locação) de rede conceptual do modelo de mundo textual: a expressão linguística que o “representa” permanece em foco na memória de curto termo, de tal forma que o referente fica saliente no modelo;
- 2 - reativação – um módulo já introduzido é novamente ativado na memória de curto termo, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece saliente (o módulo continua em foco);
- 3 - de-ativação – ativação de um novo módulo, deslocando-se a atenção para um outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente. Embora fora de foco, porém, este continua a ter um endereço cognitivo (locação) no modelo textual, podendo a qualquer momento ser novamente ativado [...] (p. 83).

Pode-se perceber que, ao serem introduzidos na memória, os referentes podem ser mantidos, retirados, ou substituídos por outros objetos de discurso em favor de novas relações por remissão ou retomada justificando, assim, a necessidade de que as relações de sentido sejam estabelecidas por meio de modelos mentais.

As estratégias de ordem cognitiva aqui parcialmente descritas permitem constatar o quanto de complexidade se faz envolvida no processo de construção e nas atividades mobilizadas na busca da produção dos sentidos.

## 2.4 REFERENCIAÇÃO: CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A depender da teoria linguística em que se insere, a noção de referência recebe diferentes enfoques. Há duas tendências predominantes quanto ao tratamento e à concepção da referência: a perspectiva lógico-semântica e a

perspectiva sociocognitiva interacionista (RONCARATI, 2010, p. 41-42). Na primeira concepção, fundamentada no início dos estudos semânticos, defendia-se que havia uma relação direta entre linguagem e mundo, a referência era uma forma de representação dêitica, apontadora da realidade e os referentes são uma contraparte extralinguística, são objetos de mundo. A referência estaria presa ao âmbito da sentença e os referentes que se inserem no enunciado precisariam ser submetidos a condições de verdade e não de uso. Na segunda, a linguagem é concebida como uma atividade interativa e sociocognitiva, a referência é tida “como base da significação e os referentes, como objetos de discurso, termo utilizado por Mondada (*apud* MARCUSCHI, 2005, p. 93) para quem objetos de discurso são “objetos constitutivamente discursivos”, isto é, gerados na produção discursiva, “é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva” (*op. cit.*, p. 62).

Nas palavras de Roncarati (2010):

[...] a referenciação é uma construção colaborativa que emerge de práticas simbólicas e sociais: os objetos de discurso podem apresentar modificações sensíveis ao contexto ou ao ponto de vista intersubjetivo, evoluindo na progressão textual à medida que lhes são conferidos novas categorizações e atributos (p. 43).

De acordo com o que foi apresentado na citação, vejamos um exemplo exposto em Ramos (2012), no qual um suposto texto traria a seguinte oração:

(1) “a **viúva** deve ser eliminada”

Inicialmente, tendo o SN destacado em negrito como objeto de discurso e, desconhecendo o contexto do enunciado, nosso conhecimento geral compartilhado de mundo fará alusão a um assassinato premeditado de uma mulher cujo esposo já morreu. Porém, diante de um contexto definido como o jornalístico e referindo-se a uma matéria de jornal, por exemplo, haverá uma mudança de sentido bastante substancial ao descobrirmos que **viúva** é um jargão referente às palavras que aparecem sozinhas no final de um parágrafo. Visto dessa forma, configura-se a relação intrínseca entre o objeto de discurso e o processo cognitivo interacional para (re) construção do sentido, já que não há referência a nenhum item anteriormente apresentado no suposto texto, constata-se que o referente é constituído na interação.

Diante das diferentes perspectivas expostas, mostra-se pertinente esclarecermos sobre os questionamentos acerca da concepção clássica do termo *referência* e, conseqüentemente, da concepção de *referente*. Nesse sentido, houve uma mudança de foco que, segundo Roncarati (2010, p. 42), teve influência dos estudos de Mondada e Dubois (2003[1995]), cuja tese da instabilidade constitutiva consiste no fato de que a remissão textual por meio de mecanismos referenciais está centrada na construção e na reconstrução de objetos de discurso. Segundo as autoras, as palavras não são um reflexo exato do mundo, contrapondo ao modelo teórico que diz o oposto, mas sim, o que se instaura no texto é uma instabilidade referencial variável conforme o ato de enunciação (reunião do contexto com as relações interpessoais – expressão usada pela autora), que cria categorias referenciais que se moldam e são criadas na progressão do texto. Pensando por esse viés, o referente é construído no processo de interação e não dado pelo texto.

Segundo Mondada (2005):

A questão da referência atravessa a filosofia da linguagem e a linguística, assumindo formas teóricas diferenciadas: para uns, a referência é concebida no interior de um modelo de correspondência entre palavras do discurso e os objetos do mundo, de modo que a validade das primeiras é avaliada em um quadro vericondicional; para outros, a referência é resultado de um processo dinâmico e, sobretudo, intersubjetivo, que se estabelece no quadro das interações entre locutores, e é suscetível de se transformar no curso dos desenvolvimentos discursivos, de acordos e desacordos (p. 11).

A primeira forma teórica assumida nesse contexto, apoia-se numa tradição filosófica e lógica, enquanto a segunda vem de outras correntes teóricas como a pragmática, a fenomenologia, a teoria social e o interacionismo simbólico, como fruto de reflexões oriundas das ciências humanas e sociais, trazendo dados concretos em vez de dados de laboratório como era feito antes.

A referenciação, hoje em dia, encontra diferentes quadros teóricos nos quais pode ser apreendida, sendo vista, de modo geral, como um fenômeno que engloba, simultaneamente, a cognição, cujas abordagens remetem a atividades de referenciação a saberes partilhados dos quais dependem as escolhas de referenciais, e os usos da linguagem em contexto e em sociedade (MONDADA, 2005, p. 12).

Ainda como justificativa para a proposta de substituição da noção de referência pela noção de referenciação, Mondada (2001) postula que:

Ela [a 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 e às ações em curso dos enunciadores (p. 9).

Com vistas à concretização do projeto de dizer, o sujeito seleciona material linguístico significativo em seu ambiente reconstruindo a realidade no processo de interação. A realidade constrói-se na interação com o outro, no entorno físico, social e cultural.

Entende-se que para descrever nossa visão do mundo utilizamos categorias que passam por alterações que se dão em recortes determinados de tempo (sincrônicas) e em mudanças ocorridas através do tempo (diacrônicas). Em qualquer discurso, essas categorias são sempre construídas num contexto interacional e são suscetíveis a sofrerem modificações.

Koch defende a tese de que “o discurso constrói aquilo a que faz remissão ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção” (KOCH, 2014, p.48). Então, podemos dizer que há uma memória compartilhada pelos interactantes construída pelo discurso e alimentada pelo mesmo, no qual cada estágio é responsável pela escolha das expressões referenciais.

Enquanto operações básicas, há três estratégias de referenciação que estão envolvidas na constituição da memória discursiva. São elas: 1) *construção*: na qual um “objeto” até então não mencionado é introduzido, preenchendo, passando a ocupar um espaço no modelo textual; 2) *reconstrução*: um módulo já existente é reintroduzido por meio de uma forma referencial; 3) *desfocagem*: um novo objeto de discurso é introduzido, passando a ocupar posição focal, mas o objeto retirado de foco continua em estado de espera e pode ser reintroduzido à posição central a qualquer momento (KOCH, 2014, p.49). A repetição dessas estratégias faz com que o modelo textual adquira certa estabilidade, porém, o surgimento contínuo de novas referenciações vem a provocar reelaboração e modificação de “endereços” ou módulos cognitivos que já existiam. É essa dinâmica complexa de acréscimo de novas categorizações sobre o referente que faz do estudo da referência um campo bastante delicado.

Como já foi apontado, a ideia de referenciação ganhou realce com os estudos de Mondada e Dubois (2003), as pesquisadoras contestam a teoria de mundo refletido no texto, na qual haveria uma estabilidade entre palavra e objeto

representado, segundo elas não há essa estabilidade, pois o enunciado instaura uma instabilidade referencial variável, o referente é constituído no processo interacional. Atribui-se às autoras a substituição do termo referência por referenciação. Seguindo essa mudança de foco, emerge a trajetória que vai do significativo à significação, do enunciado à enunciação, da língua ao discurso.

Dando seguimento a esses estudos, Koch e Marcuschi (*apud* KOCH, 2005a, p. 33) defendem que a discursivização do mundo por meio da linguagem consiste em um processo reconstrutivo da realidade. Tanto Mondada e Dubois quanto Marcuschi concordam que a referenciação é um processo discursivo no qual “interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2005a, p. 34).

A visão de referenciação como atividade discursiva e cognitiva é, atualmente, compartilhada por autores conceituados como os citados, entre eles Marcuschi (2005), segundo o qual:

Tudo indica que o melhor caminho não é analisar como representamos, o que representamos, nem como é o mundo ou a língua e sim que processos estão envolvidos na atividade de referenciação em que a língua está envolvida. Não vamos analisar se o mundo está ou não discretizando nem se a língua é um conjunto de etiquetas ou não. Vamos partir da ideia de que o mundo e o nosso discurso são constantemente estabilizados num processo dinâmico levado a efeito por sujeitos sociocognitivos e não sujeitos individuais e isolados diante de um mundo pronto (p. 125-126).

Então, o essencial a ser analisado no processo de referenciação é como a língua se encontra envolvida em estratégias que refletem o relacionamento entre os sujeitos e o mundo em constante mudança, considerando que tais mudanças interferem nas relações sociais que se moldam, mesmo que de forma inconsciente, em algumas situações como resultado de uma cultura que interfere no comportamento humano, inclusive no linguístico.

## 2.5 ANÁFORA

Segundo Marcuschi (2005, p. 54), na retórica clássica, “o termo “*anáfora*” indicava a repetição de uma expressão ou de um sintagma no início de uma frase”. Essa noção acompanha a chamada abordagem clássica, que compreende a anáfora como um processo de reativação de referentes já mencionados. Era essa a noção com a qual se estudava esta estratégia de progressão referencial nos anos 1970,

que mais adiante, com o avanço dos estudos sobre texto e produção de sentidos, já não seria difundida, perdendo espaço para uma abordagem discursiva.

Atualmente, adotando como referência os estudos de Ingedore V. Koch e Luis Antonio Marcuschi, o conceito de anáfora é compreendido numa perspectiva discursiva da língua, necessária para produção dos sentidos. O conhecimento de mundo é ativado em razão dos objetos de discurso construídos no processo de seleção de referentes dispostos na interação verbal. Assim, “o discurso constrói aquilo a que faz remissão, ao mesmo tempo em que é tributário dessa construção” (KOCH, 2006, p. 58).

As discussões sobre anáforas, assim como as discussões sobre referência e referenciação, passaram por modificações conceituais até chegarem a uma posição que a entende discursivamente. No entanto, apesar de a retomada anafórica ser a estratégia de progressão discursiva mais estudada e conhecida (KOCH e MARCUSCHI, 1998, p. 8), ainda não é totalmente compreendida dando espaço para muitos equívocos.

Antes de ingressarmos numa discussão acerca desses equívocos e suas implicações, vejamos o conceito apresentado por Koch (2008):

**Anáfora** é o mecanismo linguístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir destes. Comumente, reserva-se a denominação de **anáfora à remissão para trás** (por ex., Paulo saiu; *ele* foi ao cinema) e de **catáfora, à remissão para frente** (por ex.: Só quero *isto*: que vocês me entendam) (p. 127).

Para a autora, interpretar consiste em estabelecer uma relação coerente com as informações concentradas na memória discursiva dos participantes da interação verbal. Tal relação produz sentidos apoiados nas representações presentes na memória discursiva, isso significa dizer que não apenas os elementos expostos na superfície textual são utilizados para produção dos sentidos, tanto por parte de quem oferece quanto de quem recebe o texto oral ou escrito.

Quanto à sua realização, geralmente a anáfora ocorre através de expressões nominais ou pronominais. Por meio das expressões nominais referenciais, verificam-se processos que desempenham funções cognitivas bastante importantes para o processamento do texto, como forma de remissão a objetos de discurso explícitos ou sugeridos no cotexto; são os processos denominados **retroação** e **prospecção**. Tanto em seu funcionamento anafórico (quando estabelecem uma referência a um

termo antecedente) quanto catafórico (quando fazem referência a um termo subsequente), as expressões nominais contribuem de forma imprescindível na construção da textualidade, colaborando assim para a progressão referencial e construção de sentidos.

As expressões nominais anafóricas servem ao autor do texto como possibilidades de reconstruir objetos de discurso que atuam orientando o leitor em sua interpretação. Lembrando que é no discurso que se constroem determinados sentidos e, por isso, pode-se afirmar que a realização das anáforas não depende somente do processamento de segmentos bem delimitados no texto, pois as informações muitas vezes não são entregues prontas e acabadas. “Os sentidos constituem-se simultaneamente dentro e fora das mentes” (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 297).

Marcuschi (2001, p.195) apresenta uma definição trazida por Milner (2003, p. 94) que se mostra dentro de uma perspectiva gerativista compartilhada também por outros estudiosos; tal definição diz que “[...] ocorre uma relação de anáfora entre duas unidades A e B quando a interpretação de B depende crucialmente da existência de A [...]”, mas, percebe-se que essa definição não se encaixa em muitas situações de referenciação, e é justamente isso que Marcuschi contesta, apontando um conceito atual no qual se vê na anáfora expressões que remetem a outras expressões ou enunciados, não necessariamente e indispensavelmente um antecedente explícito no texto como defendia Milner. Sendo assim, deve-se considerar que a realização das anáforas não depende do processamento de segmentos bem delimitados no texto.

As relações anafóricas caracterizam-se pelo fato de verificarmos a existência de:

1. um processo de identificação referencial;
2. uma expressão linguística que funciona como antecedente;
3. um termo anafórico desprovido de autonomia referencial;
4. uma relação de retomada ou de ativação de um novo referente cuja interpretação depende de outras expressões referenciais presentes no contexto verbal anterior.

O processo de identificação referencial prende-se ao fato de que a comunicação verbal subjaz a relação estabelecida entre as unidades linguísticas e os objetos de mundo extralinguístico, a relação de referência.



Devido a sua complexidade de relações, corre-se o risco de definir as relações anafóricas como uma simples realização de um termo semântico que faz remissão a um outro termo presente na superfície textual, estabelecendo, assim, uma relação de correferência entre âncora e elemento anafórico, algo que não acontece ao sabermos da existência de anáforas que não envolvem correferencialidade, estas são as anáforas classificadas como indiretas (AI).

Em resumo, podemos identificar a anáfora quando a interpretação de uma expressão (termo anafórico) depende de um antecedente presente no contexto verbal. Esse termo pode depender totalmente de outro termo antecedente ou ter só parte de seu significado apoiado no antecedente.

Na abordagem discursiva da anáfora, ocorre uma divisão em tipos dentre os quais destacamos o que Marcuschi (2005) denomina anáfora indireta, tópico que será discutido mais adiante.

### **2.5.1 Objetos de discurso**

De acordo com a concepção segundo a qual os sujeitos constroem versões públicas do mundo através das práticas discursivas e cognitivas socioculturalmente situadas, as categorias e os objetos de discurso que promovem a compreensão do mundo não são preexistentes nem dados, no entanto se elaboram no curso de suas atividades, sofrendo mudanças através dos contextos.

Acreditando que não há uma relação perfeita entre os objetos e sua nomeação no mundo, e que a língua é um fenômeno heterogêneo, socialmente determinado, deve-se investigá-la considerando esses fatos e as convenções nas quais se insere, pois é no processo interativo com o entorno físico, social e cultural que se constituem os objetos de discurso que são reconstruídos no discurso por meio de referentes.

Conforme Mondada e Dubois (2003) e Koch e Marcuschi (1998), entre outros, a referenciação é considerada como um processo realizado de negociação no discurso que resulta na construção de referentes, isto é, nessa atividade os referentes passam a ser objetos de discurso e não realidades independentes, pois são construídos a partir de conhecimentos/experiências de mundo do leitor.

Koch (2011) explica:

A referência passa a 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* (p. 79).

Dessa forma, pode-se entender que a realidade é construída, mantida e alterada, pela forma como interagimos sociocognitivamente com o mundo, pois é assim, interagindo, que se constroem as significações. O saber sobre o mundo é elaborado socialmente, compartilhado e comunicado pelo uso da linguagem.

Mondada (2001) define os objetos de discurso como:

Entidades construídas nas e pelas formulações discursivas dos participantes: é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele (o discurso) e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva [...] (p. 9).

Em outras palavras, o objeto de discurso não é um referente que teria sido verbalizado anteriormente. Pode-se dizer que o mesmo não estabelece uma relação de espelhamento com os objetos do mundo ou com representações cognitivas, tendo em vista que ele (objeto de discurso) só encontra sua razão de ser nas práticas discursivas.

Citada por Koch (2011), Mondada fortalece seu conceito de objeto de discurso:

O objeto de discurso caracteriza-se pelo fato de construir progressivamente uma configuração, enriquecendo-se com novos aspectos e propriedades, suprimindo aspectos anteriores ou ignorando outros possíveis, que ele pode associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, bem como pelo fato de articular-se em partes suscetíveis de se autonomizarem por sua vez em novos objetos. O objeto se completa discursivamente (p. 81).

