

## ESTRATÉGIAS DE COERÊNCIA E DE COESÃO EM TEXTOS MULTIMODAIS: UMA APLICAÇÃO NO GÊNERO TIRINHA

Rosângela Pereira de Queiroz Melo\*<sup>1</sup>

Orientadora: Professora Doutora Juliene da Silva Barros Gomes

### RESUMO

Este artigo se propõe a verificar de que modo os mecanismos de coerência e coesão textual se processam no gênero tira cômica, visto que estes podem ser aplicados também a algumas das produções verbovisuais, propondo uma aplicação pedagógica com esse gênero. Os recursos de produção de sentido e unidade temática serão verificados em tiras ou tirinhas. A opção por esse gênero se deve à singularidade de a narrativa ser construída por meio da sucessão de quadros distintos e interdependentes, o que desafia o/a leitor/a a entender como se processam os mecanismos de coerência e coesão num enunciado composto por diferentes modalidades. Selecionaram-se para a análise quatro textos do gênero tirinha, duas delas mais antigas e outras duas mais recentes cronologicamente, todas construídas com elementos linguísticos escritos e elementos visuais, porém algumas com os elementos visuais predominantes. As séries escolhidas foram Mafalda, de Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino) e Calvin and Hobbe (Calvin e Haroldo, em Português no Brasil), de William Boyd Watterson II (Bill Watterson).

**Palavras-chave:** Coerência; Coesão; Multimodalidade; Gênero; Tirinhas.

**ABSTRACT:** This article proposes itself to verify in what way the mechanisms of textual coherence and cohesion process themselves in the comic strip genre, since these can also be applied to some of the verbovisual productions, proposing a pedagogic application with this genre. The meaning production resources and thematic unit will be verified in comic strips. The opting for this genre is due to the singularity of the narrative being built through the succession of distinct interdependent frames, that challenge the reader to understand different modalities. Four texts from the comic strip genre were selected, two of which are chronologically older and other two more recent, all built with written and visual elements, however the visual elements in some are predominant. The chosen series were Mafalda, by Joaquin Salvador Lavado Tejón (Quino), Calvin and Hobbe (Calvin e Haroldo in Brazilian Portuguese) e by William Boyd Watterson II (Bill Watterson).

**Keywords:** Coherence; Cohesion; Multimodality; Genre; Comic Strips.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns – UAG; 2019.1 e Professora de Língua Portuguesa das Redes Municipal de Afogados da Ingazeira e Estadual de Pernambuco. E-mail: rosa.angelqueiroz@gmail.com

## 1. Introdução

Historicamente a Linguística Textual passou por evoluções no campo de suas investigações, desde que surgiu em meados dos anos 60. Seus objetivos e interesses foram ampliados. Partindo de preocupações puramente gramaticais<sup>2</sup>, posteriormente avançando para as questões pragmático-discursivas e mais recentemente, tornando-se uma ciência voltada para o processamento sócio-cognitivo de textos escritos e falados, de acordo com os estudos de Koch (2018). Nesse percurso, a Ciência tem apresentado contribuições relevantes para uma melhor compreensão das práticas sociolinguísticas que se materializam por meio dos textos.

Assim, o conceito de texto também evoluiu conforme o entendimento sobre a língua foi se ampliando para os estudiosos. Passando de unidades isoladas, tais como fonemas, morfemas ou palavras soltas para unidades maiores, que vão além da frase e constituem uma unidade de sentido, como sintetiza Marcuschi (2008) ou como postula Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72) que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Desta forma, compete aos estudos do texto a tarefa de explicitar como se processam os mecanismos de produção do sentido e unidade temática.

Diante desse desenvolvimento da compreensão sobre o que é um texto, uma questão que se lança a princípio é entender o modo como se processam os mecanismos de coerência e coesão, ou seja, como os sentidos são produzidos num enunciado. E, sobretudo em enunciados compostos por diferentes modalidades, verificando se os procedimentos, recursos e regras de geração de sentido nos textos materializados apenas por elementos linguísticos (escritos) também se aplicam aos textos verbovisuais ou multimodais.

Essa investigação é relevante porque a produção de linguagem verbal e não verbal compõe atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos inscritos na superfície do texto, na sua organização e reivindica a mobilização de ampla gama de saberes e a reconstrução dos sujeitos envolvidos na ação verbal (CAVALCANTE, 2010, p. 9).

Este artigo se propõe a mostrar que é possível aplicar as estratégias e recursos de coerência e de coesão nos estudos de textos multimodais, ou pelo menos a um deles, as tiras ou tirinhas.

As tirinhas são um texto composto não apenas por elementos de diferentes modalidades, verbal e visual, mas também pelo modo como se constroi a narrativa nas histórias em quadrinhos, pela articulação entre um quadrinho e outro. A coerência e coesão se estabelecem, portanto, dentro dos quadrinhos e entre eles.

Primeiro falaremos sobre o conceito do gênero textual *tira*, sua origem, meios de circulação e detalhamento das principais marcas ou características próprias desse gênero.

---

<sup>2</sup> De acordo com Marcuschi (2008), inicialmente a Linguística Textual ocupava-se apenas dos textos escritos e com o processo de produção. Constatações endossadas por Ingedore Koch (1999) e Anna Christina Bentes (2001)

Depois, trataremos sobre as estratégias e recursos de coerência e coesão utilizados no processamento dos textos, no que tange à construção de sentido e unidade temática.

Em seguida, situaremos esses recursos e estratégias propriamente na aplicação ao gênero tirinha, por meio da análise de quatro textos.

