



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELA RAFFO SCHERER

MAFALDA EM DEZ TIRINHAS:
UMA PRÁTICA DE LEITURA PELO VIÉS DA SEMIÓTICA
GREIMASIANA

Londrina
2019

DANIELA RAFFO SCHERER

**MAFALDA EM DEZ TIRINHAS:
UMA PRÁTICA DE LEITURA PELO VIÉS DA SEMIÓTICA
GREIMASIANA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Scherer, Daniela Raffo .

Mafalda em dez tirinhas: uma experiência de leitura pelo viés da semiótica / Daniela Raffo Scherer. - Londrina, 2019.
172 f. : il.

Orientador: Loredana Limoli.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Experiência de leitura de tiras segundo teoria semiótica greimasiana - Tese. I. Limoli, Loredana. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

DANIELA RAFFO SCHERER

MAFALDA EM DEZ TIRINHAS:
UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA PELO VIÉS DA SEMIÓTICA
GREIMASIANA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Ana Silvia Lopes Davi Médola
PPG Comunicação/UNESP

Profa. Dra. Ismara Eliane Vidal de Souza Tasso
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 29 de maio de 2019.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, ao Filipe, à Laura e ao Gabriel, meus filhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Loredana, que me orientou na elaboração deste trabalho, não só pela sabedoria e serenidade com que conduziu suas leituras e releituras, mas pelas dúvidas que formulou, ternamente, ao longo do percurso, o que me incentivou a refletir sobre o valor do recomeço.

Às colegas da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, professora Edna Bazacchi e professora Patrícia Guimarães Morais, fico grata pela parceria na aplicação das atividades com os alunos das turmas dos oitavos anos.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram nos vários momentos em que as interações foram necessárias: Geraldo, querido parceiro de primeiros estudos e escritas semióticas; Eliane, colega e interlocutora sensível, pessoa otimista que muito me fez perceber quão necessário era continuar trilhando pela pesquisa.

Aos professores colaboradores da Reme, que participaram das entrevistas docentes também deixo meus agradecimentos, juntamente com a equipe da SEMED, que facilitou esse diálogo e tornou possível a inclusão da escola pública na pesquisa.

E é justamente esse caráter integrador que permite abranger as “irregularidades”, a incerteza e a imprevisibilidade, que são, em geral, consideradas como sem sentido: essa moral não admite complacência, e somos condenados a construir inclusive o sentido das irregularidades e dos acasos, mesmo se for necessário deslocar sem cessar o foco de análise.

(Eric Landowski. Interações arriscadas)

SCHERER, Daniela Raffo. **Mafalda em dez tirinhas**: uma experiência de leitura pelo viés da semiótica greimasiana. 2019. 172f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o estudo do *ethos* de Mafalda como uma experiência na verificação de resultados na proficiência leitora de sujeitos em idade escolar. Partiu-se da tese de que a exposição a mais de um texto protagonizado pela mesma personagem pudesse mobilizar a construção do *ethos*, sendo o estudo desse *ethos* uma ferramenta para a obtenção de melhores resultados na produção de sentidos. Para verificar a validade dessa tese, desenvolvemos um objetivo geral que consistiu em vivenciar uma prática de leitura com duas turmas de oitavos anos do ensino fundamental de uma escola pública, utilizando como base dez tiras da Mafalda, com vistas a estudar o *ethos* dessa personagem. A fim de viabilizar a realização desse objetivo, propusemos o desmembramento em quatro objetivos específicos. O primeiro percorre o referencial teórico utilizado na pesquisa, que é a semiótica greimasiana, seus principais conceitos e uma das vertentes mais atuais: a sociosemiótica e a articulação que constitui com a leitura. O segundo objetivo específico diz respeito à escuta de quinze docentes de língua portuguesa que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande / MS, visando conhecer como avaliam as atividades de leitura do livro didático Singular & Plural, adotado para o ensino de língua portuguesa, nos oitavos anos do ensino fundamental. Já o terceiro objetivo consiste em análise prévia de cinco das dez tiras que serão objeto de leitura das duas turmas de oitavo ano, a fim de cotejá-la, posteriormente, com as análises realizadas pelos alunos dessas turmas. O último objetivo específico é a aplicação de uma proposta de leitura de dez tiras da Mafalda com duas turmas de oitavo ano, da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, do município de Campo Grande / MS, levando em conta o estudo do *ethos* da Mafalda, comparativamente, a fim de identificar diferenças e semelhanças nos resultados coletados. Faz-se uma reflexão acerca de práticas pedagógicas que levem em conta não só aspectos pertinentes às propostas do livro didático, mas que permitam uma mobilização dos sujeitos da enunciação para uma análise mais acurada do que se constitui o *éthos* em Mafalda. Considerando a atuação de vários sujeitos no desenrolar da pesquisa – professores e estudantes -, inserimos as contribuições de Eric Landowski, semioticista que amplia a teoria semiótica por meio das interações, das experiências, das construções de sentido no coletivo.

Palavras-chave: Tiras. Livro didático. Semiótica greimasiana. *Ethos*. Experiência de leitura.

SCHERER, Daniela Raffo. **Mafalda em dez tirinhas**: uma experiência de leitura pelo viés da semiótica. 2019. 172f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

This research presents the study of Mafalda ethos as an experience in the verification of results in the reading proficiency of school-age subjects. It was based on the thesis that exposure more than one text by the same character could mobilize the construction of the ethos, being the study of this ethos a tool to obtain better results in the production of meanings. To verify the validity of this thesis, we developed a general objective that consisted in experiencing a reading practice with two classes of eighth grade elementary school in a public school, using as a base ten strips of Mafalda, with a view to studying the ethos of this character. In order to achieve this objective, we have proposed the break-up into four specific objectives. The first one goes through the theoretical reference used in the research, which is Greimasian semiotics, its main concepts and one of the most current aspects: the socio-demic and the articulation that constitutes with the reading. The second specific objective is to listen to fifteen Portuguese-speaking teachers who work in the municipal education network of Campo Grande / MS, in order to know how they evaluate the reading activities of the singular & plural textbook, adopted for teaching Portuguese, in the eighth grade of elementary school. The third objective consists of a preliminary analysis of five of the 10 strips that will be the object of reading the two classes of eighth grade, in order to compare it, later, with the analyzes carried out by the students of these classes. The last specific objective is the application of a proposal to read ten strips of Mafalda with two groups of 8th grade, from the municipal school João Evangelista Vieira de Almeida, in the city of Campo Grande / MS, taking into account the study of ethos da Mafalda, in order to identify differences and similarities in the results collected. There is a reflection on pedagogical practices that take into account not only aspects pertinent to the textbook proposals, but which allow a mobilization of the subjects of the enunciation for a more accurate analysis of what constitutes ethos in Mafalda. Considering the performance of several subjects in the course of research - teachers and students - we have inserted the contributions of Eric Landowski, a semiotician who extends semiotic theory through interactions, experiences, and constructions of meaning in the collective.

keywords: Comic strips. Textbook. Greimasian semiotics. *Ethos*. Reading experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Susanita e Mafalda.....	42
Figura 2 - Mafalda e o mundo posto à venda	46
Figura 3 - O sono.....	47
Figura 4 - A sopa	49
Figura 5 - Mesa redonda	54
Figura 6 - Mafalda pintando	58
Figura 7 - Manolito.....	59
Figura 8 - Atividades do livro didático.....	86
Figura 9 - O velho e o jovem.....	92
Figura 10 - Passeio de trem.....	96
Figura 11 - A nova professora	98
Figura 12 - Sifonadas.....	109
Figura 13 - O pobre	111
Figura 14 - Primavera	112
Figura 15 - Sociólogo	113
Figura 16 - Mafalda e a TV.....	114
Figura 17 - Mafalda e a TV.....	127
Figura 18 – Sociólogo	127
Figura 19 - O livro	127
Figura 20 - Senso de Humor.....	127
Figura 21- Aceitação	128
Figura 22 - Somos todos iguais.....	128
Figura 23 - Sifonadas.....	128
Figura 24 - O pobre	128
Figura 25 - Primavera	129
Figura 26 - Felicidade	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competência/Performance	40
Quadro 2 - Ações na escola.....	79
Quadro 3 - Questão 2	132
Quadro 4 - Quem é Mafalda?	133
Quadro 5 - Questão 3	134
Quadro 6 - As gerações.....	142
Quadro 7 - Expressão facial.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REME	Rede Municipal de Ensino (de Campo Grande/MS)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TEXTO, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	19
1.1 Concepções de Texto	19
1.2 Ensino de Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais	20
1.3 Provas e Indicadores Nacionais	24
1.4 Texto e produção de sentido	25
1.5 A leitura significativa, escola e livro didático	35
1.6 A semiótica: reflexões teóricas para leitura de textos sincréticos	36
1.6.1 O percurso gerativo de sentido	37
1.6.2 Definindo Isotopia	50
1.6.3 Definindo <i>Ethos</i>	55
1.7 As linguagens na tira	59
1.7.1 O gênero tira	64
2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	74
2.1 Caracterização da Pesquisa	74
2.2 Falas docentes: uma leitura reflexiva	75
2.3 Contextualização da Pesquisa	77
2.3.1 Tratamento dos Dados	78
3 APRESENTAÇÃO DAS LEITURAS DAS TIRAS DA MAFALDA NO LIVRO DIDÁTICO E O OLHAR DOCENTE	81
3.1 O livro Singular & Plural	83
3.2 Três tiras da Mafalda em três Propostas do livro Singular & Plural - 8. Ano	85
3.3 O ponto de vista do professor de Língua Portuguesa: Entrevistas	99
3.3.1 Analisando as respostas fornecidas	103

4	EXPERIÊNCIAS DE LEITURA, VIVÊNCIAS DE SALA.....	106
4.1	Análise prévia: Hipóteses	107
4.2	O estilo da Mafalda: Quem é esta menina?	115
5	EM SALA DE AULA: INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO	124
5.1	Atividades do livro didático: Análise do desempenho das duas turmas....	140
5.1.1	Análise comparativa da primeira atividade	142
	CONCLUSÃO	152
	REFERÊNCIAS	156
	ANEXOS.....	161
	ANEXO A - Entrevista com o Professor Doutor Nataniel Gomes: falando sobre a atuação do NUPEq nas escolas da REME	162
	ANEXO B - Respostas Obtidas	164
	ANEXO C- Declaração de Consentimento	172

INTRODUÇÃO

Toda a história da atividade docente desenvolve-se em meio a episódios de inquietação de natureza diversa e permanente. Uma questão em especial vem chamando atenção não só dos professores, mas dos pesquisadores que atuam no estudo das linguagens e seus significados: a de criar e recriar metodologias capazes de dar conta de tantas facetas das quais a linguagem se reveste.

A necessidade de se incorporar um conjunto mais abrangente de gêneros de circulação social no currículo escolar, conforme recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vem reforçando a importância de uma presença maior de concepções advindas das teorias sociointeracionistas na educação. Tal concepção de emprego dos gêneros vem ao encontro das pesquisas realizadas no sentido de buscar uma melhor compreensão dos aspectos linguísticos apreendidos desses objetos. No caso específico do *corpus* desta pesquisa, tiras da Mafalda, é recorrente sua utilização e seu alcance no espaço midiático e, inclusive, na educação.

Nesse sentido, o interesse pelo gênero, especificamente pelas tiras da Mafalda, resultou em minha pesquisa de mestrado, defendida em 2014, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O intuito daquele trabalho era descrever as categorias visual e verbal como elementos no processo de produção de sentido de três tiras selecionadas do livro *Toda Mafalda*, do cartunista argentino, Quino. Foram utilizados os pressupostos teóricos da semiótica greimasiana, o que permitiu mobilizar alguns conceitos da teoria, como também possibilitou a inserção da semiótica sincrética nas análises, em função da natureza do objeto em estudo.

No entanto, apesar de concluída, aquela pesquisa deixou caminhos abertos para que se pudesse avançar um pouco mais: a utilização da semiótica nos espaços escolares, como estratégia na (e para uma) leitura proficiente. Naturalmente, tendo como espaço profissional a sala de aula e o ensino de língua portuguesa, acompanhava-me a inquietação, no melhor sentido da palavra, do *fazer* docente e a relação com os sujeitos que nos movem rumo ao alcance dos objetivos: o desempenho dos nossos estudantes. São esses sujeitos que queremos atingir. Somos, pois, semioticamente falando, seus “destinadores”, num primeiro estágio de aprendizagem.

Sabemos que a leitura das tiras – que apresentam mais de uma linguagem na sua constituição – demanda estratégias diferenciadas, haja vista sua complexidade tanto no plano de conteúdo como plano de expressão. Nesse sentido, ainda que os livros didáticos venham apresentando propostas de abordagem cada vez mais próximas das experiências dos alunos e, ao mesmo tempo, menos focadas no estudo de aspectos meramente gramaticais, ainda há espaço para reflexões acerca de alternativas mobilizadoras de leitura de textos sincréticos.

Pesquisadores que se debruçam sobre o ensino da língua, há tempos, identificam a existência de lacunas do *fazer* docente e do *fazer* discente relacionadas não só à prática da leitura, mas ao ensino de uma forma geral. Recorremos a Freire (1996) para ilustrar traços que herdamos desse contexto:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos dos processos, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos [...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro [...] É isto que nos leva [...] à crítica e à recusa ao ensino “bancário” (FREIRE, 1996, p 12-13).

Esse *saber* que é doado, transmitido ao aluno e, sobretudo, delineado, tendo como foco o próprio docente, faz com que o aluno seja visto como um sujeito passivo, que depende do professor para vir a *ser* quando na verdade os dois sujeitos se complementam no processo ensino-aprendizagem.

Os resultados do trabalho de Quadros (2010) referendam nossa justificativa na medida em que acenam para a permanência de um percurso narrativo em que os sujeitos encontram-se, cada um, no seu *status quo*: o aluno, que necessita desenvolver mais e melhor o seu saber; o professor que *sabe* e que *pode* doar seu saber. Nesse sentido, é possível identificar um descompasso, ou melhor, uma *disjunção* no que se refere aos sujeitos nas relações com seus objetos-valores.

Além das questões acima relatadas, há interferência de fatores externos à utilização do livro didático. As propostas de leitura apresentadas no livro, se tomadas isoladamente, parecem cumprir de forma suficiente as metas previstas nos documentos oficiais norteadores do ensino da língua. Basta conferir nos *sites* do MEC, PNLN, PCN e, mais recentemente, a BNCC, as diversas diretrizes que tratam desde os aspectos teóricos sobre conceitos de linguagem, até as recomendações

técnicas para elaboração de materiais didáticos. No entanto, é necessário atentar para a dinâmica escolar: ela retrata uma realidade distante da idealizada para um aproveitamento dos recursos pedagógicos. Entraves como a superlotação em sala, sobrecarga do trabalho docente, entre outros problemas, colocam-se como antissujeitos na busca pelo sucesso escolar.

Nossa proposta não pretende discutir os problemas da educação brasileira atual. Existem inúmeras pesquisas em andamento, outras já publicadas à disposição nos bancos de dissertações e teses das universidades e de instituições fomentadoras. Pensamos, sim, em aproximar a experiência docente no ensino da língua portuguesa da teoria semiótica greimasiana com vistas a oferecer uma ferramenta a mais a quem estiver disposto a se aventurar pela experiência em busca dos sentidos do texto sincrético.

A opção por Mafalda justifica-se na medida em que suas tiras apresentam terreno fértil às reflexões sobre humanidade, elemento presente no eixo central dos documentos norteadores da educação básica brasileira. A recorrência de trabalhos acadêmicos que utilizam tiras da Mafalda como tema é surpreendente, não só no volume de referências como também na pluralidade de temas que a personagem faz suscitar. Pesquisadores de várias áreas interessam-se por Mafalda, haja vista os diferentes discursos que transitam por aproximadamente dez anos de produção elaborada por Quino, seu criador. Os trabalhos acadêmicos englobam diferentes áreas do conhecimento: análise da sociedade burguesa, tema da dissertação de mestrado de Oliveira (2014); intertextualidade e temporalidade, analisadas em charges e quadrinhos na tese de doutorado de Ferreira (2010), além da discussão sobre questões de ordem psicológica, ideológica e de gênero muito presentes em artigos acadêmicos.

Nesse sentido, a questão que norteia esta pesquisa é: **o estudo do *ethos* de Mafalda permite que haja melhores resultados na proficiência leitora de sujeitos em idade escolar?** Em caso afirmativo a tal questão, colocamos em teste a tese de que a exposição a mais de um texto protagonizado pela mesma personagem pudesse mobilizar a construção do *ethos*, sendo o estudo desse *ethos* uma ferramenta para a obtenção de melhores resultados na produção de sentidos.

Para verificar a validade dessa tese, desenvolvemos um objetivo geral que consistiu em **vivenciar uma prática de leitura com duas turmas de oitavos anos**

do ensino fundamental de uma escola pública, utilizando como base dez tiras da Mafalda, com vistas a estudar o *ethos* dessa personagem. A fim de viabilizar a realização desse objetivo, propusemos o desmembramento em cinco objetivos específicos. O primeiro percorre o referencial teórico utilizado na pesquisa, que é a semiótica greimasiana, seus principais conceitos e uma das vertentes mais atuais: a sociosemiótica e a articulação que constitui com a leitura. O segundo objetivo específico diz respeito à escuta de quinze docentes de língua portuguesa que atuam na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande / MS, visando conhecer como avaliam as atividades de leitura do livro didático Singular & Plural, adotado para o ensino de língua portuguesa, nos oitavos anos do ensino fundamental. Já o terceiro objetivo consiste em análise prévia de cinco das dez tiras que serão objeto de leitura das duas turmas de oitavo ano, a fim de cotejá-la, posteriormente, com as análises realizadas pelos alunos dessas turmas. O último objetivo específico é a aplicação de uma proposta de leitura de dez tiras da Mafalda com duas turmas de oitavo ano, da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, do município de Campo Grande / MS, levando em conta o estudo do *ethos* da Mafalda, comparativamente, a fim de identificar diferenças e semelhanças nos resultados coletados.

A pesquisa foi motivada a partir da dinâmica do fazer pedagógico vivido no cotidiano escolar. Foi selecionada uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul, a Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, localizada na rua Ponta Porã, 861, bairro Santo Amaro. A escola atende, em média, oitocentos alunos, e integra uma rede de mais de noventa unidades escolares atendidas pelo município. O contexto escolar coloca os docentes em constante movimento no sentido de levá-los a buscar novas práticas para o ensino de língua portuguesa. Da pesquisa de mestrado que tomou como objeto três tiras da Mafalda surgiram alguns questionamentos, sendo o principal deles o de como explorar elementos da semiótica para aprimorar a leitura de textos sincréticos, em particular os da Mafalda, levando em consideração o estudo do seu *ethos*.

Por pensarmos o ensino de língua – assim como o de todos os componentes curriculares – em um processo desenvolvido por vários sujeitos, convidamos duas professoras da unidade escolar para planejar e participar de algumas das etapas que foram realizadas nas turmas dos 8ºs anos A e B, do ano letivo de 2017. As duas professoras, ambas efetivas na rede municipal e com especialização em língua

portuguesa, eram as titulares da disciplina naquelas turmas. Cumpridas as formalidades (assinatura de termo de ciência das professoras e autorização junto à secretaria de educação, que se encontram nos anexos), passamos aos encontros com as professoras para que pudéssemos ouvi-las com relação ao trabalho que se iniciaria, ao mesmo tempo em que, juntas, traçávamos as coordenadas das atividades. Essa etapa foi cumprida durante o mês de março e na primeira quinzena do mês de abril daquele ano.

As duas professoras utilizavam o livro didático *Singular & Plural* (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012) como um dos recursos de sala de aula. A familiaridade com o livro facilitou o planejamento da pesquisa, uma vez que ambas levaram em conta o cotidiano na sala de aula, numa referência aos alunos e o tipo de resposta que davam em situações concretas de trabalho. Landowski (2014) trata das relações entre os sujeitos a partir do estudo das regularidades, de modo que podemos articulá-las ao nosso caso concreto: a sala de aula. Nesse sentido, o semioticista, ao analisar os procedimentos que envolvem o *fazer*, aqui materializado nas ações docente e discente, coloca em evidência os papéis dos sujeitos – professoras, pesquisadora e alunos –, explicando que temos nessa rede “modos de relação entre actantes profundamente diferentes” (LANDOWSKI, 2014, p. 27). Em outras palavras, a pesquisadora deposita sobre as professoras expectativas do *fazer*, e as professoras, por sua vez, fazem o mesmo com relação aos alunos. Landowski (2014) afirma que há, em jogos como esse, a presença da incerteza, ou seja, não há garantias de que o que se deseja resulte exatamente no cenário desejado.

Ciente dessa perspectiva, mantivemos nossa atenção sobre o processo de leitura e suas etapas na busca de um *ethos* para Mafalda, considerando a participação dos sujeitos envolvidos. Iniciamos pelas entrevistas a quinze docentes da rede municipal com vistas a coletar uma avaliação sobre aspectos da abordagem da leitura de tiras da Mafalda no livro didático *Singular & Plural*. Dessa entrevista também participaram as duas professoras que mediarão as atividades com os alunos das turmas de oitavos anos. Elas responderam às questões pessoalmente, o que proporcionou a exposição de detalhes, espontaneidade, numa relação de

cumplicidade, deixando entrever a motivação¹, o que já preparava a empatia nos trabalhos com os alunos, em etapa posterior.

Finalizadas as entrevistas com os todos informantes, realizamos a interpretação das respostas coletadas, tomando como critério as afinidades com os objetivos desta pesquisa e as recorrências discursivas. O objetivo, portanto, das entrevistas, era verificar como os docentes analisavam uma das atividades propostas pelo livro didático, com vistas a avaliá-la em relação à leitura do gênero tira (no caso, da Mafalda, chegando a seu *ethos*). Pela análise das respostas obtidas, percebemos a ocorrência de algumas dúvidas sobre a autonomia dos estudantes com relação aos detalhes dos procedimentos de leitura das tiras da Mafalda por ser ela uma personagem cheia de sutilezas e dona de um discurso crítico-reflexivo. Notamos preocupação também com a necessidade de contextualizar melhor as questões propostas pelo livro didático, aproximando-as do cenário cotidiano dos alunos.

Essas e outras falas são transcritas e analisadas em capítulo específico do trabalho, o que permitiu encontrar convergências no discurso docente e pontos de encontro com a expectativa desta pesquisa. A aplicação das atividades com os alunos dos 8^{os} anos A e B permitiu, então, a confirmação de determinadas lacunas na prática de leitura e produção de sentidos e revelou, na sequência da experiência com os alunos, possibilidades de aprofundamento dos procedimentos de leitura por meio das interações entre os sujeitos (professor e aluno; aluno e aluno).

Vale ressaltar que valorizamos a participação dos sujeitos porque partimos do pressuposto de que, em educação, não há possibilidade de crescimento se não for pela colaboração, se não for pela escuta do outro. A construção do sentido da pesquisa não se dá, portanto, de forma centralizadora e individualista. Como o ensino público municipal é uma rede, procuramos a secretaria municipal de educação de Campo Grande e protocolamos a carta de apresentação, documento que contém a identificação da pesquisa, nome da pesquisadora e da orientadora,

¹ Landowski (2014, p. 29) menciona a motivação ao tratar da manipulação: “Há evidente aqui um paradoxo: para que o outro nos apareça como manipulável (e não como programado), há que supor que suas ações são *intencionais*, que seu comportamento é *motivado* – e, ao mesmo tempo, é precisamente isso o que torna o exercício da manipulação tão delicado. Para prever com precisão a conduta do parceiro em uma circunstância determinada, em rigor seria necessário poder conhecer não apenas seu ponto de vista em relação à situação considerada, mas também a ordem geral de suas preferências, seu sistema de valores, e, mais amplamente ainda, os princípios orientadores de seus juízos, o tipo de racionalidade que o guia. É todo esse conjunto que faz dele um sujeito semioticamente “competente”, e por isso mesmo um interlocutor tão dificilmente previsível”.

nome da instituição de ensino superior à qual a pesquisa está ligada, objetivos, etapas e cronograma.

Para executar a pesquisa, organizamos este trabalho em cinco capítulos assim distribuídos: no Capítulo 1 encontra-se o referencial teórico nos quais se baseia a pesquisa, sendo revisados os conceitos de texto, gênero tira, leitura e semiótica greimasiana; no Capítulo 2, descrevemos o percurso metodológico adotado na pesquisa, suas etapas e encaminhamentos. O terceiro Capítulo é dedicado à descrição e análise dos aspectos relativos ao livro didático adotado, interpretamos as propostas de abordagem textual de três tiras da Mafalda e as articulamos às falas de quinze professores de língua portuguesa, a fim de identificar inquietações no fazer pedagógico. O Capítulo 4 é dedicado à análise preliminar de cinco das dez tirinhas selecionadas, a partir da qual traçamos o *ethos* da Mafalda. Como etapa final, o Capítulo 5 descreve a aplicação da proposta de leitura com as duas turmas de oitavo ano. As Considerações finais retomam os resultados dos objetivos geral e específicos e apresentam o cotejo das análises obtidas por meio das atividades de leitura com as duas turmas de oitavo ano.

1 TEXTO, LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

São várias as teorias que se ocupam do texto e, por ser um objeto de pesquisa muito presente, vem sendo estudado em diversos aspectos. Nesse sentido, é válido repassar alguns conceitos que tratam do texto e as relações que se formam no âmbito da leitura e produção de sentidos.

1.1 Concepções de Texto

Numa visão geral, textos são materiais linguísticos produzidos pela humanidade em suas atividades comunicativas. São, portanto, fenômenos linguísticos que não se dão em contextos isolados, Marcuschi explica que,

os textos são, a rigor, o único material linguístico observável, como lembram alguns autores. Isto quer dizer que há um fenômeno linguístico (de caráter enunciativo e não meramente formal) que vai além da frase e constitui uma unidade de sentido. O texto é resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72).

O caráter enunciativo diz respeito à subjetividade da produção discursiva cujas marcas podem ser verificadas e estudadas na materialidade textual. Levando em conta esse último aspecto – a materialidade – o texto pode ser considerado como um tecido estruturado (MARCUSCHI, 2008, p.70), um artefato “sociohistórico”. Numa concepção bakhtiniana, texto é discurso:

Cumprir salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano [...], o relato familiar, a carta [...], a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais [...], o universo das declarações públicas (BAKHTIN, 1997, p. 279-280, grifos do autor).

Koch (1996) explica que o termo *texto*, assim como ocorre com o termo *discurso*, pode ser tomado em sentido lato, ou seja, está presente nas mais variadas manifestações (KOCH, 1996, p. 21): pintura, escultura, romance, poema, música, filme entre outros, em que estão em jogo os signos. Quando visto como objeto de comunicação verbal, o texto relaciona-se intimamente com o discurso e os elementos que o atravessam: locutor, interlocutor, conjunto de enunciados e a

enunciação. O discurso, então, manifesta-se por meio de textos – falados ou escritos – e se constitui de uma unidade semântico-pragmática (KOCH, 1996).

As diretrizes para o ensino de língua portuguesa determinam certos parâmetros, tanto de ordem conceitual quanto de ordem metodológica, cuja essência remete aos estudos de multiletramento. No entanto, torna-se necessário associar tais parâmetros com novas formas de produção e circulação de textos, haja vista a imbricação que se manifesta nesse sentido. Ao comparar o texto impresso e o que circula por meio das tecnologias digitais, Rojo (2013) considera o primeiro tipo mais “moroso” e “seletivo”, característica que não o desqualifica, mas que apontaria, conseqüentemente, diferenças quanto aos procedimentos de leitura.

O surgimento de gêneros midiáticos (*chats, hipertextos, links*), segundo Lemke (1998) não garante o domínio do letramento que subjaz a eles, pois houve certo fracasso em trabalhar a integração do desenho à escrita, fato que justificaria as demais dificuldades em lidar com recursos de multimídia. Segundo o pesquisador, é preciso ensinar primeiramente como os letramentos combinam as diversas modalidades semióticas com vistas a produzir sentidos. Isso vai muito além de uma simples somatória de cada componente genérico.

1.2 Ensino de Língua Portuguesa e os Documentos Oficiais

Os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (LDB) são os documentos oficiais que norteiam, em vários aspectos, a educação básica no Brasil. Esses documentos encontram-se facilmente na Internet e há um robusto material de análise disponível para consulta. Os documentos compreendem objeto de estudo acadêmico que têm despertado os olhares da comunidade científica de várias correntes e linhas teóricas. Nesse sentido, não aprofundaremos descrições prescritivas dos documentos oficiais. Em vez disso, optamos por apresentar uma avaliação do cenário atual, quando ocorre a discussão da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) recentemente incorporada pelo Ministério da Educação (MEC).

De acordo com Geraldi (2015), a redemocratização como processo histórico deu-se em torno de 1982, quando a educação parecia encontrar espaço para se fazer ouvir. Uma grande movimentação de especialistas e técnicos, como nunca se vira até então, “borbulhava” o espírito de criação de documentos destinados a

organizar e avaliar a educação nacional. Os PCN surgem como uma tentativa “verticalizada”, segundo Geraldi (2015, p. 384) de avaliar a atuação da escola. Nessa mesma linha crítica ao mecanismo adotado pelo governo, o pesquisador reflete sobre o mais recente documento, a BNCC, alertando para a problemática que surge com a nova abordagem dos gêneros textuais:

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar a sala de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de *sinopses* de textos; a elaboração de resumos de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubaríamos a proposta lida) (GERALDI, 2015, p. 388).

Uma das críticas feitas pelo autor repousa no fato de que a BNCC recomenda que o professor de língua portuguesa “trabalhe à exaustão” o maior número de gêneros discursivos sob a justificativa de que a metodologia *uso-reflexão-uso* seria um “salto nas capacidades de mobilizar recursos expressivos”: isso *já* era uma constatação de 1980 (GERALDI, 2015, p.388). Outro ponto problemático levantado pelo autor diz respeito à prática de leitura - e este interessa sobremaneira à nossa pesquisa – na medida em que o documento recomenda que o professor de língua portuguesa incorpore no plano de aula atividades de leitura específicas de outros componentes curriculares. Nesse sentido, o autor pondera:

Há aqui o reconhecimento explícito de que a leitura está presente em todos os componentes curriculares. Mas *não cabe ao ensino de língua portuguesa trabalhar com a leitura e interpretação de um problema de matemática, ou de química, ou seja, lá qual for o outro componente curricular*. Esses são textos específicos dessas áreas. Se um aluno não consegue resolver um problema de matemática porque não consegue ler o problema, isso *deve ser enfrentado pelo professor de matemática* e não pelo professor de língua portuguesa! (GERALDI, 2015, p. 389, grifos nossos).

Se as demandas da própria ementa curricular já são volumosas, parece fazer sentido a reivindicação de Geraldi (2015). A crítica reside, portanto, no fato de que a BNCC, em sua proposta, acaba por não permitir que o professor aprofunde o estudo em determinados gêneros, em função da aceleração desnecessária para “dar conta” de um número *x* de gêneros. Como o próprio autor elucida, “Sempre estaremos

aprendendo a ler novos textos [...] E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa área profissional” (GERALDI, 2015, p. 389-390).

A reflexão sobre o ensino da língua portuguesa não habita somente os espaços da escola, mas encontra-se sob constante interrogação no âmbito do ensino superior, sobretudo quando se menciona o currículo dos cursos de letras. Ilari (1997) já tecia algumas considerações acerca da qualidade na formação docente (graduação), agravada pelo cenário das políticas de educação:

Adotar esta atitude é perder de vista que o ensino vai mal *como um todo*, e que há para isso razões “extracurriculares” de peso: a proliferação e mercantilização das faculdades particulares de Letras e o gigantismo das oficiais, dois processos aparentemente desastrosos e irreversíveis, patrocinados irresponsavelmente nos anos '60 e '70 pelas autoridades educacionais; o aviltamento dos salários, da carreira e das condições de trabalho dos professores secundários, que os colocou na dependência absoluta com relação ao livro didático, e fez desaparecer a prática de preparar aulas; a enorme ampliação da rede de ensino em termos de clientela, sem uma expansão paralela dos investimentos necessários para seu funcionamento; a implantação de uma mentalidade tecnocrática nos vários níveis de decisão, que tem multiplicado reformas curriculares intermitentes e sem critério (ILARI, 1997, p. 18)

A atitude criticada por Ilari (1997) tem como objeto o conflito que se formou no ambiente acadêmico quando da inclusão da Linguística na grade dos cursos de Letras. Embora possa parecer desconectado do ponto sobre o qual tratamos neste capítulo, a reflexão vale como um dos muitos exemplos da problemática que persiste na formação docente. O autor toca na questão do uso do livro didático como uma prática sobre a qual o professor pouco opina, o que amplia a discussão levantada por Geraldi (2015). Os sujeitos envolvidos diretamente no ensino da língua portuguesa desempenham papéis que, na maioria das vezes, são determinados por outros sujeitos. É claro que os problemas levantados por Ilari são de ordem da análise linguística, no entanto, os elementos verbais, sua seleção e organização na superfície textual, transitam e interferem no processo de produção de sentidos.

Ao discutir o ensino da língua portuguesa, Perfeito et al (2007) relembram as origens da relação entre concepção de linguagem e seus reflexos nas diretrizes que organizam e fundamentam a prática de ensino. Voltada inicialmente para teorias defensoras da tese de que a linguagem seria uma correspondência do pensamento, ou uma “tradução” deste, essa concepção foi a base do ensino cujo foco é a gramática teórico-normativa, ou seja:

conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação [...] O estruturalismo e a teoria da comunicação e o behaviorismo, sobretudo serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692, de 1971, no Brasil.[...] a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfosintáticos [...] próprios da norma *culta* (PERFEITO et al, 2007, p. 138, grifos das autoras).

As autoras reconstituem traços da concepção de linguagem que se manifestaram nos documentos oficiais num dos períodos em que a democratização do ensino ensaiava seus primeiros passos no território nacional, o que hoje chamamos, sem muito entusiasmo, de políticas públicas da educação brasileira. Vale ressaltar que essa trajetória, assim como se dá com a sociedade e suas instituições ao longo do tempo, sofreu mudanças de paradigmas, sendo o “diálogo entre os sujeitos” (PERFEITO et al, 2007, p. 138). Toma-se o trabalho coletivo como forma de interação. Nesse sentido, o texto, o discurso, os gêneros passam a incorporar o ensino da língua portuguesa a partir das ideias bakhtinianas. Na década de 1980, segundo Perfeito et al (2007, p. 138-139), as teorias desenvolvidas pela chamada *Linguística da Enunciação* – Teoria da Enunciação de Benveniste, Pragmática, Semântica Argumentativa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística e a Enunciação Dialógica de Bakhtin – alavancaram importantes mudanças não só na concepção da linguagem que se adotava nos documentos oficiais mas também interferiu na elaboração de materiais didáticos e no planejamento de ensino.

Os PCN (1998), como lembram as autoras, conduzem ao desenvolvimento de programas curriculares que tomam os gêneros discursivos como objeto de estudo (PERFEITO et al, 2007), o que possibilita pensar a abordagem de gêneros por agrupamento. Esse ponto entra em consonância com a presente pesquisa, porque coloca em evidência a *regularidade* com que se pode tratar os gêneros discursivos: pelo conteúdo temático, construção composicional e estilo um gênero discursivo torna-se objeto de análise, em processo que mobiliza os “modos de dizer” (BAKHTIN, 1997) que se realizam nas atividades humanas, por meio, justamente, dos gêneros.

As tiras da Mafalda, portanto, compreendem um grupamento – ou totalidade – cujo sentido pode ser reconstruído não por uma análise meramente linguística, mas

por uma série de procedimentos que serão detalhados no último capítulo desta pesquisa.

1.3 Provas e Indicadores Nacionais

O espaço da leitura muitas vezes é vislumbrado como um caminhar solitário, uma relação entre o indivíduo que lê e o universo construído por ele. Na escola e na sala de aula, porém, são produzidas, em experiências diversas, várias relações entre obras e leitores. Nesse sentido, a intervenção docente ocupa um papel actancial de relevância, sobretudo quando tal papel atua como norteador para aqueles que descobrem e redescobrem as possibilidades da leitura.

A adoção de indicadores que mensuram a capacidade leitora da população leitora revela a existência de lacunas importantes. Bridon e Neitzel (2014) discutem a competência leitora de alunos da educação básica, considerando avaliações do SAEB/Prova Brasil/2011 e mostram uma deficiência nos níveis de leitura encontrada nas séries finais do ensino fundamental: não só a capacidade de localizar informações explícitas no texto deveria ser esperada, como também a de localizar as informações implícitas. Os documentos analisados pelas pesquisadoras apontam, ainda, que os resultados tabulados por meio das avaliações têm origem em escolas pertencentes às mesmas redes de ensino e que essas recebem os mesmos investimentos e recursos financeiros. Evidencia-se, portanto, um tratamento diferenciado por parte dos métodos utilizados pelas unidades escolares, ou seja, que a intervenção docente faz a diferença.

As diferenças de resultados encontrados por meio das avaliações podem, de certa forma, estar relacionadas ao princípio de que “a linguagem não é transparente [...] por várias razões” (DISCINI, 2017, p. 18) e por meio dela circulam os conceitos de verdade, que variam de um discurso para o outro. Como os discursos atravessam, também, as leituras, acabam interferindo na interpretação e na produção de sentidos. Assim, a localização de informações implícitas nem sempre é tarefa fácil, principalmente quando se fala em processos pedagógicos truncados por um sem número de interferências oriundas do próprio sistema educacional.

Retornando à reflexão acerca das avaliações sobre competências leitoras, é válido considerar que a avaliação conhecida como Prova Brasil, realizada a cada dois anos, possibilitou a análise de competências leitoras, organizadas de acordo

com os Descritores pertencentes à Matriz de Referência de Língua Portuguesa. Quando se menciona a localização de informações explícitas no texto, é necessário perceber que, a julgar pelo nível de dificuldade oferecido por um texto, a tarefa poderá trazer dificuldades, considerando-se determinações do gênero e o contexto histórico de sua produção. Nesse sentido é que observamos porque determinado elemento composicional de uma tira, seja ele expresso via imagem ou palavra, pode “emperrar” identificação de informações de superfície e, conforme a carga metafórica presente na enunciação, altera a produção de sentido do texto em análise².

1.4 Texto e produção de sentido

Ao refletir sobre concepções de texto, sujeito e linguagem e as relações que estabelecem com a leitura, Campos Almeida e Almeida (2015) apontam para a existência de duas posições antagônicas no que diz respeito às teorias sobre a compreensão leitora: uma concebe o texto como objeto a ser desvendado por meio da análise de sua superfície, tornando-se algo fechado em si, autônomo e estável, limitando a interação com o sujeito leitor; a outra seria a de que nenhum texto existe, como objeto dotado de sentido, sem a interferência do leitor, ou seja, cabe a este a atribuição de sentidos, sendo a prioridade no processo.

O reconhecimento de que a primeira posição é a que mais se manifesta na escola, do ponto de vista histórico, segundo esses pesquisadores, remete à seguinte constatação:

Esse modelo de leitura didatizada, concretizado em práticas de leitura escolar como extração de informações do texto a partir da observação dos elementos explícitos na superfície textual, fundamenta-se em uma concepção neutra e artificial da linguagem. Tende, assim, a estabelecer uma interpretação sempre monológica e padronizada, autorizada, como a única válida, desencadeando um processo de anulação de questionamentos ou contestação na leitura, os quais são indispensáveis para a formação de

² Um estudo detalhado, expresso em análise de gráficos e tabelas resultantes do Inep (2011), aponta a necessidade de aumentar esforços no sentido de obter um melhor desempenho dos alunos no final do ensino fundamental: “estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; inferir informações; distinguir fato de opinião; diferenciar partes principais de secundárias; localizar a informação principal do texto; identificar efeito de sentido; identificar tese e argumentos presentes em um texto; reconhecer posições distintas em relação a um tema; comparar textos que tratam do mesmo tema” (BRIDON; NEITZEL, 2014, p. 452). Ao identificar níveis abaixo do esperado para o 9. ano, os levantamentos do Inep (2011) alertam para a progressão, em efeito cascata, dessas deficiências no ensino médio. Nesse sentido, é recomendável o estímulo informal, mas sistematizado, à leitura de diversos gêneros, literários ou não.

leitores proficientes, crítico-reflexivos e, sobretudo, para a formação de textos literários (CAMPOS ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 70)

Landowski (2014a) afirma que “fora do texto, a semiótica continua”, ou seja, a construção do sentido emerge, também, das experiências práticas, do vivido, o que incluiu, portanto, práticas relacionadas à troca de pontos de vista, dialógicas, de natureza reflexiva (LANDOWSKI, 2014). É sabido que um texto, independente da sua materialidade, possibilita uma série (maior ou menor) de interpretações, mas não todas as interpretações, pois se assim fosse, até os pilares da própria teoria desenvolvida por Greimas cairiam em contradição.

É no processo de descoberta, ou descortinamento, que o objeto de significação surge como uma massa, podendo ser manipulada, esticada, revirada, dividida, remodelada, sem perder a sua essência, sem deixar de ser a massa, ainda que remexida por várias mãos. Nesse sentido, promover a leitura de textos como os de Mafalda é um convite ao processo de construção de sentidos, principalmente quando a experiência de leitura envolve jovens leitores, que, submetidos a uma linguagem sincrética, exercitam o confronto das próprias ideologias com as de um sujeito enunciador consideravelmente distante. A figura do professor torna-se, por consequência, importante colaboração para que o percurso de construção de sentidos seja trilhado: trata-se da “articulação”, segundo Landowski (2014).

