

**INTERTEXTUALIDADE NOS QUADRINHOS DA TURMA DA  
MÔNICA:  
UMA PROPOSTA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

**INTERTEXTUALITY ON THE COMICS OF MÔNICA'S GANG:  
A PORPOSAL FOR ELEMENTARY SCHOOL**

**Haike Krummenauer<sup>1</sup>**

haike\_k@yahoo.com.br

**Bernardo Kolling Limberger<sup>2</sup>**

bernardo\_kl@yahoo.com.br

**Resumo:** A compreensão textual e a análise linguística são competências que devem ser ensinadas a alunos de Ensino Fundamental. No entanto, muitos ainda têm déficits com relação a essas competências. Por isso, é preciso que os alunos trabalhem com textos que os motivem, como as histórias em quadrinhos (HQs) da Turma da Mônica, de Maurício de Souza. Esses textos possuem uma riqueza de recursos gráficos e linguísticos. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo tecer considerações teóricas e didáticas sobre o sentido de HQs da Turma da Mônica. Fundamentamo-nos nos construtos teóricos da Linguística Textual sobre a intertextualidade, que, conforme as ideias de Julia Kristeva, consiste no fato de todo texto ser um mosaico de citações e de outros dizeres. Analisamos duas HQs e propomos, a partir da análise, uma abordagem didática para alunos do Ensino Fundamental. A proposta foi aplicada a um 7.º ano de uma escola pública. Os resultados da prática demonstram que o desconhecimento do intertexto, apesar de não inviabilizar a interpretação, restringe o processo de construção de sentido na leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Intertextualidade. Histórias em quadrinhos. Proposta de ensino.

**Abstract:** Reading comprehension and linguistic analysis are skills that teachers should teach to elementary school students. However, many students still have deficits in these aspects. Therefore, it is necessary that students learn with motivating texts, for example, the comics of Monica's Gang, of Maurício de Souza. These texts have a wealth of graphics and language resources. In this sense, this article aims to propose theoretical and didactic considerations on the meaning of the comics of Monica's Gang. We base us on the theoretical constructs of Textual Linguistics on intertextuality, which, according to the ideas of Julia Kristeva, is the fact that all text is a mosaic of sources and others utterances. We analyze two comics of Mônica and propose, based on the analysis, a didactic approach to elementary school students. We applied the project with a 7th grade in a public school. The results of the experience show that the lack of intertext knowledge, though not restrict the process of construction of meaning in the reading.

**Key words:** Reading. Intertextuality. Comics. Teaching project.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Unisinos e professora do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms, de Porto Alegre.

<sup>2</sup> Graduado em Letras pela Unisinos, mestre e doutorando em Letras (Linguística) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

## 1 Introdução

Quando folheamos as revistas da Turma da Mônica, podemos notar uma riqueza de recursos gráficos e linguísticos, que encanta pessoas de todas as faixas etárias. Podemos afirmar, devido a experiências em escolas, que as histórias em quadrinhos (HQs) de Maurício de Souza lideram a preferência de alunos do Ensino Fundamental. Neste trabalho, abordamos HQs da Turma da Mônica com base nos pressupostos da Linguística Textual sobre intertextualidade, um dos grandes temas aos quais se têm dedicado os teóricos dessa área. Esse recurso é utilizado explicitamente nas HQs em questão, por isso o presente trabalho.

O objetivo deste trabalho é tecer considerações teóricas e didáticas, por meio de um projeto de ensino. Com a aplicação do projeto, almejamos que os alunos atingissem a compreensão efetiva e a produção de HQs. Acreditamos que o professor precisa ter clareza dos pressupostos teóricos para trabalhá-los na prática escolar. Desse modo, ele tem condições de realizar a transposição didática, que, conforme Chevallard (1988 apud GRILLO et al., 2002), se trata da passagem de um conteúdo de saber preciso (construído na academia) à versão didática deste objeto, tornando ensináveis os saberes construídos coletivamente e acumulados pela cultura e possibilitando ao aluno sua apropriação.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: após a introdução, são focalizados sucintamente alguns pressupostos teóricos que permeiam a intertextualidade. A seção que segue, dedica-se à apresentação do gênero textual e à análise de dois textos, para compreensão efetiva dos pressupostos teóricos. Por fim, apresentamos o projeto de ensino e também relatamos a sua aplicação.

## 2 Fundamentação teórica: intertextualidade

Antes de definir intertextualidade, é plausível explicitar o que entendemos por *texto*. Segundo Marcuschi (2002), texto “é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual” (p. 24). Essa entidade concreta é o resultado da nossa atividade comunicativa e interativa, que envolve operações, processos e estratégias.

