

FABIANO DIDIO MEDEIROS

MAFALDA: UMA ANÁLISE TEXTUAL

PORTO ALEGRE
2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA: ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

MAFALDA: UMA ANÁLISE TEXTUAL

**FABIANO DIDIO MEDEIROS
ORIENTADOR(A): PROF(a). DR(a). ELSA MARIA NITSCHKE ORTIZ**

Dissertação de Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2007**

RESUMO

Este trabalho aborda questões relativas à textualidade, desenvolvidas pela Lingüística Textual, bem como aspectos da heterogeneidade apresentados por Jaqueline Authier-Revuz. A pesquisa tem como corpus de análise a obra *Toda Mafalda*, uma coletânea de histórias em quadrinhos, apresentada em forma de tiras, do autor Joaquín Salvador Lavado. Busca-se, através dessas análises, caracterizar alguns elementos da textualidade apresentados na construção de textos dialogais representados pelas tiras. Para situar melhor essa análise, é apresentado, inicialmente, um panorama geral da Lingüística Textual, das histórias em quadrinhos e da própria obra *Mafalda*. Como conclusão, são sugeridas estratégias e atividades relativas à aplicação de algumas das teorias analisadas no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Palavras-chave: Mafalda. Textualidade. Lingüística Textual. Heterogeneidade.

RESUMEN

Este trabajo abarca cuestiones relacionadas a la textualidad desarrolladas por la Lingüística Textual bien como aspectos de la heterogeneidad presentados por Jaqueline Authier-Revuz. La investigación tiene como corpus de análisis la obra *Toda Mafalda*, una coletánea de historietas presentada en forma de tiras del autor Joaquín Salvador Lavado. Se busca, a través de estos análisis, caracterizar algunos elementos de la textualidad presentados en la construcción de textos dialogales representados por las tiras. Es presentado antes, para mejor ubicar este análisis, un panorama general de la Lingüística Textual, de las historietas y de la propia *Mafalda*. Como término, son sugeridas estrategias y actividades relacionadas a la aplicabilidad de algunas teorías analizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua portuguesa.

Palabras-clave: Mafalda. Textualidad. Lingüística Textual. Heterogeneidad.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 ORIGEM DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL	10
2.1 Conceito de texto	12
2.2 Gramáticas textuais	15
3 A QUESTÃO TEXTUAL: GÊNEROS, TIPOS E SEQÜÊNCIAS	18
3.1 Mikhail Bakhtin	19
3.2 Bernard Schneuwly	20
3.3 Ingedore G. Villaça Koch	21
3.4 Teun Van Dijk	22
3.5 Horst Isenberg	23
3.6 Jean-Michel Adam	23
3.7 Jean-Paul Bronckart	24
4 UM OLHAR SOBRE A HETEROGENEIDADE	30
5 ORIGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS	36
6 MAFALDA	39
6.1 Origem	39
6.2 Contexto	40
6.3 Autor	41
6.4 Personagens	42
6.4.1 Mafalda	43
6.4.2 Felipe	43
6.4.3 Manolito.....	44
6.4.4 Susanita	44
6.4.5 Miguelito.....	45
6.4.6 Liberdade	45
6.4.7 Guile.....	46
6.4.8 Os pais.....	46
7 ANÁLISE	48
7.1 Metodologia.....	48
7.2 Elementos Analisados	49
7.2.1 A intencionalidade	49

7.2.2 A aceitabilidade	54
7.2.3 A situacionalidade	58
7.2.4 A intertextualidade	63
7.2.5 A heterogeneidade	69
8 SALA DE AULA: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA	77
9 CONCLUSÃO	87
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

A comunicação humana, pelo menos desde que se tem conhecimento, desempenha papel de fundamental relevância para o desenvolvimento da humanidade. Isso porque não se pode conceber um mundo harmonioso – mesmo que a história nos tenha dado provas, ao longo dos anos, de que tal harmonia nem sempre tenha existido – um mundo de interação, de trocas, sem que o ser humano desenvolva a habilidade de comunicar-se. Pois bem, se tal fato é tão importante, não se pode deixar de lado a maneira através da qual essa comunicação ocorre, já que, bem ou mal, o homem precisa, para comunicar-se, expressar seus sentimentos, suas idéias e sua interpretação dos fatos. Para tanto, se buscamos lá na história alguns dados, verificamos que as primeiras formas de registro dessa tentativa de comunicação acontecem através de imagens desenhadas em cavernas e em pedras pelos habitantes da época pré-histórica. Cada imagem, cada desenho, evidentemente, significa um registro dos fatos, dos hábitos e dos costumes que serviram não só para a comunicação, como, por exemplo, a demarcação de território, mas também como elemento fundamental para o que hoje conhecemos e entendemos a respeito do ser humano que somos.

Felizmente, o processo de comunicação, com o passar dos tempos, apresentou uma evolução significativa no que tange à interação entre os povos. O ser humano desenvolveu uma maneira mais eficaz e uniforme de expressar o seu desejo de comunicação, o que, evidentemente, foi relevante para o crescimento gigantesco da humanidade. Refiro-me aqui ao processo da escrita, que, através de uma simbologia mais uniforme, permitiu, e ainda permite, que os registros da comunicação sejam entendidos e utilizados de acordo com cada civilização, povo ou comunidade, efetivando assim a interação entre as diferentes épocas.

Conseqüentemente, não se pode hoje estudar ou pretender estudar a interação entre as pessoas sem fazer referência aos registros escritos ou visuais que elas usam. Em outras palavras, não é possível deixar de lado, para qualquer pretensão de análise lingüística, o estudo das diferentes formas de expressão escrita, ou seja, o estudo do texto. Não é em vão que o processo da escrita, que não pode estar desvinculado do processo da fala, tem sido alvo de numerosos estudos e análises, todos na tentativa de racionalizar e de melhor entender a riqueza da comunicação humana. Desde os primeiros estudos filosóficos acerca da linguagem até os mais recentes estudos da fala, dos textos e dos discursos, a busca pela compreensão dessa atividade estritamente humana tem motivado inúmeros trabalhos, estudos e propostas de análise. Dentro dessa perspectiva, a de análise do texto e de suas formas lingüísticas,

destacam-se a lingüística textual, uma linha de estudos que busca dar conta, através de marcas e de registros, do processo de comunicação apresentado nos diferentes textos que hoje conhecemos, e a teoria da heterogeneidade apresentada por Authier-Revuz. Através delas, é possível ampliarmos a compreensão discursivo-textual, independente do tipo de texto, e conseqüentemente evoluirmos no processo de expressão, de compreensão e de comunicação humana. Em decorrência disso, o presente trabalho propõe-se a tomar como base de análise os estudos desenvolvidos por estas duas linhas, que, embora pareçam ser conflitantes, podem, creio eu, ser usadas para dar mais acuidade a meu olhar de estudioso. Isso porque a lingüística textual, em seus primeiros passos, prevê uma abordagem pragmático-comunicacional, em que o sujeito é fonte intencional do que ele exprime, através de uma língua instrumento de comunicação, enquanto a teoria de Authier-Revuz aprofunda-se em um viés psicanalítico que, de forma alguma, será por mim abordado, já que trabalharei somente com as formas lingüísticas de heterogeneidade mostrada. Isso, evidentemente, buscando enfatizar, sempre que possível, as marcas e os registros capazes de dar conta da análise discursivo-textual que se propõe.

É importante destacar, entretanto, que não é intenção deste trabalho analisar textos de diferentes origens e de variadas fontes. Tem-se como proposta de estudo o aprofundamento de leitura e a análise da obra de Joaquín Salvador Lavado (Quino) intitulada *Mafalda*, que tem em sua composição um grande número de textos em forma de tirinhas, que, em sua quase totalidade, são uma mistura de imagens e registros escritos representando diálogos de diferentes personagens. Resumindo, uma espécie de história em quadrinhos. E foi justamente isso, o fato de ser uma representação do interagir humano ou, segundo Umberto Eco, em seu prefácio à obra de Quino, no caso de *Mafalda*, uma dialética contínua com o mundo adulto, que motivou a pesquisa e a análise da questão textual através dessas tiras. Outro fator de motivação de tal trabalho, que não está desvinculado do primeiro, é a relativa dificuldade que a leitura de tais tirinhas apresenta, pois, mesmo sendo de grande penetração no cotidiano de leitura de muitas pessoas em nossa atualidade, nem sempre a interpretação e a compreensão do texto que ali se apresenta são efetivadas. Por isso, é mister que se analisem tais textos sob a perspectiva de mostrar, de apresentar dados e recursos, todos presentes no próprio texto, para que a leitura da obra em questão se torne mais informativa e, conseqüentemente, mais prazerosa.

Em virtude disso, é necessário analisar os objetivos básicos de tal abordagem da *Mafalda*, bem como os recursos utilizados para alcançar tais objetivos, pois, por se tratar de uma obra muito rica no que se refere às variações de leitura e de interpretação que

proporciona, é fundamental que algumas propostas de análise sejam definidas e defendidas. Toma-se como ponto de partida, então, a necessária contextualização da obra dentro das linhas de investigação propostas, ou seja, uma apresentação teórica da lingüística discursivo-textual e, conseqüentemente, dos conceitos fundamentais que tais áreas propõem para a abordagem do texto. É esse levantamento e essa análise que permitirão a compreensão e a contextualização da obra no que se refere, entre outras coisas, ao tipo de texto que representa.

Num segundo momento, mas não menos relevante, é mister destacar a abordagem da obra propriamente dita, quer dizer, sua origem, seu autor, seus personagens, pois tal conhecimento contribui fundamentalmente para o melhor entendimento da própria análise a que se propõe o trabalho.

Na seqüência, e aqui está provavelmente o grande foco do estudo, é fundamental a análise específica do texto, isto é, de tiras que serão por mim escolhidas, sempre levando em conta as marcas lingüísticas selecionadas, que compõem a obra, pois é justamente aqui que o trabalho de análise dos aspectos de textualidade se sustenta. São abordados aspectos como intertextualidade, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade e heterogeneidade, com o objetivo de proporcionar uma leitura e uma compreensão mais crítica das tiras. Por fim, e para corroborar com uma das motivações do presente trabalho, é de fundamental importância buscar a aplicação e o uso deste tipo de texto nas diferentes propostas de ensino da língua portuguesa em nível de ensino básico, pois é justamente nessa faixa de escolarização que o processo de leitura e interpretação apresentam contornos de criticidade, ou de ampliação dessa, e de entendimento do mundo, algo que pode certamente receber a contribuição e ser mais bem desenvolvida através da leitura e da análise das tiras da *Mafalda*.

2 ORIGEM DA LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Tendo como início a década de 1960, a Lingüística Textual desenvolve-se na Europa, em especial na Alemanha, com a proposta de avançar os estudos lingüísticos para além da palavra e da frase. Tem-se, então, o texto como foco de análise, como uma manifestação da linguagem. Autores como Cosériu (1955 apud FÁVERO & KOCH, 2005, p. 11) e Weinrich (1966, 1967 apud FÁVERO & KOCH, 2005, p. 11) apresentam os primeiros estudos baseados no termo lingüística textual, sendo seguidos por autores como Isenberg, Petöf, Beaugrande & Dressler, Van Dijk entre outros. É importante destacar que já nessa época havia uma certa instabilidade no que se refere à terminologia e às concepções de texto usadas, o que gerava aparecimento de múltiplas correntes e, conseqüentemente, uma certa desorientação.

Surgem, nesse contexto e em decorrência dele, diversas teorias textuais, entre elas as chamadas gramáticas textuais, que postulam a descrição da competência textual do falante, numa tentativa de mostrar que o texto possui propriedades que dizem respeito ao próprio sistema abstrato da língua. Neste período, defendia-se que o texto era uma unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída, embora tal diferenciação não fosse tão clara e segura. Cabe ressaltar ainda que tais gramáticas textuais apresentavam como objetivo, além dos já mencionados acima, refletir sobre fenômenos lingüísticos que as teorias enunciativas não davam conta de explicar. O texto era visto como uma unidade lingüística mais elevada, capaz de ser segmentado, possibilitando a análise de unidades menores.

Entretanto, para melhor compreender esse surgimento e a própria construção ou estruturação da Lingüística Textual, é importante retomar e analisar alguns momentos relevantes em seu desenvolvimento. Na segunda metade da década de 1960 e início da de 1970, os estudos de linguagem começam, então, a direcionar seu foco de análise para além da palavra e da frase, demonstrando preocupação com uma estrutura maior, o texto. Nesse momento há, então, uma atenção especial aos elementos estruturantes dessa nova forma de estudo ou dessa nova perspectiva de análise da linguagem. A análise transfrástica e a constituição de gramáticas textuais eram o alvo de interesse dos estudiosos da época, fazendo com que se tornassem fundamentais para o desenvolvimento desta nova ciência, visto que o texto passava a ter um papel relevante, para não dizer essencial. É nesse momento, e em

decorrência disso, que surgem os primeiros estudos, ou preocupações, acerca da coesão e coerência textuais, que, de algum modo, são a base de toda a proposta.

Já na década de 1980, há uma ampliação significativa do conceito de coerência textual, pois essa passa a ter um papel relevante não só na relação interfrástica como também na interação entre texto e usuário. É quando, diz Koch (2004, p. XIII) na introdução de sua obra:

[...] adotando-se uma perspectiva pragmático-enunciativa, passou-se a postular que a coerência não constitui mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas que é um fenômeno muito mais amplo, visto que ela se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional.

Nesse período, especialmente através dos estudos de Beaugrande e Dressler em 1971, são introduzidos fatores de textualidade fundamentais nas pesquisas sobre o texto, tais como a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade, a intencionalidade, a contextualização, a focalização, a consistência e a relevância.

Percebe-se, a partir desse momento, um interesse pelo processamento cognitivo do texto, dando ênfase às questões que envolvem a produção, a compreensão, as formas de representação do conhecimento, da memória e as estratégias interacionais. Tem-se aí, logo, a ênfase dada aos estudos textuais na década de 1990, que vão além das preocupações com a organização estrutural dos textos, demonstrando um maior interesse pelo sociocognitivismo, pelo texto falado e pelos gêneros textuais. Diz Koch (2004, p. XIV):

Assim, a partir da década de 90, além da ênfase dada aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que englobam temas como referenciação, inferenciação, acesso ao conhecimento prévio etc.; e, a par destas, o tratamento da oralidade e da relação oralidade/escrita, bem como o estudo dos gêneros textuais [...].

Por conseguinte, tem-se, então, o estabelecimento de uma nova ciência, uma ciência do texto, que se preocupa não só com os tipos de texto e os diversos contextos a que correspondem, mas também com os procedimentos teóricos, descritivos e aplicados que envolvem seu estudo. O entendimento do texto como algo capaz de dar suporte a diferentes áreas do conhecimento faz dessa ciência um elemento de estudo interdisciplinar, dando, ou evidenciando, a relevância do texto na pesquisa e do desenvolvimento da ciência em geral. Sobre isso diz Van Dijk (1992, p. 10, tradução nossa):

Partindo do pressuposto de que o uso da língua, a comunicação e a interação se produzem acima de tudo sob a forma de textos, será oportuno analisar

sistematicamente diferentes tipos de textos, estruturas textuais e suas diferentes condições, funções e efeitos numa ciência do texto interdisciplinar: conversações cotidianas e terapêuticas, artigos da imprensa, narrações, novelas, poesias, textos publicitários, discursos, instruções de uso, livros de texto, inscrições, títulos, textos jurídicos, regulamentos, etc.

2.1 Conceito de texto

A partir dos estudos dessa nova ciência, tem-se, como já foi dito anteriormente, uma valorização muito grande do texto como instrumento de análise da linguagem. Através dele é possível buscar elementos capazes de darem conta de todo um processo de formação e uso da língua. Porém, para que sejam possíveis um estudo e uma compreensão mais efetiva de tal processo, é mister analisar e esclarecer o conceito de texto adotado por essa perspectiva lingüística, evidenciando as concepções e as problematizações de seus estudiosos. É importante fazer tal esclarecimento visto que, nos estudos da linguagem, a questão textual é abordada de maneiras diferentes por diferentes linhas de investigação e de estudos, todas dando ao texto uma valorização e uma concepção que ora se aproximam, ora se afastam.

Surgida na década de 1960, como já foi recordado, a Lingüística Textual propõe uma concepção de texto que vai além da visão tida até então, pois o entende como algo que ultrapassa os limites da análise transfrástica, que apresenta uma estrutura, uma coesão e uma intencionalidade. A análise e a descrição individual de cada frase já não dão conta do processo de entendimento, compreensão e explicação da linguagem, visto que é preciso considerar a seqüência de orações como elemento capaz de formar um todo coeso e significativo. O texto, aqui, é visto como uma unidade lingüística mais elevada, capaz de ser segmentado, possibilitando a análise de unidades menores. Nesse sentido, diz Van Dijk (1995, p. 32, tradução nossa):

[...] há diferenças sistemáticas entre as orações compostas e as seqüências de orações, especialmente em um nível pragmático de descrição, e o significado das orações pode depender do significado de outras orações da mesma expressão, ainda que nem sempre do mesmo modo que os significados das cláusulas nas orações compostas ou complexas. Estas são as razões que nos levaram a supor que as expressões devem ser reconstruídas em termos de uma unidade maior, isto é o TEXTO.

Entretanto, é importante destacar que, nesse mesmo período, e talvez ainda hoje, há uma alguma dissonância na compreensão e utilização do termo texto. O ponto fundamental dessa provável incompatibilidade diz respeito aos usos dados por diferentes autores para as expressões texto e discurso, pois, de acordo com cada corrente, ora tais termos se aproximam,

ora se afastam. Sebastián Bonilla, em seu estudo preliminar da obra de Beaugrande & Dressler (1997), afirma que há uma unanimidade no desacordo no que se refere aos usos de tais termos, pois o que uns lingüistas chamam texto é, precisamente, o que outros denominam discurso e vice-versa. Isso tudo porque, a princípio, autores alemães e holandeses não tinham uma terminologia capaz de diferenciar os dois conceitos, optando pelo uso da expressão texto, que abrangia as duas concepções. A palavra *discurso* era usada, via de regra, em inglês, já que nessa língua é possível perceber a diferença entre ela e a expressão texto. Por outro lado, há, conforme Van Dijk (1995), autores com um posicionamento distinto, em que defendem a diferenciação dos dois termos, afirmando que, num discurso, normalmente ocorrem erros gramaticais, iniciativas falsas, incoerência parcial, etc. e num texto, por outro lado, é mais abstrato, uma construção teórica dos vários componentes analisados na gramática e em outros estudos discursivos. Alguns autores reconhecem tal confusão terminológica sem deixar de posicionarem-se em suas análises, como, por exemplo, Bronckart (1999, p.75):

Para tentar escapar dessa confusão, tomamos as seguintes decisões teóricas e terminológicas: Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*.

Ainda sobre tal questão de conceituação dos usos dos dois termos dizem Fávero & Koch (2005, p. 26):

É lícito concluir, portanto, que o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções: texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos. Em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura do texto [...].

Entretanto, é preciso deixar claro, para um melhor desenvolvimento da proposta de análise das questões textuais, a concepção ou a terminologia que se vai adotar. E nesse sentido é importante entender o texto como uma entidade mais geral, que se estende a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita, em que seriam considerados o romance, o

artigo de jornal, um simples diálogo familiar etc. Nesse sentido, afirmam Beaugrande & Dressler (1997, p. 71, tradução nossa):

[...] a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Conseqüentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior.