Compreendendo que os objetos de discurso sofrem uma “evolução referencial”, ou seja, eles surgem e elaboram-se continuamente no decorrer da enunciação, podemos supor que se pode desvincular a necessidade da materialidade linguística da concepção de referente, já que o referente nem sempre é ratificado por uma expressão explícita no texto, ficando à disposição dos usuários da língua promover a (re) construção dos sentidos através de suas práticas simbólicas e intersubjetivas da linguagem.

Complementando o conceito de objeto de discurso, Koch (2005a) reforça que:

Os objetos de discurso não se confundem com a realidade extralinguística, mas (re) constroem-na no próprio processo de interação: a realidade é construída, mantida e alterada não apenas

pela forma como o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele. Interpretamos e construímos nossos mundos na interação com o entorno físico, social e cultural (p. 33-34).

Estas definições de objeto de discurso implica uma noção de língua que não se esgota no código nem é concebida apenas como sistema de comunicação que visa o aspecto informacional ou ideacional, pois não se trata de um básico processo de elaboração de informação, mas de (re) construção do real, manipulando a estrutura da realidade de modo significativo (KOCH, 2011, p. 81).

### **2.5.2 Anáfora Indireta (AI)**

A compreensão das anáforas indiretas carece de considerações sobre alguns fatores como, por exemplo, a observação da “coerência como um princípio de interpretação e não um princípio de encadeamento enunciativo ou de boa formação textual” (MARCUSCHI, 2005, p.58). Este autor observa que, no estudo desse tipo de anáfora, a coerência é tomada como uma operação cognitiva que se manifesta no processamento do texto, então olhar a coerência como um princípio de interpretação é o primeiro passo para entendê-la. O fato de ela aparecer sem referente explícito, trazendo a necessidade de considerar processos cognitivos e inferenciais, desconstrói a ideia de que o encadeamento textual é estritamente linear. A AI tem no cotexto um elemento de relação denominado “âncora” que é basilar para a interpretação, e sua delimitação só é possível dentro do processo de referenciação.

Esse tipo de anáfora exerce um papel de suma importância na construção da coerência. Podem ser encontradas sob outras denominações como: inferenciais, mediatas, profundas, semânticas e associativas. Segundo Schwarz (*apud* KOCH, 2011, p. 108), existem vários tipos dessas anáforas, que podem ser classificadas com base nas operações cognitivas e representações de conhecimentos necessários à sua interpretação. Segundo Schwarz, muitas anáforas não podem ser explicadas apenas através das relações de associação, mas também por outros processos complexos, pois nem toda AI depende de processos inferenciais que seriam os seguintes:

1- ativação de conhecimentos de mundo armazenados na memória de longo termo para a desambiguação, precisão ou complementação de unidades e estruturas textuais;

2- a construção de informações, ou seja, a formação dinâmica e dependente de contexto (“situada”) de representações mentais, como vistas à construção do modelo de mundo textual (KOCH, 2011, p. 108).

O processamento dessas anáforas depende da presença de unidades determinadas ou estruturas no cotexto precedente que se fazem importantes para sua interpretação, essas estruturas são denominadas “âncoras” que ativam representações nucleares no léxico mental, tornando possível fazer inferências, relações semânticas e conceituais evocando o contexto relevante.

De modo geral, a AI é constituída por expressões nominais definidas, indefinidas e por pronomes interpretados referencialmente sem a necessidade de correspondência a um termo antecedente ou subsequente dado no texto. Ocorre nesse processo a ativação de referentes que surgem pela primeira vez no interior do texto, tratando-se assim de uma estratégia endofórica<sup>2</sup>.

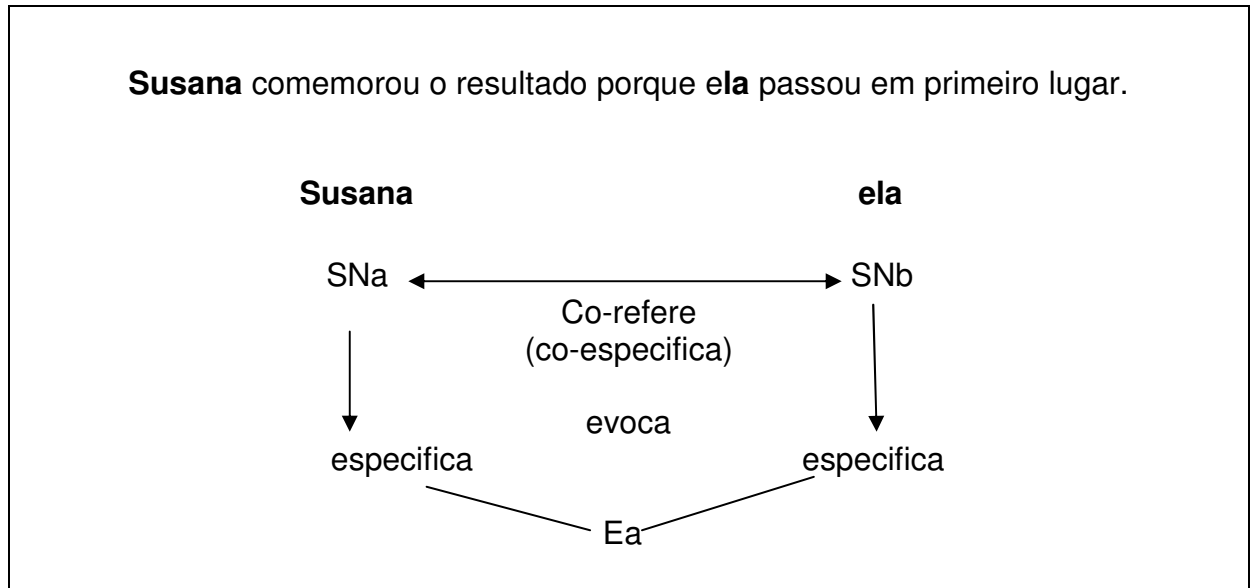
Analisar as anáforas diretas (AD) não faz parte da proposta apresentada neste trabalho, porém, julga-se importante descrevê-las brevemente para que possamos estabelecer uma distinção entre estas e as AI, a título de facilitar a compreensão de ambas. A diferença básica está no fato de as AD retomarem referentes já introduzidos no texto, estabelecendo entre o elemento anafórico e seu referente uma relação de correferência, funciona como uma espécie de substituta do elemento retomado e assegura-se que a concordância de gênero e número são pistas para sua identificação.

Em forma de esquema, apresenta-se a seguir o modelo geral de AD exposto em Marcuschi (2005, p. 57), ressaltando que o período analisado é grifo meu.

---

<sup>2</sup> A remissão no interior do texto é vista como fenômeno de referência endofórica (cf. HALLYDAY e HASAN, 1976).

Quadro 1 - Esquema 1 processamento da AD



Adaptado por Agenilda França Santos, 2015.

SNa – sintagma nominal na função de antecedente

SNb – sintagma ou pronome na função de anáfora

Ea – especificação referencial única correspondente ao introduzido inicialmente

Observemos que o SNb (ela) não introduz algo diferente, apenas atua como correferente, reativando através do pronome pessoal o elemento já existente no contexto (Susana).

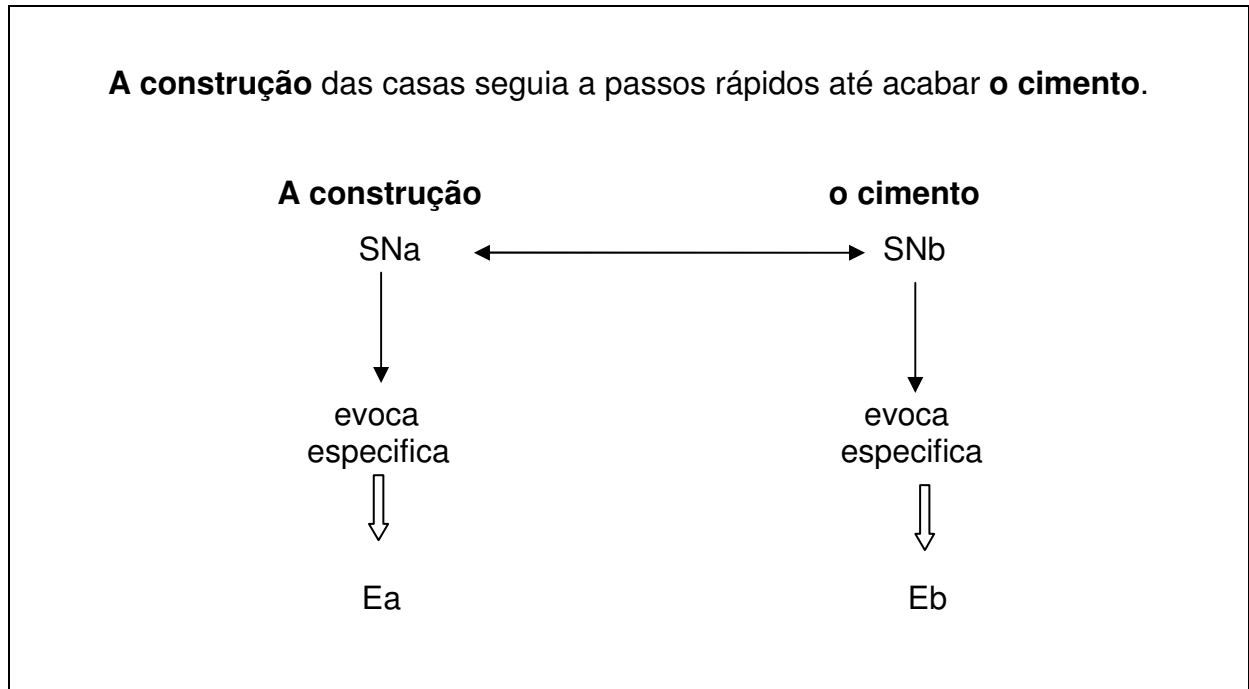
Enquanto nas AD ocorre um processo de substituição, como mostra o exemplo anterior, as AI caracterizam-se, conforme Koch (2006), pelo fato de não haver no contexto um antecedente explícito, mas sim um elemento de relação ou uma estrutura complexa, que pode ser chamada de “âncora”, como já foi mencionado, central para a interpretação.

Dito de outra forma por Koch (2006):

[...] trata-se de formas nominais que se encontram em dependência interpretativa de determinadas expressões da estrutura textual em desenvolvimento, o que permite que seus referentes sejam ativados por meio de processos cognitivos inferenciais, possibilitando [...] a mobilização de conhecimentos dos mais diversos tipos armazenados na memória dos interlocutores (p.107).

Vejamos neste outro esquema também proposto por Marcuschi (2005, p. 57), um exemplo representativo da anáfora indireta.

Quadro 2 - Esquema 2 processamento da AI



Adaptado por Agenilda França Santos, 2015.

SNa – específica e evoca um referente próprio.

SNb – específica e evoca um referente próprio.

Ea – referente próprio

Eb – referente próprio

exercem relação referencial fundamentada cognitivamente e discursivamente por algum tipo de associação

Observa-se, nesse esquema, que não houve recuperação direta do referente exposto anteriormente no SN definido (a construção), não há aqui uma sincronização de teor morfossintático. A expressão “o cimento” ativa um referente novo e ao mesmo tempo reativa “a construção”, o SNb configura-se como anáfora porque se entende que uma construção convencional de casa necessite de cimento, assim, o SNa dá suporte cognitivo para a introdução do novo referente SNb.

O esquema geral, tanto da AD como da AI, rapidamente ilustrados e comentados, não são suficientes para evidenciar a problemática envolvida no processo de referenciação textual que circula, entre outros, pelos seguintes pontos:

No caso da AD:

- nem sempre há congruência morfossintática entre a anáfora e seu antecedente;

- não se requer identidade de significação nem identidade estrita entre anáfora e antecedente;
- o caso da anáfora referencial não é paradigmático das anáforas em geral;
- o pronome não é uma classe de palavras tipicamente anafórica;
- a anáfora é um fenômeno de semântica textual de natureza inferencial e não um simples processo de clonagem referencial.

No caso da AI, é muito mais complexa sua definição porque envolve um conjunto de outras definições também consideradas insuficientes em alguns aspectos como as de língua, texto, categoria, referência, inferência e coerência.

Ao analisar o fenômeno da realização da AI:

- admite-se um processo de referenciação extensionalista;
- considera-se que os processos cognitivos e as estratégias inferenciais são decisivos na atividade de contextualização;
- considera-se que a textualização não se dá como um encadeamento linear de elementos, de modo que a própria noção clássica de coerência fica afetada.

Essas implicações sobre as AD e as AI referidas até o momento são fruto dos estudos de Marcuschi (2005) e, no que concerne a AI, cuja análise é proposta neste trabalho, o autor destaca que as anáforas indiretas são uma classe que representa, sem dúvida, um enorme desafio teórico diante do qual se obriga a abandonar a clássica noção de referência definida, grosso modo, como um simples processo de reativação e busca de elementos no contexto. As AI representam um alargamento dessa noção, reintroduzindo no “contexto da gramática aspectos sociocognitivos relevantes que permitem repensar tópicos gramaticais na interface com a semântica e a pragmática” (MARCUSCHI, 2005, p. 54).

Essencialmente, três fatores básicos podem definir uma anáfora indireta: a) a não vinculação com a correferencialidade; b) a não vinculação com a noção de retomada; e c) a introdução de um novo referente que, por sua vez, não precisa manter uma relação de identidade com outro elemento linguístico para que o texto tenha continuidade temática e referencial. A introdução desse referente novo amplia o modelo de mundo textual e faz remissão constante aos mesmos domínios de referência estabelecidos do texto

### **3 GÊNERO DISCURSIVO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA**

O objetivo, nesta seção, é discutir a noção de gêneros do discurso, destacando a perspectiva bakhtiniana, que enfatiza o texto em seu papel nas diversas esferas de comunicação, sendo transversal a todas as atividades humanas. Será apresentado o gênero tirinha, discutindo-o à luz da teoria supracitada. Antes de apresentar a noção de gêneros, farei considerações sobre o modo como vem sendo abordada a construção do sentido, essencial ao entendimento do texto em seu funcionamento na sociedade.

#### **3.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN**

A análise sistemática da forma, centrada nos limites da frase, não reconhecendo a relevância do sentido como fator primordial para os estudos da linguagem, fez parte de uma visão objetivista<sup>3</sup> e formalista que dominou por muito tempo o cenário dos estudos linguísticos. Essa postura, sustentada por uma base gerativista e também estruturalista, tinha como objetos centrais de pesquisa a língua vista como sistema estritamente formal, ou a idealização do sujeito mental. Dentro dessa concepção, não havia espaço para o reconhecimento da atividade linguística como resultado de processos cognitivos situados social, cultural e historicamente, que considerasse o caráter partilhado, isto é, a participação do outro na construção do sentido.

Passando a considerar esses últimos fatores, chama-se a atenção para o fato de que as expressões linguísticas proferidas como semioses/representações do mundo em perspectiva, guiam e orientam o significado em vez de simplesmente transportar um sentido único. Assume-se, assim, que o significado não é atributo inerente do significante e nem é algo que existe fora do sujeito, ele é resultado de uma ação em conjunto. Na verdade, as experiências que o mundo nos proporciona são estruturadas através de uma capacidade cognitiva complexa, e isso impulsionou os estudos da linguagem colocando em destaque a realização

---

<sup>3</sup> Sob essa visão, a mente era o espelho do mundo, não havendo diferença entre objetos do mundo e forma diferenciada de representá-los, de modo que haveria um único sistema conceitual para todos os indivíduos, apesar dos fatores sociais e culturais (cf. SANTOS, 2005).



discursiva através dos gêneros discursivos.

Diante desse quadro, tem-se a interação trazendo destaque para o agir do sujeito na sociedade e em relação ao mundo. Eis o sociointeracionismo que, enquanto reconhece os fatores sócio-históricos e culturais como determinantes na constituição das formas organizadoras de representação dos gêneros do discurso, não dá destaque ao estudo dos procedimentos cognitivos de construção desse tipo de conhecimento. Mas essa questão começa a mudar no momento em que não se concebe mais tratar de forma separada linguagem, contexto e cognição, relação-chave para os estudos da Linguística de base cognitiva, que admite atribuir à capacidade cognitiva a construção do sentido pela linguagem. O foco amplia-se levando ao estudo da língua em sua realização discursiva. “Trata-se de uma virada importante, uma espécie de *“cognitive turn”* que após a guinada pragmática em meados do séc. XX se fazia necessária” (MARCUSCHI, 2007, p. 61).

É a partir de 1980 que a tônica das pesquisas começa a recair sobre as operações cognitivas de processamento textual (cf. KOCH, 2005b). Diante dessa afirmativa, pode-se falar sobre a consideração do elemento social (externo) que interfere no processamento cognitivo, contestando a visão que se tinha de que as operações estratégicas eram feitas exclusivamente na mente. Essa mudança de pensamento, segundo Koch (2009), reconhece:

[...] que muito da cognição acontece fora das mentes e não somente dentro delas: a cognição é um fenômeno situado. Ou seja, não é simples traçar o ponto exato em que a cognição está dentro ou fora das mentes, pois o que existe aí é uma inter-relação complexa. Voltar exclusivamente para dentro da mente à procura da explicação para os comportamentos inteligentes e para as estratégias de construção do conhecimento pode levar a sérios equívocos (p. 31).