E, por fim, analisaremos quatro (04) textos selecionados por dois critérios: 1 - cronologia de criação do personagem principal; 2 – distribuição dos elementos visuais e linguísticos escritos. Sendo todas construídas com elementos linguísticos escritos e elementos visuais, porém algumas com os elementos predominantemente visuais. Nesta etapa buscaremos explicitar os modos como elementos textuais (verbais, visuais e verbovisuais) contribuem para garantir a construção de sentido e a continuidade temática do texto multimodal, ou seja, a coerência e a coesão, sobretudo no gênero tirinha, apresentando uma proposta pedagógica de trabalho com leitura desse gênero.

As contribuições apresentadas neste artigo são relevantes para o trabalho com a leitura em sala de aula porque, segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil” (RAMOS, 2017) nas edições do estudo divulgadas em 2012 e 2016, as histórias em quadrinhos (HQ), compõem uma das formas de leitura mais difundidas no país, vinculada à cultura jovem, mostrando aceitação nas faixas etárias correspondentes ao ensino básico. E as tirinhas são fragmentos ou segmentos das HQ. Além do mais, segundo mesmo autor, são utilizadas média de quatro tirinhas por ano, em temas de questões das provas do Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013.

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1 Gêneros Textuais e Ensino**

De acordo com Dionísio (2011, p.133), “quando nós usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socio-culturais, materializadas em gêneros textuais.” Tomando esse conceito, podemos inferir que os atos de produzir e receber diferentes gêneros textuais são inerentes às atividades humanas de comunicação.

Para Bazerman (1997 *apud* DIONÍSIO, 2011, p. 133), gêneros são formas enunciativas que estão ligadas a um tipo de situação retórica, as quais estão associadas com tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados. Sendo assim, as situações comunicativas, as intenções dos envolvidos e os contextos (de produção e recepção) é que determinarão a que gênero cada texto pertencerá e em que situação seria mais adequado recorrer a este ou àquele.

Marcuschi (2008) afirma que não há comunicação que não seja feita através de algum gênero. De fato, se a linguagem é materializada por meio dos gêneros e a comunicação é a vida em ação, então os gêneros são a ponte entre a língua e a vida.

Seguindo essa linha de raciocínio e compreendendo que a língua e a vida são dinâmicas, e que a diversidade de gêneros textuais é muito ampla (quase intérmina), surge a questão: que gêneros privilegiar para no trabalho de ensino e aprendizagem da língua, tendo o texto como objeto de estudo?

Para Marcuschi (2008), não há gêneros ideais para o ensino. De acordo com o autor, o importante é que os gêneros sejam cuidadosamente escolhidos de forma a contemplar compreensão e produção de textos, considerando que são atividades que exigem habilidades diferenciadas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), a grande variedade de gêneros deve ser levada em consideração no processo de ensino, alinhada à

construção das habilidades de fala, escuta, leitura e escrita. De modo que o aluno domine os gêneros que circulam em quatro esferas: literária, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, para tornar-se usuário competente da língua.

Assim, quanto mais abrangente e diversificada a escolha dos gêneros a serem explorados na escola, mais probabilidade de uma formação eficiente e eficaz no que concerne ao ensino e à aprendizagem da língua.

Ainda mais atualizada, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), documento que unifica o currículo da educação básica do Brasil, orienta que:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p.10)

Os PCN de Língua Portuguesa (1988) direcionados ao ensino fundamental organizaram os gêneros em “adequados para o trabalho com a linguagem oral” e “adequados ao trabalho com a linguagem escrita”. Os quadrinhos, charges, cartuns e tirinhas se inserem no último grupo.

Já na BNCC (2018) de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, a organização das práticas de linguagem se estruturam em cinco campos, definidos como *campos de atuação* das atividades humanas, que são: *artístico-literário*, *práticas de estudo e pesquisa*, *jornalístico midiático* e *campo de atuação na vida pública*. Entre os gêneros selecionados para o campo artístico-literário está o gênero tirinha.

Este gênero, segundo Vergueiro e Ramos (2013), por algum tempo foi visto com preconceitos e de forma pejorativa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica. As histórias em quadrinhos (e tirinhas) eram vistas como leitura exclusiva de crianças, de lazer, superficiais e de conteúdo irrelevante para a realidade dos alunos. Porém, atualmente há uma compreensão diferente; o entretenimento e a transmissão de saber podem atingir diversos públicos e faixas etárias por meio da leitura de tal gênero.

## 2.2 O gênero tirinha

Paulo Ramos (2017) toma por definição do gênero textual *tira* o mesmo conceito apresentado pelo *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*: “Segmento ou fragmento de história em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal”. Embora esta aceção possa apresentar algumas mudanças na visão de outros autores, este conceito resume bem o sentido da palavra.

De acordo com o mesmo autor, as tiras nasceram comercialmente nos Estados Unidos e originalmente receberam o nome de *comic strips*. Traduzido, o termo tornou-se conhecido nos países de línguas hispânicas como “tira cômica” e, com o advento da internet e a popularização desses textos nesse meio, o termo tirinha passou a ser adotado.

No Brasil existem várias maneiras de se referir às *tiras*, como por exemplo: tira, tira cômica, tira de humor, tira humorística, tira em quadrinhos, tira de jornal, tira jornalística, tira diária, tirinha, tira cômica, tirinha de humor, tirinha humorística, tirinha de jornal, tirinha

diária. Além das formas como circulam na internet: tira/tirinhas virtuais, tiras/tirinhas digitais, webtiras/webtirinhas para citar alguns.