Conforme Dressler e Beaugrande (1981), texto é “uma ocorrência comunicativa, que corresponde obrigatoriamente a cinco critérios de textualidade. Quando um desses critérios não é respeitado, o texto não vale como comunicativo” (p. 3, tradução nossa)<sup>3</sup>. Os critérios de

---

<sup>3</sup> No original: “Wir definieren einen Text als eine kommunikative Okkurrenz, die sieben Kriterien der Textualität erfüllt. Wenn irgendeines dieser Kriterien als nicht erfüllt betrachtet wird, so gilt der Text nicht als kommunikativ.”

textualidade sugeridos pelos autores são: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade<sup>4</sup>.

Julia Kristeva cunhou o termo *intertextualidade* e o define como “todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem” (KRISTEVA, 1964 apud KOCH; ELIAS, 2006, p. 86). O texto, então, sempre apresentará alguma ideia, um texto, uma forma, um traço já existente em outro texto. Esse fenômeno pode acontecer por meio de alusão, citação etc., ou por meio da referência a exemplos do gênero textual ao qual o texto pertence, isto é, ao modelo de gênero textual (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981). Intertextualidade seria, então, o fenômeno de formar novos textos a partir de intertextos.

Para Jenny (1979), a presença do intertexto remete a outro texto que já existe, isto é, ele está *repetindo-se* em um novo texto. Não obstante, a menção ao texto dificilmente será idêntica ao texto-fonte, o que cria outro sentido ao “novo” texto. O processo intertextual propriamente dito consiste em assimilar e transformar os recursos intertextuais. O intertexto será transformado para adequar-se e dar sentido ao “novo” texto:

Sejam quais forem os textos assimilados, o estatuto do discurso intertextual é assim comparável ao duma super-palavra, na medida em que os constituintes deste discurso já não são palavras, mas sim coisas já ditas, já organizadas, fragmentos textuais. A intertextualidade fala uma língua cujo vocabulário é a soma dos textos existentes. (JENNY, 1979, p. 22).

Dessa forma, não é necessário citar os textos existentes para dar sentido ao texto centralizador. O texto de origem está lá presente, sem que seja preciso mencioná-lo explicitamente. Contudo, o “novo” texto pode ter uma dependência de outros textos que é inquestionável (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997). Não se pode afirmar, no entanto, que a leitura dos textos sem o conhecimento dos intertextos presentes não seja possível. A leitura é, sim, compreensível; entretanto acreditamos que a compreensão do sentido do texto possa ficar restrita.

Beaugrande e Dressler (1997) referem-se à intertextualidade como a relação de dependência que se estabelece entre os processos de produção e de recepção de um determinado texto e entre o conhecimento que os participantes da interação comunicativa têm de outros textos anteriores relacionados a ele. Esse conhecimento intertextual se ativa mediante um processo que os autores descrevem como *mediação* (processo de ativação do

---

<sup>4</sup> Não faz parte do escopo deste trabalho definir todos os critérios; restringimo-nos à intertextualidade.

conhecimento intertextual). Desse modo, quanto mais atividades de processamento se realizam para relacionar o texto atual com os textos prévios, maior será o grau de mediação.

Vimos, nesta revisão teórica, que é de comum acordo entre os pesquisadores que a intertextualidade está presente em todo e qualquer texto (KOCH; ELIAS, 2006). Podemos dizer, a partir desse ponto de vista, que não existe um texto “puro”, um texto que, em nenhum momento, recorra a outra fonte, seja quanto à forma, à estrutura, ao conteúdo ou ao contexto.

A seguir, discorreremos sobre as HQs da Turma da Mônica e analisamos duas delas, fundamentados nos pressupostos apresentados.