Ainda dentro dessa perspectiva, Koch, em sua obra *Desvendando os segredos do texto* (2005), defende que o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Ao tomar-se como ponto de partida, por exemplo, uma concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto é considerado o próprio lugar da interação, e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. O texto é, então, um lugar para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Como se pode perceber, há diferentes concepções defendidas por diferentes autores, pois o termo texto envolve um leque bastante grande de acepções, como, por exemplo, o texto como signo complexo, como imagem, como discurso e como processo cognitivo. Porém, em todos os casos, há um direcionamento comum no que se refere à sua relevância no estudo na linguagem, definindo de maneira bastante clara o papel e o enfoque da Linguística Textual. A respeito disso, é interessante considerar, como uma espécie de síntese ou de sistematização, as concepções de texto apresentadas por Koch (2004, p. XII):

Entre as várias concepções de texto que fundamentaram os estudos em Linguística Textual, poderíamos destacar as seguintes, ressaltando, contudo, que elas se imbricam em determinados momentos:

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

2.2 As gramáticas textuais

A valorização do texto na análise da linguagem colaborou, obviamente, para o surgimento das chamadas gramáticas textuais, pois era necessário ter-se como instrumento de elucidação e de análise algo que considerasse o texto como um todo e não mais suas partes isoladas. Logo, a noção de gramática é fundamental para tal compreensão, visto que, queiramos ou não, o estudo da linguagem está diretamente associado ao conjunto de estruturas que a compõe. Van Dijk (1992, p. 32) entende que “uma gramática tenta reconstruir o sistema lingüístico, mesmo que geral e abstrato, fazendo abstração das diferenças individuais, sociais, geográficas e casuais do uso da linguagem”. O autor defende que uma gramática explica sobretudo o sistema de normas que forma a base da produção e a compreensão do enunciados de uma língua determinada e isso se dá em diferentes níveis, seja ele fonético, morfológico, sintático ou semântico. Respeitando a relevância de cada um desses níveis, o mesmo autor destaca o papel fundamental da semântica na análise da linguagem, já que ela é responsável não somente pelo significado das palavras, mas também pela significação dos enunciados e das seqüências de enunciados que formam a linguagem. É justamente essa capacidade da semântica que dará sustentação à análise do texto, permitindo entendê-lo sob os aspectos do conteúdo, do tema, da relação e outros. A esse tipo de semântica o autor chama de “intensional”, com alusão aos significados, e “extensional” com relação aos referentes; porém, mais tarde, o referido autor também abordará a semântica cognitiva, responsável pela descrição do processo de uma interpretação do texto, em que, entre outras coisas, o conhecimento do mundo do falante tem um papel importante. Diz Van Dijk (1992, p. 35, tradução nossa):

Apesar de os textos possuírem também um número considerável de características fonológicas, morfológicas e sintáticas especiais, como por exemplo uma determinada seqüência de entonação ou acento determinado, ou também palavras e formas sintáticas que formam seqüências que também dependem de frases anteriores ou posteriores, praticamente dirigiremos nossa atenção somente à descrição semântica dentro de uma gramática, pois a descrição de textos se diferencia mais claramente nesse nível da descrição de orações.

Em virtude disso, passou-se a postular a necessidade de uma abordagem gramatical que desse conta não mais de frases isoladas, mas de um todo significante, o texto. Todo falante tem a capacidade – ou competência textual – inata, ou seja, é capaz de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, sendo capaz de parafrasear, de resumir e de produzir um texto. Passa-se, então, do método que parte da análise da frase até

chegar ao texto para um método contrário, ou seja, da unidade superior, o texto, para unidades menores. Com relação a isso, diz Koch (2004, p. 6):

Dentro desta perspectiva, portanto, o texto, visto como a unidade lingüística hierarquicamente mais elevada, constitui uma entidade do sistema lingüístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual.

A autora destaca, ainda, três modelos de gramáticas textuais postulados então:

- a) a de Harald Weinrich (1964, 1971, 1976), que preconiza a construção de uma macrossintaxe do discurso, definindo o texto como uma seqüência linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto. Era estruturalista e defendia que toda lingüística é necessariamente lingüística de texto;
- b) a de Janos Petöfi (1973), que consta de uma base textual, consistindo em uma representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares do texto, as quais são determinadas pela parte transformacional. Tal modelo permite a análise, a síntese e a comparação de textos. Petöfi ainda defende um componente contextual em sua teoria de texto, em que dois subcomponentes, o semântico-extensional e o pragmático, são analisados e dão origem à teoria denominada TeSWeST, ou seja, da estrutura do Texto/Estrutura do Mundo;
- c) a de Van Dijk (1972), que, sendo de base gerativa, busca integrar a gramática do enunciado na gramática do texto, sustentando, porém, que não basta estender a gramática da frase, como faziam muitos autores da época, mas que uma gramática textual tem por tarefa principal especificar as estruturas profundas a que denomina macroestruturas textuais.

O papel da semântica, como já mencionado anteriormente, é fundamental nessa perspectiva das gramáticas textuais, visto que é dela, da semântica, que deve partir a análise da linguagem e não da sintaxe oracional. Cabe à semântica do texto explicar a representação da estrutura do significado de um texto ou de um segmento deste, particularmente as relações de sentido que vão além do significado das frases tomadas isoladamente. Segundo isso dizem Beaugrande e Dressler (1997, p. 67, tradução nossa):

Em conclusão, parece certo que quase todos os modelos e as gramáticas textuais fizeram ou farão virtualmente algum uso da noção de transformação, ainda que com toda probabilidade não se trate do mesmo uso do conceito que se faz na gramática chomskiana. Mais ainda, quanto melhor se vai definindo a interação real entre

falantes, as exigências de uma modalização adequada da comunicação humana farão com que se enfraqueçam a maior parte das suposições básicas que se encontram no núcleo da gramática oracional, tais como a de autonomia da sintaxe.

Por fim, é importante salientar que a gramática textual tem seu papel destacado pelo tipo de objeto que se propõe a descrever de maneira explícita, não se caracterizando estreitamente em modelo ou método. Ela provém de estudos lingüísticos (gramaticais) do discurso e por isso é difícil ser verdadeiramente refutada. Parece relevante, logo, apontar os argumentos de Van Dijk a favor das gramáticas textuais (VAN DIJK, 1978 apud KOCH, 2005, p. 18-19):

- 1) às teorias lingüísticas e às gramaticais em particular cabe dar conta da estrutura lingüística de *enunciados completos*, isto é, também de enunciados constituídos de seqüências de frases;
- 2) existem propriedades gramaticais *além dos limites da sentença* – por ex., as relações semânticas entre sentenças;
- 3) o estudo do discurso permite chegar a *generalizações* sobre as propriedades de períodos compostos e de seqüências de frases;
- 4) certas propriedades lingüísticas fazem parte de *unidades supra-sentenciais* – por ex., fragmentos, parágrafos de um discurso, como também a noção de macroestrutura;
- 5) o relacionamento entre *gramática e pragmática* pressupõe uma descrição gramatical também de seqüências de frases e de propriedades do discurso como um todo – por ex., para dar conta das relações entre *atos de fala e macroatos de fala*;
- 6) uma gramática textual fornece uma base adequada para um relacionamento sistemático com outras teorias que se ocupam do estudo do discurso, como a estilística, a retórica, a poética etc;
- 7) uma gramática de texto oferece melhor base lingüística para a elaboração de modelos cognitivos do desenvolvimento, produção e compreensão da linguagem (e, portanto, do discurso);
- 8) uma gramática textual fornece melhor base para o estudo do discurso e da conversação em *contextos sociais interacionais e institucionais*, e para o estudo dos tipos de discurso e usos de linguagem entre *culturas*.

3 A QUESTÃO TEXTUAL: GÊNEROS, TIPOS E SEQUÊNCIAS

Ao longo dos estudos sobre o texto é possível perceber-se, como já foi apresentado na Seção 2 do presente trabalho, que há uma espécie de alternância de terminologias de acordo com diferentes autores. Alguns optam pelo termo *discurso*, outros pelo termo *texto*, porém todos convergindo no que se refere à significação discursivo-textual que se tem por objeto. Em decorrência disso, também na tentativa de uma possível classificação dos textos observa-se tal alternância. Em outras palavras, igualmente com referência à questão da tipologia, alguns autores apresentam nomenclaturas que, embora distintas, mostram muitas vezes as mesmas concepções de texto e discurso, ora aproximando-as, ora afastando-as. Por isso é importante retomar que o que interessa ao presente trabalho refere-se à noção de texto defendida no item 2.1, em que esse é entendido como qualquer produção, escrita ou não, capaz de estabelecer ou proporcionar uma significação coerente. Em virtude disso, a existência de variados tipos de texto torna-se bastante clara, o que leva à necessidade de uma classificação.

Para melhor entender tal classificação, é interessante analisar algumas concepções defendidas por autores que desenvolveram, ou ainda desenvolvem, trabalhos acerca da questão textual. Alguns deles contribuindo para a melhor compreensão da análise a que se propõe este trabalho, outros servindo de base para tal análise. Para tanto, dentro desse olhar sobre diferentes autores, serão abordadas questões como tipologia, gêneros e seqüências discursivo-textuais.

Cabe salientar que o objetivo de tal reflexão não é o de identificar e adotar um gênero específico, mas sim conceituá-lo e analisá-lo com o intuito de melhor entender a análise dos textos proposta por este estudo. Serão abordadas teorias e terminologias de autores variados, mas que, de alguma forma, apresentam argumentos que certamente contribuirão para o desenvolvimento do trabalho.

Inicialmente, é importante destacar a diferenciação apresentada por alguns autores entre gêneros textuais e gêneros discursivos, pois isso é de grande relevância para nossa reflexão. Diferenciação essa baseada mais na questão terminológica do que em termos de significação, visto que os diversos autores que desenvolvem trabalhos sobre o tema referem-se à questão dos gêneros ora como gêneros do discurso ora como gêneros textuais. Aqui serão tratados de acordo com a referência dada por cada autor especificamente.

3.1 Mikhail Bakhtin

Os estudos atuais sobre gêneros do discurso têm como origem os apontamentos de Mikhail Bakhtin, principalmente em sua obra *Estética da criação verbal* (1953), em que relaciona a questão dos gêneros do discurso com a atividade humana e com a utilização da língua, essa última efetuada através de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O autor, a respeito disso, diz:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1992, p. 279).

O autor destaca a heterogeneidade que apresentam os gêneros do discurso, pois, segundo ele, são considerados gêneros, indiferentemente, o diálogo cotidiano, o relato familiar, a ordem militar, as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários. Obviamente, tal abordagem causa, no mínimo, uma certa dificuldade de compreensão em decorrência de tal diversidade de gêneros, pois há uma distância razoável entre um diálogo cotidiano e uma exposição científica, por exemplo. Entretanto, o autor defende que, para minimizar tal problema, é necessário classificar os gêneros em primários e secundários, relacionando-os da seguinte maneira:

Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstância de uma comunicação verbal espontânea. (BAKHTIN, 1992, p. 281).

A compreensão dos diferentes gêneros e enunciados, de acordo com o autor, é de fundamental relevância para os estudos lingüísticos. Isso porque qualquer trabalho de pesquisa acerca de um material lingüístico concreto lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação humanas: crônicas, documentos oficiais, textos literários, científicos, réplicas de diálogo cotidiano, etc. Diz o autor:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade de estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 1992, p. 282).

3.2 Bernard Schneuwly

Em sua obra *Gêneros orais e escritos na escola* (2004), Schneuwly retoma as concepções de gêneros propostas por Bakhtin, que enfatizam o fato de que a escolha de um gênero se determina pela esfera de uso do texto, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou pela intenção do locutor. O autor propõe, dentro dessa percepção, a ação discursiva (falar/escrever) do locutor-enunciador, com a ajuda de um instrumento que é a noção de gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. Diz o autor:

A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um instrumento – enquadra-se bem na concepção bakhtiniana. (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Com relação à utilização da noção de gênero, o autor propõe alguns esquemas de uso em situações concretas. Um primeiro esquema articula o gênero à base de orientação da ação discursiva, apresentando, de um lado, o gênero como instrumento capaz de adaptar-se a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada em uma determinada situação. Diz o autor:

Os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis: a existência do romance, seu conhecimento, senão seu controle pelo menos parcial, é a condição necessária da ação discursiva ‘escrever romance’, assim como o conhecimento e o controle do machado são condições necessárias da ação de “cortar uma árvore”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 28).

Do outro lado, o gênero é visto como algo passível de escolha, como, por exemplo, para persuadir alguém a determinada ação usando recursos como cartazes, tratados, panfletos, etc. A ação discursiva, nesse caso, é prefigurada, mesmo que parcialmente, pelos meios, pois

o conhecimento e a concepção da realidade estão parcialmente contidos neles para agir sobre ela.

3.3 Ingedore G. Villaça Koch

Em *Introdução à lingüística textual* (2004), também tomando como referência a obra de Bakhtin, Koch, além de abordar alguns conceitos que circulam entre os estudiosos da Lingüística Textual e já trabalhados por ela mesma, afirma que a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias está determinada pelas diferentes situações da vida social. E é justamente por isso que os gêneros apresentam grande heterogeneidade. Porém, a autora destaca a importância de não confundir a noção de gênero com a de tipo de texto, pois os gêneros não constituem uma noção meramente textual, isto é, ligada à estruturação, conteúdo e estilo das diversas classes de texto. Para a autora, os gêneros são determinados por uma série de fatores todos ligados à questão comunicativa:

De qualquer forma, os gêneros devem ser vistos como arcabouços cognitivo-discursivos ou enquadres enunciativos determinados pelas necessidades temáticas das diversas práticas sociais, pelo conjunto dos participantes de tais práticas, de suas relações sociais e de seus propósitos enunciativos, as quais se distinguem, conforme Bakhtin, além da forma composicional, pelo tipo de conteúdo temático e pelo estilo que lhes é próprio. (KOCH, 2004, p. 164).

Em sua obra *Ler e compreender os sentidos do texto* (2006), a autora afirma que estamos expostos, cotidianamente, a textos diversos e, conseqüentemente, a gêneros textuais diversos e que classificá-los é algo muito difícil. Segundo a autora, isso porque, em primeiro lugar, os gêneros existem em grande quantidade e, em segundo, porque os gêneros, como práticas sociocomunicativas, são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em novos gêneros. Cada um desses gêneros está baseado em um estilo, em um conteúdo e em uma composição diferente, o que sustenta, de alguma forma, o entendimento de sua heterogeneidade. Em decorrência disso, a autora propõe algumas definições acerca dos gêneros textuais capazes de contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento do trabalho. Afirma Koch (2006, p. 113):

- a noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo;
- todo e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais), para a manifestação do estilo individual;
- os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o que quer dizer que ‘a plasticidade e a dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos

gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores' (Alves Filho, 2005:109);
 – os gêneros não se definem por sua forma, mas por sua função.

3.4 Teun Van Dijk

Em *Estructuras y funciones del discurso* (1978), Van Dijk, ao falar das estruturas e funções do discurso literário, propõe a classificação de diferentes tipos de discurso baseada na descrição integrada de todas as funções e estruturas típicas do próprio discurso. Segundo ele, pode-se falar em discurso persuasivo, em que são contemplados tipos diversos como as conversações cotidianas, a propaganda, os anúncios e os discursos públicos. É possível também falar em tipos de discurso narrativos, por suas estruturas esquemáticas ou de sonetos, com base em esquemas métrico-prosódicos. Por fim, pode-se falar de discursos legais, que funcionam em contextos institucionais específicos. Como se pode ver, a classificação depende da estrutura discursiva, do tipo de função e do contexto do próprio discurso, o que amplia o trabalho de classificação. Diz o autor a esse respeito (Van Dijk, 1995, p. 117, tradução nossa): “Desse exemplo vemos que vários tipos de classificações são possíveis ao mesmo tempo e que a caracterização de um tipo particular de discurso requer uma investigação interdisciplinar muito ampla.”

Em sua obra *La ciencia del texto* (1978), o autor traz uma abordagem bastante interessante acerca da tipologia textual. Ele apresenta as noções de superestrutura e de macroestrutura como elementos fundamentais para a compreensão dos variados textos. Para o autor, superestruturas são as estruturas globais que caracterizam o tipo de texto, ou seja, sua forma; e macroestrutura, o próprio conteúdo do texto. Tais superestruturas têm sua classificação baseada em estruturas narrativas, estruturas argumentativas e estruturas científicas, que são tidas como as estruturas globais e convencionais dos textos. Entretanto, Van Dijk defende que a compreensão mais precisa dos textos passa pela análise de ambos tipos de estruturas, as super e as macroestruturas, pois é fundamental que estejam relacionados forma e conteúdo. Assim, contudo (VAN DIJK, 1992, p. 166, tradução nossa)

[...] deve-se destacar que uma diferenciação empírica dos tipos de texto por parte do falante, e por isso também uma *tipologia teórica dos textos*, não se baseia somente nas superestruturas, mas também no conteúdo, ou seja, na macroestrutura, em estruturas estilísticas e retóricas, em funções pragmáticas e funções sociais.

O autor ainda constata que uma outra estrutura global tem uma frequência e importância na questão dos tipos de texto. Refere-se ele às estruturas da conversação, que são

organizações dialogais de uma série textual de vários falantes no marco de uma conversação, um tipo de interação comunicativa. Isso marca a formação de uma superestrutura da conversação, que por sua vez é inerente a um texto de diálogo.

3.5 Horst Isenberg

Em seu texto *Questões fundamentais de tipologia textual* (1983 apud BERNÁRDEZ, 1987), Isenberg afirma que, mesmo que muitos autores não abordem tal questão, uma análise dos tipos de texto é fundamental para o entendimento do processo discursivo e da própria lingüística textual. Para ele (op. cit., p. 98):

Faz-se necessária [...] uma tipologia textual:

- a) para determinar o âmbito de validade das regularidades (princípios, máximas, regras, normas), que são fundamento da produção e recepção de textos;
 - b) para analisar textos concretos;
 - c) para descrever a intertextualidade;
 - d) para determinar a intertextualidade de textos.
- (ISENBERG, 1983 apud BERNÁRDEZ, 1987, p.98)

O autor analisa ainda a questão tipológica em relação à classe de texto, propondo o entendimento de classe de texto como designação para toda forma de texto cujas características possam fixar-se mediante a descrição de determinadas propriedades concebidas teoricamente ou não dentro de uma tipologia textual e de tipo de texto com designação teórica de uma forma específica de texto, descrita e definida dentro do marco de uma tipologia textual. Sobre a relação entre tais conceitos diz o autor (ibid., p. 101):

Todo tipo de texto é, segundo esta diferenciação, ao mesmo tempo também uma classe de texto, mas não ao contrário. Ou seja, nem toda forma de texto, diferenciável segundo determinados pontos de vista, pode ser caracterizada necessariamente também dentro do marco de uma tipologia textual como tipo de texto. Denominações da linguagem coloquial como “diálogo”, “instruções de uso”, “descrição”, etc. devem ser consideradas, em princípio, como nomes de classes de texto. Que tais classes de texto possam se caracterizar, e até que ponto, como tipos de texto, é algo que depende da estrutura da tipologia textual que se elabore. (ISENBERG, 1983 apud BERNÁRDEZ, 1987, p.98)

3.6 Jean-Michel Adam

Em seu artigo *Types de séquences textuelles élémentaires* (1987), Adam propõe o entendimento do texto como um fenômeno extremamente heterogêneo, uma unidade composta de uma ou diversas seqüências. Para ele, uma tipologia textual deve apoiar-se sobre

as noções de **inserção de seqüências**, entendida como os casos simples de seqüências descritivas ou de diálogos, e de **dominante seqüencial**, em que o texto, mesmo apresentando uma mistura de estruturas, tem uma seqüência dominante.

O autor propõe, ainda, e para melhor compreender sua teoria, a definição de seqüência como unidade que compõe o texto e que é, ao mesmo tempo, composta de proposições. Segundo ele (ADAM, 1987, p. 5, tradução nossa):

A seqüência é, ao mesmo tempo, uma unidade constituída (da qual se deve, então, descrever a estrutura interna e os constituintes) e uma unidade constituinte (da qual se deve, no caso de textos comportando várias seqüências, descrever os modos de encadeamentos seqüenciais: inserções e dominante). Como unidade constituinte, a seqüência é um componente de texto, como unidade constituída, a seqüência é composta de proposições (macroproposições diferentes segundo os tipos de seqüencialidades e compostas elas mesmas de N microposições).

Com base nisso, o autor apresenta os tipos de seqüencialidade possíveis de serem postulados atualmente, que são as seqüências narrativa, injuntivo-instrucional, descritiva, argumentativa, explicativa, explicativo-expositiva, dialogal-conversacional e poético-autolética.