Ramos (2009, 2011) explicita que a *tira* apresenta um formato regular, em geral horizontal e retangular, com diferentes gêneros autônomos, estabelecidos nos processos sociocognitivos de interação. O autor destaca quatro gêneros: 1) *tira cômica*; 2) *tira seriada*; 3) *tira cômica seriada*; 4) *tira livre*. A tira cômica é a mais difundida nos cadernos de cultura dos jornais e na internet, sendo mais conhecida pelos leitores no Brasil.

Vale a pena fazermos aqui um rápido detalhamento das marcas ou principais características de cada um desses gêneros, dentro do gênero tira.

Para Ramos, a *tira seriada* teria como marca principal a construção da narrativa por meio de capítulos. Cada tira apresentaria um episódio com um clímax no final, como se fosse uma novela de televisão. Na história seguinte, a trama é retomada do ponto onde havia parado. A história se desenrola um pouco mais e instaura um novo suspense, a ser continuado no capítulo seguinte. E assim sucessivamente. Há uma tendência de os temas abordarem aventuras ou mistérios.

A *tira cômica seriada* teria a característica de apresentar um desfecho inesperado, com duas funções narrativas: criar um efeito de humor no leitor, tendencialmente na cena final, e um gancho para o capítulo da próxima tira. Na história seguinte, a trama é recuperada e gera nova tirada cômica e novo suspense.

A *tira livre* é recente no Brasil, datando de meados da primeira década deste século. Segundo Ramos, tem se difundido por meio dos trabalhos do cartunista Laerte Coutinho no jornal *Folha de S. Paulo*. O diferencial do gênero, que o tornaria autônomo e estável, seria uma maleabilidade estética e temática. Tal qual uma crônica, usa-se o espaço da tira para experimentação, construindo nele desde uma narrativa com leitura aberta até produções que dialoguem com outras sequências textuais, como a descritiva.

O foco do nosso trabalho será com as *tiras cômicas*. Pautadas pelo humor, as tiras cômicas tornaram-se sinônimas de tiras no Brasil. Em estudo sobre o gênero e sobre sua circulação, Ramos (2011) observou que tais produções se assemelham ao modo de composição das piadas.

O autor elencou um conjunto de características próprias a esse gênero de tira:

- apresenta formato fixo, de uma coluna;
- tendência ao formato horizontal, de um (mais comum) ou dois andares; em revistas em quadrinhos, pode aparecer também na vertical;
- tendência ao uso de poucos quadrinhos, dada a limitação do formato (o que constitui narrativas mais curtas); em geral, fica entre um e quatro quadros ou vinhetas;
- tendência ao uso de imagens desenhadas; há registro de casos que utilizam fotografias, mas são mais raros;
- em jornais, é comum aparecer na parte de cima da tira o título e o nome do autor; em coletâneas feitas em livros e em blogs, essas informações são suprimidas das tiras porque aparecem em geral na capa da obra ou, no circuito de circulação virtual, nas informações sobre o autor em campo específico do site;
- os personagens podem ser fixos ou não;

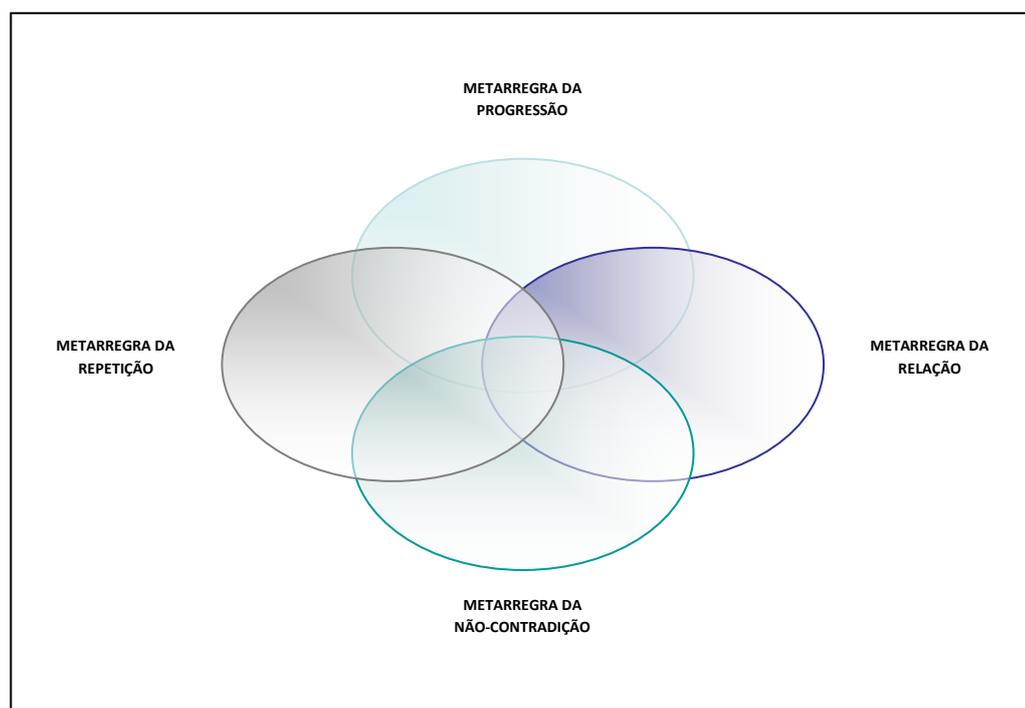
- há predomínio da sequência narrativa, com uso de diálogos;
- o tema abordado é humorístico;
- há tendência de criação de um desfecho inesperado;
- a narrativa pode ter continuidade temática em outras tiras.
- 

### 2.3 Estratégias de Coerência e Coesão

As noções de coerência e coesão sofreram alterações com o decorrer do tempo. Para Beaugrande & Dressler (1981), a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentidos. O que representa uma visão apenas estrutural do texto, tendo em vista residir também nos elementos linguísticos e no autor a construção de sentidos.