Existe uma tentativa de buscar o equilíbrio e diminuir a polaridade criada pelas visões antagônicas de leitura - uma que supervaloriza a decodificação e outra que supervaloriza o leitor. Segundo Campos Almeida e Almeida, algumas propostas de livros didáticos, sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, incorporaram atividades como levantamento de hipóteses, indagações acerca do conhecimento prévio sobre o tema, gênero e autor. Para esses pesquisadores, as atividades apresentaram resultado positivo, sobretudo porque “Sob tal enfoque, essas noções revelaram-se bastante produtivas para o ensino e até mesmo foram incorporadas a propostas mais recentes de orientação ao ensino da leitura, como as contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CAMPOS ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 73).

Ainda que a ocorrência de equívocos e distorções tenha sido identificada, conforme Campos Almeida e Almeida relembram, vale ressaltar que tais experiências é que possibilitaram avaliações cada vez mais seguras acerca *do quê*

se leva em conta na hora de validar *esta* ou *aquela* interpretação. Nesse sentido, e sobretudo tentando uma negociação entre posições tão contrárias, os pesquisadores mencionam uma terceira posição teórica à qual atribuem validade: a posição interativa. De acordo com essa visão, a leitura é vista como,

construção de sentidos que se dá através de um processo ativo e dinâmico de negociação entre autor e leitor no espaço compartilhado do texto: uma interação complexa e simultânea de estratégias cognitivas ascendentes e descendentes (do texto para o leitor e do leitor para o texto), em que o leitor, para construir os sentidos, mobiliza seu conhecimento prévio, socialmente adquirido e armazenado em esquemas mentais, confrontando-o com as pistas linguísticas impressas pelo autor no texto lido (CAMPOS ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 76).

Na concepção da semiótica greimasiana tais procedimentos são organizados segundo o Percurso Gerativo de Sentido, e os sujeitos envolvidos (leitor/autor) passam a ser denominados sujeitos da enunciação. Procura-se por um corpo, uma voz, um estilo e um *ethos* a ser definido pela análise de vários fatores a serem explorados com maior detalhamento no capítulo quatro. Mas é interessante que se estabeleça esse paralelo com vistas a encontrar um ponto de convergência teórica, uma aproximação do ponto de vista do processo que se delinea na prática, ainda que cada teoria seja independente do ponto de vista de sua identidade como construto científico. Não se vive só de antagonismos, quando o objeto permite diálogos e reflexões oriundas de teorias diversas. Nesse sentido, a teoria semiótica contribui com o conceito de leitura que desenvolveu:

Em se perguntando se a leitura assim compreendida, isto é, a reconstituição do significante textual sem que se recorra a seu significado, é possível, deve-se reconhecer que ela é inicialmente – e essencialmente – uma semiose, uma atividade primordial cujo resultado é correlacionar um conteúdo a uma expressão dada e transformar uma cadeia de expressão em uma sintagmática de signos. Vê-se imediatamente que tal *performance* pressupõe uma competência do leitor, comparável, ainda que não necessariamente idêntica, à do produtor do texto (GREIMAS, A.J; COURTÉS, J., 2008, p. 281).

A concepção de leitura elaborada pelos semioticistas, autores do Dicionário de Semiótica, mostra que as interpretações, as produções de sentidos, originadas no processo de leitura não podem ser aleatórias, uma vez que existe uma relação entre enunciador e enunciatário que se constitui ao longo do percurso, pois o que a semiótica leva em conta é a reconstrução do sentido do texto. Desse modo, os

autores mencionam o questionamento acerca da possibilidade de haver leituras múltiplas, principalmente quando o texto em análise é de natureza literária, poética. Greimas e Courtés (2008) comentam a esse respeito:

[...] em compensação, afirmar que existe uma leitura plural dos textos, isto é, que um texto dado oferece um número ilimitado de leituras, nos parece hipótese gratuita, tanto mais que é inverificável. A impressão da “abertura” infinita do texto é frequentemente causada por leituras parciais: esta ou aquela sequência do discurso, tomada separadamente, pode conter, com efeito, um grande número de isotopias que ficam, contudo, suspensas devido à sua incompatibilidade com as sequências que seguem e que têm por função, entre outras, desambiguar a sequência pluriisotópica, deixando subsistir para o conjunto do texto apenas um número restrito de leituras possíveis. Às coerções inscritas no próprio texto, acrescentam-se as do meio sociocultural circundante: a competência textual do leitor encontra-se inscrita e condicionada pela episteme que recobre um estado semiocultural dado (GREIMAS, A.J; COURTÉS, J., 2008, p. 282).

A competência referida pelos autores pode ser aprendida na medida em que determinados mecanismos são compreendidos como estratégias de leitura.

Kato (1999) é pioneira no estudo sobre as estratégias de leitura e faz referência ao conhecimento prévio do leitor, relacionando esse conhecimento à capacidade de fazer previsões. Tal capacidade deve ser desenvolvida por meio de estratégias metacognitivas, ou seja, estratégias que o professor precisa conhecer para interferir em sala de aula.

O processo ativo de negociação ao qual se referem Campos Almeida e Almeida (2015) remetem aos processos de interação propostos por Landowski (2014), na medida em que se admite, nas palavras do semiótico, que:

O projeto sociosemiótico sob sua forma atualmente efetiva assume como hipótese primeira que as produções de sentido não devem ser tomadas como “representações” do social considerado enquanto referencial ou realidade primeira. São, ao contrário, as práticas de construção, negociação, intercâmbio de sentido que vêm *construindo* o “social” enquanto universo de sentido (LANDOWSKI, 2014, p. 12, grifos do autor).

Essa hipótese levantada por Landowski (2014) conduz, por efeito dominó, a uma construção do sujeito enunciador, porque o processo descrito parte do pressuposto de que os sentidos não são representações da realidade, já que o “autor” como parte dessa realidade (tomada como referente) também é dado na negociação e no intercâmbio.

A noção de “contrapalavra” vem ao encontro do que há na interação dialógica a partir da qual o processo da leitura ocorre. Recorrendo a Bakhtin, Campos Almeida e Almeida (2015, p. 77) colocam a leitura no centro de um fenômeno definido como uma “compreensão responsiva”, ou seja, a imposição de uma palavra do leitor como uma réplica. Quanto maior for o número de réplicas consistentes, maior é a compreensão de quem lê. Nesse sentido, os pesquisadores lembram que o diálogo entre textos também consiste num mecanismo de produção de sentidos, na medida em que permite o enriquecimento da leitura quando submetida a ligações múltiplas entre textos e discursos acumulados ao longo da experiência vivida. A intertextualidade funcionaria com uma “ferramenta” a mais para a compreensão de um texto individual. Na verdade, tal visão caminha na mesma direção - ao menos em parte - dos trabalhos desenvolvidos por Discini (2009b), que busca a identidade de um *ethos* por meio das regularidades encontradas numa série de textos produzidos por determinado autor.

Ao situar os problemas vivenciados com relação às práticas de leitura na escola, Campos Almeida e Almeida atentam para a relevância da concepção de sujeito, relacionando-a com as concepções de texto e linguagem. Sobre o sujeito ressaltam que,

O sujeito sócio-histórico, interpelado permanentemente por forças socioculturais e ideológicas, está sempre se movendo, deslocando-se de uma para outras posições, e não sendo deslocado com um títere, mas participando de um processo em que o linguístico, o social e o histórico constituem-se mutuamente (CAMPOS ALMEIDA; ALMEIDA, 2015, p. 80).

Pensando nesse estado de mobilidade permanente, a sociossemiótica toca em um aspecto peculiar e crucial envolvido na atividade leitora. Landowski (2014) chama atenção para os discursos, para os sentidos que deles se depreendem, e distingue, referindo-se à leitura, entendida como leitura do vivido, dois processos de significância: a *leitura*, tomada como uma decifração, por meio de quais formas figurativas são reconhecidas; a *captura*, que é a “apreensão do sentido” que emana das qualidades sensíveis - plásticas, rítmicas, estéticas - imanentes aos objetos (LANDOWSKI, 2014, p. 13). Corre, paralelamente a esse processo, outro fenômeno ligado ao sujeito. Trata-se de uma lógica baseada na co-presença sensível dos actantes, denominada lógica da *união*:

Segundo a lógica da junção, a compreensão do mundo passa pelo deciframento de forma que, verbais ou não, são consideradas como equivalentes a tantos outros textos que, supostamente, “quereriam” dizer-nos qualquer coisa. Ao contrário, segundo a lógica da união, nós não olhamos mais, ou não ainda, o mundo como um a rede de significantes a decifrar. Entretanto, apesar disso, já existem sentido e valor. É que não havendo como localizar na superfície das coisas as marcas de discursos inteligíveis que nos seriam direcionados, nós nos deixamos então impregnar pelas qualidades sensíveis inerentes às coisas mesmas. É, portanto, necessário distinguir dois tipos de processos de significância: a *leitura*, decifração das “significações”, fundada sobre o reconhecimento de formas figurativas, e a *captura*, apreensão do “sentido” que emana das qualidades sensíveis. [...] Sublinhamos que nem um nem o outro desses regimes se define por referência a uma classe determinada de elementos à qual ele se aplicaria especificamente, mas aquilo que os separa deve-se à diferença dos tipos de olhar que eles implicam respectivamente, sobre o mundo, qualquer que seja o elemento visado. Mais ainda, leitura ou captura, cada uma implica na realidade, da parte do sujeito, uma modalidade diferente de “ser no mundo” e, por esta razão mesmo, entra em correlação com os modelos praxiológicos oriundos da gramática narrativa enquanto problemática da interação (LANDOWSKI, 2014, p. 13, grifos do autor).

A referência aos tipos de olhar, de acordo com o semiótico, deve ser levada em conta, justamente porque o *olhar* parte *do* sujeito. Ainda que sejam preservados os elementos constitutivos de um texto de qualquer materialidade, é por meio desse *olhar* que os sentidos são construídos. Voltamos à discussão que põe em xeque o “limite de interpretações aceitáveis” na leitura de um texto qualquer. Esses limites, sob o ponto de vista da semiótica, oscilariam, então, entre as possibilidades dadas pelo texto (temas e figuras, isotopias disseminadas no nível discursivo e recuperadas no nível fundamental) e a produção de sentido construída pelo sujeito enunciatário. Quanto maior for a carga metafórica presente no nível discursivo, maior será a possibilidade de ocorrência de desvios de interpretação³ a depender do repertório linguístico e de outros fatores relacionados ao sujeito leitor.

Realizar uma atividade coletiva de leitura possibilita, portanto, a verbalização da captura do sentido. Em outras palavras, é o momento em que os sujeitos envolvidos argumentam, por meio da análise dos componentes textuais e de seu *olhar*, *como* chegaram a esta e não àquela constatação, e por que essas capturas se aproximam e/ou se afastam quanto ao sentido. Advém dessa constatação a ideia

³ No último capítulo deste trabalho menciono uma tira cuja leitura produziu interpretações caracterizadas como desvio. Trata-se de uma tira na qual figuram Susanita e um bloco (de cimento, provavelmente). Deve-se interpretar a presença do bloco como uma associação ao Manolito, par romântico da personagem. Manolito representa um bom partido e, por essa razão, Susanita investe nele, pois o garoto integra o rol de objetos-valores para a menina. O nível discursivo, quando analisado por meio da recorrência de figuras e temas encontrada na leitura de outras tiras nas quais Susanita aparece como actante, permite chegar a esta interpretação.

de que leituras isoladas deste ou daquele texto sincrético possa vir a ser mais produtora se houver uma recorrência, ou seja, a exposição mais frequente a textos do mesmo gênero possibilitaria um exercício de *olhar* para o diálogo e para a intertextualidade. A troca permite que um sujeito *mostre* ao outro, por meio de sua lógica, por que aceita uma possibilidade de interpretação e refuta outras, ao mesmo tempo em que reflete sobre a própria lógica ao conhecer a do *outro* podendo, até, acatá-la, caso lhe faça mais sentido após um cotejo.

Por mais que os documentos norteadores do ensino de leitura e os livros didáticos tentem estimular práticas mais voltadas ao estudo de gêneros sincréticos, existe uma tendência de privilegiar a leitura e a escrita de textos verbais. O trabalho com letramento crítico chamou atenção de Ruberval Franco Maciel, professor da graduação e da pós-graduação da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e avaliador, por quatro vezes, do Plano Nacional do Livro Didático - PNLD (MEC). Como pesquisador, Maciel vem desenvolvendo trabalhos no âmbito da formação docente, interessando-se pelo papel do professor colaborador. Nesse sentido, adota o termo “crítica” a fim de valorizar o olhar docente para o próprio fazer, quando o foco se volta às políticas linguísticas:

Diferentemente de se buscar desvelar verdades e ideologias com influência da teoria crítica [...], o letramento crítico das políticas linguísticas estaria voltado para o estudo das políticas linguísticas e para a formação de professores comprometidos em investigar de que maneira elas são interpretadas, negociadas, resistidas ou reconceituadas conforme a tradução do conhecimento local/contextual dos professores (MACIEL, 2017, p. 107).

Essa preocupação encontra eco não só nesta pesquisa, mas se manifesta cotidianamente no fazer docente. O pesquisador estende esse entendimento para questões de natureza ética, de comprometimento com o saber, na medida em que o conhecimento de um sujeito (eu) dialoga com o conhecimento do outro (tu), fazendo com que a atuação colaborativa seja ressignificada constantemente.

Anteriormente mencionamos algumas das deficiências relacionadas à leitura identificadas por meio de indicadores. É preciso, no entanto, apontar que co-existem diferentes concepções de leitura em estudo. Quem dá o tom a respeito dessa variação é Jouve (2010), ao considerar a ocorrência de duas direções quando se fala em leitura: aquela que a trata a partir de seus aspectos didáticos, ou seja, o

estudo de técnicas para o ensino; aquela que se debruça sobre aspectos teóricos. Partindo disso, o pesquisador complementa:

Dentre os teóricos, o leque de pesquisas possíveis é muito amplo. A principal linha divisória está entre o estudo do *efeito* e a análise da *recepção*. Os teóricos do efeito interessam-se pelas imposições textuais que pesam sobre a leitura; os teóricos da recepção analisam as leituras efetivas, que às vezes tomam grandes liberdades com as diretivas do texto. Porém, qualquer que seja a opção, a interdisciplinaridade é incontornável. Isso é evidente para a recepção que depende do momento histórico, das normas culturais em vigor e da identidade social dos leitores em questão. Mas a interdisciplinaridade impõe-se também aos teóricos do efeito: para analisar a maneira como as estratégias textuais envolvem o leitor, é preciso uma teoria do sujeito humano, que pode fazer uso da antropologia, das ciências cognitivas e até da psicanálise (JOUVE, 2010, p. 202-203, grifos do autor).

A ideia de que é impossível desconsiderar a interdisciplinaridade aponta a abrangência que a leitura apresenta como operação que é.

Para Solé (1998), leitura é um processo interativo entre leitor e texto, e nesse sentido, a pesquisadora faz referência a modelos que buscam explicar o processo de leitura. Trata-se dos “modelos hierárquicos ascendente – *bottom up* – e descendente – *top down*” (SOLÉ, 1998, p. 23, grifos da autora), que são assim descritos:

No primeiro se considera que o leitor, perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Segundo essa ótica, o texto seria o centro do processo, fenômeno que não daria conta de explicar as recorrentes inferências que o leitor produz durante a leitura, inclusive quando não percebe erros tipográficos e até mesmo quando compreende o texto sem dominar o sentido de um ou outro elemento composicional, pondera a autora.

Já o modelo ascendente – *top down* – aponta o oposto. O leitor faz uso de seu conhecimento prévio e de estratégias cognitivas próprias para antecipar conteúdos do texto, sendo que:

Quanto mais informação possuir [...] sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é

processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz (SOLÉ, 1998, p.24).

A perspectiva interativa, explica Solé (1998), vem realizar uma intersecção no processo de leitura, equilibrando os dois pratos da balança: deparando-se com o texto, o leitor é motivado pela materialidade textual e, simultaneamente, realiza operações mentais relacionadas à produção de sentidos (previsões, levantamento e verificação de hipóteses). Em trabalho sobre estratégias de leitura, a autora lembra que, antes de se pensar em uma metodologia a ser praticada no ensino de língua materna, é necessário conhecer as relações que há entre ler, compreender e os objetivos escolhidos:

compreender não é uma questão de tudo ou nada, mas é relativa aos conhecimentos que o leitor sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor (ou, embora estipulados por outro, sejam aceitos por este). Esses objetivos não determinam apenas as estratégias que se ativam para obter uma interpretação do texto; também estabelecem o umbral de tolerância do leitor com respeito aos seus próprios sentimentos de não-compreensão (SOLÉ, 1998, p. 41).

O sentimento de não compreensão reflete bem a noção da subjetividade presente no ato de ler, marcando a presença (ou ausência) de outros elementos relevantes: objetivos e motivação.

Embora a pergunta esteja situada em meio ao que parece óbvio, ela precisa ser lembrada: “Por que estou lendo este texto?” / “O que pretendo com ele?”. Solé (1998) avalia que

Saber o que se pretende que façamos ou que pretendemos com uma atuação é o que nos permite atribuir-lhe sentido e é uma condição necessária para abordar essa atuação com maior segurança, com garantias de êxito. No âmbito da leitura, este aspecto adquire interesse inusitado, pois podemos ler com muitos objetivos diferentes, e é bom saber disso. Por essa razão, no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos (SOLÉ, 1998, p.42, grifos da autora).

Percebemos, então, que o papel dos sujeitos envolvidos no ato da leitura merece atenção especial, pois a tarefa de ler envolve não só o domínio do código e, embora pareça algo que se encontra no âmbito da obviedade, não raramente passa despercebido na rotina escolar. Para Solé (1998), a leitura é um desafio, sobretudo quando a escola precisa mobilizar a motivação, uma vez que, segundo a autora, não

é fácil atender aos interesses de cada um dos estudantes de uma sala de aula. Menos fácil ainda é “fazê-los coincidir com os do professor, que supostamente interpreta as prescrições das propostas curriculares” (SOLÉ, 1998, p. 43). Diante disso, partilhamos do pensamento dessa autora a respeito do interesse: é possível criá-lo. Nesse sentido, “fugir” da rotina pode se transformar num exercício em que a criatividade e a autoria atuem como o calor que leva a água à ebulição, ou seja, a realização da “leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual” (SOLÉ, 1998, p. 43).

A motivação, como vimos, está relacionada à presença da novidade, como técnica a ser desenvolvida, fora da rotina, mas também como o conteúdo a ser descoberto. Ninguém é motivado a descobrir algo cujo significado e formato já lhe seja inteiramente conhecido, e isso está intimamente relacionado com a aprendizagem. Na escola é possível aprender a ler no sentido mais profundo da palavra.

Ao relacionar a leitura às práticas desenvolvidas no ambiente escolar brasileiro, Lima (2016) amplia as questões conceituais, situando-as no contexto formativo. Segundo analisa a estudiosa, a formação leitora está, também, relacionada ao livro didático. Nesse sentido, tece algumas considerações que, de imediato, remetem ao sujeito leitor não só de textos aos quais está exposto no dia a dia, mas também dos literários. Por isso reforça o lugar do questionamento, a importância da interação com outros discursos e, principalmente, constrói o ser humano.

Para tratar sobre o tema leitura, Kleiman (1992) já atentava para os fatores de natureza cognitiva que interferem em maior ou em menor grau na formação do leitor. Nesse sentido, vale lembrar algumas das contribuições da pesquisadora, principalmente porque se relacionam à práxis na escola. Em seu clássico livro *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*, Kleiman (1992) fala em questões básicas para a compreensão leitora: conhecimento prévio, que envolve o domínio linguístico; conhecimento textual, referindo-se às tipologias textuais e aos *esquemas*, reconhecidos como “as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas” (KLEIMAN, 1992, p. 23).

Ainda que se ocupe de teorizar sobre a leitura de textos escritos, Kleiman (1992) reconhece a importância dos conhecimentos prévios, uma vez que

possibilitam ao leitor fazer as necessárias inferências para “relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1992, p. 25).

1.5 A leitura significativa, escola e livro didático

Falamos a respeito das operações mentais que envolvem a leitura, dos conhecimentos prévios, objetivos e motivação. Também é função da escola ensinar aos estudantes que ler é uma necessidade, que ler é uma forma de aprendizagem e que todos podem se transformar em leitores ativos (SOLÉ, 1998). Segundo a pesquisadora, ao elaborar um resumo do que lemos, reconstruímos o significado global do texto na sua essência. Avaliar as previsões a partir da observação das características do gênero (formato, extensão, presença ou ausência de imagens, tamanho das letras, suporte...) é possível confirmar ou refutar as hipóteses iniciais. No caso de refutação, cabe ao leitor substituir a previsão anterior por outra, de sorte que a troca resulte na compreensão das informações do texto lido.

Leitores adultos são mais experientes na mobilização dessas estratégias que, de acordo com Solé (1998), são atividades metacognitivas. Elas possibilitam desenvolver a autonomia, por muitas vezes deixada de lado na escola. Por isso, é sempre válido lembrar as palavras de Freire (2011, p. 68) quando se refere às possibilidades⁴ dos estudantes, ou melhor, quando alerta que “Quanto mais é simples e dócil o receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete”. “Ler” precisa combinar com “pensar”, portanto. O pensamento, como exercício de reflexão e autonomia, pode ser construído individual ou coletivamente.

Ato contínuo, o contato com os gêneros deve ser mais bem elaborado, na medida em que os processos de construção dos significados adquiram um caminho mais natural, tornando-se, assim, um hábito. Tarefa fácil? É sabido que não. No entanto, temos à nossa disposição muitas informações oriundas não só das pesquisas acadêmicas, mas também aquelas colhidas entre os atores do ensino da língua portuguesa: os sujeitos que “fazem” a escola, ou seja, professores e alunos. Mencionamos esses dois sujeitos, embora saibamos da importância adjuvante de outros sujeitos (supervisores, diretores, técnicos das secretarias e assim por diante),

⁴ Voltaremos a este tema no capítulo 4, que trata das atividades desenvolvidas pelos estudantes que participaram desta pesquisa.

exatamente porque nossa pesquisa direciona o foco para o microespaço da sala de aula, e não para o macroespaço do sistema educacional.

Se for consenso a necessidade de expor os estudantes a uma variedade maior de gêneros, com vistas a ampliar sua competência leitora, concluímos ser de suma importância propor metodologias para mobilizar abordagens textuais que valorizem e explorem os elementos típicos dos gêneros em circulação. No caso desta pesquisa, propomos um olhar mais demorado às tiras da Mafalda, uma vez que elas se constituem não só num gênero atual e atraente por conta de sua composição plástica, mas também porque remetem, entre tantas outras possibilidades, à reflexão e ao cruzamento com outros discursos na comparação com textos que tratam do mesmo tema⁵.

Se realizar a leitura do ponto de vista da sua superfície (ou da sua decodificação, grosso modo) já representa uma tarefa com certa dificuldade, o que dizer, então, da leitura do ponto de vista mais complexa e abstrata? Nesse sentido, as avaliações oficiais das quais falamos podem acenar para um caminho no qual talvez valha a pena investir esforços. Pensando nessa direção, concordamos com Costa-Hübes (2016) a respeito da tarefa docente:

É preciso, então, como professor(a) que trabalha com o ensino de Língua Portuguesa, considerar, nos textos produzidos e/ou lidos em sala de aula, as diferentes vozes que os perpassam, sem deixar de valorizar a marca da autoria registrada no *projeto arquitetônico do dizer*, validado no *estilo do autor* que, ao selecionar determinado gênero, organiza seu discurso a partir de suas intenções enunciativas (COSTA-HÜBES, 2016, p. 15, grifos nossos).

Quando fala em projeto arquitetônico do *dizer*, a autora toca num ponto importante, bastante caro a esta pesquisa, que se manifesta nos procedimentos do percurso gerativo de sentido, espinha do arcabouço teórico da semiótica de Greimas, que procura, por meio das relações entre enunciador e enunciatário reconstruir os sentidos do texto.

1.6 A semiótica: reflexões teóricas para leitura de textos sincréticos

⁵ A “comparação com textos que tratam do mesmo tema” é uma entre várias competências leitoras descritas nos critérios de avaliação da Prova Brasil (BRITON; NEITZEL, 2014).

A leitura, na visão da semiótica, está relacionada ao objeto *texto*, que por sua vez se manifesta na concretude por uma robusta variedade corpórea. Isso se deve ao próprio conceito de texto com que a teoria trabalha, englobando inúmeros objetos textuais, tais como HQ, pintura, cinema entre outros gêneros nos quais ocorrem duas ou mais linguagens. De acordo com Teixeira (2009, p. 44), a semiótica analisa os códigos particulares de que se constituem esses textos, em especial sua materialidade, visando (re) construir seus significados.

O sincretismo ocorre quando um único enunciado se manifesta por meio da composição de um plano de expressão em que linguagens diferentes estão em jogo. Greimas e Courtés (2008) empregam o termo “sincretismo”, atribuindo-lhe dois sentidos: o primeiro refere-se ao procedimento - ou resultado deste – de se “estabelecer, por superposição, uma relação entre dois (ou vários) termos ou categorias heterogêneas, cobrindo-os com o auxílio de uma grandeza semiótica (ou linguística) que os reúne” (p. 467).

O segundo sentido refere-se às ditas semióticas sincréticas, as quais analisam objetos que “acionam várias linguagens de manifestação” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 467). Este segundo sentido é que nos interessa. A construção do sentido ocorre sempre em dois planos: o da expressão e o do conteúdo. Quando o plano da expressão se constitui por diferentes linguagens, temos o sincretismo.

A leitura das tiras da Mafalda demanda, portanto, o domínio de várias competências. Neste capítulo veremos algumas reflexões que se articulam à leitura.

1.6.1 O percurso gerativo de sentido

Em seu trabalho de mestrado, Scherer (2012), analisa aspectos da construção de sentidos em tiras da Mafalda, fazendo referência a alguns conceitos da semiótica, dita *standard*, mobilizados nesta pesquisa. A semiótica discursiva (ou francesa) é definida como uma teoria da significação. Relembra Fiorin (2009, p. 20) que o percurso gerativo de sentido é “uma sucessão de patamares, os quais se organizam de tal forma que é possível percebê-los do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto”.

O simples e abstrato podem ser reconhecidos como aspectos gerais do texto (seja ele uma pintura, um poema, uma peça teatral). Esse patamar define o que poderíamos, grosso modo, identificar como o tema presente: amor, modernidade, vida e assim por diante. Já o complexo e concreto dizem respeito à etapa resultante

de uma análise acurada e detalhista, o que marca a identidade de um texto e faz com que o mesmo não seja confundido com outro.

Recorremos a Fiorin (2009) para descrever, de forma sucinta, os três patamares que compreendem, de acordo com Greimas (2008), o percurso gerativo de sentido. Antes disso, vale lembrar que um texto é composto por uma *semântica* e por uma *sintaxe*: a primeira relaciona-se aos sentidos; a segunda relaciona-se à estrutura. Voltando aos três patamares, ou três níveis, são eles: o *fundamental*, o *narrativo* e o *discursivo*.

O nível fundamental “abriga as categorias semânticas que estão na base da construção do texto” (FIORIN, 2009, p. 21). Podem essas categorias se manifestar em vários objetos de significação. Uma tela em que figurem pessoas num bosque pode remeter à oposição semântica *civilização* vs. *natureza*, por exemplo. Para ilustrar o nível fundamental, Barros (2008) retoma a letra da canção infantil “História de uma gata”, identificando, por meio da análise de seus versos uma axiologia que aponta para a categoria semântica fundamental *liberdade* vs. *dominação*.

Por axiologia Greimas e Courtés (2008, p. 48) entendem “o modo de existência paradigmática dos valores por oposição à ideologia que toma a forma do arranjo sintagmático e actancial dele”. Em outras palavras, qualquer categoria semântica, explicam os autores, tal como vida/morte, é passível de ser axiologizada, levando-se em conta do valor positivo ou negativo de investimento. Nesse sentido,

Cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. [...] Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto. Assim, dois textos podem utilizar-se da categoria de base, /natureza/ versus /civilização/ e valorizar, de maneira distinta esses termos. No texto de um ecologista, a natureza certamente será o termo eufórico e a civilização, o disfórico. Num texto que trate dos perigos da floresta, talvez a situação se inverta (FIORIN, 2009, p.23).

O nível fundamental, portanto, apresenta uma semântica e uma sintaxe. A sintaxe se organiza de tal modo que podem ocorrer duas operações: a asserção e a negação. Assim, conforme Fiorin (2009, p. 23), teríamos: “a) afirmação de *a*, negação de *a*, afirmação de *b*; b) afirmação de *b*, negação de *b*, afirmação de *a*”.

Se o nível fundamental está na base da construção de um texto, o nível narrativo se constitui no intermediário do percurso gerativo de sentido. A

narratividade é um componente que se encontra em qualquer texto. Segundo a teoria semiótica, a narratividade deve ser entendida como “uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes” (FIORIN, 2009, p. 27). Quando temos um estado inicial, uma transformação e um estado final, estamos diante de uma narrativa mínima.

A narratividade deve ser compreendida pelo arranjo da *sintaxe narrativa* que se manifesta em dois tipos de enunciados elementares: os enunciados de estado e os enunciados de fazer. O primeiro tipo estabelece uma relação de conjunção ou de disjunção com determinado objeto (Mafalda é uma menina precoce: está, pois, em conjunção com a precocidade; Susanita não é uma menina precoce: está, portanto, em disjunção com a precocidade). Já o segundo tipo se refere à passagem de um estado a outro, ou seja, o sujeito precisa realizar algo.

Assim, para realizar algo e passar por narrativas mínimas sequenciais, o sujeito necessita ter a competência. Greimas e Courtés a explicam da seguinte maneira:

Assim concebida, a competência é uma **competência modal** que pode ser descrita como uma organização hierárquica de modalidades (ela será fundamentada, por exemplo, num querer-fazer ou num dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer). Devemos distingui-la da **competência semântica** (no sentido mais lato da palavra semântica, o que se dá, por exemplo, quando dizemos que a estrutura profunda de uma língua e de natureza lógico-semântica), cuja forma mais simples é o programa narrativo virtual. Uma vez que as reunamos, essas duas formas de competência constituem o que se pode chamar **competência do sujeito** (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 78, grifos dos autores).

A competência do sujeito se manifesta no *programa narrativo*, que nada mais é do que o conjunto dos estados e das transformações vividas por esse sujeito. Os programas narrativos têm diferentes características conforme alguns critérios. Se relacionarmos o sujeito e seu objeto-valor, podemos encontrar um programa de aquisição de objeto-valor, quando o sujeito entra em conjunção com este; quando a relação se dá ao contrário, no entanto, ocorre um programa de privação⁶. Além da competência do sujeito, a semiótica identifica outro tipo de programa ao qual chama

⁶ Barros (2008, p. 22) elenca mais três desses critérios, que serão mencionados em capítulo posterior, no decorrer da análise de tiras da Mafalda.

performance. O quadro 1 é de autoria de Barros (2008, p. 24) e esclarece a dinâmica da *competência* e da *performance*.

Quadro 1 - Competência/Performance

Critérios	(a)	(b)	(c)	(d)
<i>Competência</i>	Aquisição	Programa de uso	Valor modal	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizados por atores diferentes
<i>Performance</i>	Aquisição	Programa de base	Valor descritivo	Sujeito do fazer e sujeito do estado realizados pelo mesmo ator

Fonte: BARROS. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Atica, 2008.

Na ordem, temos o *percurso narrativo*, que é “uma sequência de programas narrativos relacionados por encadeamento” (BARROS, 2008, p. 26). Como se trata dos percursos dos sujeitos, definidos pelo encadeamento de programas narrativos, surge o *actante* funcional. Este, por sua vez, desempenha papéis actanciais. De acordo com Barros (2008), existem mais dois percursos na organização narrativa: o do *destinador-manipulador* e o do *destinador-julgador*. Com relação ao primeiro, é preciso que ele seja reconhecido pelo destinatário como *aquele que tem competência* para exercer a *manipulação*. Essa, por sua vez, assume a forma de um contrato que pode (ou não) ser aceito pelo destinatário-sujeito.

A manipulação, segundo a semiótica *standard*, pode ocorrer de quatro formas: tentação, intimidação, provocação ou sedução. Em cada uma delas o sujeito destinador elabora estratégia particular para convencer ou persuadir o destinatário a cumprir um contrato. Nessa fase entram em jogo valores modais os quais a semiótica nomeia *querer-fazer*, *dever-fazer*, *saber-fazer* e *poder-fazer*. Barros (2008, p. 33) ressalta que “A manipulação só é bem sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa *cumplicidade* entre eles” (grifos nossos).

É oportuno lembrar que, ao aprofundar seus estudos sobre a teoria semiótica, Landowski (2014) submete o esquema narrativo a uma análise mais demorada, o que o levou à seguinte conclusão:

Derivado de análises do conto popular, pondo a *ordem* como um dado primeiro e seu restabelecimento final como meta em si, ele traz consigo uma visão de mundo que implica em si mesma uma “filosofia”. Aliás, ao caracterizá-lo como um “quadro formal no qual vem inscrever-se o sentido da vida”, o próprio Greimas foi o primeiro a atribuir-lhe o valor de um “modelo ideológico”. Isso, evidentemente, não é razão suficiente para rechaçá-lo! Mas semelhante reconhecimento atenua inevitavelmente a ideia que poderíamos querer fazer de uma ciência semiótica pura, totalmente dedutiva e sem compromisso algum. Não há semiótica (nem nenhuma outra ciência humana ou social) livre de todo compromisso com o sentido; e nenhum de nossos instrumentos de análise deixa de estar contaminado, em maior ou menor grau, por seu objeto. Se isso salta aos olhos no caso do esquema narrativo, é igualmente óbvio no que se refere ao “esquema actancial”, o qual procede de uma concepção moral, psicológica, social, política e até jurídica muito precisa, do estatuto do *sujeito* em relação com seu “destinador”. O mesmo ocorre com configurações mais particulares, como a “manipulação” e a “programação” [...] (LANDOWSKI, 2014, p. 13).

Essas considerações marcam o esboço dos acréscimos propostos pelo semioticista no sentido de mostrar que talvez não estivesse pronto ainda o arcabouço teórico do nível narrativo. Na ciência, segundo avalia Fiorin, progride-se sempre. Nesse sentido, é válido lembrar que Landowski (2014) ampliou esse modelo *standard* e demonstrou pela inserção dos regimes de: *programação*, *acaso (ou acidente)*, *ajustamento* e *manipulação*. Com relação ao último – manipulação – Landowski alerta para o conhecimento do *outro* e seus *estados de alma*, por demonstrar que um regime pode sofrer deslizamento para outro e as fronteiras fluidas que os separam.

O terceiro e último nível do percurso gerativo de sentido será o discursivo. Enquanto no nível narrativo um sujeito pode estar em conjunção com a precocidade, no discursivo essa situação toma formas concretas como fazer uma pergunta típica de adulto, como ocorre repetidas vezes em tiras da Mafalda. O nível discursivo, portanto, marca a individualidade dos textos, de modo que, mesmo tratando de um mesmo tema (amor, mentira, vida, morte...) um texto não seja igual a outro. As formas abstratas da narrativa ganham corpo, materialidade por estarem na manifestação textual.

Figura 1 - Susanita e Mafalda



Fonte: QUINO *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Na tira da figura 1 é possível analisar determinadas marcas linguísticas e visuais deixadas pelo enunciador⁷. Barros (2008) complementa que o nível discursivo, sendo o patamar mais próximo da manifestação textual, apresenta estruturas discursivas específicas e também mais complexas e “enriquecidas” semanticamente que as estruturas narrativas e fundamentais. A organização discursiva pode ser compreendida por meio de um exame da sintaxe e da semântica presente no texto.

Como é o mais próximo da manifestação textual, o nível discursivo é também o mais superficial do percurso. As estruturas narrativas, quando assumidas pelo sujeito da enunciação, vertem-se em estruturas discursivas. Com relação à sintaxe discursiva identifica-se a dinâmica da enunciação. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 166), a enunciação encontra-se no âmbito da “instância linguística, logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado”. O enunciado, por sua vez, é produzido pelo sujeito da enunciação, que faz “escolhas” de tempo, de pessoa, de espaço e de figuras e as arranja numa história (FIORIN, 2008). A enunciação, portanto,

caracteriza-se [...] como a instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas. Pode, nas diversas concepções linguísticas e semióticas, ser reconstituída a partir sobretudo das “marcas” que espalha no discurso. É nas estruturas discursivas que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído. Analisar o discurso é, portanto, determinar, ao menos em parte, as condições de produção do texto (FIORIN, 2008, p. 54).

Vale ressaltar que a enunciação permite reconhecer efeitos de distanciamento ou de proximidade do sujeito com relação ao que é dito no discurso. É por isso que

⁷ Denominar-se-á **enunciador** o destinatador implícito da enunciação (ou da comunicação), distinguindo-o, assim, do narrador – como “eu”, por exemplo – que é um actante obtido pelo procedimento de debreagem, e instalado explicitamente no discurso (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 171)

textos em primeira pessoa produzem efeito de subjetividade, o contrário do que se observa em textos escritos em terceira pessoa. No entanto, alerta Barros (2008), não se pode atribuir rigidez quanto a isso, pois as particularidades de cada texto podem transitar por esses dois terrenos, a depender das estratégias enunciativas. Ao explicitar as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário, o semiótico retoma um dos conceitos tratados anteriormente, que é o de manipulação:

Enunciador e enunciatário são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis de destinador e de destinatário do discurso. O enunciador define-se como o **destinador-manipulador** responsável pelos **valores do discurso** e capaz de levar o enunciatário a **crer** e a **fazer**. A manipulação do enunciador exerce-se como um **fazer persuasivo**, enquanto ao enunciatário cabe o fazer **interpretativo** e a ação subsequente (BARROS, 2008, p. 62, grifos nossos).

A retomada desses conceitos é cara a esta pesquisa porque se articulará, mais adiante, com o conceito de *ethos*, o qual se deseja explorar por meio da leitura das tiras da Mafalda.

Voltando à relação enunciador/enunciatário e a superfície do discurso, é necessário atentar para uma importante característica da manipulação: trata-se do contrato estabelecido entre esses sujeitos. Por meio desse contrato, o enunciador deixará marcas do seu esforço motivado pela intenção de angariar a credibilidade do enunciatário. No caso das tiras humorísticas da personagem Mafalda, a “simpatia” poderia ser um dos ingredientes de “sedução” escolhido pelo enunciador. Tal simpatia é uma singela marca a ser interpretada pelo enunciatário, não garantindo, por si só, a consolidação de um contrato de veridicção. Por que afirmamos isso? Porque a utilização das tiras da Mafalda se deu por determinação de um grupo de autores do livro didático cujo recorte analisou nesta pesquisa, o que modifica o contexto de leitura original: as tiras são textos dentro de outros textos e sua leitura exigirá essa compreensão.

Nesse sentido, o enunciatário, identificado como o conjunto de estudantes de duas turmas de oitavo ano – sujeito coletivo, portanto – deve fazer um esforço maior para ler e para compreender as estratégias enunciativas. Por isso, “o enunciatário [...], para entender o texto, precisa descobrir as pistas, compará-las com **seus conhecimentos e convicções** e, finalmente, **crer** ou não no discurso” (BARROS, 2008, p. 63, grifos nossos).

A questão da *crença* em algo verdadeiro, dito *no* e *pelo* discurso, não pode ser entendida como um “retrato da verdade”, mas sim como algo que se assemelha

à verdade pelos efeitos que produz na leitura do texto. Negar a verdade de um discurso relaciona-se, de acordo com Barros, a duas possibilidades:

A primeira delas ocorre com discursos mal construídos, que, portanto, não serão ditos verdadeiros pelo enunciatário que os interpreta. A outra possibilidade apresenta-se quando um texto é inserido no contexto de outros textos e, a partir do confronto, pode-se então recusá-lo, ou seja, dizê-lo mentiroso e falso (BARROS, 2008, p. 64).

Novamente levamos essas considerações à vivência da sala de aula: dificilmente os estudantes dirão que um texto é “falso” ou “verdadeiro”, porque a tendência entre os jovens leitores, especificamente os que forneceram dados para esta pesquisa, é de identificar, em maior ou em menor grau, dificuldades para atribuir sentidos às pistas deixadas pelo enunciador. Isso decorre tanto pela interferência de elementos ligados à pragmática e aos mecanismos de interação social (incluindo as regras e sistemas linguísticos) quanto da competência do enunciatário para perceber o jogo que envolve informações explícitas e implícitas presentes em determinado texto. Além de percorrer essas etapas, os estudantes ainda esbarram em outro desafio recorrente: perceber quais são os valores que movem toda a estratégia persuasiva do enunciatário e as diferentes vozes que perpassam o discurso.

Das reflexões teóricas que abrangem o nível discursivo do percurso gerativo de sentido escolhemos as que exploram sua *semântica*, por meio da análise de figuras e temas. Segundo Greimas e Courtés (2008, p. 209), “tomado no percurso gerativo global, o nível figurativo do discurso aparece como uma instância caracterizada por novos investimentos – instalações de figuras de conteúdo – que se acrescentam ao nível abstrato”. Fiorin (2009, p. 91) explica que as figuras compõem a oposição abstrato/concreto, no entanto alerta que isso não significa uma polarização, mas sim um *continuum*, em que “se vai, de maneira gradual, do mais abstrato ao mais concreto”.