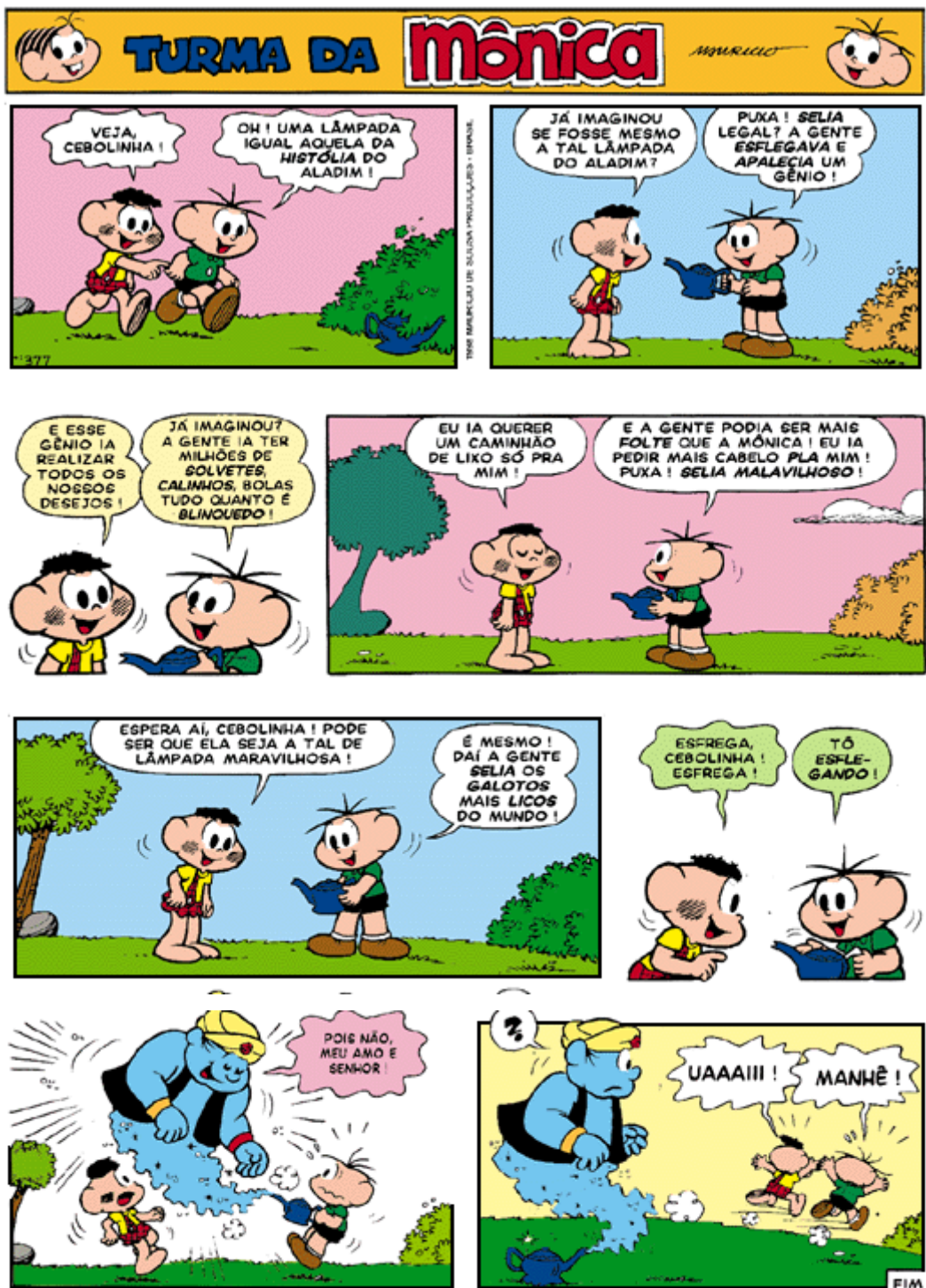
## **2 Histórias em quadrinhos da Turma da Mônica e intertextualidade**

Para analisar textos com base nos aspectos explicados acima, seria possível escolher qualquer gênero textual. Entretanto, visamos abordar a intertextualidade com uma turma de Ensino Fundamental. Escolhemos o gênero *história em quadrinhos* (HQ), porque elas estão presentes, normalmente, nas práticas de letramento de alunos desse nível de ensino. Dessa forma, as HQs da Turma da Mônica constituem um bom *corpus* de análise e trabalho em sala de aula, porque são bastante divulgadas e acessíveis.

No que tange ao gênero textual HQ, Eguti (2001) afirma que os quadrinhos têm como objetivo principal a narração de fatos, tentando reproduzir uma fala natural, na qual os personagens interagem face a face, expressando-se por palavras e expressões faciais e corporais. Essa tentativa de reprodução da fala informal é feita mediante interjeições, onomatopeias, gírias, e ainda expressões dos personagens através do desenho.

Ao folhear várias revistas da Turma da Mônica e também acessar o Portal da Mônica, percebe-se a riqueza que esse material possui. Então, coube a nós a árdua tarefa de selecionar duas HQs, que foram retiradas do Portal, para serem analisadas de acordo com os pressupostos apresentados. A primeira HQ selecionada (figura 1) tem como personagens Cebolinha e Cascão. Eles conversam sobre uma lâmpada que encontram, referindo-se a Aladim. Eles conjecturam o que fariam se aparecesse um gênio da lâmpada, quando, repentinamente, aparece o gênio, que se apresenta como súdito e assusta as crianças.

Figura 1 – História em quadrinhos 1 (Página semanal 63)



Fonte: Souza (1996)