Cabe ressaltar que o autor defende a utilidade de especificar a estrutura da conversação, pois é esse tipo de estrutura que pode, seguramente, comportar fragmentos de outras estruturas, como a narrativa, a argumentativa, a explicativa etc, ou seja, admite a inserção de seqüências heterogêneas de texto. Um texto conversacional (conversação telefônica, interação quotidiana oral, debate, diálogo, etc), segundo ele, apresenta-se como uma série hierarquizada de seqüências chamadas “trocas”. Adam define (1987, p. 20, tradução nossa)

[...] a seqüência conversacional (ou troca) como a unidade constituinte do texto conversacional e como uma unidade constituída de macroproposições: as intervenções, elas mesmas constituídas de microposições - os atos de fala. Na medida em que a troca é geralmente definida como uma unidade temática e a menor unidade conversacional-dialogal, trata-se de uma seqüência, constituinte da maior unidade dialogal - o texto conversacional. Na conversação, os turnos correspondem às maiores unidades monologais (tomada da fala de um participante), cada ato de fala constituindo, por sua vez, a menor unidade monologal, a partir da qual se pode recortar as intervenções sucessivas.

3.7 Jean-Paul Bronckart

Tendo o texto como função principal a comunicação, é mister, para que haja uma interatividade entre os interlocutores, que ocorra a diferenciação entre os textos. Cada tipo de

texto se destina a determinado tipo de interação, proporcionando a maior especificidade na comunicação. Dentro dessa perspectiva é interessante observar o trabalho de Bronckart, especialmente em sua obra *Atividade de linguagem, texto e discursos* (1999), em que ele propõe uma análise da linguagem baseada em três níveis de abordagem capazes de dar conta da problemática que se estabelece quando se busca a compreensão e o entendimento de tal processo comunicativo. Para tanto, o autor faz referência, como já foi apresentado anteriormente, à questão terminológica:

Voltando aos problemas mais estritamente terminológicos, reconhecemos que há, de fato, claramente, um uso trivial da noção de discurso (*discurso publicitário, discurso literário, etc.*) e que é de acordo com esse uso que se forjam os conceitos mais científicos de *atividade discursiva, de formação discursiva, de gêneros do discurso, etc.* Mas parece, na verdade, que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes de sua realização em formas textuais. (BRONCKART, 1999, p. 149).

De acordo com o autor, surgem as **atividades de linguagem** como um primeiro nível, em que são destacadas a coletividade humana e as formações sociodiscursivas. Nesse nível, as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral *ações de linguagem*. Em um segundo nível, aparece a noção de **texto**, entendido como forma comunicativa global e finita constituindo os produtos concretos das ações de linguagem. Por sua vez, tais ações se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações discursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por essência indeterminados, à disposição, como modelos, no construto sócio-histórico que é o *intertexto*. O último nível proposto pelo autor se refere aos **tipos de discurso**, em que esses são tidos como formas lingüísticas identificáveis nos textos e que traduzem a criação de *mundos discursivos* específicos (tipos discursivos). Esses últimos são articulados entre si por mecanismos de *textualização* e por mecanismos *enunciativos* que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional.

A abordagem e a análise das tiras de *Mafalda* propostas no presente trabalho têm como foco a questão das marcas textuais identificáveis no texto propriamente dito, o que permite concordar com a proposta de análise apresentada por Bronckart, em que há uma análise de tipos discursivos e uma articulação desses através de mecanismos de textualização. E, como foi adotada a terminologia *tipos de texto* nessa análise das tirinhas, cabe citar o próprio Bronckart (1999, p. 139) para elucidar essa possível disparidade, pois ele se refere a *tipos de discurso*. Diz o autor:

No conjunto das diferentes disciplinas que abordam os fenômenos textuais/discursivos, já foram formuladas concepções diferentes das nossas, provenientes de outras decisões terminológicas. Na maioria, a noção de gênero está associada à de discurso (gênero de ou do discurso) e a noção de tipo, à de textos (tipos textuais ou tipos de textos) e, conseqüentemente, a dimensão textual aparece subordinada à dimensão discursiva. É indispensável um exame dessas concepções, que mostrará que, enquanto algumas provêm de uma orientação epistemológica que deve ser rejeitada; outras são, apesar das divergências terminológicas, total ou parcialmente compatíveis com a concepção que defendemos.

Com relação aos gêneros do discurso ou do texto, Bronckart aborda a questão textual de maneira bastante clara e fundamentada. Ele propõe, como já foi mencionado na seção 2 do presente trabalho, o entendimento do texto como uma unidade comunicativa, como um produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais, o que leva à elaboração de diferentes espécies de texto com características relativamente estáveis, por ele chamadas de gêneros textuais. Defende o autor que todo novo texto empírico é, necessariamente, construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero. E tais gêneros textuais, por sua vez, não podem ser classificados de maneira estável e definitiva, pois apresentam, primeiramente, um número, assim como as atividades de linguagem de que procedem, bastante grande de tendências. Diz, ainda, que os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e estão em constante interação. Uma tal classificação não pode basear-se no único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades lingüísticas empiricamente observáveis. Diz o autor a esse respeito:

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por seguimentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas. (BRONCKART, 1999, p. 138)

São esses segmentos constitutivos de um gênero que devem ser considerados como tipos lingüísticos, ou, como já mencionado anteriormente na seção 2, como tipos de discurso ou de texto.

A respeito da tipologia textual, o autor propõe a compreensão dos tipos de discurso, vistos como formas lingüísticas identificáveis nos textos, através da análise de dois pontos de vista, um mais processual e psicológico, com os chamados arquétipos psicológicos, e outro mais concreto, com os tipos lingüísticos. E é justamente isso que objetiva o trabalho de Bronckart (1999, p. 151), que diz:

Nossa própria abordagem situa-se na continuidade desses trabalhos, no sentido de que consiste em descrever, de um lado, *os mundos* ou *planos de enunciação* assim como as operações psicológicas em que se baseiam e, de outro, as configurações de unidades lingüísticas ‘que traduzem’ esses mundos, no quadro de uma determinada língua natural.

Tais mundos referidos pelo autor são chamados de mundos discursivos, que são na verdade os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. São eles construídos com base em dois subconjuntos de operações: um baseado no conteúdo temático do texto e outro, na relação entre as instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizadas em um texto, bem como na relação entre os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente produtor, interlocutor eventual e espaço/tempo de produção). O primeiro, por sua vez, dá origem àquilo que o autor chama de **mundo da ordem do narrar**, em que o mundo é situado em um outro lugar, parecido e entendível pelos seres humanos que lerão o texto. Já o segundo é responsável pelos **mundos da ordem do expor**, em que o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos são interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. Em ambos os casos, o autor destaca a importância das condições de produção na interpretação dos diferentes textos, o que define se os parâmetros da ação de linguagem estão implicados pelo texto ou se esse tem uma relação de autonomia com os mesmos parâmetros, formando ou baseando-se em operações psicológicas constitutivas dos mundos discursivos ou, segundo o autor, com base nos arquétipos psicológicos. Tal constatação por parte do autor dá origem a quatro mundos discursivos diferentes, em que há o cruzamento entre a ordem do narrar e a ordem do expor e as noções de implicação e autonomia. São eles o **mundo do expor implicado**, o **mundo do expor autônomo**, o **mundo do narrar implicado** e o **mundo do narrar autônomo**. Com base nisso, Bronckart (1999, p. 157) apresenta um quadro, com dupla entrada, capaz de ilustrar a relação entre os arquétipos psicológicos e os mundos discursivos.

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		Expor	Narrar
Relação ao ato	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
de produção	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Tem-se, então, a existência de quatro tipos de discurso segundo a proposta do autor: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração.

É preciso deixar claro que tais formas textuais podem ser observadas sob dois ângulos distintos, um com base nas operações psicológicas e o outro nas marcas lingüísticas observáveis. Para tanto, é mister trazer a distinção proposta pelo autor a respeito dessas duas abordagens. Para ele, tipo linguageiro é o tipo discursivo em estado puro em uma língua natural, morfossintática e semanticamente particularizado. Arquétipo psicológico é o construto discursivo visto sob o “ângulo das operações psicológicas puras” (BRONCKART, 1999, p. 156), sem levar-se em conta o efeito semântico das construções morfossintáticas. Tais operações psicológicas, bem como os mundos discursivos, que ajudam a criar são apenas inferíveis¹ da materialidade do texto. Entretanto, para descrevê-los, é preciso basear-se nas unidades lingüísticas que os semiotizam. Passa-se, então, para a análise dos tipos linguageiros, concretos e observáveis nos textos. Também segundo esse aspecto, o autor propõe a diferenciação de quatro tipos linguageiros a semelhança dos tipos propostos sob ótica dos arquétipos psicológicos, que são o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração.

Cabe ressaltar que, para a proposta de análise do presente trabalho, será tomada como base a abordagem tipológica apresentada por esse autor, em que há uma focalização tanto na questão psicológica envolvida na construção de uma tipologia textual quanto nas marcas semiotizadas dessa própria tipologia. Porém, como a proposta se alicerça na análise das tirinhas da *Mafalda*, constituídas por textos que apresentam notoriamente uma estrutura de diálogo, será analisado exclusivamente o primeiro tipo discursivo apresentado pelo autor, ou seja, o discurso interativo.

Do ponto de vista dos mundos discursivos e dos arquétipos psicológicos, o discurso interativo caracteriza-se pelo caráter dialogal de sua estrutura, dando ênfase ao gênero da conversação oral. Há uma articulação entre o texto e a situação de linguagem, fazendo com que dois agentes alternem as tomadas de turno em um espaço-tempo comum. Ocorre o surgimento de um mundo discursivo paralelo ao mundo ordinário dos agentes, mobilizando um conteúdo temático delimitado e semiotizado no quadro das restrições sintáticas e semânticas. Segundo Bronckart (1999) o mundo discursivo criado é, portanto, conjunto ao mundo ordinário. E é justamente nesse mundo conjunto que há a existência de um expor

¹ Embora não seja a linha teórica adotada neste trabalho, é interessante reportar a Ducrot (1987) que propõe os conceitos de implícito e subentendido para dar conta, em suas análises, das inferências possíveis discursivamente.

dialogado, que se caracteriza pela implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso, representados, por sua vez, pelos agentes dessa interação e por situações de espaço e tempo.

Já sob o ponto de vista dos tipos languageiros, o discurso interativo caracteriza-se, seja na forma oral ou escrita, na dialogal ou monológica, pela presença de unidades que remetem à própria interação verbal – quer real quer encenada – e ao caráter conjunto/implicado do mundo discursivo criado. Há a presença, nas formas dialogadas, de frases interrogativas e imperativas nos turnos de fala, o que marca claramente o processo de interação. Além dessas marcas, várias outras, como as formas verbais indicativas do presente, do pretérito e do futuro, os dêiticos, os nomes próprios, os adjetivos e os pronomes de primeira pessoa, a presença de anáforas pronominais entre outros, caracterizam o discurso interativo.

4 UM OLHAR SOBRE A HETEROGENEIDADE

O estudo da heterogeneidade discursiva tem como base as reflexões a respeito da presença do “outro” no discurso. Dentro de tal concepção, o trabalho de Jacqueline Authier-Revuz tem uma contribuição fundamental. Para melhor compreender seus estudos, é interessante analisar, em sua obra *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer* (1998), alguns conceitos que defende a respeito da heterogeneidade. Para tanto, destacarei alguns desses conceitos em negrito ao longo da apresentação, pois dessa forma é possível fundamentar, exemplificar e explicar melhor sua teoria.

Tendo como foco principal de estudo a questão da presença do “outro” no discurso, como já foi dito anteriormente, é importante destacar a relevância de alguns conceitos na abordagem desenvolvida por Authier. Aqui me refiro aos trabalhos de Bakhtin e de Lacan, que, de maneiras diferentes, tentam explicar as marcas da heterogeneidade na língua. Na perspectiva bakhtiniana, segundo a autora, destaca-se o estudo do **dialogismo**, em que o “outro” é aquele que atravessa o “um”, servindo como um princípio fundador da subjetividade, da crítica literária e das ciências humanas em geral. Aqui, compreende-se a presença, marcada ou não, do “outro” nas manifestações lingüísticas do ser humano. E, cabe ressaltar, a língua tem, neste âmbito, um caráter de fenômeno social, pois ela é fruto de uma interação verbal dos falantes. A palavra remete a um contexto, ou a vários, nos quais viveu sua existência socialmente subjugada; ela chega a seu próprio contexto, vinda de um outro contexto, penetrada do sentido dado por outros. As palavras estão plenas, ocupadas, habitadas, atravessadas por discursos socialmente significantes, por intenções e acentos determinados. Isso vai contribuir de maneira relevante para a abordagem da interlocução no âmbito do dialogismo, pois todo discurso é dirigido a um interlocutor: não há uma mensagem pronta, transmitida de A para B, mas sim uma mensagem construída entre ambos como ponto ideológico. Isso tudo permite concluir que o “outro” do dialogismo de Bakhtin não é nem o objeto exterior do discurso (falar do discurso do outro), nem o duplo, não menos exterior do locutor: ele é a condição do discurso, e é uma fronteira interior, que marca, no discurso, a relação constitutiva com o outro.

Já na perspectiva lacaniana, o alvo de estudo passa a ser a psicanálise, em que o inconsciente toma um caráter importantíssimo no estudo da linguagem. Essa última é a condição do inconsciente e o “outro” é o lugar estranho, de onde emana todo o discurso.

Essas duas visões sobre a presença do “outro” formarão os exteriores teóricos que servirão de apoio para a teoria da autora, que destitui o sujeito do domínio de seu dizer. O discurso e o interdiscurso como lugar de constituição de um sentido escapam à intencionalidade do sujeito. O dizer não pode ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso. Tal concepção se opõe à abordagem pragmático-comunicacional, em que o sujeito é fonte intencional do que ele exprime através de uma língua instrumento de comunicação. Isso faz com que o enunciador considere as formas de representação de seu próprio dizer um reflexo direto do real do processo enunciativo.

É nesse contexto que se situa o estudo da reflexividade opacificante da **modalidade autonímica**, que vai abordar a questão do “outro” no plano da língua em dois ângulos. No primeiro, ela é marcada no próprio discurso, na linearidade do dizer, num retorno metaenunciativo que se volta sobre as palavras desse dizer. No segundo, ela, a modalidade autonímica, é considerada em sua dimensão imaginária, em relação com o real,² irrepresentável por si mesmo, da enunciação.

Dentro da perspectiva do primeiro ângulo acima mencionado (formas lingüísticas), é importante destacar algumas questões de fronteiras da modalização autonímica (M.A.) que visam a circunscrever o campo desta modalidade reflexiva e opacificante do dizer. São elas, conforme Authier (1998, p.18, 19):

- a) as modalizações sem representação explícita do dizer. Exemplo: *quase X, uma espécie de X vs. digamos X, X se se pode dizer;*
- b) o discurso relatado indireto (D.I.), que representa um dizer outro de forma não-opacificante, mas que representa uma afinidade com algumas formas de M.A. Exemplo: *l disse que ... “X”... ;*
- c) a modalização transparente do dizer em discurso segundo, tais como *segundo l*, por oposição às M.A.: *segundo as palavras de l;*
- d) a questão da fronteira nas formas de auto-representação do dizer. Exemplo: *eu devo dizer, isto é, nem é preciso dizer.*

Ainda dentro dessa perspectiva, de acordo com Authier (1998, p. 19, 20), é possível analisar algumas formas da M.A. que se realizam sobre o fio único do discurso:

- a) repartição das formas em seis tipos, alinhados em uma escala que vai dos mais aos menos explícitos:

² Entendido como o real lacaniano.

- *X, eu emprego esta palavra se bem que, o que eu chamo X'*;
- *X, se eu posso dizer*;
- *X, a palavra X' é inconveniente*;
- *X, quer dizer Y*;
- sinais tipográficos (aspas, itálico);

b) tipos sintáticos: em sucessão (*X, eu digo X'*), em sobreposição (*eu digo X/X'*) e por rodeios (*o que eu chamo X'*);

c) emprego de incisas: *a, é a palavra, X*;

d) pseudo-anáfora: *X, eu digo a palavra com...* ;

e) trocas em um diálogo: X dito por um/comentário sobre esse X enunciado pelo outro.

Já dentro da perspectiva do segundo ângulo (dimensão imaginária), em que os comentários metaenunciativos se referem ao plano do que eles dizem ao sujeito do dizer, podemos destacar o encontro e a representação das **não-coincidências do dizer**. Aqui, as imagens dadas pelos enunciadores do encontro que eles fazem do seu dizer são compreendidas em relação às hipóteses teóricas sobre este funcionamento real, segundo as quais é constitutivamente – isto é, de forma inerente, permanente e irrepresentável – que o dizer é afetado pelos campos da não-coincidência. Desse modo as formas de representação dos fatos de não-coincidência aparecem como manifestando, de um modo que não deriva da intencionalidade, a negociação obrigatória de todo enunciador com o fato das não-coincidências fundamentais que atravessam seu dizer: negociação que deriva de um trabalho de denegação. Tal negociação, segundo Authier (1998, p. 22-25) se desdobra em quatro campos:

a) a não-coincidência interlocutiva: (1) uma maneira de dizer e um sentido não são partilhados inteiramente: *digamos X, X, se quiser, ...* (2) tomar em conta o não-um: *X, como vocês não dizem, X, como você acaba de dizer, ...*

b) a não-coincidência do discurso consigo mesmo, afetado pela presença em si de outros discursos, o que a coloca como constitutiva;

c) a não-coincidência entre as palavras e as coisas: (1) o UM realizado na nomeação: *X e eu digo bem X*; (2) adequação visada: *o que se poderia chamar X* e (3) falta da nomeação: *X, por assim dizer*.

d) a não-coincidência das palavras consigo mesmas: (1) respostas de fixação de um sentido: *X, no sentido de p*; (2) dizer alterado pelo encontro com o não-um: *X se eu*

ouso dizer; (3) sentido estendido do não-um: *X, também no sentido de q* e (4) dizer reafirmado pelo não-um: *X, é o caso de dizer*.

É possível destacar agora o papel do enunciador, com relação às marcas das não-coincidências no enunciado, no que se refere ao sentido das palavras dentro do seu próprio enunciado. Elas são, pelo enunciador, comentadas ao mesmo tempo em que enunciadas, através da laçada reflexiva de um dizer que se volta explicitamente sobre si mesmo. Esse **enunciador glosador** das formas de explicitação reflexiva do sentido de um lexema X e dos mecanismos interpretativos que elas envolvem – aquilo que elas traduzem do enunciador e aquilo que elas atribuem ao interlocutor – apresenta dois tipos de resposta à descoberta de um não-um do sentido no seu dizer: fixar explicitamente um sentido para X e solicitar explicitamente uma pluralidade de sentidos de X.

A fixação deste sentido de X no enunciado se dá através das glosas, que são, segundo Authier (1998, p. 32-43):

- a) glosas só na forma negativa: *X, não no sentido de q*. Exemplo: [...] É essa a moral que está nascendo. É um estilo, não no sentido como o entende Bourdieu, mas uma auto-estilização, [...]
- b) glosas na forma dupla: *X no sentido de p e não no sentido de q*. Exemplo: [...] não são ainda idéias, é só uma conduta inconsciente (não no sentido de um inconsciente freudiano, mas de uma não-coincidência).
- c) especificação exclusivamente positiva do sentido de X: *X, no sentido de p*. Esse tipo de glosa pode dar-se através da paráfrase, da sinonímia, da dupla antonímia, da contextualização adicional e da caracterização-determinação. Exemplo: sinonímia – Mas que trabalho, no sentido de parto do termo, que é avançar neste livro!

A resposta da exibição explícita de uma pluralidade de sentidos de X, através de formas diversas, dá lugar à interpretação. Ela pode dar-se de várias formas: *X também no sentido de p*. Exemplo: Quantos fisioterapeutas se perguntaram se não teriam escolhido sua profissão, sobretudo porque é uma maneira vivível de expressar [...] seu desejo de manipular os outros, no sentido figurado também.; *X nos dois sentidos p e q*. Exemplo: A criação de uma aristocracia intelectual, porque a aristocracia social é, no sentido próprio e figurado, decapitada.