Concretizando, então, a noção de figura, podemos dizer que se trata de um elemento que remete ao mundo natural, não apenas ao que já é familiar mas também aos mundos construídos na imaginação. Nesse caso, como bem se observa em narrativas sobrenaturais, criaturas como monstros, personagens da ficção científica e demais constituintes de enredos produzidos na literatura, no cinema e assim por diante, tudo é figura. É preciso compreender que as figuras têm função

descritiva ou representativa, pois é por meio delas que o mundo é simulado. Essa simulação, por outro lado, é interpretada pelos temas.

Os temas normalmente são o “lado abstrato” dos discursos, podendo estabelecer relações em maior ou em menor grau com as figuras, na proporção em que elas se fazem presentes (em maior ou em menor grau) nos textos. Por essa razão é que, conforme a semiótica há textos com predominância figurativa e outros com predominância temática. Existe um arranjo, assim descrito por Fiorin:

Em todo texto, temos um nível de organização narrativa, que será tematizado. Posteriormente, o nível de organização temática poderá ou não ser figurativizado. O nível temático dá sentido ao figurativo e o nível narrativo ilumina o temático. A tematização pode ser manifestada diretamente, sem a cobertura figurativa. Temos então os textos temáticos. No entanto, não há texto figurativo que não tenha um nível temático, pois este é um patamar de concretização do sentido anterior à figurativização (FIORIN, 2008, p. 94).

Como o tema não tem uma representação fixa como o símbolo⁸, pode ser identificado em diferentes discursos. A luta pela vida, por exemplo, pode ser encontrada em *Vidas Secas*, famoso romance da literatura brasileira, assim como em uma reportagem que narra a trágica guerra na Síria.

Para encontrar temas e figuras que sustentam um objeto de significação, é necessário proceder a um exame detalhado de seus percursos. No entender de Greimas e Courtés (2008, p. 213), o percurso figurativo é explicado como “um encadeamento isotópico de figuras, correlativo a um tema dado”. Nesse sentido, as figuras que entram na composição de um texto articulam-se de modo que permitem ao enunciatório fazer a reconstituição do todo significativo indo de parte em parte.

Para que se chegue a uma conclusão sobre o percurso figurativo é condição associá-lo a um tema.

⁸ Quando se fixa uma relação entre temas e figuras, há um problema de simbolização. Nele estabelece-se para cada figura uma determinada interpretação temática. O símbolo pode então ser definido com uma figura cuja interpretação temática é fixa. A mulher de olhos vendados com uma balança na mão (figura) simboliza a Justiça (tema); a coruja, a Sabedoria, etc. O símbolo é sempre um elemento concreto a veicular um conteúdo abstrato (FIORIN, 2008, p. 96).

Figura 2 - Mafalda e o mundo posto à venda



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A tira mostra, em três quadros, elementos visuais e verbais. Os enunciados narrativos envolvendo Mafalda e sua postura pensativa partem de uma atitude contemplativa, figurativizada pela posição da garota diante da televisão. O enunciado do primeiro quadro marca o término de um telejornal, como se percebe, logo no início da leitura: “Este *foi*...[...]”. O lexema “mundo” transita do telejornal para o pensamento da Mafalda, que ocupa o espaço central do quadro do meio da tira. O olhar da menina acompanha a expressão pensativa, de alguém que expressa certa preocupação. É possível perceber um encadeamento de figuras pelo avanço dos quadros. A televisão, a notícia, o conteúdo da notícia (o mundo) e a postura de desesperança da Mafalda diante das notícias.

Como se percebe, o percurso figurativo ocorre paralelamente ao percurso temático, na medida em que as figuras e o tema vão se arranjando no “emaranhado do texto”. Vender o mundo – do jeito que ele é – seria um mau negócio, na visão da Mafalda. Como se explica a incorporação da “publicidade” e da “venda” no conjunto das figuras da tira? De que maneira esse percurso figurativo resulta coerente? Existem algumas possibilidades de explicação para esse arranjo. Compra e venda são práticas comuns do universo capitalista. A ideia de bom ou de mau negócio domina o cenário do mercado.

Nesse sentido, a avaliação feita pela Mafalda mostra a coerência temática: critica-se o mundo e também a forma “fria” como esse mundo é tratado, aproximando-o de um “mau negócio”. Também exerce peso sobre o percurso figurativo o próprio conceito do gênero que deve ser conhecido pelo enunciatário. Ele já sabe que as tiras, por serem mais curtas e ricas em elementos metafóricos, seguem um padrão de humor que define, quase sempre, um efeito de sentido pontual no último quadro. O enunciatário já conhece e espera por esse arranjo,

previsto no contrato que estabelece com o enunciador. Por essa razão, o “estranhamento” causado pela incorporação de figuras, “aparentemente” destoantes das outras que vinham se articulando, se transforma no fechamento de um todo absolutamente coerente de sentido

Figura 3 - O sono



Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Na tira, o percurso figurativo não é surpreendido com nenhum elemento “estranho” como analisamos na anterior. A sequência de imagens apresenta elementos que remetem à hora dos preparativos do sono noturno. O percurso temático⁹, de acordo com Greimas e Courtés (2008, p. 496), é “a manifestação isotópica, mas disseminada de um tema, redutível a um papel temático”. Alerta-nos Fiorin para o seguinte:

Para uma análise de um texto não interessam a figura ou o tema isolados. Para achar o tema que **dá sentido às figuras** ou o **tema geral** que **unifica os temas disseminados** num discurso temático, é preciso apreender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos (FIORIN, 2008, p. 106, grifos nossos).

Essa observação reforça quão relevante é o papel do enunciatário no processo de produção de sentidos, pois é de sua competência, como sujeito da enunciação, reconstruir o sentido do texto.

⁹ Além de definir o “percurso temático”, Greimas e Courtés (2008, p. 496-497) mencionam o verbete “Tematização” no Dicionário de Semiótica: a **tematização** é um procedimento - ainda pouco explorado - que, tomando valores (da semântica fundamental) já atualizados (em junção com sujeitos) pela semântica narrativa, os dissemina, de maneira mais ou menos difusa ou concentrada, sob a forma de temas, pelos programas e percursos narrativos, abrindo assim caminho à sua eventual figurativização. A tematização pode concentra-se quer nos sujeitos, que nos objetos, quer nas funções, ou, pelo contrário, repartir-se igualmente pelos diferentes elementos da estrutura narrativa em questão.

Como observamos, há uma figura que se faz presente em ambas as tiras: mundo. Além dessa figura, por razões óbvias, a Mafalda também é recorrente. Exatamente a partir dessas observações torna-se necessário fazer referência a outros aspectos sobre *ethos* e estilo cujas reflexões são apresentadas por Discini.

Se o estilo, para Discini (2009), aponta para um corpo presente neste mundo, portanto contextualizado, necessitamos construí-lo por meio da análise das recorrências de *atos de estilo*, que se constituem em aspectos identificados pela análise do percurso gerativo de sentido e pelo modo de dizer o dito. Os atos de estilo, tomados em feixes (DISCINI, 2009), remetem, então, a uma totalidade. Nas palavras da semioticista, a análise de um estilo está ligada ao “gosto identificado na enunciação”. Desse modo,

Trata-se de um gosto da enunciação, que fica determinado: ao escolher temas recorrentes, e estes, mas não aqueles, reconstruindo, assim, o mundo, de maneira peculiar; ao escolher figuras recorrentes para concretizar os temas e estas, não aquelas; ao relacionar temas e figuras, de modo a dar, pela recorrência, uma determinada direção na construção do sentido, e esta, não aquela. Quando dizemos “este, não aquele” referimo-nos ao *outro*, a quem o *eu*, sujeito da enunciação do estilo, sempre responde, para que se estabeleça a diferença, necessária à construção do próprio sentido. Quando dizemos “este, não aquele”, também apontamos para as estratégias discursivas de uma enunciação de estilo. (DISCINI, 2009, p. 62)

A identificação dessas escolhas às quais a pesquisadora se refere aparecem nos níveis do percurso gerativo de sentido, constituindo-se, portanto, numa isotopia. A relação que se estabelece entre a totalidade de modos de escolha, isotopias, figuras e temas recorrentes e as partes que formam essa totalidade¹⁰ mostra, também, semelhanças e diferenças que apontam para um dialogismo e ideologia situados historicamente. Sem precisar dizer *eu*, ele o faz.

Desse modo, para que se chegue ao sujeito, deve-se considerar a totalidade de textos nas relações que se estabelecem de um para outro. Delineia-se, por consequência, uma “interdependência” que, por sua vez, determina o que Discini (2009) chama de *fato de estilo*. Ao se referir a ele, a semioticista explicita que,

é uma unidade formal, relativa a um conjunto de discursos [...] caracterizada pela recorrência sintática e semântica das relações constituintes do processo de construção do sentido, desde as mais profundas até as mais superficiais. O fato de estilo, relevante para o reconhecimento da

¹⁰ Aqui se faz uma referência às figuras “mundo” e “Mafalda” presentes nas tiras que utilizamos para ilustrar os percursos figurativo e temático.

individualidade estilística, é descrito, então, por meio do percurso gerador de sentido, aplicado a um conjunto discursivo, os textos que compõem uma totalidade. O fato de estilo é unidade mínima de sentido de uma totalidade (DISCINI, 2009, p. 64).

Ora, essa explicação, além de conceitual, também pode remeter à origem de tantas questões polêmicas que atravessam as práticas de leitura e, principalmente, as de interpretação de texto. No caso de textos sincréticos, isso se verifica de maneira ainda mais peculiar, haja vista a natureza de sua materialidade. Por se tratar de produção seriada, Mafalda oferece ao leitor exatamente esse “comportamento” de quem precisa ser decifrado. A leitura de uma tira, dependendo da faixa etária do leitor, pode se tornar bastante complexa, nebulosa, algo que sempre deixará uma dúvida quanto à pertinência de interpretação.

Temos ali um sujeito da enunciação (leitor/aluno) que procura, na medida de seus conhecimentos de mundo - no qual ele ocupa um lugar -, atribuir sentidos a um objeto significativo que, nem sempre, lhe é familiar. Se esse sujeito tiver a oportunidade de confrontar outros textos do mesmo autor, acreditamos que a qualidade da leitura e da interpretação possa ser mais próxima de acertos e mais distante de erros.

Quando se caminha para o sujeito enunciador, caminha-se pelos fatos de estilo que a totalidade de sua produção deixa entrever. O sujeito enunciador, como vimos, possui um *ethos*, que, nas palavras de Fiorin (2008), “estabelece-se no interdiscurso” (p. 150). Por essa razão, poderíamos nos questionar sobre como se sustenta a afirmação de que Mafalda é uma garotinha feminista, ou inconformada com as injustiças, ou ... ou?

Figura 4 - A sopa



Fonte: QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Essa tira, pela sua unidade mínima em relação à totalidade das outras, aponta para temas ligados às obrigações cotidianas, que nem sempre são agradáveis. Também faz referência a uma personalidade da história, Marx, que possibilita abertura para outro tema: o da política.

Ora, o que se pretende é justamente mobilizar uma série de leituras para ampliar as habilidades nesse campo, haja vista a grande oferta de gêneros no livro didático. Como nos esclarece Discini, ao “garimpar” evidências desse *modo de usar* as isotopias, isso permitiria chegar a um grupo de configurações discursivas, tomadas como uma voz em “resposta a outras vozes do contexto” (DISCINI, 2009, p. 65). É por esse caminho que a possibilidade para o diálogo¹¹ vai se constituindo.

1.6.2 Definindo Isotopia

Já que se fez referência às isotopias, cabe refletir um pouco acerca do que são e como se manifestam no texto sincrético. Buscando as origens do vocábulo isotopia, não poderia deixar de recorrer a Greimas e Courtès (2008) em seu detalhado verbete do Dicionário de Semiótica. O termo tem suas origens ligadas em outra ciência, física, e significa “fenômeno apresentado por vários núclídeos que têm o mesmo número atômico, mas números de massa diferentes” (HOLANDA, 1986, p. 973). Inicialmente a palavra isotopia fora transferida da físico-química para a semiótica, por Greimas (2008), para fazer referência, em primeiro momento,

à interatividade, no decorrer de uma cadeia sintagmática, de classemas que garantem ao discurso-enunciado a homogeneidade. Segundo essa acepção, é evidente que o sintagma que reúne ao mesmo tempo duas figuras sêmicas pode ser considerado como o contexto mínimo que permite estabelecer uma isotopia. Assim acontece com a categoria sêmica que subsume os dois termos contrários: levando-se em consideração os percursos aos quais podem dar origem, os quatro termos do quadrado semiótico serão denominados isotópicos (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 276)

Duas palavras merecem atenção nesse conceito: classemas e homogeneidade. A primeira pertence ao campo de significado mínimo (sema) que pode ser agrupado devido a sua recorrência no discurso. Dessa forma, é possível categorizar as coisas e os seres no mundo em classes, por exemplo:

¹¹ É por meio de perguntas e respostas, entre vozes que se cortam e se atravessam, na intersecção de linhas quebradas e não-retas, que se constitui o diálogo no discurso [...]. Assim se perpetuam no estilo, convergências e polêmicas, de vozes, de pontos de vista. Assim vai se sedimentando a direção ideológica de uma totalidade (DISCINI, 2009, p. 67).

animado/inanimado; vegetal/ animal (GREIMAS; COURTÈS, 2008). A questão da homogeneidade, diferentemente do que se entende por isotopia, pode alcançar uma amplitude extralinguística e põe em jogo o ponto de vista do analista, fazendo caber a este certos critérios paradigmáticos. Para Bertrand (2003, p. 153), isotopia é “a permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso”. Por essa razão, o levantamento das recorrências de um efeito de sentido, executado na coletividade da sala de aula, está sujeito à relativa imprecisão.

Quanto aos tipos de isotopias encontramos as seguintes: a gramatical (ou sintática), a semântica, a actorial, as parciais, as globais, as figurativas e as temáticas. Elegemos as figurativas e as temáticas porque elas estabelecem correlação cuja dinâmica Greimas e Courtés explicitam em verbete do Dicionário de Semiótica:

Desse ponto de vista, baseando-se na oposição reconhecida – no quadro da semântica discursiva – entre o componente figurativo e o componente temático, distinguir-se-ão correlativamente isotopias figurativas, que sustentam as configurações discursivas, e isotopias temáticas, situadas em um nível mais profundo, conforme o percurso gerativo (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 276)

Essa correlação pode sofrer variações, de acordo com o texto em exame. Para ilustrar essa plasticidade, os autores mencionam algumas situações em que a isotopia figurativa apresenta correspondência com a temática e outras em que isso não acontece. No caso da receita culinária situada no plano figurativo tem-se a remissão generalizada ao plano do culinário, não se ligando, portanto, “a nenhum termo preciso” (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 276); quando uma isotopia figurativa corresponde a uma isotopia temática¹² temos o caso mais frequente, que atesta o processo normal da geração do discurso: “pode-se estabelecer [...] que uma isotopia mais profunda pressupõe uma de superfície, e não o contrário” (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 276).

Na sequência das observações do verbete, os autores explicam que “a diversas isotopias figurativas corresponde apenas uma única isotopia temática” (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 277), como ocorre, por exemplo, com as parábolas evangélicas relacionadas a apenas um tema. Há também casos de pluriisotopia,

¹² O exemplo usado no verbete remete aos personagens Ogro e Pequeno Polegar e seus comportamentos somáticos; a isotopia construída é *fornecedor/consumidor* (GREIMAS; COURTÈS, 2008, P. 276).

quando “várias isotopias figurativas co-ocorrentes corresponderão, por exemplo, à mesma quantidade de isotopias temáticas” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 277) e a bi-isotopia, quando em “uma categoria classemática um e outro termo são suscetíveis de se manifestarem ao longo da cadeia sintagmática” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 277). Exemplo disso seria observado em “Esta menina é um trovão” que apresenta categoria classemática (do tipo “e humano e fenômeno da natureza”): um e outro termo dessa categoria poderão se manifestar ao longo da cadeia sintagmática, com valores equivalentes, positivos ou negativos, de acordo com o contexto do enunciado.

Fiorin (2009) torna a compreensão das isotopias menos pormenorizada e simplifica, estabelecendo uma relação com a leitura:

Antes de tratar mais detalhadamente das várias possibilidades de leitura, é preciso estudar outro fenômeno. Que é que garante a coerência semântica de um texto? Como distinguimos um texto bem estruturado do ponto de vista semântico de um amontoado de frases sem qualquer relação? [...] O que dá coerência semântica a um texto e o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. Esse fenômeno recebe o nome de isotopia (FIORIN, 2009, p. 112).

O estilo didático de Fiorin (2009) reforça a relevância da isotopia para a construção não só dos sentidos, mas permite que estabeleçamos a relação dos sentidos com o gênero que os atravessa. Para ilustrar como o conhecimento do enunciatário reconstrói o sentido de um texto, o estudioso faz referência à fábula *A cigarra e a formiga*, partindo do pressuposto de que o enunciatário é capaz de saber que fábulas são histórias de animais que devem ser lidas como “histórias de homens”. O que determina esse “modelo” é a isotopia.

Da mesma forma a isotopia das HQs e das tiras assim se observa. E essa isotopia também é re-significada, se associada ao seu suporte: o livro didático. Trata-se, portanto, de uma teia isotópica, consideradas as condições de produção e de recepção.

De volta às isotopias temáticas e figurativas, salientamos as primeiras como as que “sustentam as configurações discursivas” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 276) e as segundas se referem às abstrações no nível profundo. Assim, tomando, novamente, a tira da figura 4, vimos que a isotopia figurativa da sopa poderia corresponder à isotopia temática do tédio, uma vez que se associa a outras isotopias

figurativas relativas à falta de movimento percebida na passagem de um quadro a outro. A menção a Marx cria outra isotopia, ou seja, engloba a pluri-isotopia, uma vez que articula o tema da sociologia e assim por diante.

Importante salientar que, de acordo com o Dicionário de Semiótica, o enunciatório recebe atenção particular: trata-se do crivo de leitura mobilizado pelo leitor, o que torna a superfície do texto homogênea. Na tira da figura 4, observamos a seguinte aplicação:

Pode ocorrer, por outro lado, que diferentes leituras sejam possíveis, sem, contudo, serem compatíveis entre si. Acrescentemos, enfim, que, para um texto dado, não parece que o número de leituras possíveis seja infinito: ele está simplesmente ligado ao caráter polissêmico dos lexemas, cujas virtualidades de exploração são em número finito (GREIMAS; COURTÈS, 2008, p. 278).

As afirmações de Fiorin (2009) retomam o conteúdo desse verbete a respeito da impossibilidade de aceitar como válidas quaisquer interpretações de um texto, ao mesmo tempo alerta para a polissemia. Esse fenômeno pode ser observado na tira da sopa, quando se inscreve, no último quadro, a figura de Marx. O contexto da tira vai sendo desenvolvido para a temática da alimentação, mas, por se tratar de um recurso próprio do gênero (e do quadrinista), o elemento surpresa (figurativizado pela entrada súbita de Marx na conversa) se transforma em fato de estilo, contribuindo para o sentido e para o delineamento do *ethos* do enunciador.

Não se pode deixar de lado o fato de que o arranjo das isotopias figurativas e temáticas está sempre articulado a uma visão de mundo e os modos de presença dos sujeitos (TEIXEIRA, 2009). Quando nos deparamos com a organização narrativa de uma tira da Mafalda, observamos uma sincretização de elementos visuais e verbais cuja regularidade permite a leitura não só de uma, mas de várias tiras. Como vimos, para que os sentidos sejam produzidos, os sujeitos envolvem-se numa teia de relações, de estratégias e de contratos. O fato é que a simples exposição ao texto não produz sentido algum sem a presença, a interação.

Então, quando professores e alunos desenvolvem atividades do livro didático, seja individualmente, em duplas ou em pequenos grupos, na sala de aula ou como modalidade de tarefa de casa, a interação direciona a leitura. A presença sensível de elementos de comando (leia, analise, aponte, reflita, explique...) relacionados às atividades sobre as tiras estabelece um consórcio com os comandos propostos pelo

professor. Estamos lidando com sujeitos diferentes, com visões de mundo diferentes, mesmo que oriundos de uma mesma comunidade ou bairro. Nesse sentido, como salienta Teixeira (2009), o regime de manipulação, como previsão de interpretação, sofre o que ela chama, em alusão a Landowski, a influência de outro regime, o do acidente. Em artigo no qual analisa uma peça publicitária, a semioticista chama atenção para o regime do acidente e alerta:

[...] devem ser consideradas *sempre* as imprevisibilidades advindas de uma lembrança que se desprende de uma figura ou de uma cor, de uma memória que reacende a partir de uma palavra. Tais acasos projetam sobre o texto experiências já em si *dotadas de sentido e capazes de, a partir daí, ampliar ou reconhecer o espectro significativo de qualquer objeto semiótico* (TEIXEIRA, 2009, p. 76 grifos nossos).

A ampliação do espectro significativo é o que interessa à nossa pesquisa, sobretudo quando se pretende que a experiência com a leitura abra novos horizontes, no sentido de aprimorar os procedimentos de análise.

Figura 5 - Mesa redonda



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A tira da figura 5 pode trazer, na perspectiva do leitor jovem, mediada pelo regime do acidente, uma inquietude em relação à última fala de Susanita: “Quer dizer que o tema já está bem assimilado para uma mesa redonda”. *Mesa redonda* pode ser tomado em seu sentido denotativo por alguns dos leitores, que associarão o termo ao objeto físico - mesa - e seu formato - redonda. Não se trata de polissemia, mas de interpretação inadequada, tendo em vista a quebra da expectativa do fazer- sentir / fazer-criar.

1.6.3 Definindo *Ethos*

Considerando o rigor teórico que norteia e, ao lado da hipótese, sustenta e mobiliza o percurso da pesquisa científica, iniciamos esta etapa refletindo sobre alguns conceitos.

Todo sujeito, ao produzir seu discurso, fala de si. Não é preciso que ele se apresente, pintando um autorretrato, pois suas crenças, suas competências linguísticas são alguns dos elementos que se permitem mostrar por meio do que é dito, independente da vontade de quem fala ou escreve. Amossy (2011, p. 2) traça um percurso histórico sobre o tratamento dado ao *ethos*, cujas bases partem de visões passadas: “Os antigos designavam pelo termo *ethos* a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”. Nessa concepção aristotélica, pouco importava a sinceridade do sujeito, ao algo, desde que convencesse seu auditório.

Na atualidade, ainda conforme a pesquisadora, estudos oriundos da Análise do Discurso e da Pragmática procuram conhecer como o discurso se torna eficaz por meio da observação dos usos verbais e das modalidades de interação. Vale ressaltar que “O modo como as ciências da linguagem resgatam a retórica, mas às vezes também a abandonam, aparece nas reformulações e debates nos quais surge a noção de *ethos*” (AMOSSY, 2011, p. 10). Nesse sentido, a cena enunciativa é construída por um sujeito que tem uma imagem de si mesmo, mas também do outro – o seu parceiro no discurso. Amossy (2011) retoma Ducrot para falar da noção de *ethos* ligada à enunciação, mas alerta que o teórico não aprofundou estudos sobre o tema.

A narrativa pragmática, também fundada em bases aristotélicas, interessa-se pela credibilidade do narrador, ao postular a necessidade de distinguir as vozes do discurso - autor, narrador, personagens – e analisar o modo de narrar. Esse olhar permitiria estudar “a imagem do locutor no quadro específico da narração” (AMOSSY, 2011, p. 21). A autora, ao referir um pesquisador dedicado ao tema, comenta que:

Halsall combina esses dados com os fornecidos não só pela *Retórica*, mas também pela *Poética* de Aristóteles, para ver como e em que condições o enunciador parece confiável aos olhos do leitor. Ao fazê-lo, Halsall reformula a problemática do “narrador digno de confiança” em termos greimasianos de “contrato fiduciário”. Toda comunicação está fundada na autoridade que o

enunciador deve se conferir caso deseje convencer [...] As noções elaboradas pela narratologia são percebidas no quadro de uma dinâmica discursiva em que as figuras do locutor interagem com as do alocutário [...] A questão do *ethos* não se limita à autoridade e à confiabilidade desse ou daquele enunciador. Trata-se antes de mostrar como a narrativa ficcional pode sobrepor diferentes níveis de interação que não se recobrem necessariamente. De fato, ele apresenta narradores e personagens que constroem cada qual uma imagem de si não só para seu(s) alocutário(s) ficcional(is), mas também para o leitor suposto (AMOSSY, 2011, p. 22, grifos da autora).

De fato, nas tiras da Mafalda é possível observar essa dinâmica de sobreposição, pois temos a presença do autor, do narrador e das personagens que compõem as historinhas ora isoladas, no livro didático, ora encadeadas, fora do livro didático, como o que se encontra no livro *Toda Mafalda*, de Quino. Como a personagem central é uma garotinha cuja personalidade remete, entre outras coisas, ao mundo feminino, vale ressaltar outra relação que se permite estabelecer com a perspectiva contemporânea de *ethos*, a partir de uma visão pós-modernista, que se pergunta sobre como seria possível, a título de exemplo, encontrar num discurso X a voz feminina. Trata-se de incorporar questões de ideologia e da própria concepção política de sujeito no discurso. Essas abordagens têm sido constantemente mobilizadas pelos estudos culturais e literários norte-americanos.

Ethos, portanto, está relacionado ao ator da enunciação. Este, por sua vez, é revelado pela enunciação, que cria um efeito de sujeito. Pela narrativa surge o actante, que se relaciona com um objeto, o que resulta num actante-sujeito da enunciação, como sabemos, dado pelo enunciado. Quino, autor de *Mafalda* e sua turma, por exemplo, pode ser tomado como o ator da enunciação, cada vez que considero a totalidade de seus discursos presente no livro *Toda Mafalda*. É por isso que a totalidade de discursos de *Toda Mafalda* permite cogitar a presença de um *ethos* por ora questionador, por ora inconformado, por ora feminista e assim por diante.

Segundo Fiorin (2008, p. 139), o *ethos* “é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito”, exatamente a imagem possível de construir a partir das figuras e temas presentes nos textos, que, numa totalidade, se mostra. Fazendo referência aos recursos empregados pelo orador na visão aristotélica, o linguista toca num aspecto importante: a benevolência, que se traduz pela capacidade que o enunciador tem de persuadir, se aproximando e bem-querendo a plateia. Ora, essa capacidade, quando experimentada ao vivo, ou seja,

no ato da enunciação, produz um efeito de sentido quase imediato, haja vista o encontro face a face - *eu* e *tu* - que se constrói durante a manifestação do discurso. O orador tenta parecer confiável, dirige o olhar de modo a transmitir carisma e empatia.

Já Maingueneau (2001) acrescenta a esse perfil três elementos de qualificação. Trata-se do caráter ou das características psicológicas, de personalidade; do corpo e seus aspectos físicos, e tom de voz, que se deixa ver pelo discurso enunciado. E isso não pode ser confundido com actante¹³ da enunciação, como alerta Fiorin (2008). O ator da enunciação, segundo definem Greimas e Courtés (2008, p. 44-45), é:

uma unidade lexical, de tipo nominal, que, inscrita no discurso, pode receber, no momento de sua manifestação, investimentos de sintaxe narrativa de superfície e de semântica discursiva. Seu conteúdo semântico próprio parece consistir essencialmente na presença do sema individualização que o faz aparecer como figura autônoma no universo semiótico. O ator pode ser **individual** (Pedro) ou **coletivo** (a multidão), **figurativo** (antropomorfo ou zoomorfo) ou **não-figurativo** (o destino). A individualidade de um ator marca-se frequentemente pela atribuição de um nome próprio, sem que tal coisa constitua, em si mesma, a condição *sine qua non* da sua existência (um papel temático qualquer, “o pai”, por exemplo, muitas vezes serve de denominação do ator); a onomástica, que se inscreve na semântica discursiva, é, desse modo, complementar à actorialização (um dos procedimentos da sintaxe discursiva). (Grifos dos autores).

Dois informações interessam sobremaneira a esta pesquisa: o caráter individual que se aplica a Mafalda e a autonomia que a coloca frente a frente com questões de estilo e, portanto, de *ethos*. Tomado como ponto de convergência e de investimentos semânticos e sintáticos, o ator sofre as transformações que envolvem jogo de aquisições e perdas de valores (GREIMAS; COURTÉS, 2008).

¹³ “Em um primeiro momento, o ator foi aproximado de actante (e oposto a ele). De um ponto de vista comparativo, quando se dispõe de um *corpus* de contos-variantes, percebe-se que um único actante sujeito, por exemplo, pode se manifestar através de diversos atores-ocorrenciais. Contudo, a análise distribucional, assim utilizada, evidencia, sobretudo, o caráter invariante do actante sem com isso nos instruir acerca da natureza do ator. Pois é preciso, ao mesmo tempo, levar em consideração o fato de que o ator ultrapassa os limites da frase e se perpetua, com o auxílio de anáforas, ao longo do discurso (ou, pelo menos, de uma sequência discursiva), conforme o princípio de identidade. A partir daí, ele deixa de ser a variável de um único actante invariante, para assumir sucessivamente diversos papéis actanciais; do mesmo modo, sendo o discurso o desenvolvimento de valores semânticos, o ator pode receber um ou vários papéis temáticos diferentes” (GREIMAS; COURTÉS, 2008, p. 45) com essa explicação, os autores diferenciam actante e ator da enunciação.

Figura 6 - Mafalda pintando



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A figura 6 corresponde à tira número 10, disponibilizada pelo *site* Clube da Mafalda, um dos mais visitados pelo público em geral. Nesta tira, Mafalda já se apresenta inserida num discurso construído a partir do tema da *personalidade*. Os dois primeiros quadros mostram um ambiente escolar preenchido por sujeitos que estão desenvolvendo atividades artísticas. Notamos que as figuras adultas atuam como analistas do processo educativo cujo foco é, por meio da arte, externar traços da personalidade infantil. Na contramão da tese defendida pelo adulto surge a fala da Mafalda, no último quadro, pondo em dúvida a crença do adulto. Rosto coberto por tinta, fala retumbante, boca exageradamente aberta constroem a imagem de um sujeito em disjunção com os valores nos quais o adulto se apóia para conhecer/descobrir a personalidade infantil. A situação que se coloca no último quadro é de desconcerto.

As professoras, em princípio, seriam merecedoras de crédito com relação a assuntos relacionados à pedagogia infantil. No primeiro e segundo quadros as duas circulam tranquilamente pelo espaço onde as crianças, também calmas e concentradas, desenvolvem as atividades. O clima é de harmonia, que se quebra no último quadro. Os sujeitos encontram-se modalizados pelo saber. Porém o *ethos* da Mafalda não só não confirma o *saber saber* das professoras como põe em xeque. Nessa tira, o ator Mafalda não se enquadra no modelo pedagógico. Mas aí surge uma questão: ao interpretar denotativamente a palavra “descobre”, dita por uma das professoras, Mafalda crê poder saber o seu real significado e se manifesta a

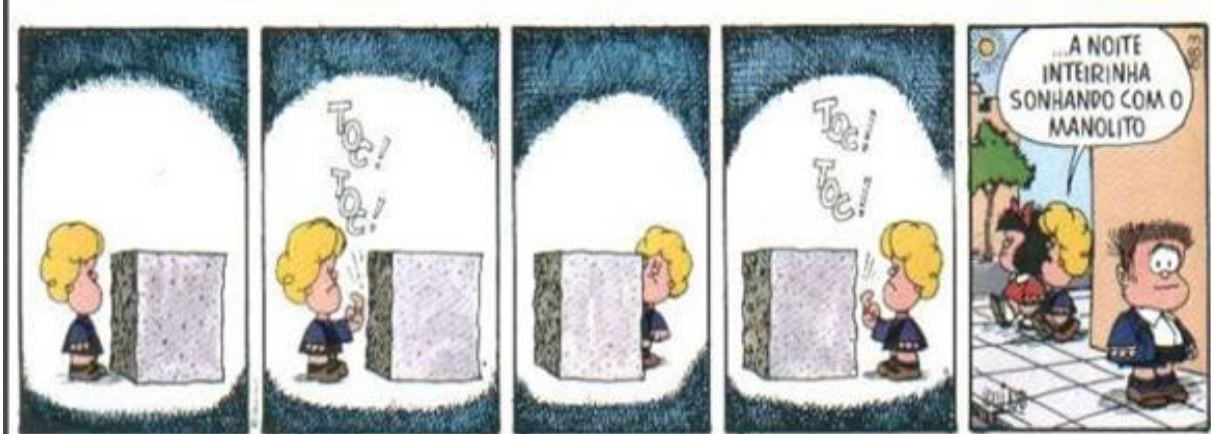
respeito. No entanto, ao se mostrar com o rosto coberto, irritada e desconfortável com a atividade que lhe foi imposta, ela acaba por confirmar a tese do adulto: sua personalidade inquieta e inconformada foi, de fato, descoberta por meio da arte.

1.7 As linguagens na tira

É sabido que boa parte das tiras pode levar a uma análise muito mais discursiva do que narrativa, e que, não raro, as imagens da sequência de quadros interferem pouco para a interpretação, principalmente quando há discreta variação na passagem de um quadro a outro. Um exemplo simples é a situação de diálogo, em que a estaticidade se faz presente, os balões de fala ganham destaque e o cenário indica que não há movimentação nem deslocamento no espaço. Isso não significa, no entanto, que os elementos visuais percam a sua função.

Imagens que constituem uma metáfora, por exemplo, se não forem lidas com atenção e exploradas em seu potencial semântico, podem interferir de maneira relevante no processo de produção de sentido. A tira da figura 7 serve como exemplo:

Figura 7 - Manolito



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Uma das atividades desenvolvidas com os alunos e professores participantes desta pesquisa revelou que alguns dos leitores declararam não terem compreendido que sentido faria para o percurso de Susanita a presença do bloco nos quatro primeiros quadros. O fato é que a imagem do bloco é uma estratégia enunciativa que desperta no enunciatário, pelo regime da interação, a busca por

associações entre o bloco (um objeto inanimado, imóvel, rígido, pesado) e o modo de ser de Manolito (um ser animado, porém “rígido”, limitado, reproduzidor do capitalismo, haja vista).

Ainda que se pressuponha o conhecimento sobre Manolito e as formações discursivas possíveis de serem apreendidas ao longo da leitura de outras tiras do conjunto, abre-se um parêntese sobre a questão da metáfora do ser “quadrado”. Os professores participantes perguntaram aos alunos se conheciam alguma expressão em que pudessem usar a palavra “quadrado” num sentido conotativo: 1- Indivíduo com pouca inteligência, pessoa burra; 2- Pessoa antiga, fora da moda. E ainda que se pressuponha o desconhecimento dos leitores sobre a história familiar de Manolito, de que este é filho de um comerciante, sujeito que busca conjunção com o lucro, a imagem do garoto no último quadrinho não foi suficiente para que esses alunos o associassem ao sujeito ao qual Susanita se refere no último quadro.

Fiorin discorre sobre a metáfora e a metonímia para explicar como o procedimento pode integrar a constituição do sentido de um texto. Embora sua exposição considere a linguagem verbal, nada impede que a aproximemos da materialidade visual: a imagem do bloco em torno do qual Susanita se move é o elemento que leva o enunciatário à recuperação da metáfora, pois o formato “quadrado”, sólido e inerte se constitui no conjunto de características da personalidade de Manolito. Em outras palavras, Manolito é o próprio bloco, que não tem sentimentos, que não se move e não reage a nenhum estímulo, principalmente se se tratar de um estímulo de natureza afetiva. É o elemento imagético o responsável por essa leitura, caso o enunciatário seja capaz de atribuir o sentido pretendido na estratégia discursiva criada pelo enunciador. Sendo assim, concordamos que,

Nelas o narrador rompe, de *maneira calculada*, as regras de combinatória das figuras, criando uma impertinência semântica, que produz novos sentidos. Assim, a metáfora e a metonímia não são a substituição de uma palavra por outra, mas uma outra possibilidade, criada pelo contexto, de leitura de um termo. Quando entre a possibilidade de leitura 1 e a 2 houver uma intersecção de traços semânticos, há uma metáfora; quando entre as duas possibilidades de leitura existir uma relação de inclusão, há uma metonímia (FIORIN, 2009, p. 118).

Descobrir os traços semânticos é parte do procedimento de leitura, que no contexto escolar, pode ser motivado na interação. É comum que as hipóteses

lançadas na coletividade sejam muito diversificadas, porém, orientados pelo professor, os alunos acabam selecionando determinados elementos após uma discussão mais aprofundada. Voltemos ao ponto da linguagem sincrética. Se reconhecemos a relevância do gênero e sua materialidade na constituição do sentido, então se confirma a necessidade de atentar às linguagens que se manifestam.

Tomando como ponto de partida a identificação dos sujeitos construídos pela narrativa na tira, dá-se início ao seu percurso. Mafalda é o sujeito que procura entrar em conjunção com o objeto *humanidade*. Mas em que sentido esse objeto se apresenta? A totalidade da obra, as identificações das isotopias temáticas e figurativas apontam para a composição de formações discursivas que passeiam nos questionamentos e reflexões da Mafalda: o descrédito no ser humano, as guerras, as desigualdades sociais, a crítica ao machismo, entre outros. A cada pergunta não respondida, a narrativa nos confirma que Mafalda e seu objeto permanecem num estado disjunto. O plano de conteúdo e o plano de expressão verbal e visual articulam-se de modo que, na totalidade, revelam outro percurso, o do sujeito enunciador:

Temos, então, na enunciação, um sujeito (S1), o enunciador, que leva outro (S2), o enunciatário, a querer e dever entrar em conjunção com o valor do valor de uma totalidade. Trata-se de um querer contínuo, provocador de um dever, também contínuo; querer e dever-fazer e ser. Essa aspectualização narrativa pela continuidade firma, no discurso, a unidade do *ethos*, enquanto enunciador que define um corpo, um modo de ser no mundo, e enquanto enunciatário que incorpora esse corpo. Permanece definível em cada totalidade o valor do valor (DISCINI, 2009, p. 61-62).

A trajetória de leitura das tiras passa pelo caminho descrito por Discini, na medida em que se considera a relação enunciador/enunciatário. Nesse sentido, o percurso gerativo de sentido, como ferramenta – e teoria - é importante e fundamental para que se chegue à unidade do *ethos* ao qual a semiótica se refere. O sentido não é “dado”, é construído, de acordo com Discini (2009a, p. 211), “nas tiras permanece a dupla isotopia, a conotação intensificada e a imperfectividade do ato de ler (o leitor permanece construindo o sentido)”. A busca pela recorrência de traços isotópicos pode ser mediada pelos procedimentos de leitura¹⁴. Partindo da

¹⁴ Por se tratar de texto curto, composto pela linguagem sincrética, a tira, segundo Discini (2009a), apresenta distanciamento entre elementos tais como cores, formas, traços, letras, palavras. Isso faz

análise de categorias do nível narrativo em unidades do conjunto, chega-se ao “preenchimento” de vazios aparentes.

A tira é entendida como um texto de natureza sincrética. Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que este gênero é constituído por dois componentes: o visual e o verbal. Antes de passar à metodologia de análise desses textos, esboçaremos algumas considerações acerca dos componentes visual e verbal.

Estudos que tomam a imagem como objeto de análise revelam a existência de vários posicionamentos teóricos. Segundo Dondis (2003), grande parte da comunicação visual tem sido relegada ao acaso e à intuição. Na tentativa de tratar com a devida atenção os aspectos relativos à compreensão da imagem como objeto de significação, a semiótica tem buscado, com ajuda de pesquisadores como Floch, Teixeira, Pietroforte e outros uma postura metodológica que não fique restrita a interpretações pessoais.

Floch preocupa-se em reconhecer a relação existente entre o visível e o inteligível e lembra que cada manifestação visual – uma fotografia, uma pintura – necessita de um estudo semiótico particular, moldado segundo um estatuto próprio. Nesse sentido, os estudos semióticos levam em consideração três categorias de análise¹⁵: eidética, cromática e topológica, todas encontradas no plano de expressão.

Para descrever a categoria eidética, recorreremos a Pietroforte (2010), que fala em dois efeitos de sentido aos quais o enunciatário está exposto: o estilo linear e o estilo pictórico. O primeiro é composto por planos “nos quais as imagens estão dispostas, de modo que esse tipo de desenho coloca seu observador em um plano a mais em que ele pode observá-lo” (PIETROFORTE, 2010, p. 41). Já o segundo estilo (o pictórico) é composto de profundidades “nas quais as imagens podem ser vislumbradas”, colocando seu observador “em meio a essas profundidades” (PIETROFORTE, 2010, p. 41). Concluindo:

com que eles sejam difusos, característica que a pesquisadora classifica como “lacunar”. Em função das lacunas que se manifestam durante a leitura de uma unidade, a exposição a um conjunto maior de tiras possibilita olhar mais atento e “buscador” do sentido, haja vista que “entende-se por que a leitura das tiras pode privilegiar o distinto, o detalhe que se sobressai: aí a lentidão tende à parada, para uma retenção do próprio ato de ler” (DISCINI, 2009a, p. 212).