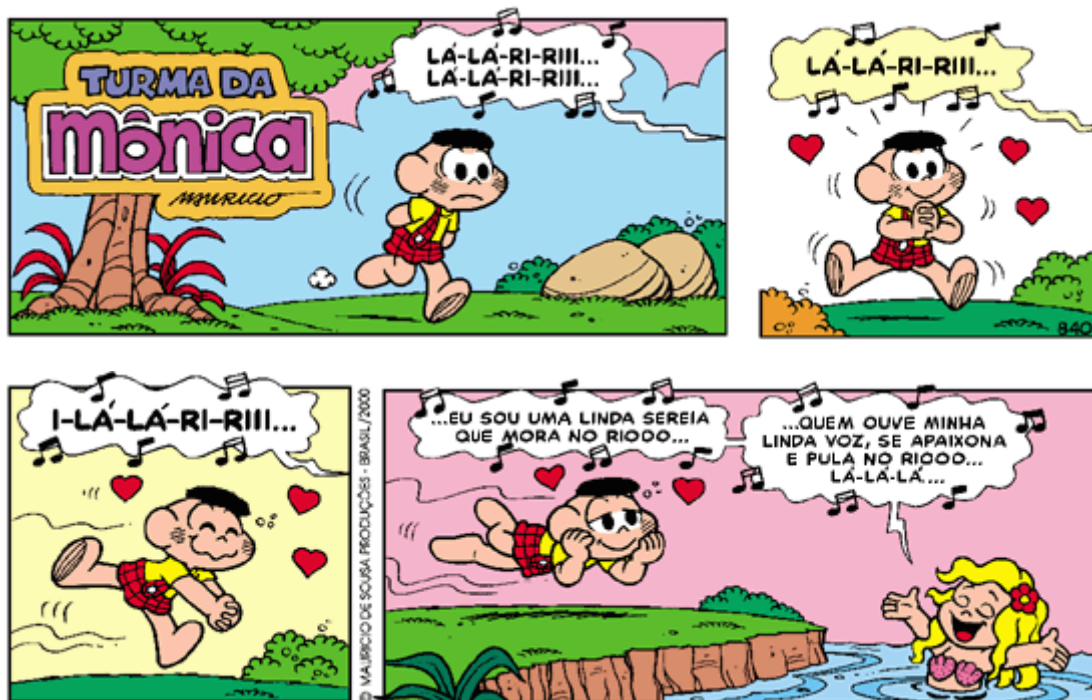
Nessa HQ, os locutores fazem alusão a um personagem do conto de origem árabe *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, que é bastante conhecido, sendo assim a intertextualidade explícita. A dependência dessa HQ ao texto-fonte é inquestionável, uma vez que o locutor faz

menção à história, e há repetição das ações. A personagem que aparece na história é o gênio, conhecido por ter uma lâmpada mágica e realizar desejos. Esse conhecimento, que os leitores letrados possuem, é evocado pelo leitor na interação comunicativa. Dessa forma, se o leitor ativa esse conhecimento intertextual, o grau de mediação, segundo Beaugrande e Dressler (1981), será alto, pois mais atividades de processamento passaram a se realizar. Além disso, há informações intertextuais que pertencem especificamente ao gênero textual HQ da Turma da Mônica.

As ideias de pedidos ao gênio que são citadas pelos dois meninos se relacionam a outras HQs da Turma. Os leitores das HQs têm o conhecimento de que Cascão não gosta de tomar banho; por isso podem relacionar a sua fala (“Eu ia querer uma caminhão de lixo só pra mim”) com diversos outros textos. Da mesma forma, a fala de Cebolinha (“A gente podia ser mais *folte* que a Mônica!”) remete a outros textos da Turma em que a Mônica bate nele.

Na segunda HQ (figura 2), Cascão ouve uma canção, segue o som e encontra uma sereia cantando dentro da água. Ele quase pula na água, mas se dá conta do que pode acontecer e vai embora. A sereia não entende essa atitude e queixa-se para a tia, pensando que não possui mais uma voz bonita.

Figura 2 - História em quadrinhos 2 (Página semanal 170)





Braga (2002), isto é, constituído das seguintes etapas: pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura. Apresentamos, primeiramente, o plano geral e, em seguida, os textos e as atividades propostas.

### 3.1 Plano geral

<b>Nome do Projeto:</b> “A Turma da Mônica numa aventura sem eira nem beira com a turma do 7º ano”.
<b>Série:</b> 7.º ano do Ensino Fundamental.
<b>Duração Aproximada:</b> 10 horas-aula.
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Compreender uma HQ, recorrendo aos intertextos;</li><li>- Refletir sobre o papel dos recursos gráficos do gênero HQ;</li><li>- Aplicar o conhecimento dos recursos intertextuais e gráficos das HQs em uma produção textual.</li></ul>
<b>Materiais:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Uma revista de HQs da Turma da Mônica (SOUZA, 2006);</li><li>- Uma fotocópia da primeira HQ Turma da Mônica em <i>Losti – sem eira nem beira!</i><sup>5</sup> da revista selecionada para cada aluno (páginas 3-14).</li></ul>
<b>Etapas previstas (resumo):</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Pré-leitura:<ul style="list-style-type: none"><li>- Levantamento e discussão dos programas vistos pelos alunos;</li><li>- Levantamento e discussão das leituras realizadas pelos alunos.</li></ul></li><li>➤ Leitura-descoberta:<ul style="list-style-type: none"><li>- Leitura do texto (HQ);</li><li>- Resumo da história – turma em conjunto e oralmente;</li><li>- Atividades escritas sobre interpretação do texto;</li><li>- Caracterização do gênero HQ;</li><li>- Trabalho com as características do gênero HQ.</li></ul></li></ul>

<sup>5</sup> Trata-se de uma sugestão de HQ. O projeto pode ser adaptado a outras HQs.