Já na parte final da obra, e podendo talvez concluir a teoria da autora acerca da presença do “outro” no discurso, é importante destacar que não é apenas na versão do mal dizer, que vimos até agora, que se produz a resposta metaenunciativa à questão da nomeação que emerge para o enunciador neste ou naquele ponto de seu dizer. O desdobramento

metaenunciativo não se dá só através do lamento, da retirada, da falta, da ausência ou da falha (não-coincidência do dizer). Ele é também aquilo que o retorno do dizer que se volta sobre si mesmo percorre para aí fazer aparecer o que, no dizer, é da ordem de uma presença que o funda, o leva, o preenche através de figuras – acordo, adesão, encontro feliz...– dizendo do UM realizado em um dizer, colocado por isso na versão do “**bem dizer**” (**coincidência do dizer**). E essa adesão explícita a seu próprio dizer apresenta, segundo Authier (1998, p. 55-74) várias formas:

- a) Um dizer em acordo com uma intenção de dizer: as glosas representam um caráter intencional do dizer que pode ser representado através de formas de pura confirmação do dizer de um X: *X, sim; X, eu digo X e X, eu digo mesmo X*. Exemplos: (1) A verba para a educação CHEGOU; vocês ouviram bem, isto merece uma comemoração, não contávamos mais com ela; (2) Na sala de aula todos os alunos deveriam, eu digo mesmo deveriam, apresentar algum tipo de interesse pelo assunto apresentado;
- b) Um dizer em acordo com as leis do dizer: o dizer de X, além de intencional, é agora legitimado por seu acordo com as leis do dizer, não apresentando uma distância interna. *X que se pode dizer; é preciso dizer X; não tenho receio de dizer X*. Exemplos: (1) A relação familiar daquele aluno era tão tranqüila e serena que podia chamar-se felicidade.; (2) Os alunos fugiram, é preciso dizer, daquela palestra de três horas e meia;
- c) A nomeação assumida como ato pessoal: *eu digo X' que eu proponho/decido dizer*. O dizer de X é representado como identidade com uma decisão do enunciador. Exemplo: A atual política educacional do país proporciona uma situação em que o professor faz de conta que ensina e o aluno faz de conta que aprende, o que eu chamaria de pacto da mediocridade;
- d) Um dizer “preenchido” por seu equívoco: *X, é o caso de dizer*. Essa figura coloca o “bem dizer” sob o reino de um acaso que o enunciador recebe em seu dizer um outro sentido oferecido pela língua, observado através da polissemia, da homonímia, do trocadilho, etc. Exemplo: Quero que eles cheguem a ler, eu lhes imponho um volume, é o caso de o dizer, de leitura, importante [...].

Por fim, é mister destacar que a teoria de Authier-Revuz apresentada na obra em questão é fundamental para uma melhor compreensão do papel do “outro” no discurso e que, talvez como uma das grandes virtudes de seu trabalho, todos os conceitos são baseados em dados e exemplos extraídos do cotidiano, da realidade, o que serve como legitimação de sua teoria. Como é objetivo deste trabalho analisar a questão textual através das marcas

lingüísticas que no texto se apresentam, é importante salientar que serão abordados somente os conceitos de Authier que dizem respeito à heterogeneidade mostrada, ou seja, às marcas lingüísticas da presença do outro no fio do discurso. A abordagem constitutiva da heterogeneidade não faz parte da pretensão analítica das tiras da *Mafalda* a que me proponho.

5 ORIGEM DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Antes de uma análise mais detalhada acerca da obra de Quino, é importante buscar alguns dados bastante interessantes sobre as histórias em quadrinhos que hoje conhecemos. Isso porque *Mafalda* nada mais é do que uma produção textual que se encaixa tranqüilamente nos padrões estruturais desse tipo de criação textual, artística e intelectual.

Para tanto, é fundamental, conseqüentemente, darmos uma olhada na origem dessas histórias em quadrinhos, a partir de agora HQs, que servem de base para toda o desenvolvimento subsequente desse tipo de produção textual.

Segundo grande parte dos estudiosos das HQs, a característica fundamental desse tipo de produção é a capacidade de manifestar a cultura popular, independente de questões como estilo, personagens, estrutura e outras mais. Desde o início, elas servem como um veículo de comunicação capaz de atingir as massas, de informar e – porque não – de entreter as pessoas. Em decorrência disso, muitos autores, como Silva (1976, p. 19), defendem que a origem das HQs remonta à época das cavernas:

Se formos analisar, os primórdios dos quadrinhos remontam aos tempos dos homens das cavernas, que cobriam as paredes com desenhos de bisontes e renas a galope. Os hieroglifos egípcios, que eram uma mistura de letras e desenhos, retratavam sobre os túmulos reais, a vida e a obra dos faraós desaparecidos, numa seqüência ilustrada, que muito facilitou aos historiadores o estudo das civilizações.

Após esse período, diversas manifestações artísticas e culturais utilizaram os desenhos seqüenciados para apresentar relatos de passagens históricas e de atividades cotidianas. Há casos, inclusive, que dizem respeito ao uso religioso de tais quadros, representando passagens bíblicas e acontecimentos religiosos. Afirma Silva (1976, p. 20):

É interessante salientar que uma xilogravura sacra de 1370 já mostrava um centurião romano curvado diante da cruz de Cristo, e de sua boca saíam gravados na madeira os seguintes dizeres: “Vere filius dei erat iste”, que em latim significa: – Sim, na verdade este homem era o filho de Deus. Nascia desta forma o primeiro “balão” e uma nova forma de expressão, porque a história em quadrinhos provém da relação dinâmica entre a imagem e o texto.

Entretanto, grande parte dos pesquisadores defende que o aparecimento das HQs se dá, em 1894, através da criação intitulada *Yellow Kid* do norte-americano Richard F. Outcault, para o jornal sensacionalista *New York World*. É possível verificar parte do conteúdo de tal obra através da imagem abaixo extraída do livro *História da história em quadrinhos*, de Álvaro de Moya (1996, p. 17) :



O MENINO AMARELO/*The Yellow Kid* (1895), de Richard F. Outcault. Considerada a primeira história em quadrinhos continuada com personagem semanal, aos domingos, em cores, no Sunday New York Journal. Foi o motivo do início dos comics e do termo *jornalismo amarelo* (no Brasil, *marrom*), para designar a imprensa sensacionalista.

Tal fato foi de grande importância para o desenvolvimento das HQs, pois, a partir de então, elas deixam de ser impressas somente em livros e em álbuns para ter uma divulgação em um veículo de massas. Sobre essa obra diz, Quella-Guyot (1994, p. 60):

Em alguns anos, seus heróis fizeram a volta ao mundo, impondo as séries cômicas (por isso chamadas *comics*) antes de difundir as séries de aventuras por meio dos jornais diários. Os anos 20 e 30 viram nascer a aventura sob todas as formas: ficção científica, fantástica, expedições exóticas, histórias policiais [...].

A partir desse momento, a organização dos *syndicates*, distribuidoras que faziam chegar suas HQs em todos os países, proporcionou a grande difusão das HQs, levando, às

diversas partes do mundo, histórias, acontecimentos, relatos e tudo mais que esse tipo de produção apresenta. Porém tal crescimento apresentou um inconveniente, que foi a padronização desses produtos. As HQs deveriam agradar a todos, pois, como se tratava de um período de guerra mundial, era importante que elas trouxessem ao público, especialmente adultos, histórias dinâmicas e cheias de sonhos. Nessa época surgem quadrinhos famosos, ou clássicos, como *Popeye*, *Buck Rogers*, *Flash Gordon*, *Dick Tracy*, entre outros.

A passagem dos anos fez com que as HQs tivessem uma maior flexibilidade, ou seja, as criações subsequentes a esse período apresentaram uma diversificação que vai além da temática, pois abrangem questões como estilo, estrutura, veículos de difusão e outras mais. Diz Quella-Guyot (1994, p. 62):

Como será a história em quadrinhos do século XXI? A análise dos últimos dez anos³ dá indicações, mas sem dúvida nenhuma certeza. A HQ moderna se diversificou tanto do ponto de vista gráfico como do narrativo e temático. Ela conseguiu abordar com talento temas contemporâneos ou propostas intimistas que antes era considerada incapaz de evocar.

³ Abrangendo as décadas de 1980 e 1990, ressalta-se.

6 MAFALDA

Personagem contestadora e crítica capaz de refletir os costumes da sociedade latina urbana, Mafalda pode ser considerada uma heroína de sua época. Dona de uma inteligência incomum, questiona valores e emite juízos de maneira incisiva, mesmo apresentando a imagem ingênua de uma criança.

6.1 Origem

A história da personagem mais famosa de Quino está recheada de fatos e momentos bastante importantes da vida da Argentina das décadas de 1960 e 1970, bem como do próprio autor. E para mensurar tal trajetória, é importante buscar alguns dados acerca de sua origem, pois isso, certamente, contribui para a melhor compreensão da obra. Para tanto, tomarei como base os dados apresentados pela própria obra original intitulada *Toda Mafalda* (1993), visto que, em virtude da grande difusão e repercussão da obra, diversas versões para sua origem foram apresentadas e defendidas em variadas publicações e sites de Internet.

Em 1963, especificamente na cidade de Buenos Aires, na Argentina, uma agência de publicidade encarrega Joaquín Salvador Lavado (Quino) de criar uma tira cômica para difundir, de maneira disfarçada, os produtos de uma empresa de eletrodomésticos. Uma das exigências era a de que os personagens fossem crianças e adultos típicos de uma família da classe média e que no nome de um dos personagens houvesse a alusão à marca dos eletrodomésticos, a saber, Mansfield. Quino batiza, então, a menina da família com o nome de Mafalda, pois tal nome apresentava as iniciais MA da marca. A campanha publicitária acaba não avançando, o que leva Quino a relevar, mesmo que momentaneamente, a continuidade das tiras de *Mafalda*. Momentaneamente porque três das tiras produzidas são publicadas numa revista chamada *Leoplán*, o que atraiu o público e chamou a atenção dos jornais da época. No dia 29 de setembro de 1964, é publicada no jornal semanal *Primera Plana* a primeira de uma série de tiras que viriam a dar fama e notoriedade aos personagens de Quino.

Inicialmente, as tiras são protagonizadas por Mafalda e seus pais. A partir de 1965, novos personagens são introduzidos na história, o que, seguramente, contribui para o enriquecimento da temática, dos diálogos e do próprio humor da historieta. Já em 1966, é publicado o primeiro livro *Mafalda*, uma coletânea reunindo todas as tiras até então produzidas. A partir dessa data, a cada ano é apresentado um livro reunindo as tiras criadas

naquele período. São produzidos dez livros no total, destacando-se que, ao longo de tal período, diversos países tiveram publicações de Mafalda em suas línguas de origem. Países como Itália, França, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Grécia, além de praticamente toda a América Latina, incluindo Brasil, tiveram a obra de Quino lida e difundida entre sua população. Tal fato marca claramente a importância, a abrangência e a popularidade da Mafalda, tornando-a uma das HQs mais lidas do mundo.

Em 1973 é publicado o último livro da Mafalda, especificamente em julho desse ano, quando Quino anuncia que ali estavam os últimos desenhos da personagem e que, momentaneamente, não os iria mais produzir. Vários argumentos buscam justificar tal decisão, mas o mais certo é que Quino já não via mais possibilidade de criação de tiras originais e criativas, o que poderia acarretar na mesmice e na redundância dos desenhos e, talvez, das temáticas.

6.2 Contexto

Sendo as HQs uma das principais formas de manifestação popular e cultural de um povo, como dito na seção 5, é importante entendê-las e analisá-las dentro do contexto em que estão inseridas. Não é possível perceber toda a abrangência e representatividade de uma HQ sem que se observe o período em que foi produzida, o momento histórico do qual faz parte e os acontecimentos políticos, sociais e culturais concomitantes a sua existência. Mesmo não sendo objetivo deste trabalho analisar as tiras de *Mafalda* sob a ótica social, ou, melhor dizendo, condicionar sua leitura e sua análise ao aspecto social, é importante saber e conhecer os acontecimentos históricos que antecederam, conviveram e subsequenciaram a obra. Por isso é interessante apontar alguns fatos marcantes na Argentina e no mundo especificamente nas décadas de 1960 e 1970, período de produção e de grande inserção pública das tiras de *Mafalda*.

A Argentina, país materno da obra, entra, na década de 1960, numa etapa muito marcante em seu desenvolvimento político-social. Após dois mandatos presidenciais de Juan Domingo Perón, período que durou de 1946 a 1955, em que o país teve contato com uma política econômica com características fascistas e de forte industrialização, o povo deparou-se com um período de grande instabilidade política. Foram vários anos em que oscilavam no poder representantes civis e militares, fazendo com que o país vivesse sempre sob a ameaça de golpes militares e revoltas populares. Tal instabilidade só teria fim após volta de Perón ao poder, em 1973. Entretanto, com a morte de Perón, em 1974, e a consequente passagem da

presidência a sua esposa, María Estela Martínez de Perón (Isabelita), o país voltou a um período de instabilidade, ocasionando o golpe militar de 1976. Foi um período em que a grande parte da população vivenciou momentos de grande esperança e, ao mesmo tempo, de desilusão política, social e econômica.

Já em relação ao que acontecia no mundo, diversos fatos marcaram o período. Na América Latina, por exemplo, diversos golpes militares marcavam a vida da população em diferentes países, inclusive no Brasil, país vizinho à Argentina e de grande importância no continente. Foi uma época marcada também, e de maneira bastante forte, pela invasão do Vietnã pelas tropas norte-americanas, pela ruptura entre a então URSS e a China, pelos movimentos mundiais de comoção ideológica e política e por diversos acontecimentos que marcavam a população de diferentes partes do planeta.

É sob esse contexto que nasce Mafalda, uma menina oriunda da classe média argentina que cresce num ambiente de grande instabilidade mundial e que sente e sofre as consequências da época.

6.3 O autor

Nascido em 17 de Júlio de 1932 na cidade de Mendoza (Argentina), Joaquín Salvador Lavado, Quino para os amigos e futuros leitores, é o terceiro filho de um casal de imigrantes espanhóis. Ainda quando criança, apresenta dificuldades na escola que mais adiante caracterizariam um de seus famosos personagens, Felipe. Em 1945 ingressa na Escola de Belas Artes, que é em seguida abandonada. Decidido a transformar-se em desenhista humorístico, Quino investe esperança e dinheiro no intento. Porém, em 1951, após um período em Buenos Aires, volta a sua cidade sem o objetivo alcançado.

Uma nova etapa em sua vida acontece quando, em 1953, publica no semanário *Esto Es* sua primeira página de *chistes* sem palavras. A partir de então, começa a publicar seus desenhos e suas criações em diversos meios gráficos, o que o torna conhecido nacionalmente. Algo que mais tarde, em 1963, em forma de coletânea, deu origem a seu primeiro livro, intitulado *Mundo Quino*. Nesse mesmo ano surge a personagem que lhe garantiria fama e reconhecimento internacional, Mafalda. Em virtude de um anúncio publicitário, como já foi apresentado em 6.1, o autor dá início a uma série de tiras que servem para apresentar ao público um pouco daquilo que mais tarde daria origem a toda uma produção e desenvolvimento da historieta. Em 1966, publica seu primeiro livro da Mafalda, uma coletânea com as principais tiras produzidas até então. A partir daí, surgem anualmente

publicações, também em forma de coletânea, que comporão, num total de dez livros, a grande produção do autor.

Em 1973, Quino pára de produzir as tiras que tanto sucesso faziam, pois acredita que não há mais motivação e criatividade suficientes para dar continuidade ao personagem e às histórias com a mesma originalidade de antes. A Mafalda só voltaria a aparecer através de produções isoladas para campanhas específicas como a da UNICEF em 1977, o que, além de demonstrar a grande abrangência da personagem, mostra também a importância do autor (foto)⁴, que tem sua presença solicitada em diversas campanhas educacionais, sociais e culturais em todo o mundo.



6.4 Os personagens



A partir da produção da primeira tira de *Mafalda*, em 1963, a historieta tem uma inserção muito grande no mundo leitor. Simultaneamente a isso, e ao longo de seus cerca de dez anos de existência, novos personagens foram criados e introduzidos nas tiras. Com características bastante peculiares, e, por que não dizer, representativas, cada um deles

⁴ Imagens obtidas através do site oficial do autor. Disponível em: <[http:// www.mafalda.net](http://www.mafalda.net) >. Acesso em dezembro de 2006.

contribuirá para o sucesso da obra. Responsáveis por inúmeros diálogos apresentados nas tiras, eles dão sustentação à profundidade, à refletividade e à comicidade, tão marcantes da obra de Quino.

Ao longo das tiras, é possível perceber o perfil, as características e o comportamento de cada um desses personagens, o que garante a representatividade social e humana tão marcante e presente na obra. Em virtude disso, é mister apresentar cada um destes personagens individualmente, destacando suas características, seu comportamento e sua participação na historieta. Para tanto, creio ser interessante a apresentação dada pelo próprio site oficial da Mafalda, www.mafalda.net,⁵ que consegue, de maneira bastante clara, rica e objetiva, mostrar cada um deles.

6.4.1 Mafalda



Sua primeira aparição foi em 29 de setembro de 1964. Quino nunca mencionou o sobrenome da personagem, mas em uma das tiras, nas quais a professora corrige um desenho dela, depois do nome da Mafalda, aparece a letra M. Ela apareceu com 6 anos em 1964. No último livro, estava com 8. Seus comentários e idéias refletem as preocupações sociais e políticas dos anos de 1960. Filha de uma típica família da classe média argentina, Mafalda representa o anticonformismo da humanidade, mas com fé na própria geração. O que mais odeia é a injustiça, a guerra, as armas nucleares, o racismo, as absurdas convenções dos adultos e, obviamente, a sopa. As suas paixões são os Beatles, a paz, os direitos humanos e a democracia. Fazem parte de sua vida o pai, a mãe e um irmão, o Guile. Tem pelo menos uma avó, à qual mandou um cartão postal depois de umas férias.

6.4.2 Felipe

⁵ Imagens e descrições obtidas através do site oficial do autor.



Sua primeira aparição foi em 19 de janeiro de 1965. Seu sobrenome é desconhecido. Ele tinha 7 anos em 1964, pois sempre teve um ano a mais do que a Mafalda. É um sonhador, tímido, preguiçoso e desligado; às vezes, romântico. É o oposto da Mafalda. É um fã das histórias de aventura, em particular daquelas do “Cavaleiro Solitário”. Odeia a escola e ter que fazer as tarefas para casa. Não parece concordar muito com a própria personalidade: “Justo eu tinha que ser como sou?”, se pergunta numa tira. Seu pai nunca apareceu nas tiras, mas a sua mãe, com a qual se parece fisicamente, sim. De todos os personagens é aquele do qual se conhecem menos detalhes. Nem através da fofqueira Susanita conseguimos descobrir muitas coisas sobre a sua biografia familiar.

6.4.3 Manolito



Sua primeira aparição foi em 29 de março de 1965. Seu sobrenome é Goreiro. Em 1964 tinha 6 anos. Pode ser caracterizado como bruto, ambicioso e materialista, mas, no fundo, com um grande coração. De todos os personagens, ele e Susanita são os únicos que realmente sabem o que querem da vida. No seu caso, uma enorme rede de supermercados. Admirador de Rockefeller, as suas paixões são tão fortes como o seu ódio, como o que tem dos hippies – entre os quais inclui os Beatles – e da Susanita. É filho de espanhóis. O pai, bruto como o filho, demonstra, às vezes, alguns brutos sinais de carinho. A família é completada pelo seu irmão, idêntico ao Manolito, que aparece por primeira e última vez no livro nº1, quando acaba o serviço militar. A mãe é uma incógnita: só aparece a sua mão segurando um chinelo que ameaça o Manolito.

6.4.4 Susanita



Sua primeira aparição foi em 6 de junho de 1965. Seu sobrenome é Chirusi e o segundo nome é Clotilde. Em 1964 tem 6 anos. Pode ser caracterizada como super fofoqueira, egoísta ao máximo e briguenta por vocação. Tem o seu futuro totalmente planejado: um casamento magnífico, um marido com uma boa condição econômica e muitos, muitos filhos. Essas as suas paixões. As coisas que odeia são mais numerosas: os pobres dão-lhe nojo, quase tanto quanto o Manolito, e detesta as reflexões da Mafalda. Obviamente, não está “nem aí” com o destino do mundo. Susanita é o retrato vivo da sua mãe. Não tem só os avós, mas também uma bisavó de 83 anos (livro nº 5). Os seus pais, depois dos da Mafalda, são os que mais aparecem nas tiras.

6.4.5 Miguelito



Sua primeira aparição foi no verão de 1966. Seu sobrenome é Pitti. Em 1964 tinha 5 anos. Pode ser caracterizado como sonhador, assim como o Felipe, apesar de ser mais egoísta e muito menos tímido. A sua inocência é à prova de tudo e vive refletindo sobre questões sem importância. Detesta ter a idade que tem e não ser notado. É o centro do mundo e ninguém consegue convencê-lo do contrário. Ele tem um avô fascista que fala maravilhas do Mussolini. O pai nunca aparece, a não ser através da sua voz autoritária em alguns quadrinhos. A mãe, ao contrário, é uma mulher gorda, cuja única preocupação é que o piso da casa esteja sempre brilhante.

6.4.6 Liberdade



Sua primeira aparição foi em 15 de fevereiro de 1970. Seu sobrenome é desconhecido. Sua idade é incerta, talvez a mesma dos outros, mas, aparentemente, mais do que parece. Pode ser caracterizada como uma espécie de Mafalda em miniatura, apesar de ser menos tolerante. Com certeza, seu posicionamento político é de esquerda, talvez por uma questão genética. Intelectual, crítica e perspicaz, Liberdade ama a cultura, as reivindicações sociais e as revoluções. As pessoas complicadas a deixam nervosa. Ela, garante, é simples. O apartamento em que mora é tão pequeno como ela, mas tem espaço suficiente para um monte de livros e uns pôsteres de Paris. A mãe, muito jovem, é tradutora de francês. O pai nunca aparece, mas se sabe que é socialista. Eles se casaram quando estudavam e conseguiram formar-se com muito esforço.

6.4.7 Guile



Sua primeira aparição foi em 2 de junho de 1968. Seu sobrenome é o mesmo da Mafalda. Sabe-se que nasceu em 1968. Pode ser visto como um típico representante da idade da inocência, em que tudo está para ser descoberto. Dono de uma ternura marota, é o único personagem que cresce de uma tira para outra. A sua paixão são os rabiscos nas paredes, a chupeta *on the rocks* e a Brigitte Bardot.

6.4.8 Os pais



A primeira aparição dos pais da Mafalda foi em setembro de 1964. O sobrenome é desconhecido, assim como o nome do pai. Sabe-se que a mãe se chama Raquel. Ele, o pai, tem 35 anos em 1967 e 39 no último livro. A mãe deve ter uns 36 ou 37 anos, porque a Mafalda a desmascara puxando um cabelo branco dela. Podem ser caracterizados como um típico casal de classe média. Ambos são passivos, limitados e, até mesmo, levemente falidos. O pai trabalha num escritório fazendo contas para chegar ao fim do mês. A mãe abandonou a universidade para formar uma família, coisa que a Mafalda critica sempre que pode. Ele ama as plantas; ela vive com o dilema do que cozinhar. Eles têm duas fraquezas em comum: os filhos e o “Nervocalm” (medicamento calmante).

7 ANÁLISE

Conforme apresentado anteriormente, em especial no capítulo que se refere à tipologia textual, este trabalho tem como objetivo analisar textos que de alguma forma representem um discurso interativo ou, em outras palavras, um texto dialogal. Para tanto, têm-se, então, as tiras da Mafalda como o corpus de análise. Através das histórias da personagem de Quino, é possível verificar e aprofundar os elementos fundamentais da construção e produção textual objetivados pelo presente estudo.

7.1 Metodologia

Como a análise textual, principalmente no que se refere às marcas lingüísticas, é normalmente muito ampla e abrangente, optou-se nesse estudo por averiguar o texto com base em duas propostas de análise: a primeira, apresentada por Beaugrande e Dressler (1997), aponta as normas de textualidade tais como a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade; já a segunda, defendida por Jaqueline Authier-Revuz (1998), traz elementos da heterogeneidade capazes de dar conta da análise do tipo de texto mensurado.

Segundo os estudos de Beaugrande e Dressler, como foi dito, as normas de textualidade são elementos essenciais para qualquer análise textual que se pretenda fazer. Através delas é possível estabelecer as prováveis relações que se apresentam na interação típica da comunicação humana, em que o texto não tem sentido por si mesmo, mas sim graças à interação que se estabelece entre o conhecimento apresentado nele e o conhecimento do mundo armazenado na memória dos interlocutores. Isso, de acordo com o autor, permite que haja uma aproximação entre a lingüística textual e a psicologia cognitivista, visto que ambas trabalham a questão do sentido⁶ no texto. A respeito dessa questão do sentido, dizem Beaugrande e Dressler (1997, p. 40, tradução nossa):

É verdade que falantes diferentes podem inferir sentidos ligeiramente diferentes na interpretação de um mesmo texto. Entretanto, não há a menor dúvida de que o “sentido do texto” é uma propriedade bastante estável: a maior parte dos falantes pode concordar sem problemas com o conteúdo de um texto, visto que normalmente realizam operações de interpretação similares.

⁶ Entendido como o conhecimento que “realmente” transmitem as expressões que aparecem nos textos.

Como a abordagem que se pretende fazer diz respeito a uma tipologia textual mais voltada ao diálogo interativo, a análise das questões referentes aos aspectos da coesão e da coerência, que são noções mais centradas no texto, não será privilegiada nesse estudo. Serão abordadas aqui noções que, assim como a coesão e a coerência, valorizam a questão do sentido, mas só que mais centradas no usuário. Tais noções, a saber: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade, explicam com maior amplitude o funcionamento da atividade comunicativa, em que estão implicados tanto os produtores como os receptores textuais.

Já com referência à questão da heterogeneidade discursiva proposta por Authier, é importante destacar que a presença do “outro” no discurso pode ser analisada sob dois vieses: um, em que tal presença é mostrada no fio do discurso e, outro, em que ela é constitutiva do próprio discurso. Como o objetivo deste estudo, conforme já foi dito na introdução, é analisar as questões discursivo-textuais com base nas marcas lingüísticas presentes no próprio texto, o estudo da heterogeneidade será baseado sempre em sua forma mostrada e não na constitutiva.

Para que essa proposta de análise, que busca dar conta tanto das normas de textualidade como da questão da presença do “outro” no discurso, seja apresentada e abordada de maneira satisfatória, serão selecionadas tiras da *Mafalda* mais propícias à exemplificação. Ou seja, ao longo da obra *Toda Mafalda*, selecionei tiras capazes de exemplificar os conceitos apresentados pelos autores referidos anteriormente, buscando, sempre que possível, ilustrar e contribuir para o entendimento e a compreensão textuais almejados.

Por fim, é importante destacar que, durante a análise das tiras, são usadas nomenclaturas diversificadas para fazer referência aos agentes participantes dos diálogos. Em alguns momentos os produtores textuais serão também identificados como locutores, já os receptores do texto, por sua vez, serão também chamados de interlocutores.

7.2 Elementos analisados

Com base nos estudos de Beaugrande, Dressler e Authier-Revuz, são analisados, então, aspectos da textualidade capazes de contribuir de maneira relevante à análise de textos dialogais, já mencionados anteriormente.

7.2.1 A intencionalidade

Apresentada Beaugrande e Dressler (1997) como a terceira norma de textualidade (a primeira e a segunda seriam respectivamente a coesão e a coerência) a intencionalidade se baseia numa noção centrada no produtor textual, e não somente no texto, como são as duas primeiras. Nela, há uma explicação mais ampla do funcionamento da atividade comunicativa em que estão implicados os produtores e os receptores do texto. Dizem os autores (BEAUGRANDE & DRESSLER, 1997, p. 40-41, tradução nossa):

Um exemplo desse tipo de noção é a terceira norma de textualidade: a *intencionalidade*. A intencionalidade se refere à atitude do produtor textual: que uma série de seqüenciais oracionais constitua um texto coeso e coerente é uma conseqüência do cumprimento das intenções do produtor (transmitir conhecimento ou alcançar uma meta específica dentro de um plano).

É importante destacar que as normas de coesão e coerência são importantíssimas, e, por que não dizer, fundamentais, para a estrutura e a compreensão de textos, porém a intencionalidade aceita um certo tipo de tolerância caso ocorra algum tipo de deterioração das estruturas de coesão e coerência. Isso ocorre quando o produtor textual alcança uma certa aceitabilidade por parte do receptor, independente de tal deterioração, efetivando, dessa maneira, uma interação comunicativa. E, em decorrência disso, pode-se entender que as ações de produção e recepção de textos não se dão exclusivamente como processos lingüísticos, mas também como uma forma de atividade discursiva relevante no que se refere ao cumprimento de uma meta determinada prevista intencionalmente pelo produtor e que necessita de aceitação por parte do receptor. Há casos em que o produtor textual encontra dificuldades em realizar coesiva e coerentemente seu texto em decorrência de fatores como a pressão e impaciência do receptor, pela falta de palavras adequadas, etc. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 170, tradução nossa),

[...] existem certas situações que impedem que a intenção de produzir um texto coeso e coerente possa ocorrer completamente, seja porque o produtor textual se vê limitado expressivamente por causa de uma escassa possibilidade de recursos cognitivos para o processamento da informação, seja porque se encontra submetido a certas pressões por falta de tempo.

Observemos a tira abaixo (p.1):⁷

⁷ Por uma questão de racionalização, a partir daqui, em todas as tiras será apresentada a página em que constam na obra *Toda Mafalda* (2003).



Nela, Mafalda começa sua fala buscando saber intencionalmente se teria de sair do país quando se formasse no jardim de infância. Percebe-se que, ao falar com a mãe, já no segundo quadrinho, as palavras lhe parecem faltar, ou que não consegue explicar-se de maneira coerente em relação à possível compreensão por parte de sua mãe. Na seqüência, no terceiro quadrinho, tal situação se agrava, gerando a impaciência de sua mãe e dificultando a concretização de sua intencionalidade. Essa, por sua vez, só é alcançada no último quadrinho, quando consegue por fim objetivar e concluir sua intenção.

Outros recursos também pode usar o produtor textual para alcançar seu intento, para isso demonstra em sua fala toda uma intencionalidade que, embora aparentemente incoerente com o contexto, está propositalmente sendo usada para atingir seu objetivo.

Observemos a tira abaixo (p. 324):



Aqui, Mafalda começa toda sua fala defendendo as galinhas, pois questiona sua mãe a respeito da culpa que não teriam e do mal que não fizeram as galinhas. Não há aqui uma construção coerente, ao menos aparentemente, por parte de Mafalda em relação ao fato de estar diante de um prato de sopa. Entretanto, sua fala tem a intenção real de não tomar a sopa, e não de defender as galinhas. Ela usa intencionalmente um discurso tentando demover sua mãe do objetivo de fazê-la tomar a sopa.

Algo semelhante ocorre quando Mafalda, na tira abaixo (p. 79), diz ser uma velhinha e por isso não pode tomar a sopa. A intenção, mesmo que não declarada explicitamente, está clara em sua fala.



Há situações em que o produtor textual tem como intenção informar ao receptor algo relevante. Para tanto, ele, o produtor, deve ter cuidado em seu discurso para que seja bem compreendido e tenha sua intenção alcançada. Em alguns casos pode haver certos problemas de coesão ao dizer alguma coisa, pois, como já foi dito anteriormente, o produtor pode estar sendo pressionado pela situação, pela falta de palavras, etc.

Vejamos o exemplo abaixo (p. 176):



Aqui, é possível observar que os pais de Mafalda têm a intenção de falar a sua filha a respeito da chegada de um irmãozinho. Porém, ao saber quem dará a notícia, já se percebe a dificuldade que o assunto apresenta e o cuidado que requer para ser falado. Essa pressão se percebe ao analisarmos as falas do pai (quinto quadrinho da primeira seqüência e primeiro da última seqüência), pois ele não consegue expressar-se corretamente e produz um texto com problemas de coesão, especificamente o último quadrinho referido, em que interrompe sua fala algumas vezes dificultando o entendimento da menina. Por fim, alcança seu intento, informando objetivamente a chegada do irmãozinho.

Existem casos ainda em que o produtor textual demonstra sua intenção de começar um diálogo dando uma opinião sobre algo, comentando uma situação específica ou simplesmente fazendo referência a uma data comemorativa. Nesses casos, cabe ressaltar, é importante que o receptor, além de aceitar tal recurso, tenha conhecimento do assunto que se apresenta.

Observemos a tira a baixo (p. 197):



Nesse caso, percebe-se que a personagem Mafalda, ao dizer que daqui um mês é Natal (primeiro quadrinho), tem a intenção de começar um diálogo. O receptor, por sua vez, dá continuidade ao intento da Mafalda, mesmo que fazendo uma outra leitura da data.

Em algumas situações, o produtor do texto utiliza o recurso de falar de si próprio fazendo referência a uma outra pessoa. Para saber a opinião de alguém a seu respeito ele fala como se estivesse perguntando sobre outra pessoa. Sua intenção é saber a opinião dos outros sobre ele mesmo, e para isso não pode identificar-se. No exemplo abaixo (p. 245), é possível perceber tal situação quando Miguelito começa a falar de um colega de aula, sobre seus medos e suas características, mas na realidade está falando de si mesmo, como fica claro no último quadrinho.



7.2.2 A aceitabilidade

Entendida como a quarta norma de textualidade, refere-se basicamente à atitude do receptor textual. Dentro de uma seqüência ou com base numa série de seqüências que constituem um texto coeso e coerente, cabe ao receptor aceitar esse texto, verificando sua relevância e sua informatividade, por exemplo, para dar continuidade ao processo comunicativo. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 41), “esta atitude receptora é, em última instância, a responsável por fatores tais como o tipo de texto, a situação social ou cultural e o desejável alcance de metas por parte dos falantes”. Do ponto de vista do receptor, pode-se dizer que, se sua meta é dar continuidade ao diálogo, mantendo um certo nível de coesão e coerência, ele apresentará uma tolerância a prováveis imperfeições oriundas do produtor textual, podendo, para isso, fazer inferências e contribuir para o sentido do texto em questão. Por outro lado, se o receptor diminui o grau de aceitabilidade, o processo comunicativo pode fragilizar-se e a conversação, por exemplo, pode não avançar, ao menos ponto de vista da coerência.

É importante destacar que normalmente o processo de aceitabilidade por parte do receptor textual está diretamente relacionado à intencionalidade do produtor do texto. No caso do texto dialogal, por exemplo, a intenção do locutor ao produzir um texto e a aceitação do interlocutor são fatores essenciais para que a comunicação, no caso o diálogo, se estabeleça coesiva e coerentemente.

Vejamos o caso abaixo (p. 356):



No exemplo apresentado, é possível verificar com bastante clareza a interação comunicativa que se estabelece entre a personagem Mafalda e o personagem Miguelito. No diálogo, Miguelito inicia a conversação afirmando ou colocando uma opinião acerca das vantagens de ser criança, o que demonstra sua intenção em iniciar um diálogo ao mesmo tempo em que define sua opinião. Mafalda dá seqüência ao diálogo concordando com a opinião de Miguelito, o que marca a aceitabilidade da personagem com relação à intenção apresentada pelo locutor, no caso, Miguelito. E, mesmo que em decorrência de um novo contexto que se apresentou durante o diálogo tenha havido uma mudança de opinião, não houve alteração no processo de interação comunicativa, o que corrobora com a continuidade, provável, do diálogo.

No exemplo abaixo (p. 93), percebe-se que a aceitabilidade do receptor textual, representado pela personagem Mafalda, se dá através de uma inferência, ou de uma contribuição, à fala inicial do produtor, Miguelito, sem prejudicar a continuidade do diálogo.



Caso semelhante ocorre na tira abaixo (p. 96), em que Miguelito começa o diálogo com uma pergunta direta, com a intenção de dar continuidade a um diálogo. Mesmo contendo uma informação equivocada, ou incoerente do ponto de vista do conhecimento popular, a personagem Mafalda (segundo quadrinho) demonstra certa tolerância e aceitabilidade em relação à intenção de Miguelito. Ela, mesmo que interferindo na informação de Miguelito e apresentando uma outra versão, não prejudica a continuidade do diálogo.



Por outro lado, há casos, como já foi dito anteriormente, em que a aceitabilidade por parte do receptor é diminuída ou até mesmo negada, prejudicando a efetivação do diálogo ou, no mínimo, não permitindo que o produtor textual alcance suas metas intencionadas ao começar o diálogo.

Vejamos o exemplo abaixo (p. 152):



Nesse exemplo, percebe-se, na fala do pai de Mafalda (primeiro quadrinho), que há uma intenção de justificar uma possível não ida ao trabalho, porém, no segundo quadrinho, a esposa não dá continuidade às proposições do marido ao dizer que seria melhor levantar e preparar o café. Em outras palavras, não houve a aceitabilidade desejada pelo produtor textual para que alcançasse sua meta, não permitindo que continuasse o diálogo.

Há casos, também, em que o receptor textual, mesmo que aparentemente apresente certa tolerância em relação às intenções do locutor, não demonstra a aceitabilidade necessária para que o diálogo transcorra coerentemente. A continuidade do diálogo é remetida a outra situação. Nesse caso, também o produtor textual não alcança sua meta de conversação.

Observemos a tira a seguir (p. 122):



Nessa seqüência, é possível verificar que o personagem Felipe (primeiro quadrinho), ao dizer “Mãos ao alto!”, tem a intenção de fazer com que Manolito dê seqüência à brincadeira, provavelmente levantando as mãos. Entretanto, Manolito, mesmo dando continuidade ao diálogo, remete a fala de Felipe a outra situação, o que demonstra a não-aceitabilidade no processo comunicativo que se estabelecia e a conseqüente interrupção do diálogo.

Situação semelhante ocorre quando o receptor não dá seqüência à proposta do locutor ao responder de maneira equivocada aos questionamentos desse último. A aceitabilidade, nesse caso, independe da intenção do produtor e dos níveis de coesão e coerência de seu texto, pois é o receptor que demonstrará, intencionalmente ou não, condições de dar continuidade ao diálogo.

Vejamos o exemplo abaixo (p. 318):



Aqui, nota-se que a professora tenta estabelecer um diálogo coerente, respeitando o contexto do estudo de matemática na aula, com a personagem Liberdade. Porém, em todos os casos, Liberdade responde aos questionamentos da professora desrespeitando o contexto, ou, em outras palavras, responde à professora fazendo referência a outra situação. Nesse caso, a não aceitabilidade de Liberdade não permitiu a continuidade coerente do diálogo proposto pela professora.

Existe, ainda, uma possibilidade da aceitação de um texto estar relacionada ao nível de gramaticalidade do mesmo. Em muitos momentos, os problemas de estrutura textual não

permitem ao interlocutor a compreensão do que está sendo exposto. No caso do texto dialogal, principalmente por ser de características orais, tal não-aceitabilidade tende a ter certa tolerância, visto que é permitido ao interlocutor, para dar continuidade ao diálogo, criar certas imagens ou hipóteses em relação ao texto proposto pelo produtor. Nesse tipo de situação também se enquadram os problemas fonéticos, pois em alguns momentos, por questões de equívocos na pronúncia de determinadas palavras, a fala de um locutor pode apresentar, aparentemente, problemas de compreensão. Entretanto, é possível que o interlocutor busque alternativas a tais equívocos a fim de aceitar a proposta de diálogo e assim dar continuidade ao mesmo.

Analisemos o exemplo abaixo (p. 390):



Nessa tira, percebem-se, na fala do personagem Guile, alguns problemas fonéticos, típicos de uma criança em fase de aquisição de linguagem. Há o uso de palavras que aparentemente deteriorariam a aceitabilidade do interlocutor, porém, nesse exemplo, não é o que acontece. O pai, já no primeiro quadrinho, demonstra tolerância a tal problema, o que permite a continuidade do diálogo. Esse é um exemplo típico de situações cotidianas, em que problemas de estruturas gramaticais, inclusive fonéticas, como no exemplo, são aceitos pelos interlocutores no intuito de dar continuidade ao diálogo.

7.2.3 A situacionalidade

Uma outra norma de textualidade, segundo Beaugrande e Dressler, é a situacionalidade. Ela, em geral, se refere aos fatores que fazem com que um texto seja relevante com relação à situação comunicativa em que aparece. A localização situacional tem valor de influência sobre o texto de acordo com a subjetividade dos interlocutores. Dizem os autores:

A influência que tem a localização situacional sobre o texto durante o encontro comunicativo é mediada pela intervenção (ou mediação) da subjetividade dos

interlocutores, que costumam introduzir suas próprias metas no modelo mental que constroem da situação comunicativa em curso. (BEAUNGRANDE; DRESSLER, 1997, P. 225, tradução nossa.).

Normalmente, aquilo que é evidente aos participantes em uma determinada situação comunicativa real se mistura com o conhecimento prévio e com as expectativas que esses participantes têm sobre tais situações. É comum, nesses casos, a tentativa do produtor textual de conduzir ou reconduzir as situações comunicativas de acordo com sua visão. É justamente por isso que, ao ser analisada uma situação comunicativa sob a ótica da situacionalidade, não se podem deixar de lado as duas normas de textualidade vistas anteriormente. A intencionalidade do produtor textual e a aceitabilidade do receptor estão normalmente ligadas à situação (em) que se apresenta no diálogo. Em virtude disso, em muitos dos exemplos que serão mostrados e analisados a seguir serão retomados alguns aspectos referentes à intenção e à aceitação dos participantes do diálogo, bem como a relação desses aspectos com a questão da situacionalidade.

Um caso bastante interessante em que se pode observar a questão da importância do receptor e da situação no processo de interação comunicativa ocorre no exemplo que segue (p. 362):



Aqui, a professora (produtor textual) inicia sua fala dentro das normas textuais estabelecidas de coesão e coerência, inclusive deixando a construção em aberto para que o interlocutor, no caso a personagem Liberdade, desse continuidade à fala, respondendo a sua indagação. Percebe-se claramente a intenção da professora e dos recursos que utiliza para seu intento. Porém, Liberdade remete a fala da professora a uma outra situação, bem diferente da intencionada pelo produtor textual, pois responde à indagação sem se preocupar com a questão dos pontos cardeais proposta pela professora. Houve uma interrupção da interação comunicativa, visto que a fala do interlocutor não foi aceita. Contudo, e aqui está a riqueza do exemplo, o produtor textual insiste em seu intento, pois busca marcar a situacionalidade de sua fala com o desejo de que o interlocutor, enfim, demonstre o nível de aceitabilidade

necessário para que haja a continuidade do diálogo. Novamente a professora não tem sucesso, o que a faz outra vez buscar uma situação que esteja ao alcance do interlocutor, que mais uma vez não dá o retorno desejado. Diante disso, é possível perceber que, mesmo que uma construção textual siga adequadamente as normas textuais de coesão e de coerência e que a intenção do locutor seja exposta de diferentes maneiras, demonstrando sua consciência da dificuldade de aceitação do interlocutor, é fundamental, para que haja a aceitabilidade do interlocutor e, conseqüentemente, a interação comunicativa, que esse interlocutor esteja disposto a aceitar a continuação da atividade discursiva e que ambos se refiram a mesma situacionalidade. Caso contrário, ocorre o mesmo que no exemplo analisado, em que o diálogo foi encerrado pelo locutor por não haver conseguido dar continuidade a sua intenção.

No exemplo que segue (p. 232), observa-se um caso diferente do anterior, mesmo que aqui também não tenha havido a continuidade discursiva em decorrência da falta de aceitabilidade do interlocutor. Analisemos:



Aqui, Mafalda e Felipe são os produtores textuais; e Manolito, o interlocutor. A fala dos produtores, para que o exemplo seja mais bem compreendido, é preciso estar situada com base nas imagens da cena em que é proferida, já que faz parte de uma brincadeira entre as crianças. Ao dizerem “Isto é um assalto!”, Mafalda e Felipe, na realidade, querem que Manolito dê continuidade ao processo e entregue seus pertences, que levante as mãos ou algo nesse sentido. Porém, o que ocorre, é que Manolito remete a fala a outra situação, em que faz alusão a seu armazém, acreditando que “Isto é um assalto!” se refere aos preços cobrados por ele em seu estabelecimento. Logo, percebe-se claramente que não houve uma aceitabilidade por parte do interlocutor, pois esse remeteu a fala a outra situacionalidade, impossibilitando a concretização da continuidade da brincadeira e, conseqüentemente, da intenção dos locutores. O interessante aqui é que o interlocutor, Manolito, se dá conta do deslocamento, se é que se pode chamar assim, da situação textual, reconhecendo a intencionalidade de Mafalda e Felipe, os locutores, e explicitando verbalmente tal equívoco. A interação comunicativa não deixou de ser interrompida, já que não houve a aceitabilidade inicial do interlocutor, porém esse teve

consciência disso, permitindo que, se necessário, houvesse a continuação, não demonstrada no exemplo, da brincadeira e da atividade discursiva. Claro que, nesse caso, considerando os conseqüentes prejuízos decorrentes da não-aceitabilidade inicial.

Há situações em que o produtor textual remete sua fala a outra situação, da qual o interlocutor não tem conhecimento ou não supõe. É uma interferência direta da subjetividade do locutor que causa dificuldade de aceitação por parte do receptor.

Analisemos os exemplo abaixo (p. 237):



Aqui, o personagem Miguelito propõe ao guarda que cuide de todo o bairro menos de sua casa, o que gera um estranhamento por parte do policial. Isso porque não é coerente que alguém tenha tal solicitação de acordo com uma situação tida como real e esperada. Entretanto, o que ocorre é que Miguelito remete seu discurso a uma situação futura, da qual dificilmente alguém poderia dar-se conta, a não ser o próprio Miguelito.

A situacionalidade permite ainda que o produtor textual tenha sua intenção frustrada em virtude do contexto que se apresenta. A situação comunicativa, nesses casos, intervém na efetivação do diálogo, pois o locutor interrompe sua fala antes de o receptor manifestar-se ou, até mesmo, depois de esse demonstrar aceitação à proposta de diálogo.

Vejamos as tiras abaixo (p. 381-393)





Na primeira tira, observa-se que a personagem Mafalda tenta perguntar a sua mãe a respeito do futuro do movimento de liberação da mulher. Porém, em virtude da situação que se apresenta, visualizada através das imagens, ela desiste de seu intento, ou, ao menos, demonstra desistir ao diminuir o tom de sua voz, chegando a praticamente calar-se (representação semiótica através da diminuição das letras). Aqui, a situação influenciou diretamente a continuidade do diálogo. Na segunda tira, o processo é semelhante, pois Mafalda também tem o mesmo intento ao questionar sua mãe a respeito de sua infância. Nesse caso, entretanto, por dar-se conta da situação, desiste de querer saber a resposta, mesmo que sua mãe tenha aceitado dar continuidade ao diálogo.

Em algumas situações, a intencionalidade do produtor textual é afetada pela situação em que se encontra, ou, melhor dizendo, é a situacionalidade que motiva o produtor a iniciar um diálogo, seja através de uma opinião ou de um questionamento. Nesses casos, cabe ao receptor apropriar-se da situação para dar continuidade à comunicação de forma coerente.

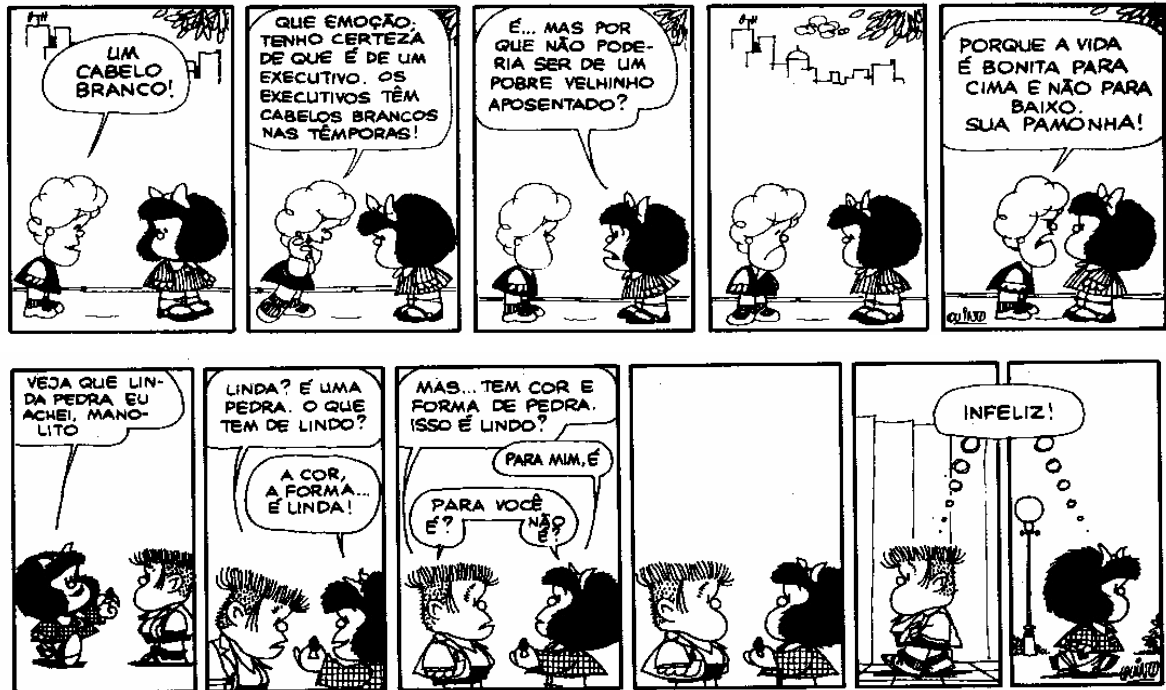
Vejamos o exemplo abaixo (p. 315):



Nessa tira, em que Mafalda está com seus pais na praia, a menina questiona sua mãe a respeito da relação da praia com a pátria. Tal questionamento só é entendido pelo interlocutor, sua mãe, quando a situação é visualizada – nesse caso, a sujeira na praia. Houve a influência direta da situação na proposta comunicativa da Mafalda.

Certas situações, por exemplo, por fazerem com que os participantes do diálogo tentem reconduzir a situação de acordo com a sua interpretação dos fatos, demonstram que a

situacionalidade, como dito anteriormente, depende da subjetividade e do conhecimento prévio dos participantes. Tal fato se comprova nas tiras abaixo (p. 120 e 400, respectivamente):



Na primeira seqüência, é possível perceber que cada uma das personagens tenta conduzir o diálogo de acordo com sua intenção mesmo que a situação inicial seja a mesma. No caso, o fio de cabelo branco remete cada uma das personagens a situacionalidades diferentes, sustentadas por interpretações e conhecimentos distintos. Na segunda tira, algo semelhante acontece com os personagens Manolito e Mafalda, porém, nesse caso, há maior dificuldade de aceitação por parte dos interlocutores. A interpretação e o conhecimento prévio de ambos a respeito da situação que se apresenta é que dará continuidade ou não ao diálogo. Continuidade essa não obtida no exemplo analisado.

7.2.4 A intertextualidade

Fundamental para o processo de textualidade proposto pelos autores, a intertextualidade é apresentada como a responsável pela evolução dos tipos de texto.⁸ Alguns tipos de texto dependem, de alguma forma, da intertextualidade para que apresentem satisfatório entendimento, pois é necessário muitas vezes recorrer a textos anteriores para que o receptor tenha a devida compreensão. Por exemplo, no caso de uma resenha, em que o

⁸ Entendido como classe de texto que apresenta certos padrões característicos.

receptor precisa seguidamente voltar aos originais para poder entendê-la. Há, por conseguinte, através da intertextualidade, uma referência a um conjunto de fatores que estabelecem uma relação de dependência entre a utilização e a compreensão adequada de um texto e o conhecimento que se tenha desse. Segundo Beaugrande e Dressler (1997, p. 249, tradução nossa) a intertextualidade

[...] se refere à relação de dependência que se estabelece entre, por um lado, os processos de produção e de recepção de um texto determinado e, por outro, o conhecimento que tenham os participantes na interação comunicativa de outros textos anteriores relacionados com ele.

Ainda de acordo com os autores, tal conhecimento intertextual é ativado através de um processo de mediação, em que há a intervenção da subjetividade do comunicador, que costuma introduzir suas próprias opiniões e metas no modelo mental que constrói da situação comunicativa em curso. Em decorrência disso, quanto mais tempo se leve ou mais atividades de processamento se realizem para relacionar entre si o texto atual e os textos prévios que tenham a ver com ele, mais elevado será o grau de mediação, ou de subjetividade. Em determinadas situações, como em uma conversação, o nível de mediação é menor, pois, normalmente, são utilizadas ações discursivas como a repetição, a informação, o resumo e a negação, que tendem a diminuir o grau de subjetividade de quem comunica.

Vejam os exemplos abaixo (p. 141):



É possível observar que, durante o diálogo estabelecido entre a personagem Mafalda e sua mãe, exemplo típico de uma conversação cotidiana, essa última lança mão de um texto narrativo de existência prévia, pois remonta a uma época anterior, para satisfazer aos questionamentos da filha. A intertextualidade se dá explicitamente, servindo de recurso argumentativo às intenções do enunciador – no caso, a mãe de Mafalda. Já o receptor – no caso, Mafalda – demonstra não conhecer o texto usado pela mãe, pois conduz o mesmo a outra situação, frustrando, provavelmente, as intenções do enunciador.

Nesse mesmo exemplo, pode-se perceber também que um outro tipo de intertextualidade emerge. Além de utilizar o recurso da tipologia textual (uso da narração), a mãe da Mafalda faz referência, como já foi dito, a um texto de conhecimento prévio na busca de seu intento. Sobre isso dizem Beugrande e Dressler (1997, p. 255, tradução nossa, grifo dos autores):

Juntamente com a tipologia, uma segunda questão que afeta a intertextualidade é o fenômeno da ALUSÃO TEXTUAL. Entende-se, por alusão textual, as maneiras em que os comunicadores fazem referência ou utilizam textos conhecidos. Em princípio, para produzir seu discurso, o comunicador pode inspirar-se em *qualquer* texto prévio disponível a seu alcance. Na prática, costuma-se preferir a utilização de textos *conhecidos* porque, dada sua familiaridade e seu prestígio, são mais acessíveis ao receptor.

Outros casos em que é possível observar a alusão a outros textos por parte de um enunciador se apresentam nos exemplos que seguem:

Vejamos um primeiro caso (p. 139):



Aqui, a personagem Mafalda começa um diálogo com sua mãe através de um questionamento. Para dar continuidade ao diálogo, sua mãe utiliza um texto descritivo e, em seguida, faz alusão ao texto bíblico, o que demonstra de maneira bastante clara a presença da intertextualidade na conversação.

Observemos agora um segundo caso (p. 133):



Aqui, ambos personagens fazem alusão a informações provavelmente oriundas de textos previamente conhecidos, o que garante a continuidade da conversação. Entretanto, é

importante destacar que cada um dos personagens apresenta certo nível de mediação, ou subjetividade, em relação a tais informações, ressaltada pela interferência da questão temporal. Em outras palavras, por apresentarem idades bastante diferentes, a influência da memória determina consideravelmente o nível de subjetividade apresentado na intertextualidade. Com relação à memória, dizem Beugrande e Dressler (1997, p. 270, tradução nossa):

Não resta dúvidas de que durante a interação comunicativa se estabelece uma relação muito profunda entre o conhecimento apresentado no texto, os padrões de conhecimento organizacional armazenados na memória e a disposição cognitiva de quem processa toda essa informação com o objetivo de entendê-la.

E é justamente com base nesse fator que o locutor desenvolve a possibilidade de reconstrução textual, pois, lançando mão do conhecimento armazenado na memória, ele pode reconstruir o texto de acordo, inclusive, com sua intencionalidade. Dizem os autores:

O processo de reconstrução aplicado à compreensão de textos pressupõe o uso de esquemas prévios (ou planos, ou marcos, etc.), bem como se encontram armazenados na memória, na recuperação de informação de algum texto que se processou no passado e que tem relação com o texto que se está processando nesse momento. (BEUGRANDE; DRESSLER, 1997, P. 271, tradução nossa.).

Um exemplo disso se percebe no exemplo abaixo (p. 192):



Aqui, a personagem Susanita (re)constrói todo um texto tendo como base outro texto bastante familiar e conhecido, o que demonstra a intertextualidade aliada, provavelmente, à intenção do emissor textual.

Já no exemplo seguinte (p. 204), durante uma brincadeira entre os personagens Miguelito, Susanita e Mafalda, há a alusão a uma situação textual familiar aos personagens (faroeste norte-americano). Porém, durante a brincadeira, Susanita (penúltimo quadrinho) (re)constrói o texto fazendo relação a outra situação textual, em que é enfatizado o aspecto

social da atualidade. Aqui, também, há um processo de intertextualidade presente na conversação.



Há situações, porém, em que o texto original sofre algumas discrepâncias quando (re)construído pelo emissor, o que pode causar dificuldade na compreensão e, provavelmente, na coerência textual.

Vejamos o exemplo abaixo (p. 178):



Nessa situação, os personagens Miguelito e Mafalda conversam sobre a chegada do irmãozinho de Mafalda. Durante a conversa, percebe-se que ambos fazem referência a um

texto bastante familiar no mundo infantil que é a chegada do bebê através da cegonha. Entretanto, tentando apressar a vinda do bebê, os personagens supõem a substituição da cegonha por um avião da empresa Air France. Observa-se o enriquecimento da informação através do acréscimo de dados ou situações que não fazem parte do texto original, o que pode, em determinadas situações, comprometer a coerência do texto e, por conseguinte, da conversação. Segundo Beugrande e Dressler (1997, p. 273) “os informantes costumam enriquecer e desenvolver a informação sobre a localização dos acontecimentos rememorados mediante a intervenção do imaginário mental”, algo semelhante ao ocorrido no exemplo analisado.

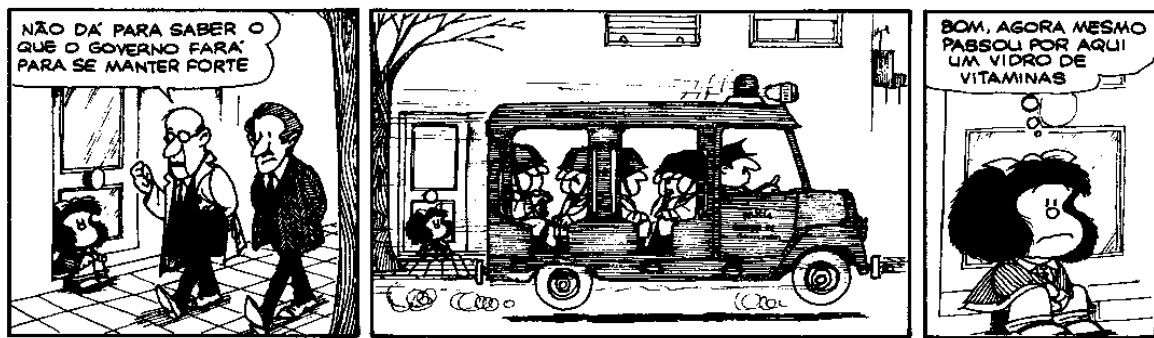
Na perspectiva do leitor de histórias em quadrinhos, é importante destacar que a intertextualidade também tem uma influência decisiva para a compreensão almejada. É importante que o leitor esteja atento em relação aos textos flexibilizados durante os diálogos apresentados. Caso contrário, é possível que haja um prejuízo na compreensão da história ou, tomando como base a obra Mafalda, das tirinhas envolvidas.

Vejamos o exemplo (p. 224):



Aqui, a personagem Mafalda, ao comentar as ordens dadas cotidianamente por sua mãe, faz alusão a um personagem histórico. Para não haver prejuízo no entendimento da tirinha, é fundamental que o leitor relacione a ordem da mãe (lavar as mãos) com a “familiar” frase dita por Pôncio Pilatos quando da condenação de Jesus. A intertextualidade também se faz presente nessa situação, visto que é necessário que o leitor tenha o conhecimento do texto histórico para que possa interagir satisfatoriamente com o a tirinha.

Vejamos, agora, o exemplo que segue (p. 338):



Há, nesse caso, uma situação semelhante à anterior, pois também é fundamental que o leitor da tira tenha conhecimento de uma situação textual prévia. A principal diferença está no fato de que, nessa situação, é importante ter uma leitura do contexto social em que está inserido o país naquele momento. Sem ter conhecimento acerca das questões que envolvem o sistema ditatorial e militar pelo qual atravessa a Argentina no período, seguramente haverá um prejuízo na compreensão do texto.

Tal tipo de intertextualidade não faz mais referência exclusivamente à interação dentro do próprio diálogo entre os personagens envolvidos, mas sim a uma relação direta entre a leitura da tira e o conhecimento armazenado do leitor. Quanto maior for esse conhecimento armazenado, principalmente em relação aos textos envolvidos, maior será o grau de compreensão do texto lido. Segundo os autores (p. 280), “no contexto da vida real, a situação ou as circunstâncias sob as quais os sujeitos recordam coisas têm uma influência decisiva”, o que faz da intertextualidade um fator relevante no processo de compreensão textual, bem como nas situações reais de comunicação.

7.2.5 A Heterogeneidade

Outro aspecto importante na análise textual a que se propõe o presente estudo faz referência à questão da heterogeneidade discursiva, em especial a proposta por Jacqueline Authier-Revuz (1998). Com já foi apresentado na seção 4, a autora desenvolve a análise de alguns conceitos fundamentais sobre a presença do “outro” no discurso, dividindo sua análise sob duas óticas: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. Como é de interesse da análise a que me proponho ter uma atenção especial às marcas languageiras apresentadas na superfície do texto, serão, também como já foi dito na seção anteriormente referida, apresentados e analisados casos e situações referentes à heterogeneidade mostrada, pois é ela que, segundo a autora, aborda a presença do “outro” através de formas lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do próprio discurso.

Diversos exemplos de tais marcas são apresentados pela autora, como também já foi mencionado na seção 4. Entretanto, tendo como foco de análise as tiras da Mafalda, serão analisados somente alguns desses exemplos, visto que o objetivo principal é mostrar algumas das possibilidades de verificação das marcas da presença do outro no discurso cotidiano representado pelo corpus de análise. Em algumas situações, inclusive, não serão verificadas formas idênticas às apresentadas pela autora, mas sim outras semelhantes, em que o resultado é idêntico. O primeiro caso a ser abordado faz referência ao discurso relatado indireto (D.I), que representa um dizer outro de forma não-opacificante, mas que representa uma afinidade com algumas formas de modalização autonímica (M.A.). Retomando, temos a estrutura *l disse que ... “X”... .* É possível observar tal ocorrência no exemplo abaixo, em que Mafalda, num diálogo com Felipe, faz referência à fala de seu pai, produzindo um relato acerca de uma situação passada. Há, neste caso, a presença de um dizer outro, representado de forma não-opacificante, marcado no próprio discurso através da construção “Ele me disse que [...]” (segundo quadrinho, p. 26)



Na seqüência, são apresentadas outras situações em que o discurso relatado ocorre e nos dá subsídios para perceber a presença do “outro” no discurso. Vejamos os exemplos que seguem:

Neste primeiro caso (p. 354), no discurso de Liberdade (2º quadrinho) é possível perceber a inserção do “outro” no seu próprio discurso quando utiliza a forma “[...] minha mãe diz [...]” e passa a relatar o discurso de sua mãe.



Neste outro exemplo (p. 222), Felipe, em seu discurso do segundo quadrinho, deixa clara a presença do outro através da estrutura “aquele que diz [...]”. Tal presença é reforçada pela forma como foi escrita a seqüência do texto. No diálogo haveria uma diferença na entonação da fala durante o seu discurso.



Aqui, no exemplo que segue (p. 210), ocorre uma situação semelhante às anteriores, como se pode perceber no primeiro quadrinho da segunda tira, em que a personagem Mafalda utiliza em seu discurso a fala de seu pai. Percebe-se tal fato através da estrutura “meu pai diz [...]” e da marca em *itálico* que destaca a fala do pai. É interessante destacar ainda que, na terceira tira que segue, há também a marca característica que se está analisando da presença do outro no discurso, porém desta vez remetendo a outros discursos, pois faz referência a todos os pais dos outros personagens. No segundo quadrinho aparece a estrutura “nossos pais também disseram [...]”, o que marca claramente a inserção, no caso, dos outros discursos.





Uma outra forma de verificação da presença do outro no discurso é colocada pela autora como uma questão de fronteira nas formas de auto-representação do dizer. Dentro de seu discurso, o enunciador, através das estruturas *eu devo dizer*, *isto é* e *nem é preciso dizer*, deixa clara a presença de um discurso outro que pode até não estar presente visualmente, no caso do texto escrito, mas que certamente está ali. Vejamos o exemplo que segue (p. 297):



Aqui, pode-se perceber a presença de um discurso outro quando Mafalda (segundo quadrinho) faz referência a uma outra interpretação do discurso que se colocava e em seguida retoma, aparentemente, esse mesmo discurso. Tal situação evidencia uma fronteira não muito delimitada entre a opacidade e a transparência no dizer.

Por fim, cabe destacar o importante papel dos sinais tipográficos (aspas, itálico, etc.) como marcadores detectáveis da inserção do outro no discurso. Em um texto escrito tais presenças são bastante frequentes quando se está fazendo uso ou menção à fala de outro. Já na

oralidade, é possível perceber tal situação através, por exemplo, da entonação com que tal parte destacada é pronunciada.

Vejam os exemplos abaixo:



No primeiro (p. 334), percebe-se que, no fio do próprio discurso, a presença do outro se dá através das aspas existentes no segundo quadrinho, em que o personagem Miguelito reproduz a fala de alguém, provavelmente um adulto, dentro de seu próprio discurso. Numa perspectiva oral, já que se trata de um diálogo, tal ocorrência se daria através da entonação na fala do personagem. Já no segundo exemplo (p. 397), em que a personagem Suzanita conversa com uma outra criança acerca de um balanço, percebe-se a presença de um outro discurso dentro do discurso de Suzanita. Isso se dá através da palavra “mulher”, que aparece em destaque tanto na parte escrita como numa possível representação oral, fazendo alusão a um conceito de mulher carregado de uma significação que remete a um discurso em que as mulheres devem ter preferência em determinadas situações por uma questão, quem sabe, social. Discurso esse não reconhecido pela outra criança, é importante destacar.

Casos semelhantes a esses dois últimos exemplos são observáveis nas tirinhas que seguem, visto que o diálogo cotidiano é muito rico para demonstrar a proposta apresentada pela autora. Vejam, por exemplo, as falas dos personagens Miguelito, Mafalda, Manolito e Susanita em algumas tiras:

Tira 1 (p. 234):



Referência ao discurso dos pais (quadrinhos 2 e 3).

Tira 2 (p. 42):



Referência ao discurso dos pais (quadrinho 3), porém com a perspectiva do que les diriam e não do que já foi dito.

Tira 3 (p. 173):



Referência ao discurso de Felipe e, por conseguinte, ao dos jornais (quadrinho 3).

Tira 4 (p. 82):



Referência ao discurso da professora (quadrinho 1).

Tiras 5 e 6 (p. 93):



Referência aos discursos das mães de Miguelito e Mafalda (quadrinhos 2 e 3 da primeira tira e 2 e 3 da segunda tira).

Tira 7 (p. 382):



Referência ao discurso, provavelmente, do movimento feminista, observado através do uso de itálico no quadrinho 1.

Tira 8 (p. 372):



Referência ao discurso da mídia televisiva (quadrinho 1).

Cabe ressaltar, ainda com referência à questão metodológica, mas também vislumbrando o aspecto da aplicação prática de todo esse estudo que está sendo apresentado, que os elementos de textualidade abordados nesse trabalho têm como foco principal a análise do texto e os recursos que ele mobiliza na e para a aprendizagem do idioma. Em virtude disso, é mister salientar o papel relevante da abordagem apresentada das teorias de Beaugrande e Dressler e de Authier-Revuz, visto que ambas, sob a ótica destacada, tomam o texto, em sua forma mais explícita, como instrumento de análise. E com base nisso, se torna bastante grande o leque de opções existentes para o desenvolvimento da proposta, pois a variedade e a qualidade das HQs produzidas em nosso país e no mundo em geral são muito significativas. Entretanto, não só por uma questão de afinidade pessoal, mas também por considerar a riqueza textual, visual e cultural extremamente importantes, foram escolhidas as tiras da *Mafalda*. Uma obra que, mesmo sendo produzida originalmente em língua espanhola, é capaz de, em sua versão em língua portuguesa, dar os subsídios necessários à proposta de análise defendida. Logo, ao fazer-se referência à aplicação prática desse estudo, é possível ressaltar a possibilidade de ampliação a outros textos, a um outro corpus, pois a riqueza e a qualidade de outras HQs certamente permitem tal realização.

8 SALA DE AULA: UMA APLICAÇÃO PRÁTICA

Após toda uma apresentação e análise dos diversos aspectos que envolvem a questão da textualidade sob a ótica da Linguística Textual, é importante, acredito, desenvolver um estudo acerca de um dos ambientes em que toda a teoria estudada pode ter sua aplicação prática visualizada: a sala de aula. Buscando contribuir para o estudo das questões textuais, a abordagem de situações cotidianas de ensino da língua portuguesa tem papel relevante. O processo de ensino e aprendizagem de nossa língua materna foi e continua sendo alvo de inúmeros estudos e análises, em virtude dos sérios problemas que são enfrentados durante o período escolar. Cada vez mais é possível perceber as dificuldades e os esforços tidos por docentes dos diversos níveis de ensino – fundamental, médio e superior – no intuito de formar sujeitos capazes de desenvolverem-se nas áreas da leitura, da compreensão e da escrita da língua portuguesa. O estudo dos mecanismos de textualidade pode, seguramente, contribuir para a qualificação desse processo, pois apresenta alternativas bastante interessantes para o ensino da língua através das questões textuais.

Entretanto, é mister deixar claro que para tal feito não serão formuladas novas teorias ou metodologias de ensino da língua portuguesa, pois não é esse o foco principal desse estudo. Serão apresentadas algumas hipóteses ou sugestões acerca da possibilidade de trabalhar a língua portuguesa através dos estudos textuais, tendo como base as tiras da *Mafalda*. Para tanto, é necessário destacar a importância dos mecanismos de textualidade apresentados ao longo do estudo, na construção do conhecimento textual que se almeja. É possível, acredito, desenvolver inúmeras atividades capazes de contribuir ao processo de ensino e aprendizagem através do estudo e da análise dos aspectos da intencionalidade, da aceitabilidade, da situacionalidade, da intertextualidade e da heterogeneidade.

É importante observar que tais sugestões que aqui serão abordadas não têm identificação obrigatória ou estão condicionadas a uma teoria específica de ensino, seja de orientação construtivista, behaviorista, tradicional ou qualquer outra. O objetivo, como já foi dito, é sugerir alternativas de possível utilização dos mecanismos de textualidade e das tiras da *Mafalda* no ensino da língua portuguesa. Em virtude disso, serão apresentadas algumas sugestões tomando como referência cada um dos mecanismos referidos, buscando destacar a contribuição que cada um deles pode ter, juntamente com as tiras escolhidas, num contexto de ensino da língua no âmbito escolar.

Como primeira sugestão, é interessante destacar o papel da **intencionalidade** na análise textual e no processo de ensino e aprendizagem num contexto de sala de aula.

Independente de questões como o tipo de escola – pública, privada; supletivo, regular, etc –, faixa etária, classe social ou outros quaisquer, pois isso pode ser adaptado ao contexto de acordo com o professor, a contribuição das tiras da *Mafalda* sob a ótica da intencionalidade pode ser muito rica. Diversos aspectos da aprendizagem podem ser abordados tomando como base o tipo de texto que representam as tiras em questão, pois, através do texto dialogal, é possível desenvolver situações que envolvem o estudo da escrita, da oralidade, da gramática, da leitura, do comportamento entre tantos outros. Porém não serão abordadas todas essas situações, visto que ampliaria demasiadamente a proposta de atividade e fugiria do foco do estudo. Em virtude disso, serão apresentadas sugestões que priorizam a questão da textualidade. Vejamos o exemplo a seguir (p. 35):



Observando a tira, é possível verificar o recurso usado pelo personagem Manolito para iniciar um diálogo com a personagem Mafalda. Através de uma pergunta direta, Manolito demonstra, aparentemente, a intenção de fazer uma simples gentileza, porém, após dar continuidade ao diálogo, percebe-se, através de sua argumentação, um possível discurso de cunho comercial, que enfatiza os preços baixos do mercado de seu pai. Recurso reconhecido por ele mesmo no último quadrinho da tira. A partir da leitura do exemplo, é possível gerar uma série de atividades que priorizam questões textuais no processo de ensino e aprendizagem da língua. Tendo como base a intencionalidade, que se refere, segundo Koch (2004, p. 42) “aos diversos modos como os sujeitos usam textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas, mobilizado, para tanto, os recursos adequados à concretização dos objetivos visados”, é possível desenvolver uma atividade centrada, principalmente, na questão da produção textual.

Vejamos a proposta de atividade:

Inicialmente, projeta-se a tira através de um retroprojeter ou de recursos multimídia para o grupo de alunos. Em seguida, destaca-se a importância da leitura da tira, lembrando-os de que se trata de um texto tipo diálogo e que por isso alguns aspectos da oralidade devem ser considerados, tais como entonação, visualização da cena (pacote de balas, por exemplo) que

serão responsáveis por todo o contexto da conversação. Na seqüência, é importante chamar a atenção do grupo aos recursos usados pelo personagem Manolito para começar o diálogo e alcançar seu intento. É importante não abordar, ainda, os conceitos específicos que envolvem o conteúdo, como tipologia textual, aspectos da textualidade, etc, visto que tal conteúdo será trabalhado na parte final da atividade. Sugere-se, então, uma pequena lista de produtos comercializáveis, que serão escolhidos pelos alunos para que, a partir deles, cada um produza uma situação de diálogo em que a prioridade é a construção de um pequeno texto argumentativo que valorize o local de venda e os produtos nele vendido. É fundamental observar, por exemplo, a coerência entre o produto escolhido e o tipo de estabelecimento que o comercializa, pois é justamente isso que dará sustentação, juntamente ao aspecto da coesão textual, à intencionalidade do produtor do texto, no caso, o aluno. Após essa etapa, é possível solicitar aos educandos a leitura de seus textos em voz alta e que, se necessário, esclareçam ao grande grupo suas intenções. Por fim, cabe ao professor apresentar aos alunos a teoria que dá sustentação à atividade, destacando, por exemplo, os conceitos de texto, de textualidade, de coesão, de coerência, de tipologia textual e o que mais for necessário para a compreensão da atividade e para o crescimento do educando. Evidentemente, tal atividade pode sofrer alterações em decorrência do nível do grupo com que se está trabalhando, cabendo ao professor orientar e conduzir a atividade de acordo com o contexto em que está inserido o grupo. Cabe ressaltar que, juntamente com as questões que envolvem o estudo do texto e da língua portuguesa, diversos outros conhecimentos são mobilizados, como a questão dos estabelecimentos comerciais, dos produtos comercializados, entre outros aspectos do cotidiano, o que enriquece e estimula a própria produção textual, argumentativa e conversacional.

Diretamente relacionado à questão da intencionalidade, o processo de aceitação é fator fundamental para a continuidade de um diálogo. Como diz Koch (2004, p. 42):

A aceitabilidade é a contraparte da intencionalidade. Refere-se à concordância do parceiro em entrar num “jogo de atuação comunicativa” e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo, [...] Em sentido restrito, refere-se à atitude dos interlocutores de aceitarem a manifestação linguística do parceiro como um texto coeso e coerente, que tenha para eles alguma relevância.

A aceitabilidade, como recurso da textualidade, pode contribuir de maneira relevante para o processo de produção textual, com destaque aos aspectos da coesão e coerência em situações comunicativas dialogais. Vejamos os exemplos (p. 110 e 326, respectivamente):



No primeiro exemplo, é possível perceber a clara intenção do personagem Felipe ao questionar, numa tentativa de estabelecer um diálogo, a personagem Mafalda acerca de algo que ele tinha para ela. Ao responder o questionamento de Felipe, Mafalda demonstra não aceitar, mesmo que de maneira não-intencional, aparentemente, a proposta de Felipe, pois remete sua resposta a outra situação: em vez de responder “não”, como provavelmente esperava Felipe, ela faz uma descrição física do locutor. Já no segundo, a professora inicia o diálogo com a personagem Liberdade através de um questionamento direto sobre um conteúdo trabalhado em aula. Ao responder à indagação da professora, Liberdade remete, provavelmente de maneira intencional, a outra situação, o que frustra a intenção da professora e compromete a continuidade satisfatória do diálogo e da comunicação. Logo, nos exemplos, dois fatores importantes são mobilizados: a **aceitabilidade** e a **situacionalidade**, ambos fundamentais para os estudos da coesão e da coerência textuais em situações comunicativas como a da tira.

Vejamos a proposta de atividade:

Inicialmente, assim como na proposta anterior, é importante a visualização das tiras por parte dos alunos, por isso sua reprodução através de algum tipo de projeção é fundamental. Após a exibição, é necessário esclarecer as questões textuais que envolvem os exemplos sem apresentar conceitos prontos ou estabelecidos, pois cabe aos alunos chegarem até eles. Entretanto, é necessário analisar a diferença existente entre as tiras apresentadas, destacando a não-aceitabilidade não-intencional e a mudança de situação da personagem

Mafalda na primeira tira e a não-aceitabilidade intencional e a mudança de situação da personagem Liberdade na segunda. Em seguida, solicita-se aos alunos que formem duplas (sugere-se que o façam por afinidade), a fim de que produzam um diálogo tendo como base os apresentados na projeção. Cada dupla recebe um número, que será a indicação do tipo de construção que deverão fazer. As duplas com numeração par deverão produzir um diálogo com base no primeiro exemplo e as de numeração ímpar com base no segundo. É mister destacar a necessidade de respeitarem a questão da não-aceitabilidade não-intencional e intencional dos casos apresentados, pois é isso que dará sustentação à análise das questões de coesão e coerência fundamentais à continuidade comunicativa e textual. Por fim, cada dupla apresenta seu texto, por exemplo, em forma de dramatização, o que, além de destacar a produção textual, reforça os aspectos da oralidade. O interessante de tal atividade é que são mobilizados, além dos aspectos de textualidade já referidos, conhecimentos e habilidades de descrição, de argumentação, de criatividade entre outros, o que serve de estímulo ao trabalho. Como continuidade da proposta, é interessante solicitar aos alunos, por exemplo, uma pesquisa acerca dos conceitos de coesão e coerência textuais, bem como de outros aspectos da textualidade, para fins de enriquecimento e aprendizagem. Assim como na atividade anterior, cabe ao professor adequar a proposta ao nível dos educandos e tudo mais.

Uma terceira sugestão de atividade toma como referência o estudo da **intertextualidade**, que, assim como os demais elementos da textualidade, é fundamental para a produção textual. Compreendendo, segundo Koch (2004, p. 42), “as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte do interlocutor, ou seja, dos diversos tipos de relações que um texto mantém com outros textos”, a intertextualidade é capaz de proporcionar inúmeras situações de produção e de compreensão textuais tão necessárias à aprendizagem do idioma. Isso porque, como já foi visto anteriormente, através dela é possível, e necessária, a mobilização de diversos conhecimentos que fazem parte da memória do interlocutor, o que, acima de qualquer coisa, é uma atividade pessoal de alto estímulo à reflexão e ao estabelecimento de relações.

Vejamos a tira que segue (p. 37):



Nesse exemplo, a personagem Susanita faz referência a duas possibilidades de intertextualidade durante a situação comunicativa que se estabelece com os personagens Manolito e Mafalda. A primeira refere-se ao uso, em uma situação de diálogo, de um texto narrativo (primeiro e segundo quadinhos) e a segunda, por sua vez, faz referência ao conhecimento do conteúdo de tal narração, a história infantil da Cinderela. É importante destacar que a continuidade do processo comunicativo está diretamente relacionada à aceitação e, conseqüentemente, ao conhecimento prévio dos interlocutores acerca dessas duas referências textuais. Algo que, de acordo com a tira, não acontece, visto que, intencionalmente ou não, o personagem Manolito conduz a história a outra situação.