¹⁵ Como não pretendemos aprofundar o estudo dessas categorias, considerando que o objeto desta pesquisa vem focalizado pela leitura do *ethos* e seu papel no nível discursivo, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado de Scherer (2012) em que as categorias eidética, cromática e topológica estão mais bem evidentes nas análises de quatro tiras da Mafalda.

A partir desses efeitos de sentido, pode-se afirmar que o estilo linear promove um afastamento do enunciado e o estilo pictórico, uma aproximação. O fato de parecer afastado no estilo linear não significa que o observador não veja as imagens, contudo, é pelo distanciamento que o toque pode ser motivado. Já no estilo pictórico, o olhar divaga pela totalidade das imagens, inserindo seu observador entre elas. Desse modo, a categoria formal *aproximação vs. distanciamento* pode ser colocada em paralelo com a categoria plástica *estilo pictórico vs. estilo linear*.

O semioticista ainda salienta que a categoria *aproximação vs. distanciamento* pertence ao plano de expressão, e não ao de conteúdo. No entanto, é possível observar que, quando Mafalda dirige seu olhar numa projeção para “fora” do quadro, ela parece estar estreitando laços com o observador. Nesse momento ela passa a ser um ator da enunciação.

Teixeira (2009), ao propor uma metodologia de análise de textos verbos-visuais, comenta que,

Os textos sincréticos, por serem particularmente complexos, vêm desafiando a teoria a produzir modelos de análise, e a própria prática da análise demonstra não ser possível operar com “modelos”, mas com categorias que tanto devem adequar-se às diferentes materialidades sensoriais – textos verbos-visuais, audiovisuais, cancionais, etc – quanto precisam referir-se a procedimentos enunciativos gerais. A análise começa sempre pelo mais simples e aparente: a observação minuciosa, a descrição exaustiva. Em seguida, procura identificar a estratégia metodológica mais rendosa, definir categorias e examinar procedimentos (TEIXEIRA, 2009, p. 60-61).

Deve-se chamar atenção, no entanto, que este trabalho de Teixeira, em particular, por questões de ordem teórica, delineou-se sob a perspectiva tensiva, haja vista o objeto da análise. A pesquisadora leva em conta a análise de cinco elementos em um de seus trabalhos. Dentre eles está o estudo de “figuras e temas disseminados no discurso, por meio dos elementos verbais e visuais; a partir desses aspectos próprios à superfície discursiva, reconstituição da organização semi-narrativa do texto” (TEIXEIRA, 2009, p. 61). No caso desta pesquisa, o objeto encontra também afinidade com conceitos relacionados ao *ethos*, razão pela qual esse desdobramento será mais bem explicado no capítulo dedicado às análises do *corpus*.

É possível encontrar algumas tiras da Mafalda em que o elemento verbal esteja ausente. No entanto, a maioria delas contém falas. Nesse sentido, o nível discursivo se manifesta por meio dessas falas contidas nos balões e pode ser

depreendido como “um enunciado que, por sua vez é produzido por uma enunciação” (PIETROFORTE, 2010, p.19).

O discurso, do ponto de vista linguístico, possui três elementos que a semiótica denomina categorias da enunciação, ou seja, o que se diz é dito por um *alguém*, num certo *lugar*, num certo *momento*. Fiorin¹⁶ apresenta um minucioso estudo dessas categorias (de pessoa, de espaço e de tempo) e demonstra seu funcionamento no discurso, bem como os efeitos de sentido que acarretam em relação ao enunciatário. Como já foi visto, a colocação sujeito enunciador no discurso vai determinar maior ou menor proximidade do que ele está dizendo. Por isso, no texto sincrético, os elementos verbais e visuais articulam-se e formam um todo enunciativo. Como fazer a leitura desse conjunto na escola está entre os objetivos da proposta do último capítulo deste trabalho.

1.7.1 O gênero tira

De acordo com Bakhtin (2003), a definição de gênero baseia-se em três pilares: conteúdo (temático), estilo verbal e construção composicional. O primeiro pilar diz respeito ao contexto da comunicação, considerando a intenção do falante (ou enunciador), o que determinará uma acomodação face ao gênero escolhido. Nesse sentido,

O elemento *conteúdo temático*, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A dimensão individual, tratando-se particularmente do elemento *conteúdo temático*, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos (RIBEIRO, 2010, p. 57, grifos da autora).

No caso em estudo, tanto as três tiras do livro didático quanto as dez que integram a atividade realizada com alunos da turma do 8ºA estão ligadas a situações enunciativas pedagógicas distintas, mas que se articulam em função da pesquisa em si. As do livro didático integram o conjunto de textos escolhidos pelos autores, com o

¹⁶ Ver em FIORIN, José L. *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática, 1996.

objetivo de mobilizar determinados conteúdos e habilidades; já as dez tiras, analisadas pelos alunos da turma do 8ºA, foram selecionadas a partir de critérios que levam ao estudo do *ethos* da Mafalda. Embora o gênero se mantenha o mesmo, nas duas atividades, a situação enunciativa de cada abordagem se constitui individualmente, com vistas a produzir efeitos de sentido complementares, já que se trata de um estudo comparativo.

Ribeiro (2010) complementa que o conteúdo temático apoia-se, simultaneamente, no plano imediato da enunciação e em outro, mais abrangente, do campo das implicações sócio-históricas. Na verdade, o conteúdo temático chama para si um aparato muito grande de fatores que constituem o ato linguístico, e os sujeitos envolvidos na palavra não são neutros. Nesse sentido, o que é dito e o que também não é dito tem lugar no ato de comunicação, pois temos experiências, visões de mundo que se manifestam no discurso. É necessário que o interlocutor interprete o que é dito, que avalie as formas de expressão como pertinentes ou não, de acordo com o contexto.

O que chama atenção não só na definição de gênero textual como nos exemplos (fizemos questão de incluir todos os itens do texto de referência) é que o aspecto verbal parece compor a essência do conceito (pelo menos neste): a palavra escrita ou dita é o eixo que sustenta o conjunto. Os chamados gêneros mistos ou sincréticos (que conjugam duas ou mais linguagem na sua composição) são reservados a um grupo diferente, aquele que integra o “e assim por diante”. Há que se refletir, então, como a noção de texto interfere nesse jogo de interação comunicativa, haja vista que nem toda comunicação se realiza por meio da palavra. Nem por isso a eficácia comunicativa apresenta-se menos eficiente; muitas vezes a eficiência da imagem ou do som comunicam mais e melhor. Basta observar, por exemplo, a organização do trânsito: o funcionamento de um simples semáforo, os movimentos de um agente de trânsito, o som do seu apito, todos esses recursos integram situações comunicativas recorrentes.

Nesse sentido, a semiótica greimasiana traz uma importante contribuição de ordem teórica ao conceituar “texto”. Greimas e Courtés (2008) dão esclarecimentos relevantes sobre esse conceito:

Com frequência, o termo texto é tomado como sinônimo de discurso, o que acontece, sobretudo, em decorrência da interpenetração terminológica com aquelas línguas naturais que não dispõem de equivalente para o termo francês. Nesse caso, semiótica textual não se diferencia, em princípio, de

semiótica discursiva. Os dois termos - texto e discurso - podem ser empregados indiferentemente para designar o eixo sintagmático das semióticas não-linguísticas: um ritual, um balé podem ser considerados textos ou discursos[...] L. Hjelmslev utiliza o termo texto para designar a totalidade de uma cadeia linguística, ilimitada em decorrência da produtividade do sistema. É o reconhecimento e a escolha das unidades de dimensões máximas, recorrentes no texto, que permitem empreender a análise e determinam, por exemplo, o tipo de linguística (ou de gramática) que poderá ser construído: se a unidade recorrente que se adota é a frase, a linguística elaborada para explicá-la será dita frasal; a escolha do discurso como unidade máxima recorrente do texto ensejará a construção de uma linguística discursiva. (GREIMAS;COURTÉS, 2008, p. 503)

Se ritual e balé podem ser considerados texto, no caso das semióticas não linguísticas, as tiras, por manifestar duas linguagens em seu plano de expressão, também o podem. Isso se deve, do ponto de vista semiótico, ao fato de que “uma forma semiótica pode ser manifestada por diferentes substâncias” (GREIMAS;COURTÉS, 2008, p. 502).

Retornando à noção de gênero textual, trataremos do gênero tira. Para Eisner (2010), tira pertence ao gênero quadrinhos, já que ele não se (pre)ocupa com uma diferenciação. Por desenvolver uma trajetória ligada essencialmente à produção de HQ e ao estudo das técnicas artísticas, o cartunista, criador de *Spirit*, é conhecido pelo estilo moderno que incorporou ao gênero. Para ele, a leitura dos quadrinhos é um ato que envolve duas habilidades: percepção estética e esforço intelectual (EISNER, 2010). Essa dupla habilidade se constitui em função do plano de expressão, resultado de um trabalho dos quadrinistas já que “os autores de tiras e histórias em quadrinhos vêm se desenvolvendo em seu trabalho de interação entre imagens e palavras [...] conseguiram uma hibridação bem-sucedida de ilustração e prosa” (EISNER, 2010, p. 2). O cartunista aponta uma importante característica do gênero: sua limitação de espaço. Diferentemente do que ocorre com o cinema, o quadrinista precisa atingir expressividade ao máximo, haja vista que os efeitos criados são simulações, como ocorre com movimentos.

Enquanto Eisner focaliza os procedimentos de produção, Ramos (2014) volta suas pesquisas à leitura. Também interessado nas questões do gênero, o pesquisador chama atenção para a necessidade de conhecê-lo, afirmando que os “quadrinhos são quadrinhos” (RAMOS, 2014, p. 17). Com essa afirmativa, ele pretende explicar que o gênero não é um subgênero, ao contrário: tem autonomia. Partindo desse ponto de vista, complementa:

Chamar quadrinhos de literatura, a nosso ver, nada mais é do que uma forma de procurar rótulos socialmente aceitos ou academicamente prestigiados (caso da literatura, inclusive a infantil) como argumento para justificar os quadrinhos, historicamente vistos de maneira pejorativa, inclusive no meio universitário. Quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos (RAMOS, 2014, p. 17)

Essa parece ser uma discussão produtora no campo das linguagens, pois indica o fim do embaçamento sob o qual viviam os quadrinhos, haja vista que, ao ser identificado como gênero autônomo, passa a ser mais bem estudado. Rigor científico e diferentes metodologias vieram nortear pesquisas que tomam os quadrinhos como *corpus* de análise. Assim sendo, faz-se necessário compreender que literatura e quadrinhos possuem linguagens diferentes, ainda que haja certa comunicabilidade entre tais linguagens, como se observa na intertextualidade genérica. Os estudos de Ramos (2014, p. 20) partiram de levantamento de tendências identificadas no gênero e apontaram para uma definição de quadrinhos como um “grande rótulo” que, com exceção da caricatura e da ilustração, agregaria outros gêneros com características particulares. Trata-se do hipergênero, que seria, grosso modo, um “guarda-chuva” sob o qual estariam abrigados outros gêneros como as tiras, as charges e os *cartuns*.

As tiras são histórias narradas em partes e têm como característica material a curta extensão, de formato regular (distribuído em um ou mais quadrinhos). Já o conteúdo normalmente se manifesta pelo traço de humor que, não raro, apresenta crítica a assuntos ou pessoas em evidência no momento da publicação. Há tiras seriadas, publicadas nos jornais, cujo efeito assemelha-se às novelas por se apresentar em capítulos (RAMOS, 2014). É comum que, após determinado período, as tiras sejam reunidas em um livro - como é o caso de *Toda Mafalda*. Os jornais brasileiros costumam disponibilizar uma página na qual se reúnem alguns autores populares - brasileiros e estrangeiros - que apresentam personagens fixos (ou não), com ingredientes que se confundem num misto de piada e quadrinhos.

No plano de expressão a tira pode se apresentar colorida ou em preto e branco (monocromatismo). No caso da utilização das tiras da Mafalda em materiais didáticos é comum que os editores adotem a opção pelo monocromatismo, embora circulem alguns livros didáticos em que as tiras aparecem coloridas. Normalmente as tiras têm uma organização espacial típica: no mesmo quadro estão o balão de fala, que ocupa a metade superior, e as figuras que compõem o cenário. Não há uma

regra para esse arranjo, sendo inclusive bastante comum a ausência da parte verbal (falas ou enunciados do narrador). A respeito dos balões de fala Ramos (2014) elenca e exemplifica 19 tipos, baseando-se nas diferenças de entonação e expressividade que cada um deles pode apresentar. Os mais visualizados são os de fala e de pensamento, seguidos dos de berro e trêmulo. Acredita o pesquisador que existam mais de 70 tipos de balões. A respeito do balão de fala é preciso salientar que a personagem não necessariamente deva aparecer na cena, pois o traçado ascendente do balão indica a origem da emissão da voz.

Ramos (2014) e Eisner (2010) mencionam o formato das letras como importante elemento expressivo. O primeiro chama atenção para a repetição de letras e ausência de separação entre palavras como uma forma de indicar a rapidez com que a personagem fala, citando, entre outros recursos, a possibilidade de indicar a nacionalidade da personagem associando-a ao formato da letra. O segundo menciona o uso da caligrafia como um potencial expressivo do artista: “A codificação, nas mãos do artista, transforma-se num alfabeto que servirá para expressar certo contexto, tecendo toda uma trama de interação emocional” (EISNER, 2010, p. 09-10).

Com relação à cenografia, Discini (2009), fazendo referência ao gênero (ou hipergênero) HQ, menciona as regras básicas de formatação, que por sua vez consideram variações, como facilitadora na elaboração de “cenografias variadas” (p. 186), haja vista a diversidade de temas e de estilos que se manifestam. A semioticista atenta para um mecanismo de construção textual que é o sincretismo, tratando-o como coerção composicional (DISCINI, 2009, p. 186). Para Pietroforte (2009), independente de uma diferenciação em tiras ou quadrinhos, é preciso que o meio social reconheça o gênero como tal. Para ilustrar essa afirmação, o semioticista se reporta às pinturas de Michelangelo, na Capela Cistina, para demonstrar que, embora seja uma sequência de quadros, não se pode considerar uma história em quadrinhos. Assim sendo, Pietroforte defende a tese de que,

a história em quadrinhos é definida em polêmicas semióticas a respeito de seus processos de significação e em polêmicas sociosemióticas a respeito de seu valor enquanto tipo de discurso. Definida em processos intertextuais, entre a constituição de uma linguagem específica e outras linguagens afins, como a pintura, a fotografia, a literatura, etc, a história em quadrinhos não tem inventores, mas elaboradores, que investem em suas transformações até os dias atuais (PIETROFORTE, 2009, p.10)

A última conclusão a que chega o semioticista é importante na medida em que ajuda a compreender o porquê de certas variedades quanto à definição e à formatação do gênero tira. Tudo são quadrinhos. A tira, para esta pesquisa, vai se definir pela formatação linear de um ou mais quadrinhos, pertencente ao hipergênero história em quadrinhos. Importante salientar também o valor da sociossemiótica no que se refere aos mecanismos de “aceitação” do discurso ligado ao gênero. Voltaremos a esse viés na proposta de leitura e análise das tiras da Mafalda.

No que tange aos elementos figurativos, ou seja, a linguagem visual, esta compreende o elemento básico da tira (RAMA; VERGUEIRO, 2014) e que colabora na construção de uma narrativa, quadro a quadro. A menor unidade é a vinheta ou quadrinho e a leitura se dá da esquerda para a direita e independe da ocorrência de balões de fala. Há tiras com traços realistas cujo exemplo seria Nick Holmes e as de estilo caricaturais que, pensamos, poderia ser representado por Mafalda. Rama e Vergueiro (2014, p. 34) apontam ainda um tipo de traçado a que chamam “estilizado”. Porém esta classificação carece, a nosso ver, de mais especificidade.

Voltando ao potencial narrativo da tira, mencionamos Eisner (2010) com sua noção de tempo, ou, simplesmente, o *timing*. Explica o quadrinista que esse é um elemento essencial da arte sequencial, pois o tempo e o espaço se consorciaram numa relação de interdependência:

Por estarmos imersos durante toda nossa vida num mar de espaço-tempo, grande parte da nossa aprendizagem inicial é dedicada à compreensão dessas dimensões. [...] O espaço, na maioria das vezes, é medido e percebido visualmente. O tempo é mais ilusório: nós o medimos e o sentimos através da lembrança da experiência. [...] A capacidade de expressar a passagem do tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos habilita a reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana (EISNER, 2010, p. 23-24).

Com relação ao tamanho dos quadrinhos de Mafalda, notamos a ocorrência de certa fixidez ou homogeneidade. Como não se trata de narrativa épica ou de aventura, os movimentos dos atores não são rápidos, no entanto, essa diferença de velocidade vai confirmar o caráter reflexivo de Mafalda, assim como reforça a evidência do discurso, haja vista a forte carga axiológica que se manifesta na

totalidade das tiras. Cabe ressaltar a importância da organização das imagens para a leitura das tiras, considerando os três níveis do percurso gerativo de sentido. Assim sendo, as cenas narrativas demandam estratégias de leitura que combinam visual e verbal. No visual, os quadrinhos “representam” uma realidade familiar, sendo que o quadro “agrupa personagens, mostra o espaço da ação, faz um recorte de tempo” (RAMOS, 2014, p. 90). Embora a preferência ainda seja pelos formatos regulares, alguns quadrinistas vêm explorando formas diferenciadas de organização, empregando linhas diagonais ou sinuosas. Nesse sentido,

As revistas e álbuns em quadrinhos, por serem suportes fisicamente maiores e com mais páginas, permitem ao artista inovar mais no processo de criação. As tiras cômicas, por terem *um formato menor e limitado*, tendem a usar as vinhetas de maneira mais *convencional* (RAMOS, 2014, p. 96 grifos nossos).

A constatação de Ramos parece se confirmar na materialidade do plano de expressão em Mafalda, portanto. A respeito do contorno dos quadrinhos (também chamado moldura) costuma-se conferir a esse componente a mudança de tempo, podendo o desenho da linha estar relacionado também a categoria anterioridade vs. posterioridade. Um exemplo clássico desse recurso é a linha ondulada que emoldura uma cena de *flashback* ou sonho (RAMOS, 2014).

Os atores - personagens - que se encontram entre os elementos visuais das tiras podem ser correlacionados ao programa narrativo por meio de algumas marcas que deixam no plano de expressão. A expressão facial é uma dessas marcas. O rosto pode manifestar termos da categoria *tímica*, ou seja, *euforia/disforia* com relação aos valores investidos nos objetos (GREIMAS; COURTÉS, 2008). De acordo com o programa narrativo verificado em uma tira é possível construir associações entre esses programas e a evolução das “personagens” do ponto de vista dos enunciados de estado. Por essa razão e por se constituir em objeto sincrético, a tira permite que os enunciados sejam reconstruídos, também, pela análise, no plano de expressão, do rosto de cada “personagem”.

Há no rosto desenhado a possibilidade de se combinar cinco elementos. Ramos comenta que esses elementos combinados podem se transformar no estilo de alguns criadores, o que representa uma atenção ao realce dos estados emocionais das personagens. No caso de Mafalda, o recurso mais evidente localiza-

se nos olhos e na boca: fechamento e abertura em sintonia com percurso gerativo de sentido manifestam, no plano de expressão, a euforia/disforia dos sujeitos.

A relação entre cabeça, tronco e membros das figuras humanas também suscita uma análise mais atenta: tanto Mafalda quanto as demais personagens das suas histórias apresentam desproporcionalidade na relação entre tamanho da cabeça e o resto do corpo (tronco e membros). A cabeça é sempre maior. Essa característica não é uma recorrência apenas em Mafalda, pois há outros quadrinistas que adotam o recurso. O criador de Calvin, por exemplo, é um deles; o mesmo se verifica na Turma da Mônica. Cabe salientar o pouco ou quase inexistente movimento corporal das personagens, ainda que a mobilidade fique presumida pela passagem de um quadro a outro. Os sujeitos da enunciação, por meio de um contrato fiduciário que estabelecem tacitamente, são capazes de recorrer às “coisas do mundo concreto” que fazem parte de sua experiência e isso lhes possibilita atribuir os sentidos do objeto para o qual direcionam o olhar. É o efeito da verossimilhança. A tira da figura 4, por exemplo, mostra uma tendência à ausência de movimentos corporais, pois o enunciatário identifica, ao observar o prato de sopa sobre o xadrez da toalha, que Mafalda está sentada e o único movimento corporal que se manifesta é o da cabeça.

Em seus levantamentos sobre a presença do corpo nas HQs, Ramos (2014) aborda o tópico a partir dos recursos gráficos - técnicas - que sugerem movimento e menciona o estilo do desenho (realista, estilizado, caricata...) como importante componente de sentido. No primeiro caso, o pesquisador detalha bem as técnicas para representar os vários tipos de movimento, porém não faz referência aos efeitos de sentido que a estaticidade pode sugerir, ou *como* a ausência de movimento interfere no percurso gerativo de sentido. Por outro lado, reconhece a estereotipia como um fato de estilo. Esse entendimento é aceito por Discini, Eisner e Landowsky, na medida em que a recorrência de traços visuais e os modos de aparição das personagens atuam como elementos de efeito de sentido, ao mesmo tempo em que definem os sujeitos (enunciador e enunciatário).

A leitura de Mafalda permite identificar, portanto, traços recorrentes no que diz respeito aos aspectos físicos. Nesse sentido, Ramos complementa:

A imagem do personagem, independentemente do estilo do desenho, possui uma gama de informações. A roupa, o cabelo, os detalhes e o formato do rosto, o tamanho do corpo, tudo é informação visual (RAMOS, 2014, p. 123).

Concordamos que a informação é de natureza visual, o que a define como pertencente ao plano de expressão. Porém a informação visual se torna rica em sentidos se tomada no todo enunciativo. Além dos aspectos discursivos sujeitos a estudo, a constituição do gênero como um objeto sincrético, demanda um exercício mais acurado, na medida em que a carga metafórica solicita estratégias mais complexas de leitura, exercício pouco praticado na rotina da sala de aula, em função do engessamento da carga horária, do tempo e de outros fatores sobre os quais não nos aprofundaremos por ora.

Há ainda outro aspecto instigador: a leitura de Mafalda nem sempre “faz sentido” aos estudantes. Atividades desenvolvidas¹⁷ durante aulas de língua portuguesa com alunos de 8^{os} anos de uma escola pública de Campo Grande apontaram para desvios no processo de produção de sentidos. A facilidade que os professores têm em realizar a leitura de Mafalda não é percebida quando se submetem os estudantes à mesma experiência.

Muitos autores de livros didáticos, dentre os quais mencionamos um dos livros adotados pela Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, utilizam-se de recursos em auxílio à leitura como a inserção de pequenas caixas de texto, estrategicamente dispostas junto aos textos principais, contendo informações sobre o autor e obra. Naturalmente são informações reduzidas, oferecidas a título de curiosidade, que pouco colaboram na produção de sentidos do texto principal.

Nesse sentido, pensamos sobre o estudo da unidade e da totalidade de uma obra, o que permite, entre outras coisas, a construção dos sentidos, mas também a de estilo e de *ethos* do enunciador, podendo este ser delineado pelos alunos. Esse processo de construção dos sentidos por meio do estudo da totalidade e da unidade, na perspectiva do percurso gerativo de sentido e na pesquisa do estilo, em semiótica greimasiana, modifica o estado do sujeito-aluno: tira-o do estado passivo, transforma-o em sujeito do *fazer*.

Consideramos, para essa flexibilização, os aspectos da semiótica do “vivido”, sobre a qual nos falará Landowski. Finalmente, nossa hipótese para esta pesquisa consiste em propor uma alternativa de leitura e análise de tiras da Mafalda, a partir dos processos de interação que envolvem os docentes e alunos em meio aos

¹⁷ As atividades integram uma pesquisa realizada com alunos de 8^{os} (duas turmas) de uma das escolas municipais de Campo Grande, em colaboração com esta pesquisadora, a partir da leitura de 10 tiras da Mafalda.

*fazer*es e *saber*es circulantes nas práticas de ensino de língua portuguesa, considerando os procedimentos oriundos do estudo do *ethos*, na perspectiva semiótica greimasiana.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a caracterização da pesquisa, os passos metodológicos aplicados, instrumentos, caracterização dos dados coletados. Incluem-se os sujeitos envolvidos e o contexto da pesquisa.

2.1 Caracterização da Pesquisa

A proposta da pesquisa origina-se da observação e da reflexão de nosso cotidiano escolar, período ao longo do qual fez surgir uma série de questionamentos relacionados à construção de sentidos de textos de natureza sincrética. Sendo a prática de leitura uma das principais atividades específicas do ensino da língua portuguesa, é tema recorrente tanto das pesquisas acadêmicas quanto da dinâmica escolar. Por essa razão, refletir sobre métodos, vivências e partilhamento de saberes acerca de *como* se processa a atividade de ler e atribuir sentido ao que se lê constitui-se no ponto sobre o qual a pesquisa se debruça.

A pesquisa leva em conta três propostas de leitura, baseadas nas tiras da Mafalda, que são apresentadas no livro didático *Singular & Plural*, volume destinado ao 8º ano do ensino fundamental. A partir da análise dessas propostas e das habilidades que mobilizam, elencaram-se algumas considerações e questionamentos sobre as possibilidades de ampliação e aprofundamento das práticas de leitura, sobretudo porque se parte do pressuposto de que o livro didático não é a única ferramenta a ser utilizada como recurso de leitura.

Considerando que essa dinâmica envolve os sujeitos alunos e professores, a pesquisa delinea-se como do tipo qualitativa. Os sujeitos da pesquisa pertencem a dois grupos distintos: o primeiro, formado por 15 professores efetivos cuja participação deu-se na condição de informantes na aplicação de uma entrevista sobre atividades do livro didático do qual recortamos para análise; o segundo, formado pelas professoras de língua portuguesa, Esmeralda e Pérola¹⁸, ambas lotadas na Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, unidade localizada na Rua Ponta Porã, 861, bairro Santo Amaro, município de Campo Grande / MS. As professoras são graduadas em Letras¹⁹ e também integram o grupo de 15

¹⁸ Para manter sigilo sobre a identidade das professoras, conforme documento disponível nos anexos, Esmeralda e Pérola são nomes fictícios.

¹⁹ Graduação em Letras com habilitação em Língua portuguesa e literaturas brasileira e portuguesa.

professores que responderam à entrevista. Além dos sujeitos citados, houve a participação de um terceiro grupo: o dos alunos das turmas de 8º ano (turmas “a” e “b”).

A articulação desses grupos segue um princípio metodológico orientador em pesquisas acadêmicas segundo o qual “Em geral, o método científico compreende basicamente um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequado para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nesse sentido, organizamos como dados iniciais as três propostas do livro didático Singular & Plural (oitavo ano) que foram submetidas à nossa análise e, concomitante a isso, à análise dos professores entrevistados. Na sequência, com a colaboração das professoras Esmeralda e Pérola, seguem-se as atividades desenvolvidas pelos alunos das duas turmas de oitavo ano.

A pesquisa, por contar com a participação desses sujeitos cujo envolvimento compreende uma cadeia de ações a partir da pergunta mobilizadora da tese, assume características do tipo *qualitativa*, ou seja, “leva em conta não a representatividade numérica, mas o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Embora considerados os valores numéricos, uma vez que estamos falando de um grupo de pessoas envolvidas direta/indiretamente nos dados coletados, análises e proposta de intervenção, as informações levantadas são ilustrativas e devem ser vistas como uma oportunidade para produzir novos conhecimentos.

2.2 Falas docentes: uma leitura reflexiva

As falas significativas, identificadas por esta pesquisadora nas entrevistas com os quinze professores, dão corpo ao caráter analítico de um aspecto da leitura. Do mesmo modo, os resultados obtidos com as duas turmas de 8º ano (A e B), na comparação, suscitam reflexões relativas à prática de leitura, seus aspectos cognitivos, identificação de lacunas, fornecendo subsídios para a inserção de métodos alternativos na abordagem do tema. A realidade da sala de aula é campo de aplicação de estratégias alternativas com vistas a construir saberes que possam valorizar e ampliar os horizontes de todos os sujeitos envolvidos. A entrevista se caracteriza, portanto, como uma ferramenta de apoio ao pesquisador, na medida em

que confirma ou afasta a hipótese levantada no trabalho. Sendo assim, as entrevistas compiladas são parte do ponto de partida da pesquisa, pois, trata-se de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Conforme Severino (2007), as entrevistas visam conhecer o que os sujeitos pensam, o que fazem e como argumentam. O autor distingue dois tipos de entrevistas: as não-diretivas, por meio das quais o pesquisador colhe informações dos sujeitos que manifestam discurso espontâneo, e as estruturadas, que

São aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas, obtém, do universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais (SEVERINO, 2007, p. 125).

Os professores entrevistados forneceram informações a respeito de sua formação, tempo de experiência docente²⁰ e analisaram uma das atividades com tira da Mafalda. As quatro últimas questões da entrevista parecem trazer consigo a marca da subjetividade, afastando, portanto, o puro e simples levantamento de dados objetivos, como ocorre nas pesquisas quantitativas, de orientação positivista²¹. O intuito dessa exploração era verificar em quais aspectos as reflexões apontavam convergências e se a natureza dessas reflexões encontraria eco nas questões motivadoras desta pesquisa, haja vista que a pesquisadora e os entrevistados compartilham práticas de ensino de língua portuguesa.

O confronto das reflexões dos professores entrevistados com as atividades realizadas pelas duas turmas de oitavos anos possibilita, também, verificar se as perguntas de pesquisa são coerentes, justificando as demais etapas do trabalho. Nesse sentido, foi possível articular segmentos significativos das falas dos professores com os resultados obtidos das atividades realizadas pelos alunos, sobretudo os aspectos de construção do *ethos* da Mafalda, considerando-se sua interferência na produção de sentidos de suas tiras e os reflexos que esse

²⁰ Das questões apresentadas aos entrevistados: as duas primeiras tratam da formação e do tempo de experiência docente e as quatro últimas solicitam que eles analisem e reflitam sobre uma das atividades reproduzidas do livro *Singular & Plural*, que tem como texto base uma tira da Mafalda.

²¹ Corrente filosófica em vigor na modernidade, cujos pressupostos científicos tomaram por empréstimo das Ciências da Natureza métodos de estudo aplicáveis ao homem como objeto. Nesse sentido, os dados referentes a esse objeto poderiam, segundo a visão da época, ser observados e mensurados, sem a interferência do sujeito pesquisador (SEVERINO, 2007).

conhecimento traz às demais atividades de leitura e de análise linguística que se encontram no livro didático Singular & Plural.

A reflexão sobre a prática de leitura como resultado de um processo de interação entre sujeitos que geram o conhecimento levou-nos às seguintes etapas:

2.3 Contextualização da Pesquisa

a) Leitura e análise das três atividades com tiras da Mafalda propostas no livro didático Singular & Plural, considerando as habilidades e competências presentes, reflexão sobre aspectos da leitura, questões lacunares. Vale ressaltar que esta etapa foi realizada pela pesquisadora.

b) Entrevista com 15 professores da Reme a partir de uma das propostas com tira da Mafalda, do livro Singular & Plural. As entrevistas ocorreram durante o ano letivo de 2017, mediante assinatura do Termo de Consentimento²². Os 4 primeiros entrevistados forneceram as informações diretamente à pesquisadora que as transcreveu. Os demais participantes responderam por escrito, individualmente, sem acompanhamento da pesquisadora. O principal objetivo da entrevista era identificar falas significativas com relação aos aspectos que se aproximavam das nossas inquietações referentes ao questionamento de pesquisa: a leitura e as relações entre os sujeitos na produção de sentidos.

c) Aplicação da atividade proposta por esta pesquisadora à turma do 8º ano A. A atividade teve como objetivo observar e analisar como os estudantes atribuíam sentidos às tiras da Mafalda e se, na interação entre eles, era possível delinear traços recorrentes com relação à personagem, de modo a construir seu *ethos* enunciativo.

d) Aplicação das três atividades – indicadas na letra “a” – com as duas turmas de 8º ano da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida.

e) Análise das respostas obtidas a partir do cotejo entre as turmas participantes.

²² Ver anexo C.

2.3.1 Tratamento dos Dados

Os dados coletados foram organizados em três categorias: coletânea das respostas dos quinze professores entrevistados; coletânea das respostas obtidas a partir da atividade proposta por esta pesquisadora aos alunos do 8º ano A; coletânea das respostas obtidas a partir da resolução das três atividades do livro didático Singular & Plural pelos alunos das turmas 8º A e 8º B; análise comparativa dos resultados obtidos.

Com relação à coleta de dados, Marconi e Lakatos (2013) apresentam o procedimento como parte das técnicas utilizadas na metodologia. Os dados, de acordo com as autoras, necessitam ser observados em sua representatividade. Mencionam a delimitação do universo escolhido para a pesquisa como:

Universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum. [...] A delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos, etc. serão pesquisadas, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 113).

Os dados da pesquisa, portanto, trazem consigo determinadas características que os unem. Mesmo compreendendo sujeitos distintos, os grupos estudados apresentam pontos convergentes, sobretudo porque todos têm como espaço de atuação o ambiente escolar. A interação é o ponto de união entre os sujeitos. A escola selecionada é uma das instituições onde esta pesquisadora atua como professora desde 2009. As duas professoras titulares das turmas 8º A e 8º B são colegas de trabalho há aproximadamente nove anos. Nesse sentido, antigas parcerias, bom relacionamento e cooperação são elementos que pesaram, de forma significativa, na escolha das turmas e dos docentes que intermediariam as atividades com as tiras da Mafalda.

As professoras Esmeralda e Pérola também colaboraram como informantes da entrevista. Ambas forneceram as informações pessoalmente, num contato mais próximo com esta pesquisadora. Em etapa posterior à entrevista, as professoras tiveram mais um momento de participação, quando opinaram sobre a escolha das dez tiras que compuseram a atividade proposta à turma do 8º A. Na ocasião, Esmeralda manifestou preocupação com os temas ligados à personagem Mafalda,

sobretudo salientou a importância de se desenvolver nos alunos o lado crítico com relação às questões de gênero e justiça social.

Os demais professores entrevistados, embora tivessem conhecido os objetivos da pesquisa de doutorado²³, não tiveram acesso à etapa seguinte, que foi a aplicação das atividades nas duas turmas de oitavos anos. No entanto, é importante salientar que todos os entrevistados foram levados a refletir, por meio das suas considerações, sobre a condição do *outro*, ou seja, de que modo as atividades propostas no livro didático são recebidas, compreendidas pelos alunos, enquanto sujeitos virtuais. A dúvida, a incongruência instala-se na relação entre o *eu*, representado pelo sujeito professor, e o *outro*, representado pelo sujeito aluno. Tais sentimentos traduzem-se, na prática, em “*como os meus – e os de outros professores – resolveriam as atividades do livro e quais seriam as dificuldades, lacunas provavelmente apresentadas – pelos meus alunos e por outros quaisquer – nesse processo*”?

Assim, ao analisar as respostas obtidas nas entrevistas, ocupamo-nos de agrupar as falas significativas, sobretudo as que estabeleceram articulação com as questões motivadoras desta pesquisa. As questões de número 4, 5 e 6 foram as que apresentaram informações relevantes, as quais são comentadas no capítulo três.

As turmas de alunos participantes da pesquisa forneceram dados importantes em dois momentos distintos:

Quadro 2 - Ações na escola

Ação 1 (agosto de 2017)	Ação 2 (setembro/outubro de 2017)
8º A realiza as atividades com as dez tiras da Mafalda.	8º A e 8º B realizam as três atividades propostas pelo livro didático Singular & Plural.

Fonte: Próprio autor.

Resultados coletados da **Ação 1** apontaram a existência de estratégias de leitura diversificadas quanto ao aprofundamento da análise dos componentes visuais e verbais das tiras, conforme será detalhado em capítulo posterior. Além disso, as informações fornecidas pelos alunos do 8º A demonstraram a existência de espaços

²³ O conhecimento sobre os objetivos da pesquisa encontram-se no Termo cujo modelo apresenta-se no Anexo C, p. 170.

a serem preenchidos no que diz respeito às etapas de leitura de um texto sincrético, seu encadeamento e as relações que estabelece com outros tipos de conhecimento.

3 APRESENTAÇÃO DAS LEITURAS DAS TIRAS DA MAFALDA NO LIVRO DIDÁTICO E O OLHAR DOCENTE

Neste capítulo o objetivo é apresentar as propostas de leitura presentes no livro didático Singular & Plural, adotado nas turmas de 8^{os} anos da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, unidade escolar que integra a Rede Municipal de Ensino (REME) do município de Campo Grande. A partir dessa apresentação, a pesquisa trará reflexões acerca das metodologias utilizadas nas propostas de abordagem textual desse livro, considerando: a avaliação de docentes entrevistados e a análise desta pesquisadora. Antes de tratar do principal objetivo deste capítulo, julgamos necessário contextualizar, brevemente, a utilização do material didático na escola, já que a adoção de um título faz parte de um conjunto maior de procedimentos, sendo uma das etapas de um longo processo.

A utilização do livro didático nas instituições de ensino tem sido uma ferramenta bastante comum há várias décadas. Por integrar parte das políticas públicas destinadas ao acesso à educação, os materiais didáticos passaram a demandar atenção de um complexo sistema de gerenciamento, avaliação e distribuição de grande parte dos materiais impressos. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por exemplo, é uma das mais antigas autarquias ligadas à educação. Criado em 1968, o programa é responsável pela “execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC)” (FNDE, 2017) e tem como missão “Prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos” (FNDE, 2017). Cabe a esta autarquia, a execução/participação de (em) vários programas, sendo um deles relacionado a livros: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). É provedor de livros didáticos, literários e de materiais encaminhados às escolas públicas, gratuitamente e de forma regular, de acordo com os dados coletados pelo censo escolar.

Esse programa segue legislação específica, relacionada à escolha de obras e autores, custo dos materiais escolhidos e controle na distribuição entre outras ações. Além disso, a legislação em vigor é composta por decretos, portaria normativa e resoluções que regulam a dinamicidade dos dois programas. O Decreto N. 9.099 de

18 de julho de 2017 estabelece alguns objetivos,²⁴ dentre os quais destacamos os seguintes: “aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação; fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor” (DECRETO Nº 9.099, 2017).

A autoria e o desejo de saber mais já não são objetivos *apenas* de uma das metas das políticas públicas, mas circulam pelos diversos programas nelas inseridos com vistas a demonstrar que tais objetivos podem - e devem - ser perseguidos pelo conjunto dos indivíduos. Nesse sentido, a convicção de que o livro didático pode ser visto como ponte entre o dado e o novo ganha força substancial.

Voltando ao PNLD, é oportuno salientar que o livro didático escolhido pela escola, a partir de critérios específicos, é utilizado durante três anos consecutivos. Após o período, o processo de escolha reinicia. Antes de chegar às mãos de professores, as obras são analisadas por equipe composta de comissão técnica, com professores doutores nas áreas de conhecimento de todos os componentes curriculares, outra equipe que avalia os recursos, uma instituição (universidade) responsável pela avaliação, assessores pedagógicos e dois professores responsáveis pela leitura crítica entre outros colaboradores.

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2014, que estava em vigor quando da escolha do *corpus* desta pesquisa, apresentou na sua introdução recomendações quanto às vantagens da adesão ao Programa. Dentre elas está o fato de que o uso do livro em consórcio com outros materiais - da biblioteca, por exemplo - oportuniza a formação de leitores proficientes e a reflexão crítica, além de estimular professores e alunos ao conhecimento significativo e crescente. Vale ressaltar que esses guias são lançados de três em três anos e destinam-se aos professores que atendem escolas da rede pública.

Em 2017 o Guia de Livros Didáticos PNLD apresentou algumas modificações textuais. A mais evidente foi o formato. Na anterior, os componentes curriculares eram apresentados num texto único; na de 2017, os componentes curriculares estavam dispostos separadamente cujo acesso se dá por entrada em *links* específicos. Já na introdução o texto prioriza o aluno e suas demandas, o que se

²⁴ O texto integral do Decreto N. 9.099 de 18 de julho de 2017 é composto de 30 artigos e se encontra disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

espera em termos de competências. Demonstra preocupação com exercício da cidadania e reforça sua relação com domínio da escrita, leitura e oralidade - tomadas como eixos do ensino da língua materna - nas mais diversas situações de uso da língua.

Os guias recomendam que a escola promova reuniões sistemáticas a fim de avaliar o processo de utilização do livro e dos demais materiais disponibilizados, trocar informações e ampliar o nível do conhecimento acerca das questões pedagógicas no ensino da língua materna. O fato é que, dificilmente, as reuniões com essas finalidades ocorrem rotineiramente. Na escola pouco se discute sobre a eficiência do livro didático a não ser nos momentos reservados à escolha dos títulos, quando se aproxima o término do triênio determinado no PNLD. Os momentos de planejamento grupal são poucos e distantes um do outro, fato que dificulta a continuidade das ações, truncando o necessário diálogo acerca do tema em questão.

É fato que a adesão ao PNLD, como toda medida reguladora, divide opiniões. Ao relacionar a formação docente e o livro didático, Pessoa (2006²⁵, apud XAVIER; URIO, 2009) apontam para uma relativização do livro didático, ou seja, advogam em favor de sua utilização apenas como fonte de atividades e ideias, cabendo ao professor a decisão do que utilizar. Há vários estudos cujo foco é a questão dialética livro didático / professor. Retomaremos alguns aspectos desse tema mais adiante. A Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (REME) é atendida pelo PNLD.