➤ Pós-leitura:

- Produção de um final da história;
- Discussão sobre o programa *Lost*. Identificação (ou não) do intertexto presente na história.

### 3.2 Textos

#### **Caracterização do texto:**

- Título / tema: “Turma da Mônica em Losti – sem eira nem beira!”, de Maurício de Souza Produções.
- Gênero textual: história em quadrinhos (HQ).

**Resumo da história:** A história começa com Cebolinha questionando-se sobre o lugar em que ele se encontra. Aparentemente, ele está perdido e chorando, quando Mônica aparece e o alerta para fugirem de um monstro. Cebolinha começa a correr junto com Mônica e acaba trombando em Cascão, que também está aflito e com medo da chuva. Os três, então, pensam em uma maneira de saírem de onde estão. Eles encontram uma caixa, e Cebolinha sobe em cima dela para tentar enxergar longe. De repente, uma mão sai debaixo da caixa, e os três se assustam. Quem estava debaixo da caixa era Magali. Com os destroços da caixa de madeira, Cascão resolve construir uma jangada, mas eles estão em terra firme. No meio da escuridão, Magali encontra um carrinho de supermercado cheio de alimentos. E, justamente nesse momento, aparece o dono do carrinho, Xaveco, amigo da turma, que grita para não tocarem em suas coisas. Muito assustados, todos saem correndo. Agora os cinco amigos tentam, juntos, achar uma maneira de sair daquele lugar. Mônica sobe em cima dos outros para ficar mais alta e enxergar longe e, nisso, avista seu coelhinho. Daí os outros também começam a encontrar seus pertences e ainda outros objetos. Para chegar a uma solução para esse caso, a turma tenta lembrar o que eles estavam fazendo e onde estavam antes de chegarem ali. Cebolinha lembra que estava brincando ao lado de seu cachorro Floquinho. Com essa afirmação de Cebolinha, a turma se dá conta de que todos estão dentro do cachorro grande e peludo dele. Todos os quadrinhos têm o fundo preto.

### 4.3 Atividades

Como pré-leitura, o professor faz um levantamento dos programas de televisão aos quais os alunos e pais costumam assistir e dos livros que leem, de modo a verificar que

intertextos poderiam ser evocados e a introduzir a leitura da HQ. Ele pode escrevê-los no quadro. Acontece, então, uma conversa sobre os programas, com base nas seguintes perguntas: o que acontece nos programas mencionados? Qual é a história? Quais são os principais personagens e suas características mais marcantes? (Observação: verificar se algum aluno assiste ao seriado *Lost*). O professor faz, então, um levantamento do que os alunos costumam ler (livros, revistas, jornais etc.).

Se houver alguns alunos que conhecem as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, o professor pode pedir para que falem a respeito dessas histórias. Assim que o professor acreditar que a discussão sobre as HQs da Turma da Mônica foi suficiente, pode introduzir o texto *Losti – sem eira nem beira!* Isso serve como introdução à leitura do gênero HQ e para situar o aluno quanto ao tema da história.

Na segunda etapa, isto é, na leitura-descoberta, o professor entrega o texto aos alunos, que realizam leitura silenciosa. Em seguida, solicita a alguns alunos que caracterizem os personagens que aparecem na história. Ocorre, então, uma discussão sobre como a história começa, quem aparece e o que acontece com esse personagem, que problema os personagens estão enfrentando. Em seguida, os alunos respondem a questões escritas sobre o texto:

Quadro 1 – Questões de compreensão do texto



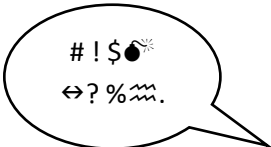
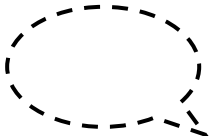
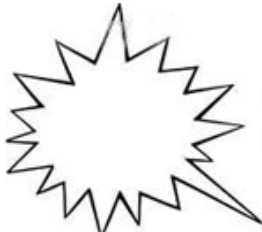
**Responda às questões de acordo com o que está no texto**

- 1) Qual o principal problema da história? (Resposta esperada: *A turma está perdida*)
- 2) Além do problema principal, qual o problema trazido pela personagem Mônica? E qual o problema trazido pelo Cascão? Qual a relação desses dois novos problemas com os personagens Mônica e Cascão? (Resposta esperada: *Mônica fala da presença de um monstro. Cascão fala que vem chuva. Os dois problemas têm relação com os pontos fracos dos personagens: Mônica é forte, quase ninguém é mais forte do que ela, mas talvez um monstro seria mais forte, e Cascão tem medo de chuva / água*)
- 3) Por que Magali está aflita (no momento em que ela aparece na história)? (Resposta esperada: *Ela diz que está se escondendo dos “outros”*)
- 4) Qual a solução apresentada por Cascão na página 9? O problema é resolvido? Por quê? (Resposta esperada: *Construir uma jangada com os destroços da caixa de madeira. A solução é inválida, pois eles não precisam de uma jangada, eles estão em terra firme.*)
- 5) Por que Magali está aflita (no momento em que ela aparece na história)? (Resposta esperada: *Ela diz que está se escondendo dos “outros”, afirmando que há mais pessoas perdidas. Outra*