Uma proposta possível consiste no uso da tira como elemento desencadeador de duas atividades fundamentais ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa: a leitura e a produção textual. Num primeiro momento, é fundamental a projeção da tira para o grupo de alunos para que todos tenham acesso ao conteúdo da mesma. Na seqüência, solicita-se que, após a leitura, todos pensem a respeito da história que está sendo narrada pela personagem Susanita, que, por ser um famoso texto da literatura infantil, o torna bastante familiar. Isso, provavelmente, fará com que todos mobilizem, através da memória, suas leituras e seus conhecimentos da referida história. Após essa etapa, cabe ao professor orientar os alunos a buscarem na literatura infantil outros exemplos de texto, famosos ou não, que apresentem a estrutura da narração. Sugere-se que cada um leia uma dessas narrativas, que podem ser, inclusive, pré-selecionadas pelo professor, e que tragam para a sala de aula os textos lidos. O passo seguinte consiste na apresentação oral das histórias lidas, fazendo com que cada um relate, de maneira resumida, o texto lido. Obviamente, tem-se como objetivo a leitura, a compreensão, a capacidade de síntese e a (re)construção oral de textos narrativos. Como continuidade, dependendo, evidentemente, do tempo disponível, bem como dos objetivos do professor, é possível solicitar aos alunos que individualmente pensem em uma história fictícia e que, em seguida, escrevam em uma folha como sua história começa (um parágrafo). Assim que todos terminem essa primeira etapa, trocam-se as introduções produzidas entre os

colegas, que, por sua vez, darão continuidade à história iniciada pelo colega (segundo e/ou terceiro parágrafos). Mesmo processo é feito após o término dessa etapa, passando o texto a um terceiro aluno, que fará a conclusão da história (último parágrafo). Recolhe-se o material produzido e, após a análise de cada um deles por parte do professor, são feitas as necessárias observações acerca das questões de textualidade que envolvem os textos escritos, enfatizando especialmente os aspectos de coesão e coerência textuais. É possível, inclusive, que tais textos sejam lidos ao grande grupo para que os próprios alunos possam visualizar a importância desses aspectos na construção de narrativas. Embora seja uma atividade já desenvolvida por alguns professores, é mister destacar que, para que tenha efeito satisfatório e os objetivos alcançados, o estudo e a abordagem textuais baseados nos mecanismos de textualidade apresentados nesse estudo são de extrema relevância. Cabe ressaltar, por fim, que tal atividade pode ser aplicada nos mais diferentes níveis de escolarização, porém sugere-se o ensino fundamental como foco principal da atividade. Isso porque especialmente o estudo da literatura infantil é muito mais condizente a essa faixa etária, servindo de estímulo, inclusive, à formação de futuros leitores.

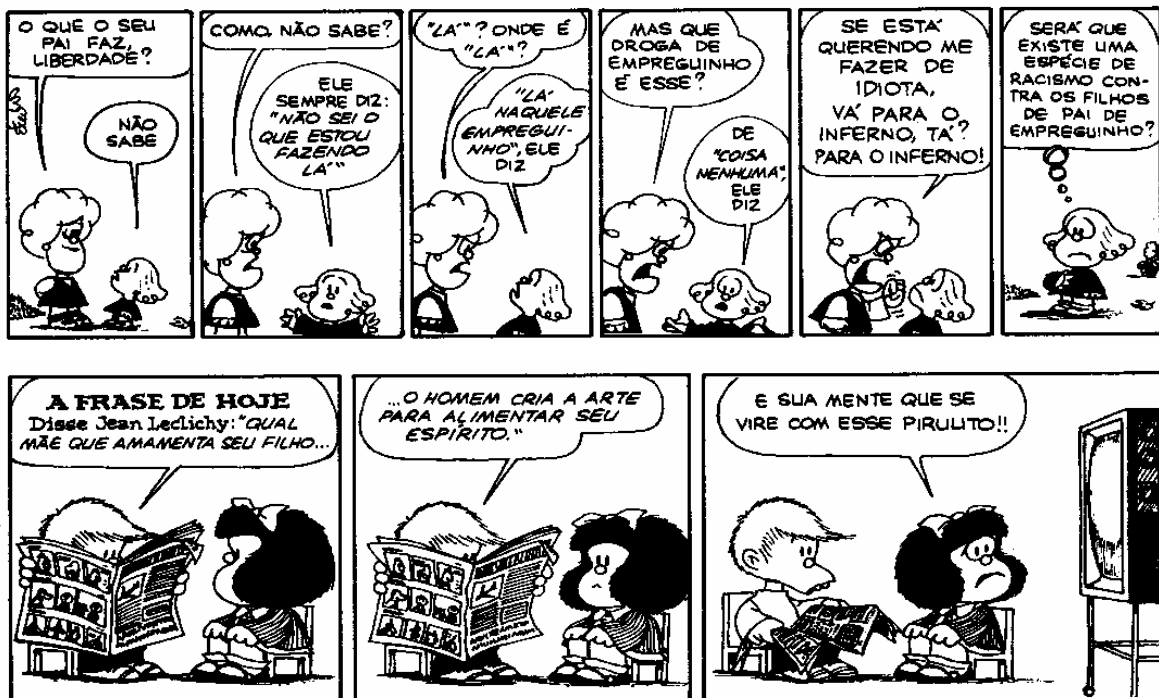
Por fim, é possível desenvolver algumas atividades tendo como ponto de referência a questão da **heterogeneidade** discursiva, já apresentada anteriormente. Com base nela, tem-se como foco a presença do outro no discurso, referida, em especial nesse estudo, através de marcas explícitas no próprio discurso. Em virtude disso, um dos objetivos fundamentais de qualquer atividade que se proponha a trabalhar sob essa perspectiva deve passar pelo reconhecimento, por parte do aluno, do discurso outro que habita o nosso próprio discurso. Nele, muitas vezes são ditas coisas que, na realidade, são palavras de outros e que, tanto na escrita quanto na oralidade, podem ser destacadas ou marcadas explicitamente.

Vejamos os exemplos abaixo (p. 292 e 293, respectivamente):





Ao analisarmos os dois exemplos, é possível observar que em ambos o discurso outro está destacado no texto através de diferentes marcas. No primeiro, é usado o recurso das aspas para marcar a fala da mãe da personagem Mafalda. Já no segundo, é usado o *itálico* para destacar a fala, possivelmente, dos pais do personagem Miguelito. Tomando tais exemplos como ponto de partida, uma das sugestões de atividade que se pode apresentar tem como objetivo principal a identificação de discursos outros em textos dialogais e cotidianos, representados, nesse estudo, pelas tiras da Mafalda. Num primeiro momento, entrega-se para cada aluno um material fotocopiado contendo algumas tiras que apresentam exemplos de heterogeneidade, preferencialmente utilizando diferentes marcas dessa presença do outro, por exemplo, uma tira usando as aspas, outra o *itálico*, outra o discurso indireto, etc. Tomemos como sugestões as tiras que seguem (p. 297, 299, 308, 331, 336, 339 e 346, respectivamente):





Em cada uma delas há a referência a outros discursos dentro da fala dos personagens, o que marca explicitamente a heterogeneidade. Inicialmente, após entregar o material aos alunos, é importante solicitar a cada um que faça uma leitura silenciosa de todas as tiras para que se familiarizem com o conteúdo de cada uma. Na seqüência, solicita-se que cada um identifique nas falas dos personagens a presença de discursos que não sejam deles próprios e que, em seguida, identifiquem como cada um desses discursos está sendo marcado no texto em sua forma escrita. A partir daí, é interessante fazer uma breve correção de cada um dos exemplos e, na continuidade, solicitar que façam comentários sobre as respostas dadas e, em casos de discordância, sejam apresentados os argumentos. Após os comentários, cabe ao professor propor um estudo acerca dos recursos usados nos textos para destacar esse outro discurso, enfatizando a importância do conhecimento do uso das aspas, do itálico e do discurso indireto. O nível de profundidade do estudo e da análise dependerá do nível do grupo com que se está trabalhando e do tempo destinado a tal atividade. Entretanto, não se pode deixar de destacar, independente da etapa de escolarização em que se está aplicando a atividade, a importância da valorização de outros discursos e sua correta explicitação oral ou escrita no processo de construção de um texto dialogal. Ainda dentro dessa proposta de atividade, é possível, de acordo com os objetivos elaborados previamente pelo professor, propor uma atividade de produção textual, em que os alunos são estimulados a, com base nos exemplos vistos, construir textos de estrutura dialogal utilizando falas que não são originalmente suas, ou seja, demonstrar explicitamente em seus textos falas de outras pessoas, grupos, setores, etc. Para tanto, é interessante que sejam formadas duplas, visto que é possível, na continuidade, solicitar que apresentem oralmente o diálogo a fim de verificar como tais marcas da heterogeneidade se apresentam através da oralidade.

Para finalizar, é mister destacar que o objetivo apresentado nesse capítulo está baseado na sugestão de atividade independente de uma análise mais específica acerca de questões como metodologia, tipo de escola, nível dos alunos, qualificação do professor, etc. São idéias de uso dos estudos sobre a textualidade e todos os conhecimentos que ela mobiliza no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Muitos outros recursos, conteúdos, conhecimentos, competências e habilidades podem ser mobilizados através das HQs, porém cabe ressaltar que por meio dos mecanismos de textualidade propostos é possível desenvolver no aluno toda uma capacidade de leitura, compreensão e interpretação textuais capaz de contribuir satisfatoriamente em seu crescimento como cidadão, como agente do e no processo educativo, ampliando sua capacidade de reflexão e de compreensão do mundo.

9 CONCLUSÃO

O estudo das questões textuais sempre representa um enriquecimento muito grande no desenvolvimento da capacidade de leitura, de compreensão, de interpretação e de reflexão da pessoa que a ele se propõe dedicar. Partindo desse pressuposto, a Linguística Textual tem muito a contribuir para a continuidade e a ampliação de tal desenvolvimento. Juntamente com outras áreas dos estudos textuais e discursivos, como a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação, a Pragmática, entre outras, ela representa, como já foi apresentado nos capítulos anteriores, toda uma riqueza de conceitos e possibilidades que permitem ao estudioso um aprofundamento importantíssimo na área textual. E foi justamente com base na relevância desses estudos que o presente trabalho se estruturou, pois buscou na Linguística Textual e nas teorias da heterogeneidade de Authier-Revouz os conceitos básicos e fundamentais para a análise de textos dialogais, representados pelas tiras da *Mafalda*, que se propôs fazer.

Durante o processo de investigação, em que se buscou suporte teórico em diversos autores, sejam eles identificados com a linha de pesquisa proposta ou apresentando, no mínimo, certa afinidade com ela, inúmeros questionamentos, comuns em qualquer pesquisa, foram surgindo, o que serviu de auxílio ao próprio desenvolvimento do estudo. Desenvolvimento esse que teve como fator fundamental a análise de toda a obra *Mafalda*, que se revelou ser um corpus de investigação extremamente rico no que se refere à tipologia textual que se propunha investigar. Após a leitura, repetidas vezes, diga-se de passagem, de todas as tiras, foi possível identificar, verificar e analisar diversos aspectos da textualidade que sustentavam o trabalho. Em virtude disso, e aqui está, acredito, a grande contribuição de todo o estudo desenvolvido, foi possível chegar a algumas conclusões bastante significativas para a análise de HQs, bem como do tipo de texto que elas representam. São elas:

a) Conforme apresentado na introdução, a comunicação sempre foi uma busca constante do ser humano, desde as primeiras formas gestuais e sonoras até o desenvolvimento da oralidade e da escrita. O surgimento das primeiras gravuras feitas pelo homem na época das cavernas marcou o início daquilo que hoje chamamos histórias em quadrinhos, visto que nada mais eram do que a representação visual de uma passagem, de um fato ou de uma simples imagem característicos do período. As HQs hoje representam, de alguma forma, essa maneira de contar e registrar os fatos, os comportamentos e as situações, mesmo que possuindo características próprias como o caráter cômico, satírico, crítico e reflexivo que cada autor dá as suas criações. Em virtude disso, e por representar, em linhas gerais, a cultura de um povo, as HQs contribuem de maneira significativa para o processo de interação

comunicativa entre o autor e o leitor, enfatizando as diferentes formas de interagir como o próprio contexto social em que ambos se inserem. Através de textos que têm como base a expressão oral, já que representam situações cotidianas de oralidade, as HQs desempenham um papel relevante na construção leitora do ser humano, pois possibilitam, através de uma linguagem geralmente muito próxima da do usuário comum, uma reflexão acerca dos diversos conhecimentos que o homem necessita mobilizar em situações, mesmo que aparentemente simples, de diálogo. Outra contribuição bastante relevante das HQs para o estudo do texto diz respeito aos mecanismos de textualidade que elas apresentam e que são fundamentais para a compreensão e entendimento textuais almejados em qualquer processo de comunicação.

b) Dentro desse contexto, que privilegia a comunicação, foi possível observar, ao longo do estudo apresentado, a grande importância da intencionalidade, da aceitabilidade e da situacionalidade nas estruturas comunicativas. Através da análise das tiras da *Mafalda* foi possível observar a relevância que cada um desses mecanismos tem no tipo de texto que se analisou. Sem esquecer os aspectos de coesão e coerência do texto, que são fundamentais para qualquer estudo de textualidade, mas que não eram objetivo específico de análise deste trabalho, o estudo da intencionalidade, da aceitabilidade e da situacionalidade foram extremamente importantes para o melhor entendimento do papel dos participantes do processo comunicativo – locutor e interlocutor – e do contexto em que em que estão inseridos. Especialmente em textos dialogados, como é o caso do corpus de análise proposto, a análise desses mecanismos apresentados contribui relevantemente para o processo de produção textual, pois possibilita, acima de tudo, a continuidade coerente da atividade comunicativa. A não-observância desses mecanismos pode acarretar sérios problemas textuais, prejudicando a interação dessa atividade comunicativa entre locutor e interlocutor. Além disso, ao pensar-se no processo de ensino e aprendizagem de textos, não se pode deixar de lado o texto dialogal, pois esse representa, de alguma forma, a comunicação cotidiana, que, por sua vez, é influenciada diretamente pela oralidade. E é essa relação, diálogo/oralidade/comunicação que costuma ser alvo de diversas situações de dificuldade no ensino do idioma. Porém, através da correta abordagem dos mecanismos de textualidade, é possível dinamizar o ensino da produção e da compreensão textuais que envolvem essa relação mencionada. As atividades propostas na seção 8, por exemplo, apresentam uma das possibilidades de estudo dos mecanismos de textualidade que contribuem de maneira objetiva para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, ao menos ao que se refere às questões textuais.

c) Tão importante quanto os demais mecanismos de textualidade, a intertextualidade desempenha importante papel na análise de textos. A utilização de diferentes tipologias

textuais, bem como a mobilização de diferentes textos através da memória possibilitam o desenvolvimento da compreensão e da produção textuais. Através da observação da presença da intertextualidade nas tiras da *Mafalda*, foi possível verificar a importância da articulação dos diferentes textos no processo comunicativo que se estabelece nas HQs e, conseqüentemente, nos diálogos cotidianos. Isso ocorre não somente pelo desenvolvimento das habilidades e competências especificamente lingüísticas dos envolvidos no processo comunicativo, mas também pela possibilidade de interação de diferentes áreas do conhecimento. Através da articulação coesa e coerente de diferentes textos, é possível observar a importância dos diferentes participantes do processo comunicativo, pois quanto maior e melhor for o conhecimento intertextual do locutor e do interlocutor, melhor serão sua produção e compreensão textuais. E é justamente com base nesses aspectos que se pode perceber a relevância do estudo da intertextualidade para o processo de produção e de compreensão de textos no meio escolar. Através do desenvolvimento de atividades que permitem ao aluno articular o conhecimento armazenado na memória ou adquirido através de pesquisa, por exemplo, com outras leituras, há uma considerável evolução de sua capacidade de construir e compreender diferentes textos e argumentos, o que é fundamental para seu desenvolvimento como leitor. A contribuição desse processo vai além do meio escolar, pois habilita o educando a desenvolver-se com mais autonomia na sociedade.

d) Com relação à questão da heterogeneidade apresentada por Authier-Revuz, já abordada na seção 4, é possível destacar a importância dessa linha de análise textual que, embora não faça parte, ao menos explicitamente, da Lingüística Textual, apresenta características bastante significativas com relação às marcas lingüísticas explícitas no texto. Ao abordar a presença do outro no próprio discurso, a heterogeneidade contribui de maneira relevante ao processo de textualidade, pois permite a análise e a observação de diferentes discursos na compreensão e na construção textuais. Essa característica contribui satisfatoriamente ao processo de formação do sujeito-leitor, pois permite, entre outras coisas, o reconhecimento e a articulação de diferentes discursos no seu próprio discurso, o que enriquece, assim como os mecanismos de textualidade já abordados anteriormente, o processo argumentativo e comunicativo nos textos dialogais em especial.

e) É importante destacar ainda que tanto os mecanismos de textualidade quanto a questão da heterogeneidade possibilitam o desenvolvimento de diversas abordagens, bem como de diferentes atividades, que priorizem a questão textual. Neste trabalho, são apresentadas análises, concepções, observações e hipóteses considerando o tipo de texto proposto, o diálogo interativo, porém as teorias usadas podem servir de base para a análise de

outras tipologias textuais. Considerando o processo de ensino e aprendizagem, acredito que um leque bastante grande de conhecimentos pode ser mobilizado e articulado através da leitura, da compreensão e da produção de textos, o que faz das linhas de estudo textuais, como as que este estudo apresenta, mecanismos interdisciplinares. E é justamente esse fator um dos aspectos mais importantes atualmente no processo de formação discente em nossa sociedade.

f) Não se pode deixar de apontar, também, a riqueza que o corpus de análise apresenta. Após uma leitura mais atenta das tiras da *Mafalda*, e, por que não dizer, das HQs em geral, é possível verificar a grande variedade de recursos textuais usados na construção desse tipo de texto. Através de uma linguagem baseada basicamente na oralidade, são apresentadas diferentes culturas, hábitos, análises e caracterizações, sem deixar de lado, evidentemente, o caráter cômico e satírico que a maioria desses textos apresenta. Em especial na obra de Quino, diversas outras linhas de análise textual e discursiva podem ser mobilizadas através de sua leitura e análise. Conceitos trabalhados de maneira mais específica em áreas de estudo como a Análise do Discurso e a Pragmática são contemplados na obra e no tipo de texto que ela representa, o que permite utilizá-la em e para diferentes e variados estudos da linguagem. Se pensarmos em questões de ensino e aprendizagem da língua, por exemplo, as possibilidades de uso se ampliam, visto que diferentes objetivos, como ensino de aspectos gramaticais, por exemplo, podem ser baseados no estudo desse tipo de texto. Portanto, pode-se dizer que a leitura das tiras da *Mafalda* vai além do simples prazer que proporciona, pois possibilita de maneira satisfatória e rica o aprimoramento do leitor, possibilitando-o um desenvolver de suas competências e habilidades de compreensão, interação e reflexão sobre as “coisas” que o cercam.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. Types de séquences textuelles élémentaires. *Pratiques*, n. 56, p. 54-79 déc. 1987.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: não coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992.

BERNÁRDEZ, Enrique. *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, 1987.

BIBE-LUYTEN, Sonia M. *O que é história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang U.. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

ISENBERG, Horst. Cuestiones fundamentales de tipología textual. In: BERNÁRDEZ, Enrique. *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Lingüística textual: uma introdução*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à lingüística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

LAVADO, Joaquín Salvador [Quino]. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MOYA, Álvaro de. *História da história em quadrinhos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003. V. 1

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Diamantino da. *Quadrinhos para quadrados*. Porto Alegre: Bels, 1976.

VAN DIJK, Teun A. *Estructuras y funciones del discurso*. 9. ed. México: Siglo XXI, [1978] 1995.

VAN DIJK, Teun A. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. 5. ed. Madrid: Cátedra, 1995.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. 3. ed. Madrid: Paidós, [1978] 1992.

VELARDE, Manuel Casado. Lingüística del texto y marcadores del discurso. In: ZORRAQUINO, M^a A.; DURÁN, Estrella Montolío. *Los marcadores del discurso*. Madrid: Arco/Libros, 1988.