3.1 O livro Singular & Plural

Este livro integra a coleção de quatro volumes que se destinam aos anos finais do ensino fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º ano respectivamente. O volume utilizado no 8º ano tem 271 páginas, é dividido em 3 cadernos, sendo o primeiro *Caderno de Leitura e produção*, seguido pelo *Caderno de Práticas de Leitura* e o último intitulado *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*. Na página de apresentação os autores situam de forma resumida as competências das quais tratam os cadernos, dirigindo-se ao aluno:

²⁵ XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006) O professor e o livro didático: Que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54.

No **Caderno de Leitura e produção**, destacamos o trabalho com a leitura e a produção de textos - orais e escritos - bem diversos, dos quais você precisa na sua vida pessoal, na sua vida escolar [...] será o “lugar” de falar de você, de você e o outro, e de você e o mundo! O lugar de lidar com diferentes linguagens e tecnologias, diferentes conhecimentos e pontos de vista sobre as coisas do mundo [...] não espere encontrar nestes três cadernos os conhecimentos da língua só em “caixinhas”. Apesar de termos organizado os saberes da disciplina em três cadernos diferentes, em todos você vai encontrar um pouquinho de cada um deles (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, p. 3).

Percebe-se por parte dos autores uma preocupação em demonstrar que a língua é dinâmica, por isso não se pode “guardá-la em caixinhas”. A metáfora indicaria a necessidade de construir saberes cambiantes, capazes de se adequar a vários contextos em que a comunicação é necessária.

O livro do professor contém, ao final, um *Manual do Professor* que se dirige inicialmente a ele de maneira semelhante à que se apresenta no livro do aluno. Na segunda página a mensagem endereçada ao docente retoma o pressuposto de que é na autonomia que se age e se pensa. Nesse sentido, constrói-se a cidadania e o objetivo da coleção é “para ajudar os alunos a desenvolverem capacidades que lhes permitam adquirir cada vez mais autonomia de ação e de pensamento” (FIGUEIREDO; BALTHASAR; GOULART, 2012, Manual do professor. p. 2). Da mesma forma como foi organizado no livro do aluno, o do professor apresenta os três cadernos e suas finalidades, alertando sobre o livre trânsito entre os componentes de modo que ao professor caberá escolher a melhor forma de estabelecer as relações entre eles, haja vista que não são estanques.

Na página seguinte do manual encontra-se o sumário, que contém: os pressupostos teórico-metodológicos, reflexões acerca do ensino/aprendizagem, avaliação, detalhamento da estrutura da obra, sugestões de utilização da obra, mapa de conteúdos, leituras complementares, sugestões de respostas, comentários e observações para mediação do professor e anexos. Vale ressaltar que o manual do professor vem no mesmo volume do livro do aluno, ao final, e é composto de 208 páginas que, somadas às páginas do livro do aluno, resulta num total de 496 páginas. Só o manual tem quase o total de páginas destinadas ao livro do aluno. Essa relação revela que seria necessário um trabalho longo e detalhado por parte dos professores no sentido de que o estudo do manual, em tese, seria um requisito à eficaz utilização do livro.

Uma consulta realizada junto à Divisão de Tecnologias Educacionais revelou que, em 2014, a coleção Singular & Plural ficou em segundo lugar na preferência dos professores de língua portuguesa da Reme, mas, atualmente, é adotada em apenas duas unidades escolares. Uma das possíveis razões para explicar a substituição dessa obra por outras talvez possa estar relacionada às propostas dos livros, discutidas a seguir.

3. 2 Três tiras da Mafalda em três Propostas do livro Singular & Plural - 8. Ano

O livro do qual recortamos parte do *corpus* apresenta diversas propostas de leitura e produção de textos, de leitura literária e de conhecimentos linguísticos que exploram textos de natureza sincrética, como HQ, charges e as tiras. São 36 ocorrências ao longo do volume, sendo 5 de HQ, 9 de charges e 22 de tirinhas. Das tirinhas 3 são da Mafalda. Passemos à análise delas.

Figura 8 - Atividades do livro didático

Leitura e produção

Converse com a turma

- No infográfico, temos representadas personalidades de diferentes épocas.
 - Que personalidades são essas e em que época viveram?
- Todas as personalidades que aparecem no infográfico foram representadas quando tinham em torno de 26 a 29 anos.
 - A aparência delas dá a impressão de que são todos jovens nesta faixa etária? Explique.
 - Compare a aparência delas com a aparência das pessoas nessa faixa etária hoje. Você acha que alguma coisa mudou? Justifique sua resposta.
- Compare a tecnologia disponível em cada época.
 - Você diria que houve grandes mudanças?
 - Em relação ao nosso tempo, que mudanças chamam mais a atenção?
 - Em sua opinião, essas mudanças modificam o modo de viver e de ser das pessoas? Por quê?
- Diante das informações, podemos dizer que essas personalidades, quando jovens, desafiaram o seu tempo. Por quê?
- Agora, leia a tira da Mafalda.

MAFALDA

Quino

- Na tira aparecem três gerações diferentes convivendo em um mesmo tempo. Que diferenças podem ser observadas entre elas?
- O que a expressão da personagem idosa demonstra no primeiro quadrinho?
- O que a personagem quis dizer com "Isso é o fim"?
- No terceiro quadrinho, Mafalda diz à personagem idosa que ela foi muito radical.
 - Que significado ela estaria atribuindo a essa palavra?

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

e) Leia novamente a frase a seguir.

| “[...] isso é a continuação do começo de vocês!”

- I. A quem Mafalda está se referindo quando fala em “vocês”?
 - II. Qual teria sido o “começo de vocês”?
 - III. E por que ela diz que “isso é a continuação” desse começo?
- f) Qual é a crítica que Mafalda faz à personagem idosa?
6. Você vê alguma relação de semelhança ou de diferença entre o que a tira e o infográfico exploram como assunto? Explique.
7. Pense, agora, na cara da sua geração.
- a) Na sua opinião, quais são os desafios que os jovens de hoje enfrentam?
 - b) Você acha que o rótulo de “alienado” ou de “revolucionário” cabe aos jovens de hoje? Comente.
 - c) Você se considera “a continuação do começo” dos seus pais ou avós? Comente.

O que vamos fazer nesta unidade

Nesta unidade, você irá ler reportagens, trechos de artigos e relatórios de pesquisa, além de se divertir com várias crônicas envolvendo a interação entre diferentes gerações nos dias de hoje. Todas essas leituras irão alimentá-lo para a produção de sua própria crônica.

Na “Roda de leitura” você irá conhecer um pouco mais a literatura de cordel. Você vai se surpreender com esse produto cultural de longa tradição da região Nordeste do país.

Vamos nessa!

Vamos pensar

- Como pessoas de diferentes gerações convivem nos dias de hoje?
- A relação entre pais e filhos é sempre de conflito?
- Como são os adolescentes de hoje? Podemos dizer que os adolescentes são todos iguais?

Estudos de língua e linguagem

- Considerando o sentido de **eufemismo** apresentado na acepção 1, pense em palavras ou expressões que podem ser usadas como eufemismo para as palavras destacadas nas frases a seguir.
 - No ano passado, o meu avô **morreu**.
 - Só tem uma explicação: ele tem um pacto com o **diabo**!
 - O garoto foi **expulso** da sala.
 - Infelizmente, o acusado **mentiu** em seu depoimento.
 - Aquele rapaz tem fama de **ladrão**.
- Agora, você vai ler um texto que Mario Quintana dedicou a Catulo da Paixão Cearense – um importante poeta, músico e compositor brasileiro que viveu entre 1863 e 1946.

Um epitáfio para Catulo da Paixão Cearense

Catulo não morreu: luarizou-se...

QUINTANA, Mario. *Poesia completa*: em um volume. CARVALHAL, T. F. (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. p. 259. © by Elena Quintana.

- Consulte um dicionário e veja se existe o verbo "luarizar".
- Você acha que a escolha desse termo tem alguma relação com a letra de canção que aparece no box? Por quê?
- O que o poeta quis dizer quando falou que Catulo "luarizou-se"?
- "Morrer" e "luarizar" têm o mesmo sentido no texto? Explique sua resposta.

Vamos lembrar

A escolha dos sinônimos

A situação de comunicação também nos orienta na escolha de uma palavra entre vários **sinônimos**. A maior ou menor formalidade da situação e nossas intenções podem nos levar a expressar a opinião que temos sobre o outro de modo mais direto e até rude, ou de modo mais polido.

Uma das mais famosas composições de Catulo é "Luar do sertão" (em parceria com João Pernambuco), considerada o hino do sertanejo brasileiro. Veja um trecho dela:

[...]
 Não há, oh gente, oh não
 Luar como este do sertão
 [...]
 Se a lua nasce por detrás
 [da verde mata
 Mais parece um sol de
 [prata
 Prateando a solidão
 A gente pega na viola que
 [ponteia
 E a canção é a lua cheia
 A nos nascer no coração
 [...]

Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/catullo-da-paixao-cearense/687418/>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

Glossário

Epitáfio: dizeres inscritos sobre as lápides de túmulos ou monumentos funerários. Na literatura, tipo de poesia, nem sempre de inscrição lapidar, em que se lamenta a morte de alguém.

- Leia a tira da Mafalda e observe que a intenção de humor foi construída com base num eufemismo usado por uma outra personagem para substituir um termo da fala de Mafalda.

MAFALDA



Quino

JOAQUIN SALVADOR LAVADO (QUINO)

- Que termo usado por Mafalda foi substituído na fala da outra personagem no último quadrinho?
- Por qual expressão o homem o substituiu?
- Procure, no dicionário, os significados dessa expressão substituta e transcreva a acepção que seria mais adequada para o contexto da tira.
- Poderíamos afirmar que ao fazer essa substituição o homem tentou *amenizar* o sentido da fala de Mafalda sobre o que se via? Essa substituição resultou em alguma diferença de sentido? Explique.

Antítese

- ▼ Leia o título usado na abertura de uma reportagem a respeito de memória, extraída da revista *Superinteressante*.



A sua cabeça está cada vez mais cheia de coisas. Mas por que esquecemos o que queremos lembrar? A resposta acaba de ser descoberta – e vai contra tudo o que se pensava.

© REPRODUÇÃO

Superinteressante, São Paulo, n. 264, abr. 2009, p. 50-51.

- Qual é o título da reportagem?
- Qual é a relação de significado entre os dois verbos que compõem o título: de igualdade, de diferença ou de oposição? Explique.
- Quando recorremos a construções como essas, estamos usando uma figura de linguagem denominada *antítese*. Leia o verbete de dicionário dessa palavra.

PAULO MANZI

ANTÍTESE *Datação: 1540*

■ substantivo feminino

1. Rubrica: estilística, retórica.

figura pela qual se opõem, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário (p. ex.: com luz no olhar e trevas no peito); enantiose, síncrise

2. Derivação: por extensão de sentido.

qualquer contraste muito nítido

Exs.: *a água é a a. do vinho*
a noite é a a. do dia

3. Derivação: por metonímia.

o que representa esse contraste

Ex.: *aquele ditador é a a. do ideal democrático*

4. Rubrica: filosofia.

negação de um termo ou especulação filosófica formulada anteriormente, estabelecendo desta maneira uma contrariedade ou contradição intelectual [...]

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



ORLANDELI

Estudos de língua e linguagem

- Segundo a personagem, qual é sua mais importante característica?
- Qual o principal recurso expressivo (figura de linguagem) que ela usou para ressaltar essa característica? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Observe, ainda, que a narradora-personagem usou palavras antônimas em sua descrição. Quais são elas?
- Que nome se dá à figura de linguagem que consiste no uso dessas palavras de sentido oposto para construir um enunciado como esse?
- O uso dessas palavras antônimas ajuda a enfatizar a característica mais importante da personagem. Explique por quê.

2. Observe os filmes anunciados nestes cartazes.



- Escolha uma das personagens de um dos filmes e pense em suas principais características. (Se não conhecer nenhum dos filmes, escolha outro.)
- Escreva um parágrafo descritivo sobre essa personagem usando uma das figuras de linguagem que você identificou na atividade anterior. Se quiser, você pode usar as duas figuras juntas. Lembre que os recursos expressivos devem enfatizar a(s) característica(s) mais marcante(s) da personagem.

3. Leia a tira a seguir, em que a personagem Mafalda conversa com o colega Filipe.

MAFALDA



Quino

JOAQUIM SALVADOR LAVADO (QUINO)

- a) Em que época do ano letivo você acha que ocorre a cena? Por quê?
- b) Que adjetivos Filipe usa para descrever sua nova professora?
- c) Você diria que, no contexto da tira, esses adjetivos formam uma gradação? Por quê?
- d) Nas falas de Mafalda do segundo e do terceiro quadrinho existe gradação.
- Qual ideia é enfatizada por essa gradação?
- e) Por que Filipe mudou de opinião a respeito da professora no último quadro?
- f) A inesperada fala de Filipe no último quadro ajuda a produzir o efeito humorístico da tira. Você acha que, se não houvesse gradação nas falas de Mafalda — se ela dissesse apenas, por exemplo, "Sorte sua, porque a gente tem que ver a professora o ano inteiro" —, esse efeito seria o mesmo? Explique.

4. Observe as fotos a seguir e complete os diálogos no caderno, usando um eufemismo para responder a cada pergunta feita.

- a) — O que o menino está fazendo? b) — Você acha que meu gato está em boa forma?



ADAM GAULT/DIGITAL VISION/GETTY IMAGES



LOUISE LEGRIS/LEVEY/GETTY IMAGES

5. Nesta última atividade, sua tarefa é substituir o símbolo ★ por palavras ou expressões que cumpram dois requisitos:

- Tenham sentido semelhante à da palavra ou expressão destacada.
- Expressem uma ideia mais intensa do que ela.

Desse modo, as palavras e expressões formarão uma gradação ascendente no enunciado. Consulte o dicionário, se necessário. Veja o modelo:

O cavalo **trotou**, ★, ★ até o riacho.

O cavalo **trotou**, **galopou**, **desembestou** até o riacho.

↖ ↗ *gradação ascendente*

- a) — O senhor quer o bife **bem passado**?
— Mais do que isso: eu o quero ★, ★.
- b) Maria não ficou apenas **alegre**. Ela ficou ★, ★.
- c) O preso **pediu**, ★, ★ que o soltassem.

A primeira ocorrência da Mafalda está na página 38 do *Caderno de Leitura e Produção*.

Figura 9 - O velho e o jovem



Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem. 8 ano. São Paulo: Moderna, 2012.

A tira é o texto motivador à resposta das questões 5, 6 e 7 referentes à introdução da Unidade 2 cujo tema é *Diversidade Cultural*. A unidade é introduzida pelo box *Converse com a turma*, que serve como estratégia de levantamento de informações prévias sempre que se inicia a seção de uma unidade. Conforme o Manual do Professor, essa seção tem por finalidade sondar conhecimentos “a respeito do gênero e/ou do tema abordados no texto a ser lido, assim como para levantar expectativas de leitura” (Manual do Professor, p. 25). Nesse caso, o que está em análise, segundo fica claro pelas questões propostas, não é o gênero (tira), mas sim o tema das gerações: confrontos entre o antigo e o novo e seus reflexos na cultura.

As questões 1, 2, 3 e 4 verificam o conhecimento prévio dos alunos acerca de personalidades do meio cultural (atuais e antigas). Para responder a essas questões, supõe-se que o aluno estabeleça relações entre a identificação dos artistas, a “época” deles, os desafios que enfrentaram e as tecnologias das quais dispunham. Feitas as relações, caberia ao aluno avaliar se houve ou não alguma mudança no que se refere a comportamentos sociais: rompimento dos padrões de vida, mudança de conceitos, quebra do “velho” e inserção do “novo”.

Após dar respostas a essas questões, o aluno segue analisando a tira da Mafalda. Em seguida, responde às seguintes perguntas: 5.a) Na tira aparecem três gerações diferentes convivendo em um mesmo tempo. Que diferenças podem ser observadas entre elas? 5.b) O que a expressão da personagem idosa demonstra no primeiro quadrinho? 5.c) O que a personagem quis dizer com “Isso é o fim”? 5.d) No

terceiro quadrinho, Mafalda diz à personagem idosa que ela foi muito radical. * Que significado ela estaria atribuindo a essa palavra? 5.e) Leia novamente a frase a seguir: “[...] isso é a continuação do começo de vocês!”. I. A quem Mafalda estaria se referindo quando fala em “vocês”? II. Qual teria sido o “começo de vocês”? III. E por que ela diz que “isso é a continuação” desse começo? 5.f) Qual é a crítica que Mafalda faz à personagem idosa? 6. Você vê alguma relação de semelhança ou de diferença entre o que a tira e o infográfico exploram como assunto? Explique. 7. Pense, agora, na cara da sua geração. 7. a) Na sua opinião, quais são os desafios que os jovens de hoje enfrentam? 7.b) Você acha que o rótulo de “alienado” ou de “revolucionário” cabe aos jovens de hoje? Comente. 7.c) Você se considera “a continuação do começo” dos seus pais ou avós? Comente.

Percebe-se que, embora as questões abordem elementos relacionados ao discurso, pouco se explora acerca da importância significativa dos elementos visuais presentes na tira. Parece que a análise das imagens ficaria supostamente a critério do professor, caso este julgasse explorá-las com maior ou menor profundidade. Aspectos do plano de expressão dessa tira são extremamente relevantes do ponto de vista do percurso gerativo de sentido como também possibilitam a articulação entre as questões propostas a partir de sua leitura e as que antecedem a tira.

Essa articulação fica evidente quando se verifica a ocorrência da palavra “aparência” na questão 2 da atividade “Converse com a turma”. A aparência, termo utilizado na questão 2, ressurge, na sua forma verbal (aparecem) na questão 5, letra a), referindo-se à tira da Mafalda. Considerando a interação esperada entre os sujeitos, comportamento solicitado pelo título “Converse com a turma”, vale ressaltar a necessidade de se estabelecer o diálogo entre esses sujeitos, porque é desse diálogo que o conhecimento é partilhado, incrementado, re-significado.

Assim, retomamos a palavra “aparência” para demonstrar quão significativo é, no processo de produção de sentido, a imagem. A tira é composta de 3 quadros e apresenta uma narrativa encenada por 3 actantes: um velho, um jovem e uma criança – a Mafalda. No primeiro quadro, o contato que se dá entre esses actantes é visual, ou seja, sem diálogos. No entanto, há elementos imagéticos já ricos em significados a serem desvendados. Um deles é o olhar do velho, supostamente dirigido ao jovem. Cabe ao leitor um exame atento desse olhar e o que isso representa na esfera discursiva: uma comparação entre a aparência do velho e a do jovem parece orientar, como parte da estratégia do enunciador, a desaprovação do

novo, em face do velho. Tal perspectiva só é possível se o leitor associa dois aspectos de natureza cognitiva: o conceito de que é tido como natural, na sociedade, a resistência ao novo, e esse conhecimento se constrói no acúmulo de saberes e vivências adquiridos ao longo da vida de cada sujeito, na relação com outros sujeitos; a articulação desse conceito com as vestimentas do velho e do jovem e a oposição semântica que se manifesta no nível fundamental.

As figuras que constroem o discurso da resistência ao novo, na tira, manifestam-se na vestimenta e no olhar: a roupa do jovem, remetendo à cultura *hippie*, estilo que, provavelmente é desconhecido pelos alunos; a roupa do velho, caracterizada pelo uso do chapéu, terno, colete, gravata e sapato; olhar despreocupado do jovem, que parece andar sem perceber que está sendo observado, uso de óculos, bolsa à tiracolo, sandália, colar, casaco despojado.

É interessante salientar que a diferença de idade não se dá, somente, pelos trajes, mas também pelas marcas – rugas – do velho, acentuadas na região da boca e dos olhos. Esse conjunto de figuras deve ser analisado, a fim de que os estudantes estabeleçam as relações com o que se deseja nas questões propostas. É provável que nem todos consigam apreender os detalhes na íntegra ou com a mesma profundidade de sentido. Essa é a razão que nos remete ao comando dado no topo da página (Converse com a turma). Aí reside o sentido de haver interação entre os sujeitos envolvidos na atividade.

A atenção ao detalhe das rugas e aos demais elementos que compõem a imagem do velho é essencial para que se obtenha êxito na resposta a ser dada às letras b) e c), particularmente, porque, pela aparência, o leitor pode relacionar a expressão da personagem idosa à avaliação negativa (recriminatória) que faz sobre o novo, no campo do discurso, portanto, e estendê-la à fala “Isso é o fim” como a confirmação verbalizada dessa avaliação. O “fim”, no entanto, foi experimentado pelo actante que sanciona o outro actante, partindo justamente da sua aparência, o que sugere o preconceito. Aqui temos uma interpretação do destinador (que corresponde ao velho) em relação ao destinatário (jovem):

Para assim interpretar, o destinador-julgador verifica a **conformidade** ou não da conduta do sujeito com o sistema de valores que representa e com os valores do contrato inicial estabelecido com o destinador-manipulador. Cabe ao destinador-julgador comprovar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido na manipulação. A interpretação faz-se, assim, em nome de uma **ideologia**, de que depende o sentido do percurso narrativo realizado (BARROS, 2008, p. 33-34, grifos nossos).

Embora não haja marcas de um contrato estabelecido entre destinador e destinatário, pois na narrativa, supostamente, o velho e o jovem não se conhecem, fica sugerida, pelo conjunto das cenas, a presença de uma ideologia, de um valor tomado como positivo pelo velho, mas contestado pela Mafalda. É nela, na sua presença, silenciosa nos dois primeiros quadros, que o leitor deve pausar o olhar: Mafalda vai inserir a dúvida que abalará a certeza da personagem velha. E não só isso, fará parte do conjunto de figuras que representam as personalidades atuantes na quebra do preconceito, o que gerou mudanças significativas no modo de pensar.

A palavra “radical”, objeto de análise no item referente à letra d), da questão 5, estabelece relação não só com o questionamento verbalizado pela Mafalda, mas também já se manifesta no plano da expressão por meio da face “carrancuda” do velho. Mais uma vez a leitura da tira permite que se depreenda essa nuaça do efeito de sentido. A referência ao “começo de vocês”, de acordo com o que se pede na letra e) da mesma questão, solicita que o leitor reconstrua uma narrativa levando em conta o aspecto temporal, considerando a trajetória da vida do velho. Cabe ao estudante, portanto, a formulação de um percurso narrativo, por pressuposição, em que entram em jogo o sujeito de estado e o sujeito do fazer.

O primeiro remete à imagem do velho quando jovem, fazendo uma retrospectiva de como teria sido esse sujeito na juventude, quais valores tinha em mente àquela época: rompimento com o tradicional, renovação, entre outras ideias que encontram afinidade ideológica. O segundo diz respeito ao sujeito do fazer, ou seja, manifestações que tornam verdadeiros, que comprovariam tais valores. Na tira, o que o leitor vê são os elementos que integram a aparência do jovem, sendo essa aparência o que desencadeia o julgamento manifestado pelo velho (ora... isso é o fim!).

Seguindo para o último quadro, em que o desfecho e o efeito de sentido conduzem para a conclusão, marcando ali o peso do humor, o leitor perceberá na figura da menina uma avaliação preponderante. Nesse sentido, ao pedir, suplicar ou aconselhar o velho a “não ser tão radical”, Mafalda equilibra o discurso, desfazendo a tensão criada pelo comentário do velho, no quadro do meio. A fala da menina funciona como um “puxão de orelha”, sugerindo que seu interlocutor faça uma busca na memória e se coloque, verdadeiramente, no lugar do jovem a quem dirige sua crítica. É nesse instante que os leitores podem associar Mafalda a outros expoentes

que foram sujeitos de mudanças em tempos anteriores ao momento da leitura. Ocorre, no entanto, que a presença da Mafalda como um ícone de rebeldia ainda não pode ser verificada, a não ser que os leitores já tenham tido contato com outras tiras cuja narrativa se caracterizasse por apresentar discurso cuja temática se aproximasse dessa tira em particular.

Após responder a essas questões, o aluno é apresentado ao plano de trabalho da Unidade 2. Para situá-lo, os autores utilizam o boxe *O que vamos fazer nesta unidade* por meio do qual elencam os gêneros selecionados para leitura a respeito da interação entre as diferentes gerações nos dias de hoje. As páginas seguintes trazem excertos de artigos, crônicas, outras tiras e, por último, a roda de leitura. Esse conjunto de textos parece servir mais como apoio ao estudo do *tema* em si. O aprofundamento das estratégias de leitura fica mais evidente nas atividades que apresentam textos mais longos, o que não se verifica na ocorrência da tira.

A segunda tira está na página 214 do livro, novamente inserida entre questões que mobilizam as figuras de linguagem, conteúdo previsto no *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*.

Figura 10 - Passeio de trem



Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem. 8 ano. São Paulo: Moderna, 2012.

A tira tem em seu plano de expressão algumas diferenças com relação à anterior: esta é composta de imagens que sugerem movimento, ou seja, a cada quadrinho, percebemos alteração do espaço, de acordo com a passagem de um quadrinho a outro. Essas alterações criam efeito de sentido cinematográfico. Para que a leitura desta tira faça sentido, é preciso que o enunciatário compreenda a

dinâmica que orienta o programa narrativo. A estratégia do enunciador pode ser assim delineada, com relação às sequências que compõem a tira: 1- Existe um observador parado, do lado de fora do trem, que consegue acompanhar o movimento e ao mesmo tempo escutar a fala de alguém que se deixa perceber pelo balão de fala; o ponto de fuga ao centro indica um movimento de aproximação em direção ao enunciatário 2- O observador, agora, muda sua posição, como se passasse a acompanhar o olhar da Mafalda, haja vista que à fala corresponde a imagem (as vaquinhas); 3- O observador permanece na posição e acompanha a fala da Mafalda mais uma vez, que identifica na paisagem a presença de um casebre; 4- O observador coloca-se no interior do vagão, dirigindo o foco para a conversa que se trava entre Mafalda, seu pai e um passageiro.

Ao final da leitura desta tira, o aluno deve perceber que a mesma foi utilizada para ilustrar ou exemplificar a figura de linguagem conhecida como eufemismo. Seguem-se as questões: a) Que termo usado por Mafalda foi substituído na fala da outra personagem no último quadrinho? b) Por qual expressão o homem o substituiu? c) Procure, no dicionário, os significados dessa expressão substituída e transcreva a aceção que seria mais adequada para o contexto da tira. d) Poderíamos afirmar que ao fazer essa substituição o homem tentou amenizar o sentido da fala de Mafalda sobre o que se via? Essa substituição resultou em alguma diferença de sentido? Explique.

Chama atenção que a fala presente no terceiro quadro, “Ah! Coitadas dessas pessoas! Que barraquinho miserável!”, não é mencionada em nenhuma das questões que acompanham a tira. Parece razoável apontar a articulação entre as linguagens verbal e visual, pois sem considerá-la, fica mais distante a reconstrução do sentido a partir do que vê e lê no terceiro quadro. A interação entre os estudantes no momento da leitura seria uma boa estratégia para se chegar a esse sentido.

A última aparição de Mafalda ocorre na página 218, também no *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*, como um dos textos que integram as atividades de final de Capítulo. O objetivo dessas atividades é mobilizar os conceitos vistos no capítulo.

Figura 11 - A nova professora



Fonte: FIGUEIREDO, Laura de; BALTHASAR, Marisa; GOULART, Shirley. **Singular & Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem. 8 ano. São Paulo: Moderna, 2012.

Esta tira é semelhante à primeira, do ponto de vista do plano de expressão: as imagens indicam ausência de movimentos, o que conduz o leitor a focar atenção no diálogo e nas reações dos atores no decorrer da conversa que travam. As alterações do plano de expressão verificam-se discretas, concentrando-se no rosto de Mafalda e de seu interlocutor, Felipe, e em alguns movimentos de braços e pescoço.

Com relação às atividades propostas segue-se a relação de questões transcritas: 3. Leia a tira a seguir, em que a personagem Mafalda conversa com o colega Felipe. 3.a) Em que época do ano letivo você acha que ocorre a cena? Por quê? 3.b) Que adjetivos Felipe usa para descrever sua nova professora? 3.c) Você diria que, no contexto da tira, esses adjetivos formam uma gradação? Por quê? 3.d) Nas falas de Mafalda do segundo e do terceiro quadrinho existe gradação. Qual ideia é enfatizada por essa gradação? 3.e) Por que Felipe mudou de opinião a respeito da professora no último quadro? 3.f) A inesperada fala de Felipe no último quadro ajuda a produzir o efeito humorístico da tira. Você acha que, se não houvesse gradação nas falas de Mafalda - se ela dissesse apenas, por exemplo, "Sorte sua, porque a gente tem que ver a professora o ano inteiro"-, esse efeito seria o mesmo? Explique.

Considerando as atividades propostas, elencamos algumas constatações. Embora a primeira tira esteja no *Caderno de Leitura e Produção* enquanto as duas últimas encontram-se no *Caderno de Estudos de Língua e Linguagem*, todas as três tiras são submetidas a procedimentos de leitura, ou seja, ainda que haja diferentes

objetivos para cada caderno, é nítido o trânsito entre as programações: ora se deseja a interpretação, ora se deseja a produção escrita e/ou oral. A programação dirigida pelos autores das questões conduz os alunos a uma atitude reflexiva não só acerca da temática trabalhada como também mobiliza análise linguística. Vale ressaltar que, ao mencionar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o volume, os autores reforçam a noção bakhtiniana de gênero discursivo, assim justificando a inserção dos gêneros:

Na esteira das pesquisas acerca do letramento, diversos estudos mostram que a noção de **gêneros de discurso** advinda das teorias bakhtinianas, quando aplicada ao ensino de língua materna, também podem contribuir para a formação de leitores multiletrados. [...] Assim, trabalhar com gêneros é também investigar quais são os valores por eles veiculados e de que forma isso é feito. [...] Mas os gêneros não existem isolados nas interações entre os interlocutores. Eles fazem parte de nosso dia a dia e se articulam uns com os outros nas diversas atividades em que há interação (Manual do Professor, p. 9 grifos dos autores).

Partindo desses pressupostos, fica clara a ideia de que há interesse em trabalhar os gêneros. No entanto, ao considerar a materialidade de determinados gêneros, é possível perceber que não há uma exploração mais aprofundada da “forma como isso é feito”, pelo menos quando se trata da análise dessas três propostas. Ainda que, conforme o entendimento dos autores, possa o professor livre para cruzar as fronteiras entre os Cadernos que compõem o volume, permanece uma situação de espera, um certo vazio a ser preenchido, algo que possa somar exatamente a esse processo de câmbio e de enriquecimento.

Os autores mencionam “a forma composicional, o estilo e o tema”, em referência ao estudo dos elementos constituintes dos gêneros, na concepção bakhtiniana e, por essa razão, avaliamos que quanto à forma composicional e ao estilo, as três tiras podem ser mais bem exploradas. Nesse sentido, a questão do estilo também contribui para a produção de sentidos, haja vista que Mafalda é uma personagem marcante dos quadrinhos e, por ter sido produzida durante dez anos, abarca um contexto histórico, social e cultural relevante do ponto de vista das temáticas que trata.

3.3 O ponto de vista do professor de Língua Portuguesa: Entrevistas

Na relação que se constrói entre pesquisador e docente colaborador um dos valores a ser levado em conta é o diálogo, a palavra responsiva. Nesse sentido, partilho do ponto de vista apresentado por Maciel (2017), a partir da experiência relatada²⁶ pelo pesquisador durante um estudo que realizou acerca da análise de documentos oficiais sobre o ensino de línguas com a colaboração de docentes. Se levar em consideração o papel dos sujeitos envolvidos na realidade escolar, posso identificar três actantes: o docente, o documento oficial, o aluno. Cada um desses actantes se coloca, semioticamente, em relação a objetos-valores.

As entrevistas que integram esta pesquisa foram elaboradas com intuito de dar voz aos docentes das escolas municipais de Campo Grande. Foram entrevistados quinze professores²⁷ de língua portuguesa da REME, no período entre outubro de 2016 e maio de 2017. O objetivo da entrevista foi verificar como os docentes analisam uma das atividades propostas pelo livro didático com vistas a avaliá-la em relação à leitura do gênero tira (no caso, uma tira da Mafalda). Em segundo momento, seguem reflexões produzidas a partir de falas consideradas significativas na visão desta pesquisadora, tendo em vista os objetivos delineados neste trabalho.

As três primeiras entrevistas foram obtidas pessoalmente, os depoimentos foram registrados e, após a conferência pelo entrevistado, encontram-se transcritos a seguir. Os demais depoimentos foram registrados pelos próprios entrevistados que responderam as questões, sem a presença desta pesquisadora. Em todos os depoimentos as expressões em negrito sinalizam aspectos significativos que, ao final do conjunto, são objeto de reflexão breve. Todos os entrevistados leram e assinaram um termo de consentimento²⁸, por meio do qual conheceram o contexto desta pesquisa. Para não revelar a identidade desses professores, utilizamos um pseudônimo, que deve ser assim entendido: “P1” onde P significa “professor(a)” e o

²⁶ A pesquisa é analisada em capítulo escrito pelo autor na obra “Letramentos em terra de Paulo Freire”. Cito as palavras do autor: “Neste capítulo busco apresentar os principais termos utilizados na literatura sobre políticas linguísticas e abordo a formação de professores via documentos oficiais. Ilustro os argumentos com alguns dados coletados a partir de um trabalho colaborativo com duas professoras de uma escola pública durante o trabalho de reinterpretação de documentos oficiais destinados ao segmento do Ensino Médio” (MACIEL, 2017, p. 101). O objetivo de citar a pesquisa não é propriamente o de trazer os dados coletados, mas sim chamar atenção para o processo dialógico estabelecido entre o pesquisador e as professoras colaboradoras, a escuta, e, sobretudo, a postura do pesquisador como um sujeito que faz autocrítica acerca de seu papel durante a atividade realizada.

²⁷ Todos servidores efetivos (concurados).

²⁸ O termo de consentimento encontra-se nos Anexos.

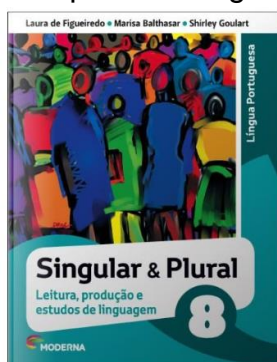
número 1 significa que foi a primeira entrevista realizada. Os demais pseudônimos seguem a mesma orientação, sendo que o número corresponderá à ordem sequencial do depoimento tomado (1=primeiro informante, 2= segundo informante e assim subseqüentemente). Apresentam-se, a seguir, as questões da entrevista.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM (*Doutorado*)
PESQUISA DOCENTE

- 1) Há quanto tempo atua em turmas de 8^o ano?
- 2) Além da graduação, possui outros cursos relacionados à área de Língua portuguesa? Se sim, quais?
- 3) Você conhece o livro didático *Singular & Plural*, adotado para o ensino de LP em algumas escolas da REME? Se respondeu afirmativamente, você recorda se apresenta alguma atividade que inclua o gênero TIRA?



Caso tenha respondido SIM na questão anterior, como avaliaria a pertinência da atividade, considerando **os descritores** da Matriz de Referência para o ensino de Língua portuguesa?

- 4) Abaixo segue a transcrição de algumas atividades propostas no livro didático (p.38-39). Que avaliação você faz de cada uma delas? Gostaria de acrescentar ou retirar alguma questão?

5. Agora leia a tira da Mafalda.



- a) Na tira aparecem três gerações diferentes convivendo em um mesmo tempo. Que diferenças podem ser observadas entre elas?
- b) O que a expressão da personagem idosa demonstra no primeiro quadrinho?
- c) O que a personagem quis dizer com “Isso é o fim”?
- d) No terceiro quadrinho, Mafalda diz à personagem idosa que ela foi muito radical.
- * Que significado ela estaria atribuindo a esta palavra?

- e) Leia novamente a frase a seguir.

“[...] isso é a continuação do começo de vocês!”

- I. A quem Mafalda está se referindo quando fala em “vocês”?
- II. Qual teria sido o “começo de vocês”?
- III. E por que ela diz que “isso é a continuação” desse começo?

- f) Qual é a crítica que Mafalda faz à personagem idosa?

- 6) A respeito da personagem infantil da tira:

- a) Você a conhece?
 b) E seus alunos? O que supõe que eles saibam a respeito dela?

As respostas obtidas encontram-se, na íntegra, nos anexos deste trabalho. Reproduzimos alguns trechos considerados significativos cujo conteúdo segue comentado.

3.3.1 Analisando as respostas fornecidas

Com relação às duas primeiras questões da entrevista o intuito foi meramente identificar aspectos relacionados ao perfil do entrevistado: a primeira pergunta possibilitou conhecer o período de experiência docente e a segunda trouxe informações relacionadas à formação acadêmica. A média de experiência concentrou-se entre 5 e 11 anos, de acordo com as informações coletadas. Sobre a qualificação acadêmica três dos docentes informaram ter concluído a graduação somente, sendo que os demais têm alguma pós-graduação e um deles informou ter concluído curso de mestrado.

Com relação às respostas dadas à questão 4 percebemos que, ao avaliar a abordagem da tira proposta no livro, os professores reconheceram como positiva e válida a atividade, salientando que, por meio da tira, o aluno é desafiado a mobilizar outras habilidades além das que se situam no campo linguístico, com algumas ressalvas: **“não atinge os alunos na realidade deles, por ser um livro de circulação nacional. A tira, em si, não representa “problemas”, mas as atividades a ela relacionadas não estão ligadas à realidade escolar, ao local ou à vida dos alunos”** (P3). Esta fala põe em jogo o elemento que poderia produzir dificuldades em relação ao domínio contextual, o que em leitura muitos teóricos denominam de “conhecimento prévio”, ou seja, aquele conjunto de conhecimentos que está na memória.

Este comentário também sugere que o gênero tira apresente outras possibilidades de abordagem: **“Pode-se trabalhar aspectos gráficos, porque o texto não é só a única coisa a ser trabalhada, a única forma”** (P1). O sincretismo demanda uma análise mais acurada e permite que o leitor faça as relações entre as categorias do plano de expressão e as do de conteúdo, exercício que colabora de maneira pontual na produção de sentidos do texto. A análise da imagem carece,

portanto, de maior atenção, na medida em que integra o texto e dele não se desvincula. O plano de expressão é composto por elementos visuais e verbais. Percebe-se, sutilmente, uma carência metodológica de abordagem da articulação entre os elementos visuais e verbais no sentido de que ambos convergem para o sentido da tira.

Outra fala significativa encontrada entre as respostas dadas à quarta questão foi a seguinte : *“As atividades com as tiras são pertinentes de acordo com os descritores sim, pois **exigem dos alunos uma compreensão da linguagem verbal e não verbal, além de um conhecimento prévio que eles podem ou não ter**”* (P7). Nesse sentido, a colocação reforça a importância do trabalho com o gênero e abre uma reflexão para o que foi dito: a questão do conhecimento prévio e como as lacunas deixadas por ele podem interferir (em maior ou em menor grau) na leitura.

As dadas à quinta questão da entrevista, em que o professor deveria avaliar as atividades propostas a partir da tira da Mafalda, revelaram três informações importantes. A primeira diz respeito à aprovação da proposta de leitura apresentada no livro didático: a maioria dos que responderam considerou boas as atividades e não excluiria nenhuma das questões propostas pelos autores do livro didático, sendo que alguns apontaram como justificativa para a concordância o fato de que as questões trabalham com o gênero (tira) e que o tema nela presente possibilita reflexões e exercício da criticidade. A segunda informação diz respeito às possíveis dificuldades que os alunos enfrentariam diante de alguns aspectos e as sugestões dos professores, conforme resumimos:

(P1) dificuldade de contextualizar a expressão “o começo de vocês”, pois haveria necessidade de expandir outros elementos temáticos como educação, influência dos pais, infância e família (ativação de conhecimentos de mundo).

(P2) identificação de concepções ideológicas e os valores associados à vestimenta das personagens; dificilmente os alunos conseguiriam compreender que o tema está relacionado a uma continuidade, pois *“Eles (os alunos) “se prendem” ao que está só ali, pois de certa forma as mudanças de geração fazem parte de todas as gerações e isso não é “o fim”* (necessidade de expandir para outros textos que tratem do tema); em *“Na letra “e”, esse homem, numa questão de referenciação, representaria o conjunto de pessoas que talvez o aluno não conseguisse inferir [...] Problema: a tirinha não apresenta data”* identifica-se a necessidade de contextualizar a tira.

(P5) identificação de redundância: *“Questões B e C são repetitivas e abordam o mesmo elemento”*.

(P7) e (P12) mediação do professor como condição para resolver questão: *“Muitos não conseguem responder a F sem a intervenção do professor”*.

(P9) e (P12) Dificuldade com o vocabulário: necessidade de uso do dicionário.

A sexta questão teve como objetivo verificar se os alunos conheciam a personagem Mafalda, considerando essa informação como elemento de atribuição de sentido na leitura da tira utilizada na proposta do livro didático. Nesse sentido, a quinta questão estabelece um gancho com a sexta questão na medida em que confronta algumas divergências interessantes: enquanto alguns professores consideram a personagem bastante conhecida entre seus alunos, outros manifestaram opinião contrária e sugeriram como atividades a ser acrescentadas perguntas sobre a Mafalda (incluindo suas características psicológicas).