- resposta válida: ela está se escondendo para poder comer em paz).
- 6) Quando Xaveco aparece na história? (Resposta esperada: Na página 11, quando a Magali mexe no carrinho de compras dele.)
- 7) Qual a solução apresentada por Cascão na página 9? O problema é resolvido? Por quê? (Resposta esperada: Construir uma jangada com os destroços da caixa de madeira. A solução é inválida, pois eles não precisam de uma jangada, eles estão em terra firme.)
- 8) O que você faria se estivesse no lugar de um dos personagens? Escreva qual a solução que você apresentaria e qual personagem você representa. (Resposta pessoal do aluno).

Depois disso, acontece o trabalho específico sobre o gênero textual. O importante é que cada aluno compreenda o uso dos recursos gráficos da HQ, primeiramente dos balões e, em seguida, dos demais recursos gráficos. Dependendo da turma, é possível pedir que os alunos escrevam e desenhem os balões em seu caderno:

Quadro 2 – Trabalho com o gênero (tipos de balões)

Balões – Quais os tipos?		
<p>- Fala comum</p> 	<p>- Pensamento</p> 	<p>- Censura</p> 
<p>- Sussurro ou cochicho</p> 	<p>- Agressão ou grito</p> 	

Então, o professor entrega uma tira sem os balões e solicita que os alunos os desenhem. No caso da figura abaixo, os possíveis balões são de fala, de cochicho e de pensamento.

Figura 3 – Tira sem os balões de fala



Em seguida, trabalha-se com outra característica bastante frequente nas HQs da Turma da Mônica, as onomatopeias. O professor solicita que os alunos identifiquem as onomatopeias que aparecem na história, comparando-as com os sons reais. Abaixo (quadro 3), apresentamos alguns exemplos.

Quadro 3 – Exemplos de onomatopeias da HQ

<b>Aaah!</b> (sensação de alívio)	<b>Buááá!</b> (choro)
<b>Há! Há! Há!</b> (gargalhada)	<b>Glub!</b> (quando alguém engole algo)
<b>Argh!</b> (nojo, repugnância)	<b>Soc! Tum! Pof!</b> (alguém está apanhando de alguém ou apenas batendo em alguma coisa)
<b>Brrr...</b> (frio)	<b>Triiiiiim</b> (telefone tocando)
<b>Ic!</b> (soluço)	<b>Risc, risc...</b> (alguém desenhando ou escrevendo)
<b>Toc, toc!</b> (alguém bate à porta)	<b>Splach!</b> (alguém ou alguma coisa caiu na água)
<b>Cabrum!</b> (trovões)	<b>Snif, snif...</b> (lágrimas)
<b>Smack! ou Chuac!</b> (beijo)	
<b>Dim-dom</b> (som da campainha)	

Em seguida, o professor pode solicitar que os alunos desenhem/escrevam onomatopeias para as seguintes ações. Os balões também podem ser acrescentados.

Figura 4 – Tira para acrescentar as onomatopeias



Quanto aos demais recursos gráficos que chamam a atenção na HQ em análise e são característicos do gênero textual, os alunos podem verificar, com o auxílio do professor, exemplos apresentados na história lida *Losti... sem eira nem beira!*, no caso:

- Os parênteses ao redor dos personagens, indicando movimento (em quase todos os quadros da história lida aparecem esses sinais);
- Os pingos de suor ao redor dos personagens, quando eles estão aflitos (exemplo: página 3, quarto quadrinho);
- As nuvenzinhas de fumaça ou poeira que ficam atrás dos pés dos personagens, quando eles saem correndo (exemplo: página 6, primeiro e quarto quadros);
- As estrelas (geralmente vermelhas) que saem do corpo de um personagem, quando ele se machuca (exemplo: página 6, segundo quadrinho);
- A predominância da cor preta durante toda a história.

A proposta de pós-leitura requer que os alunos produzam um final para a história. Antes dessa produção, o professor pode discutir a HQ com a turma, com o objetivo de deixar a sequência dos fatos bem clara. Os alunos escrevem, com base na proposta abaixo e apresentam o final para os colegas. Por fim, é feita uma comparação com o final da história original. Os alunos dizem qual o final de que mais gostaram e justificam a sua resposta.

Quadro 4 – Tarefa de produção textual 1

### **Tarefa de produção textual 1**

*A Turma da Mônica está perdida. Além disso, vários problemas surgem na história. No final, até seus objetos (brinquedos e outras coisas) perdidos reaparecem. É tudo um mistério. Vamos ajudar a turma a sair dessa enrascada? Imagine um final para a história e escreva / desenhe-o. Não se esqueça de fazer os quadros, desenhar personagens, dar-lhes balões*

*de fala, exatamente como é uma história em quadrinhos, da maneira como trabalhamos em aula.*

Por fim, é feito ainda um trabalho mais específico sobre a intertextualidade. O professor pergunta aos alunos se já ouviram ou leram alguma história parecida com esta (caso ainda não tenha sido comentado nada a respeito. Se já foi comentado, basta lembrar do que se trata). Os alunos respondem às perguntas: *O que está na história já era conhecido de vocês? Que outros textos vocês reconhecem nesse texto? Por que eles estão ali?* Caso nenhum aluno tenha assistido ao seriado, o professor pode contar como ele é<sup>6</sup>: o enredo, as características dos personagens, o ambiente em que o seriado se passa, etc.

Então, o professor encaminha a segunda proposta de produção textual, na qual os alunos produzem a sua própria HQ, com base em um programa de televisão.

Quadro 5 – Tarefa de produção textual 2

**Tarefa de produção textual 2:**

- *Você se lembra daqueles programas que comentamos outro dia? Então, agora é sua vez de criar uma história em quadrinhos envolvendo um de seus programas preferidos. Siga os seguintes passos:*
- *Primeiramente, decida que programa irá envolver na história;*
- *Selecione os personagens da Turma que irão aparecer (ou você pode criar outros);*
- *Pense em um problema (ou mais de um) que surgirá no decorrer da história;*
- *Crie sua própria história.*

## **5 Considerações sobre a aplicação do projeto de ensino**

O projeto apresentado neste trabalho foi aplicado ao 7º ano de uma escola municipal na cidade de São José do Hortêncio (RS), por ocasião do trabalho de conclusão de curso da primeira autora (KRUMMENAUER, 2008). De acordo com a proposta, o projeto teve a

<sup>6</sup> Um avião cai em uma ilha deserta e misteriosa, e é nessa ilha se passa todo o seriado. Há vários sobreviventes, mas eles não se conhecem, não sabem como o avião caiu e não têm a menor ideia de onde possam estar. Então eles se unem para encontrar maneiras de sair dessa ilha. No entanto, pouco a pouco, eles veem que a ilha tem vários mistérios, alguns perigos e que eles não estão sozinhos nela. Há mais pessoas, das quais eles também não sabem nada, nem ao menos se elas estavam no avião com eles.

duração de dez horas-aula. As três etapas foram realizadas: pré-leitura, leitura-descoberta e pós-leitura.

Na etapa de pré-leitura, os alunos se engajaram ativamente nas tarefas, pois as atividades estavam centradas neles, tanto com relação aos programas aos quais assistem quanto em relação aos livros, dentre eles, majoritariamente, a Turma da Mônica. Por isso, quase todos puderam caracterizar as personagens da Turma da Mônica, mas predominaram características físicas. Os alunos citaram os personagens principais, incluindo seus animais de estimação. Havia dois alunos que não conheciam muito bem os personagens. Essa caracterização foi, então, importante, porque situou aqueles alunos que não conheciam a Turma da Mônica e auxiliou a evocar da memória informações daqueles que a conheciam.

A leitura-descoberta deixou os alunos muito curiosos, pois eles não puderam ler, de imediato, o fim da história. Além disso, foi questionado onde a turma estaria. Foram muitas suposições, mas nenhum deles citou o cachorro do Cebolinha, ou onde eles efetivamente estavam. Um aluno mencionou uma ilha, que provocou relações interessantes com o intertexto, presente em qualquer texto (KOCH; ELIAS, 2006). Esses fatores os motivaram a continuar o trabalho.

Os alunos também se colocaram no lugar das personagens, atividade que tem relações com a produção textual 1. A maioria deles produziu um desfecho de acordo com a resposta que tinha dado à pergunta, utilizando onomatopeias, balões de fala adequados e outros recursos de estilo em seus quadrinhos, pois tinham aprendido a empregar esses recursos do gênero textual. Surgiram finais bem variados, como:

- a) A turma sai em um balão. Eles descobrem que estavam no “mundo perdido”, mas não contam nada aos pais, pois eles não acreditariam;
- b) Todos brincavam com o carrinho de supermercado do Xaveco. Eles não viram uma árvore e bateram nela. No final, Xaveco diz para os quatro amigos acordarem, que o sol já está brilhando (conclui-se que a turma estava na escuridão, pois estavam desmaiados);
- c) Com os destroços da jangada do Cascão, o Cebolinha constrói um foguete e tira a turma da escuridão;
- d) Cebolinha pega uma arma, atira no monstro e o destrói. No final dessa história, aparece um avião, no qual está escrito “tchau Lost”, e embaixo do avião está uma ilha (provavelmente se trata de uma alusão ao seriado);

- e) O monstro era o Sansão, coelho da Mônica. (Mas nenhuma solução é apresentada no final dessa história);
- f) A lâmpada estava estragada. Quem a consertou foi o Cebolinha;
- g) Todos estavam sonhando;
- h) A turma construiu um carrinho de lomba com os destroços da jangada do Cascão;
- i) A turma estava dentro de um buraco. Eles encontram um buraco, por onde todos saem. No final da história, eles vão para a escola e fazem desenhos de suas aventuras.

Quando chegou a vez de os alunos lerem o fim original da história, ficaram decepcionados. Eles esperavam um final bem mais “emocionante” – como eles mesmos disseram. Vários alunos protestaram, pois acharam que até os finais que eles criaram estavam melhores.

Na segunda produção textual, os alunos buscaram algum intertexto, com o objetivo de inseri-lo, de maneira explícita, em uma história de sua própria autoria. Apareceram, por exemplo, criações com base no desenho *Pica-Pau*, no seriado *Hércules* e no seriado *Chaves*.

O projeto foi elaborado, primeiramente, com um enfoque voltado para a compreensão da história, sem nenhuma questão dirigida diretamente ao intertexto presente logo de início, pois isso seria feito mais tarde. Os alunos comentavam a história entre si, sem falar no intertexto. Faltou o processo que Beaugrande e Dressler (1997) nomearam mediação, isto é, processo de ativação do conhecimento intertextual. Provavelmente, essa não tenha sido a melhor maneira de se trabalhar com o intertexto. Percebemos que um trabalho mais efetivo precisa ser feito a esse respeito.

Outros aspectos relacionados à prática podem ser comentados: em primeiro lugar, a história selecionada para a proposta pedagógica não foi a mais adequada para essa turma. O intertexto da história não era pertinente à realidade dos alunos. Ele **não** era um seriado destinado ao público infantil, o que contribuiu consideravelmente para que a grande maioria dos alunos sequer tivesse ouvido falar a respeito da existência do seriado. Apesar disso, os alunos não deixaram de construir sentido para a história, algo que foi possível observar nos seus comentários durante a discussão do conteúdo e nas respostas às questões propostas para interpretação.

A partir disso, podemos concluir que a identificação do intertexto pode não inviabilizar a construção de sentido na leitura, mas, certamente, torna o processo menos rico. A dependência de outros textos que é inquestionável (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1997). A leitura é compreensível; entretanto a compreensão do sentido do texto possa ficar restrita.



Nesse aspecto, uma comparação entre os personagens, o enredo, o final, o ambiente, as diferenças e as semelhanças do seriado e da história lida poderia ter sido feita. O sentido, conforme descrito por Beaugrande e Dressler (1997), construído na dependência entre os processos de produção e de recepção de um determinado texto e entre o conhecimento que os participantes da interação comunicativa têm de outros textos anteriores relacionados a ele, foi um pouco prejudicado.

## 6 Considerações finais

As HQs da Turma da Mônica realmente motivaram os alunos. Na turma que participou da aplicação do projeto, podemos dizer que parte dessa motivação ocorreu devido ao tema da intertextualidade, pois os alunos queriam criar relações com outros textos. Ademais, os alunos se engajaram nas tarefas, criando sentidos e produzindo novas histórias. A aplicação do projeto de ensino mostrou que o desconhecimento do intertexto não inviabiliza a construção de sentido para a leitura. No entanto acreditamos que seria interessante trabalhar também uma HQ com um intertexto conhecido pelos alunos, para que a construção de sentidos seja mais rica. Acreditamos que os intertextos possam ter mais relação com a realidade dos alunos.

## Referências

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

\_\_\_\_\_. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Ariel, 1997.

BRAGA, Regina Maria. **Construindo o leitor competente**: Atividades de leitura interativa para a sala de aula. São Paulo: Peirópolis, 2002.

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

CHEVALLARD, Yves. Mediations et individuation didactiques. Interactions Didactiques: le contrat didactique: diferentes approches. Universités de Genève et de Neuchâtel, n. 8, mars, 1988. In: GRILLO, Marlene C. et al. Transposição didática e produção de conhecimento. **Presença Pedagógica**. v. 8, n. 46, p. 75-84, 2002.

EGUTI, Clarícia Akemi. **A representatividade da oralidade nas histórias em quadrinhos**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2001.

JENNY, Laurent. **Intertextualidades**. Coimbra/ Portugal: Almedina, 1979.

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

KRUMMENAUER, Haike. **A intertextualidade no processo de construção de sentidos na leitura**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

SOUZA, Maurício de. **Página semanal 63**. História em quadrinhos publicada no Portal da Turma da Mônica, 1996. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tabloide/tab063.htm>>. Acesso em: 20 nov. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Página semanal 170**. História em quadrinhos publicada no Portal da Turma da Mônica, 2000. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/comics/tabloide/tab063.htm>>. Acesso em: 20 nov. de 2012.

\_\_\_\_\_. **Revista do Cebolinha**, n. 243. São Paulo: Globo, 2006.