Até o momento em que se passou a questionar a separação entre exterioridade e interioridade presente nos estudos das ciências cognitivas, a tendência era uma separação bastante nítida e estanque entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente e os que acontecem fora. Essa concepção perdurou por muito tempo e o foco era apenas explicar como a mente aciona o conhecimento para resolver problemas postos no dia-dia, mas sem dar a devida atenção à interferência do que seria exterior (sociedade e cultura) ao indivíduo nesse processo. Precisava-se voltar o olhar para complexos processos cognitivos que têm por base a percepção e a capacidade de atuar fisicamente no

mundo, reconhecendo essa visão como necessária para explicar esses fenômenos que são operações resultantes da interação de diversas ações conjuntas.

Atentos a esses complexos processos, a linguagem é vista como um sistema interpretado no sentido lógico, não mais tida como componente autônomo da mente. Considera-se a relação entre construção de sentidos e experiência de mundo que só se concretizam socialmente, através da interação. É o sociocognitivismo que fundamenta esse pensamento e segue ganhando força a partir do ano de 1980, como já foi sinalizado anteriormente.

A relação interativa promovida pela linguagem, levando em consideração a capacidade cognitiva fortaleceu as reflexões acerca do processo de produção e leitura dos gêneros do discurso, sobre os quais passaremos a tratar sob a orientação dos estudos de Mikhail Bakhtin que, tem seus escritos registrados a partir da década de 1920, mas que a partir do ano 1980 ganham uma influência bastante relevante.

Partindo dos primórdios: considerando o tratamento sistemático dos gêneros iniciado por Platão, data-se que há pelo menos vinte e cinco séculos as implicações advindas desse termo (gênero) já eram tidas como objeto de estudo linguístico que, com o passar dos tempos, desenvolveu novas perspectivas teóricas de análise (cf. MARCUSCHI, 2008, p.147). Uma perspectiva que ganha destaque na década de 80 diz respeito aos estudos sobre gêneros do discurso empreendidos por Bakhtin<sup>4</sup>. Nesse período, passa-se a optar por uma posição apoiada na concepção sociointeracionista da linguagem, ressaltando a importância da interação social como espaço de formação dos enunciados, entendidos aqui como instâncias que unem a língua com a história, que demandam uma situação definida na história através de atores sociais plenamente identificados, que interagem, necessariamente, estabelecendo um diálogo. Todo enunciado aciona outro a que responde ou que o responderá (cf. Bakhtin, 1953). Isso se posiciona entre o olhar da Psicologia de base mentalista (subjetivismo abstrato) e o enfoque formalista e estrutural da Linguística (objetivismo abstrato).

---

<sup>4</sup> A obra de Bakhtin, que fundamenta a maioria das discussões sobre teoria de gêneros, só nos foi apresentada, no ocidente, na década de 1970. Data-se que a posição defendida já vinha sendo desenvolvida desde 1917, período no qual as correntes marxistas buscavam explicar a natureza social da linguagem e do pensamento (cf. SANTOS, 2005).

Desde o lançamento de *Os Gêneros do discurso*, em *Estética da Criação Verbal* ([1952] 1992), um marco para os estudos no campo da Filosofia da Linguagem, uma vasta bibliografia a respeito dos gêneros foi produzida, e hoje encontramos discussões em vários níveis de profundidade expostas à apreciação dos interessados em compreender e ampliar seus conhecimentos aplicáveis em áreas como a Linguística, Etnografia, Sociologia, Antropologia e Retórica, entre outras.

Para atenderem a variadas intenções comunicativas, os enunciados verbais são tomados como construções discursivas, relativamente estáveis, social e culturalmente constituídas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação isolada, nem pelo ato psíquico-filosófico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 135-136).

O trecho citado pertence a *Marxismo e filosofia da linguagem* que, apesar de ter sido escrito no fim da década de 1920, mantém uma atualidade incrível ao reconhecer o caráter arbitrário e ideológico do signo e a enunciação como produto de interação social. Essa percepção abriu caminho para a noção de gênero do discurso que seria consagrada mais tarde em *Estética da Criação Verbal*.

Os gêneros, na concepção construída por Bakhtin, são definidos como tipos de enunciados relativamente estáveis construídos por cada esfera social de uso em concordância com condições específicas e finalidades de cada uma delas. A noção de gênero se constrói de forma dinâmica, à medida que busca identificar e explicar os variados modos como o sujeito interage pela linguagem e constrói sentido em contextos variados.

Onde houver atividade humana envolvendo a linguagem, haverá gêneros discursivos, uma multiplicidade infinita e renovável a cada situação na esfera comunicativa. Da lista de compras elaborada para a ida ao supermercado até a nota emitida no caixa ao terminarmos essa tarefa, passamos por diversas situações de leitura. Assim como nesses eventos sociointerativos, participamos de diversos outros nos quais precisamos, inevitavelmente, produzir ou recepcionar os gêneros em suas infinitas formas de apresentação, sejam elas orais ou escritas. Tanto os falantes

quanto os ouvintes detectam o que é adequado utilizar em cada situação social graças a sua competência sociocomunicativa<sup>5</sup>.

A comunicação pode se dar por meio de diversas manifestações linguísticas, não apenas a escrita e a oral, mas também a sonora, a gestual, a imagética (como nas HQ's), as expressões fisionômicas etc. Segundo Bakhtin, tais manifestações são bastante diversificadas, pois estão relacionadas às múltiplas esferas da atividade humana. O contato diário com gêneros discursivos de toda ordem exercita a *consciência metatextual*<sup>6</sup> para a construção e intelecção de textos (cf. KOCH, 2011).

De acordo com Bakhtin ([1953] 1992):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana (p. 179).

Sendo assim, produzimos textos de acordo com as necessidades comunicativas das esferas da atividade humana que fazem parte da vida social e cultural de cada sujeito, das situações cotidianas que promovem a interação. Cada situação determina um gênero que pode ser transformado de acordo com o meio emergente que se reconfigura com o passar dos tempos, a exemplo dos que passam a ocupar lugar em nossas vidas decorrentes do avanço tecnológico como as mensagens que se realizam por meio de vários suportes<sup>7</sup> como *e-mail*, as postagens em *blogs*, *facebook*, *whatsapp* e tantos outros.

Dessa forma, percebe-se que, diante dessa dinamicidade que os caracteriza, os gêneros do discurso apresentam-se desde as formas mais simples como os que circulam frequentemente no dia a dia, até os mais complexos, ligados a contextos institucionais mais específicos.

Configura-se, assim, o que Bakhtin denomina de gêneros primários (simples): aqueles que surgiram em situações de comunicação verbal espontânea como

<sup>5</sup> A competência sociocomunicativa corresponde ao conhecimento de regras e convenções que governam o uso da língua na sociedade, isto é, à capacidade de manter a interação social, mediante a produção e compreensão dos gêneros discursivos. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/ensinoDePrimeiraLingua/scos/hotwords/index.html>> Acesso em: 29 ago. 2015.

<sup>6</sup> Consciência metatextual é o tratamento do texto como objeto de reflexão, e não apenas com vistas ao que se quer comunicar, dessa forma, o texto passa a ser observado quanto à sua estrutura (cf. GOMBERT, 2003).

<sup>7</sup> Sobre a questão do suporte e de seu papel na relação com os gêneros, mostra-se interessante conferir Marcuschi (2008, p. 173-186).

diálogo, bilhetes, cartas, listas de compras, situações de interação face a face, etc.; e gêneros secundários (complexos): aqueles que resultam da readaptação dos gêneros primários devido ao surgimento de novas situações comunicativas, geralmente relacionadas à escrita, como teses, dissertações, documentos da esfera jurídica.

De acordo com Adam (1993, *apud* Koch 2011, p. 56), “todo texto é formado de sequências, esquemas linguísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais”. Dessa forma, passa-se a falar de tipologia textual, ressaltando que gênero e tipo textual são aspectos constitutivos do funcionamento da linguagem em situações comunicativas da vida diária, comprovando que um não é oposto ao outro (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 156). As sequências tipológicas subjacentes aos gêneros, em geral, abrangem as categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, cuja predominância de uma ou outra em um texto o determina como pertencente a tal tipo.

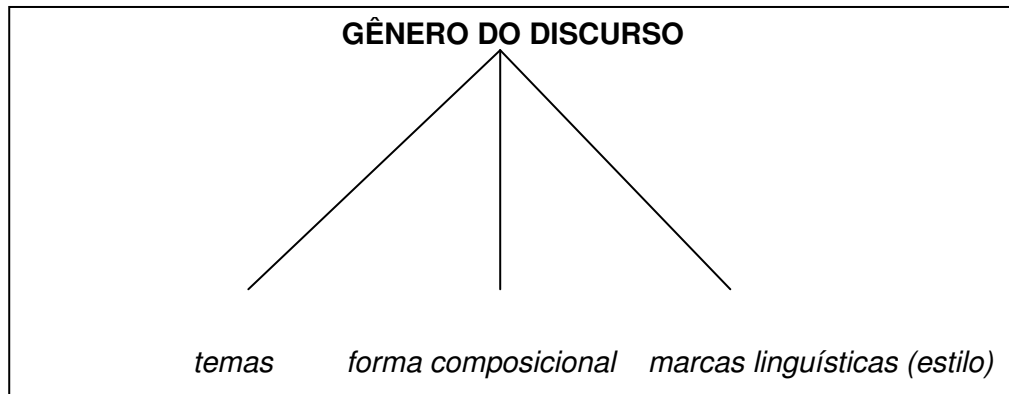
Bakhtin oferece-nos uma concepção de linguagem muito interessante, da qual derivam também os conceitos de enunciação, polifonia e dialogismo, cujo entendimento é imprescindível para a discussão acerca de gênero.

Concordando com a concepção bakhtiniana ao dizer que “não são as unidades da língua que são dialógicas, mas os enunciados”, Fiorin (2006, p. 20) também afirma que só os enunciados têm destinatário, enquanto a língua não o tem, não se reporta a ninguém. Para que possamos compreender a enunciação do outro, precisamos de uma orientação no sentido de situá-la adequadamente no contexto.

Sob esse enquadre de enunciação, refletem-se condições específicas e finalidades, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. O conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são determinados pela especificidade de determinados campos da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos (cf. BAKHTIN, 1979).

Essas três dimensões constitutivas (citadas acima) são consideradas essenciais nos gêneros discursivos [quadro 3]:

Quadro 3: Dimensões dos gêneros do discurso



Fonte: (Rojo, 2005, p. 196)

Segundo Rojo (2005), essas dimensões são entendidas como:

- os temas – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero;
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma composicional);
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguísticas ou estilo) (grifos da autora) (p. 196).

A respeito do tema, Bakhtin (1999, p. 128) defende que esta dimensão corresponde a uma enunciação ligada a uma situação concreta, dialógica, que, além de ser unitária, é também única e não se repete. Por forma composicional, tem-se a organização e a estruturação do gênero. A forma composicional permite o reconhecimento do gênero e, segundo Bakhtin (2003, p. 261), a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana. Tem-se por estilo as unidades temáticas e composicionais, sendo a relação do locutor com seus parceiros crucial para a sua constituição.

Assim como a noção de enunciado e enunciação, a noção de polifonia também é considerada imprescindível para o entendimento dos gêneros discursivos. De modo geral, o termo nos remete a um tipo característico de composição musical na qual se sobrepõem várias vozes ou várias melodias. Na acepção dada por Mikhail Bakhtin, esse termo assume uma dimensão discursiva que, segundo Faraco (2005, p. 49), “vale hoje mais pela sedução derivada de livres associações do que como categoria coerente de um certo arcabouço teórico”. Segundo o mesmo autor (*idem*, p. 48), a polifonia surge como uma inovação na relação autor/herói em

*Problemas da poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2008), sendo mais utilizado em seus estudos sobre literatura.

Tomando como base a afirmativa de Bakhtin de que “em toda parte um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente” (Bakhtin, 2008, p. 308), as livres associações permitem ver a polifonia como uma multiplicidade de vozes ideologicamente diferentes. Para o autor, a polifonia é a essência de toda enunciação, visto que, em um mesmo texto ocorrem diferentes vozes que se expressam, e que todo discurso é constituído por diversos outros discursos.

Seguindo rumo ao conceito de dialogia, tem-se a “atividade do *diálogo* é atividade dinâmica entre Eu e Outro em um território socialmente organizado em interação linguística” (GEGe, 2009, p. 29). É através do princípio dialógico que Bakhtin caracteriza o homem e a vida, explicando o ser humano através da atividade da linguagem que o expõe a um confronto dos sistemas de valores que destacam variadas visões de mundo. A noção de dialogismo como princípio fundador da linguagem - toda linguagem é dialógica - trouxe a noção de gêneros do discurso como enunciados responsivos, corroborando com o conceito de linguagem como atividade interativa.

Considerando toda a trajetória, desde os primeiros escritos sistematizados sob as reflexões de Bakhtin e seu Círculo de estudos, até esse imenso grupo que se tem hoje discutindo aspectos diversos à luz desses ensinamentos, tão infinitas quanto os gêneros do discurso que permeiam nosso dia a dia, são as palavras a serem ditas sobre eles.

De modo geral, observa-se um salto qualitativo nos estudos sobre gênero desde que houve o deslocamento de uma postura metodológica de análise interna do sistema linguístico para uma análise externa das produções verbais em sua dimensão empírica situada socialmente. A partir desses estudos, sob o enfoque sociocognitivo-interacional, ramificam-se vários outros ancorados na perspectiva bakhtiniana, na qual produzir linguagem é equivalente a produzir discursos sociais. Sob essas perspectivas, a linguagem é essencialmente e naturalmente dialógica e socio-histórica, perpassada por fatores linguísticos e não linguísticos. Desse modo, produzir gêneros discursivos relaciona-se diretamente ao momento histórico, ao meio social, à capacidade cognitiva dos interlocutores, às esferas de circulação dos discursos e às condições de produção destes.

### 3.2 GÊNERO E MULTIMODALIDADE: DAS HISTÓRIA EM QUADRINHOS ÀS TIRINHAS

É natural que as mudanças sociais e as relações entre os diversos atores sociais acarretem em transformações nas atividades de linguagem. Entre essas mudanças podemos citar o caráter cada vez mais visual, integrando palavra e imagens, que muitos textos têm assumido. Além de outros gêneros, pensemos nas tirinhas que trazem esse duplo uso da linguagem. Diante dessa característica básica, temos os textos multimodais, que implicam o entrosamento de diferentes modos na construção de textos e o desenvolvimento de habilidades interpretativas e, assim, de construir sentidos.

Em relação ao que foi dito, Dionísio (2011) reforça:

Imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento das novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos *layouts*, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. Cada vez mais se observa a combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual (p. 138).

De acordo com a autora, apesar de haver pesquisas significativas sobre Gêneros Textuais no Brasil, a multimodalidade discursiva da escrita continua sendo um tema carente de investigações. No pouco que se encontra, verifica-se a importância da integração entre imagem e palavra e emprega-se mais atenção aos inúmeros recursos empregados nessa construção dos gêneros que apresentam esse caráter.

Segundo Jewitt e Kress (2003), autores que também se dedicam ao estudo da comunicação multimodal, o sentido é distribuído, recebido, interpretado e reconstruído não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas por vários modos (conjunto organizado de recursos para a produção de sentidos) representacionais e comunicativos. Esses modos incluem imagem, olhar, gesto, movimento, e outros fatores que serão considerados na análise que integra este trabalho. Até o ato de escrever é considerado uma atividade multimodal, considerando-se o formato e tamanho de letras e a forma como estão dispostas no gênero que as suporta.

A disposição dos modos acontece de acordo com as escolhas do produtor quando este seleciona, por exemplo, que imagem, ângulo, cor, fonte seriam mais eficazes tendo em vista os sentidos que se criam nesses elementos. Na relação de



sentido entre esses elementos, envolve-se também uma lógica espacial na qual se consideram fatores como posicionamento longe/perto, acima/abaixo, ao lado dos objetivos e interesses do produtor e do leitor em relação ao gênero textual utilizado.

A organização multimodal dos gêneros apresenta diferentes níveis, como afirma Dionísio (2011, p. 136), que transitam entre o “menos visualmente informativo” ao “mais visualmente informativo”. Categorizar um texto como multimodal implica observarmos o nível visual que mais ressalta a intenção comunicativa, cuja mensagem surge distribuída pelos modos escritos e imagéticos mobilizando mecanismos que o avaliem em relação à disposição desses modos e distribuição da informação através dos mesmos.

De acordo com Mozdzenski (2008):

Os textos são percebidos como construtos multimodais, dos quais a escrita é apenas um dos modos de representação das mensagens, que podem ser construídas por outras semioses, como ilustrações, fotos, gráficos e diagramas, aliadas a recursos de composição e impressão, como tipo de papel, cor, diagramação da página, formato das letras etc (p.31).

Entende-se que não é apenas a presença de imagens que qualifica um texto como multimodal, consideram-se também as estruturas, as formas e a disposição gráfica do texto no papel ou tela do computador (cf. DIONÍSIO, 2005, p 164). Esses recursos, muitas vezes, favorecem a compreensão oferecendo informações complementares ou enfatizando determinados detalhes.

São esses aspectos sociocognitivo-interacionais que estarão na base da análise empreendida com as tirinhas de Calvin, de modo a dar conta do universo complexo que compreende a noção de gênero discursivo e suas condições de produção e leitura envolvendo o aspecto verbo-visual que constitui esse gênero.

Em relação às práticas discursivas multimodais do gênero tirinha, pretendemos analisar também o papel do elemento visual na construção do sentido, embora não imprimamos a mesma ênfase dada à análise dos modos de referir através das anáforas indiretas através da linguagem verbal.

Com base em Maingueneau (2005), poderíamos definir a história em quadrinhos (HQ) como um hipergênero<sup>8</sup> que se enquadra numa nova perspectiva de

---

<sup>8</sup> A história em quadrinhos, ou somente quadrinhos, é tida como hipergênero por mostrar-se como um grande rótulo que une diferentes características comuns e engloba uma diversidade de gêneros afins em sua constituição (cf. RAMOS, 2009).

estudos na atualidade, no universo dos gêneros chamados multimodais, tratados com muita atenção por Kress e Van Leeuwen (1996). Nesse universo, as HQ's apresentam-se como recurso de comunicação verbo-visual ou apenas visual impresso, tendo diversas aplicações, seja como peça de marketing, como instrumento gerador transmissor de conhecimento ou como ferramenta pedagógica.

Há relatos de experiências anteriores sobre a origem das HQ's, mas, segundo Marny (1970), Richard Felton Outcault, ilustrador norte-americano é reconhecido como seu criador. Embora não tenha sido o primeiro a usar as técnicas de múltiplos painéis e balões de diálogo nas narrativas, criou um padrão por meio do qual os quadrinhos passariam a ser medidos e publicou a narrativa *The Yellow Kid* pela primeira vez dentro dessa roupagem. Percebendo o sucesso das narrativas e de seus personagens, Outcault criou a série de desenhos intitulada *Hogan's alley*, da qual faziam parte vários personagens diferentes, entre eles, um garoto de orelhas largas que passou a ser chamado *Yellow Kid*, o chinesinho amarelo, que usava uma espécie de camisola pintada de amarelo e passou a ser personagem principal aumentando ainda mais a venda de jornais dominicais.

Como resultado da busca pelo lucro financeiro na venda de jornais nos Estados Unidos, as HQ's conquistaram leitores de todas as idades e ganharam destaque expandindo-se por todo o mundo com sua forma divertida de abordar diversos temas.

Durante algum tempo, a leitura de histórias em quadrinhos foi tida como banal, de baixa qualidade, julgada sob a falsa premissa de que “ler quadrinhos é fácil” por ser um gênero com a “pura” finalidade de distrair.

O preconceito estendia-se às histórias em quadrinhos de modo geral, mas essa resistência surgiu inicialmente em relação às narrativas de aventura com base em dois pressupostos:

- de que os quadrinhos afastariam os jovens da leitura de “livros de verdade”, estimulando a “preguiça mental”, trazendo, conseqüentemente, prejuízos no rendimento escolar dos estudantes;
- a ação e a violência mostradas nos quadrinhos influenciaram negativamente os leitores mirins e adolescentes que, sob essa influência nociva, imitariam os crimes contidos nessas histórias ou, confundindo fantasia com realidade, iriam se expor ao risco de acidentes ao tentarem imitar seus heróis favoritos em brincadeiras (pular de janelas tentando “voar igual ao super-homem” e coisas do tipo) (VERGUEIRO; RAMOS, (2013, p. 76).

Porém, os mesmos autores (*op. cit.*) mostram resultado de pesquisa afirmando que:

Os quadrinhos não afastam os jovens da leitura. Pelo contrário. Muitos adultos que hoje cultivam o hábito da leitura, seja de jornais, revistas ou livros costumavam ler histórias em quadrinhos durante a infância e a adolescência. Crianças que têm acesso às histórias em quadrinhos podem ser letradas mais facilmente e apresentar rendimento superior nos estudos se comparada às que não possuem contato com esse material (p. 77).

Percebe-se, então, que a eficácia desse gênero nos processos de ensino-aprendizagem é comprovada e, corroborando com a relevância da citação anterior, Mendonça (2005) esclarece que certas histórias em quadrinhos exigem estratégias sofisticadas de leitura e grau elevado de conhecimento prévio, como por exemplo, as tirinhas de “Mafalda”, personagem do quadrinista argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, mais conhecido como Quino, que aborda narrativas em contextos que estimulam uma profunda análise sociopolítica, portanto, podem ser entendidas não mais como leitura de criança, mas sim como uma forma de difusão transmissão de saberes e rica fonte de discussões sobre diversos aspectos que compõem a vida em sociedade.

Uma fotografia, por mais que, eventualmente, tenha a ideia de movimento, como no caso do registro do momento de uma queda, por exemplo, temos aquela situação como congelada no tempo. De certo modo, nos quadrinhos, tem-se a mesma ideia ao observarmos que o cenário, os personagens e os fragmentos de tempo e espaço agrupam-se dentro de um conjunto de quadros estáticos.

Em conformidade com essa alusão à realidade congelada, Ramos (2014) traz a seguinte definição:

[...] o “*quadrinho ou vinheta* constitui a representação, por meio de uma imagem fixa, de um instante específico ou de uma sequência interligada de instantes, que são essenciais para a compreensão de uma determinada ação ou acontecimento”. *Vinheta*, termo usado pelo pesquisador, é um sinônimo muito comum para quadrinho na literatura sobre o assunto (p. 90).

Na maioria das vezes, a ação que se apresenta através dos quadros é conduzida pela relação comparativa com os outros quadros. O quadrinho condensa vários elementos narrativos que, ao se misturarem com outros signos, possibilitam grande poder informativo que se fazem bastante interessantes como instrumentos para atividades pedagógicas em sala de aula.

Com o avanço das pesquisas no campo da educação e da linguística, o preconceito em relação ao uso dos quadrinhos em sala de aula foi diminuindo e os livros de língua portuguesa passaram a trazer esses gêneros de texto, mesmo que ainda sem uma posição central para análise e produção de sentidos, já que ainda se pratica a utilização dos textos em atividades mecanizadas.

Semelhante situação ocorre com o gênero tirinha, muito parecida, em termos formais e temáticos com as HQ.

Conforme o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, as tirinhas, como qualquer outro gênero discursivo, são tipos relativamente estáveis de enunciados e, portanto, caracterizam-se por seu conteúdo temático, composicional e de estilo que refletem a interação linguística.

As tiras ou tirinhas, como são mais conhecidas, são uma subdivisão das HQ com histórias mais curtas, desenvolvidas em dois, três ou quatro quadros que facilitam e agilizam a leitura dos textos. Podem ser sequenciadas com narrativas longas ou fechadas, um episódio por vez (MENDONÇA, 2005), e em geral envolvem personagens fixos com os quais outros personagens se relacionam para composição da narrativa. Mesmo que se trate de personagens de épocas e lugares diferentes, refletem-se nas tirinhas aspectos da condição humana.

Em sua quase totalidade, as tirinhas constituem-se numa combinação de imagens e registros escritos, representando diálogos de personagens diferentes que circulam com facilidade em nosso dia a dia, seja em sua forma típica – as “revistinhas” ou gibis, nos jornais, nas revistas, na *internet*, seja em outros meios. Exatamente por se tratar de um gênero representativo da interação humana, por fazer parte de nosso cotidiano, as histórias em quadrinhos se mostram atrativas aos leitores; ou porque se projetam nas aventuras narradas e desenhadas, quando podem se ver como os heróis ou vilões, ou porque se veem representados através dos questionamentos mostrados, como por exemplo, os que permeiam a vida da personagem principal nas tirinhas de Calvin.

De acordo com Koch e Elias (2008), “a tirinha se estrutura em enunciados curtos, constituídos em balões, para representar a ‘fala’ de personagens, destacando-se nessa composição o imbricamento entre verbal e não verbal” (p. 109). Koch ainda ressalta que o conteúdo esperado é uma crítica bem-humorada a coisas do cotidiano, dos modos como as pessoas se comportam, do que têm como valores, dos sentimentos.

Esse gênero constitui-se como uma forma de contar e registrar fatos, comportamentos e situações com características cômicas, satíricas, críticas e reflexivas que cada autor lhe atribui, além de serem importantes veículos de expressão cultural.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para seleção e análise dos dados. Assim, descrevemos a natureza da pesquisa utilizada, o procedimento para escolha do *corpus*, sua caracterização e os passos para análise do fenômeno estudado, justificando os recortes feitos e apresentando as categorias de análise empregadas.

### 4.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa, como atividade nuclear da ciência, possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a ser investigada e é um processo permanentemente inacabado. Seu objetivo é descobrir e interpretar fatos inseridos em uma determinada realidade (cf. LEHFELD, 1991).

Classificar uma pesquisa exige verificar quais serão os passos necessários para sua realização. Significa indagar sobre suas metas, suas finalidades, sobre o tipo de resultado esperado. Então, seguindo com nossa proposta metodológica, este estudo classifica-se como de base geral qualitativa, o que implica dizer que nesse tipo de abordagem, deve-se ter o fenômeno como objetivo principal, hierarquizar as ações, compreender, explicar, ser preciso ao fazer determinadas relações, respeitar o caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos (cf. PORTELA, 2004).

O fenômeno ao qual esta pesquisa se dedica, a anáfora indireta, é uma ramificação do estudo da referenciação. Essa temática sempre se fez presente desde os primeiros passos da disciplina Linguística Textual, época na qual se tentava dar conta da relação anafórica correferencial através das análises transfrásticas.

Além dos estudos que abrangem a referenciação de forma geral, oferecendo um quadro dos diferentes tipos de expressões referenciais, há aqueles que se detêm em analisar um tipo específico de construção referencial, como a anáfora indireta, a anáfora recategorizadora, o encapsulamento e o dêitico referencial. Em muitos desses estudos, também se veem propostas de tipologias, o que não é nosso caso, pois pretendemos nos apoiar nas já construídas (necessárias para a sistematização do conhecimento produzido) em relação às AI.

E, pensando na realidade do nosso fenômeno anafórico e em suas implicações nos estudos da Linguística Textual, fez-se necessário buscar o máximo possível de informações sobre o assunto através da pesquisa bibliográfica. Essa modalidade de pesquisa é muito comum na área de ciências humanas e sociais, dada à natureza do estatuto epistemológico que compõe essa área.

Para Lakatos e Marconi (1987), fazer pesquisa bibliográfica significa levantar, selecionar e documentar toda bibliografia já publicada sobre o assunto que está sendo pesquisado em livros, revistas, jornais, artigos, monografias, teses e material cartográfico, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o mesmo.

Nesse viés, seguiu-se com o objetivo de reunir contribuições teóricas relevantes sobre referenciação de um modo geral e sobre as anáforas, e esse material foi encontrado de forma mais abrangente em Marcuschi (2007, 2005, 2002, 2001), Koch (2010, 2009a 2008, 2005a, 2005b, 2004), Koch e Marcuschi (1998), Mondada (2005, 2003), Cavalcanti e Lima (2013), legitimando, assim, o caráter acadêmico deste tipo de trabalho.

Pelo exposto, evidencia-se que investimos num tratamento qualitativo dos dados. E sob esta perspectiva de pesquisa, um mesmo fato pode ser abordado pelo pesquisador, segundo a visão de um referencial ou a partir de métodos que ainda não tenham sido contemplados em outras pesquisas. Considera-se assim que todo tema pode ser considerado inédito. É necessário considerar que, em se tratando de pesquisas em ciências sociais e humanas, deve-se levar em conta o caráter mutável e dinâmico da própria humanidade. Levando em consideração essa realidade, a abordagem qualitativa possibilita a produção de conhecimento científico considerando a relevância do contexto histórico e social para o seu objeto de estudo.

Definido esse tratamento, compreende-se que, no nosso caso, investigar a frequência com que são usadas, nos textos escolhidos para esta pesquisa, as estratégias anafóricas indiretas responsáveis pelos sentidos produzidos, não se mostra relevante. Nossa seleção de amostras partiu da necessidade de descrevermos, minuciosamente, como se dão os modos de referir através das anáforas indiretas em textos do gênero tirinhas, utilizando como base para a análise os tipos e subtipos elencados como relevantes, apoiados em Marcuschi (2005) – apresentados mais adiante. Em tal processo, a intenção mais ampla envolvida é

propor uma reflexão acerca do processo sociocognitivo que extrapola a produção do sentido somente pelo contexto.

#### 4.2 CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* é formado por uma seleção de tirinhas de Calvin publicadas na RNE, edições compreendidas entre 2010 e 2012 e algumas outras disponíveis na página oficial da revista na *internet*, estas, sem indicação do ano de publicação.

Publicada desde março de 1986, a Revista Nova Escola circula nos meses correspondentes ao calendário escolar, é publicada pela Editora Abril e dirigida a profissionais da educação envolvidos tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Suas seções (Sala de aula, Em dia, Carreira, Fala, mestre!, Professor nota 10) apresentam propostas de projetos para serem implementados por professores, expõem casos que foram bem sucedidos em projetos parecidos; apresentam e comentam notícias e estudos divulgados mensalmente; mostram dados e notícias importantes sobre a carreira docente; trazem entrevistas com importantes educadores, pesquisadores e figuras públicas ligadas à educação, entre outras informações.

Nas edições utilizadas da revista, as tirinhas são encontradas na seção “Em dia”, localizadas no topo da página, apenas com o título destacado acima da mesma. Além da tirinha (que a partir de 2013 deixou de ser publicada na revista), a seção apresenta um predomínio de reportagens concentradas em dados estatísticos relacionados à educação como PNE (Plano Nacional de Educação), desigualdade, educação profissional, trabalho infantil, direito de aprender, investimento na educação, tecnologia, etc.

Atualmente, a revista continua com a seção “Em dia”, na qual as tirinhas eram apresentadas, porém, como dito no parágrafo anterior, estas não são mais expostas desde o final de 2013. Quanto a isso, a justificativa dada pela editora foi apenas uma questão de reestruturação, não havendo outro motivo. Porém, podemos levantar as seguintes hipóteses: a) assim como a pesquisadora responsável por este estudo, em um momento inicial, questionou a exposição de situações supostamente “contraditórias” à proposta da revista (sobre essa impressão, ver-se-á no exposto mais adiante), não compreendendo a relação estabelecida entre o teor ideológico presente nas tirinhas e as matérias oferecidas pela revista, outros leitores poderiam ter tido a mesma impressão. Percebendo essa possibilidade, a equipe editorial



decidiu excluí-las para evitar essa visão conflituosa; ou, b) por conta de não haver mais continuidade na produção das tirinhas de Calvin, pode ter surgido a dificuldade para selecionar o gênero de forma a não destoar do contexto educacional brasileiro, já que as tirinhas são produções de origem americana.

As tirinhas de Calvin e Haroldo – no Brasil; Calvin e Hobbes - em Portugal; e originalmente, nos Estados Unidos - *Calvin and Hobbes*, constituem-se numa série criada, escrita e ilustrada pelo norte-americano Bill Watterson. Foi publicada em aproximadamente 2000 jornais do mundo inteiro entre 18 de novembro de 1985 e 31 de dezembro de 1995<sup>9</sup>. Essa produção deu-se por 10 anos e as tirinhas ficaram conhecidas pelo caráter crítico e filosófico que traziam. Os nomes originais dos personagens foram inspirados nas personalidades históricas de João Calvino, um teólogo cristão francês do século XVI e Thomas Hobbes, um filósofo inglês e teórico político do século XVII (cf. PORTO e HANSEN, 2014). Pode-se dizer que um dos fatores de sucesso dessas tirinhas são as reflexões sobre a própria vida, apresentadas com humor e descontração, essas questões são apresentadas de uma maneira leve, levando-se em consideração um público comum.

As narrativas nessas tirinhas trazem situações, na maioria das vezes, vivenciadas na escola e no convívio familiar, em contextos relacionados à educação institucional e evidenciando o claro desinteresse da personagem enquanto estudante. Nesses contextos, as personagens que convivem com Calvin manifestam um quadro referencial de categorias de pensamento que se contrapõem ao pequeno estudante. Os pais são os agentes que servem de reguladores da moral e dos costumes de Calvin, procuram “fortalecer o caráter” do filho; os outros cumprem o papel de questionar, limitar e contrariar as investidas do menino. Diante desse contexto, consideramos que, como manifestação artística e cultural, os quadrinhos também carregam em si uma função mediadora expressando o pensamento coletivo de uma sociedade, algo a que as tirinhas de Calvin não escapam.

Calvin, a personagem-título das tirinhas, é um garotinho de seis anos de idade, cheio de personalidade, que não gosta de estudar e possui uma forma sincera e criativa de ver o mundo, dividindo suas aventuras com o companheiro

---

<sup>9</sup>Informações disponíveis em:

<http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/calvin+e+haroldo+de+bill+watterson.shtml>. Acesso em: 28 jun. 2014.

Hobbes, que, na versão brasileira, se chama Haroldo, um tigre de pelúcia, que ganha vida em sua imaginação, compartilhando suas histórias entre seus pais, presença adulta mais forte nas histórias; a professora, D. Ermengarda, uma senhora já idosa; a babá Rosalyn; a colega de classe Susi e o diretor. O garotinho mostra reflexões através de uma linguagem que não condiz com sua idade, mas que nos leva a refletir diante de seus questionamentos.

Como já se sabe, o fenômeno investigado é a anáfora indireta. Tal fenômeno pode ser encontrado em outros textos do mesmo gênero e esse fato leva ao questionamento sobre a escolha destas tirinhas (de Calvin) e não de uma outra qualquer entre tantas que circulam em jornais, revistinhas e outros suportes.

O interesse pelas tirinhas de Calvin surgiu diante da leitura da revista Nova Escola. Nesse suporte, as tirinhas traziam uma temática aparentemente oposta à proposta da revista, que é basicamente o apoio didático a professores do ensino fundamental, envolvendo questões como o baixo nível de aprendizagem, a indisciplina, o desinteresse dos alunos e dos professores, e sobre políticas públicas que envolvem diretamente a esfera da educação em nosso país. As tirinhas, por sua vez, trazem questionamentos e travessuras de um aluno na faixa dos primeiros anos escolares que deixa bem claro não gostar de frequentar a escola, criticando os métodos utilizados para fins de aprendizagem como o dever de casa e as avaliações quantitativas utilizadas pela escola e pela professora, e não consegue entender a imposição de regras que, segundo ele, só o fazem ter que fazer o que ele não quer e não gosta. Mas uma análise mais cuidadosa desses dois aspectos principais levou a perceber que, na verdade, não havia uma relação oposta, e, sim, uma relação complementar, visto que o que se trazia nas tirinhas era justamente o que a proposta da revista buscava sanar. Mostram-se tipos de conflitos cujas matérias na revista poderiam ajudar a encontrar estratégias viáveis para solucionar ou mesmo minimizar muitas das questões levantadas por Calvin nas tirinhas.

As tirinhas selecionadas inicialmente foram da RNE impressa, porém a quantidade que continha o fenômeno específico (AI) foi considerada insuficiente para abarcar as classificações adotadas para a análise apresentada neste trabalho. Sendo assim, buscou-se no *site* da revista outras amostras que as contemplassem.

### 4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conscientes de que grande parte do conteúdo que segue neste item apresenta elementos pertinentes à seção de fundamentação teórica, justificamos que a opção por tratá-lo aqui advém do fato de julgar mais fácil para a compreensão do leitor, colocar o quadro de classificação das AI numa posição mais próxima às análises, evitando assim, a necessidade de retornar várias páginas até o início deste trabalho para consultas, caso haja necessidade.

A análise será feita na seção seguinte, na qual pretendemos analisar o fenômeno da anáfora indireta numa seleção de seis tirinhas de Calvin. Para cada uma propomos a leitura, a localização e a retirada dos trechos que correspondem ao fenômeno que buscamos seguidos de uma classificação e discussão correspondente à nossa proposta. Quanto à discussão, com vistas a destacar as contribuições resultantes da análise e a retomar questões teóricas, será feita na mesma seção, no tópico resultados.

Julga-se importante reforçar que o foco deste estudo são as estratégias cognitivas que orientam o processo de referenciação anafórica indireta no texto verbo-visual, porém, a estrutura composicional do gênero e o conteúdo temático - destacando que o conteúdo não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso - também serão discutidas de forma complementar, no intuito de qualificar esse processo analítico e a pesquisa de modo geral. Não estamos propondo uma forma mais ou menos completa de análise de texto verbo-visual, mas também não negamos que há a intenção de atrairmos um olhar para essa modalidade de texto e a relevância dos aspectos visuais na produção do sentido. Reconhecemos o fato de que se mostra através desse gênero momentos de interação em que se instauram elementos enriquecedores para interpretações.

Salientamos que, por se mostrarem, na escola, muitas vezes mais atrativo do que os textos verbais, o estudo das AI, utilizando o gênero tirinha, mostra-se como uma das estratégias viáveis para auxiliar no processo de aprendizagem que visa a compreensão, interpretação e melhor organização das ideias no momento da leitura e escrita.

Retomando informações já oferecidas nesse trabalho, ao partir para as análises, foi preciso recorrer à fundamentação teórica específica (e compreendê-la)

que pudessem ser tomadas como base orientadora para tal pretensão. Nessa tarefa, encontrou-se em Marcuschi (2005) uma discussão muito interessante a respeito das AI, na qual o autor faz considerações importantes sobre os estudos de Milner, Kleiber e Schwarz, entre outros, dos quais este último se faz mais relevante para Marcuschi e, conseqüentemente, para nós, pesquisadores. Marcuschi discute concepções de AI propostas pelos autores citados, apresenta considerações em torno delas e propõe acréscimos que, segundo ele, deixariam mais clara a noção de AI, reconhecendo que se trata de uma tarefa bastante complicada. Mergulhando nessa seara, utilizamos uma subdivisão das AI, proposta por Schwarz (*apud* MARCUSCHI, 2005), com algumas modificações acrescidas por Marcuschi (*op.cit*), como ele mesmo assume na página 61, as quais se mostraram adequadas para orientar as análises.

O quadro abaixo apresenta as divisões apresentadas em Marcuschi (2005, p. 61- 67):

Quadro 4 - Representação esquemática da classificação das AI

Tipos	Subtipos
<p><b>1- Semanticamente fundados</b> (ligadas a âncoras lexicais precedentes)</p>	<p>AI baseadas em:</p> <p><b>(1) papéis temáticos dos verbos:</b> busca-se verificar qual item lexical preenche o papel temático do verbo implícito no texto.</p> <p><b>(2) relações semânticas inscritas nos SNs definidos:</b> são ligadas a relações meronímicas, hipo e hiperonímias e a campos lexicais.</p> <p><b>(3) esquemas cognitivos e modelos mentais:</b> referem-se ao conhecimento de mundo organizado na memória de longo prazo, ancorados em representações conceituais ou cognitivas encapsuladas em <i>frames</i>.</p>
	<p>AI baseadas em:</p> <p><b>(4) inferências ancoradas no modelo de</b></p>

<p><b>2-Conceitualmente fundados</b> (vinculadas ao modelo de mundo textual presente no co(n)texto e mais ligados a processos inferenciais gerais)</p>	<p><b>mundo textual:</b> ligam-se através de inferências a informações explicitadas no modelo de mundo textual precedente.</p> <p><b>(5) elementos textuais ativados por nominalizações:</b> possuem uma relação direta com algum verbo ou com partes inteiras do texto.</p> <p><b>(6) AI esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes:</b> os pronomes ativam novos referentes baseados em elementos posicionados previamente no discurso.</p>
--	--

Fonte: Marcuschi ( 2005, p. 61- 67).

Essa classificação guiará a análise na identificação das AI através da indicação numérica correspondente a cada caso. Vejamos os exemplos 01 e 02 a seguir:

Ex. 01: Neste exemplo, os períodos foram retirados do primeiro balão da tirinha e dispostos num quadro, da mesma forma como acontecerá na seção de análises, na qual apresentaremos um desenvolvimento analítico mais elaborado, de acordo com a proposta teórica exposta neste estudo.

Figura 2 - Tirinha: Calvin e seu pai discutem sobre o interesse no aprendizado



Fonte: RNE. São Paulo: Editora Abril, n. 229, jan/fev. 2010. p. 29.

Período extraído do primeiro quadro:

“Calvin, sua mãe e eu vimos **seu boletim** e achamos que **suas notas** podem melhorar”.

Quadro 5 - Classificação das AI da figura 2

TERMO ANAFÓRICO	ÂNCORA	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
suas notas	seu boletim	semanticamente fundada	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

Ex. 02: Os exemplos a seguir foram elaborados (elaboração própria) apenas para ilustrar brevemente como se dará a análise do fenômeno que se apresenta nos textos das tirinhas. Na seção de análises, isso acontecerá posteriormente à etapa exposta no Ex. 01. Aqui, a fim de mostrar todos os tipos e subtipos apresentados em Marcuschi (2005, p. 61-67), seguimos a sequência numérica vista no quadro 5, posicionadas entre os parênteses antecedendo os períodos abaixo. Os termos anafóricos e as âncoras encontram-se destacados em negrito.

(1) *Susie queria **comprar** o perfume, mas o **dinheiro** que tinha era pouco* ( o verbo *comprar* configura-se como a âncora textual precedente neste exemplo. O papel temático desse verbo implica na necessidade de uma moeda de troca, o *dinheiro*, que configura-se como AI, pois não retoma termo anterior e surge como elemento novo no discurso).

(2) *Derramei suco sobre o **livro**. Com o tempo as **páginas** ficaram emboloradas.* (identifica-se uma relação parte-todo. As páginas (AI) compõem a estrutura física de um livro).

(3) *[...] tudo deu errado naquele **casamento** [...] e a **daminha** perdeu as **alianças**.* (nesse caso, as AI destacadas têm sua ancoragem no *frame* de *casamento*, que se encontra organizado na memória de longo prazo).

(4) ***Nosso time** não vinha há muito tempo dando motivos de felicidade, mas **os porquinhos** de barro a decorar o jardim e os outros espalhados pela casa, além do **verde e branco** eleitos como cores favoritas nos objetos de cama e banho, entregavam o amor que ainda persistia pelo **Palmeiras**.* (o SN “nosso time” ativa um

referente a partir de uma sequência de elementos dispostos na progressão textual). Caso o nome do time não fosse mencionado ao final do texto, apenas através do conhecimento compartilhado socialmente é que se poderia inferir que se trata do Palmeiras, o time referido. Seria preciso compartilhar as informações de que a mascote do time é o porco e que suas cores são o verde e o branco, para chegar a esse entendimento.

(5) **Comemorávamos** com grandes festas, porém essas **comemorações** saíam muito caras. (comemorávamos é ativado como comemorações no segundo período, o verbo flexionado sofre um processo de nominalização, foi substantivado).

(6) A **sala de aula** está muito barulhenta, se **eles** pelo menos falassem baixo... (o pronome destacado geralmente reativa um elemento já mencionado, o que configura um caso típico de anáfora direta, mas observemos que a âncora *sala de aula* não sofre retomada através de *eles*, a própria concordância de número e gênero confirmam esse pronome como AI, surgindo como elemento novo. Infere-se que *eles* sejam os alunos).

Esses exemplos, correspondentes aos subtipos elencados no quadro 4, mostram que as AI funcionam fixadas a domínios cognitivos dos interlocutores. Nota-se que a anáfora se justifica quando encontra uma âncora semântica, conceitual, ou processual.

Apenas através desses exemplos já podemos afirmar que há uma linha muito tênue, principalmente entre o que define as AI de subtipo 3 e 4, fato que problematiza e dificulta sua classificação.

Encarando o desafio, a seleção dos itens a serem analisados foi baseada na presença do elemento anafórico indireto nas falas dos personagens. Além disso, também se buscou relacionar a natureza verbo-visual como característica composicional, fundamental e importante para a compreensão e interpretação do texto. Trata-se de relacionar os modos de referir já comentados neste trabalho ao caráter verbo-visual inerente às tirinhas, isto é, discutir como elementos imagéticos, com suas especificidades, dispostos na tirinha (portanto, elemento cotextual), podem interferir no processo de leitura e compreensão junto às formas de referência que extrapolam o cotexto na busca de sentidos.

Como já foi sinalizado, ao todo foram utilizadas seis amostras (identificadas como figuras e numeradas de 4 a 9 com seus respectivos títulos) para que se pudesse demonstrar os subtipos de AI destacadas em Marcuschi (2005). Para fins

de organização, dividiram-se essas seis amostras em duas temáticas: a) Modos de referir à educação/escola e b) Modos de referir às tarefas para casa. Para cada temática foram selecionadas cinco tirinhas. Justifica-se a escolha desses dois títulos por considerá-los basilares e mais frequentes nas discussões apresentadas pela personagem. Nos dois tópicos pode-se observar e discutir sobre o envolvimento dos pais, dos professores, dos colegas de sala, da direção da escola e da sociedade, de modo geral, no processo de ensino-aprendizagem.

Posteriormente, partiu-se para leitura e identificação das AI e sua classificação, inseridas em quadros (quadro 6, quadro 7, quadro 8... quadro 11) logo abaixo de cada tirinha, e tentamos descrever o processo cognitivo que possivelmente leva o escritor a organizar o texto, e o leitor a compreender e interpretar através dessa organização.

Assim, dentro desta área de estudos, da LT, encontramos a possibilidade, viabilizada através de trabalhos encontrados, de explicar com mais profundidade a produção de sentidos via atividade referencial.



## 5 TIRINHA: CONTEÚDO TEMÁTICO, ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL E ESTILO

A tirinha constitui-se num gênero em sua função e condição específica da comunicação. Os aspectos temático e composicional são relativamente estáveis, refletindo não só o estilo próprio do autor, mas também o coletivo.

Em termos composicionais, observa-se o formato peculiar no qual as tiras se apresentam, no caso, por quatro quadrinhos com narrativa sequenciada da esquerda para a direita, objetos posicionados de forma adequada ao contexto interno de uso e utilização de recursos da linguagem dos quadrinhos (o traçado específico dos balões em relação à entonação do que se expressa, tipo de letra e tamanho).

Em relação à representação da oralidade, talvez os balões sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem e, apesar do que se pensa de modo geral, essa técnica não foi criada por esse gênero, embora tenha sido popularizada dentro do ambiente dos quadrinhos. A tentativa de expressar a oralidade dessa forma, segundo dados informados por Franco (2004), Cirne (1975) e Acevedo (1990), já existia entre os maias. Até então, na composição dos quadrinhos, ainda não havia o chamado “rabicho” ou “apontador”, que começou a surgir no fim do século XIX como algo direcionado ao elemento desenhado a partir do qual o som era emitido. Desde então, com o passar dos anos, os balões passaram a configurar-se mediante novos contornos e formatos, indicando vários tipos de situações<sup>10</sup> comunicativas. São de nosso conhecimento os tipos: balão-imaginação, balão-pensamento, balão-cochicho, balão-berro, balão-trêmulo, balão-de-linhas-quebradas, balão-vibrado, balão-glacial, balão-unísono, balão-zero, balões duplos, balões-intercalados, balão-mudo, balão-sonho e balão de apêndice cortado.

Quanto ao estilo do autor, Bill Watterson não se entendia muito bem com a forma convencional das tiras de jornais da época (meados da década de 1980), não gostava de criar suas histórias no estilo tradicional que ainda existe hoje em dia; um retângulo comprido com o logotipo da tira no canto direito seguido de um quadrinho

---

<sup>10</sup> Situações comunicativas no sentido de que os formatos empregam carga semântica e expressiva diferentes.

que pode ser eliminado da área principal para colocar conteúdo informativo, caso os editores do jornal assim decidissem.

Essa atitude incomodava o cartunista, que via nesse ato uma forma de negligenciar seu trabalho artístico porque ele valorizava seu trabalho e a qualidade artística dos quadrinhos. Durante o período que trabalhou com a criação das tirinhas, inovou seus métodos e técnicas sempre acreditando no poder das imagens como forma de representação crítica da realidade.

Uma série de informações nos quadrinhos é partilhada por meio de signos indicadores de cor. Mesmo em histórias em preto e branco, a cor é um elemento que compõe a linguagem dos quadrinhos. Preto ou branco, as cores contêm informações ora mais relevantes para a compreensão do texto narrativo, ora menos.

Sobre o uso dessas cores, Ramos (2007) informa que essa estratégia “vem desde o início dos quadrinhos e permanece até hoje, por limitação de recursos tecnológicos, por economia de custos (caso de muitos jornais pequenos do interior do Brasil) ou por pura opção estilística” (p. 84).

Atualmente, os inúmeros recursos adquiridos através do advento da informática facilitam a colorização por computador. Todas as tonalidades possíveis podem ser utilizadas trazendo mudanças estéticas e um grande volume de informação a serem interpretadas. Mesmo nas tonalidades preta e branca, vários efeitos podem ser provocados.

No caso das tirinhas utilizadas neste trabalho, as da RNE e as selecionadas do *site*, acredita-se que a opção pelo preto e branco seja opção estilística do autor que preferiu mantê-las assim, mas há registro dessas tiras apresentadas em cores variadas.

## 5.1 MODOS DE REFERIR: AS AI NOS TEXTOS DE CALVIN

Como já bem sinalizou Marcuschi, o estudo das anáforas indiretas não é uma tarefa fácil, “não é fácil estabelecer distinções claras e rígidas entre conhecimentos conceituais armazenados na memória e conhecimentos semânticos lexicalizados, pois essas fronteiras são tênues e não há um sistema que se dê naturalmente” (MARCUSCHI, 2005, p. 64). Percebe-se muito bem isso quando enveredamos na tentativa de analisá-las segundo classificações propostas por estudiosos como Kleiber e Schwarz, por exemplo. Apesar disso, é alicerçado na classificação de Schwarz, com as adaptações acrescidas por Marcuschi, que guiaremos esta etapa

com as análises em nosso trabalho. Vale destacar que algumas categorias se mostram ainda vacilantes em relação à sua conceituação, tanto as do tipo semanticamente fundados, que se pautam em relações envolvidas nos conhecimentos lexicais, quanto às do tipo conceitualmente fundados, que exigem estratégias cognitivas mais ligadas aos processos inferenciais (classificação sugerida por Schwarz (*apud* Marcuschi, 2005, p 61).

Cumprindo o que foi descrito no capítulo metodológico, segue-se na tarefa de identificar e descrever os processos anafóricos indiretos nas tirinhas, elaborados visando à produção de sentidos. Para isso, foi necessário retomar leituras que proporcionassem um melhor entendimento do processo de referenciação através das anáforas, buscando as classificações existentes sobre o tema, para que assim se pudesse fazer uma comparação observando que, em alguns casos, as diferenças são de ordem terminológica ou se dão de modo mais genérico.

### **5.1.1 Leitura dentro e fora da escola**

De forma direta ou indireta, encontram-se materializados nas tirinhas de Calvin basicamente duas concepções de leitura, a concepção sob o olhar da criança em fase de aquisição da escrita, que lê sem obrigatoriedade, e a concepção de leitura trabalhada na escola, sempre atrelada ao ter que aprender (aprender o conteúdo, aprender a escrever corretamente, aprender a entonar diante das marcas de pontuação), por exemplo.

Por mais que se tenha desenvolvido novas práticas de ensino, a atividade de leitura na escola ainda é sentida por muitos alunos como um terreno árido e tortuoso de enfrentamento de palavras, a leitura em sala de aula ainda está longe de ser uma atividade prazerosa. Por mais que essa seja legitimada como prática pela tradição escolar, não se constitui na leitura desejada, a leitura fora da escola e a leitura dentro da escola são diferentes. Se o aluno não encontra sentido em atividades que envolvem a leitura em sala de aula, a tendência é a rejeição.

A respeito dessas práticas desanimadoras, Kleiman (2007) constata que:

[...] para a maioria, a leitura não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido, que nos permite nos isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas histórias que a nossa mãe nos lia antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são a cópia maçante, até a mão doer, de palavras da família do da, 'Dói o dedo do Dudu', a procura cansativa, até os olhos

arderem, das palavras com o dígrafo que deverá ser sublinhado naquele dia; a correria desesperada até o dono do bar que compra o jornal aos domingos, para a família achar as palavras com a letra j. Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, 'dificuldades' imaginadas e reais substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entretendo assim o caminho até o prazer (p. 16).

Esse trecho traduz bem as concepções de leitura sobre as quais Calvin se questiona. Segundo a autora, são as concepções equivocadas sobre a natureza do texto, produto de um entendimento limitado em relação ao que seja ensinar português, que acaba “passando” para o aluno um conhecimento despedaçado e mecânico a respeito da gramática da língua.

Frente às leituras dos textos a seguir, ou de qualquer outro gênero, entende-se que leitura se constitui numa atividade de coprodução, uma atividade de busca que o leitor realiza em sua bagagem sociocultural. Isso significa dizer que o conhecimento prévio e os processos cognitivos que mobilizam esses conhecimentos auxiliam através da elaboração e reelaboração das informações para complementar as lacunas, presentes em todo texto, para compreender e interpretá-lo de modo significativo.

### **5.1.2 Modos de referir à educação/escola**

Como já sinalizamos em um momento anterior no percurso deste estudo, as discussões trazidas por Calvin nas tirinhas remetem à esfera da educação.

A tirinha a seguir apresenta um diálogo entre pai e filho, cujo cenário apresentado pela linguagem visual nos mostra que a conversa se dá num local e momento considerados adequados. O quarto mostra-se como um local reservado e tranquilo e o momento de dormir é propício para algumas reflexões.

Figura 3 – Tirinha: Calvin e seu pai discutem sobre o interesse no aprendizado



Fonte: RNE. São Paulo: Editora Abril, n. 229, jan./fev. 2010. p.29.

Nessa tirinha, temos um diálogo entre pai e filho. O pai de Calvin mostra-se preocupado com as *notas* do filho e acredita que Calvin possa melhorá-las. No primeiro quadrinho, notamos que a preocupação do pai é alicerçada por um posicionamento dominante sobre o parâmetro da qualidade da educação, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem é reduzido a boas notas no *boletim*, logo, Calvin precisa melhorar para ser considerado um bom aluno. Essa posição é evidenciada, sobretudo pelos termos *notas* e *boletim*, pois aciona, por meio de conhecimento compartilhado e conhecimento de mundo, uma gama de elementos que nos permite compreender que o processo avaliativo é basicamente quantitativo e que a aprendizagem do aluno é nivelada através de sua média escolar.

No segundo e no terceiro quadrinhos, o desinteresse escolar de Calvin é questionado pelo pai cuja figura é colocada em destaque no quadrinho, num plano que coloca sua expressão gestual em evidência, sugerindo não entender o porquê de seu filho não gostar da escola. Argumentando que Calvin gosta de ler e aprender e já leu vários livros sobre dinossauros, o pai o questiona: *ler e aprender não é divertido?* A expressão facial de Calvin revela que ele já se põe reflexivo em relação ao que seu pai argumenta, afinal, o menino concorda que ler é algo prazeroso, porém na escola não é assim. Vejamos que nesses quadrinhos temos uma referência discursiva à leitura e ao aprender que, por sua vez, acionam outros conhecimentos cristalizados em nossa memória: ler é bom, ler é conhecimento, ler é divertido, e por isso todos devem gostar de ler.

No último quadro, temos o desfecho desse diálogo entre pai e filho. Quando o pai, enfim, questiona: *Então, por que você não gosta da escola?* Percebemos que

o pai tem uma concepção de escola diferente de Calvin. Para ele, ler e aprender são coisas realizadas na escola e, portanto, Calvin deveria gostar de fazê-las na escola. Todavia, o menino surpreende o pai com a resposta: *Porque lá a gente não lê sobre dinossauros*. Temos nesse momento, de fato, a crítica que Calvin faz sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola, ou seja, a escola não trabalha com o que dá prazer aos alunos. Como afirma Kleiman (2007), exposto no item 5.1.1 desta seção, a leitura em sala de aula ainda está longe de ser uma atividade prazerosa.

Quando Calvin justifica o fato de odiar a escola dizendo que: ... lá a gente *não lê sobre dinossauros*, mostrando um argumento contrário ao que se afirma no segundo quadro: ...você *gosta de ler e aprender*, percebe-se que há um descompasso entre o mundo de uma criança e o mundo de “um aluno”. A partir do momento em que a criança é inserida no ambiente escolar, passa a ter que fazer coisas que, gostando ou não, terão que ser feitas em favor de uma aprendizagem orientada.

Seguindo com olhares voltados para o fenômeno anafórico indireto, montamos o quadro a seguir conforme foi sinalizado na seção metodológica:

Quadro 6 - Classificação das AI da figura 3

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
seu boletim	suas notas	Semanticamente fundada	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais
de+(a) escola	ler e aprender	Semanticamente fundadas	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais
de+(a) escola	“a gente <sup>11</sup> ” (correspondente a nós = “os alunos”)	Conceitualmente fundados	(6) AI esquemáticas realizadas por pronomes introdutores de referentes.

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

<sup>11</sup> "Na linguagem coloquial **o sintagma nominal A GENTE** é empregado como um **pronome pessoal** [...] a) para referência à **primeira pessoa do plural** (= NÓS)" (NEVES, 2011, p. 469).

As relações anafóricas indiretas identificadas e expostas nesse quadro podem ser classificadas, segundo Schwarz (*apud* MARCUSCHI, 2005) como pertencentes ao Tipo 1- Semanticamente fundadas, e Tipo 2 - Conceitualmente fundadas. A primeira classificação corresponde a relações mais especificamente ligadas a âncoras lexicais precedentes que exigem estratégias cognitivas fundadas em conhecimentos e papéis semânticos; a segunda corresponde às relações inferenciais fundadas em modelos mentais, os conhecimentos empregados são de base conceitual.

De modo geral, todas as ocorrências de AI postas no quadro têm como ponto de partida o SN (Sintagma Nominal) **a escola**, embora este não seja o objeto de discurso foco para todos os casos, visto que, a posição focal inicial é ocupada, no primeiro balão de fala, pelo SN âncora **seu boletim**. Note-se que a continuidade com **suas notas** tem a ver com o foco imediato que é a âncora mencionada. A relação que podemos identificar nesse caso é de AI (3), cuja compreensão se dá fundada em uma relação conceitual semântica, desde que a noção de boletim, no contexto escolar, indica a existência de notas, consolidando uma avaliação de base quantitativa. O contexto desfaz a possibilidade de que esse boletim seja de outra natureza que não a escolar, pois poderia estar se referindo a um boletim de ocorrência policial, por exemplo. Nesse quadro, **seu boletim** e **suas notas** configuram uma relação de âncora e AI, respectivamente, mas são âncoras para **a escola** que, em relação elas, é AI. **A escola**, em seguida, será a âncora para a introdução de novos referentes.

Ainda no primeiro quadro, na fala de Calvin, surge um elemento novo no texto que, segundo Koch (2008, p. 126), provoca o que se pode chamar de *desfocalização*. Segundo a autora, isso acontece “quando um novo objeto-de-discurso é introduzido, passando a ocupar a posição focal”. O termo que assume essa posição na continuidade referencial, antes ocupado por *seu boletim*, é o SN **a escola** que se configura como âncora para os itens lexicais **ler e aprender**. A AI estabelecida por esses itens é também de subtipo (3) – baseada em esquemas cognitivos e modelos mentais. Semelhante a um dos exemplos expostos por Marcuschi (2005), as associações notas/boletim e ler/ aprender/escola também são menos ligadas ao léxico do que em casos como a relação página/livro que veremos num dado mais adiante.

Observamos que no caso das duas AI apresentadas, no elo entre termo referido e referente não existe uma relação de correferência, e sim o surgimento de elementos que não substituem uns aos outros, porque não se trata da retomada de termos já existentes, trata-se de uma remissão ao co(n)texto – assim escrito no intuito de ressaltar uma não dissociação entre o cotexto e o contexto (interno e externo), assumindo a dimensão sociocognitivista que não impõe barreiras entre exterioridade e interioridade sobre fenômenos mentais, físicos e sociais. Ao entrar em uma interação, os parceiros do ato comunicativo trazem uma bagagem que, por si mesmo, já é um contexto (cf. KOCH, 2008), pelo menos uma parte do conhecimento deve ser compartilhada para que possa haver uma compreensão mútua.

Concordamos com Schwarz ([2000] *apud* KOCH, 2011, p. 109) quando diz que “o quadro das anáforas indiretas é bastante complexo, visto que não só se podem constatar diferentes tipos, como também tipos mistos e casos limítrofes”. Um caso interessante de estratégia anafórica utilizada nessa tirinha surge no último quadro com o SN **a gente** funcionando como um pronome pessoal<sup>12</sup>. Esse SN é um referente introduzido como novo no discurso, mas, nesse caso, não há ligação com um termo antecedente pontualizado no texto, exigindo assim, uma estratégia cognitiva de inferência um pouco mais elaborada por parte do leitor. Situações como estas são discutidas detalhadamente em Marcuschi (2001), e a classificação de AI subtipo (6), na qual esse caso pode-se adequar, foi sugerida pelo próprio autor como complemento ao tratamento dado por Schwarz que considera estas e outras situações semelhantes como “casos especiais de anáforas indiretas” (MARCUSCHI, 2005, p. 66).

Embora não haja antecedente pontual como nas duas ocorrências de AI anteriores, cujas âncoras são facilmente localizáveis, não há dúvidas de que os elementos referidos através da expressão pronominal **a gente**, sejam *os alunos*, cujo caminho para sua inferência exige um modelo cognitivo internalizado e estabilizado ancorado no SN de+(a) **escola**.

---

<sup>12</sup> “Na linguagem coloquial o **sintagma nominal A GENTE** é empregado como um **pronome pessoal**: a) para referência à **primeira pessoa do plural** (=NÓS)” (NEVES, 2011, p. 469).



Figura 4 - Tirinha: Calvin desabafa com seu pai a razão de odiar a escola



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>. Acesso em 28 set. 2014.

Muito das inquietações que se percebe na tirinha anterior (figura 3) também é válido para esse momento que, na verdade, está dando continuidade à discussão, já que se trata do mesmo tema.

O primeiro quadro apresenta uma afirmativa que será justificada pelo personagem nos quadros seguintes. Um plano geral mostra Calvin, pensativo, de mão no bolso, sem olhar diretamente para seu pai que está na poltrona ao lado e de repente se vê desviando atenção da leitura diante da afirmativa *eu odeio a escola*.

O foco aqui não é mais a escola idealizada como lugar de ler e aprender como na tirinha anterior, mas a escola como um espaço desagradável por impor a obrigatoriedade do *ter que fazer*, do ter que frequentá-la todos os dias durante *doze anos*. Lá, as ações impostas não são nada prazerosas. Reconhecendo que muitas instituições escolares ainda trabalham como se o sujeito que está dentro da escola não fosse o mesmo que vive fora dela, Calvin nos leva a inferir que só fora da escola ele faz o que gosta, por isso, ter que ir todos os dias torna-se algo tão penoso a ponto de ele contabilizar nos dedos, como mostra o segundo quadro, o tempo que lhe falta para as férias de verão, período no qual ele se verá livre de *ter que fazer* o que não *quer*, pelo menos relacionado às obrigações instituídas pela escola.

No terceiro quadro, ocorre uma abertura de plano visual no qual o personagem se apresenta de corpo inteiro, braços abertos, numa postura que indica indignação, enquanto a linguagem verbal revela o motivo da expressão corporal descrita. O cerne da revolta de Calvin está implícito nas formas verbais *quero* e *tenho*: *Eu sempre tenho que deixar de fazer o que eu quero para fazer o que eu tenho que fazer*. Esses verbos representam pontos bastante trabalhados nas

tirinhas analisadas, como se perceberá mais adiante. Está em conflito o querer fazer do mundo infantil e o ter que fazer do mundo adulto.

A expressão no rosto do pai de Calvin, no último quadro, sugere que diversão e obrigação não caminham juntas, não apenas na infância e na escola, mas também na vida adulta. Essas obrigações para com a escola mostram-se tão opressoras para o garotinho a ponto de ele pedir para seu pai assinar o que poderia ser comparado com uma espécie de “carta de alforria”, deixando-o livre da escola por onze anos: *você assina esse bilhete dizendo que eu não vou à aula nos próximos onze anos?*

Assim como o proposto, segue o quadro com as AI selecionadas:

Quadro 7 - Classificação das AI da figura 4

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
a escola	...conto as horas... conto os dias... conto as semanas... os meses..	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais
assina	este bilhete	semanticamente fundados	(1) baseada em papéis temáticos dos verbos
à aula	onze anos <sup>13</sup>	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

A cadeia referencial nesse texto é ancorada no *frame* de **escola**, visto que, apesar de interligados por estratégias diferentes, os objetos de discurso remetem a uma mesma esfera geral. Destacadas no quadro estão relações anafóricas indiretas que basicamente exigem outra entidade mencionada antes no texto e de saberes associados aos lexemas convencionalmente aceitos e intuídos pelos participantes da interação produtor-texto-receptor. Os elementos dispostos estabelecem uma cadeia de relações associativas semanticamente fundadas – Ttipo 1, das quais temos uma ocorrência de AI subtipo (1) e duas de AI subtipo (3).

<sup>13</sup> Somando-se ao 1º ano que Calvin frequenta, resulta nos doze anos correspondentes ao tempo para conclusão do Ensino Básico.

Analisando a sequência contabilizada por Calvin no segundo quadro: ...**conto as horas...** *conto os dias...* *conto as semanas...* *os meses*, observamos a possibilidade de direcionar essa rotina a atividades como o trabalho, por exemplo, mas ao localizar o SN **a escola**, estabelece-se uma relação de sentido imediata disparada pelo conhecimento de mundo organizado deixando claro que o menino conta o tempo de estada na escola, na sala de aula e não em nenhum outro lugar. Segundo Cavalcante (2014), esta seria uma relação implícita, mas saliente na situação comunicativa e recuperável pelos saberes compartilhados.

Como observado na análise da figura 3, no último quadro também ocorre uma desfocalização quando sai de cena, momentaneamente, a âncora **escola**, e ocupa seu lugar na progressão do texto a forma verbal **assina**, que exerce uma relação de âncora com o SN definido **este bilhete**. Nessa função, o verbo **assinar** atribui o papel temático de agente ao pronome “*você*” - o pai de Calvin, e de paciente a “*este bilhete*”, estabelecendo um sentido de atividade. Esse verbo traz em si uma ação transitiva cujo complemento “*este bilhete*” funciona como termo anafórico. O agente tem controle sobre a ação de assinar e o argumento paciente - o bilhete - sugere que assinar é inerentemente complementado por algo que possa sofrer tal ação – ser assinado. Por essas características, pode-se identificar uma relação de AI de subtipo (1) – baseada no papel temático dos verbos. No texto, o **bilhete** surge pela primeira vez, mas não é totalmente desconhecido do leitor que compartilha a informação de que sua assinatura pelo pai de Calvin implica seu reconhecimento como documento que, só assim, poderia legitimar o desejo de Calvin.

Também ocorre no último quadro a retomada de posição do SN **a aula** ocupando a posição de âncora. Consideramos que a associação conferida aqui não se dá do mesmo modo que nos casos anteriores, pois é preciso acionar dados na memória que exigem um conhecimento de mundo mais elaborado para inferir que os **onze anos** introduzidos no discurso correspondem ao tempo que resta para Calvin concluir todas as etapas da educação básica, cientes de que esse processo se dá numa totalidade de doze anos (nove anos do ensino fundamental, mais três anos do ensino médio). Neste caso, sabendo que Calvin já frequenta a escola aos seis anos de idade, calcula-se que ainda lhe faltam onze anos para sair desse ritmo considerado tão entediante em sua vida.

Figura 5 - Tirinha: Calvin, quer fazer uma pergunta?



Fonte: RNE. São Paulo: Editora Abril, n. 246, out. 2011. p. 56.

Nessa tirinha, retoma-se a questão do *querer fazer e ter que fazer* (Calvin quer ganhar muito dinheiro, mas para isso é orientado a ter que estudar de verdade) e percebe-se no último quadro que isso é uma atitude não muito apreciada nem pretendida por ele.

O questionamento de Calvin é pertinente: será que a educação que se oferece na escola prepara realmente o sujeito para inserção no mercado de trabalho? Desse debate emergem outras questões que envolvem a eficácia dos métodos e estratégias utilizadas pela professora, o Projeto Político Pedagógico das escolas e, mais recorrente, o desinteresse sempre atribuído aos alunos, quando na verdade não se questiona o porquê de tal atitude.

Essa postura de Calvin, afirmando querer ganhar muito dinheiro, revela um argumento presente na vida de muitas crianças que, inseridas numa sociedade que supervaloriza o aspecto financeiro, atribuem menos importância às questões existenciais ou relativas ao conhecimento pelo conhecimento. O fato de ter um diploma ou certificado para que seu sucesso seja medido pela quantidade de dinheiro que se ganha faz com que o garoto se aproveite dessa referência exofórica para posicionar-se, questionando a metodologia curricular da escola em que estuda: *Quem me garante que a educação que estou recebendo está me preparando para o mercado de trabalho?; [...] Estou mesmo recebendo toda a formação de que irei precisar...?* ” A projeção dele pelo ganho de dinheiro *“... Eu quero ganhar muito dinheiro quando me formar!”*, proporcionado por um estudo que lhe garanta uma formação que lhe possibilite esta situação confortável, traz à tona os ditos

cristalizados em uma sociedade que dá mais valor ao ter, no sentido de aquisição de bens materiais, do que à formação cultural em si.

Fica claro que Calvin não tem o real interesse em encontrar respostas para seus dilemas em relação à escola, e isso se confirma no que diz a professora: *Nesse caso, meu jovem, sugiro que comece a estudar de verdade*. Quando ele percebe que toda a força de seu protesto o manteria no desagradável *ter que fazer = ter que estudar*, e conseqüentemente precisar seguir regras e obedecer, ele desiste de continuar, já que não há interesse em se aplicar aos estudos.

As expressões corporais mostram-se bastante relevantes em toda a progressão da narrativa. Como podemos perceber no último quadro, comprova-se que essa característica multimodal, inerente ao gênero, mostra-se bastante relevante para a compreensão do texto.

Vejamos o quadro com as relações anafóricas indiretas destacadas da tirinha:

Quadro 8 - Classificação das AI da figura 5

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
a educação	mercado de trabalho; a formação;	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais
estudar de verdade	seus resultados	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

Quando um texto é produzido, não se expõe apenas sua materialidade linguística, há um entrelaçamento de ideais decorrentes das relações interacionais, sociocognitivas e culturais que acabam sendo impressas e devem ser compartilhadas por parte do leitor para que haja compreensão significativa. E, nesse sentido, entram em jogo as estratégias de referenciação através das AI.

São as estratégias cognitivas que reconhecem as expressões lexicais e predicções distribuídas no texto nos três primeiros quadros: *preparando adequadamente, mercado de trabalho, formação, ganhar muito dinheiro, quando me formar, estudar de verdade e seus resultados* como pertencentes ao mesmo campo referencial de+ **(a) educação**.

Certamente, verifica-se uma relação entre a oração e os termos destacados com base num modelo cognitivo internalizado e estabilizado para que se dê a inferência construtiva ancorada no SN definido **a educação**. Os termos constituem-se em objetos de discurso que acionam os mecanismos sociocognitivos dos leitores que reconstruirão os sentidos propostos pelo autor do texto ao selecionar no léxico os elementos que promovem a referenciação. As entidades selecionadas não estão exclusivamente presentes na noção veiculada pela âncora textual, mas a partir dela ocorre a ativação de outros itens através das estratégias inferenciais.

Nesse quadro, selecionamos os termos anafóricos **mercado de trabalho** – constituído por uma predicação, e o SN definido **a formação**, que são ativados pela âncora **a educação**. Consideramos esses casos como AI subtipo (3), visto que no movimento de compreensão o conhecimento de mundo aciona nossa percepção de que **a formação** para o mercado de trabalho está atrelada à **educação**, que preparará o sujeito para atuar num **mercado de trabalho** competitivo a fim de que se consiga as melhores colocações e com isso *ganhar muito dinheiro*.

No terceiro quadro, destacamos a relação entre o SN **seus resultados** e a predicação **estudar de verdade**, que constitui a âncora que sustenta a interpretação da anáfora Indireta. O sintagma **seus resultados** também é visto como AI subtipo (3), justificando-se através da ideia de continuidade que a AI estabelece com sua âncora imprimindo um saber cristalizado de que o ato de estudar *de verdade*, ou seja, com afinco, traz como consequência a obtenção de bons resultados, de acordo com o contexto da narrativa, dentro e fora da escola. *Estudar e resultados*, por sua vez, remetem à esfera maior que é *a escola*.

### 5.1.3 Modos de referir às tarefas para casa

Nas tirinhas seguintes, colocamos em foco o posicionamento de Calvin em relação às tarefas para casa, a forma como é imposta, como é relacionada à aprendizagem e outros aspectos relevantes nas discussões que emergem acerca dessa atividade.

Figura 6 - Tirinha: Viu? O papai me convenceu



Fonte: RNE. São Paulo: Editora Abril, n. 254, ago. 2012. p. 47.

Nas tirinhas, o que não nos é dito através da linguagem verbal é dito pelo não verbal. A presença de signos visuais acrescenta valores expressivos na produção dos sentidos no texto. Nessa tirinha, esses signos nos mostram Calvin, provavelmente em casa, em seu quarto, sentado em uma cadeira que nos revela sua pouca idade e baixa estatura, pois seus pés aparecem à beira do assento, com o livro aberto sobre a escrivaninha e uma luminária ao lado, indicando um local apropriado para estudo. Inicia-se um diálogo com seu amigo Haroldo, tendo como tema um diálogo com seu pai referente à realização da tarefa para casa.

Novamente, Calvin se vê às voltas com o *ter que fazer*, com a obrigação que lhe é imposta tanto pela escola como pelo próprio pai. Para os familiarizados com esse garotinho, desconfia-se do enunciado: *o papai me convenceu a fazer o dever de casa*, inferindo que isso não deve ter acontecido de forma pacífica ou não negociada, já que é de conhecimento desses leitores o fato de ele não gostar de estudar e, conseqüentemente, de fazer a tarefa para casa.

Nessa tirinha levanta-se a discussão sobre o dever de casa como instrumento de aprendizagem obrigatória que se estende para o relacionamento entre pai e filho, no qual o pai reforça a ideia compartilhada de que executar essa tarefa trará gratificações no futuro: *Ele disse que quando eu for mais velho, vou descobrir que poucas coisas são mais gratificantes que o estudo.*

Nem com esse argumento o pai de Calvin o convenceu a fazer o exercício de casa de forma pacífica, visto que, na lógica do mundo infantil do menino, aprender, como resultado da tarefa imposta pelo dever de casa, é algo que não lhe cabe agora, já que, segundo o pai, quando ele for *mais velho* vai perceber o quanto o

estudo é gratificante, pensando num viés profissional e em suas relações interpessoais, que não são preocupações de uma criança. Assim, sugerindo estar com razão em não querer cumprir seu dever de aluno, Calvin diz que: *...então quando eu for mais velho eu aprendo.*

Diante da postura descontente de Calvin debruçado sobre o livro no último quadro, percebe-se que o real motivo de sua chateação foi a atitude de seu pai diante do que disse. Foi a sugestão de só fazer o dever quando for mais velho que certamente despertou uma atitude mais enérgica por parte do pai, revelada no último quadro, quando Calvin reproduz a ameaça: *... se eu não começar a estudar já, ele me mata antes de eu ficar mais velho.* Então, infere-se que diante do contra-argumento que o menino usou no terceiro quadro, o pai, diante desse visível desinteresse, resolve utilizar de sua autoridade paterna, impondo o valor hierárquico que é característico de sua posição social de pai, e agir com a ameaça de violência, atribuindo, pelo medo, responsabilidade ao garoto.

Quadro 9 - Classificação das AI da figura 6

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
o papai	convenceu	conceitualmente fundadas	(4) inferências ancoradas no modelo de mundo textual
o dever de casa	o estudo	semanticamente fundadas	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

Nessa seleção, destacamos AI dos tipos 1 e tipo 2, das quais temos os subtipos (4) e (3) respectivamente.

A progressão textual se dá através das relações entre os termos ***o papai, convenceu, dever de casa, mais velho, aprendo, se eu não começar a estudar, mata e mais velho.*** Tanto aqui, quanto na figura – tirinha 5 (Quadro 8) há uma sequência de expressões referenciais e predicções ordenadas que mantêm o fio narrativo.

Reconhecendo a existência do elemento *poder* na relação entre pais e filhos, pode-se considerar que o valor referencial da predicção ***convenceu***, que aparece ancorado no SN definido ***o papai***, extrapola a materialidade do texto na busca da



produção de sentidos, levando a inferir através do modelo de mundo textual que essa relação entre Calvin e seu pai, centralizadas nesses dois termos destacados, não se dá de forma predominantemente democrática. Para melhor compreensão, mais efetiva, precisa-se de algo mais do que os conhecimentos semanticamente fundados.

O que realmente acontece entre o fato de Calvin estar fazendo a tarefa para casa e a possibilidade de o pai tê-lo convencido a isso só é inferível diante do último quadro, no qual se comprova a força conceitual do verbo na relação pai-filho-tarefa para casa - quando Calvin revela a suposta ameaça feita por seu pai - e o conhecimento acerca do perfil do menino enquanto estudante que não gosta de fazer as atividades escolares. Portanto, considera-se que esse processo pode ser determinante para classificar **convenceu** como AI subtipo (4), segundo a qual o contexto sociocognitivo do leitor buscará fazer as conexões possíveis entre as informações. A interpretação é fundada em conhecimentos retrabalhados entre o sentido do verbo e a posição social que o pai representa diante dos filhos.

Convencer, segundo o dicionário de Antônio Houaiss significa “levar ou passar a crer, por motivo ou argumento bem fundado”, o que pode ser verificado no primeiro e no segundo quadro da tirinha, quando o pai argumenta em favor da responsabilidade com os estudos, referindo-se aos benefícios que estes trazem às pessoas. Porém, não foram esses argumentos que convenceram Calvin a fazer o dever de casa, pois, de acordo com o contexto, percebe-se que o termo foi usado ironicamente.

Se a história acabasse no segundo quadro, estaríamos também convencidos de que Calvin teria aceitado o argumento: ... *poucas coisas são mais gratificantes que o estudo*, e por isso estaria fazendo sua tarefa escolar, porém essa impressão se desfaz nos quadros seguintes. Nota-se que entre o primeiro e segundo quadros, os sintagmas **o dever de casa** e **o estudo** estabelecem entre si uma relação anafórica indireta de subtipo (3).

Figura 7 - Tirinha: O silêncio de Calvin



Fonte: RNE. São Paulo: Editora Abril, n. 233, jun/jul. 2010. p. 58.

A análise de um dado, até certo ponto, é uma tarefa muito subjetiva. Quando é materializada através de um texto escrito que, como qualquer outro, está aberto à construção de vários sentidos além do pretendido por seu produtor, deixa-se à vontade para discordar desta leitura, mas também para aceitá-la como uma possibilidade.

Nos três primeiros quadros dessa tirinha, observa-se uma progressão linear tanto verbal quanto visual, na qual uma trajetória com ritmo de aventura é descrita com detalhes por Calvin. Mas, ao contrário do que essa linguagem sugere através da expressão divertida estampada na face de Calvin, fazer a tarefa de casa não é uma atividade das mais empolgantes para esse garotinho, como já se percebeu até aqui. Diante dessa cena, reiteramos a importância da linguagem que nos possibilita visualizar as expressões de contentamento desenhadas na face de Calvin. Sem isso não teríamos uma noção mais ampla do quanto está sendo divertida para o menino essa brincadeira.

Afirmamos que a trajetória é linear, mas podemos notar que, se houvesse um deslocamento do último quadro para a posição inicial, investiria-se na criação de uma expectativa em relação ao real motivo pelo qual Calvin estaria quieto há vinte minutos, apesar da afirmação de sua mãe ao afirmar que ele estaria fazendo o dever de casa. Essa expectativa pode ser justificada através de um conhecimento compartilhado de que ficar quieto não é característica comum a Calvin.

Enquanto folheia as páginas que, provavelmente, correspondem à tarefa que ele deveria cumprir, Calvin faz o que gostaria de fazer sempre – brincar – brincando asas a sua imaginação numa narrativa na qual ele assume a forma de um

minúsculo inseto que atravessa um livro. Nessa narrativa, pode-se perceber uma analogia ao modo como ele vê essas atividades: comparar-se a um inseto, um ser tão pequeno, indica como se sente em relação à sua obrigação; a dificuldade do inseto ao atravessar a página é vista como a mesma que Calvin sente para fazer a tarefa; isso é algo muito grande e pesado, por isso leva tanto tempo para passar de uma página para outra.

O que faz com que ele fique vinte minutos quieto, como constata seu pai, esboçando uma expressão de contentamento, não é o cumprimento da tarefa, mas sim o fato de transformar o folhear do livro em algo divertido e não obrigatório.

Quadro 10 - Classificação das AI da figura 7

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
um livro	a folha, a página	semanticamente fundados	(2) relações semânticas inscritas nos SNs definidos

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

Concordamos com Marcuschi (2005, p. 62) ao afirmar que no subtipo de AI (2) “não é difícil perceber como se constrói a cadeia referencial dos sintagmas definidos” que, nesse caso são **a página, um livro, a folha**. Esse subtipo remete a uma âncora pontualmente identificável no contexto e, nessa ocorrência, temos uma relação de associação inclusiva definida na literatura como meronímia.

De acordo com Cavalcante (2014):

[...] as meronímicas se instanciam quando o referente do anafórico aparece como sendo ontologicamente subordinado à entidade da expressão antecedente, de modo que sua ocorrência só existe como parte das ocorrências desse antecedente (p. 4).

Desse modo, confirmamos claramente que para definir esse tipo de associação deve-se observar o estatuto semântico do núcleo anafórico. Vejamos que entre **a página, o livro** e **a folha** há uma subordinação que nos permite dizer que não há um livro sem páginas, ou seja, tanto folha, quanto página fazem parte da composição física de um livro - **o livro** se mostra como âncora - embora não esteja posicionado antes das AI.

Quanto ao estatuto de *folha* como sinônimo de página do livro e não como parte constituinte de uma planta, por exemplo, atribui-se ao contexto textual sua referência à folha de papel, parte integrante de um livro.

Figura 8 - Tirinha: Calvin lendo o jornal



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>. Acesso em 25 jan. 2015.

Os três primeiros quadros sugerem que finalmente Calvin está realizando uma tarefa de casa sem reclamações, mas essa expectativa se desfaz no último quadro em sua fala: *na verdade não tem muito que dizer*, e diante disso percebemos que não há empolgação para realizar a segunda etapa que seria ler e explicar a notícia para os colegas de sala na escola, por isso escolheu um artigo que segundo ele não tem muito que explicar. Isso é feito em companhia de seu fiel amigo Haroldo, para quem explica a finalidade da seleção da notícia no jornal.

Também nessa tirinha, percebe-se a presença das estruturas verbais que vêm sendo recorrentes nos discursos sobre a escola, que alimentam as inquietações de Calvin; note-se que ele não diz: *cada aluno vai levar*, o que ele diz é que *cada aluno vai ter que levar* - é o ter que fazer x o querer fazer, retomando a questão da obrigatoriedade que não lhe é agradável.

Ele cumpre a tarefa de procurar a notícia, mas de forma que lhe poupe esforços na hora da apresentação, pois como ele mesmo diz, cada aluno teria que *explicar para a turma* e na notícia que ele escolheu *não tem muito que explicar*. Então, vista desse modo, a atividade resume-se a um fazer apenas por fazer, e não um percurso em busca de uma aprendizagem significativa em sua vida além dos muros da escola. Calvin não percebe que, ao conseguir as características do gênero que procura no jornal, o artigo, já está realizando uma aprendizagem.

O universo criativo de Calvin é refletido em boa parte de suas histórias e, nesta, isso não se faz diferente ao vermos o título da matéria selecionada para sua atividade escolar: *Alienígena casa com clone de Elvis com duas cabeças*. Essa capacidade criativa é constitutiva de toda criança.

O discurso sobre a educação que permeia todas as tirinhas analisadas chama atenção o fato de que o que se ensina nas escolas, nem sempre tem significado para os estudantes, visto que o objetivo principal das instituições escolares é cumprir um cronograma, muitas vezes, descontextualizado, e a forma de ensinar não consegue despertar no estudante o prazer pela aprendizagem. O estudante tem uma expectativa e a escola, outra. Para despertar o interesse do estudante pelo que se ensina na escola, é importante dar a ele a oportunidade de falar sobre o que ele já conhece, de compartilhar com seus colegas suas leituras prediletas, para que ele sinta que está contribuindo com a aprendizagem do outro, além da sua própria, afinal, estudar vai além de aceitar o conhecimento que o professor traz, é também se encantar com o conhecimento adquirido, ampliando-o a partir da reciprocidade.

Quadro 11 - Classificação das AI da figura 8

ÂNCORA	TERMO ANAFÓRICO	TIPO DE AI	SUBTIPO DE AI
em + (a) escola	aluno, a turma	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais
notícias	um artigo de jornal	semanticamente fundados	(3) esquemas cognitivos e modelos mentais

Elaboração: Agenilda França Santos, 2015.

Tal qual um exemplo exposto em Marcuschi (2005), observa-se que em relação à definição das AI da figura 7 - (Quadro 10), estas aqui são menos ligadas ao léxico. Embora as relações meronímicas sejam apresentadas em estruturas parecidas com as de subtipo (3) destacadas, **aluno** e **a turma** são referencialmente autônomas em relação com o SN *a escola*, sua âncora no contexto. O mesmo ocorre entre **um artigo de jornal** e **notícias**. Nestes casos a existência dos

elementos anafóricos não se prende à existência da entidade que funciona como âncora do mesmo modo que *olhos* se prendem a *rosto*, por exemplo.

No primeiro quadro, o SN definido *em+(a) escola* provoca a ativação de dois novos elementos – *aluno e a turma* – no segundo quadro. Simultaneamente também surge no primeiro quadro a âncora *notícias* e no segundo quadro a AI *um artigo de jornal*. Apesar de terem sua interpretação dependente de outra expressão precedente no texto, isso não se configura como correferencialidade, que é característica específica da AD, visto que não há reativação de elementos e, sim, ativação de outros objetos de discurso. Reafirmamos que temos aqui AI de subtipo (3), na qual a ampliação dos conhecimentos de mundo organizado nos leva a reconhecer que *aluno* e *turma* são elementos essenciais na composição representativa de *escola*.

Também de subtipo (3), define-se a relação entre a AI *um artigo de jornal* e sua âncora *notícias*, cujo estabelecimento da relação entre os dois termos se dá através de nosso conhecimento de mundo, selecionado em função do conceito de “notícias” e das relações cognitivas armazenadas em nossa memória de longo prazo ou memória de longo termo (MLT). O elemento anafórico assume um significado diante do sentido que se estabelece a partir dos conhecimentos partilhados, e não de impressões pessoais do leitor. Faz parte do conhecimento partilhado que *artigo* é um gênero discursivo apresentado em jornais, assim como também em outros suportes como as revistas.

## 5.2 RESULTADOS

Comungamos com Schwarz (*apud* MARCUSCHI, 2005), reafirmando que o quadro das AI é um empreendimento muito complexo, um desafio teórico que mobiliza outras concepções como a de texto, contexto e coerência, abrindo o caminho para novas perspectivas de estudos sobre a linguagem.

Nossa intenção não foi destacar todos os casos de AI utilizados como modos de referir nas tirinhas de Calvin, mas destacar que apenas os procedimentos formais de categorizações linguísticas organizadas no texto não são suficientes para garantir a compreensão e que a especificidade desse gênero do discurso que é materializado através da composição verbo-visual também contribui para um melhor entendimento. Nesse sentido, partindo da perspectiva sociocognitivo-interacional da

linguagem, não fica dúvida quanto à importância dessa relação verbo-visual e das relações interativas entre produtor + conhecimentos léxico-semânticos + conhecimentos conceituais + receptor/leitor.

Percebeu-se que, através da referenciação e da relação intrínseca entre as semioses características do gênero tirinha, muito há que se considerar em relação à produção e reprodução de sentidos, ancoradas em determinados objetos de mundo e sentenças cuja compreensão ultrapassa o nível léxico-semântico como já sinalizado. Dessa forma, considera-se que, em vez de presumir que antes de tudo há uma estabilidade nas entidades no mundo e na língua, “é possível reconsiderar a questão partindo da instabilidade constitutiva das categorias por sua vez cognitivas e linguísticas, assim como de seus processos de estabilização” (MONDADA e DUBOIS, 2003, p. 19). Assim, entende-se que os efeitos de objetividade e realidade que imprimem a estabilidade não são dados, desde que os objetos de discurso são (re)construídos no processo de interação entre os falantes.

Retomando ao ponto que confere às análises, registramos que das seis tirinhas examinadas, destacamos onze ocorrências do Tipo 1 – semanticamente fundas e duas do Tipo 2 – conceitualmente fundadas. Desses tipos nove são de subtipo (3) – baseadas em esquemas cognitivos e modelos mentais, uma subtipo (1), uma subtipo (6) – esquemáticas realizadas por pronomes introdutórios de referentes, uma de subtipo (4) – baseadas em inferências ancoradas no modelo de mundo textual e uma de subtipo (2) – baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs definidos.

Diante dessa quantificação, é notório o predomínio de AI tipo 1 e AI subtipo (3), levando-nos à hipótese de que, enquanto para Bakhtin o gênero é um tipo relativamente estável de enunciado, de modo a facilitar a interação, por outro lado, as tirinhas mostram-se como um caso exemplar de estabilidade (são menos flexíveis por seu formato fixo, textos curtos e espaço limitado pela quantidade de quadros), o que leva a considerar que essas características e a familiaridade com o tema poderiam influenciar na concentração desses tipos e subtipos mencionados.

Marcuschi (2005, p. 62) comenta serem os subtipos (1) e (2) os casos mais recorrentes, “ao lado das AI baseadas em papéis temáticos, essas relativas à relação parte-todo são as AI mais frequentes”, enquanto em nossa pesquisa, constatamos que a maior ocorrência foi dos subtipos 3. Encontramos apenas um

subtipo (1) e a única relação de AI (2) foi encontrada claramente na Figura 7 – (Quadro 10).

Do tipo 2, destacamos como interessante a ocorrência do subtipo (6) – (Quadro 9). Interessante porque nos indica que há muitas outras possibilidades de promover novas classificações, como o próprio Marcuschi o fez inserindo esse subtipo, justificando que essa anáfora opera com as mesmas características dos demais casos analisados por ele, lembrando que Schwarz considera essa anáfora apenas como um *caso especial de anáfora indireta*.

Os resultados dessas análises apontam para o reforço de algumas confirmações como as seguintes:

- A progressão referencial não se dá de forma direta em todos os textos;
- Os objetos de discurso se (re)constroem no próprio processo de interação;
- A forma como interage sociocognitivamente no mundo é o que faz com que o sujeito atribua e construa os sentidos nos textos;
- Para sua total interpretação, as AI exigem muito mais do processo de conhecimento em que atividades da estrutura cognitiva são envolvidas;
- As AI comprometem a noção clássica de coerência porque podem ser compreendidas a partir de princípios interpretativos e não pelo encadeamento linear dos elementos como defendeu-se por um tempo;
- Através dos *frames*, como o de *educação*, que nesta pesquisa serve de base para os discursos em todas as tirinhas analisadas, confirma-se que o processo de compreensão não se basta em apenas buscar informações do texto, mas implica construir sentidos outros.

Confirma-se assim, que as relações estabelecidas entre as anáforas indiretas e suas âncoras não estão mesmo ligadas à noção de correferencialidade e, mesmo não tendo essa relação, que é típica da AD, ancoram-se no universo textual, extrapolando o cotexto e mobilizando um amplo universo de estratégias cognitivas inerentes à interação sociocultural do indivíduo. Logo, a introdução de um elemento novo no texto, mesmo sem relação direta com um antecedente, não inviabiliza a continuidade temática garantindo a progressão textual e a compreensão.

Pode-se confirmar através dos textos analisados que as AI sempre operam ancoradas em domínios cognitivos, além dos domínios semânticos e processuais, cujos processos nem sempre se dão de forma linear. As estratégias de



compreensão e produção de sentidos empregadas pelas AI nem sempre se bastam em apenas encontrar suas âncoras específicas correspondentes, como acontece com **os alunos** na figura 3 – Quadro (6), situação em que a expressão pronominal **a gente** surge como elemento novo referindo-se implicitamente a **os alunos**, mas no cotexto reativa como âncora o SN **a escola**.

Ressalta-se que o domínio cognitivo que serve de âncora nem sempre será suficiente, apesar de adequado, para a compreensão, considerando que a organização da sequência temática também se faz influente nesse processo.

Pensar nas situações que envolvem os aspectos semânticos, conceituais e textuais de forma separada pode tornar mais fácil estabelecer relações de sentido entre as anáforas e os elementos a que se referem de modo geral, porém, pensando em todos esses aspectos num mesmo gênero, a compreensão pode não ocorrer de modo tão fácil provocando maiores dificuldades e equívocos como as encontradas no subtipo (3), diante da qual não é fácil estabelecer distinções rígidas e claras entre conhecimentos conceituais armazenados na memória e conhecimentos semânticos lexicalizados. Esses três aspectos que interagem no texto mostram que tanto fatores intratextuais quanto fatores extratextuais se fazem essenciais para produção dos sentidos.

A anáfora indireta opera no plano da organização da memória ativando aspectos que se guardam nos conhecimentos dos interlocutores, sejam eles situados no texto ou em outros pontos do universo cognitivo.

É válido salientar mais uma vez a pluralidade de perspectivas de análise existente em relação ao fenômeno anafórico em geral e fica claro que os modos como dizemos as coisas ao outro é consequência de nossa atuação textual e inserção sociocognitiva no mundo através de atividades da interação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto resultado das relações humanas, a língua manifesta-se de diversas maneiras na sociedade, e assim constitui os gêneros do discurso (orais e escritos) que levam em sua composição traços da cultura e dos conhecimentos (re)construídos no processo de interação.

É por causa desse processo interativo e da atividade cognitiva que uma palavra não pode ser vista com um valor único, como a finalização de uma ideia, mas sim como uma nova retomada e ressignificação dos sentidos a cada inserção no discurso, cujo autor não é o único a inserir sua ideologia e as diversas formas de ver o mundo que o circunda, pois ao leitor também cabe essa capacidade imprescindível para a compreensão e produção de sentidos.

Nesse sentido, buscou-se realizar um estudo a respeito dos modos de referir por meio das Anáforas Indiretas, tendo como objeto para análise o gênero discursivo tirinha, dentro de uma perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem e da concepção bakhtiniana de gêneros.

O resultado desse estudo, obtido por meio das análises efetuadas na seção 5, já foi explanado no item específico a ele. Por conta disso, não se pretende repeti-los aqui de maneira mais detalhada como foi feito lá, contudo, cabe traçar um breve resumo do que foi constatado: a) por mais que se encontre estudos sobre o fenômeno das AI, esta ainda dá margem para ampliação e novas considerações acerca de sua função nos textos, pois, comprometer-se a explicar as estratégias cognitivas que envolvem conhecimentos léxico-semânticos, conceituais e contextuais é uma tarefa bastante árdua diante do dinamismo da língua e de sua capacidade de reelaboração no processo discursivo; b) das simples às mais complexas, as relações entre os objetos de discurso e suas âncoras se esclarecem mais tranquilamente diante de conhecimentos de mundo compartilhados entre o enunciador e o enunciatário; c) o caráter instável dos objetos de discurso permite uma constante transformação do real em referente em favor de um querer dizer; d) a coerência não é uma propriedade exclusiva do texto, trata-se de um processo na interação entre indivíduos operando sobre o texto, como afirma Marcuschi (2005); e) o caráter multimodal, especificamente verbo-visual do gênero tirinha amplia as possibilidades de análise dos fenômenos linguísticos.

Ao focarmos este estudo no fenômeno da anáfora indireta nas tirinhas de Calvin, consideramos que, na produção de textos, as estratégias mobilizadas se dão basicamente por associação, sem referente explícito, provocando, por parte do leitor um esforço cognitivo para estabelecer a continuidade referencial e, para tanto, mobilizam processos que ativam na memória elementos considerados novos, que não retomam referentes do contexto, constituindo um processo implícito de referenciação.

Pelo exposto, espera-se que o estudo aqui desenvolvido possa contribuir para o aprimoramento das discussões acerca das estratégias de referenciação, principalmente através das anáforas indiretas, que são mobilizadas pelo produtor e pelo leitor, necessárias para a compreensão dos diversos gêneros discursivos que circulem em qualquer ambiente, cumprindo o papel da LT no que favorece as investigações sobre a linguagem e suas formas de manifestação.

## REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Juan. *Como fazer histórias em quadrinhos*. Trad. Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.
- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Laussane, Nathan, 1993.
- APHOTELÓZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In:
- CAVALCANTE, Mônica M; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena.(org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- \_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: *Questões de literatura e de estética: A teoria do romance*. 4<sup>a</sup> ed. Trad. Aurora Fornoni Bernadini *et al.* São Paulo: Editora da Unesp/Hucitec, 1998. p. 71-210.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, ([1953] (1992)).
- \_\_\_\_\_. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- \_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BENTES, Anna Chistina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras (con)textuais. In: SIGNORINI, I. (org.). *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.
- BENTES, Anna Chistina. Linguística Textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Chistina (orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261-303.
- BRAIT, Beth. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, Beth; SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto: 2012. p. 9-29.
- \_\_\_\_\_. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos; vol. 5).
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; LIMA, Silvana Maria Calixto de. *Referenciação: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Teoria e análise linguística: anáforas indiretas e relações lexicais*. Disponível em: [http://www.gelne.ufc.br/revista\\_ano4\\_no1\\_14.pdf](http://www.gelne.ufc.br/revista_ano4_no1_14.pdf). Acesso em 10 ago. 2015.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Como transmitir os conhecimentos adquiridos. In: CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários*. 3. ed. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p. 93-143.

\_\_\_\_\_. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada*. Petrópolis: Vozes, 1975.

DASCAL, Marcelo. *Interpretação e compreensão*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.

DIONISIO, Angela Paiva. "Gêneros Textuais e Multimodalidade". In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: Brait, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; ANDRADE Maria Lúcia IC.V. O; AQUINO, Zilda G. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FRANCO, Edgar Silveira. *Hqtrônica – Do suporte papel à rede internet*. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2004.

GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GOMBERT, E. G. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização* (1ª ed., pp. 19-63). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HALLYDAY, M. A. K; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

JEWITT, C.; KRESS, G.R. (ed.). *Multimodal Literacie*. New York: Peter Lang, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2013.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-60.

\_\_\_\_\_. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas, revista de estudos linguísticos*. v. 6. n 1 p. 29-42. Juiz de Fora, 2009a.

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

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. *Referenciação e orientação argumentativa*. In: KOCH, Ingedore V;

MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 33-52.

\_\_\_\_\_. Aspectos Sócio-cognitivos da Atividade Referencial: as Expressões Formulaicas. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005b. p. 95-108.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Linguística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: Histórias e perspectivas*. Campinas/São Paulo: Pontes/FAPESP, 2001.p.71-86.

\_\_\_\_\_; MARCUSCHI, L. A. Processos de referenciação na produção discursiva. *DELTA*. São Paulo: PUC-SP, NÚ, número especial, 1998. p. 169-190.

KOCHE, José Carlos. Elementos textuais. In: KOCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa*. 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRESS, G; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

LEHFELD, N.A.S; BARROS, S. V. *Projetos de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis: Vozes, 1991.

MAINGUENEAU, Dominique. Genre, hypergenre, dialogue. *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v. 3, n. 2, p. 131-137., mai./ago. de 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas, revista de estudos linguísticos*. v. 6. n. 1 p.43-62. Juiz de Fora, 2009.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. Anáfora indireta: o barco e suas âncoras. In: KOCH, Ingedore V; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 53-101.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In: PRETI, Dino. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

MARNY, Jacques. *Sociologia das histórias aos quadrinhos*. Porto: Livraria Civilização Editora, 1970.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MILNER, Jean-Caude. Reflexões sobre a referência e a correferência. In: CAVALCANTE, Mônica M; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA, Alena.(org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 85-130.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore V.; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Christina (org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005, p.11-31.

\_\_\_\_\_; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTI, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

\_\_\_\_\_. *Gestion du topic et organization de la conversation*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: IEL/Unicamp, n. 41, 2001, p. 7-36.

MOZDZENKI, Leonardo. *Multimodalidade e Gênero Textual – Analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Coleção Teses, 2008.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PORTELA, Girlene Lima. *Abordagens teórico-metodológicas*. Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS (2004). Disponível em:  
[http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas\\_Portela.pdf](http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf). Acesso em: 3 jul. 2015.

PORTO, Natália Athayde; HANSEN, Fábio. *Calvin e Haroldo: Uma Estratégia Humorística de Propagar Conscientização?* Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Palhoça – SC: 2014. Disponível em:  
<http://www.portalintercom.org.br/anais/sul2014/resumos/R40-1740-1.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2015.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro de. *Normas para apresentação de dissertações*. Feira de Santana, BA: Mestrado em Estudos Linguísticos / MEL- UEFS, 2013.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. Estratégias de Referenciação em Textos Multimodais: uma Aplicação em Tiras Cômicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, set./dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? In: *ESTUDOS LINGUÍSTICOS*, São Paulo, 38 (3). p. 355-367, set.- dez. 2009. Disponível em:  
[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N3\\_28.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N3_28.pdf). Acesso em: 23 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em:  
 <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04092007-141941/>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Deesirée (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RONCARATI, Cláudia. *As cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SANTOS, Terezinha Maria Barroso. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: Uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. Tese de Doutorado



apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Departamento de Letras da PUC-Rio, Out. 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (org.). *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2013.