A justificativa para essa inserção deve-se ao fato de que os alunos: *“não saibam traçar um perfil mais aprofundado, sendo necessária uma intervenção do professor, tanto no que se refere à personagem (Mafalda), quanto ao seu “produtor” (Quino) (P5); “Eles sabem que é uma personagem das tiras que aparecem nos livros. Apenas isso. Pouquíssimos alunos sabem da história da personagem e o objetivo de suas tiras” (P7); “Ainda que não a conheça, pelas tirinhas é possível observar que ela é uma pessoa crítica, pois suas tirinhas sempre traz (sic) alguma crítica e reflexão de modo interessante” (P15)*.

As observações mostram que existe uma lacuna a ser preenchida nos procedimentos que envolvem a leitura. No nosso entendimento, atividades que permitam um estudo mais detalhado do *ethos* da Mafalda seriam uma possibilidade de preenchimento. Ao falar nas tirinhas da Mafalda – no plural – um dos professores entrevistados faz referência à totalidade²⁹, ainda que não esteja contextualizada a partir de conceitos de ordem acadêmica.

O próximo capítulo ocupar-se-á de uma proposta de análise delineada para a leitura das tiras da Mafalda.

²⁹ Conceito desenvolvido no capítulo primeiro deste trabalho.

4 EXPERIÊNCIAS DE LEITURA, VIVÊNCIAS DE SALA

Na sala de aula ocorre uma série de atividades. Com relação àquelas que envolvem a prática da leitura, produção de sentidos e associadas à produção de *ethos*, adotamos o nome de experiência de leitura. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) elaboraram uma proposta teórica e metodológica calcada no ensino de língua materna por meio dos gêneros e a chamaram de sequência didática: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, com o objetivo de “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem nova ou dificilmente domináveis” (p. 97-98).

Essa sequência didática é organizada em fases, que vão do diagnóstico à prática de atividades, visando identificar as aquisições de conhecimentos por parte dos alunos. Os procedimentos adotados pelos pesquisadores dão conta da produção escrita e oral. Interessa-nos, no entanto, incorporar tais procedimentos às práticas de leitura. Nesse sentido, buscamos o desenvolvimento de estratégias que levem em conta as experiências dos sujeitos e os caminhos por eles construídos na produção de sentidos mediada na interação.

Ainda que desenvolvida para a leitura de textos literários, a proposta de SD de Cosson (2006) aproxima-se, em certa medida, da que propomos neste trabalho, no sentido de levar em conta as relações construídas pelos sujeitos no cenário da sala de aula. Assim, parte do princípio de que as experiências vividas entre professor e aluno propiciam, ao longo de quatro etapas, o fortalecimento e a ampliação dos horizontes de leitura. Uma dessas etapas, a da interpretação, é vista por Cosson como um momento em que “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2006, p. 65).

A experiência de leitura desenvolvida neste trabalho levou em consideração as vivências narradas pelos informantes da pesquisa docente, sobretudo os segmentos em que eles reconhecem a importância da leitura e das lacunas identificadas na prática da sala de aula. Vale ressaltar que as falas escolhidas como significativas vêm ao encontro das nossas observações e experiências ao longo de mais de vinte anos, corroborando a justificativa da pesquisa.

A experiência de leitura das dez tiras da Mafalda deu-se no desenrolar da pesquisa, em comum acordo com as professoras titulares das turmas de 8º ano A e B. As professoras analisaram as três atividades do livro didático³⁰ e colaboraram na escolha das dez tiras, levando em conta temas recorrentes no discurso da Mafalda: o sentido da vida em sociedade, justiça social, feminismo, materialismo. São temas que convidam à reflexão, segundo as professoras. Além da densidade temática de que se reveste o discurso de Mafalda, há também outros fatores que despertaram o interesse: os elementos figurativos da composição das tiras. Chama atenção a expressão facial da personagem e a relação que permite estabelecer com seu posicionamento crítico. Frequentemente interrogativa, perplexa, provocadora, Mafalda marca seu espaço e o lugar de onde se coloca como sujeito do discurso.

Partindo desse olhar – que conduz ao *ethos* da Mafalda -, as professoras percorreram o livro *Toda Mafalda*, que reúne as tiras, e selecionaram, em conjunto com esta pesquisadora, um conjunto de dez unidades. Esse total permitiria concentrar a análise de cada tira e, concomitantemente, estabelecer um estudo comparativo por meio do qual se chegaria aos traços comuns, tanto os temáticos quanto os figurativos, numa perspectiva semiótica. Outro fator que interferiu na definição desse conjunto de dez tiras foi o tempo disponível para a realização da sequência didática: se tivéssemos acima de dez unidades, correríamos, talvez, o risco de extrapolar o tempo de sala de aula, além de levar, mesmo sem querer, a uma dispersão na análise. Em comum acordo decidimos, então, manter o número de dez tiras.

4.1 Análise prévia: Hipóteses

Antes de obter os resultados, apresentamos uma análise prévia acerca da expectativa, ou seja, submetemo-nos à mesma tarefa proposta aos alunos, a fim de verificar sua viabilidade. Vale ressaltar que, de acordo com Landowski,(2014) estamos no campo das interações, isto é, partimos do pressuposto de que ,

Semioticamente falando, para que um sujeito possa operar sobre um objeto qualquer, é necessário que tal objeto esteja “programado”; mas a noção de programação remete à ideia de “algoritmo de comportamento”; e finalmente,

³⁰ Aqui a referência é às três atividades que utilizam tiras da Mafalda como texto motivador, no livro *Singular & Plural*, do 8º ano.

essa ideia se traduz, em termos de gramática narrativa, na noção precisa de *papel temático* [...] Se, por hipótese, o parceiro ou adversário com quem lido, ou o objeto sobre o qual ou com o qual quero operar, atua conforme um programa de comportamento determinado, do qual não poderá desviar-se (e não, por exemplo, em função de uma subjetividade cambiante cuja característica consistiria em escapar a todo conhecimento seguro), se, por conseguinte, posso antecipar a maneira como atuará ou reagirá as minhas iniciativas, posso então interagir com ele com certa tranquilidade. Em todo o caso, posso calcular com bastante exatidão os riscos que assumo ao confrontar-me com ele (LANDOWSKI, 2014, p. 22-23).

A tranquilidade sobre a qual Landowski (2014) faz referência baseia-se no fato de que as regularidades que se manifestam nas relações vivenciadas no ambiente escolar possibilitam que façamos certas previsões sem, no entanto, cair na armadilha de um “determinismo”. Se assim fosse, teríamos condições de colocar em pé de igualdade os eventos ditos da natureza, como a água que ferve a 100 graus centígrados, e os estados de alma, como o exato instante em que consigo provocar a explosão de humor de alguém durante uma discussão.

Partindo dessas diferenças (ou semelhanças?), ocupamo-nos em compreender o processo de resolução das atividades que integram nossa proposta de leitura como sendo uma interrogação, haja vista que estamos lidando com sujeitos - de acordo com uma gramática narrativa - e não com “marionetes” (LANDOWSKI, 2014, p. 25). Sendo assim, passamos a tratar o presente estudo baseado no *princípio da intencionalidade*, ou o “fazer fazer”. Esse “fazer fazer” nos remete ao modelo greimasiano da manipulação³¹ por meio do qual vislumbra-se uma subjetividade que leva o sujeito a sentir-se obrigado a se comportar de acordo com uma imagem que quer mostrar de si mesmo. Essa situação é complexa sobremaneira e nos leva a refletir principalmente quando analisamos os resultados das entrevistas com os docentes, se as confrontarmos, por exemplo, com a queda brusca na preferência pelo livro didático na última etapa da escolha via PNLD da Reme. A princípio, parece algo incompatível.

Mas quando se menciona a ocorrência dos papéis temáticos, essa incompatibilidade aparente passa a ser compreendida de outra forma. Por serem dedicados às suas tarefas, os sujeitos (professores, alunos e esta pesquisadora), desempenham seus papéis sem que haja necessariamente algum tipo de comunicação entre eles. Nesse sentido, movidos por uma razão, os sujeitos são possuidores de competências, semioticamente falando, que os colocam em relação

³¹ Cf. AJ. Greimas e J. Courtés, *Dicionário de Semiótica*, op. cit

uns com os outros. O ambiente escolar é um exemplo dessa relação. Nesse sentido, ainda que sejam conhecidas essas competências (querer querer, saber saber, etc), não é possível garantir que elas sejam previsíveis. Nesse sentido, recorreremos a Landowski novamente:

Há evidente aqui um paradoxo: para que o outro nos apareça como manipulável (e não como programado), há que supor que suas ações são *intencionais*, que seu comportamento é *motivado* - e, ao mesmo tempo, é precisamente isso o que torna o exercício da manipulação tão delicado. Para prever com precisão a conduta do parceiro em uma circunstância determinada, em rigor seria necessário poder conhecer não apenas seu ponto de vista em relação à situação considerada, mas também a ordem geral de suas preferências, seus sistemas de valores, e, mais amplamente ainda, os princípios orientadores de seus juízos, o tipo de racionalidade que o guia. É todo esse conjunto que faz dele um sujeito semioticamente “competente”, e por isso mesmo um interlocutor tão dificilmente previsível (LANDOWSKI, 2014, p. 29, grifos do autor).

A análise que se apresenta agora foi contemplada considerando essa flutuação com referência a possíveis resultados de leitura e de interpretação. Selecionamos as 5 primeiras tiras da Mafalda (do total de 10), para traçar um esboço das conclusões que supomos prováveis. A análise das tiras deve ser contextualizada, ou seja, imaginamos que o professor conduzirá os alunos a uma série de questionamentos que poderão ser mais ou menos aprofundados, começando sobre a origem da Mafalda, quem a criou e em que suporte circula. Feitas essas atividades de contextualização, passemos às tiras, uma a uma.

Figura 12 - Sifonadas



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A tira da figura 12, a exemplo das demais de Mafalda, possui 4 quadros, separados pelas bordas. Percebe-se de imediato a presença da figura feminina adulta, supostamente a mãe da Mafalda em situação de fala com a personagem. Os diálogos revelam a insatisfação da figura adulta em relação ao serviço doméstico que se torna algo penoso e é agravado pela ação da Mafalda. Ao dizer COMO SE NÃO BASTASSE TODA A LIMPEZA QUE JÁ TENHO QUE FAZER, o sujeito mãe faz brotar um elemento disfórico na categoria fundamental que pode ser identificado como trabalho doméstico, em oposição, por sua vez, ao elemento eufórico identificado como diversão. Na tira, a expressão de descontentamento no rosto da mãe articula-se à sua fala e leva à interpretação de que tarefas domésticas são enfadonhas e são numerosas, haja vista a utilização da palavra *toda* como marca de intensidade: existem já outras limpezas a fazer e isso não é prazeroso.

No segundo quadro, a irritação da mãe parece atingir maior gravidade, pois ela responde de maneira enfática, provavelmente em tom de voz mais elevado, como se percebe no traçado da palavra NÃO, no balão que corresponde à sua fala em resposta à pergunta da Mafalda sobre como é se sentir fazendo a limpeza (feliz?). Como sujeito manipulador, a mãe, por meio de sua insatisfação manifestada pela limpeza do chão e pelo seu estado patêmico, leva Mafalda a um *dever-fazer* que se manifesta no nível discursivo como a decisão de não mais DAR SIFONADAS, pois compreende que, se continuar com sua brincadeira, não obterá uma sanção positiva da mãe, podendo assim, afastar de si seu objeto-valor, que é o amor da mãe.

É importante ressaltar que os elementos visuais que recobrem esses percursos deixam claros os universos adulto e infantil, não sendo difícil para o enunciatário perceber, pela leitura das imagens, de que se trata de uma cena em que a criança se diverte com uma caixa, água e um apetrecho qualquer, imaginando-se piloto de uma aeronave ou algo equivalente.

O terceiro quadro apresenta uma diferença no plano de expressão plástica: a aproximação e o fechamento colocam a figura da Mafalda em evidência, imprimindo tensividade à cena, que se articula perfeitamente ao efeito de sentido que provoca a palavra REMORSO. No mesmo instante, Mafalda deixa de ser um actante da narrativa para ser um ator da enunciação, pois seu olhar e sua fala se dirigem para “fora do quadro”, o que parece buscar uma cumplicidade com o enunciatário (o leitor, aqui entendido). O close no rosto de Mafalda, a mão levada à boca, o olhar

paralisado por um instante imprimem um ponto de tensão: o que virá depois desta “olhada” da Mafalda? Temos a estaticidade e a contenção como efeitos das categorias do plano de expressão. É uma preparação para o desfecho.

O quarto quadro tem a função de fechar a tirinha. Nesse caso, é Mafalda quem dá a palavra final carregada de ironia: PARECE QUE A SOLIDARIEDADE MORAL JÁ NÃO CONVINCE NINGUÉM! Ao dizer isso, sofre a sanção negativa do sujeito mãe, que lhe arremessa o pano encharcado na cabeça, como forma de demonstrar sua desaprovação dupla. Dupla: porque sujou o chão e porque saiu com uma resposta que poderia ser entendida como desrespeitosa. Esse desfecho retrata uma situação doméstica corriqueira em que predominam os papéis infantil e adulto, sendo a brincadeira criativa a figurativização desse tema, assim como também o é a reação materna. Temos aqui uma bi-isotopia discursiva com relação à Mafalda: se por um lado ela *sabe* que *não deve* dar sifonadas no chão, por outro *sabe* que *quer* continuar a brincadeira, por isso a fala de ironia no final.

A ocorrência dessa ironia e o emprego do adjetivo MORAL na fala final suspendem a posição infantil da Mafalda e dão lugar a uma voz adulta, não só pela sutileza da provocação, mas também por não parecer usual esse tipo de comentário vindo de uma criança de 6 ou 7 anos. A resposta da Mafalda é elaborada e foge à regra da fala infantil, pois não é um resmungo qualquer, mas um resmungo malicioso, em tom de provocação. Nesse sentido, permanece uma disputa de ideias, sendo que a finalização do debate se dá não com palavras, mas com a ação violenta da mãe. Poderíamos dizer que Mafalda saiu perdedora? Podemos dizer que venceu a autoridade materna? Tais questionamentos poderiam ser feitos pelo professor aos alunos, ao final da leitura da tira. Vejamos como se dá a continuidade de papéis actanciais nas tiras seguintes:

Figura 13 - O pobre



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 14 - Primavera



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A tira da figura 14 apresenta uma pequena diferença com relação ao plano de expressão: em vez de 4 tem 5 quadros. Mafalda aparece em 4 deles, sem no entanto estabelecer diálogo com nenhum outro actante, embora fale consigo mesma no último quadro. No que se refere ao desenrolar das cenas, quadro a quadro, percebe-se um deslocamento no espaço. Essa dinâmica de caminhada pela rua também se observa na figura 13, de modo que o leitor já pode identificar a recorrência de elementos relacionados à vida urbana. O primeiro quadro nos mostra a garotinha contemplando a manifestação da vida, da natureza, por meio da imagem dos pássaros na árvore que divide espaço com a calçada.

Tudo parece harmonioso até que Mafalda se depara com uma banca de jornal. Neste momento, que se encontra no segundo quadro, ocorre um fechamento brusco do ponto de vista do narrador e a imagem em destaque é uma manchete nada compatível com os temas iniciais sugeridos nos 2 primeiros quadros. É a ruptura, a incorporação do elemento desajustador, algo que provoca uma descontinuidade: a imagem feia de um rosto assassino ao lado da arma com que matou uma pessoa.

A manchete trata de agravar a sensação negativa e instaura no discurso um tema duplamente negativo: o homem da manchete cometeu um dos mais graves crimes, o homicídio; como se não bastasse, fez do próprio amigo sua vítima. Em letras destacadas, tipicamente jornalísticas, a manchete diz MATOU O AMIGO PARA ROUBÁ-LO. Após o impacto dessa cena, segue o passeio. Não é possível ver a expressão do rosto da Mafalda no quadro central, pois o olhar do assassino é que se projeta para fora do quadro, como se estivesse focando o enunciário. No quarto quadro o que se mostra é um trabalhador da construção civil em atividade.

O último quadro encerra a narrativa e faz chegar à conclusão sobre a volatilidade do universo humano. Poderíamos falar na oposição vida vs. morte articulando-a à oposição natureza vs. civilização, fazendo pensar sobre as ações humanas na vida das pessoas: enquanto um homem comete um crime, o outro desenvolve uma ação positiva (consertando ou construindo algo em benefício de seu semelhante). Mais uma vez Mafalda convida seu interlocutor à reflexão: característica recorrente no nível discursivo.

Figura 15 - Sociólogo



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 15: Formada por 4 quadros, esta tira apresenta pouco movimento e maior ocorrência de falas, que estão presentes do início ao fim. A fala é iniciada por Mafalda e a referência à palavra TV, associada à posição que as duas meninas ocupam no sofá, leva a crer que estão assistindo a alguma programação televisiva. O assunto sobre o qual as meninas conversam é o futuro da humanidade. A preocupação inicial é verbalizada pela Mafalda já no primeiro quadro. Em resposta, Susanita evidencia, pela expressão facial e pelo tom de voz, uma preocupação maior, se observarmos o aumento das letras no segundo balão de fala. Cria-se aí um momento de suspense, que se desfaz no terceiro quadro, momento em que Susanita revela o principal motivo de seu apavoramento: detalhes do seu casamento.

Ora, enquanto o objeto valor de Mafalda, mais uma vez, é de natureza humanitária, o de Susanita é indiscutivelmente uma futilidade. O embate que se instaura é do campo da axiologia. A futilidade que se torna o centro das preocupações de Susanita marca exatamente uma oposição na categoria semântica, erguendo um muro que separa universos ideológicos completamente

dísparos e divergentes. Desse choque ideológico é possível depreender a oposição de base egoísmo vs. altruísmo.

Nesse sentido, a palavra final dada por Mafalda sinaliza para uma avaliação que ela possa estar fazendo não do sociólogo, mas sim do pensamento de Susanita. Fica no ar a pergunta sobre quem ela chama de idiota: se o sociólogo ou se a amiga. A tendência a associar o adjetivo idiota à Susanita pode ganhar força diante, justamente, da leitura da tira da figura 13, porque Susanita se refere ao problema da pobreza como algo a ser escondido e não resolvido de fato. É possível que se identifique uma recorrência de valores relacionados ao modo de ver o mundo e como se posicionar diante dos problemas existenciais.

Figura 16 - Mafalda e a TV



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 16: tem menos quadros em relação às anteriores. São apenas 3. No entanto, a redução desse número na comparação com as outras já analisadas não representa nenhum impedimento para a realização da leitura, porque a sequência narrativa é organizada de tal modo que a articulação entre plano de conteúdo e plano de expressão é suficientemente preenchida do ponto de vista do percurso do sujeito: no primeiro quadro, a imagem de Mafalda diante da TV e a fala do apresentador remetem a uma cena que, por pressuposição, corresponde ao final de uma série de notícias dadas.

O segundo quadro apresenta Mafalda em posição pensativa. O olhar “quase” direcionado ao enunciatário, numa ligeira inclinação, parece parte da estratégia enunciativa e convida o leitor a “pensar” sobre o mundo, criando uma expectativa em relação às notícias sobre ele. Nesse instante, pode-se pensar na qualidade das notícias - se são boas ou más. Já no último quadro, a imobilidade de Mafalda, reforçada pela continuidade da posição sobre o pufe, aponta a intensidade em

relação ao que esteve oculto sobre o conteúdo das notícias e o que se revela por meio da fala final no pensamento da garota.

Há que se considerar também que a expressão facial da Mafalda se mantém num misto de apreensão e decepção. Essa continuidade vai, ao longo da leitura, consolidando um estado patêmico de aflição e de decepção, haja vista a necessidade continuada (e pressuposta) de esperar pelas boas notícias. Mafalda traz em sua personalidade, como se viu nas 4 tiras anteriores, uma ânsia por dias melhores e mais justos que, segundo ela, seriam a fonte da *alegria* e da *felicidade*.

Nesse sentido, a constatação de que SE A GENTE QUIESSE COLOCÁ-LO À VENDA, SERIA BEM DIFÍCIL FAZER UM COMERCIAL CONVINCENTE confirma o que se pressupõe desde o 1 quadro. Além disso, a fala da Mafalda parece remeter ao universo adulto, devido à natureza da avaliação que se deixa ver por meio do discurso. Trata-se de uma avaliação que coloca o mundo atual de maneira disfórica em relação à própria humanidade: o mundo está tão “ruim” que ninguém o compraria, pois nenhuma propaganda seria capaz de atrair interessados no negócio.

4.2 O estilo da Mafalda: Quem é esta menina?

A pergunta pode ser respondida por vários caminhos. Utilizamos, para trilhar nosso percurso, o caminho da análise semiótica. Na análise das tiras das figuras 12, 13, 14, 15 e 16, consideramos a relação (ou as relações) de um texto com o outro dentro da totalidade. Recorremos a Discini (2009), que descreve o processo de análise de estilo como um *unus* para o qual se converge um conjunto de discursos. Descobertas, ao longo da leitura dos textos, as figuras isotópicas formam um conjunto, sendo subentendidas por “uma forma temático-narrativa” (DISCINI, 2009, p. 64).

Se considerarmos a forma distribucional das 3 tiras³² no livro didático, vislumbraremos uma inconstância, ou seja, um modo isolado de considerar o objeto de estudo: ele ocupa um “lugar” unívoco, contendo em si o foco de todo processo de atribuição de sentidos. Quando propomos uma leitura em bloco da Mafalda, oportunizamos que o “fato de estilo” seja construído (DISCINI, 2009, p. 64). Nesse sentido vale ressaltar que

³² Ver páginas 86 a 91 deste trabalho.

Tal fato, formal e, portanto, previsível, é único para uma totalidade, o que justifica a grandeza única e discreta, que é como, em princípio, se constitui a própria totalidade. Um certo *estoque de configurações discursivas* é elemento catalisador do fato de estilo. Em cada configuração discursiva, detectam-se, nesse caso: um núcleo figurativo comum; invariantes temáticas; variações figurativas; papéis configurativos, sendo que estes últimos se constituem por uma “forma temático-narrativa”. Trata-se de uma configuração figurativa e uma figuração temática, entre as quais despontam isotopias, figurativas e temáticas, e nesses papéis configurativos, firma-se a recorrência e firma-se a unidade, mas firma-se também o diálogo, pois daí desponta a convergência ou a divergência com as vozes de um dado contexto sócio-histórico (DISCINI, 2009, p. 65, grifos da autora).

Das questões acima mencionadas por Discini surgem dois aspectos que julgamos relevantes para esta pesquisa. O primeiro diz respeito à *previsibilidade*. Como traço de estilo, a *previsibilidade* nos remete ao conjunto que forma com o contexto sócio-histórico que se recupera pela enunciação. O segundo diz respeito ao diálogo: este só é possível se concebido na interação delicada entre os sujeitos. De um lado o sujeito enunciador; de outro o sujeito enunciatário.

A existência das isotopias só é percebida porque temos um sujeito capaz de apontá-las, num processo de produção de sentidos. Esse processo, por sua vez, pode ser desenvolvido individual ou coletivamente. É um *eu* que dialoga com o *outro*. No caso da sala de aula temos muitos indivíduos desempenhando papel de *eu*: cada um com sua bagagem de vida e cada vida carregando um conjunto de crenças e de histórias único. Abrimos esse parêntese para sublinhar o processo sociossemiótico que consideramos ser o plano sobre o qual se erguem as constatações acerca de como se chega ao estilo.

Feita a observação, seguimos com as operações na busca de sentidos em Mafalda. É por meio da previsibilidade actorial de Mafalda que se percebe, tira após tira, a necessidade de deter o olhar para os problemas existenciais do homem na sua relação com o próprio homem. Discini refere-se, em uma das análises de outro personagem, o gato Garfield, à existência de um arquidestinator, ou seja, um sujeito que se constitui na relação em que “domina” um arquidestinatário. Ao contrário do que ocorre com Garfield, em Mafalda temos um sujeito não realizado, ainda que se apresente modalizada por *querer* um mundo melhor, a garotinha não consegue entrar em conjunção com o objeto valor, pois, ainda que queira a adesão de amigos e familiares, tem plena consciência de estar sozinha. O mundo como “está” é mau. Seus amigos e as pessoas com quem ela cruza não “se incomodam” muito com as

mazelas sociais, a injustiça parece ser algo natural ou adquiriu *status* de um mal sem cura. A postura geral é de passividade.

Apesar de encontrar resistências ideológicas, figurativizadas no discurso de alguns de seus pares como Susanita, por exemplo, Mafalda não desiste e insiste. O “estado de alma” de Susanita é tudo aquilo contra o qual Mafalda luta: a postura machista e mantenedora do *status quo*. A presença constante da ironia como recurso da construção do discurso de Mafalda desponta nas tiras. Isso também ocorre no sincretismo resultante entre elementos do verbal e do visual. O rosto da Mafalda indica, pelo olhar de espanto intercalado com o de decepção a sua avaliação quase sempre negativa sobre os valores revelados pelos seus interlocutores.

A narrativa de Mafalda e seu jeito de ser no mundo vai se construindo paralelamente às narrativas de seus amigos. Susanita é a garota que só tem uma grande preocupação na vida: realizar-se pelo casamento. Já Mafalda não só não se interessa por esse tema, como parece ter aversão a ele, quando finaliza a tira 4, dizendo *Não, o idiota não abordou o tema*. Fica pressuposta a ideia de que o termo *idiota*, como foi dito, estaria sendo atribuído ao pensamento da Susanita. Já que a amiga nunca consegue compreender a profundidade das questões que Mafalda coloca, pois seu universo axiológico não contém elementos comuns aos do de Mafalda. Trata-se de uma aspectualização desses atores.

Enquanto Susanita se marca por um forte apego às coisas “fúteis”, Mafalda reforça um pensamento que corre em sentido completamente oposto. Vale ressaltar que essas oposições ganham força na medida em que as ironias vão aparecendo não só nos enunciados mas também nas imagens, que marcam o encontro das falas finais com o rosto de desapontamento da Mafalda. Assim, o estilo de Mafalda vai se constituindo e formando a identidade, lembrando que

Amarram-se as relações num todo de sentido; do nível fundamental com o narrativo; destes, com o discursivo; do conteúdo com a expressão; do enunciado com a enunciação [...] O modo recorrente de dizer constrói, além do objeto enunciado, as tiras, um modo recorrente de fazer crer e de crer. Realimenta-se, pela regularidade, aquele que fala e aquele que ouve; aquele que faz gostar e aquele que gosta (DISCINI, 2009, p. 48).

Ainda que a semioticista esteja fazendo uma referência às tiras de outra personagem, o Garfield, fica nítida sua aplicabilidade no caso da Mafalda. A diferença fundamental é que tratamos a ocorrência das tiras da Mafalda no universo

escolar. Nosso leitor em potencial não é o do jornal, trata-se de um leitor imerso em uma situação de prática de sala de aula e que talvez não encontre afinidade tanto com os conteúdos quanto com a forma de abordá-los. Exatamente nesse contexto é que nossa pesquisa opera.

Não se trata de analisar o objeto do ponto de vista de um leitor que procura, por livre e espontânea vontade, as tiras da Mafalda. Diferentemente do que ocorre com os leitores de jornais ou com colecionadores de determinados quadrinhos, os alunos não costumam estar em contato com esse tipo de material. São jovens, adolescentes, interessados em outras mídias, tais como *games*, por exemplo, ou inclinam-se em interagir nas redes sociais.

Essa divergência de gostos e preferências parece dificultar a abordagem de gêneros específicos em sala de aula e, embora não raro possam estar bem mais acessíveis e familiares aos professores, são ainda muito distantes dos alunos. Como conciliar o rigor científico da pesquisa acadêmica à experiência imprevisível do fazer, nunca repetitivo, de uma práxis escolar? Trabalhar com pensamento e expressão humanos é desafiar cotidianamente algo impalpável do ponto de vista da objetividade calculada, já que o sentido da vida não é uma revelação unilateral.

A semiótica considera, sobretudo em contextos constituídos na relação entre os sujeitos, a interação e a experiência sensível como possibilidades de produzir sentido. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado na proposição da metodologia delineada para a intervenção docente na prática de leitura e produção de sentidos é o contexto de sua aplicação. Se o método de abordagem textual tem dado margem a reflexões por parte dos docentes, parece coerente que essas reflexões estejam inseridas em situações vividas, como observa Landowski (2014). O livro didático é algo “dado”, mas virtual, fechado em si e só se torna performático quando colocado em uso, no cotidiano escolar da escola “a”, “b”, “c” e assim por diante.

Landowski, ao conceder uma entrevista a Luiza Helena Oliveira da Silva, em 2014, declarou que “O mundo natural é o primeiro dos espaços em que ou em relação com o qual o sentido se constrói. Ninguém passa o tempo todo lendo textos. A leitura é só um dos aspectos da vida” (LANDOWSKI, *apud* SILVA, 2014, p 351). Embora aponte para o óbvio, as palavras do pesquisador representam um aceno na medida em que sugerem uma mudança de foco no projeto de Greimas. Grandiosa no seu arcabouço teórico, a semiótica discursiva foi generosamente arquitetada para

ceder aos desdobramentos diversos aos quais muitos semioticistas se aprofundam. Aos poucos, a teoria é redescoberta e se desnuda em meio ao movimento da comunicação humana, que surpreende pela sua capacidade inovadora a todo momento.

Landowski (2014) descreve a semiótica greimasiana inicialmente preocupada em apresentar um modelo de análise cujo objeto era a manifestação textual. Mais adiante, movida pelas inquietações da busca pelo sentido, a ciência deixou de ser vista como mais uma “gramática” e passou a ser o estudo do sentido nas interações com o meio: na arquitetura, na cidade, enfim considerando-se os objetos empíricos que integram a construção dos sentidos, globalmente. Por essas razões, ao trazer a pesquisa até a sala de aula (na verdade, a várias delas), nossa reflexão vai, também, ao encontro da sociosemiótica. Seria muito menos complexo reduzir a proposta de análise de tiras da Mafalda a uma sequência de procedimentos que considerassem o sincretismo em suas categorias dos planos de conteúdo e expressão, ou seja, estaríamos presos ao texto apenas.

Para chegarmos à parte central deste trabalho, que pode ser traduzida como uma abordagem das tiras da Mafalda, é preciso considerar todas as etapas e sujeitos que, numa relação de interação, tornaram viável a concretização da hipótese descrita. Em meio às rotinas turbulentas de uma escola, organismo vivo, movida por decretos, leis, e contraditória diante da máxima que a faz sobreviver entre “a escola que temos vs a escola que queremos”, colocam-se os sujeitos: a autora desta pesquisa, os professores e alunos colaboradores, a rede municipal de ensino e os demais envolvidos. Trata-se, pois, de uma situação global, nas palavras de Landowski (2014).

As experiências com professores em sala de aula revelam uma variação impressionante de condutas e resultados quando o tema tratado é a produção de sentido a partir da leitura das tiras da Mafalda. Se as propostas de leitura se circunscrevem às recomendações dos autores dos livros didáticos, fica subentendida, pelas observações no “livro do professor”, geralmente em vermelho, a necessidade de um diálogo entre o sujeito que idealizou, criou e produziu o livro e o professor que o utilizará em sala de aula. É evidente que, nessa situação, os sujeitos estão colocados num sistema virtual, ambos modalizados por um querer-saber para poder-fazer suas atividades profissionais de maneira exitosa. Ambos perseguem o mesmo objeto-valor que é a aprendizagem do aluno.

Pressionado por uma grade curricular extensa, organizada por parâmetros curriculares, descritores e distratores, o professor praticamente patina durante o período letivo. Perdido entre o tempo disponível e as metas que lhe são impostas no sistema atual de ensino, o professor, muitas vezes, não consegue desenvolver algumas atividades como gostaria e poderia. Os alunos, por sua vez, pouco se veem como verdadeiros sujeitos no processo educativo, ainda que haja um esforço das instituições ligadas à educação no sentido de reconhecer essa falta de “autoria” dos estudantes brasileiros.

São volumosos os estudos que mostram as deficiências na área da leitura. Kleiman (2002) critica o excesso de leitura em voz alta, sem que haja oportunidade para que o aluno leia, silenciosamente, o texto, pois muitas estratégias são de natureza mental, variando de pessoa para pessoa. Já Schardosim (2010) realizou uma pesquisa que analisa a recuperação de informações, interpretação e reflexão³³ a partir da leitura de textos e constatou baixos níveis de rendimento nesses quesitos. A pesquisa foi aplicada com alunos de 5ª série do ensino fundamental.

Ano após ano, técnicos da área elaboram propostas de intervenção com vistas a estimular a escola a diminuir o dito “fracasso escolar”, oferecendo programas tais como Olimpíada de Língua Portuguesa, firmando convênios com instituições de ensino superior para capacitar professores e melhorar a formação docente. Nesse sentido, Solé (1998) já identificava o hiato existente entre o que se sabe sobre teorias da leitura e o que se pratica no espaço escolar.

Na contramão dessas tentativas, a realidade das salas de aula nas instituições públicas mostra turmas lotadas, carência de recursos materiais, evasão escolar e uma série de problemas que resultaria em inúmeras dissertações e teses. Aliás, há farto material já publicado para consulta nas bases da CAPES, CNPq e em outras fontes, por exemplo. Não é nosso objetivo traçar um retrato das deficiências do ensino público brasileiro, apesar de reconhecer a existência delas bem como a necessidade - urgente - de enfrentá-las. Procuramos colaborar com a proposição de uma metodologia específica que surge diante da abordagem, muitas vezes superficial ou lacunar, da leitura das tiras, para o ensino de língua portuguesa.

Por esse motivo, selecionamos um grupo de professores e alunos a fim de mobilizar procedimentos de leitura. Levamos em consideração a fala dos docentes

³³ Os três aspectos analisados pelo pesquisador são indicadores presentes na avaliação do PISA (INEP, 2013).

por meio das entrevistas cedidas, haja vista que são eles os profissionais que atuam na ponta de um projeto de ensino que nasce no arcabouço teórico, passa por sujeitos autores dos livros didáticos e desagua na singularidade de cada sala de aula. Ou seja, um processo que não está restrito ao prescritivo do livro didático, mas que, em função dele, pode ser reconstruído na interação.

Os parâmetros para o ensino de língua portuguesa recomendam que a escola ofereça aos alunos um bom e variado repertório de gêneros textuais, por razões já descritas em capítulo anterior. Em atendimento a tal exigência, os autores de livros didáticos procuram inserir gêneros diversos bem como propostas de atividades que propiciem as experiências com esses gêneros, entretanto muitas vezes sem o devido aprofundamento. Não há garantias de que o uso do livro didático desenvolva todas as habilidades que se espera nos documentos norteadores do ensino de língua materna. Não só porque o livro didático é mero instrumento, mas também porque cada professor atua de forma única, de modo que nos aproximamos de Silva (2014) em sua entrevista com Eric Landowski, na qual ele explica:

Geralmente, em todas as situações de comunicação “ao vivo” [...], intervém uma pluralidade de dimensões - visual, auditiva, arquitetônica, proxêmica etc. Por isso, fala-se em uma semiótica “sincrética”. Por exemplo, numa classe, se o professor ficar sempre isolado no tablado, ele vai instalar uma relação com os alunos que não é a mesma que a de outro professor que desceria de lá e iria até os alunos. São estratégias proxêmicas diferentes, que levam consigo, cada uma, toda uma “filosofia” do ensino. O que faz sentido é - numa palavra - a “situação”, incluindo nela todos os modos de os protagonistas gerarem a relação um com o outro. Seria portanto insuficiente limitar-se à análise do que os atores copresentes se dizem, ou seja, ao “enunciado” (o que se conserva quando, por exemplo, um discurso é produzido num jornal escrito). Na interação, o essencial passa pela dimensão “enunciativa”, pois aí se constrói e se transforma o regime de relações entre enunciadore e enunciatários.[...] Menos explorada é a dimensão sensível, “estésica”, pela qual também passa a produção de sentido na copresença dos atores. Há uma forma de inteligibilidade atada a esse aspecto essencial da relação vivida, o sensível mesmo. Disso devemos dar conta também (SILVA, 2014, p 350-351).

Fica bastante claro que as situações da experiência entre os sujeitos em sala de aula estão sujeitas à interação, nos moldes descritos por Landowski (2014). Principalmente porque o sensível aflora. Nesse sentido, o contextual e o social operam os sentidos: desde os sentidos atribuídos ao acontecimento “aula” até aos que se atribuem às atividades com as tiras da Mafalda. Como os estudantes reagem

à leitura de Mafalda? Que estado de “alma” opera nas situações de aprendizagem? Como reagem os professores diante das reações de seus alunos?

É arrazoado o comentário de Landowski³⁴ acerca do riso, comumente trazido à tona quando se estuda o gênero tira e outros com características similares: “Rir traduz um humor particular da “alma” e do corpo, uma “paixão”, um estado “patêmico” entre outros, no sentido definido por Greimas e Fontanille: o estado hilário” (SILVA, 2014). O riso, como efeito de sentido esperado em Mafalda, nem sempre é observado em sala de aula.

Os alunos participantes desta pesquisa, recorrentemente, manifestaram durante as aulas certa confusão quando se deparavam com os termos “cômico” e “humor”. Ao questionar as atividades desenvolvidas com as tiras da Mafalda, as professoras revelaram a seguinte fala emitida pelos alunos: “Mas onde está a graça desta tira? Não achei nada engraçado”.

Quando leem as tiras os alunos ficam predispostos a encontrar motivos para o riso, não no sentido hilário, mas no sentido da gargalhada que possam produzir. Não encontrar motivo para essa gargalhada gera uma espécie de frustração, o que resulta na não produção do sentido: *se não achei graça, não ri; não tem sentido essa tira*. Nesse momento, as professoras esclareceram as questões relacionadas ao riso, ao cômico e ao humor e as relações que estabelecem com o sentido.

Entre os pesquisadores que incluem a sala de aula como objeto de estudo, reportamo-nos a um dos trabalhos de Quadros (2010) no qual o discurso docente é observado a partir do programa narrativo organizado em episódios. A partir da análise de 22 entrevistas docentes, a pesquisadora identifica as relações entre sujeitos e objetos-valores, todos imbricados numa axiologia que direciona as ações. Nesse sentido, há um Universo de Discurso complexo descrito por Quadros (2010) como

combinação de várias modalizações e sobremodalizações, visto ser um universo complexo e composto por várias relações entre os sujeitos que o compõem. [...] pressupõe: a existência da circulação do *saber*, do estabelecimento de competências e habilidades, avaliação de aptidões e vocação, além de desenvolver a consciência e ação profissional e de cidadania dos sujeitos (QUADROS, 2010, p.1075, grifo da autora).

³⁴ Landowski concede entrevista a Luiza Helena Oliveira da Silva. Para ele, rir de uma anedota narrada por alguém consiste num ato de avaliação de ordem cognitiva, ou seja, o “cômico” presente na fala do sujeito enunciador. Tal situação é facilmente apreendida pela semiótica *standard*.

A pesquisa de Quadros (2010) revelou a ocorrência de um percurso docente caracterizado por ser um estado disfórico, haja vista a aplicação da metodologia utilizada. A teoria semiótica e sociosemiótica embasaram a interpretação dos dados coletados pela pesquisadora. Vale ressaltar que as análises apresentadas por Quadros dialogam com a nossa pesquisa, não apenas pelo ponto de vista teórico que adotam, mas pela aproximação conclusiva em relação ao percurso dos sujeitos envolvidos. Trechos de entrevistas fornecidas pelos docentes colaboradores, segundo a pesquisa, permitem traçar as seguintes características:

Ao analisarmos o percurso de cada sujeito envolvido no processo pedagógico, verificamos que cada um realiza o seu *fazer*, entretanto a situação de disjunção dos sujeitos em relação aos diversos Ovs³⁵ propostos permanece, uma vez que seus percursos se reproduzem hierarquicamente sem desdobramentos para se tornarem inexecutáveis. Dessa forma, as relações entre os sujeitos se esvaziam e se formalizam, mantendo o *status quo* de cada sujeito, e os percursos se delineiam paralelamente sem que se cruzem e sejam cotejados por uma avaliação não-segmentada, como, por exemplo, a que avalia o desempenho dos alunos e, por consequência, o de seus destinadores imediatos, sem que haja uma avaliação global e interativa entre os sujeitos envolvidos no processo educacional (QUADROS, 2010, p. 1078- 1079).

O aspecto que capta o diagnóstico da situação analisada é o não-tangenciamento dos percursos dos sujeitos: docentes seguem por um caminho paralelo ao que percorrem os estudantes e tudo indica que essas trajetórias não “se tocam”. Nesse sentido, o estudo de Quadros (2010) mostra proximidade com nossa pesquisa, na medida em que se revela um *fazer* individualizado. A diversidade de respostas fornecidas pelos professores à nossa pesquisa aponta para a semelhança entre as conclusões às quais se pode chegar.

³⁵ Ov indica “Objeto valor”, em referência aos objetivos a serem atingidos com base no Projeto Pedagógico Escolar e no Planejamento Docente utilizados no *corpus* da pesquisa realizada por Quadros (2010).

5 EM SALA DE AULA: INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Além do referencial teórico, das entrevistas realizadas com os docentes, a pesquisa é composta por uma atividade que consiste na aplicação de um recurso didático-metodológico baseado no estudo de dez tiras selecionadas do livro *Toda Mafalda*, de Quino. Antes de descrever as etapas da aplicação desta atividade, julgamos pertinente estabelecer quais são os objetivos a ela relacionados, bem como a justificativa que embasa o procedimento.