Já Koch e Elias (2009) afirmam que a coerência é um dos aspectos da textualidade responsável, em parte, pela produção de sentidos dos textos, necessitando da ativação dos conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, textuais e interacionais previamente construídos pelo leitor. Afirmam esta que expande a visão sobre o conceito de coerência, envolvendo fatores cognitivos e interacionais do leitor, autor e contexto de produção e recepção do texto que se entrelaçam.

Koch (2018) nos apresenta a ideia de coerência como uma construção “situada” dos interlocutores. À visão apresentada pela autora subjaz a ideia de que a coerência é algo que se estabelece num processo sociocognitivo e interativo. E, por assim se constituir, se consubstancia ao texto com aparente naturalidade. Porém, essa construção não é meramente natural. Existem regras, como as que tentamos demonstrar, por meio do diagrama a seguir:



**DIAGRAMA 1:** Metarregras de Coerência Textual

**FONTE:** Melo (2019)

O diagrama acima representa as metarregras estabelecidas pelo linguista francês Michel Charolles (1978 *apud* ANTUNES, p. 182) para explicitar recursos básicos relevantes na construção da coerência textual:

- A repetição: diz respeito aos diferentes tipos de retomadas para voltar a partes anteriores no texto, estabelecendo ligações entre as partes, valendo-se de recursos como a repetição propriamente, a paráfrase, o paralelismo e todos os recursos de substituição. Este aspecto coincide com os mesmos da coesão.

- A progressão: esta regra complementa a da *repetição*, pois trata da ideia de progressão semântica. O equilíbrio (pontual ou global) entre a continuidade temática e a progressão semântica se estabelece a cada coisa nova apresentada no texto.

- A não-contradição: para haver coerência, exige-se que um conteúdo posto ou suposto não venha a ser contradito por outro ou outros introduzidos posteriormente no texto, de acordo com o que faz sentido dentro do repertório cognitivo do leitor.

- A relação: esta regra, de ordem pragmática, trata da tessitura do texto, ou seja, da ligação, da concatenação de indivíduos, fatos, ações, ideias e acontecimentos ativados no texto, de modo a formar uma cadeia, um só tecido.

Para Antunes (2005) há uma estreita e visível relação entre as metarregras de coerência e as determinações da coesão textual, sendo que “elas corroboram o princípio fundamental de que coerência e coesão são propriedades que conjugam elementos linguísticos e elementos pragmáticos”. Em outros termos, podemos afirmar que ao lançar mão dos elementos ou recursos de coerência e de coesão, autor e leitor estão buscando sentido para o que é dito, escrito, ouvido ou lido.

Embora a coerência e a coesão sejam aspectos que convergem para a produção de sentido do texto, são independentes, ou seja, a aplicação das metarregras de coerência não garante um texto coeso e bem elaborado. O mesmo vale para a aplicação dos procedimentos e recursos de coesão que colaboram, mas não garantem a coerência. Pois, na verdade, o que buscamos na comunicação é algo que faça sentido e não apenas a boa aplicação de regras.

No entanto, um texto bem construído em sua superfície linguística facilita a interpretabilidade. E a coesão é “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). É esta unidade temática que estabelece a conexão entre as partes do texto, pois tudo que dizemos, o fazemos de modo organizado e unificado, não dizemos palavras ou frases soltas.

Para melhor detalhamento, apresentamos o quadro a seguir:

	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	- de unidades do léxico - de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada <sup>1</sup> por: - pronomes - dvérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: - sinônimos - hiperônimos - caracterizados situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada - elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos	Uso de diferentes conectores	- preposições - conjunções - advérbios - e respectivas locuções

**QUADRO 1:** Propriedade da coesão do texto - relações, procedimentos e recursos

**FONTE:** Antunes (2005)

O quadro 1, extraído de Antunes (2005, p. 51), sintetiza as *relações, procedimentos e recursos* utilizados para estabelecer a coesão dentro do texto. A autora ressalta que a continuidade que se cria pela coesão é essencialmente, no que tange à continuidade de sentido (semântica), expressa por meio das relações de *reiteração, associação e conexão*, valendo-se de procedimentos de *repetição, substituição, seleção lexical* e a *conexão sintático-semântica*, que se desdobram em diferentes recursos como: *paráfrase, paralelismo, repetição, substituição (gramatical e lexical), elipse, seleção de palavras semanticamente próximas e uso de diferentes conectores*.

Antunes (2005) define as relações textuais como uma rede de relações que se instauram no texto e se diferenciam de acordo com o tipo de nexos que estabelecem, sendo que em qualquer das formas tem a ver com o sentido e o objetivo é criar ligações entre as partes do texto.

Quando elenca o conjunto de procedimentos coesivos, Antunes (2005) nos fala da relevância destes (*repetição, substituição, seleção lexical* e a *conexão sintático-semântica*) para organização da superfície do texto, mas adverte que a produção e recepção de um texto são atividades interativas e sociocognitivas, que mobilizam conhecimentos diversos e, portanto, os procedimentos de coesão não são atividades puramente mecânicas de escolhas de palavras. Tratam-se na verdade, de mecanismos explícitos de forma linguística que, combinados às situações de produção e recepção, atribuem sentido ao texto.

Já os recursos enumerados no campo 3, na última coluna do quadro 1, tratam das operações concretas pelas quais os procedimentos de coesão se efetivam. Para cada procedimento correspondem mais de uma operação. Por exemplo, para estabelecer a relação

de reiteração no texto, podemos nos valer do procedimento de repetição ou de substituição. Se optarmos pela substituição, podemos lançar mão da operação de substituição gramatical (por pronomes ou advérbios) ou substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou caracterizadores situacionais) ou ainda fazer uma retomada por elipse. Em qualquer uma dessas escolhas o propósito será o mesmo, estabelecer uma reiteração dos elementos postos ou supostos anteriormente no texto.

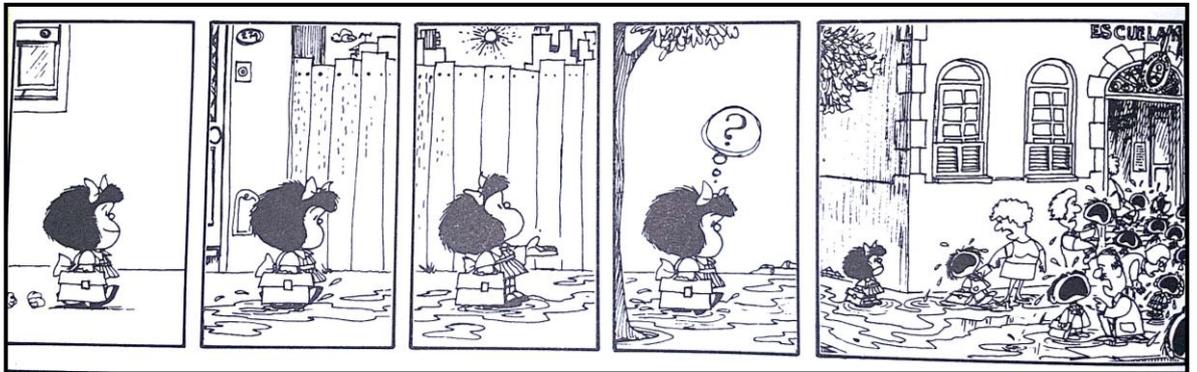
### 3. Análise dos textos

#### 3.1 Coerência e Coesão em Tirinhas

Para realização deste trabalho foram selecionadas duas tirinhas de Mafalda, que tem como objetivo na análise a demonstração dos mecanismos de coerência e de coesão nas tirinhas como elementos de produção de sentido e efeitos de humor, podendo ser utilizadas como estratégia pedagógica.

Na análise consideramos, ainda, outros aspectos responsáveis pela interpretabilidade do texto, como o contexto, a relação com outros textos e personagens discursivos.

Neste breve estudo, apresentaremos primeiro as tirinhas, em seguida suas respectivas análises e por fim algumas proposições de estratégias pedagógicas de leitura:



#### TIRINHA - 1

**FONTE:** Toda Mafalda – Quino (1993)

A tirinha, do cartunista argentino, Quino, apresenta no primeiro quadrinho a personagem Mafalda caminhando, com uma pasta típica de estudante (modelo antigo). No segundo quadro há uma alteração na cena, em que a personagem percebe o chão molhado ao lado de um muro e acima deste podemos observar nuvens no céu.

Já no terceiro quadrinho, Mafalda faz um gesto de verificação no ar como se investigasse se está chovendo, constatando o contrário com a presença do sol logo acima do muro, deixando-a desapontada, fato que é expresso pelo sinal interrogativo no balão do quarto quadrinho, no qual a quantidade de “água” só aumenta.

E, como é de praxe, no último quadro se dá o desfecho, quando ela identifica de onde vem esse “riacho”, pois se trata, na verdade de lágrimas das crianças, representadas de bocas bem abertas e gotas em volta das cabeças, acompanhadas por adultos com expressões hostis que aparentemente se dirigem às crianças com impaciência.

O efeito de humor pode ser percebido tanto pelo exagero da cena em que crianças inundam com lágrimas um espaço tão grande, quanto pela presença de um único elemento linguístico (escrito) no canto superior direito do último quadrinho, que nomeia o local e o motivo do choro: “*escuela*”, que significa *escola* em Português, escrito em espanhol pela origem da personagem e do autor que são Argentinos.

A presença deste elemento linguístico restituiu a coerência à narrativa, porque se lêssemos o texto apenas pelo conteúdo visual, provavelmente o efeito humorístico não se estabeleceria, o que é o propósito da tira cômica ou tirinha, ou ainda, essa ausência até mesmo comprometeria a compreensão do texto no seu sentido global.

É ainda possível percebermos que, mesmo com a quase ausência de elementos verbais, a coesão se estabelece por meio dos elementos visuais, com as relações textuais de *reiteração*, *associação* e *conexão* entre as partes da sequência narrativa.

Entre um quadrinho e outro observamos a *continuidade* e *progressão temática* por meio das imagens, como no primeiro, segundo e terceiro quadros em que as imagens se repetem, com acréscimo de alguns elementos a cada novo quadrinho.



## TIRINHA - 2

**FONTE:** Toda Mafalda – Quino (1993)

Nesta tirinha a personagem Mafalda aparece no primeiro quadrinho com um livro na mão e o balão representando o pensamento mostra sua curiosidade a respeito do conteúdo do livro de “histórias”, no caso, escrita com “h” mesmo.

No segundo quadrinho a personagem já aparece lendo em voz alta o livro apresentado no quadro anterior. E, pela letra capitular “N” no início da frase, escrita de forma diferenciada oferece ao leitor a pista de que se trata de literatura infantil.

O terceiro quadro mostra a *decepção* e indignação de Mafalda, pela expressão facial da menina, pela palavra “DROGA”, em negrito e caixa alta, no balão de fala e continuidade da frase “SEMPRE COMEM A GENTE!”, também em letras maiúsculas e em negrito, que representam um tom de voz elevado. Observamos que na frase proferida pela personagem há menção a um referente do segundo quadrinho, “o ogro”, mas o verbo está no plural, “COMEM”. Fazendo uma *retomada*, por meio da *elipse*, o autor supõe que o leitor já saiba o que costuma acontecer nas estórias da literatura infantil. A expectativa de ser um *novo* livro, como a personagem fala no primeiro quadrinho, é quebrada, ou seja, mais vez as crianças são “devoradas” por ogros ou outros seres nas estórias infantis.

O efeito de humor já presente no terceiro quadrinho é acentuado no último, quando além de jogar o livro no chão, com expressão de raiva no rosto, a garota parece querer destruí-lo com a cadeira em que estava sentada, esbravejando, lança a indagação: “ATÉ QUANDO VAMOS SER FRANGOS DE LITERATURA?” também escrita em caixa alta e em negrito. Há aí uma *reiteração* da ideia que foi apresentada inicialmente, em que o verbo *comer*, no segundo e terceiro quadrinhos, somado ao substantivo *frango* e à locução adjetiva *de literatura*, no último quadrinho, completam o sentido do texto. Embora, nesta tirinha a *associação*, por meio de *seleção lexical* nos quadrinhos seja responsável pela coesão, cabe ao leitor inferir a relação intertextual e recuperar os dados contextuais para reconstruir as informações necessárias para dar sentido ao texto, no caso, o humor.



### TIRINHA - 3

**FONTE:** [depositodocalvin.blogspot.com/2005/05/calvin-haroldo-tirinha-15.html](http://depositodocalvin.blogspot.com/2005/05/calvin-haroldo-tirinha-15.html), acesso em 09/08/2019

Na tirinha acima do americano Bill Watterson, aparecem os personagens Calvin e seu pai. No primeiro quadrinho, o pai está numa poltrona, lendo um jornal e Calvin caminha até ele com uma prancheta nas mãos dizendo-lhe que tem más notícias, pois as cotações do pai estão em baixa.

No segundo quadrinho o pai volta sua atenção ao Calvin, fazendo uma pergunta que demonstra não saber sobre o que filho está falando. E o garoto *reitera*: “-SUA POPULARIDADE ESTÁ BAIXA PRINCIPALMENTE ENTRE TIGRES E HOMENS BRANCOS DE 6 ANOS DE IDADE.” Há uma *retomada* na fala do personagem, explicando o termo *cotação* do primeiro quadrinho e também uma *progressão*, que exige do leitor o conhecimento prévio de que o melhor amigo do Calvin é um tigre, chamado Haroldo (na versão brasileira da tirinha) e sobre o campo semântico e o contexto em que estão inseridos os termos *cotação* e *popularidade*.

No terceiro quadrinho, ainda mais enfático, Calvin aparece em foco, numa postura analítica, lançando a frase: “- SE QUISER CONTINUAR “PAI”, SUGIRO QUE MELHORE SUA PLATAFORMA ELEITORAL.” Na fala do personagem, há um tom de chantagem, visto que é do conhecimento geral dos leitores que a função de pai não é negociável nem depende de eleição. E na sentença, o termo *pai* está entre aspas, evidenciando que não se trata da mesma sintática empregada para a mesma palavra no primeiro quadrinho.

No último quadrinho, a fala do pai revela que ele “entrou no jogo” do filho. O que pode ser percebido pelo elemento verbovisual - a expressão descontraída do pai ao responder olhando para o jornal e a resposta: “-ALGUNS GRUPOS DE INTERESSES ESPECIAIS VÃO TER UMA SURPRESA.” A *reiteração*, nesta fala, é feita por meio do procedimento coesivo de *substituição*, utilizando o recurso de *substituição lexical*, ou seja, retomando o termo usado por Calvin “TIGRES E HOMENS BRANCOS DE 6 ANOS DE IDADE” por “GRUPOS DE INTERESSES ESPECIAIS”. No desfecho, vem o efeito de humor que se instala com a insinuação do garoto, com aparente neutralidade na questão, de costas para o pai, expõe os próprios interesses como se fossem dos entrevistados da suposta pesquisa a que ele se referia implicitamente no primeiro quadrinho.



#### TIRINHA - 4

**FONTE:** [depositodocalvin.blogspot.com/2006/01/calvin-haroldo-tirinha-201.html](http://depositodocalvin.blogspot.com/2006/01/calvin-haroldo-tirinha-201.html), acesso em 09/08/2019

A tirinha 4, também do cartunista Bill Watterson, apresenta na primeira cena os personagens Haroldo e Calvin pulando num sofá, comemorando por ser um sábado, o dia que o Calvin mais gosta.

O segundo quadrinho mostra os dois personagens na cozinha, preparando algo para comer, revelado pela fala do menino que é cereal, junto com a informação sobre a “rotina” dele todo sábado.

A cena do terceiro quadrinho apresenta uma progressão da narrativa em que o Calvin e seu amigo, Tigre, estão no sofá da sala novamente, agora em frente à TV, o garoto relatando para o amigo que, além acordar cedo, comer muito cereal e ver desenho animado, costuma ser “incoerente e hiperativo” o dia todo do sábado.

A pergunta do Tigre no último quadrinho surpreende o leitor: “-E FUNCIONA?” A tal pergunta parece desconexa do restante do texto. E a coerência só é reestabelecida com a resposta do Calvin: “-NENHUM IRMÃO NEM IRMÃ ATÉ AGORA!” Porém, o sentido global do texto se completa com as inferências do leitor, para entender qual a *relação* que há entre todas as ações listadas pelo personagem nos quadrinhos anteriores e a dedução de uma estratégia do filho único, que espera criar um clima favorável a que os pais não desejassem ter outro filho, mantendo seu status.

#### 4. Apresentação da proposta

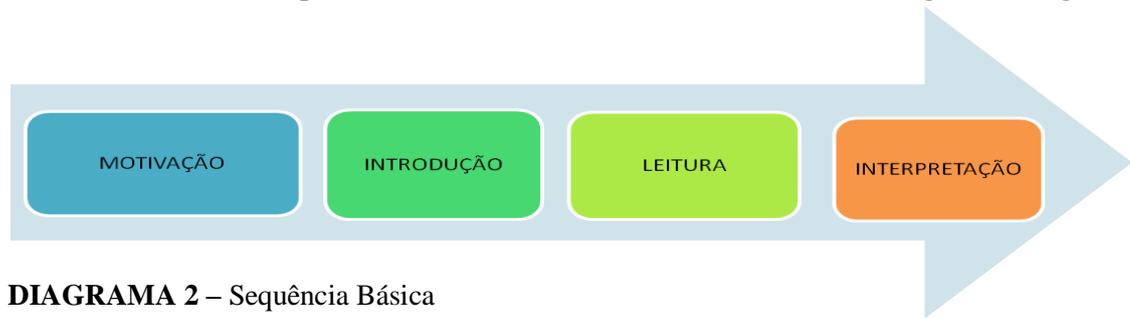
Primeiramente, antes mesmo de apresentarmos uma proposta de leitura com tirinhas, gostaríamos de evidenciar nossa preocupação com a complexidade que esse processo exige, visto que, apesar da tirinha ser uma narrativa curta e construída com imagens, ela reúne muita informação do ponto de vista linguístico. O que impõe um cuidado ainda maior de nossa parte, enquanto docentes, no sentido de conduzir o processo sem artificializar a leitura, ou utilizar o texto apenas como meio para exploração de regras. Mas, antes, como defende Antunes (2003), “de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos”. Sobretudo, pretendemos propor situações significativas de leitura, tanto pela fruição estética, quanto pela construção de sentidos dos textos compartilhados.

Escolhemos, portanto, fazer uma adaptação do modelo de *sequência básica*, proposto por Rildo Cosson (2018). O modelo de trabalho com leitura proposto pelo autor foi inicialmente projetado para a leitura literária, porém, como ele mesmo defende, “a sequência não é algo intocável”, pois é exemplar e não modelar. Por isso, decidimos por fazer adaptações, já que a BNCC categoriza a tirinha *no campo de atuação artístico-literário*, como explicitamos anteriormente.

A sequência básica, segundo Cosson (2018), é uma forma de sistematização da abordagem do material literário em sala de aula, integrando fundamentalmente, três perspectivas metodológicas:

1. a técnica da oficina – que consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento, ou seja, aprender a fazer fazendo;
2. a técnica do andaime – trata-se de o professor dividir com o aluno e, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento, cabendo ao professor atuar como *andaime*, sustentando as atividades a serem desenvolvidas com autonomia pelos alunos;
3. o *portfólio* - tomado de empréstimo das áreas de publicidade e finanças, passando pelas artes visuais, consiste em possibilitar ao aluno e ao professor o registro de atividades realizadas no percurso e visualizar o encadeamento e o crescimento alcançado, comparando resultados iniciais com os últimos.

Esse modelo (ou exemplo) se estrutura conforme demonstramos no diagrama a seguir:



**DIAGRAMA 2** – Sequência Básica

**FONTE:** Melo (2019)

Apresentamos por meio do quadro 2 a seguir, a operacionalização das oficinas:

<b>OFICINA 1 - MOTIVAÇÃO</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>
<p>-Motivar os estudantes para entrar no texto, convencidos da importância saberem e poderem ler.</p>	<p>-Ambientação da sala de aula com de tirinhas em diferentes suportes como: livros, gibis, jornais, revistas e etc.</p> <p>-Apresentação das atividades que serão realizadas nas oficinas;</p> <p>- Roda de diálogo com os discentes para exploração dos conhecimentos prévios;</p> <p>-Sensibilização dos estudantes quanto às características do gênero tirinha;</p> <p>-Eleição do meio/s de registro (suporte/s) do <i>portfólio</i>.</p>	<p>Revistas em quadrinhos;</p> <p>Tirinhas impressas em diversos materiais;</p> <p>Cartazes com tirinhas/personagens mais famosos, biografia de alguns autores.</p> <p>Slides e impressos com tirinhas diversas;</p> <p>Projektor multimídia;</p> <p>Notebook;</p> <p>Acesso à internet;</p>

<b>OFICINA 2 – INTRODUÇÃO</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>
<p>-Apresentar detalhadamente a estrutura do gênero tirinha e os estilos de alguns quadrinistas famosos: Quino, Bill Watterson, Maurício de Souza, Henfil, Ziraldo, Laerte Coutinho, Alexandre Beck, Dik Browne e Chris Browne, Fernando Gonsales e Antonio Cedraz.</p>	<p>-Organização da turma em equipes;            -Distribuição da parte linguística (escrita) de algumas tirinhas aos grupos;            -Distribuição de contornos de balões diferentes aos alunos;            -Reconstrução das tirinhas em equipes;            -Exposição das reconstruções;            -Socialização dos textos e comentários dos grupos;            -Reorganização da turma em grupos – leitura das biografias de quadrinistas/cartunistas;            -Socialização dos quadrinistas, por meio de diferentes recursos.</p>	<p>-Painel gigante com a estrutura básica de tira;            -Seleção de tirinhas impressas;            -Contornos de balões de fala em papel <i>color set</i> com velcro;            -Painel gigante;            -Projektor multimídia;            -Seleção de tirinhas digitalizadas;            -Fotografia e biografia de um quadrinista famoso.</p>

<b>OFICINA 3 – LEITURA</b>		
<b>OBJETIVOS</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>MATERIAIS</b>
<p>Apreciar esteticamente a leitura de tirinhas;</p> <p>-Compreender a importância dos mecanismos de coerência e coesão textual para o humor como elemento constituinte da tirinha.</p>	<p>-Exposição de vasta gama de tirinhas em seu suporte original;            -Escolha livre do/s textos para fruição da leitura;            -Socialização das leituras, evidenciando o tema global;            - Leitura individual de tiras incompletas;            -Apresentação de alternativas para recuperação do humor no texto;            -Leitura da versão recuperada e da versão original das tirinhas;            -Síntese das aprendizagens-  <i>portfólio.</i></p>	<p>-Revistas, livros, jornais, coletâneas de tirinhas, gibis;            -Textos (tirinhas) impressos, extraindo partes (elementos responsáveis pela coerência e/ou coesão);            -Mural;            -Cabine com notebook ou tablet para leitura de tiras digitais.</p>

OFICINA 4 – INTERPRETAÇÃO		
OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAIS
<p>-Promover reflexões sobre as tirinhas lidas e relacioná-las a fatos da cultura/ cotidiano dos alunos;</p> <p>-Produzir e compartilhar textos coerentes e coesos, utilizando ferramentas digitais;</p>	<p>-Definição com a turma de temas de interesse deles/as para a produção textual;</p> <p>-Produção de tirinhas, utilizando ferramentas digitais (ou não) acessíveis aos estudantes (desenho a mão livre, <i>Fábrica de Tirinhas</i>, <i>Toondoo</i>, <i>Pixton</i><sup>3</sup> ou outros);</p>	<p>- Papel 40 ou cartolinas</p> <p>-Computadores;</p> <p>-Aparelhos de telefones celulares;</p> <p>-Acesso à internet;</p>

**QUADRO 2** – Detalhamento da Sequência Básica adaptado para o gênero tirinha

**FONTE:** Melo (2019)

### 5. Considerações finais

O principal objetivo deste artigo foi verificar de que modo os mecanismos de coerência e coesão textual se processam no gênero tira cômica, analisando as possibilidades de aplicação destes mecanismos a algumas das produções multimodais, propondo uma aplicação pedagógica com esse gênero. Utilizamos como amostra quatro tirinhas, cujas personagens centrais foram criadas em décadas diferentes e de dois autores diferentes: Quino e Bill Watterson, sendo que em um dos textos os elementos visuais eram predominantes e nos demais constituídos igualmente por elementos tanto verbais quanto visuais.

Foi possível, por meio das investigações e análises dos textos, aprofundar as teorias linguísticas e perceber que os mecanismos de coerência e coesão para construção de sentidos do texto se aplicam a gêneros multimodais, especificamente ao gênero tira cômica, ou tirinha.

Percebemos também, o quanto o trabalho de leitura com as tirinhas em sala de aula pode ser enriquecedor, do ponto de vista da quantidade de informações condensadas em textos curtos, requerendo do leitor a mobilização, por vezes inconsciente, de várias estratégias para sua compreensão, como na análise das tirinhas 1, 2, 3 e 4. Mostramos que é possível fugir do tradicional e trabalhar elementos linguísticos funcionando dentro de um texto (multimodal ou não), evidenciando para os alunos os mecanismos que estão subjacentes a interpretabilidade dos textos.

Constatamos ainda, à luz dos estudos de Irandé Antunes (2003 e 2005) sobre o ensino da língua e linguística textual e os de Ramos (2009, 2011 e 2017) sobre o uso das tirinhas no ensino, o quanto o papel do professor influencia no processo de ensino da leitura, partindo de sua concepção sobre a língua, sobre a leitura, sobre texto e conseqüentemente, a seleção do material que leva para a sala de aula e o tratamento que dado a este na formação de leitores.

Os textos multimodais, em particular as tirinhas, seguramente constituem um recurso didático interessante para o desenvolvimento da leitura. Este estudo é uma limitada amostra

<sup>3</sup> Plataformas virtuais de produção de quadrinhos digitais.

sobre a construção de sentido do texto, por meio dos mecanismos de coerência e coesão. Outras possibilidades de exploração podem ser tema para outros trabalhos nessa área.

## 6. Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 2 Ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. Lutar com as palavras: coesão e coerência. São Paulo, Parábola Editorial, 2005.
- BEAUGRANDE, Robert de & DRESSLER, W.U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 12, n. 2, 2010.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2 Ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- DIONISIO, Angela. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, Acir, GAYDEC KZA Beatriz & BRITO, Karim (org.) *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.
- KOCH, Ingedore Villaça. Introdução à Linguística Textual Trajetória e grandes temas. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- QUINO, J S T. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras*. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Tiras no Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- VERGUEIRO, W. RAMOS, P. (orgs.). *Quadrinhos na Educação*. São Paulo: Contexto, 2013.

WATTERSON, W. B. [depositocalvin.blogspot.com/2006/01/calvin-haroldo-tirinha-201.html](http://depositocalvin.blogspot.com/2006/01/calvin-haroldo-tirinha-201.html), acesso em 09,ago, 2019.