Em função de que as tiras da Mafalda, conforme ficou evidenciado em análises preliminares,³⁶ demandam aprofundamento nas questões relacionadas aos procedimentos de construção de sentidos, especialmente quando se observa a utilização de elementos metafóricos, manifestados no discurso e que se encontram tanto no plano de conteúdo quanto no plano de expressão. Além disso, o estudo mais aprofundado do gênero tira (o que não se verifica entre as atividades propostas no livro em análise) possibilitaria uma oportunidade de mobilizar as estratégias de leitura não só para aplicação das tiras da Mafalda, mas também para as de outras personagens presentes nos mais variados materiais didáticos adotados na educação básica.

Nesse sentido, propomos a sequência didática, lembrando que essa nomenclatura é proveniente da pedagogia e tem por finalidade definir um roteiro de procedimentos com vistas a concretizar objetivos elencados em um plano de aula. Pode ser elaborada para abranger uma aula apenas ou um período mais longo, a depender do tópico selecionado dentro de um plano semestral ou anual. As atividades que integram uma sequência didática devem ter uma ligação entre si, coerência com os objetivos traçados, além de serem exequíveis. Nesse sentido, ao elaborar uma sequência didática, o professor deve ter clareza sobre o grau de dificuldade não só do tópico (ou da abordagem dele), mas também se seus alunos se encontram aptos a vivenciá-lo, considerando o nível de conhecimento que possuem. Há vários estudos no Brasil acerca do planejamento de ensino, sendo Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire alguns dos autores mais consultados.

³⁶ A referência é o conjunto de comentários dos alunos durante a exposição à tira que intitulamos MANOLITO É UM BLOCO.

Partimos de duas turmas de 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, sendo uma turma identificada como 8º ano A e a outra como 8º ano B. O 8ºA realizou uma atividade a mais, justamente a que se constitui como a proposta desta pesquisa, que foi aplicada *antes* e somente com *esta turma*. Feito isso, esta turma e a outra resolveram as três atividades com tiras da Mafalda do livro didático³⁷, de acordo com o planejamento do professor titular, colaborador nesta pesquisa.

Quadro 3 – As turmas

TURMA A	TURMA B
Realiza a atividade com as 10 tiras da Mafalda;	Não realiza a atividade com as 10 tiras da Mafalda;
Realiza as três atividades da Mafalda, conforme a proposta do livro didático	Realiza as três atividades da Mafalda, conforme a proposta do livro didático

Fonte: a própria autora.

Ao final da aplicação das atividades, analisamos as produções dos alunos e os depoimentos dos professores colaboradores. As atividades aplicadas à turma 8º A são as seguintes³⁸:

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
(Doutorado)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

Prezado aluno, prezada aluna,

Você está participando de uma pesquisa sobre tirinhas. Antes de responder ao que segue abaixo, leia atentamente as dez tirinhas da folha anexa.

1) Abaixo de cada tirinha há um espaço em branco. Escreva nele o que se passa em cada uma delas, considerando as personagens e o que acontece com elas, ou seja, reconte o que acontece nas tiras.

³⁷ Tais atividades encontram-se analisadas no Capítulo 3.

³⁸ Na redação deste texto, inserimos os objetivos pretendidos em cada questão, a título de esclarecimento. No texto apresentado aos alunos tais objetivos *não* aparecem.

OBJETIVO PRETENDIDO: O objetivo desta questão é verificar se o leitor consegue reconstruir o percurso narrativo em cada tira, reconhecendo as transformações manifestadas na sintaxe narrativa, a identificação dos sujeitos e as mudanças realizadas por esses sujeitos. A leitura quadro a quadro, característica do gênero, requer domínio da articulação entre plano de conteúdo e plano de expressão, construído no sincretismo.

2) Você compreendeu todas as tiras? Se não, indique o número da tira aqui e escreva qual foi sua dificuldade.

OBJETIVO PRETENDIDO: Caso haja alguma ruptura, quebra de expectativa em relação às previsões feitas pelo leitor, a produção de sentidos fica comprometida. Segundo Landowski, a captura de sentidos está relacionada às qualidades sensíveis (plásticas, estéticas, rítmicas) imanentes aos objetos. Além dessas características, há a manifestação verbal com a qual a visual se articula para compor um ato enunciativo. A dificuldade de leitura pode ocorrer quando, por exemplo, o leitor não consegue verificar a validade da(s) hipótese(s) por ele elaborada(s). Tal problema talvez ocorra em virtude de entraves linguísticos e/ou de conhecimento prévio.

3) Qual das personagens aparece mais vezes? Você já a viu? Sabe seu nome?

OBJETIVO PRETENDIDO: Com esta questão pretende-se conferir se o leitor percebe a recorrência da personagem e se é capaz de atribuir um continuum de éthos, ou seja, se percebe, por meio das isotopias que se formam ao longo das leituras, o surgimento de um discurso que faz de Mafalda ator da enunciação.

4) Que características de personalidade (temperamento, jeito de ser...) essa personagem apresenta, a partir das leituras que você fez? Como você chegou a essa conclusão? Explique, usando exemplos das tiras.

OBJETIVO PRETENDIDO: O comportamento da Mafalda, na totalidade das tiras apresentadas, permite que o trace seu perfil, bem como o éthos e suas características enquanto sujeito da enunciação? Que aspectos chamam atenção do leitor no percurso de leitura? De que maneira é possível identificar essas características?

A seguir, as dez tiras selecionadas para esta atividade:

Figura 17 - Mafalda e a TV



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 18 – Sociólogo



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 19 - O livro



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 20 - Senso de Humor



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 21- Aceitação



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 22 - Somos todos iguais



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 23 – Sifonadas



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 24 - O pobre



Fonte: QUINO. Toda Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 25 - Primavera



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Figura 26 - Felicidade



Fonte: QUINO. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Como a questão solicitava dos alunos *apenas* o reconto, a intenção foi verificar a capacidade de leitura na superfície, ou seja, localizar informações explícitas, relacionando-as ao gênero/suporte. Nesse sentido, em todas as ocorrências de resposta integral, os alunos atingiram nível satisfatório, condizente com o solicitado. Em alguns casos, inclusive, ao escrever suas respostas, realizaram uma mudança no foco narrativo, transformando as falas em discurso indireto.

As respostas produzidas, na verdade, mobilizaram conhecimentos do campo linguístico, como explicam Koch e Elias (2012, p. 40): “Baseados neste tipo de conhecimento, podemos compreender: a organização do material linguístico na superfície textual; o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual; a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. Vejamos, a título de exemplo, como esses conhecimentos foram organizados em algumas das respostas baseadas na tira da figura 17:

Aluno 1: “A mãe de Mafalda está brava pois Mafalda só sabia bagunçar a casa, e sua mãe estava brigando com ela pois ela limpava e Mafalda bagunçava, então Mafalda tentava “comprar” sua mãe com a solidariedade moral. *Mais* não

funcionou muito bem pois sua mãe tocou uma roupa nela: então ela disse que estava *difficil* fazer uma chantagenzinha”.

Aluno 2: “Mafalda estava brincando e isso acaba sujando tudo e sobra *pra* mãe dela limpar Mafalda tenta se fazer de coitadinha achando que a mãe dela ia falar pra ela continuar brincando mas a mãe dela pega e ataca uma roupa nela”.

Aluno 3: “Uma mulher esta dizendo para Mafalda que ‘você e seus voos a jato como se não bastasse toda a limpeza que tenho que fazer’, e a Mafalda fica triste com o palpite dela então a mulher se *inrita* e joga uma roupa nela”.

Aluno 4: “Mafalda *esta* brincando e fazendo sujeira e sua mãe fica brava então ela tem amolar a mãe para ela sentir dó mas ela não consegue”.

Aluno 5: “Isso mostra Mafalda sujando a casa, dando sifonadas, e a mãe dela limpando tudo muito brava. Mafalda diz que não dará mais sifonadas sem sentir remorso, Mafalda tenta dar um apoio para a mãe, mas não consegue”.

Com exceção do texto do aluno 3, os demais apresentam o discurso indireto e uma narrativa que retrata, quadro a quadro, as ações. Percebe-se uma construção em que figura o olhar em etapas, sendo cada uma delas marcada pela repetição do nome da personagem, ou seja, uma tendência a recuperar o nome Mafalda como se o uso do pronome ou de outra substituição lexical (a menina, a criança...) “não dessem conta” de estabelecer a referenciação na progressão sequencial. Trata-se, portanto, do uso do conhecimento linguístico articulado às imagens, haja vista a característica do gênero (tirinha) cuja natureza sincrética demanda a observação das diferentes linguagens na sua constituição material.

É interessante a presença da figura adulta feminina - em remissão à mãe da Mafalda - e sua associação quase imediata com um estado de alma típico das mães diante das travessuras infantis: o de desaprovação. A figura adulta, no entendimento dos leitores, está *brava* ou *muito brava*. Parece unânime, nas respostas produzidas, o entendimento sobre o estado de alma da mãe. Algo familiar que possa fazer sentido sem maiores problemas aos jovens leitores. Estamos falando do conhecimento de mundo³⁹, ou seja, do conjunto de informações gerais que acumulamos por meio da vivência em sociedade, dos papéis que desempenhamos, daquilo que não causa estranhamento. Daí ser natural compreender que o serviço

³⁹ De acordo com Koch e Elias (2009, p. 42), o conhecimento de mundo é sinônimo de *conhecimento enciclopédico*.

doméstico é uma prática penosa para a maioria das pessoas, principalmente quando decorre do descuido de quem suja.

Nesse sentido, ao articular o segmento COMO SE NÃO BASTASSE TODA LIMPEZA QUE JÁ TENHO QUE FAZER com as práticas da própria rotina e com a expressão de “cara fechada” visível na mãe da Mafalda, os leitores recuperam não só as etapas do percurso dos sujeitos em relação na narrativa, como atribuem o valor do ponto de vista axiológico que a tira manifesta. A limpeza é algo pesado para a mãe, tanto que a ela vem associado o termo TODA. Por essa razão, justifica-se e parece coerente que o estado de alma da mãe seja compreendido como em disjunção em relação ao *fazer a limpeza*.

Observa-se, no entanto, nos registros dos alunos 1, 2 e 4, uma leitura um pouco mais aprofundada no sentido de identificar certas estratégias enunciativas. Ao dizer que Mafalda tenta “comprar” a mãe com a solidariedade moral, o aluno 1 pode ter associado o tom irônico e a inclinação ao humor, frequentes no gênero tira, ao tratamento dado ao tema presente no discurso em análise. Qual é o sentido contido em se “comprar alguém”? Seria isso uma tentativa maliciosa de verter uma situação em que o “culpado” quer transferir a outro a sua culpa? Esse universo malicioso é mais próximo do mundo adulto, ou uma criança de 6 anos já teria capacidade de articular certas coerções e certos valores? Colocar essa habilidade de “negociar” na figura de uma garotinha faz parte do jogo enunciativo?

O aluno 2 refere-se à Mafalda como alguém que se manifesta como “a coitadinha” e vai mais além, julgando que, por detrás de toda a fala da Mafalda, existe uma tentativa de levar a mãe a aceitar a brincadeira, permitindo que ela continue dando suas sifonadas. Trata-se da identificação de uma manipulação: Mafalda é a destinadora; a mãe, sua destinatária. O fato de empregar a qualificação de *coitadinha* sugere que a leitura produzida vai além da superfície e mobiliza conhecimentos de mundo associados ao papel de vítima e os programas narrativos de natureza da aquisição vs. privação (BARROS, 2008).

Mafalda se apropriou dos objetos e do espaço doméstico para realizar uma brincadeira. Essa brincadeira, no entanto, ameaça a mãe, que não gosta do serviço doméstico: realizá-lo é penoso e ocupa muito tempo do seu dia. Quando se vê diante da mãe aborrecida, Mafalda não quer ser privada da brincadeira e se “vitimiza” ao tentar fazer com que a mãe renuncie da limpeza, o que não ocorre.

O aluno 4 também desenvolve linha semelhante à do aluno 2: ao dizer que Mafalda deseja que a mãe *sinta pena* dela, faz a mesma leitura. Conclui que o sujeito destinador não obteve êxito na sua manipulação.

2)Você compreendeu todas as tiras? Se não, indique o número da tira aqui e escreva qual foi sua dificuldade.

Para visualizar o todo das respostas, apresentamos o quadro 4:

Quadro 3 - Questão 2

TIRAS	Número de alunos que informaram não ter compreendido a tira	Dificuldade relatada
Fig. 17	0	Nenhuma
Fig. 18	1	“Não entendi o pensamento da Mafalda”
Fig. 19	1	“Não percebi que ele estava vendendo”
Fig. 20	5	“Eu não entendi a parte da televisão” “Eu não consegui compreender o humor desta tira” Não entendi o que o sociólogo quis dizer” “Não sei como se formou a história” “...não sabia o que era sociólogo”
Fig. 21	3	“Na tira 5 a minha dificuldade foi que a Mafalda estava olhando pra TV e pensou o mundo” “Eu não consegui compreender o humor desta tira” “Não entendi por que ela quer anunciar a Terra e nem por que seria tão difícil fazer o comercial. Não entendi a lógica”
Fig. 22	1	“Linguagem complexa”
Fig. 23	6	“Na tira 7 eu entendi por que a mãe tava limpando a menina sai com pano, eu não entendi as falas” “Palavras desconhecidas, eu não entendi a lógica da tirinha”

		“Linguagem complexa” “Não entendi que ela tinha amolado a mãe” “resposta em branco” “Tive dificuldade para entender a linguagem”
Fig. 24	2	“Linguagem complexa” “Só a 8 não sei se entendi muito bem, pelo menos o que eu acho que entendi foi que a amiga dela falou para escondelos para não trabalhar não sei se é isso mesmo”
Fig. 25	3	“Na tira 9 eu não entendi por que a Mafalda tá olhando os passarinhos depois o jornal e depois o homem” “Não entendi o que tem a ver as coisas com a primavera. Não entendi a lógica” “Que ela está passando por várias situações”
Fig. 26	1	“Linguagem complexa”

Fonte: a própria autora.

3)Qual das personagens aparece mais vezes? Você já a viu? Sabe seu nome?

Respostas:

Quadro 4 - Quem é Mafalda?

Identificaram Mafalda como a personagem que aparece mais vezes	Já conheciam Mafalda	Sabiam seu nome
21	12	20

Fonte: a própria autora.

Sobre a primeira parte da pergunta, dois alunos acrescentaram à resposta dada que conheciam Mafalda de jornais e de histórias em quadrinhos. Uma curiosidade surgiu também na comparação entre as duas últimas partes da pergunta: apenas 12 alunos disseram não ter visto Mafalda antes, mas quase todos (20 alunos) sabiam seu nome. Dessa diferença surge um quarto questionamento: *como os alunos que disseram não conhecê-la souberam informar seu nome?*

Existem, ao nosso ver, duas possibilidades que explicam essa aparente incompatibilidade: *ou* o nome Mafalda foi identificado nas duas únicas tiras em que aparece, *ou* durante a realização das atividades os alunos trocaram informações com aqueles que a conheciam. Acreditamos que a última possibilidade seja a mais provável e nela, se assim ocorreu, repousa a interação à qual Landowski se refere.

4) Que características de personalidade (temperamento, jeito de ser...) essa personagem apresenta, a partir das leituras que você fez? Como você chegou a essa conclusão? Explique, usando exemplos das tiras.

Quadro 5 - Questão 3

ALUNO 1: Engraçada e educada. Exemplos nas tiras: fig.18, fig. 19, fig.24 e fig.26.
ALUNO 2: Uma pessoa divertida , com um bom senso de humor , que também expressa sua opinião das coisas . “Tirinha da fig. 21”, “Tirinha da fig. 19”.
ALUNO 3: Ela é cheia de dúvidas, esperta e inteligente , cheguei a essa conclusão lendo as tirinhas.
ALUNO 4: Ela tem um jeito bem adulto . O que ela pensou sobre o assunto nem eu pensaria isso na hora.
ALUNO 5: Ela é uma menina curiosa que vive investigando as coisas , e preocupada com várias coisas e procurando as mesmas.
ALUNO 6: Normal, não é brava, mas sim curiosa .
ALUNO 7: Personalidade forte , em várias tirinhas ela bate de frente com os outros .
ALUNO 8 Eu entendi a personagem que apareceu mas personalidade (<i>ilegível</i>). Entendi que há adolescentes da Mafalda e que ela é (<i>ilegível</i>) nas tirinhas.
ALUNO 9 Ela é muito curiosa , pois ela sempre quer saber de algo a mais .
ALUNO 10 Ela acha que o dinheiro na vida é tudo, não sabe o sentido da vida e é muito sentimental . Lendo as tiras. “Mãe pra que a gente está no mundo”, “Quando eu vejo um pobre, fico com o coração apertado”, “Olha essa pombinha não sabe o que é dinheiro e mesmo assim é feliz”.
ALUNO 11 A característica desse personagem é que ela é muito curiosa , ela pergunta muito, gosta de saber todas as coisas .
ALUNO 12 Ela é curiosa , quer saber de tudo, sempre está questionando tudo como “O dinheiro é tudo na vida?”, “Pai, todas as pessoas são iguais?”
ALUNO 13 Ela parece ser uma menina muito pensativa, delicada e solidária .
ALUNO 14 Ela é cheia de dúvidas, esperta e inteligente . Cheguei a essa conclusão

lendo as tirinhas.
ALUNO 15 Ela pensa muito sobre o futuro dela . E também pensa muito sobre o que está acontecendo etc.
ALUNO 16 Ela apresenta ser sarcástica, engraçada, curiosa... (sarcástica: tira da fig.18, engraçada: tira da fig. 20, curiosa: tira da fig. 22, solidária: tira da fig. 24, indignada com a humanidade: tiras das fig. 18, 21 e 25).
ALUNO 17 Ela é muito falante e brincalhona .
ALUNO 18 Ela é muito curiosa, gosta de saber um pouco de tudo .
ALUNO 19 Esperta, inteligente e sarcástica .
ALUNO 20 A Mafalda ela é uma personagem muito curiosa , ela gosta de saber um pouco de tudo . Ela também fala de algumas coisas que acontecem na vida dela.
ALUNO 21 Ela é muito curiosa, sempre quer saber algo mais .
ALUNO 22 Ela tem sempre muitas dúvidas e quer sempre saber de tudo . Porque ela sempre pergunta algo para alguém.
ALUNO 23 Uma pessoa divertida com um bom senso de humor , que também expressa sua opinião das coisas. Tira da fig. 21; tira da fig. 19.
ALUNO 24 Engraçada e educada , exemplos nas tiras das fig. 18, 19, 24 e 26.
ALUNO 25 Ela não sabe muita coisa , lendo as tiras. O mundo, se a gente quisesse colocá-lo à venda seria bem difícil fazer um comercial eficiente.

Fonte: a própria autora.

De acordo com Discini (2009, p. 64), se “fato de estilo é [...] uma unidade formal relativa a um conjunto de discursos” e se as recorrências de natureza semântica e sintática participam da construção dos sentidos, então as expressões grifadas no quadro acima podem ser agrupadas no sentido e no arranjo. Com relação ao arranjo, podemos observar programas narrativos que colocam o sujeito em constante movimento na direção de um objeto-valor: a compreensão das coisas do mundo. Para verificar esse movimento, podemos recorrer às falas que indicam o percurso narrativo de Mafalda: “*ela gosta de saber de tudo um pouco; está sempre questionando; ela pergunta muito*”. Tal comportamento (de perguntar e querer saber) encontra afinidade com a qualificação desse sujeito: “*esperta, inteligente, curiosa*”; “Ela tem um jeito **bem adulto**”; “**Personalidade forte**”. **gosta de saber um pouco de tudo**

Na medida em que Mafalda apresenta-se como um sujeito dotado de personalidade própria de quem é *curioso*, suas ações delineiam o enunciado

elementar “dos actantes *sujeito* e o *objeto*” em relação de transitividade (BARROS, 2008, p. 17). Ao analisar o conjunto das tiras, os alunos encontraram um *ethos* e um estilo cuja coerência se constrói ao longo de um conjunto de *enunciados de fazer* da Mafalda: “*Ela é uma menina curiosa que vive investigando as coisas, e preocupada com várias coisas*”, “*sempre está questionando tudo como ‘O dinheiro é tudo na vida?’*”, “*Pai, todas as pessoas são iguais?’*”, “*gosta de saber um pouco de tudo*”, “*Porque ela sempre pergunta algo para alguém*”. Vale ressaltar a ocorrência dos advérbios *sempre* e *muito*: este acompanha os enunciados de fazer enquanto aquele acompanha os de estado.

Se “a dimensão sensível da enunciação, em que um actante-sujeito se reveste de um corpo e de um caráter, para que se configure o estilo” (DISCINI, 2009, p. 26) remete a uma presença no mundo, a análise feita pelos alunos participantes desta pesquisa revela exatamente essa busca por um sujeito capaz de se fazer compreender. E, ao se fazer compreender, esse sujeito se constitui na particularidade de sua própria existência, confrontando-a com os demais sujeitos. Desse modo, é o *fazer interpretativo do enunciatário* que desvela a identidade de cada um desses sujeitos nos programas narrativos das tiras. Ao dizer que “*em várias tirinhas ela bate de frente com os outros*”, o ALUNO 7 mobiliza os conceitos de alteridade e de identidade, ao incluir o termo *os outros* na cena narrativa em que Mafalda parece andar na contramão.

Esses *outros* são os interlocutores da garotinha que tudo quer saber. Percebe-se que, para chegar a essas conclusões sobre o estilo e o *ethos* da Mafalda, os alunos traçaram, eles mesmos, um percurso de leitura, de tal sorte que esse percurso vai ao encontro do que nos explica Discini:

Só se entende o estilo, portanto, se se observa o centro, o fechamento da totalidade de discursos enunciados, circunscritos aos seus limites, de onde emerge o efeito da diferença. Para a diferença, entretanto, não se perde de vista o diálogo do estilo com seu exterior, o não-centro, que é a heterogeneidade constitutiva, inerente a todo estilo.[...] também decorre de uma leitura homogeneizadora do mundo, inerente ao efeito de individuação de uma totalidade de discursos enunciados. Tal leitura é identificável, na análise de um estilo, por meio da observação do modo recorrente da referencialização da enunciação no enunciado, o que, por sua vez, supõe uma **unidade de avaliações e interpretações** “moralizantes” sobre o próprio mundo reorganizado pela totalidade (DISCINI, 2009, p. 29, grifos nossos).

Por intermédio dessas avaliações e interpretações os alunos determinam os recortes no discurso enunciado. Pelas identidades ou estranhamentos, os leitores

reconstroem a Mafalda: em “*Ela tem um jeito bem adulto. O que ela pensou sobre o assunto nem eu pensaria isso na hora*”, resposta produzida pelo ALUNO 4, revela a interlocução com o *outro* e por meio dela se coloca no discurso, lembrando as reflexões acerca do vivido como parte da produção de sentido⁴⁰.

O que chama atenção, ainda nesta parte do questionamento 4, é a *segunda pergunta - Como você chegou a essa conclusão? Explique, usando exemplos das tiras* – que pareceu não mobilizar o interesse dos alunos em formular uma resposta. Apenas 7 dos 22 alunos responderam parcialmente a essa parte da questão, sendo que alguns indicaram somente as tiras e outros disseram que a *leitura* seria a maneira que os levou às conclusões. Observando, portanto, essas respostas, pareceu-nos que as estratégias de leitura utilizadas não foram descritas, de maneira suficiente, pelos participantes. Isso não significa que, por não terem sido detalhadas, tais estratégias não foram adequadamente mobilizadas pelos estudantes. Nesse sentido, a aproximação semântica dos lexemas selecionados para caracterizar o perfil psicológico da Mafalda tem coerência. Então como podemos supor o “caminho” que teriam percorrido esses alunos para formalizar suas conclusões?

Uma vez que o estilo se fundamenta “num simulacro, e é reconstruído por outro: o percurso gerativo de sentido” (DISCINI, 2009, p. 29) é possível que, durante as leituras realizadas (individualmente ou em duplas), os estudantes tenham percorrido trajetórias na linha do percurso gerativo de sentido, ainda que desconhecendo os conceitos relativos às etapas realizadas. Segundo as professoras que coordenaram a aplicação da atividade, houve pouca mediação da parte delas no processo. Os alunos solicitaram auxílio quando alguma palavra desconhecida dificultava a leitura. Além dessa interferência, quase não ocorreu participação das docentes, de acordo com a devolutiva dada ao final da atividade.

Se os alunos avaliaram que Mafalda é *esperta, inteligente, muito curiosa, tem um jeito bem adulto*, como chegaram a essa conclusão? A esse questionamento soma-se uma segunda indagação relativa às qualificações de natureza patêmica atribuídas ao sujeito Mafalda: que elementos do texto levaram os alunos a caracterizar a personagem como alguém que é *engraçada e educada, pessoa divertida, de personalidade forte, brincalhona, sarcástica, solidária e falante?*

⁴⁰ Ver as referências a Landowski neste capítulo.

Essa série de adjetivos se relaciona aos *enunciados de estado* e à *modalização do ser*⁴¹. O estado de Mafalda poderia ser, segundo o olhar dos alunos, um *estado de espera*, pois nas tiras quem aparece é uma criança que ocupa o tempo a indagar dos adultos e dos amigos respostas para suas questões subjetivas. Ela *deseja* resoluções para os problemas existenciais, pois, como um sujeito que habita o mundo, tenta entendê-lo. No que entende, rebela-se, pois o universo de valores que possui entra em choque com outros valores, figurativizados em outros sujeitos.

As respostas que Mafalda recebe não suscitam a esperança necessária para que ela sinta que “algo vá mudar para melhor”. Na tentativa de dar respostas às duas questões anteriores, buscamos o *ethos* da Mafalda e sua constituição por meio da experiência com o objeto em análise – as tiras – na esteira do percurso gerativo de sentido, fatos de estilo, figuras e temas disseminados no discurso.

Num primeiro momento dessa leitura, recorreremos a Fiorin (2008) para novamente falar em *ethos*⁴². O semioticista faz uma remissão a Discini, que desenvolve o tema na mesma linha teórica, e esclarece que é possível encontrar na materialidade discursiva da totalidade “as marcas do *ethos* do enunciador” por meio da identificação das recorrências de “qualquer elemento composicional do discurso ou do texto: na escolha do assunto, na construção de personagens, nos gêneros escolhidos, no nível de linguagem usado, no ritmo, na *figurativização*, na escolha dos *temas*, nas isotopias, etc” (FIORIN, 2008, p. 143, grifos nossos).

Sobre a escolha do assunto nas dez tiras pode-se perceber que são variados: fala-se em leitura, as razões que justificam a existência humana, o dinheiro como um valor nas relações interpessoais, os problemas mundiais, desigualdade entre as pessoas, pequenas desavenças domésticas e hipocrisia, na sequência em que são apresentadas as tiras. Ora, nem todos os assuntos depreendidos pela leitura das tiras encontram afinidade semântica quanto ao tema que se deixa entrever nos discursos enunciados.

⁴¹ Ao explicar a modalização do ser como um campo que preocupou tanto a linguística como a semiótica pelo risco de confusão com “psicologismos”, Barros (2008) reflete sobre a abordagem das “paixões” em semiótica. Nesse sentido, a semioticista comenta que “As paixões [...] entendem-se como efeitos de sentido de qualificações modais que modificam o sujeito de estado” (BARROS, 2008, p. 47). Segundo esse entendimento, a semiótica procura compreender o arranjo modal que caracteriza as paixões (cólera, frustração, amor ou indiferença, como exemplos).

⁴² Discini desenvolve estudos do estilo e afirma que “estilo é *ethos*, é corpo, é voz, é caráter de uma totalidade, sendo que o corpo da totalidade enunciada remete ao corpo do ator da enunciação” (DISCINI, 2009, p. 30).

Cada tira conserva sua *unidade* que, pelas operações do percurso gerativo de sentido, pode ser reconstruída em termos de sentido. Mas existem fatos de estilo na recorrência de alguns aspectos que os alunos foram capazes de identificar: a construção da personagem Mafalda como sendo o sujeito que “desestabiliza” os outros sujeitos diante das suas perguntas e reflexões. Nesse sentido, é notável que a leitura dos alunos tenha apresentado coerência. Ainda sobre a personagem Mafalda e seu estilo a análise da totalidade das tiras é possível compreender como plausível a fala do ALUNO 7: “**Personalidade forte, em várias tirinhas ela bate de frente com os outros**”. Essa fala se sustenta na medida em que Mafalda, com seus programas narrativos, mostra-se como um sujeito que busca conjugação com diversos valores axiologicamente convergentes. A constatação desses valores se materializa nas suas falas, principalmente na relação entre os questionamentos e as respostas encontradas.

Temos aqui uma garota que reflete sobre os problemas do mundo e não encontra uma solução para eles. Nesse sentido, quando os alunos dizem que ela se parece com um adulto, estão “colocando” esse sujeito num contexto distante do deles, que são adolescentes. Isso também não significa que se pode isolar o mundo adulto do mundo infantil quando se fala em axiologia, afinal não existe uma regra, pelo menos explícita, que determine *o que* pertence ao mundo adulto e *o que* pertence ao mundo adolescente: um jovem pode questionar o mundo a partir de vários aspectos, até porque há *um mundo* à espera dele; preocupar-se com o futuro, portanto, é perfeitamente cabível.

Quanto ao gênero, observa-se que os alunos conseguiram estabelecer a relação do conteúdo com a materialidade. Os depoimentos revelaram que houve domínio acerca do gênero⁴³ principalmente por deixar claro que a circulação de uma tira está relacionada ao engajamento social e histórico de determinada comunidade. Ao utilizar os advérbios *muito* e *sempre*, de certa forma, os alunos identificaram o caráter dinâmico das tiras, provavelmente por terem conhecimento das práticas de comunicação editorial periódica: as tiras (não apenas da Mafalda) são reproduzidas em jornais, revistas e também na *Internet*. Embora não tenham sido questionados sobre *de onde conhecem as tiras (de qualquer personagem)*, parece desnecessário

⁴³ Conforme foi descrito no primeiro capítulo, o gênero tira, por ser compacto, sintetiza o conteúdo e se caracteriza pela estratégia enunciativa muitas vezes elaborada com carga metafórica evidente, o que demanda um esforço particular por parte do leitor em desvendar essa estratégia enunciativa.

inferir que o formato da circulação de gêneros como tiras e HQs é sabido entre os estudantes.

Com relação à linguagem adotada pelo enunciador pode-se afirmar que é simples, porém rica semanticamente. Os elementos visuais são arranjados de forma simples, de modo que levam o leitor a prestar atenção em tudo que remeta ao nível discursivo. Não nos deteremos aqui em análises profundas das imagens⁴⁴, pois durante a aplicação da atividade não houve relatos sobre dificuldade na leitura das imagens. As tiras têm predominância de imagens chapadas, monocromáticas⁴⁵, com *close* nas personagens e os “cenários” são quase sempre ambiente doméstico ou áreas externas urbanas.

Com relação à análise de figuras e temas disseminados nas tiras, como não foi apresentada nenhuma questão explícita sobre esses conceitos (que a leitura das tiras oportuniza), os estudantes não indicaram especificamente observações a respeito. No entanto, o percurso de leitura que realizaram em duplas permitiu que tais conceitos fossem sendo mobilizados na interação entre os sujeitos.

5.1 Atividades do livro didático: Análise do desempenho das duas turmas

Como parte da metodologia, segue a análise das atividades propostas pelo livro didático, lembrando que a turma do 8º ano A fez a leitura orientada das dez tiras, conforme descrito anteriormente. As três atividades que utilizam tiras da Mafalda como texto motivador, conforme descrito no segundo capítulo deste trabalho, foram respondidas pelos alunos das duas turmas, sendo a turma 8º A a que participou da atividade com as dez tiras da Mafalda.

A primeira atividade mobilizou conhecimentos sobre diversidade cultural e discussões acerca da relação com o *outro*, ou seja, deseja-se que os alunos reflitam sobre o tema por meio da leitura de gêneros variados⁴⁶. A tira que serve de base à

⁴⁴ As imagens são elementos caros à semiótica, razão pela qual, como projeto, esta ciência se desdobra na semiótica visual e desenvolve uma metodologia de análise que leva em conta a materialidade do texto visual. Antonio Vicente Pietroforte é um dos pesquisadores que se dedicam a essa área.

⁴⁵ As atividades do livro didático reproduzem as tiras em cores e na versão monocromática.

⁴⁶ Seguindo a página de *apresentação* do volume, estão as páginas explicativas sobre a *estrutura da obra*. A atividade em análise insere-se no *Caderno de leitura e produção*, sendo que esta seção compreende três unidades. Na descrição do caderno, os autores informam que o estudo dos temas é realizado por meio da leitura de textos de gêneros variados (notícias, reportagens, artigos de opinião, artigos de revistas, e de divulgação científica, charges, tirinhas, crônicas, além de gêneros próprios da

proposição das questões é composta por três quadros em que duas personagens tecem considerações acerca de uma terceira. Cada personagem pode ser associado a uma geração: terceira idade, jovem adulto e criança. Mafalda é a criança e também interlocutora do personagem idoso. A cena se passa na rua de um ambiente urbano. O idoso está andando na mesma calçada onde caminha o jovem adulto.

Quando os dois se cruzam, o idoso interrompe a caminhada e olha surpreso para o jovem adulto, um rapaz trajando roupas de estilo *hippie*. O jovem não toma conhecimento de que está sendo observado – e também *juizado* – pelo idoso. Quem percebe a postura de *reprovação* demonstrada nas feições e na fala do idoso é Mafalda, no segundo quadro. Desse modo, a garota intempestiva finaliza a cena ao fazer um apelo ao idoso, quando lhe pede para “não ser tão radical”, afinal deveria ele perceber que um dia já teria sido jovem também, do mesmo modo como o jovem a quem estaria dirigindo a crítica.

As questões referentes a esta tira levam o leitor a atentar para os detalhes dos elementos visuais e verbais dos quais o texto se constitui. Tudo leva a crer que os autores do livro didático, por meio dessas questões, tiveram intenção de mediar a leitura detalhada da tira para, logo em seguida, provocar atitude reflexiva acerca do tema presente: as diferenças nas gerações. Nesse sentido, as questões solicitaram a identificação das diferenças entre as personagens, sem especificar se tais diferenças deveriam ser observadas nos aspectos visuais ou nos verbais ou em ambos. A interferência do professor durante a realização dessas atividades, assim como os diálogos entre os próprios alunos, como sujeitos no processo de produção de sentido, pode conferir maior ou menor grau de aprofundamento nos resultados obtidos.

Como se trata de questões cujas respostas deveriam ser de natureza dissertativa, caberia aos alunos refletir sobre o objetivo presente e, a partir da sua interpretação, formular, por escrito, uma resposta adequada. Ao analisar as respostas fornecidas, percebemos que não houve, no geral, dificuldades no entendimento das questões. No entanto, os alunos da turma do 8º A foram mais detalhistas e redigiram respostas mais completas e mais ricas no quesito argumentativo. A turma do 8º B, embora tivesse desenvolvido na mesma linha

argumentativa, demonstrou menor preocupação no esboço do percurso da construção de suas respostas, sendo mais próxima da superficialidade de conteúdo.

Com relação ao maior ou menor detalhamento nas respostas produzidas percebeu-se maior empenho da turma 8º A, o que sugere associação com as atividades anteriores, acima analisadas.

5.1.1 Análise comparativa da primeira atividade

A primeira atividade desenvolvida está baseada na tira em que figuram o idoso, o jovem e Mafalda. O pano de fundo é o confronto de gerações. A questão 5 é subdividida em duas (“a” e “b”). Ambas mobilizam a observação dos elementos visuais, mas não somente isso. A presença dos conceitos de “novo” e “velho” faz com que o leitor analise trajetórias que se encontram numa relação de oposição e que se cruzam, sendo esse cruzamento mediado pela Mafalda.

A questão identificada pela letra “a” – *Na tira aparecem três gerações diferentes convivendo em um mesmo tempo. Que diferenças podem ser observadas entre elas?* – já contém elementos desencadeadores de construção de sentidos relacionados aos níveis narrativo/discursivo. Os alunos forneceram respostas que confirmam a presença da temática ligada às gerações e seus conflitos. Notamos que as respostas foram dadas em frases curtas, simples e objetivas. A tabela mostra, na coluna esquerda, a turma de origem, e a direita apresenta as respostas. Cada resposta foi elaborada por dois alunos.

Quadro 6 - As gerações

8º A	Seu modo de ser vestir e de pensar.
8º A	A diferença, além das roupas, é a maneira de pensar das três gerações, pois uma já é mais conservadora, a outra é mais despojada enquanto a menina é conciliadora.
8º A	A idade, a vestimenta e os pensamentos.
8º A	Aparência, jeito de pensar e agir, ⁴⁷
8º A	A diferença de idade, criança, adulto, idoso, são diferentes modos de vida.

⁴⁷ última palavra ilegível

8º A	Que muitas mudanças aconteceram, muita coisa mudou.
8º A	Um é mais velho, outro mais novo e outro mais novo ainda.
8º A	O modo de se vestir e o jeito de pensar.
8º A	Uma criança, um adulto, um adulto.
8º A	O velho <i>tá</i> bem vestido, o novo <i>tá</i> na moda.
8º A	O velho está bem vestido, o outro usa roupa larga e o outro, roupa da moda.
8º A	Um está bem vestido, outro, usa roupa da moda.
8º A	Todos acham os outros diferentes, aparência, modo de pensar e agir.
8º A	O modo de se vestir e o modo de pensar.
8º A	As diferenças são que um é um adolescente <i>hippie</i> , outro é um idoso, e por fim, Mafalda, uma criança.
8º B	Que é uma coisa horrível uma pessoa ser “diferente” sendo um <i>hippie</i> .
8º B	A geração do <i>hippie</i> , outro é atual e Mafalda também.
8º B	A forma como estão vestidas.
8º B	Que o primeiro é velho, o segundo é adulto e o último é criança.
8º B	O jeito de se vestir.
8º B	Roupas, personalidade, etc.
8º B	A idade e a personalidade.
8º B	Diferenças culturais, psicológicas e visuais (roupas).
8º B	Um adulto, um senhor e uma criança tudo de idades diferentes.

Fonte: a própria autora.

Interessante observar que nenhum dos alunos fez referência ao estado patêmico do velho, levando em conta sua fisionomia de “rabugice”, mas há um indício de que tal característica tenha sido percebida no comentário “Que é uma coisa

horrível uma pessoa ser “diferente” sendo um *hippie*”, o que nos leva a supor que o predicativo “coisa horrível” seja uma avaliação do velho, a representação de um aspecto axiológico manifestado pelo olhar de recriminação dessa personagem.

As respostas fornecidas encontram-se em dois diferentes patamares de leitura: superficial e profundo. O primeiro diz respeito à observação do visual meramente (simples identificação do que é apreendido pela visão, imediatamente associado a algo no mundo concreto, como velho, adulto, criança, roupas, aparência geral); o segundo traz conceitos como *cultura*, *geração*, *conciliação* e assim por diante. Nota-se, portanto, que a maior parte das respostas que mencionam esses conceitos foi dada pelos alunos do 8ºA, proporcionalmente. Nesse sentido, o contato anterior com as dez tiras da Mafalda oportunizou aos sujeitos a experiência da leitura por meio da qual o *ethos* da personagem foi se constituindo, de modo que tal procedimento encontrou eco nesta última etapa, ora em análise.

A questão referente à letra “b”, na sequência – *O que a personagem idosa demonstra no primeiro quadrinho?* – faz menção apenas ao primeiro quadrinho, ou seja, desconsidera os dois seguintes em que essa personagem aparece. Caberia ao leitor (no caso os alunos) observar as pequenas (mas não menos importantes) alterações na expressão dessa personagem? As respostas dadas foram estas:

Cada resposta foi elaborada por dois alunos.

Quadro 7 - Expressão facial

8º A	Ele está espantado.
8º A	Surpresa.
8º A	Surpresa. Surpresa.
8º A	Expressão de surpresa.
8º A	Surpresa.
8º A	Ela fica surpresa ao homem, pois ele passou menos idade que ela.
8º A	Expressão de surpresa.
8º A	De assustado, desconfiado.

8º A	Assustada.
8º A	Assustado.
8º A	Assustado.
8º A	Surpresa, assustado.
8º A	Espanto.
8º A	Espanto.
8º A	Surpresa, porque ele viu o tanto que mudou da época dele e atualmente.
8º B	Surpresa.
8º B	De um jeito espantado.
8º B	Surpresa.
8º B	Surpresa.
8º B	Surpresa.
8º B	Surpresa.
8º B	Espanto.
8º B	Demonstra espanto.
8º B	Que ele <i>tá</i> surpreso com a roupa do homem.

Fonte: a própria autora.

A curta extensão das respostas, na sua maioria composta por apenas uma palavra, demonstra o olhar pontual e restrito, se levarmos em conta que o gênero tira requer uma leitura quadro a quadro. Como o comando da questão não constrói, ao menos de forma explícita, uma articulação com o que se passa no nível narrativo dos demais quadros, cabe aos alunos tecê-la, por meio da interação no ato da leitura não só da tira, mas também da questão à qual deve responder. Parece-nos que há uma expectativa de que o aluno atue no âmbito contratual que envolve a manipulação. O destinatário (aluno) é visto pelo destinador (autores do livro /

professor da sala) como alguém capaz de realizar as operações necessárias, obtendo sucesso na resolução da atividade.

Na sequência, a questão indicada pela letra “c” (*O que a personagem quis dizer com “Isso é o fim”?*) leva o leitor ao campo axiológico do velho, ou seja, ao conjunto de valores pressuposto desde o primeiro quadrinho. As respostas dadas a essa questão confirmam a relação:

8º A	Ele quis dizer que seria o fim já que ele não conseguiria imaginar um mundo que se preste “com um homem desses”.
8º A	Essa geração está acabando com o mundo.
8º A	Ele acha que a geração dele é melhor .
8º A	Que o outro cara se vestia de um modo muito relaxado.
8º A	Foi um comentário exagerado pela diferença de geração.
8º A	Que aquilo era um absurdo, o jeito do outro personagem se vestir.
8º A	Que a sociedade não evoluiu como o personagem esperava.
8º A	Porque ele não concorda com a nova geração.
8º A	Ela estranhou-se com o caráter do homem.
8º A	Que ele acha o absurdo da nova geração.
8º A	Que ele está irritado com a nova geração.
8º A	Que está irritado com a nova geração de jovens.

8º A	Porque ele achou o estilo do jovem muito exagerado. Pelo cabelo comprido etc.
8º A	Ele não concorda com a nova geração.
8º A	Com isso ele quis dizer que seria o fim do mundo, pois o <i>hippie</i> vai ser a geração futura, e ele não iria dar conta.
8º B	Que é uma coisa horrível uma pessoa ser <i>diferente</i> sendo um <i>hippie</i> .
8º B	Que é porque ele viu o estilo do cara.
8º B	É uma expressão de incompreensão em relação à forma de se vestir atualmente.
8º B	Ele quis dizer que não pode se vestir assim mais.
8º B	Que o estilo dele não está sendo usado por outras pessoas.
8º B	Ele está falando que aquela geração é ruim.
8º B	Que essa geração está destruída.
8º B	Porque o personagem havia uma pequena diferença.

As respostas elaboradas apontam para um feixe de valores, atribuídos à figura do velho, a partir das expectativas delineadas pelos alunos. Vale ressaltar que os professores das turmas evitaram intervir ou tecer comentários durante a realização dessas atividades. Tal comportamento fez com que os alunos ficassem mais à vontade e mais autônomos para dialogar sobre a temática da questão. Segundo Landowski (2014), as relações entre sujeitos na construção dos sentidos, embora expostas a relatividades de contexto e de cultura, vão se constituindo em meio a regularidades, o que permite que se chegue à determinada “previsibilidade” de interpretações.

Percebe-se que, na questão, o nível discursivo ganha destaque devido à articulação dos elementos visuais da tira com os linguísticos e sua manifestação nos níveis fundamental (novo vs. velho) e narrativo (o que ocorre na “historinha”). Partindo, então, desse percurso, os alunos produziram sentidos que apontam para temas semelhantes. Em *Ele quis dizer que seria o fim já que ele não conseguiria imaginar um mundo que se preste “com um homem desses”*, o sujeito menciona “mundo”, ampliando a atuação da personagem *hippie* como alguém que representa estar na “administração do mundo”.

Pela roupa que usa está sendo julgado. A roupa e o jeito agregam valor negativo ao *hippie*, pois, ainda que os alunos possam não conhecer o que foi o movimento *hippie*, a figura do velho e o comentário que ele emite no segundo quadrinho pareceram suficientes para apreender a ideia da crítica ao novo. Como é corriqueiramente observado nos grupos sociais, aos “velhos” costumam-se atribuir sentimentos de saudosismo, de recusa ou de resistência ao novo. Por isso, alguém dizer que “isso é o fim”, sendo um velho, diante de outro não-velho, pode ser entendido como comum.

Ao refletir sobre regularidade de comportamentos, Landowski (2014) explica:

Mais ainda, quando se observa como aparecem novos esquemas de comportamento, constata-se que o que os faz nascer é frequentemente um gesto inaugural de oposição deliberada aos algoritmos fixados que o meio apresenta como norma. A moda, o bom tom, o bom uso, as boas maneiras, o bom gosto, o bom senso desejariam que se faça *deste modo*, mas o sujeito julga melhor e então resolve fazer *desse outro*...Sem dúvida, é necessário de novo estar “motivado” – e inclusive fortemente motivado – para seguir assim, contra a corrente (p. 40).

A motivação de que o semiótico fala também pode ser mencionada para notar a falta de comentários sobre a postura despreocupada do *hippie*, ou seja, como a questão não faz referência ao jovem que aparece no primeiro quadrinho, os alunos não se manifestaram quanto aos possíveis valores daquele sujeito.

Em *Essa geração está acabando com o mundo* há a incorporação de uma coletividade – essa geração – tomada na figura do *hippie*. Novamente ocorre atribuição de valores negativos ao jovem (todos os jovens). Na mesma linha temática estão várias respostas, conclusão a que se chega pelo uso das expressões em negrito na tabela referente a esta questão.

Passando diretamente à questão “f” – *Qual é a crítica que Mafalda faz à personagem idosa?*, as respostas apontam para uma tentativa de desfazer um comportamento preconceituoso em relação à geração à qual o *hippie* pertence. É possível perceber isso em respostas como: *que ele está sendo rude com a outra geração / que a geração que a personagem idosa achou ruim veio da sua geração / chamou ela de radical, sendo preconceituosa / ela não pode julgar sem conhecer / que a pessoa idosa não deve julgar o estilo de uma geração diferente / que ele está sendo radical, muito agressivo*. Aqui temos um conjunto de afirmações que se aproximam do *ethos* da Mafalda, na medida em que a colocam como avaliadora e conciliadora. Avaliadora porque é por meio dela que o adjetivo “radical” complementa e firma lugar do enunciador desse discurso. Conciliadora porque convida a uma reflexão baseada na recuperação da trajetória histórica protagonizada pela personagem que condena o novo, fazendo-o pensar que um dia, na própria mocidade, também já passara por momentos de mudança. E não há fim, apenas continuidade.

A segunda atividade utiliza a tira da figura 10. A tira está inserida num contexto de análise linguística, especificamente para mobilizar conceito de eufemismo. Como esta atividade não forneceu respostas suficientemente significativas, considerando-se os objetivos da pesquisa, optamos por mencionar brevemente apenas a última questão, identificada pela letra “d” – *Poderíamos afirmar que ao fazer essa substituição o homem tentou **amenizar** o sentido da fala de Mafalda sobre o que se via? Essa substituição resultou em alguma diferença de sentido? Explique*. – a palavra-chave desta questão é o verbo “amenizar” associado ao adjetivo “pitoresco”⁴⁸ presente na fala de uma personagem que conversa com Mafalda no último quadrinho. Os alunos compreenderam que houve mudança de sentido, numa tentativa de reduzir a miserabilidade humana a uma simples composição paisagística.

No entanto, vale ressaltar que a tira abre possibilidade de ampliação de temas relacionados à desigualdade social, riqueza e pobreza, indiferença e assim por diante. No contexto da sala de aula, uma⁴⁹ das respostas chamou atenção: *Mafalda ficou incomodada quando viu as pessoas pobres e a casa simples, mas o homem*

⁴⁸ A cena da tira mostra um trem em movimento. Do interior de um dos vagões está Mafalda, que observa a paisagem enquanto a descreve. Na paisagem há figuras como as plantações, os animais (vaquinhas) e as pessoas morando em miseráveis barraquinhas.

⁴⁹ Resposta elaborada por alunos do 8º A (turma que realizou a atividade diferenciada).

que falou com ele nem se importou com aquilo, então ela ficou sem graça. Podemos observar que o nível discursivo aqui manifestado sinaliza uma crítica ao pensamento típico do capitalismo⁵⁰ que, segundo o enunciador pressuposto em outras tiras da Mafalda, é um sistema excludente e desumano.

A última atividade resolvida pelos alunos encontra-se no mesmo contexto da anteriormente analisada. O tópico desenvolvido é a gradação e os efeitos de sentido a partir de seu uso. Trataremos diretamente da questão final desta atividade, identificada pela letra “f” – *A inesperada fala de Filipe no último quadro ajuda a produzir o efeito humorístico da tira. Você acha que, se não houvesse gradação nas falas de Mafalda – se ela disse apenas, por exemplo, “Sorte sua, porque a gente tem que ver a professora o ano inteiro”-, esse efeito seria o mesmo? Explique. É importante lembrar que a construção do humor (dada na tira) pela gradação não se manifesta apenas no componente verbal, pois as alterações da expressão facial das personagens acompanham o ritmo da gradação e significam, portanto, em cada etapa do percurso gerativo de sentido. Essas gradações – verbais e visuais – são arrebatadas na surpreendente última fala de Filipe: “Que velha insuportável!”.*

Os alunos, na sua totalidade, compreenderam bem o que foi proposto na questão, de modo que responderam com *não* à primeira parte da questão e à segunda, como explicação, argumentaram que a *passagem do tempo* seria a causa do desgosto verbalizado pelo Filipe. Algumas respostas também apontaram Mafalda como a personagem provocadora, exagerada, dramática e que devido a esse traço de *ethos* Filipe teria sido levado a concluir que a professora não corresponderia à expectativa delineada no primeiro quadrinho: de contente a descontente. Percebemos uma mudança do sujeito de estado, uma volúpia, um estado de alma volátil, sujeito à interferência de outro sujeito, sempre relevante nas tiras, que é a Mafalda.

⁵⁰ É frequente a referência a Marx em Mafalda.

CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu que vários sujeitos interagissem no contexto escolar, de modo que a leitura ocupou o motivo principal de todas as etapas de trabalho. Iniciada por questões relacionadas à nossa vivência em sala de aula, por mais de vinte anos, a hipótese levantada não surgiu de forma isolada, mas foi gestada ao longo desses anos de muitas mudanças não só nos currículos de língua portuguesa como também – e principalmente – no modo de pensar e no modo de fazer o processo de ensino/aprendizagem da língua materna.

Ao mencionar tantas mudanças, não poderíamos deixar de lado o início do percurso que hoje estamos fechando: a presença do não verbal como elemento de significação nos textos e as concepções de texto que, ao longo desses anos, deram corpo e nome a essas manifestações, as descreveram e as colocaram em movimento, ato contínuo quando se trata da ciência. A semiótica e a sociosemiótica serviram de apoio às nossas experiências e reflexões, trazendo o sentido como objeto constante, demonstrando como os sujeitos e os objetos de significação se amarram e nos levam ao esgotamento na busca pela sua essência. Como primeiro objetivo específico proposto, a revisão bibliográfica permitiu uma articulação da prática de leitura em sala de aula com o percurso gerativo de sentido, de modo que possibilitou entendimento dos níveis narrativo, discursivo e fundamental, identificando-se a manifestação de figuras e temas nas tiras estudadas. O *ethos* enunciativo, decorrente da análise, foi delineado ao longo do processo de leitura, sendo as recorrências isotópicas utilizadas como parte do percurso.

A essência da personagem Mafalda, a garotinha intempestiva, nos acompanha desde as pesquisas iniciais na academia e, pela sua riqueza discursiva, permaneceu no *corpus* desta tese de doutoramento. Dona de uma forte e ao mesmo tempo doce personalidade, a menina criada por Quino aparece em diversas situações comunicativas. Uma delas, como vimos, é o livro didático. A experiência com o livro e as atividades que utilizaram as tiras da Mafalda possibilitou um envolvimento significativo dos sujeitos participantes desta pesquisa. Desde o momento em que a proposta da pesquisa foi apresentada às duas professoras, a interação já havia dado seus primeiros sinais no que podemos compreender como *dar sentido ao ensino/aprendizado* da leitura de textos sincréticos.

Percebemos que os sentidos do *ser professor* e *ser aluno* foram refeitos, ao menos em parte e talvez de maneiras diferentes, pelos professores e alunos envolvidos. Principalmente, houve uma pausa na dinâmica ensimesmada da rotina escolar daqueles sujeitos, o que permitiu com que cada um pensasse sobre o que toca seu pensamento e de que forma o *outro* também pode ser tocado diante das questões que Mafalda levanta. Na verdade, ela nos remete ao sentido da vida, à nossa existência mesma.

Não são meras atividades de análise linguística as que se utilizam das tiras da Mafalda. Nós, como dotados de capacidade de refletir sobre o mundo, vamos além delas. As entrevistas realizadas com os professores, em contexto externo e diferente do que foi desenvolvido na Escola Municipal João Evangelista Vieira de Almeida, demonstraram que há um consenso nesse sentido. As inquietações, dúvidas ou lacunas que os entrevistados referiram nas suas respostas, algumas com maior profundidade, apontam para uma espécie de expectativa em relação ao aluno, um desejo de que esse sujeito – ora pressuposto pelo discurso escolar que tenta fazer dele um *ser mais pensante e atuante*, ora dado na sala de aula e em suas realidades sensíveis – se *transforme*, que mude em seu *ser*, em seu *estado*, fazendo-se, por ele mesmo: competente ao compreender as coisas das quais é parte e, por essa razão, mudá-las, vendo-se no *outro*, como tenta Mafalda.

O terceiro objetivo específico, que consistiu na análise de cinco das tiras lidas pelos alunos da turma 8º A, apontou, por meio do viés semiótico, a construção de uma previsibilidade actorial da Mafalda. A leitura tira por tira acumula a posição assumida pela personagem no sentido de ser e estar sozinha diante dos demais sujeitos no discurso enunciado. Em outras palavras, Mafalda cobra do mundo uma resposta para as questões humanas, principalmente as que revelam desequilíbrio na esfera social, o que se constrói pela identificação de fatos de estilo, das isotopias que se formam, manifestadas figurativamente.

Posteriormente, o último objetivo específico: a experiência da leitura mobilizada pelos alunos das duas turmas. Quando selecionamos as dez tiras da Mafalda para compor a primeira etapa das atividades, pensamos que, como as duas professoras atuariam como mediadoras, teriam elas também a oportunidade de opinar na seleção. Após vasculhar da primeira à última página de *Toda Mafalda*, um livro de coletânea – da primeira à última tirinha – as professoras e eu escolhemos as que traziam temas provocadores, como o futuro da humanidade no planeta,

exclusão social, questões de gênero, essência vs. aparência, enfim, temas que “tiraram” por alguns momentos os alunos de uma sistemática, para que a discussão e a leitura atingissem um propósito mais amplo. Por meio da Mafalda, a turma sorteada para realizar essa atividade mais demorada obteve êxito nas questões de leitura. Algumas dúvidas surgiram, no entanto, em função *ou* de palavras desconhecidas *ou* de contexto de produção do enunciado, ou seja, não houve entendimento da palavra/expressão pela falta de contato ou o contexto histórico, cultural da produção do discurso manifestado na historinha era desconhecido.

Como as atividades foram realizadas em dupla, conforme orientação da professora, muitas dúvidas foram sanadas durante a leitura, por meio das conversas que aconteceram livremente. A professora interveio poucas vezes, segundo ela mesma, quando fora solicitada, de modo que as respostas obtiveram marcas de autoria dos alunos (espontaneidade, marcas de oralidade). A sociosemiótica e a interação como forma de atribuir sentidos por meio da motivação procuram explicar, então, que o sujeito se torna o *destinador* de si mesmo, por meio das escolhas que faz, ali, naquele processo de atribuição de sentidos. Ainda que “preso” a certas convencionalidades da rotina escolar, o aluno percebe-se “dono” da leitura que faz, mesmo das lacunas que ficam ao longo do processo.

Naturalmente, ao identificar as recorrências de determinados traços (figurativos/temáticos), os alunos construíram um *ethos* da Mafalda e isso, de certa maneira, facilitou a leitura das atividades do livro didático, numa segunda etapa da experiência realizada para este trabalho. Essa segunda etapa da qual as duas turmas de oitavos anos participaram serviu como *corpus* de análise, sendo que as questões apresentadas foram idênticas. Após a aplicação, os resultados obtidos foram cotejados, o que permitiu que identificássemos poucas diferenças significativas quanto ao êxito na obtenção das respostas. Houve predomínio de acertos, com variações de respostas esperadas como suficientes ou com o mínimo de informação válida. Em algumas respostas percebemos que a atividade realizada *apenas* com a turma do 8º ano A contribuiu, discretamente, na profundidade das respostas elaboradas. Um exemplo disso foi a atribuição do adjetivo *conciliadora* à personagem Mafalda. Associamos também a essa atribuição a recorrência de determinados adjetivos como traços da personalidade da Mafalda: *sempre questiona, sempre faz perguntas* e assim por diante.

Por fim, compreendemos que a oportunidade de integrar professores e alunos no esforço pelo aprimoramento da leitura de textos, partindo da totalidade para a unidade, como na experiência vivida, descrita e analisada, é válida e demonstra que há ainda questões sem resposta: a leitura dos elementos visuais de um texto sincrético pode ser aprimorada em que medida, quando estamos construir os sentidos do texto? Que rumos terá o ensino de língua portuguesa diante dos letramentos e materiais que circulam nos meios em que nos encontramos? O que sabemos é que as dúvidas movimentam as teorias da linguagem e que o sujeito continua em busca da resposta para: *qual é o sentido da vida?*

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, R. **Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso**. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de Si no Discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do texto**. São Paulo: Atica, 2009.
- BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017c. BRASIL.
- BRIDON, J; NEITZEL, A. de A. **COMPETÊNCIAS LEITORAS NO SAEB: QUALIDADE DA LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. *Educação e Realidade*, v. 39, p. 437-462, 2014.
- CAMPOS ALMEIDA, A.L; ALMEIDA, P. R.. **Anotações sobre leitura, letramento e ensino**. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 18, p. 70-91, 2015.
- CAVENAGHI, A. R. A. **A leitura de elementos visuais e verbais na construção do sentido de humor a partir das tiras da personagem Mafalda**. *Domínios da Imagem, Londrina*, v. 8, n. 16, p. 94-112, jun./dez. 2014.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. CLUBE DA MAFALDA.
- COSTA-HÜBES, T. C. **Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico**. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. **Sequências Didáticas para Ensino de Línguas**. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 305-344.
- DISCINI, N. **Histórias em quadrinhos: um enunciado sincrético**. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. *Linguagens da comunicação: desenvolvimentos de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das letras e cores, 2009a
- _____. **Inquietações sobre o estilo**. *Todas as Letras* São Paulo. Impresso, v. 17, p. 12-17, 2015. Disponível em <<http://www:///C:/Users/pc/Downloads/8360-34115-1-PB.pdf>>
- _____. **Literatura e ensino: questões de estilo**. In: PINTO, M. (Org.). *Literatura e ensino: contribuições para a formação do professor de ensino básico*. São Carlos: Pedro & João Editores, 152 2017

_____. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2009b.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

EISNER, W. **Narrativas gráficas de Will Eisner**. Trad. Leandro Luigi del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

ESTEVIÃO, A. G. **A ideologia nas tiras de Mafalda**: uma proposta de trabalho com leitura em sala de aula. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiel/wp-content/uploads/2014/11/530.pdf>>. Acesso em 15/08/2016.

FERREIRA, C. S. **Intertextualidade e temporalidade nos quadrinhos**: um estudo da charge. Disponível em: <http://www.btdt.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2010-09-16T141719Z-2635/Publico/Camilla%20Ferreira-Tese.pdf> Acesso em jan/2018.

FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural**: leitura, produção e estudos de linguagem. 8 ano. São Paulo: Moderna, 2012. |

FIORIN, J. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Em busca do sentido**. São Paulo: Contexto, 2008.

FNDE< <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/escolha-pnld-2018>>.

FREIRE, P. **A pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, J. W. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. (Artigo) Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GREIMAS, A.J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. **A noção de gênero de texto e a formação continuada de professores**: por uma análise do desenvolvimento profissional docente. In: NASCIMENTO, E.L; ROJO, R. H. R. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

HOLANDA, A. B. **Novo dicionário de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ILARI, R. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

JOUVE, V. Entrevista com Vincent Jouve, autor de A leitura. **LEITURA EM REVISTA**, Cátedra UNESCO de leitura PUC-Rio, n. 1, out., 2010.

KLEIMAN, A. B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1992.

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

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

LANDOSWKI, E. **Interações arriscadas** (Trad. Luiza Helena O. da Silva). São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.

_____. **Sociossemiótica: uma teoria geral do sentido**. Galaxia (São Paulo, n. 27, p. 10-20, jun. 2014 a.

LIMA, S.O. **Leitura literária no ciclo 1 do Ensino Fundamental: o livro didático como deflagrador de leitores precários**. Cadernos de Letras da UFF, v. 26, p. 141-161, 2016.

MACIEL, R. F. **Letramento crítico das políticas linguísticas e a formação de professores de línguas**. In: TAKAKI, N.H; MACIEL, R. F. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2017.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDONÇA, M. **Gêneros: por onde anda o letramento?** In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

OLIVEIRA, A. C. **As interações discursivas**. In: OLIVEIRA, A. C. **As interações sensíveis: ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski / ed. Ana Claudia de Oliveira**. - São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

_____. **As interações sensíveis, Ensaios de sociossemiótica a partir da obra de Eric Landowski / ed. Ana Claudia de Oliveira**.- São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013b

OLIVEIRA, C. E. R. **Mafalda na aula de história: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos.** Dissertação (Mestrado). Disponível em <http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2014/08/Mafalda-Marxismo-Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 15/08/2016.

PERFEITO *et al.* **Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção.** Acta Scientiarum. Human and Social Sciences (Impresso) (Cessou em 2007. Cont. ISSN 1983-4675 Acta Scientiarum. Language and Culture (Impresso), v. 1, p. 1-9, 2007.

PIETROFORTE, A. V. **Análise textual da história em quadrinhos: uma abordagem semiótica da obra de Luiz Gê.** São Paulo: Fapesp, 2009.

_____. **Semiótica Visual: os percursos do olhar.** São Paulo: Contexto, 2010. PNLD <http://portal.mec.gov.br/pnld>

QUADROS, S. C. O. **Ensino/aprendizagem de língua materna: Uma análise sociosemiótica.** ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 39 (1): p. 1070-1084, maio 2010.

QUINO. **Toda Mafalda.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

SCHARDOSIM, C. R. **Compreensão leitora em alunos da 5ª série do ensino fundamental.** 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC, 2010. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=194715> Acesso em: 15 mai. 2019.

SCHERER, D. R. **Tiras da Mafalda: um estudo enunciativo.** In: MONT'ALVÃO JÚNIOR, A. P.; NOLASCO, E. C. (Orgs.). Das pinturas rupestres de Lascaux: uma viagem pelo universo dos quadrinhos. João Pessoa: Marca de Fantasia,. 218p.: il.Série Quiosque, 34.SBN 978-85-67732-13-8.2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. H. O. **Por uma semiótica do vivido: entrevista com o semioticista Eric Landowki.** CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada, v.12, n.1, p. 345-361.2014.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, L. **Textos verbovisuais.** In: OLIVEIRA, A. C.; TEIXEIRA, L. (orgs.). **Linguagens na comunicação desenvolvimentos de semiótica sincrética.** São Paulo: Estação das Letras, 2009.

TOMASI, C. **Elementos de semiótica: por uma gramática tensiva do visual.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2012.

XAVIER, R. P.; URIO, E. D. W. (2006) **O professor e o livro didático**: Que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1.

ANEXOS

ANEXO A - Entrevista com o Professor Doutor Nataniel Gomes: falando sobre a atuação do NUPEq nas escolas da REME

Nataniel

Nataniel: Percebo “de cara” que o aluno da escola pública e da privada, o jovem de hoje, está cada vez mais imagético. O texto escrito, tradicional, que faz parte da “nossa geração”, o texto literário, etc..não tem o mesmo impacto. Na feira de iniciação científica do ensino médio, promovida pela UFMS, observei um dos trabalhos apresentados que tratou de pesquisa acerca do tema da literatura nerd: a partir de jogos, games, RPG, os jovens tinham uma motivação para a literatura, quadrinhos, memes e isso os levou ao interesse por literatura, transformando os jogos em livros, não com temas do século XIX tradicionais, mas com temas de aventura. A motivação partiu de algo concreto Conversando com esses alunos fiquei surpreso. Outro projeto que avaliei foi um que tratou do tema Manoel de Barros. Nesse caso, a professora desenvolveu versões do texto em quadrinhos, em animação, pescaria de poesia, o que tornou a leitura algo animador. Essa coisa criativa gerou novos leitores. E quando se pensa em quadrinhos, temos “quadrinhos e quadrinhos”. Temos a cultura de massa, para se “ganhar dinheiro”Armandinho e sua tendência política, Calvin, na década de 1990, nos Estados Unidos, extremamente criativo, ácido. Snoopy, super filosófico. E as pessoas liam, discutiam. Hoje se fala muito em filosofia. Na mídia, temos Karnal e Cortela...

EU: Quando você faz as visitas às escolas, mediadas pela Semed, qual é o tema, a demanda ou proposta de suas oficinas?

Nataniel: Sempre depende da demanda. São várias justificativas. A mais recorrente é o estímulo à leitura. Normalmente pedem uma interface entre obra literária e os quadrinhos. Tem uma oficina de que gosto muito: eu mostro quatro versões em quadrinhos do conto “O alienista”, que “eles” detestam. As versões variam de versão cômica a quadrinhos em que aparecem novas personagens. Na maioria das vezes eles já leram a obra e é claro, não gostaram. A partir dessa experiência, muitos ficam curiosos.

EU: Como você percebe a recepção do professor nas oficinas?

Nataniel: Os professores fazem parte de outro momento, mas acompanham todas as atividades, no mesmo espaço, porque num primeiro momento a conversa é

com os alunos. Eles falam muito, ficam muito interessados. Por exemplo, na última oficina, trabalhamos com quadrinhos norte-americanos e japoneses (comics e mangás). Os alunos conheciam muito, participam bastante; já os professores não. Os professores perguntam como se pode trabalhar com “isso”, já que se (eles) conhece pouco.

ANEXO B - Respostas Obtidas

P1 Data 25/10/2016

1) Atuo nos oitavos anos há aproximadamente 15 anos.

2) Além da graduação, fiz um curso de especialização. O título é “Língua portuguesa: uma abordagem textual nas séries finais do ensino fundamental”. Fiz esse curso na UCDB, mas foi a prefeitura, através da Semed, que promoveu para os professores que tinham interesse na época. Isso foi lá em 2008/2009.

3) Sim.

4) Acho que é **pertinente**. É um gênero textual com leitura e interpretação de texto. Pode-se trabalhar aspectos gráficos, porque **o texto não é só a única coisa a ser trabalhada, a única forma**.

5) Acho que os alunos talvez tivessem dificuldades na letra “e”, da questão 5⁵¹, porque teriam dificuldades para entender o que é o começo de vocês. A educação, a presença dos pais, infância, educação que tiveram. A questão 6 fica fora do contexto... se o professor não estiver na sala... Já a expressão “Não seja radical”, o jovem se identifica com ela, porque é uma gíria. Acho que não tiraria nenhuma questão...

P2 Data 1/11/2016

1) Faz 11 anos que trabalho com os oitavos anos.

2) Além da graduação, fiz o curso de especialização “Língua portuguesa: uma abordagem textual nas séries finais do ensino fundamental” na UCDB, fiz todas as disciplinas, mas não entreguei o trabalho final, por isso não o concluí. No momento faço o Mestrado Profissional (o ProfLetras) da UEMS.

3) Sim, várias.

4) Acredito que as atividades contemplam todas as competências: oral, explora a interpretação, **estimula a criticidade, trabalha os temas transversais que levam à reflexão**. São atividades interessantes, não tradicionais, independente do tema e do conteúdo.

⁵¹ e) Leia novamente a frase a seguir. “[...] isso é a continuação do começo de vocês!”. I. A quem Mafalda está se referindo quando fala em “vocês”? II. Qual teria sido o “começo de vocês”? III. E por que ela diz que “isso é a continuação” desse começo?

5) Na letra “a” o aluno precisa ter um entendimento além do que está escrito, tem que analisar o visual, para perceber a diferença de idade, maneira de se vestir, estilo de vida. Subentende-se que é preciso ver as concepções ideológicas, os valores PXFG que refletem na vestimenta da pessoa. O *hippie* está diferente da pessoa mais velha com conceitos mais tradicionais. Na “b” especificou bem sobre a expressão, direcionando, bem definido para onde o aluno tem que olhar. Na “c”, expressão conotativa, reflete algo inaceitável para o velho. É mais difícil para o aluno perceber. Na “d” direciona bem a atividade. Leva o aluno a pensar no significado do contexto. Na “e”, “vocês” é a geração das pessoas de mais idade. O “começo de vocês” é quando eles - os idosos - nasceram. Essa geração que o idoso critica teve início na geração dele, ou seja, é a sua continuidade. Na “f”, penso que o aluno terá dificuldade de ver isso. Eles (os alunos) “se prendem” ao que está só ali, pois de certa forma as mudanças de geração fazem parte de todas as gerações e isso não é “o fim”. Mas aqui o aluno teria mais dificuldade. Assim como eu estranho o que vejo, o outro que virá também vai estranhar, pois há continuidade. O aluno não corresponde àquilo que você gostaria de ouvir. Não retiraria nenhuma das questões, pois elas se encadeiam para chegar à conclusão, à crítica, com humor voltado para a crítica. É um passo a passo. Analisando parte por parte podemos perceber a crítica que está sendo feita. Acrescentaria algo para mostrar como a Mafalda percebe, sendo uma criança, essas questões de gerações e do idoso, e porque ela não se incomodou com o *hippie*, mas sim com a reação do idoso.

6) Na “a”: Sim. É a Mafalda. Ela é conhecida. Na “b”: nesta atividade não apareceu informação adicional a respeito de quem é o cartunista, como surgiu... mas acredito que eles (os alunos) saibam, porque já viram em outras tirinhas. Não desconhecem totalmente.

P3 Data: 07/11/2016

1) Há 6 meses (desde abril) depois de formado. Antes disso, há 4 meses, na graduação.

2) Não, ainda.

3) Sim. Muitas.

4) Em relação ao planejamento **não atinge os alunos na realidade deles, por ser um livro de circulação nacional**. A tira, em si, não representa “problemas”,

mas as atividades a ela relacionadas não estão ligadas à realidade escolar, ao local ou à vida dos alunos.

5) No livro a questão do conflito de gerações aparece bastante. O livro faz leitura de imagens, suposto que os alunos identifiquem, pela vestimenta, o que seria um conservador, de idade mais avançada, um *hippie* da década de 70 e uma criança (a Mafalda). Quando menciona “Isso é o fim”, é a leitura do personagem idoso sobre o que conhece e está acostumado, ou seja, é um conservador. Na letra “a”, fecha-se a amplitude de leitura, cerca o tema no conflito de gerações. Na letra “b” é uma atividade semiótica, bem pertinente, pois o texto é imagético. Na letra “c”, o aluno precisaria a compreensão semiótica: faltam algumas informações em relação à fisionomia e à roupa das personagens (a da esquerda com sua fisionomia de espanto; a central, com fisionomia de tranquilidade e a Mafalda, a única que vê os dois). Na letra “d” tem um ponto positivo: há possibilidade de abertura para novas perguntas (feitas pelo professor). A minha dúvida é: será que o aluno poderia fazer a leitura dessa atribuição de significado? O homem que fala como sendo responsável pela criação da geração que ele critica. Na letra “e”, esse homem, numa questão de referenciação, representaria o conjunto de pessoas que talvez o aluno não conseguisse inferir. Em qual teria sido o “começo de vocês”? Problema: a tirinha não apresenta data. Se fosse de agora, o idoso seria um dos participantes do movimento *hippie*, mas se da década de 70, a culpa seria de uma geração que, de alguma forma, criou o movimento. Na questão “E” para eu ler novamente, teria que ter outro texto (voltar à página anterior para fazer sentido para o aluno). Teria que fazer uma leitura semiótica (que a proposta não tem) para a proposta da “E” fazer algum sentido. Letra “F” é positiva porque não fecha o sentido de leitura, o que é algo produtivo e porque pode direcionar à realidade dos alunos, considerando que o livro é de circulação nacional.

P4 Data: 28/11/2016

- 1) De 2011 a 2013 aproximadamente.
- 2) De certa forma... eu tenho pós-graduação em psicopedagogia.
- 3) Sim.
- 4) Acredito que é bem pertinente, já que abordamos em sala de aula questões ligadas aos descritores., assim como o referido livro didático.

5) Considero as perguntas pertinentes ao gênero e à intenção dos autores do livro. Não retiraria nenhuma questão. **Talvez acrescentasse perguntas sobre a personagem Mafalda, como suas características psicológicas.**

P5 Data: 05/02/2017

1) Há quase 4 anos.

2) Sim. Especialização Lato-Sensu em Letras e Artes “Interliguagens do texto e da Imagem.” e mestrado Strictu sensu em Linguagens e Letramentos (conclusão em 2018). Possuo também segunda graduação em Pedagogia...

3) Sim, o livro didático Singular & Plural adota diferentes tiras e história em quadrinhos em suas unidades.

4) As atividades são adequadas e abordam diferentes competências linguísticas, como por exemplo: leitura e interpretação, figuras de linguagem, recursos estilísticos, gramática e estudo da língua, **multimodalidade, temas transversais**, etc.

5) A atividade é **razoável**, visto que aborda eixos linguísticos (gramática e semântica) e ainda estabelece relações intertextuais com relação à temática. No entanto, as questões B e C são repetitivas e abordam o mesmo elemento.

6) a) Sim, a personagem Mafalda é bastante evidente nos livros escolares.

b) Os alunos têm contato com esta personagem através do livro didático, mas creio que não saibam traçar um perfil mais aprofundado, sendo necessária uma intervenção do professor, tanto no que se refere à personagem (Mafalda), quanto ao seu “produtor” (Quino).

P6 Data: 05/02/2017

1) Atuei em 2014 durante 1 ano.

2) Não, apenas minicursos e participação em eventos.

3) Já ouvi falar, porém, nunca utilizei o livro.

4) *Não respondeu.*

5) Considero uma boa proposta para discussão de temas transversais em sala de aula. Porém, **vejo que as perguntas poderiam ser mais contextualizadas, levar o aluno a fazer uma leitura melhor da tira, associando o conteúdo à cultura escolar, entre outras situações que poderiam ser sugeridas pelos próprios alunos – mas que seja explicitada na questão, como por exemplo:**

“Tendo como base o ambiente escolar”, etc. Sem pressupor que o professor vá fazer por conta própria esse tipo de reflexão.

6) a) Sim, é uma tira da Mafalda. b) Acredito que os alunos de 8 ano já tenham tido contato com as tiras da Mafalda, por meio de livros didáticos anteriores, devem conhecer a personagem, porém não a biografia do autor.

P7 Data: 10/03/2017

1) Há uns dez anos.

2) Sim. Pós Graduação em Língua Portuguesa: Uma abordagem Textual nos Anos finais do Ensino Fundamental.

3) Sim conheço. Há sim atividades com o gênero Tira.

4) As atividades com as tiras são pertinentes de acordo com os descritores sim, pois **exigem dos alunos uma compreensão da linguagem verbal e não verbal, além de um conhecimento prévio que eles podem ou não ter.**

5) Acho que as questões são simples e objetivas, mas com um grau de dificuldade, pois **os alunos precisam de uma boa compreensão, precisam pensar e refletir sobre aspectos e conceitos extra para poder respondê-las. Muitos não conseguem responder a f sem a intervenção do professor.**

6) a) Sim. Mafalda. b) Eles sabem que é uma personagem das tiras que aparecem nos livros. Apenas isso. Pouquíssimos alunos sabem da história da personagem e da realidade e objetivo de suas tiras.

P8 Data: 23/05/2017

1. Seis anos.

2. Sim, pedagogia e psicopedagogia.

3. Sim.

4. Avaliaria “Bom”.

5. Bom. Porém percebo que **a linguagem usada nos enunciados são (sic) incompreensível ao nível dos educandos (livro) (sic).**

6. a) *(Não respondeu).*

b) *(Não respondeu).*

P9 Data: 23/05/2017

1. Em torno de 16 anos.

2. Sim. Pós em Estudos da Linguagem.
3. *(Não respondeu)*.
4. *(Não respondeu)*.
5. **Ao se deparar com vocabulário, o aluno esbarra no significado** e, por conta disso, **seria interessante fazer uso do dicionário**.
6. Sim. Mafalda, de Quino.
7. Eles conhecem muitas tiras da Mafalda, pois os livros didáticos, em sua maioria, as utilizam.

P10 Data: 23/05/2017

1. Há mais de 25 anos.
2. Pós-graduação.
3. Não.
4. *(Não respondeu)*.
5. **Eu acrescentaria um item antes da letra D, no qual pediria a consulta a dicionário (procurar as diversas acepções do vocábulo RADICAL).**
6. a) Sim. Personagem criada pelo argentino Quino.
b) Provavelmente eles a conhecem por estar presente em vários exercícios de diferentes livros didáticos.

P11 Data: 23/05/2017

- 1) Cinco anos.
- 2) Não.
- 3) *(Não respondeu)*.
- 4) *(Não respondeu)*.
- 5) Enfatiza os diversos gêneros textuais, a expressividade e **busca desenvolver nos alunos o senso crítico e oral**.
- 6) a) Sim. Mafalda.
b) Pelo uso de textos com tirinhas, o personagem torna-se simbólico e corriqueiro.

P12 Data: 24/05/2017

- 1) Há 7 anos aproximadamente.

2) Duas pós-graduações (especialização) e mestrado profissional.

3) Não conheço o livro.

4) *(Não respondeu)*.

5) Considero as questões bastante pertinentes no que se refere à leitura e compreensão de textos verbais e não verbais. Embora, **penso que os meus alunos de 8. ano não consigam responder a todas as questões de maneira autônoma. Na minha opinião seria necessária a mediação do professor durante a análise da tirinha, principalmente naquelas que pedem o sentido das palavras e expressões (5.c; e. II, III; f.).**

6) a) Mafalda.

b) Não conhecem bem. Já devem ter visto tirinhas em algumas atividades ou provas, mas não frequentemente.

P11 Data: 24/05/2017

1) *(Não respondeu)*.

2) Especialização em Ciências da Linguagem - Literatura.

3) Sim.

4) Sim. **Muitas vezes elas tocam descritores como a identificação do implícito ou das relações entre locutor e interlocutor, etc.**

5) *(Não respondeu)*.

6) a) Mafalda.

b) Que ela sempre polemiza algo ou alguma situação.

P14 Data: 24/05/2017

1) *(Não respondeu)*.

2) Sim. Pós-graduação *lato sensu e stricto sensu*.

3) Sim.

4) **O gênero tira quase sempre é pertinente, se se levarem em conta as operações mentais que o aluno terá de recorrer/fazer para compreendê-lo.**

5) São atividades críticas.

6) a) Sim. Mafalda.

b) Como é uma personagem “muito” popular, já conhecida no mundo juvenil, os alunos sabem no mínimo suas características físicas, e supõem as suas características psicológicas.

P15 Data: 24/05/2017

1)Um ano.

2) Pós em Linguística pela UEMS.

3) (*Não respondeu*).

4) Como não foi adotado na minha escola, não posso opinar, pois não conheço a fundo.

5) Eu, particularmente, gostei de todas as questões, pois trabalha tanto o texto verbal quanto o não-verbal.

6) a) Sim, Mafalda.

b) Ainda que não a conheça, pelas tirinhas é possível observar que ela é uma pessoa crítica, pois suas tirinhas sempre traz (sic) alguma crítica e reflexão de modo interessante.

ANEXO C- Declaração de Consentimento

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado que centraliza a temática em torno da **leitura de textos sincréticos (tiras, HQs) e a possibilidade de propor uma metodologia voltada aos professores**. A pesquisa tem previsão de divulgação dos resultados até início de 2018. Como instrumento de análise, escolhemos atividades de leitura e análise de textos, aplicadas a alunos de 8s anos (oitavos anos), com acompanhamento e intervenção do professor regente de **Língua Portuguesa e/ou de Iniciação aos Estudos Literários**. Esta será realizada pela doutoranda Daniela Raffo Scherer, aluna do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, com previsão de divulgação dos resultados até início de 2018.

Sua participação nesta pesquisa será na posição de informante, concedendo entrevistas, fornecendo materiais, bem como, cedendo os direitos patrimoniais e morais sobre conteúdos fornecidos mediante depoimento, questionário, formulário, documentos escolares, textos, gravação de som ao autor desta pesquisa.

Observando recomendações éticas, caso aceite participar da pesquisa, sua identidade será mantida em sigilo em todas as fases do estudo e disseminações de resultados. Como convidado, sua participação é voluntária, não haverá ônus financeiro aos informantes e não receberão remuneração. Também lhe são outorgados os direitos de retirar seu consentimento por quaisquer motivos, durante a pesquisa, sem sofrer qualquer dano e retaliação; de receber os resultados da pesquisa, quando requerer; o direito assegurado de não sofrer nenhum dano físico ou psicológico.

Além do banco de dissertações e teses do programa, essa poderá ser divulgada em eventos e/ou revistas científicas, livros. Sua participação contribuirá para o enriquecimento da literatura na temática supracitada.

Aproveito a ocasião para devidos agradecimentos pelo acolhimento e consideração, coloco-me desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Campo Grande, _____ de _____ 2017.

Daniela Raffo Scherer (pesquisadora)
Email: doutorandadaniela@gmail.com

Eu, _____, declaro estar ciente e de acordo com o teor deste documento, bem como atesto recebimento de uma cópia assinada.

Participante da pesquisa
Contato: