



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LUANA SOARES BOTELHO

**AS TIRINHAS DA MAFALDA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A
FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICO-REFLEXIVA DE ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Montes Claros-MG
Março de 2020**

LUANA SOARES BOTELHO

**AS TIRINHAS DA MAFALDA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A
FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICO-REFLEXIVA DE ALUNOS DO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito obrigatório para a conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

Liberado em: 15/06/2020



(Assinatura da Orientadora)

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha B: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Sublinha C: Práticas de letramento e multimodalidade

**Montes Claros-MG
Março de 2020**

B748t

Botelho, Luana Soares.

As tirinhas da Mafalda como recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental [manuscrito] / Luana Soares Botelho. – Montes Claros, 2020.

142 f.: il.

Bibliografia: f. 117-120.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/ Profletras, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho.

1. Análise do discurso. 2. Tirinhas da Mafalda – Gênero discursivo. 3. Letramento crítico. 4. Teoria da Multimodalidade. I. Carvalho, Maria de Lourdes Guimarães de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título.

Dedico este trabalho à minha mãe, pilar de minha existência.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e de misericórdia.

À minha mãe, exemplo singular de amor e de dedicação.

Ao meu irmão, amizade constante e doce.

Ao meu pai, exemplo de honestidade sempre presente em minha vida.

Ao meu marido, minha fonte de fé e meu porto seguro em todas as horas.

A Doug e Princesa, meus antidepressivos caninos.

Aos professores e colegas do ProfLetras, especialmente às amigas Camila e Daiane, companheiras fiéis nesta caminhada tão gratificante.

À minha doce, encantadora e competentíssima orientadora Lourdinha, sinônimo de inspiração e de força durante todo o caminho.

À querida Érica Karine Ramos Queiroz, minha primeira guia pelo maravilhoso mundo da Análise do Discurso na graduação do curso de Letras Português da Unimontes.

Aos meus amigos e colegas da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, responsáveis por tornarem o meu local de trabalho o melhor do mundo.

À querida amiga Cibele Alves Oliveira, meus olhos quando os meus não “enxergavam” mais.

À querida amiga Eva Melo Alkimim, minha tradutora preferida.

Aos meus queridos alunos, especialmente os do 9º ano Marfim, meus professores adolescentes com quem nunca deixo de aprender.

"Não seria maravilhoso o mundo se as bibliotecas fossem mais importantes que os bancos?"

(QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Balão de fala ou balão-fala.....	36
Figura 2 – Balão-pensamento.....	37
Figura 3 – Balão-berro.....	37
Figura 4 – Balão-uníssonos ou coletivo.....	38
Figura 5 – Balão de linhas quebradas.....	38
Figura 6 – Tipos variados de balões.....	39
Figura 7 – Tipos variados de balões.....	39
Figura 8 – Tirinha com letras com expressividade neutra.....	40
Figura 9 – Tirinha com letras em negrito.....	41
Figura 10 – Tirinha com letras em tamanho menor.....	41
Figura 11 – Tirinha com letras em tamanho maior.....	42
Figura 12 – Tirinha com onomatopeia.....	43
Figura 13 – Exemplo de elemento paralinguístico.....	43
Figura 14 – Tirinha utilizada na atividade de revisão.....	85
Figura 15 – Análise de tirinha feita por uma das equipes.....	87
Figura 16 – Questão 3 do Jogo da Mafalda.....	91
Figura 17 – Questão 15 do Jogo da Mafalda.....	92
Figura 18 – Questão 22 do Jogo da Mafalda.....	92
Figura 19 – Tirinha produzida pelo aluno A.....	94
Figura 20 – Tirinha produzida pelo aluno B.....	95
Figura 21 – Tirinha produzida pelo aluno C.....	96
Figura 22 – Tirinha produzida pelo aluno D.....	97
Figura 23 – Encerramento da intervenção.....	109
Figura 24 – Encerramento da intervenção.....	110
Figura 25 – Encerramento da intervenção.....	110
Figura 26 – Encerramento da intervenção.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os personagens.....	51
Quadro 2 – Objetivos e questões a serem formuladas.....	59
Quadro 3 – Plano de ação.....	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
AD	Análise do Discurso
GDV	Gramática do Design Visual
FUNARTE	Fundação Nacional das Artes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
CERALC	Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
EEPDQ	Escola Estadual Professora Dilma Quadros
CBC	Currículo Básico Comum
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de evidenciar as contribuições da leitura do gênero discursivo tirinha para a formação de leitores críticos e reflexivos. De modo específico, pretendeu-se explorar os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, da Teoria da Multimodalidade, da leitura e de suas estratégias; diagnosticar o nível de leitura de tirinhas de uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Dilma Quadros; elaborar e desenvolver planos de leitura, a partir das tirinhas da Mafalda, de forma a proporcionar a compreensão leitora crítico-reflexiva dos estudantes; descrever e avaliar os efeitos de atividades de leitura de tirinhas da personagem, desenvolvidas em sala de aula, além de organizar e publicar planos de atividades de leitura das tirinhas trabalhadas durante a intervenção pedagógica. A ancoragem teórica teve como base os preceitos teóricos de Orlandi (2001a) e (2001b), Gregolin (2003), Bakhtin (2014), Kersch, Coscarelli e Cani (2016), Nicolau (2007), Kleiman (1997), Silva (2009) e Solé (1998), entre outros. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi qualitativa e o método, pesquisa-ação participante. Foi possível responder que as tirinhas da Mafalda, trabalhadas com alunos do 9º ano do ensino fundamental, conforme os pressupostos da Análise do Discurso, podem se constituir como um recurso didático para a formação de leitores críticos e reflexivos, confirmando, dessa forma, a hipótese aventada.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Mafalda. Letramento Crítico. Teoria da Multimodalidade.

ABSTRACT

This research has been developed under the general objective of highlighting the contributions from the discursive comic strip reading to the formation of critical and reflective readers. Specifically, it has been planned to explore the theoretical assumptions of French Discourse Analysis, Multimodality Theory as well as the reading and its strategies. It has also been intended to identify the reading level of comic strips performed by a sample of students who had been in school for nine years. The 9th grade students have been selected from a public school (Escola Estadual Professora Dilma Quadros). The objective has also been the elaboration and development of reading plans, based on Mafalda's comic strips, in order to provide students with critical-reflexive reading comprehension. In addition to it, describing and evaluating the effects of reading activities based on the cartoon strips previously developed in the classroom. At last, the objective has also been the organization and publication of activity plans for reading the comic strips practiced during the pedagogical intervention. The theoretical foundation has been established in theoretical precepts of Orlandi (2001a) and (2001b), Gregolin (2003), Bakhtin (2014), Kersch, Coscarelli and Cani (2016), Nicolau (2007), Kleiman (1997), Silva (2009) and Solé (1998), among others. When it comes to the methodological point of view, the research may be considered as qualitative one and the method may be regarded as a participatory action research. It has been possible to answer that Mafalda strips that were practiced with students who had been in school for nine years, ninth grade in elementary school, according to the assumptions of Discourse Analysis, may turn out to be a useful didactic tool for the formation of critical and reflective readers, thus confirming the previously mentioned hypothesis.

Keywords: Discourse Analysis. Mafalda. Critical Literacy. Multimodality Theory.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 UM POUCO DE TEORIA	19
1.1 Pelas trilhas do discurso: algumas considerações teóricas.....	19
1.2 Breves considerações sobre a Teoria da Multimodalidade.....	31
1.3 A origem dos quadrinhos.....	34
1.4 A linguagem dos quadrinhos.....	35
1.5 O surgimento das tirinhas.....	45
1.5.1 Tiras ou tirinhas?.....	46
1.5.2 Tipos de tirinhas.....	46
1.5.3 Os quadrinhos e as tirinhas no ensino.....	47
1.6 A tirinha como recurso de letramento visual e crítico.....	48
1.7 A criação de “Mafalda”.....	49
1.8 Os personagens.....	51
1.9 Pelas trilhas da leitura: algumas considerações.....	53
1.9.1 Criticidade e leitura: a concepção de leitura para a Análise do Discurso.....	55
1.10 Estratégias de Leitura no parecer de Solé (1998).....	58
2 CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E DADOS DO DIAGNÓSTICO	62
2.1 Universo, contexto e amostra.....	62
2.2 Metodologia e técnica de coleta de dados.....	63
2.3 Resultados do teste de leitura de tirinhas para diagnóstico de leitura.....	64
3 PLANO DE AÇÃO	74
3.1 Apresentação.....	74
3.2 Desenvolvimento das ações e registro de seus resultados.....	76
3.2.1 Ação 1 – Motivação (antes da leitura).....	76
3.2.2 Resultados da ação 1.....	78
3.3 Ação 2 – Leitura de tirinhas (durante a leitura).....	86
3.3.1 Resultados da ação 2.....	87
3.4 Ação 3 – Produção de tirinhas (depois da leitura).....	95
3.4.1 Resultados da ação 3.....	96
3.5 Ação 4 – Atividade diagnóstica final.....	101
3.5.1 Resultados da ação 4.....	101
3.6 Ação 5 – Encerramento da intervenção.....	111
3.6.1 Resultados da ação 5.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	117

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	121
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	125
APÊNDICE A – Atividade Diagnóstica.....	126
APÊNDICE B – Atividade utilizada na ação 1.....	130
APÊNDICE C – Atividade utilizada na ação 2.....	136
APÊNDICE D – Atividade utilizada na ação 4 – Atividade diagnóstica final.....	139

INTRODUÇÃO

O gênero discursivo tirinha mescla elementos imagéticos e linguísticos com a finalidade de produzir efeitos de sentido humorísticos e críticos em seus leitores. Esses efeitos de sentido nem sempre podem ser interpretados levando-se em conta apenas os aspectos explícitos, já que, muitas vezes, o quadrinista utiliza/retoma discursos já cristalizados na sociedade para romper o eixo de significação previamente estabelecido, construindo, assim, a quebra de expectativa do sentido produzido e o humor.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino fundamental, o gênero tirinha é classificado como pertencente ao “Campo Artístico-Literário”, definido como “Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.” (BRASIL, 2017, p. 96). Uma das principais habilidades que a leitura desse gênero requer localiza-se no segmento das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), porém é fato que muitos alunos das séries finais do ensino fundamental e até do ensino médio não consolidaram as habilidades para a compreensão do gênero, o que motivou a realização desta pesquisa.

De acordo com o documento de referência, ao se trabalharem os gêneros pertencentes ao referido campo, o aluno deve ser capaz de “Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).” (BRASIL, 2017, p. 97). Sendo assim, o aluno deve ser capaz de realizar uma leitura global dos gêneros, associando a linguagem verbal à não verbal para depreender efeitos de sentido de ironia e de humor presentes.

O entrelaçamento do linguístico ao icônico configura-se, muitas vezes, em enunciados crítico-reflexivos que têm sido largamente explorados em livros didáticos, avaliações sistêmicas e provas de vestibular. Em muitas dessas avaliações e até mesmo no trabalho frequente com o livro didático, constatamos que os estudantes têm demonstrado muitas dificuldades para compreender o gênero discursivo tirinha, uma vez que a leitura realizada pelos alunos tem sido feita, muitas vezes, superficialmente, no plano do texto e não no plano do discurso, como se propõe neste trabalho.

Vale salientar também que pesquisas de trabalhos com gêneros dessa natureza têm sido desenvolvidas com sucesso. Por exemplo, Souza (2015) relata sua experiência com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santo Antônio de Jesus, na Bahia. O

objetivo da pesquisa foi o de auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades fundamentais para ampliação da competência leitora do gênero discursivo e multimodal “charge”. Antes de iniciar o seu plano de intervenção didática, a pesquisadora aplicou uma atividade diagnóstica, na qual detectou que os alunos apresentavam algumas dificuldades no processo de leitura do referido gênero. Na tentativa de interferir nessa realidade diagnosticada, Souza desenvolveu oito oficinas de leitura de charges, que auxiliaram os alunos na aquisição de habilidades para leitura desse gênero. Ao final de seu trabalho, a pesquisadora constatou, por meio de sua ação, que os alunos tornaram-se mais capazes de construir sentidos para as charges do que eram antes, uma vez que se mostraram mais competentes no processo de leitura do gênero estudado.

Outro exemplo é o de Vitorino (2017), que, em sua dissertação de mestrado, analisou de que maneira as tirinhas da Mafalda podem contribuir para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública de João Pessoa, na Paraíba. A pesquisadora desenvolveu sete sequências didáticas, uma para cada tirinha escolhida. Antes de aplicar as sequências, apresentou o gênero “história em quadrinhos”, mostrou as características do gênero “tiras” e abordou especificamente as tirinhas da Mafalda. Após a aplicação das atividades, Vitorino observou que houve um significativo interesse dos alunos pelo gênero em questão, além de uma familiarização com as tiras de Mafalda e, principalmente, uma evolução nas habilidades de leitura dos estudantes, pois foi possível constatar, pelas respostas dadas por eles às questões propostas, que eles foram, gradativamente, aperfeiçoando suas interpretações, extraindo as informações existentes nas tiras de uma maneira satisfatória e compreendendo, assim, tanto a crítica quanto o humor presentes em cada uma das sete tirinhas escolhidas para a intervenção.

As dissertações das duas pesquisadoras citadas mostram que o gênero multimodal tirinha deve ser trabalhado de maneira discursiva e não apenas textual, pois as palavras e imagens evocam discursos já cristalizados na sociedade e, sabendo disso, os alunos poderão compreender de fato quais discursos as tirinhas negam, afirmam, contradizem ou sugerem.

Dessa forma, embasada pela teoria da Análise do Discurso de linha francesa, esta pesquisa busca investigar se as tirinhas da Mafalda constituem-se como recurso pedagógico para formação de leitores críticos e reflexivos acerca de sua realidade atual, que também se encontra retratada nas tirinhas em questão, mesmo que essas tenham sido produzidas em um contexto diferente do que os alunos participantes da pesquisa estão inseridos.

As tirinhas da Mafalda foram escolhidas por entendermos que, ao produzirem o humor de maneira crítica e irônica, discutem aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, presentes, muitas vezes, no cotidiano dos alunos. Entretanto, os estudantes, por apresentarem dificuldades de relacionar o interdiscurso ao intradiscurso, não conseguem perceber a crítica existente nas tiras, pois fazem uma leitura superficial, no plano do texto e não no plano do discurso.

Sendo assim, a escolha temática desta pesquisa é relevante, uma vez que procura ampliar o olhar para práticas de leitura e desvendar, à luz da Análise do Discurso, como a construção humorístico-discursiva das tirinhas da Mafalda pode contribuir para a formação leitora crítica dos estudantes.

Diante da constatação do fato de que alunos da educação básica, de um modo geral, apresentam muitas dificuldades para compreender o gênero discursivo tirinha, é viável empreender investigação no sentido de verificar se as tirinhas da Mafalda podem se constituir como recurso didático para a formação de leitores críticos e reflexivos, de modo a responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- As tirinhas da Mafalda, trabalhadas com alunos do 9º ano do ensino fundamental, conforme os pressupostos da Análise do Discurso, podem se constituir como um recurso didático para a formação de leitores críticos e reflexivos?

Há evidências de que a tirinha é um gênero discursivo e multimodal capaz de promover o letramento crítico dos alunos, já que, conforme afirma Costa (2009), ela é um texto sincrético, que alia o verbal e o visual na mesma enunciação. Para Kress e Van Leeuwen (1996), essa união do verbal com o visual também se configura em discurso e realiza significados, que, muitas vezes, não são compreendidos pelos alunos.

Tudo indica que, se forem trabalhadas de maneira discursiva, na perspectiva imagética e não apenas textual, as tirinhas da Mafalda constituirão um recurso pedagógico eficiente para formação leitora crítica e reflexiva dos educandos.

Ademais, as tirinhas constituem um gênero discursivo bastante interessante, pois, segundo Nicolau (2007), nelas são encontradas peculiaridades de um gênero opinativo e representativo da realidade, que também são presentes em outros gêneros jornalísticos, como o artigo, a crônica e a coluna de autor.

Além disso, observamos que as tirinhas são um gênero discursivo comumente abordado nos livros didáticos, nas avaliações sistêmicas, sejam elas de nível fundamental ou médio, e até mesmo nas redes sociais, ambientes virtuais com os quais os alunos têm bastante contato. Em contrapartida, mesmo que estejam frequentemente expostos a esse gênero discursivo, observamos, por meio da prática docente, que os alunos ainda possuem grandes dificuldades para compreendê-lo, uma vez que realizam uma leitura mais superficial, não percebendo o que, de fato, está causando o humor e, conseqüentemente, a crítica presente nesse referido gênero.

Dessa forma, o entendimento é de que compreender tirinhas é identificar discursos que são constantemente retomados e/ou formulados com o objetivo de construir um efeito de sentido. Sendo assim, o trabalho com esse gênero em sala de aula, aliado ao estudo teórico da Análise do Discurso, torna-se muito mais profícuo.

Sabe-se que, nas tirinhas da Mafalda, a personagem principal, mesmo sendo descrita com apenas seis anos, é uma menina extremamente questionadora da realidade que a cerca, a Argentina da década de 60, que é cenário para críticas nacionais, mundiais e atemporais; por isso, Mafalda ainda faz tanto sucesso e suas tirinhas são tão utilizadas em avaliações sistêmicas não só de Língua Portuguesa, mas de diversos componentes curriculares dos níveis fundamental II e médio. A personagem enuncia discursos contraideológicos, marcados por uma visão não conformista da realidade, colocando em xeque as verdades “oficiais” da sociedade e dos adultos. Sendo assim, com a finalidade de utilizar tirinhas como recurso didático para a formação leitora crítica e reflexiva de alunos do 9º ano do ensino fundamental, o entendimento é de que a escolha do gênero é significativa.

Esta pesquisa torna-se ainda mais relevante pela pretensão de deixar contribuições para o desenvolvimento de propostas didáticas semelhantes, em outras escolas, já que, embora a objetivo seja a escrita do texto dissertativo, ocorrerá a disponibilização (por meio de publicações em artigos) de planejamento de aulas de leitura.

Tendo em vista essas considerações, e com vistas a responder à pergunta de pesquisa, o objetivo geral que norteou a investigação foi:

- Evidenciar as contribuições da leitura do gênero discursivo tirinha para a formação de leitores críticos e reflexivos conforme os pressupostos teóricos na Análise do Discurso.

Metas específicas nos níveis teórico, prático e metodológico foram definidas como formas de complementar e viabilizar o alcance do objetivo geral, bem como de direcionar a estrutura do texto dissertativo.

O objetivo teórico foi elaborado para dar origem ao capítulo 1, que evidenciou o referencial teórico que ancorou o trabalho interventivo. Já os práticos resultaram no capítulo 2, que, além de explicitar o contexto e caracterizar os sujeitos, a metodologia e os instrumentos de coleta de dados, apresentaram a descrição dos resultados do diagnóstico de leitura de tirinhas de uma amostra de alunos do 9º ano da escola pesquisada. Quanto aos objetivos metodológicos, deram origem ao capítulo 3, no qual foi feita a apresentação dos planos de leitura e a descrição do desenvolvimento de cada um deles, seguida da explicitação dos resultados.

Seguem os objetivos específicos.

- Explorar os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa, da Teoria da Multimodalidade, das histórias em quadrinhos e das tirinhas para o desenvolvimento de planos de leitura de tirinhas da Mafalda.
- Diagnosticar o nível de leitura de tirinhas de uma amostra de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Dilma Quadros.
- Elaborar e desenvolver planos de leitura, a partir das tirinhas da Mafalda, de forma a proporcionar a compreensão leitora crítico-reflexiva dos alunos.
- Descrever e avaliar os efeitos de atividades de leitura de tirinhas da Mafalda, desenvolvidas em sala de aula em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II da Escola Estadual Professora Dilma Quadros.

O trabalho dissertativo foi estruturado em três capítulos, além da introdução. No primeiro capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa e a intervenção. O ponto de partida foi dado a partir dos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa com Orlandi (2001a) e (2001b), Gregolin (2003), Bakhtin (2014), entre outros. As noções de multimodalidade foram fornecidas por Kersch, Coscarelli e Cani (2016); as peculiaridades das histórias dos quadrinhos, por Nicolau (2007); a abordagem sobre a leitura,

por Kleiman (1997) e Silva (2009) e, finalmente, Solé (1998) embasou a didática da intervenção com suas estratégias de leitura. O segundo capítulo foi reservado para a apresentação do método, da metodologia, das técnicas de coleta de dados, do registro e da análise dos dados obtidos a partir do diagnóstico. Já no terceiro e último, constaram a apresentação e o desenvolvimento do plano de ação, bem como a análise e a interpretação dos dados, com base no referencial teórico e, por fim, as considerações finais, contendo a conclusão.

1 UM POUCO DE TEORIA

1.1 Pelas trilhas do discurso: algumas considerações teóricas

O gênero discursivo tirinha constitui um objeto de estudos interessante, já que articula aspectos da linguagem verbal e não verbal. Nesse sentido, esta pesquisa procura estudar esse gênero discursivo com base na teoria da Análise do Discurso (AD), com o propósito de investigar se as tirinhas da Mafalda são um recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Dilma Quadros.

O final da década de 60 define-se como um marco para os estudos da linguagem, uma vez que, em 1969, Michel Pêcheux, na França, com a publicação do livro “Análise Automática do Discurso”, redireciona os rumos das teorias linguísticas com a constituição de um novo campo de estudo denominado “Análise do Discurso”.

Como o próprio nome já sugere, a Análise do Discurso tem como principal objeto de reflexão o discurso, que, de acordo com Fernandes (2005),

[...] não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas que necessita de elementos linguísticos para ter uma existência material. Com isso, dizemos que discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística. (FERNANDES, 2005, p. 20).

Ainda, para definirmos o termo discurso, é necessário que consideremos elementos de natureza social, ideológica e histórica. Dessa forma, analisar discursos é perceber que estes não são fixos, uma vez que se movem de acordo com as transformações de ordem sócio-histórica e ideológica.

Para Orlandi (2001a, p.15), a Análise do Discurso é o estudo da palavra em movimento, que se constitui na prática de linguagem: “com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Logo, analisar discursos é debruçar-se sobre gestos de interpretação em constante circulação, concebendo a produção de sentidos como parte integrante das atividades sociais, já que por trás de todo discurso há uma ideologia que é materializada na linguagem em forma de textos, sendo estes verbais ou não verbais.

Segundo Gregolin (2003), nos anos 60, a reflexão sobre o discurso foi delineada por duas direções: de um lado, estava o Estruturalismo Americano, que possibilitou e permitiu a análise das relações transfrásticas; de outro, os trabalhos de Benveniste e Jakobson, que contribuíram com questões ligadas à comunicação para o interior das análises linguísticas. Dessa forma, a enunciação passa a ser a preocupação central desse novo campo de estudos e separa, portanto, uma Análise do Discurso europeia de uma americana.

Conforme a autora, a diferença principal entre essas duas linhas de pesquisa se centra em um pertencimento ou não à continuidade da Linguística, já que a perspectiva americana define-se como uma extensão dos estudos linguísticos anteriormente vigentes, ao passo que a Análise do Discurso francesa considera as concepções do discurso como uma “crise interna da Linguística, principalmente na área da semântica” (GREGOLIN, 2003, p. 22).

Ressaltamos que a Análise do Discurso francesa caracterizou-se, desde seu início, por um viés de ruptura com toda uma conjuntura política, epistemológica e por uma necessidade de articulação com outras áreas das ciências humanas, especialmente a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Essa interdisciplinaridade ocorreu por meio da incorporação das teorias de quatro grandes estudiosos: Althusser, Foucault, Bakhtin e Lacan.

A contribuição dada por Louis Althusser para a Análise do Discurso está relacionada à questão da ideologia.

De acordo com Chagas (2012), a ideologia é definida como a maneira pela qual os homens vivem as relações com suas condições materiais de existência, sendo essas relações imaginárias, uma vez que o homem produz e cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Então, a relação que o homem produz com a sua realidade é imaginária, contudo a ideologia é caracterizada como concreta, tendo em vista que se materializa a partir dessa relação, ou seja, nos atos concretos, interpelando, assim, o indivíduo como sujeito, a partir do momento em que este se identifica com as práticas reguladas por um aparelho ideológico.

Chauí (2008) define a ideologia como um conjunto de regras que prescrevem o que os membros da sociedade devem pensar, o que devem valorizar, o que devem sentir e o que devem fazer. Dessa forma, a ideologia é um dos instrumentos da dominação de classe, pois é utilizada pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que essa não seja percebida como tal pelos dominados. Assim, a dominação de uma classe passa a ser vista como legítima, com ideias justas, boas e válidas para toda a sociedade.

A autora afirma ainda que a função da ideologia é a de apagar as diferenças entre as classes para fornecer aos membros da sociedade o sentimento da identidade social, como a humanidade, a liberdade, a igualdade, a nação ou o Estado. Todo esse trabalho de legitimação de condutas a serem seguidas, como afirma Chauí (2008) é feito por meio da palavra.

Conforme Bakhtin (2014), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, uma vez que acompanha e comenta todo ato ideológico. Nessa perspectiva, os estudos discursivos consideram em suas análises não apenas o que é dito em dado momento, mas as relações que esse dito estabelece com o que já foi dito antes e até mesmo com o não dito, atentando-se, também, para a posição social, histórica e ideológica dos sujeitos discursivos.

Ainda segundo Bakhtin (2014), todas as manifestações da criação ideológica – inclusive os signos não verbais – constituem-se no e pelo discurso, por isso não podem ser isoladas nem separadas dele. Sendo assim, as tirinhas, por serem consideradas como um gênero discursivo e por aliarem signos verbais e não verbais, são entendidas como representações da expressão, da organização e da regulação das relações histórico-materiais dos homens.

É essa ideologia existente nas tirinhas que os alunos não conseguem perceber e identificar, o que acarreta, muitas vezes, uma interpretação inadequada ou insuficiente em relação ao que está sendo solicitado nas questões. A interpretação feita pelos estudantes, muitas vezes, atém-se a elementos linguísticos e visuais apenas (observados de maneira inocente), de forma que o interdiscurso, “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar [...]”, de acordo com Orlandi (2001b), não é apreciado e analisado.

A ideologia é expressa nos discursos através das formações ideológicas, que, segundo Ferreira (2001, p. 16), “formam um conjunto complexo de atitudes e de representações não individuais nem universais, que se relacionam às posições de classes em conflito umas com as outras.”

Ao discorrer sobre o conceito de formações ideológicas, Pêcheux (1975 *apud* FERREIRA, 2001, p. 16) afirma que “as palavras, expressões, proposições, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, sentidos esses que são determinados, então, em referência às formações ideológicas nas quais se inscrevem estas posições.”

O conceito de formações ideológicas é intrinsecamente relacionado à definição de formação discursiva, que foi introduzida por outro grande pilar da Análise do Discurso francesa: Michel Foucault, constituindo-se como contribuição muito importante para os estudos do

discurso. O conceito de formação discursiva está arraigado às condições de possibilidade dos discursos, sendo que esses estão relacionados à ideologia de seus sujeitos.

Nas palavras de Orlandi (2001a, p. 43), “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”. Dessa forma, os sujeitos discursivos são interpelados pelas formações discursivas que, por sua vez, representam as formações ideológicas que lhes correspondem. Sendo assim, as palavras recebem sentidos da formação discursiva na qual são produzidas, por isso é possível afirmar que, de acordo com a Análise do Discurso, “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sociohistórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2001a, p. 42). Em outras palavras, a formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito.

Após explicitarmos a contribuição feita por Foucault à Análise do Discurso, é pertinente que não nos esqueçamos de Bakhtin (2014), que, através do seu conceito de dialogismo da linguagem, teve suas propostas incorporadas à Análise do Discurso nos anos 80, por meio dos trabalhos de Authier-Revuz (1990), que trouxe para os estudos do discurso o conceito de heterogeneidade discursiva. Essa heterogeneidade discursiva é definida por Ferreira (2001, p. 17) como o fato de “[...] todo discurso ser atravessado pelo discurso do outro ou por outros discursos.”

Existem dois tipos de heterogeneidade propostas pela autora: a heterogeneidade constitutiva do discurso e a heterogeneidade mostrada no discurso. A heterogeneidade constitutiva pode ser definida pelo fato de que “[...] nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, [...] ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’ [...]”, ou seja, os discursos são fundamentalmente heterogêneos (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 27).

Ainda, segundo Authier-Revuz (1990, p. 28), “Sempre sob as palavras, ‘outras palavras’ são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo discurso”. Também, Ferreira (2001) diz que, nesse tipo de heterogeneidade, a possibilidade de se captar linguisticamente a presença do outro no um é esgotada, diferentemente da heterogeneidade mostrada no discurso.

A heterogeneidade mostrada no discurso é aquela que, como o próprio nome sugere, indica a presença do outro no discurso do locutor.

Subjacente ao conceito de heterogeneidade mostrada, temos a heterogeneidade marcada, visível na ordem da enunciação e na materialidade linguística. Como exemplo, temos o uso de uma citação através das aspas, o uso do itálico ou uma remissão a outro discurso.

Authier-Revuz (1990) afirma-nos que, na heterogeneidade marcada, o “eu” se coloca como sujeito do seu discurso, por meio desse ato individual de apropriação que introduz aquele que fala em sua fala. Essa apropriação reforça, confirma e assegura esse “eu”, especificando sua identidade, dando corpo ao discurso e dando forma ao sujeito enunciador.

Além da heterogeneidade marcada, ao conceito de heterogeneidade mostrada também subjaz a heterogeneidade não marcada, que é da ordem do discurso e não é provida de visibilidade. Para Brandão (1998), nesse tipo de heterogeneidade não há uma fronteira linguística nítida entre a fala do locutor e a do outro, uma vez que as vozes se misturam nos limites de uma única construção linguística. É o caso, por exemplo, do discurso indireto livre, da imitação, da alusão e da ironia. Dessa forma, um discurso é “jogado” com outro no espaço do implícito, do semidesvelado e do sugerido.

É relevante salientarmos que esse “outro”, ao qual a teoria de Authier-Revuz faz referência, não é necessariamente um sujeito individualizado em si, uma vez que pode compreender, também, o mundo social no qual o “eu” locutor se insere.

Conforme Bakhtin (2003), um enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. Podemos afirmar, então, que, na voz de um sujeito discursivo, existem muitas outras vozes, que são socialmente organizadas e possibilitam o estabelecimento das relações sociais. É no interior dessas relações que o sujeito constrói sua identidade discursiva, agrupando ou rejeitando discursos já existentes na sociedade, de acordo com a ideologia com a qual se identifica.

A partir dessa consideração, é possível deduzir que todo dizer se encontra em uma zona de contato entre dois eixos: o da memória (o do já dito e esquecido, o eixo da constituição, do interdiscurso) e o da atualidade (eixo da formulação, do discurso “presente”, do intradiscurso). É a partir da confluência desses dois eixos que os sentidos são produzidos, uma vez que, para que as palavras que proferimos tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido anteriormente.

Para interpretar e compreender as tirinhas da Mafalda, o aluno deve realizar o cruzamento entre esses dois eixos discursivos, uma vez que o que está explícito dialoga com o que não está, o que foi escrito nas condições de produção daquela época ainda continua a fazer sentido

atualmente e é por isso que as tirinhas em questão ainda são tão abordadas nas avaliações sistêmicas, nas provas de vestibular e nos livros didáticos: por possuírem uma temática crítica e extremamente atemporal. Por conseguinte, com esta pesquisa, pretendemos proporcionar a formação leitora crítica e reflexiva por meio de algumas estratégias de leitura.

Como mencionado anteriormente, Authier-Revuz formulou o seu conceito de heterogeneidade discursiva a partir de pressupostos do dialogismo bakhtiniano. Para Bakhtin, segundo Brandão (1998), a palavra não é monológica, mas plurivalente; sendo assim, o dialogismo passa a ser uma condição constitutiva do sentido.

O dialogismo de Bakhtin é sustentado pela sua teoria da polifonia, a qual postula que o discurso se tece polifonicamente, num jogo de várias vozes cruzadas, que se complementam, concorrem entre si e se contradizem.

Para Brandão (1998), a leitura que Authier-Revuz faz da teoria do dialogismo bakhtiniano leva-nos a crer que o sujeito não pode ser concebido como entidade única e fonte “toda poderosa” de sua palavra, uma vez que este é um “átomo” que faz parte de um corpo histórico-social, no qual interage com outros discursos de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para constituir sua fala.

Já mencionadas as contribuições de Althusser, Foucault e Bakhtin, deteremo-nos, agora, a uma breve apreciação dos aportes lacanianos que foram relevantes para a Análise do Discurso francesa.

Segundo Gregolin (2003), Lacan contribuiu para a vertente francesa dos estudos do discurso com os conceitos de formações imaginárias e de inconsciente. Esses conceitos foram advindos da releitura que Lacan fez da obra de Freud e estão presentes na Análise do Discurso desde 1969, no livro Análise Automática do Discurso, escrito por Michel Pêcheux, que instaura esse novo campo teórico.

O viés psicanalítico de Lacan conferiu, aos estudos do discurso, um olhar diferenciado sobre o sujeito. Com a incorporação da perspectiva do inconsciente, a Análise do Discurso acaba por definir o sujeito como descentrado, uma vez que esse pensa ser o senhor do seu dizer, contudo não é. Ele está sempre se baseando em outros discursos para produzir o seu, assim como também o faz em relação às formações imaginárias.

Sobre o conceito de formações imaginárias, é possível afirmar que elas sempre resultam de processos discursivos anteriores. De acordo com Ferreira (2001), elas se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação das relações de força e de sentido. Essas formações

imaginárias são análogas a um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam numa determinada formação social e dos discursos já ditos com os possíveis e imaginados.

Ferreira (2001) ressalta que as formações imaginárias, sendo mecanismos de funcionamento do discurso, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às imagens resultantes de suas projeções.

Antes de os estudos do discurso serem instaurados de forma consistente, a Linguística era voltada para o estudo da frase, o que acarretava uma deliberada exclusão do sujeito, visto como o elemento suscetível de perturbar a análise do objeto científico.

Após a já referida publicação de Pêcheux e da revista *Langages*, organizada por Dubois em 1962, a Análise do Discurso vai em busca desse sujeito até então descartado.

Segundo a Análise do Discurso francesa, esse sujeito vai ser definido pela Psicanálise e pelo Materialismo Histórico de Althusser. Da Psicanálise, a Análise do Discurso incorporou a noção da inconsciência e do descentramento do sujeito e, em relação ao Materialismo Histórico althusseriano, esse novo campo de estudos da linguagem interessa-se pelo sujeito assujeitado, materialmente constituído pela linguagem e interpelado pela ideologia. Entretanto, de acordo com Ferreira (2001), o sujeito do discurso não é constituído apenas por essa junção da Psicanálise e do Materialismo Histórico marxista-althusseriano, mas sim pela intervenção da linguagem na perspectiva linguística e histórica que a Análise do Discurso lhe atribui.

Fernandes (2005) define que o sujeito discursivo não pode ser confundido com o sujeito físico, embora não se negue a existência real dos sujeitos em sociedade, contudo o sujeito que é pertinente para os estudos do discurso deve ser considerado sempre como um ser social, não individualizado, tendo uma existência em um espaço social e ideológico, “em um dado momento da história e não em outro” (FERNANDES, 2005, p. 34). Sendo assim, a noção de sujeito para a Análise do Discurso é o ponto chave para entendermos a ruptura que ela provocou em relação aos estudos da linguagem. Enquanto ser social não individualizado, o sujeito ocupa e marca várias posições no seu discurso, sendo um ser assujeitado.

O assujeitamento revela-nos que o sujeito do discurso é atravessado por uma contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre, autônomo e submisso. Livre, porque pode tudo dizer, mas submisso, porque tem que se submeter às relações sociais e à língua para dizê-lo. Logo, esse sujeito não diz o que quer, quando quer, como quer e para quem quer. Ele é regulado por práticas sociais, históricas e ideológicas.

Ainda, Orlandi (2001b) aponta-nos que os modos de assujeitamento mudaram profundamente na história, inclusive em relação à leitura. Na Idade Média, por exemplo, o sujeito só possuía a perspectiva da interpretação de um texto advinda do seu mestre, geralmente ligado a alguma instituição religiosa. No entanto, com o aumento da intervenção do jurídico sobre o religioso, o sujeito adquire uma certa autonomia em relação à interpretação textual, uma vez que “a subordinação explícita do homem ao discurso religioso é substituída por uma subordinação menos explícita, que insiste precisamente na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas: é o sujeito de direito” (ORLANDI, 2001b, p. 49).

É essa ilusão de autonomia do seu dizer que faz com que o sujeito pense ser a origem do seu discurso. Essa ilusão é denominada de efeito-sujeito que é definida como o efeito ideológico, necessariamente inscrito na linguagem, pelo qual o sujeito tem a impressão:

1º) de ser a fonte do sentido do que diz, quando, na verdade, retoma sentidos preexistentes. Esse tipo de ilusão é denominado de esquecimento ideológico por Pêcheux.

2º) da realidade do seu pensamento, já que, para ele, o que diz só poderia ser dito do modo como diz. Esse esquecimento é de ordem enunciativa.

Em suma, o efeito-sujeito coloca o sujeito como origem de seu dizer e representa o sentido como transparente. Sendo assim, através dos esquecimentos 1 e 2, definidos por Pêcheux (1975), o sujeito tem a ilusão de controlar o seu discurso.

De acordo com Orlandi (2001b), esses esquecimentos são partes constituintes dos sentidos e dos sujeitos, pois são necessários para que a linguagem funcione nesses e na produção das significações. Dessa forma, os sujeitos utilizam esses esquecimentos inconscientemente para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem como tais.

Podemos afirmar, então, que, na voz de um sujeito discursivo, existem muitas outras vozes, que são socialmente organizadas e possibilitam o estabelecimento das relações sociais. É no interior dessas relações que o sujeito constrói sua identidade discursiva, agrupando ou rejeitando discursos já existentes na sociedade, de acordo com a ideologia com a qual se identifica.

A Análise do Discurso tem como ponto central de sua teoria o estudo do sujeito, da ideologia que está arraigada em seu discurso e do sentido que esses discursos assumem de acordo com o contexto histórico-social em que são produzidos e/ou reproduzidos. Por isso, refletir sobre sujeito e ideologia implica elucidar as definições de efeito de sentido em relação aos estudos do discurso.

Sobre o sentido para a Análise do Discurso, Orlandi (2001a, p. 21) pontua-nos que “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores.”

Diferentemente de algumas teorias linguísticas que primam por um sentido único de enunciados e vocábulos, a Análise do Discurso mostra-nos que os sentidos sempre podem ser outros e que esses não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade linguística, nas condições em que eles foram produzidos e não dependem só das intenções dos sujeitos.

A Análise do Discurso se preocupa em ter uma postura crítica em relação ao conceito de literalidade de um enunciado, uma vez que analisa as condições de produção da enunciação. Dessa forma, a hipótese de um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente (literal) em relação aos outros, é abandonada.

Sobre a questão da literalidade, Orlandi (2001b, p. 20) esclarece-nos que:

Não há um centro e suas margens, há só margens. Dessa forma, todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros (implícitos).

Dessa forma, a autora faz uma reflexão interessante acerca da literalidade no que diz respeito à leitura na escola e pontua que a atitude que o professor comumente pratica em relação à interpretação do aluno pode prejudicar o processo de aprendizagem do educando, já que privilegia apenas a interpretação dominante/literal de um determinado enunciado ou texto.

Nessa obra, a autora relaciona a questão da literalidade de um texto ou de um enunciado às divisões sociais de classe e afirma que a leitura “cobrada” dos alunos é a leitura dominante, ou seja, a leitura feita pela elite intelectual. Assim sendo, a leitura dessa classe elitizada seria a leitura legítima, ficando as outras formas de leitura relegadas ao rebaixamento, à “marginalização” dos sentidos, ou seja, “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2001b, p. 37). Isso acarreta graves consequências para a formação do aluno como um leitor crítico.

Rompendo com essa visão reducionista do sentido, a Análise do Discurso não vê na leitura do texto apenas a decodificação, ou seja, a simples apreensão de uma informação. Ela também não observa o produto, o texto pronto, mas sim o processo de constituição daquele

produto, as suas condições de produção, portanto, a sua significação como um todo, relacionada à exterioridade linguística.

É importante ressaltar que a literalidade de sentido em relação a um texto é produzida historicamente, enquanto efeito de discurso, uma vez que ocorre uma sedimentação de processos de significação ao longo do percurso desse determinado texto na história. Contudo, não se deve admitir que a esse determinado texto seja atribuído somente esse sentido dominante, já que, no processo de interlocução, o sentido constitui-se a cada momento, dependendo da formação discursiva com a qual o sujeito interlocutor identifica-se no dado momento da enunciação.

Sobre essa questão, Pêcheux (1975 *apud* BRANDÃO, 1998, p. 62), elucida-nos que:

[...] o sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe *em si mesmo*, (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante) mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Grifos da autora).

Dessa forma, é possível perceber que a Análise do Discurso relativiza o sentido de um enunciado, relacionando-o às suas condições históricas de produção, rompendo, mais uma vez, com a Linguística de caráter estrutural, que só considera o contexto imediato no qual um enunciado é empregado e produzido, não analisando, portanto, a historicidade desse discurso.

Ao considerar que os sentidos sempre podem ser outros, a Análise do Discurso compreende que os sentidos não estão, essencialmente, explícitos no discurso, mas sim na relação que este estabelece com outros discursos não necessariamente localizados no tempo e no espaço. Nesse sentido, Bakhtin (1975 *apud* BRANDÃO, 1998, p.53) nos diz que:

Um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinados, não pode deixar de tocar em milhares de fios dialógicos vivos, tecidos pela consciência socioideológica¹ em torno do objeto de tal enunciado e de participar ativamente do diálogo social.

A forma pela qual o sentido é tratado na Análise do Discurso nos pontua que as diferentes leituras que podem ser feitas de um mesmo *corpus* discursivo são possíveis pela existência da memória discursiva e do interdiscurso.

¹ Grafia atualizada de acordo com o Acordo Ortográfico vigente.

De acordo com Orlandi (2001b), o interdiscurso pode ser considerado como aquilo que fala antes, em outro lugar. Ele é um conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos, através da interdiscursividade. Essa interdiscursividade é caracterizada pelo entrelaçamento de diferentes discursos, oriundos de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais.

A interdiscursividade acontece através da memória discursiva que, segundo Orlandi (2001a, p. 31), pode ser definida como “[...] saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.”

A partir dessa consideração, é possível deduzir que todo dizer encontra-se em uma zona de contato entre dois eixos: o da memória (o do já dito e esquecido, o eixo da constituição, do interdiscurso) e o da atualidade (eixo da formulação, do discurso “presente”, do intradiscurso). É a partir da confluência desses dois eixos que os sentidos são produzidos, uma vez que, para que as palavras que proferimos tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido anteriormente.

Sendo assim:

O interdiscurso consiste em um processo de reconfiguração incessante no qual uma formação discursiva é conduzida [...] a incorporar elementos preconstituídos (*sic*) produzidos no exterior dela própria; a produzir sua redefinição e seu retorno, a suscitar igualmente a lembrança de seus próprios elementos, a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente seu apagamento, o esquecimento ou mesmo a denegação (COURTINE e MARANDIN, 1981 *apud* BRANDÃO, 1998, p. 74).

Sendo assim, estamos diante do fato de que a linguagem deve ser compreendida não somente em relação aos seus aspectos linguísticos, tendo em vista que os extralinguísticos contribuem significativamente para a ocorrência do discurso.

Ao aliarmos os aspectos linguísticos aos extralinguísticos para analisarmos um determinado discurso, devemos ter em mente que a concepção de sentido que a Análise do Discurso propõe-nos exige que consideremos as condições de produção nas quais esse discurso foi concebido.

Segundo Ferreira (2001), as condições de produção são responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. Essas condições de produção fazem

parte da exterioridade linguística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito e em sentido amplo.

De acordo com Orlandi (2001a), as condições de produção em sentido estrito são equivalentes às circunstâncias da enunciação, ou seja, são análogas ao contexto imediato. Já as condições de produção em sentido amplo levam em conta o contexto sócio-histórico e ideológico.

As condições de produção permitem-nos entender que o que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos, etc. Sendo assim, os sentidos dos discursos podem ser compreendidos por dois ângulos: de um lado, por meio de sua relação com a exterioridade, com a situação de enunciação histórico-social, os sentidos são múltiplos, variados; por outro lado, dada essa mesma relação, há a sedimentação histórica dos sentidos, sua legitimação, seu uso regulado.

Se, por um lado, todos os sentidos são de direito possíveis; por outro, não podemos desconhecer que a linguagem também é regulada, uma vez que não se diz o que se quer, em qualquer situação e de qualquer maneira.

Antes de caminharmos, porém, pelas inúmeras trilhas discursivas a que as tirinhas da Mafalda podem nos levar, é válido ressaltar que os conceitos aqui abordados, tais como o de sujeito, ideologia, interdiscurso, formação discursiva, heterogeneidade discursiva, entre outros, mostram-nos que os discursos sempre estão relacionados a questões políticas, sociais, ideológicas e, por isso, estabelecem relações com os outros discursos.

Assim sendo, a leitura de tirinhas proposta nesta pesquisa tem a intenção de extrapolar a materialidade linguística e icônica que elas possuem, possibilitando que os alunos consigam interpretá-las e compreendê-las de maneira crítica e reflexiva, já que as tirinhas da Mafalda sempre sugerem que seus leitores reflitam sobre um determinado acontecimento relevante para a humanidade, por isso são atemporais.

Como já foi mencionado, o foco desta pesquisa foi analisar se as tirinhas da Mafalda se constituem como recurso didático para a formação leitora crítica e reflexiva dos alunos do 9º ano, principalmente utilizando a teoria da Análise do Discurso (AD). Contudo, apreciar o gênero discursivo tirinha sem utilizar a Teoria da Multimodalidade seria ignorar os discursos que os elementos imagéticos evocam em sua constituição. Dessa forma, faremos uma breve explanação da Teoria da Multimodalidade, com o propósito de explicitar alguns construtos

teóricos que foram utilizados para a proposta de intervenção pedagógica realizada com os alunos.

1.2 Breves considerações sobre a Teoria da Multimodalidade

As práticas sociais têm exigido leitores cada vez mais multiletrados. Isso significa dizer que não basta que o leitor saiba decodificar o sentido das palavras, uma vez que os sentidos não são construídos apenas pelo sistema linguístico.

Os textos com os quais convivemos hoje estão cada vez mais repletos de diversos modos de representação, sendo considerados, portanto, multimodais. Dessa forma, faz-se necessário que tenhamos conhecimento acerca da Teoria da Multimodalidade e das suas contribuições para os estudos da linguagem.

De acordo com Vieira e Silvestre (2015), os seres humanos elaboram e se comunicam por vários modos semióticos, ou seja, utilizam diversos sistemas de significação para produzir e interpretar sentidos. Assim sendo, o uso da linguagem verbal apenas não é suficiente para produzir e compreender os significados que circulam nas esferas sociais. Portanto, se os textos apresentam diversos modos pelos quais podemos interpretá-los, uma leitura estritamente linguística dos enunciados não compreende todas as “mensagens” que existem em suas entrelinhas. Nesse sentido, estudiosos da linguagem têm se dedicado aos estudos do multiletramento, propondo uma abordagem que ultrapasse os limites do sistema linguístico e passe a considerar as diferentes formas pelas quais os sentidos dos textos são produzidos, valorizando as imagens, as cores, enfim, os elementos semióticos de uma maneira geral.

Para Kersch, Coscarelli e Cani (2016), a multimodalidade deveria ser mais trabalhada com os alunos, uma vez que os elementos não verbais dos textos produzem significações constitutivas e muito importantes para a compreensão textual. As autoras defendem que a variedade de recursos semióticos que existem nos textos não pode ser ignorada pela escola, “[...] sendo importante a promoção de situações de ensino-aprendizagem que incorporem e discutam infográficos, *sites*, *blogs*, vídeos, quadrinhos, charges, cartuns, propagandas, dentre outros.” (COSCARELLI; CANI, *et al.*, 2016, p. 18). Dessa forma, se esses textos circulam com tanta frequência em nossa sociedade, é necessário que se fale sobre eles, sobre seus elementos composicionais e discursivos.

As autoras ainda afirmam que a análise minuciosa de textos multimodais promove momentos em que os professores podem mostrar aos alunos que a associação da linguagem verbal à não verbal parte de um propósito comunicativo, por isso, para compreendê-lo, é necessário ter o conhecimento de saberes teóricos e metodológicos que contribuam para a sua leitura crítica, portanto é válido que os professores assumam uma nova postura em relação aos textos multimodais.

Segundo Kersch, Coscarelli e Cani (2016):

A escola precisa participar dessa mudança proporcionando aos alunos não somente experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos, mas também o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. O que se espera é que os alunos possam orientar suas aprendizagens para uma autonomia em práticas fora das salas de aula. Nesse sentido, a formação dentro das escolas precisa contribuir para o desenvolvimento desse cidadão e, para isso, é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores. (KERSCH; COSCARELLI; CANI, 2016, p. 22).

Nas aulas de Língua Portuguesa, no entanto, essas práticas de leitura e de produção de textos ainda não têm sido utilizadas como deveriam, uma vez que não se tem explorado a interação entre textos verbais e não verbais de maneira adequada e satisfatória. O trabalho com as imagens em sala de aula geralmente é feito de modo superficial, sem que sejam apreendidos os sentidos constitutivos desses textos imagéticos, de forma que grande parte dos alunos ainda não consegue analisar crítica e reflexivamente muitos textos com os quais se deparam em sua trajetória estudantil.

Dessa maneira, um estudo que contemple fotos, desenhos, histórias em quadrinhos, charges, propagandas, entre outros, faz-se necessário para que os alunos adquiram competências leitoras que possibilitarão a produção e a compreensão dos gêneros discursivos que circulam nas práticas sociais e discursivas, tendo em vista que “[...] ser iletrado em linguagem visual denuncia vulnerabilidade social e baixo *empowerment* do sujeito.” (VIEIRA; SILVESTRE, 2015, p. 43). Sendo assim, é imprescindível que os estudantes identifiquem as inúmeras informações, valores e ideologias que são produzidas pelas imagens e pelos recursos não verbais presentes nos textos para que, assim, possam ter uma postura crítica diante deles.

A Teoria da Multimodalidade tem como seus principais autores Kress e van Leeuwen (1996), para os quais os sistemas semióticos possibilitam que os sujeitos adquiram capacidades de compreender os gêneros multimodais, tão comumente veiculados pela mídia que nos

circunda. Assim sendo, a Teoria da Multimodalidade não ignora que as imagens que são escolhidas pelas mídias expressam as formações ideológicas às quais esses espaços midiáticos pertencem, manipulando essa ideologia e selecionando algumas imagens em detrimento de outras, que são ocultadas ou distorcidas.

Quando nos deparamos com um discurso multimodal imagético, lidamos com diversos modos de construção dos sentidos. Essa modalização é constituída pela escolha de cores, pelos tons claros e escuros, pela presença ou ausência de sombra e de luz, pelas fontes utilizadas para a escrita das palavras, pelos traços das imagens, etc.

A análise desses diversos elementos multimodais é realizada por meio da Gramática do *Design Visual* (GDV), na qual Kress e van Leeuwen (1996) apresentam diversas escalas para apreciação das imagens. Por questões ligadas ao foco do gênero discursivo desta pesquisa, que são as tirinhas da Mafalda, não nos atentaremos à apreciação de todas as escalas, apenas às mais importantes para o nosso objetivo, pois não é nossa intenção utilizar tais escalas de forma aprofundada nas atividades interventivas; apenas analisar as imagens das tirinhas de uma forma crítica, porém geral.

A primeira escala que será exemplificada é a escala de matizes, na qual o foco é o exame das cores presentes nas imagens, se há várias cores, se elas são intensas, opacas, frias ou quentes. A análise dessa escala exige que o pesquisador procure descobrir a razão de determinadas cores terem sido escolhidas, principalmente no tocante aos seus significados e em relação às ideologias e crenças que essas cores podem veicular no sentido do texto.

Como exemplo, temos o vermelho, que, frequentemente, apresenta-se no vestido e no laço da personagem principal Mafalda e que também é historicamente associado a movimentos sociais de esquerda, assim como a personagem, que não se conforma com as desigualdades econômicas existentes na Argentina e no mundo.

Outra escala importante a ser estudada é a de tipografias, que se preocupa com as fontes e os tamanhos que elas possuem no texto, se estão em caixa alta ou baixa, se estão todas iguais ou não, etc. Desse modo, esses elementos possuem um papel importantíssimo para a construção do sentido do texto, uma vez que veiculam significados e são esses significados que os alunos têm dificuldade de compreender.

Nas tirinhas da Mafalda, por exemplo, é comum vermos letras maiores, menores e em negrito, produzindo efeitos de sentido discursivos nas falas dos personagens, que, às vezes, passam despercebidos pelos alunos, tendo em vista que muitos professores, infelizmente, não

se atentam para essa questão, talvez por desconhecerem a teoria ou por não perceberem a importância que esses elementos possuem para os textos imagéticos.

Após uma breve explanação acerca da Teoria da Multimodalidade e da Gramática do *Design Visual* (GDV), é possível afirmar que não se pode deixar de refletir com os nossos alunos que todo texto escrito é multimodal, isto é, apresenta mais de um modo de representação de significados, que não podem ser relegados a segundo ou talvez a nenhum plano, uma vez que possuem um papel importantíssimo para a construção do sentido do texto; no nosso caso, das tirinhas. Ademais, os modos semióticos não devem ser entendidos de forma estanque, uma vez que se relacionam intrinsecamente para a construção do sentido, veiculando discursos representativos da realidade, das relações e das identidades sociais.

1.3 A origem dos quadrinhos

Antes de iniciarmos a reflexão sobre as tirinhas da Mafalda, faz-se relevante conhecer a história dos quadrinhos e como as tirinhas surgiram.

Na última década do século XIX, dois grandes proprietários de jornais dos Estados Unidos, Joseph Pulitzer e William Randolph Hearst, disputavam a popularidade dos seus noticiários. Pulitzer, para conseguir cada vez mais leitores, transformou o *New York World* em um jornal extremamente sensacionalista, passando a investir bastante em suplementos ilustrados nos domingos. Foi nesse momento que ele percebeu que utilizar a imagem seria uma boa estratégia para desbancar a tiragem dos jornais de seu maior inimigo profissional, William Hearst. Com esse objetivo, contratou Richard Outcault para desenhar histórias nos seus jornais impressos. Foi assim que surgiu *The Yellow Kid*, o marco zero das histórias em quadrinhos. Hearst, dono do *New York Journal*, ao perceber que suas vendas diminuía a cada semana e que utilizar imagens seria interessante para concorrer com o *New York World*, também contratou os serviços da equipe de Outcault.

Em 1897, Rudolph Dirks, funcionário de Outcault, criou a série *The Katzenjammer Kids*, traduzida no Brasil como “Os Sobrinhos do Capitão”. Ao constatarem que as vendas dos exemplares jornalísticos cresciam a cada nova edição, os dois proprietários dos jornais mais expressivos dos Estados Unidos, na época, passaram a investir, de modo expressivo, nas histórias em quadrinhos, o que contribuiu para que, em pouco tempo, houvesse “uma série de

personagens preenchendo as coloridas páginas dos suplementos dominicais” (NICOLAU, 2007, p. 12).

Sobre a expansão dos quadrinhos nos jornais, é possível esclarecer que:

O jornalismo ilustrado foi uma estratégia para se alcançar um maior número de leitores e os quadrinhos serviram para consolidar a ampliação do público. Sua linguagem baseada na imagem e na síntese do texto foi, mormente, um fato de sedução que contribuiu para o acesso aos jornais por um público que estava fora do círculo restrito de letrados. MAGALHÃES (2006 *apud* NICOLAU, 2009, p. 59).

Nesse sentido, podemos afirmar que o jornal logo se tornou um meio de comunicação de massa, o que exigiu a diversificação e a dinamização dos textos veiculados para atender as necessidades de consumo do seu público leitor. Essas mudanças relativas às diversas modalidades de textos publicados na mídia impressa incorporam a utilização da imagem, que representa um papel fundamental no jornal desde a sua implantação até os dias atuais com vistas a chamar a atenção do seu público-alvo.

Antes do surgimento dos quadrinhos, a importância da imagem no conjunto da página do jornal era relativamente pequena, uma vez que ela desempenhava apenas a função de preenchimento de alguns espaços vazios, como afirmam Cohen e Klawa (1970). No entanto, podia-se notar, em alguns jornais, a presença da caricatura e do *cartoon*, precursores das histórias em quadrinhos.

1.4 A linguagem dos quadrinhos

Para o pesquisador Paulo Ramos (2016), os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, embora apresentem similaridades com o cinema, o teatro e tantas outras linguagens.

A seguir, deteremo-nos aos elementos constitutivos da linguagem desse gênero, presentes também no universo das tirinhas. Iniciaremos a exploração dos recursos constitutivos dos quadrinhos, descrevendo como a representação das falas e do pensamento são realizadas. Após, faremos considerações sobre os tipos de letra, sobre a forma como os sons podem ser reproduzidos na escrita e sobre os sentidos que podem ser sugeridos pela cor.

Nas tirinhas e nas histórias em quadrinhos, as falas e o pensamento dos personagens são expressos por meio de balões. De acordo com Ramos (2016), os balões possuem corpo e apêndice (linha que vai em direção ao personagem que fala) e são graficamente indicados por

um *signo de contorno*, a linha que contorna o balão, que procura recriar um solilóquio (quando o personagem fala em voz alta, tendo a si mesmo como interlocutor), um monólogo (quando o pensamento do personagem é expresso em palavras) ou uma situação de interação conversacional (quando há diálogo entre personagens).

Segundo Ramos (2016), a linha preta e contínua do balão é tida como o modelo mais “neutro”, representando a fala, dita em tom de voz normal, por isso convencionou-se chamá-lo de balão de fala ou balão-fala. Como o balão-fala é tido como neutro, todos os balões diferentes dele representam um sentido específico dentro de seu contexto de produção. Nesse caso, o balão continua contendo a fala ou o pensamento do personagem, porém ganha uma significação a mais. Essa significação é obtida por meio de variações no contorno e algumas dessas variações serão demonstradas a seguir.

Figura 1 – Balão de bala ou balão-fala



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

O balão-pensamento pode se apresentar com um contorno ondulado, semelhante ao de uma nuvem, porém a presença da ondulação não é consenso entre todos os ilustradores, não sendo, portanto, obrigatória. Por outro lado, a característica mais específica desse tipo de balão é o apêndice é formado por bolhas, que será demonstrado a seguir.

Figura 2 – Balão-pensamento



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

O balão-berro possui extremidades para fora, como se fosse uma explosão, sugere tom de voz alto, gritos.

Figura 3 – Balão-berro



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

O balão-unísono ou coletivo reúne a fala de diferentes personagens, como veremos na sequência.

Figura 4 – Balão-uníssonos ou coletivo



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

O balão de linhas quebradas indica fala vinda de aparelhos eletrônicos.

Figura 5 – Balão de linhas quebradas



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Além dos balões que já foram mostrados, há muitos. Veja a seguir.

Figura 6 – Tipos variados de balões



Fonte: Imagem disponível em: < <http://nerdseotomeuniverse.blogspot.com/2014/08/historias-em-quadrinhos-e-tirinhas.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Figura 7 – Tipos variados de balões



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.ecokidsecoteens.mpba.mp.br/entenda-os-diferentes-tipos-de-baloas-historias-em-quadrinho/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Os balões desempenham uma função discursiva bastante importante nos quadrinhos, tendo em vista que representam visualmente uma atitude de falar ou de pensar dos personagens. Sendo assim, é por meio dos balões que a linguagem verbal é apresentada aos leitores. Portanto, saber reconhecer os tipos de balões existentes é uma ferramenta importante que auxilia na compreensão do que está sendo lido.

Tão importantes quanto os balões são as letras e seus valores expressivos, pois elas também veiculam e produzem significações. Passemos, a seguir, para algumas considerações importantes acerca da utilização das letras nos quadrinhos e nas tirinhas.

Por se tratar de um recurso constitutivo dos quadrinhos, a tipografia também produz efeitos de sentido, assim como as cores e as imagens. Dessa forma, faz-se necessária a reflexão sobre os diferentes valores expressivos que as letras podem significar dentro dos quadrinhos e das tirinhas.

Conforme Ramos (2016), a letra linear, sem negrito e usualmente em cor preta, é a mais comum nos quadrinhos. Esse tipo de letra indica uma expressão neutra, a partir da qual outras irão se configurar. Qualquer letra que se apresente expressivamente distinta desse padrão produz um efeito de sentido específico dentro de seu contexto de produção. Vejamos uma tirinha em que as letras se apresentam de forma “neutra”.

Figura 8 – Tirinha com letras com expressividade neutra



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.universodosleitores.com/2018/10/mafalda-em-10-tirinhas-realistas-e.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

A seguir, Ramos (2016) apresenta as letras em negrito e afirma que elas carregam em si a sugestão de um tom de voz mais alto ou de uma fala mais emocional, além de sugerir uma

ênfase a uma palavra que o autor considera mais importante dentro do contexto discursivo da tirinha.

Na tirinha a seguir, por exemplo, verificamos que as palavras “eu” e “neste” sugerem ênfase de Mafalda ao pronunciá-las.

Figura 9 – Tirinha com letras em negrito



Fonte: Imagem disponível em: < <http://www.garotasgeeks.com/personagem-da-semana-mafalda/>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Dando sequência à análise das tipografias, Ramos (2016) defende que as letras com tamanho menor indicam fala sussurrada ou em tonalidade mais baixa, como se percebe na próxima tirinha.

Figura 10 – Tirinha com letras em tamanho menor



Fonte: Imagem disponível em: < <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5144/3863>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Da mesma forma que as letras em tamanho menor representam fala em tom baixo, as letras maiores expressam fala em tom mais elevado, gritos, sugerindo empolgação ou até mesmo raiva. Observe:

Figura 11 – Tirinha com letras em tamanho maior



Fonte: Imagem disponível em: < <https://brainly.com.br/tarefa/17744250>>. Acesso em: 10 out. 2019.

A partir das considerações discutidas por Ramos (2016), é possível compreender que as letras e suas formas, juntamente com as imagens e os balões, não veiculam apenas as falas dos personagens, mas também a maneira como elas são ditas, sendo, por isso, um recurso constitutivo do gênero que não pode ser ignorado no ato da leitura.

Além das falas convencionais, as letras também são empregadas para representar os sons. Vejamos como isso pode acontecer.

Para Ramos (2016), nos quadrinhos, os sons podem ser representados de duas maneiras: por meio dos elementos paralinguísticos e das onomatopeias.

Os elementos paralinguísticos representam os sons que acompanham a fala, como choro, suspiros e risos. Já as onomatopeias são utilizadas para representar os sons em geral. Veja a seguir.

Figura 12 – Tirinha com onomatopeia



Fonte: Imagem disponível em: <<http://iriscordemelad.blogspot.com/2014/09/coisas-de-mafalda.html>> Acesso em: 10 out. 2019.

Na tirinha acima, a onomatopeia “tup tup” representa o barulho da mão do pai de Mafalda cobrindo a sementinha com a terra e dando duas espalmadas para que a sementinha fique corretamente plantada.

Na tirinha abaixo, “Waahhhh!!” é um elemento paralinguístico que representa o som do choro de Calvin.

Figura 13 – Exemplo de elemento paralinguístico



Fonte: Imagem disponível em: <<http://pibidletrasuea.blogspot.com/2012/03/genero-textual-tirinhas-aula-01.html>>. Acesso em: 10 out. 2019.

Como pudemos ver, os sons não são ignorados nos quadrinhos e nas tirinhas e nem poderiam ser, uma vez que possuem uma importância fundamental para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos. Dessa forma, esses recursos constitutivos devem ser levados em conta quando aparecem.

Após os elementos constitutivos dos quadrinhos e das tirinhas anteriormente citados, Ramos (2016) faz uma apreciação sobre os efeitos de sentido que a cor pode produzir nos gêneros em estudo.

Conforme o estudioso, a cor faz parte das histórias em quadrinhos mesmo quando essas são produzidas em preto e branco.

A utilização da cor vem se modernizando com os adventos tecnológicos, diferentemente de quando as primeiras histórias em quadrinhos traziam apenas as cores primárias, como o vermelho e o azul, e as combinações realizadas entre elas.

Com essa evolução tecnológica, diversas cores e tons puderam ser criados, o que significa que passou a existir um novo volume de informações visuais a ser interpretado pelos leitores.

De acordo com o autor, as cores podem indicar movimento, aumento de velocidade de um personagem ou até mesmo a sua caracterização. Já em outros casos, a cor é fundamental para o entendimento da narrativa.

Finalizando o capítulo sobre as cores, Ramos (2016) afirma que esse ainda é um assunto pouco discutido dentro da linguagem dos quadrinhos e que esses “signos plásticos” podem conter informações mais relevantes em alguns contextos e em outros não, mas que nunca devem passar despercebidos pelos leitores.

No caso específico das tirinhas da Mafalda, o aspecto mais importante que podemos destacar é a cor do vestido da personagem principal. Em várias tirinhas, Mafalda é retratada com um vestido vermelho, que, de acordo com Heller (2007), no âmbito da política, é a cor que simboliza os operários, o socialismo, a liberdade e a revolução, ideais que são frequentemente defendidos pela menina. Já para Vieira e Silvestre (2015), a cor vermelha simboliza alegria e entusiasmo, características que também podem ser associadas à personagem, principalmente quando ela acha que seus amigos pensam como ela, como veremos em algumas tirinhas a seguir.

Tratemos agora sobre como as tirinhas surgiram.

1.5 O surgimento das tirinhas

Com referência ao surgimento das tirinhas, Patati e Braga (2006 *apud* NICOLAU, 2007, p. 12), informam que o formato clássico das tirinhas, com piadas desdobradas em três ou quatro quadrinhos, surgiu devido à escassez de espaço nos jornais.

Em 2007, a tirinha completou exatos cem anos, tendo como o pioneiro a desenhar esse tipo de quadrinho Bud Fisher, com os personagens *Mutt* e *Jeff*. Essa tirinha fora publicada no *New York Journal* e já seguia os padrões das tirinhas atuais.

Após o surgimento das tirinhas, em 1907, a série “Os Sobrinhos do Capitão” deixa de ser publicada em quadrinhos para ser divulgada especificamente no formato de tirinhas. O marco dessa mudança de formato da série foi a introdução do uso sistemático do balão contendo as falas dos personagens, que sempre gravitavam em um conflito entre crianças e adultos.

Em 1912, William Hearst, dono do *New York Journal*, funda o primeiro sindicato com o intuito de comercializar as histórias em quadrinhos nos Estados Unidos e no mundo, com o nome de *King Features Syndicate*, existente até os dias atuais.

Sobre a grande força mercadológica dos *sindycates*:

[...] no final dos anos 1960 trezentas histórias em quadrinhos aparecem no mercado americano em 1.700 jornais diários, sendo lidas por cerca de 100 milhões de leitores. Um jornal conhecido, o *Washington Post*, um dos mais sérios dos Estados Unidos, publica todos os dias 5 páginas de “comics”. Total: umas trinta histórias diferentes. (MARNY, 1970 *apud* NICOLAU, 2007, p. 14-15, grifo do autor).

Já no Brasil, nos anos 1980, o jornal Folha de S. Paulo iniciou o processo de distribuição de tirinhas, mas não obteve muito sucesso. Nessa mesma época, surgiu a Fundação Nacional de Artes (Funarte)², dirigida por Ziraldo e ligada a órgãos federais. No seu auge, a agência contava com quinze desenhistas e publicava tirinhas como “Chiclete com Banana”, de Angeli, e “O condomínio”, de Laerte, em dezoito jornais diários do país. A agência foi fechada³ pelo

² O órgão é responsável, no âmbito do Governo Federal, pelo desenvolvimento de políticas públicas de fomento às artes visuais, à música, ao circo, à dança e ao teatro. Os principais objetivos da instituição, vinculada ao Ministério da Cultura, são o incentivo à produção e à capacitação de artistas, o desenvolvimento da pesquisa, a preservação da memória e a formação de público para as artes no Brasil.

³ Em Março de 1990, ao assumir a presidência, Collor extinguiu todas as instituições culturais. Em dezembro criou o Instituto Brasileiro de Arte e Cultura – IBAC – ligado diretamente à Secretaria de Cultura da Presidência da

então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, no início dos anos 1990, mas continuou a existir como empreendimento livre com o nome de Pacatatu, sendo dirigida por Ricky Goodwin até os dias atuais.

1.5.1 Tiras ou tirinhas?

Conforme Ramos (2017) afirma, o termo “tirinhas” não era comum na fase pré-*internet*, sendo “tira” o termo mais comum; porém, com o avanço tecnológico que a *internet* provocou, o termo tirinha começou a se popularizar pelo uso de autores, leitores, editores, materiais didáticos, produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados ao ensino. O autor defende as palavras são sinônimas e podem ser utilizadas para se referir ao mesmo gênero sem o menor problema.

No entanto, o autor não deixa de demonstrar a preferência pelo termo “tira”, justificando que muitos associam a palavra tirinha a quadrinhos elaborados para o público infantil e às produções cômicas.

Nesta pesquisa, foi utilizado o termo tirinhas por uma questão de carinho devotado ao gênero.

1.5.2 Tipos de tirinhas

As tirinhas podem ser divididas, de acordo com Ramos (2017) em: tiras cômicas, tiras seriadas e tiras cômicas seriadas.

As tiras cômicas são as mais conhecidas e predominantes no país, pois são as mais publicadas nos jornais e na *internet*. Como característica marcante, as tiras cômicas são as que rompem com a expectativa do leitor no fim da história, o que contribui para efeitos de sentido humorísticos, gerando comicidade. Esse humor, no entanto, exige uma leitura atenta que, se não realizada, pode não levar ao sentido humorístico, uma vez que uma das estratégias discursivas para produzir efeitos de sentido risíveis é a ironia. Dessa forma, o sujeito leitor de discursos irônicos deve ter uma participação ativa, sendo, portanto, coprodutor da significação.

República (que depois voltou a ser, novamente, Ministério). Em 1994 a sigla Funarte substituiu a sigla IBAC e a instituição existe até os dias atuais.

Ramos (2017) ainda postula que o nível de habilidades dos estudantes em relação às tiras cômicas é abaixo do esperado, uma vez que, se a história não apresentar elementos bastante claros, o aluno tende a demonstrar dificuldades no processo de compreensão do sentido humorístico, realidade constatada em várias salas de aula do Brasil. Verifica-se, portanto, que os recursos produtores de efeitos de sentido humorísticos devem ser mais bem trabalhados com os alunos para que esses estudantes consigam melhorar a qualidade do seu nível de leitura.

O segundo tipo de tirinhas apresentado por Ramos (2017) são as tiras seriadas. Essas tirinhas são definidas pela regularidade e construção de uma narrativa maior, como se fosse uma telenovela, dividida em capítulos, que, quando lidos em sequência, mostram que uma história maior está sendo contada.

Por serem divididas em vários capítulos e por narrarem uma história maior, as tiras seriadas também recebem o nome de tiras de aventura. Hoje, as tiras seriadas são raras, mas elas já foram predominantes por décadas nos jornais brasileiros.

O último tipo de tirinhas que Ramos (2017) mostra-nos são as tiras cômicas seriadas, que englobam características das duas primeiras modalidades.

As tiras cômicas seriadas conservam o desfecho que surpreende o leitor e são divididas em vários episódios, contando uma história maior. Um exemplo desse tipo de tiras pode ser identificado por meio da leitura de Calvin e Haroldo.

Após nos debruçarmos sobre as ramificações das tirinhas, vejamos, a seguir, as reflexões de Ramos (2017) sobre o trabalho com o gênero na sala de aula.

1.5.3 Os quadrinhos e as tirinhas no ensino

Segundo Ramos (2017), os quadrinhos foram deixados de lado ou quase não foram utilizados durante grande parte do século XX. Essa realidade começou a mudar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que entrou em vigor em dezembro de 1996.

O autor demonstra uma série de documentos parametrizadores estaduais em que as tirinhas e os quadrinhos passaram a ser incluídos oficialmente após a LDB, começando a serem vistos, portanto, como ricos objetos de ensino para se trabalhar a linguagem. Todavia, como afirma o autor, o fato de os quadrinhos e as tirinhas terem começado a receber a sua devida importância no ambiente escolar não significa que eles estejam sendo trabalhados corretamente na sala de aula, uma vez que ainda é possível encontrar atividades que desconsideram a

linguagem não verbal e os recursos constitutivos presentes nesses gêneros, abordando apenas o aspecto verbal e, muitas vezes, gramatical.

Sendo assim, é importante que o professor aborde diversos gêneros discursivos em sala de aula, mas que tenha clareza em relação aos objetivos que pretende alcançar de acordo com cada gênero escolhido, para que seu trabalho seja profícuo e ofereça múltiplas opções de letramento para os alunos.

1.6 A tirinha como recurso de letramento visual e crítico

A tirinha, por aliar a linguagem verbal à não verbal, configura-se como gênero multimodal, definição que amplia o foco dos estudos da linguagem para além da análise meramente linguística, abarcando também uma apreciação de aspectos sonoros, imagéticos, etc., presentes em diferentes gêneros discursivos.

Para Pedrebon (2015),

A noção de multimodalidade parte da premissa básica de que toda forma de produção de sentido é criada, distribuída e interpretada por meio de diferentes recursos semióticos, entendidos como conjuntos de recursos culturalmente disponíveis para a criação de sentido, ou ainda tecnologias para representação de significados. (PEDREBON, 2015, p. 53).

Dessa forma, a tirinha diz o que pretende dizer não só por meio de palavras, mas também por meio das imagens que veicula, produzindo efeitos de sentido de diversos modos, sendo considerado, portanto, um gênero multimodal.

O conceito de multimodalidade permite uma interpretação mais abrangente das tirinhas, uma vez que pressupõe a análise dos componentes verbais e visuais desse gênero discursivo, porém perceber que as imagens também significam não é suficiente para compreender os discursos existentes nas tirinhas; é necessário, portanto, que essas imagens sejam analisadas de maneira crítica, de forma a promover o letramento visual, que tem como objetivo despertar a criticidade do aluno em relação aos textos com os quais ele tem contato nos mais diversos ambientes sociais.

Conforme Silvino (2014),

[...] o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias

contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. (SILVINO, 2014, p. 168).

Logo, ser letrado visualmente é compreender que as imagens não são meros desenhos sem sentido nem significação, é saber interpretar que as expressões faciais, os gestos dos personagens e até mesmo as cores de suas roupas produzem efeitos de sentido que contribuem e muito para o entendimento das tirinhas.

Para Oliveira (2015), possibilitar o contato dos alunos com os gêneros que abarcam diversos modos semióticos, sejam eles de áudio, vídeo, cor, textura, formas, movimento, etc. é imprescindível para que possamos formar cidadãos que sejam capazes de compreender as complexas demandas socioculturais contemporâneas.

Sendo assim, mostrar aos alunos que um gênero veicula dizeres de maneiras diferentes é ajudá-los a perceber que a compreensão das tirinhas não deve ser realizada observando apenas o nível textual, uma vez que os discursos que as tirinhas evocam, extrapolam os aspectos verbais e visuais que o quadrinista cria.

1.7 A criação de “Mafalda”

Mafalda e os outros personagens que fazem parte de suas histórias ficaram mundialmente conhecidos pela forma como tratam, de maneira atemporal e universal, assuntos tão importantes e presentes nos mais diversos países, em diferentes épocas. Sendo assim, é importante conhecer a história de sua criação e quem são os seus personagens.

Segundo Bello (2004), Mafalda, personagem do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido como Quino, foi criada em 1963 para uma campanha publicitária da marca de eletrodomésticos *Mansfield*, que queria uma história com personagens com o perfil de seus consumidores, ou seja, uma família tradicional com pai, mãe e filhos e que a letra M fosse usada para dar nome a um dos personagens. A campanha não foi realizada, Quino então guardou suas tiras e, após um ano, as publicou na revista *Primera Plana*. A partir de então, a ascensão da personagem Mafalda foi inevitável.

A partir de 1965, as histórias começaram a ser publicadas no jornal *El Mundo*, apenas com Mafalda e seus pais como personagens. Com o decorrer do tempo, as tirinhas passaram a contar com outras figuras, dando mais possibilidades ao autor para tratar de temas ainda não explorados. Em 1966, Quino lança um livro de coletâneas das histórias da Mafalda e, a partir

de então, a cada ano é lançado um novo livro da menina precoce, sendo publicado o último em 1973.

As histórias da Mafalda alcançaram sucesso imediato e passaram a ser lidas por pessoas de várias idades e nações, já que foram traduzidas para 26 idiomas e publicadas em diversos países. A pequena questionadora virou um ícone da cultura argentina e até hoje suas histórias são lidas e fazem sucesso, o que tornou a personagem imortal.

As tirinhas da Mafalda rapidamente ganharam a simpatia das pessoas, pelo seu modo questionador de ver o mundo. Hoje, suas histórias encontram-se veiculadas pelos mais variados suportes, embora Quino tenha trabalhado em suas histórias durante nove anos apenas. A presença constante da personagem, associada a suportes variados e a situações de comunicação diversas, como a divulgação da Declaração dos Direitos da Criança, pela *United Nations Children's Fund*, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), revela a importância e o alcance não só da personagem, mas também do gênero discursivo tirinha, que, felizmente, está deixando de ser visto como um gênero ingênuo e infantil para ser analisado como realmente deve ser: como um verdadeiro suporte que representa a sociedade.

É importante salientar que a criação das tirinhas da Mafalda coincidiu com um momento muito difícil para o mundo, principalmente para a Argentina, que vivia cercada pela pobreza, por golpes militares e ditaduras. Assim, por meio das publicações, Quino conseguia não só divertir as pessoas, mas também expor de maneira inteligente todo seu pensamento em relação à sociedade argentina das décadas de 1960 e 1970, criticar e analisar os acontecimentos mundiais, de forma a possibilitar que os leitores de suas histórias compreendessem e refletissem sobre vários temas de uma maneira muitas vezes sutil através dos olhares e inquietações da personagem principal e de seus companheiros.

Apesar de a função inicial das tirinhas ter sido fazer rir, é possível afirmar que o teor desse gênero discursivo consiste em muito mais que a provocação do riso simples, ingênuo, uma vez que o humor que a tirinha pode provocar se dirige a diversos segmentos políticos, sociais e econômicos da realidade atual. Dessa forma, ao propor a análise de um *corpus* como as tirinhas da Mafalda à luz de uma teoria como a Análise do Discurso, tem-se como pressuposto que os alunos consigam realizar uma leitura crítica, de forma que também se tornem sujeitos dos discursos que estão ali, materializados nas tirinhas, rejeitando-os ou apoiando-os.

1.8 Os personagens





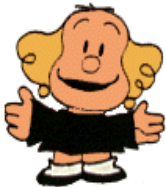

As tirinhas da Mafalda ficaram conhecidas mundialmente por discutirem questões políticas e econômicas da Argentina, país onde foram produzidas de 1963 a 1973. No entanto, as discussões propostas por Mafalda e sua turma aplicaram-se ou ainda se aplicam a diversos contextos políticos em todo o mundo naquela época e ainda hoje. Sendo assim, faz-se necessário conhecer um pouco mais a fundo a personagem principal das tirinhas que foram estudadas, bem como os outros personagens, que, mesmo secundários, dizem muito.

Além do mais, vale salientar que, conforme os pressupostos da Análise do Discurso, o conhecimento das características básicas dos personagens que permeiam os gêneros discursivos é necessário para que a compreensão dos efeitos de sentidos pretendidos e produzidos se realize. Não é diferente com as tirinhas em questão.

Segue-se a apresentação das principais características dos personagens.

Quadro 1 – Os personagens

PERSONAGEM	DESCRIÇÃO
<p>Mafalda</p> 	<p>Mafalda é uma menina de seis anos e tem como características principais a curiosidade, a ironia e a inteligência precoce. Ela está sempre perguntando o porquê das coisas e não se contenta com qualquer resposta. Por não aceitar o mundo como está, questiona quase tudo a todo o momento, acreditando em um futuro melhor. Odeia a injustiça, o racismo, as armas nucleares, a guerra, as absurdas convenções dos adultos e, mais que tudo, odeia sopa. Por outro lado, ama os <i>Beatles</i>, a democracia, a paz e os direitos humanos.</p>
<p>Os pais de Mafalda</p> 	<p>Os pais de Mafalda sempre se veem cercados pelas perguntas de sua filha precoce, às quais, muitas vezes, não sabem responder. O pai representa a figura do trabalhador explorado e que está sempre cheio de contas para pagar. Raquel, mãe de Mafalda, é uma dona de casa frustrada por ter deixado seus estudos para formar uma família, motivo pelo qual sempre é criticada pela filha. Muitas vezes, os pais parecem mais infantis que os seus filhos, Mafalda e Guille.</p>

<p>Guille</p> 	<p>É irmão de Mafalda e se parece muito com ela no que diz respeito à sua curiosidade e a suas infinitas perguntas. É uma criança muito inteligente e está sempre tentando fazer graça para os demais, que nunca riem de suas palhaçadas.</p>
<p>Susanita</p> 	<p>É amiga de Mafalda. O maior desejo de sua vida é casar-se com um homem lindo, rico e ter muitos filhos. É fútil, briguenta, invejosa, fofqueira e só pensa em sua vida, não se importando com a situação mundial. Não gosta de pobres, de negros nem das reflexões de Mafalda. Susanita representa, portanto, o retrato da população de massa, com aspirações capitalistas, fúteis e egoístas.</p>
<p>Felipe</p> 	<p>Foi o primeiro amigo de Mafalda e é totalmente o oposto de sua amiga. Felipe é inocente, tímido e bondoso. Tem muita preguiça de ir à escola e de fazer seus deveres de casa. É um sonhador que, muitas vezes, acredita que seus sonhos são reais.</p>
<p>Manolito</p> 	<p>É um menino realista que sempre está com os pés no chão. Filho de um comerciante, Manolito é ambicioso, é o personagem que representa o capitalismo nas tirinhas, pois está sempre tentando fazer negócios e promover o armazém de seu pai. Assim como Felipe, ele não gosta de ir à escola.</p>
<p>Libertad</p> 	<p>Representa as utopias da época. Libertad pode ser comparada à Mafalda, ainda que em miniatura, diferenciando-se por ser muito radical em seus pensamentos. Possui um comportamento esquerdista, é intelectual e crítica. Não suporta as pessoas complicadas, as comparações e as metáforas envolvendo seu nome. Seu sonho é ser tradutora de francês, assim como sua mãe. O seu tamanho é proporcional ao que o seu nome representava para a sociedade argentina na época de sua criação.</p>
<p>Miguelito</p> 	<p>Depois de Guille, Miguelito é o mais novo da turma. É sonhador e egoísta, sente-se o centro do mundo e não se deixa convencer do contrário. Nesse aspecto, assemelha-se bastante à Susanita. Além disso, Miguelito adora filosofar, odeia ter a idade que tem e não ser notado.</p>

Fonte: Elaboração própria com dados disponíveis em: <<https://conhecimentoliteratura.com.br/conheca-mais-sobre-a-mafalda/>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

Durante a intervenção realizada com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, conseguimos constatar que muitos estudantes não possuíam conhecimentos prévios suficientes em relação aos personagens e ao contexto de produção das tirinhas da Mafalda. Dessa forma, o quadro que acabamos de mostrar foi de extrema importância para que os alunos se interessassem pelas tirinhas e pelos seus personagens, facilitando a leitura e a compreensão do gênero em apreciação.

A seguir, apresentaremos alguns conceitos importantes sobre leitura e um breve panorama do leitor do Brasil, com o objetivo de elucidar que há muito ainda o que ser feito para que os alunos consigam ler, interpretar e compreender o que leem de maneira satisfatória. Dessa forma, esta pesquisa foi uma tentativa para que esse cenário pudesse ser modificado na escola onde foi realizada a proposta de intervenção e, posteriormente, em outras realidades.

1.9 Pelas trilhas da leitura: algumas considerações

Kleiman (1997) é de parecer que “A aprendizagem da criança na escola está fundamentada na leitura.” (KLEIMAN, 1997, p. 7). Assim sendo, para a autora, é papel do professor formar um leitor, “[...] que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais.” (KLEIMAN, 1997, p. 10).

Para nortear o trabalho de professores, a autora propõe uma série de conceitos que auxiliam o entendimento de como se processa a leitura. O primeiro desses conceitos é o do conhecimento prévio, que é definido como um conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor e que impede que a compreensão do texto aconteça caso o aluno não o ative.

Relacionado ao conceito de conhecimento prévio, Kleiman (1997) aponta-nos a noção de conhecimento linguístico, que abrange desde o conhecimento de como pronunciar as palavras, o domínio do vocabulário, as regras da língua até o seu uso.

Além do conhecimento linguístico, o conhecimento prévio também abarca o conhecimento textual, que se define como um conjunto de noções e conceitos sobre o texto.

O último conhecimento citado pela autora é o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que é adquirido formal ou informalmente, de acordo com nossas vivências e está relacionado à nossa memória.

Após explicitar todos esses conceitos, Kleiman (1997) aduz que todos esses conhecimentos devem ser ativados no momento da leitura para que a compreensão se efetive e para que as várias informações existentes no texto possam unir-se para produzir um efeito de sentido em quem lê.

Para Kleiman (1997), a leitura no ambiente escolar é confusa, descontextualizada em relação à realidade do aluno e, muitas vezes, utilizada para a realização de cópias, para a análise sintática dos períodos, etc. Ou seja, o estudante lê porque é obrigado e não por prazer. A autora firma que essa falta de motivação para ler talvez se deva à ausência de estabelecimento de objetivos específicos de leitura, tendo em vista que o estudante não percebe uma finalidade na leitura de alguns textos.

A falta de interesse pela leitura por parte dos estudantes brasileiros não é uma situação recente, mas tem chamado bastante a atenção da sociedade, principalmente em uma época em que se tem tanto acesso a diversas fontes de leitura como atualmente.

A “Retratos da Leitura no Brasil”, lançada em 2001, é a única pesquisa em âmbito nacional que tem como objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e ela se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros. A referida pesquisa já está na sua 4ª edição e é realizada pelo Instituto Pró-Livro.

A 4ª e última edição da pesquisa foi realizada no ano de 2015 no período entre 23 de novembro a 14 de dezembro. A metodologia foi desenvolvida pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERALC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e abrangeu 317 municípios brasileiros por meio de aplicação de questionário e de entrevistas presenciais nos domicílios dos entrevistados (com duração média de 60 minutos). Os participantes da pesquisa possuíam cinco anos ou mais de idade, sendo alfabetizados ou não.

Dos 5.012 entrevistados, 2.214 foram considerados não leitores, revelando que quase 50% dos entrevistados não possuem o hábito de leitura. Dos 2.798 participantes considerados leitores, 23% afirmaram que não gostariam de ter lido mais. Além disso, 43% afirmaram que não leram mais por falta de tempo; 9% porque preferem outras atividades; 9% disseram não ter paciência para ler; 5% porque não gostam de ler e 4% não leem mais porque possuem dificuldades. Os outros 30% responderam não terem lido mais por outros motivos, tais como:

o fato de não haver bibliotecas perto de onde moram, alto custo de livros, cansaço, falta de dinheiro para adquirir livros, etc.

Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), com última edição também em 2015, evidenciam que 51% dos estudantes brasileiros avaliados estão abaixo do nível 2 em leitura – patamar que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) estabelece como necessário para que o estudante possa exercer plenamente sua cidadania, ou seja, para que ele seja crítico e reflexivo em relação à realidade que o cerca.

Os índices expostos acima comprovam que os estudantes brasileiros não têm o hábito da leitura e que leem com dificuldades, realidade comprovada, também, nas avaliações sistêmicas nacionais, estaduais, municipais e internas das próprias escolas. Sendo assim, esta pesquisa objetiva mudar um pouco esse cenário tão lamentável ao propor que as tirinhas da Mafalda possam ser utilizadas como recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva inicialmente de uma amostra de alunos do 9º ano da Escola Estadual Professora Dilma Quadros e, posteriormente, de alunos de outros níveis de ensino e de outras realidades.

1.9.1 Criticidade e leitura: a concepção de leitura para a Análise do Discurso

A prática do ato de ler apresenta diferentes concepções, dependendo do enfoque teórico que se deseja adotar numa pesquisa. Neste estudo, adotamos a leitura numa perspectiva discursiva, pautada nos pilares da Análise do Discurso (AD) e embasada nas reflexões de Gasparini (2015), Orlandi (2001b) e Silva (2009).

Para a AD, a leitura não é vista como uma necessidade comunicativa apenas, mas como a possibilidade de produzir diferentes efeitos de sentido. Trabalhar com essa abordagem significa questionar a ideia de que o sentido é apenas transmitido do destinador ao destinatário. Dessa forma, não se trata de uma decodificação do sentido na mensagem, uma vez que não existe um sentido único a ser inculcado nas palavras, mas “sentidos” que, como efeito, vão depender de diversos fatores, tais como: as formações discursivas, as formações ideológicas, o contexto de produção, a ideologia, dentre outros.

De acordo com Coracini (1995 *apud* Gasparini, 2015, p. 5), a leitura, numa perspectiva discursiva, é um processo no qual autor e leitor são ideológica e sócio-historicamente constituídos e são essas constituições que determinam a própria configuração de sentido de um texto. Sendo assim, as práticas de ensino que têm como objetivo identificar a “intenção do

autor” são vãs, porque o sentido de um texto sempre se comporta como um processo, que é realizado pelo leitor em um determinado momento e lugar. Portanto, não é o texto que determina a leitura, mas sim o leitor inscrito em sua condição de sujeito e interpelado pela ideologia.

Gasparini (2015) afirma que o trabalho com leitura realizada na escola brasileira está muito ligado a exercícios superficiais, em que o leitor é frequentemente levado a “traduzir” o texto, pois praticamente não possui a oportunidade de se posicionar criticamente em relação ao que lê, por isso se faz necessário que os professores concebam a leitura como uma atividade produtora de sentidos sócio-historicamente construídos, favorecendo o posicionamento crítico e promovendo a condição de intérprete dos alunos.

Segundo Orlandi (2001b), quando se pensa na leitura com um olhar discursivo, não se pode considerar que os sentidos de um texto estejam necessariamente nele, pois por um texto perpassa a relação dele com outros textos, configurando a leitura como um processo bastante complexo. Desse modo, saber ler, para a autora, é “[...] saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2001b, p. 11).

Assim sendo, um trabalho pedagógico com a leitura embasado na AD encara o ato de ler, levando em conta os sujeitos (autor e leitor) e a ideologia na qual eles se inscrevem, o que nos permite concluir que a leitura, na perspectiva discursiva, pode ser considerada uma leitura crítica, uma vez que promove a possibilidade de produção de várias ideias e tomadas de posição, enfim novas produções de sentidos.

No parecer de Silva (2009),

[...] a leitura crítica encontra a principal razão de ser nas lutas em direção à transformação da realidade brasileira, levando o cidadão a compreender as raízes históricas das contradições e a buscar, pela ação concreta, uma sociedade em que os benefícios do trabalho produtivo e, portanto, da riqueza nacional não sejam privilégio de uma minoria. (SILVA, 2009, p. 24).

Dessa forma, a prática crítica da leitura possibilita uma reflexão acerca da realidade social brasileira para que se possa tentar minimizar as desigualdades existentes, provenientes de uma dominação política e econômica sobre as classes mais fragilizadas. O autor defende também que a existência de leitores críticos é incômoda, pois é encarada como um risco aos detentores do poder, o que denota que uma visão de mundo associada à classe dominante e os argumentos que a subsidiam devem ser combatidos, com o objetivo de propor uma sociedade mais justa.

Essa concepção de mundo só poderá, portanto, se instaurar por meio da educação e por práticas pedagógicas que proponham uma leitura crítica, capaz de questionar os valores da sociedade vigente para que transformações necessárias sejam realizadas.

Já em relação à necessidade de uma prática crítica de leitura em sala de aula, Silva (2009) afirma que elas são extremamente necessárias para desmascarar ideologias presentes em livros didáticos e no currículo escolar, suportes esses que defendem as informações, muitas vezes, como única verdade existente. O estudioso dá a entender que se a leitura crítica não for praticada nas escolas, o trabalho pedagógico do professor contribuirá para a manutenção de uma consciência ingênua dos estudantes e, por consequência, de toda a sociedade.

Segundo o autor, ao fazer uma leitura crítica, o sujeito estremece o mundo das verdades da classe dominante, instigando o ato de combater o conformismo e a escravização das ideias colocadas como verdadeiras, analisando e examinando as informações apresentadas, julgando criteriosamente os “fatos” para, enfim, se posicionar em relação ao que lhe é apresentando, configurando-se, portanto, como leitor que é fruto de uma prática escolar progressista, criativa e libertadora.

Silva (2009) assevera que o leitor crítico, ao estar diante de um texto, aciona duas posturas importantes para formular seu posicionamento: a suspeita e a sensibilidade. Esses dois comportamentos contribuem para que o leitor “desconfie” do que lê e seja sensível ao analisar a maneira como o texto é construído, de forma a identificar as estratégias discursivas presentes para “convencer” aquele que lê a aceitar o posicionamento ideológico textual.

O autor aduz que o leitor crítico transforma o texto lido em seu próprio texto, pois atribui diversos sentidos a ele, como propõe a AD. Nesse caso, ocorre uma “apropriação do significado”, possibilitando, no processo de leitura, a relação do texto lido com outros lidos anteriormente.

Em relação à prática pedagógica, Silva (2009) elucida que a escola deve ser problematizadora, objetivando a formação de leitores críticos ao possibilitar momentos de debate nas aulas e favorecer diversos posicionamentos e opiniões. Para o autor, isso só será possível se a escola oferecer os dois lados de uma situação, diferentes lugares ideológico-discursivos para que os estudantes possam, então, se posicionar.

O oferecimento dessas duas vertentes permite que se reflita sobre o fato de que a ideologia dominante sempre pretende fazer com que mentiras pareçam verdades, distorcendo e maquiando a realidade dos fatos. Assim sendo, ler um texto de maneira crítica é

[...] raciocinar sobre os referenciais de realidade desse texto, examinando cuidadosa e criteriosamente os seus fundamentos. Trata-se de um trabalho que exige lentes diferentes das habituais, além de retinas sensibilizadas e dirigidas para a compreensão profunda e abrangente dos fatos sociais. Numa sociedade como a nossa, onde se assiste à barbárie, a presença de leitores críticos é uma necessidade imediata, de modo que os processos de leitura e os processos de ensino de leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social. Leitores ingênuos, pessoas impassíveis diante das condições sociais e acostumadas à ótica convencional de perceber os fatos, muito provavelmente permanecem felizes em exercer a sua cidadania ‘de meia-tigela’, a bem daqueles poucos que detêm os privilégios. (SILVA, 2009, p.33).

O leitor crítico tem como missão, portanto, o “ler para além das linhas”, exatamente o que propõe a AD e o que propomos neste estudo em relação às tirinhas da Mafalda. Assim sendo, acreditamos, como Silva (2009), que o ensino da leitura crítica seja possível na educação básica, desde as séries iniciais até o ensino médio, com o objetivo de instigar nos estudantes a capacidade de lidar com conflitos e encará-los como possibilidade de mudança, possibilitando que os textos sejam vistos como passíveis de sempre veicularem uma multiplicidade de sentidos.

Desse modo, as considerações teóricas acima foram importantes para promover um trabalho crítico com a leitura em sala de aula, tornando possível uma prática pedagógica que teve como cerne o inconformismo em relação aos fatos tratados nas tirinhas e a promoção de um ato politizado de ler dos estudantes, para que eles pudessem se posicionar sobre as temáticas trabalhadas no gênero em estudo e relacionar esses assuntos com a realidade em que vivem.

A partir da execução das atividades interventivas, esperamos que os alunos pudessem refletir um pouco mais sobre as questões econômicas, políticas e sociais existentes em nosso país e no mundo para que, a partir de agora, não fiquem de “braços cruzados” frente a elas, mas tentem modificá-las, afim de que uma sociedade mais justa possa ser construída.

Vale salientar que, do ponto de vista didático, a opção foi desenvolver as atividades em consonância com estratégias de leitura propostas por Solé (1998). Na sequência, são apresentadas considerações a esse respeito.

1.10 Estratégias de Leitura no parecer de Solé (1998)

Solé (1998) apresenta algumas estratégias fundamentais para a compreensão leitora. Para a autora, as estratégias equivalem a “[...] procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para

atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” (SOLÉ, 1998, p. 70).

O princípio é de que, para que a leitura compreensiva de um texto possa ser feita, há necessidade de que ele seja claro e coerente, tenha uma estrutura familiar ou conhecida, que o leitor possua conhecimentos prévios adequados para a interpretação do conteúdo e, além disso, saiba definir estratégias que permitam a intensificação da compreensão. Defendendo esse ponto de vista, a autora afirma:

A aprendizagem da leitura e de estratégias adequadas para compreender os textos requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor – e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz – precisa da informação, do apoio do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor [...]. Desta forma, o leitor incipiente pode ir dominando progressivamente aspectos da tarefa de leitura que, em princípio, são inacessíveis para ele. (SOLÉ, 1998, p.18).

Está claro que o estabelecimento de estratégias é feito de acordo com as diferentes situações discursivas. No caso da leitura de tirinhas da Mafalda, o professor pode proporcionar, além do incentivo, por meio de uma motivação, a aquisição das “informações de apoio” na forma de desafios, ou seja, ações que permitirão que “[...] o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitarão a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequadas em função dos objetivos perseguidos.” (SOLÉ, 1998, p. 73).

Muito embora Solé (1998) defenda que a definição de estratégia por parte do leitor normalmente ocorre de forma inconsciente e automática, é também de parecer que, durante o processo, podem surgir problemas de diferentes ordens que requerem ações planejadas, sendo que, para isso, o ensino de estratégias torna-se uma contribuição para a adoção dos recursos e/ou caminhos que certamente facilitarão o planejamento da continuidade da aprendizagem.

A autora apresenta algumas atividades cognitivas por meio de questões a serem formuladas no desenvolvimento de estratégias de leitura, ante a proposta de alguns objetivos a seguir:

Quadro 2 – Objetivos e questões a serem formuladas

OBJETIVOS	QUESTÕES PASSÍVEIS
1- Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura.	O que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?

2- Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão.	O que sei sobre o conteúdo do texto? O que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras coisas sei que possam me ajudar sobre o autor, o gênero, ou tipo de texto...?
3- Dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer mais trivial.	Qual é a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldade apresenta?
4- Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com o “sentido comum”.	Este texto tem sentido? As ideias expressas no mesmo tem coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica?
5- Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a autointerrogação.	O que se pretendia explicar neste parágrafo – subtítulo, capítulo –? Qual é a ideia fundamental que extraio daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
6- Elaborar e provar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses e previsões e conclusões.	Qual poderá ser o final deste texto? O que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser – por hipótese – o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Fonte: Elaboração própria com base em Solé (1998).

As questões expostas no quadro acima facilitam o estabelecimento dos objetivos de leitura a serem alcançados pelos alunos, uma vez que direcionam o ato de ler as tirinhas em relação à produção de efeitos críticos e humorísticos de sentido.

Solé (1998) alerta para a importância de estabelecer estratégias de compreensão leitora no decorrer de todo o processo leitor e define ações para os momentos: (i) antes da leitura, (ii) durante a leitura e (iii) depois da leitura.

Para os movimentos que podem ser realizados no momento antes da leitura, Solé (1998) define, por exemplo:

MOMENTO	ESTRATÉGIAS
Antes da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, exame de imagens, saliências gráficas; • Levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto; • Expectativas em função do suporte; • Expectativas em função da formatação do gênero e • Expectativas em função do autor ou instituição responsável pela publicação.

Fonte: Elaboração própria com base em Solé (1998).

Já para o momento durante a leitura, a autora propõe:

MOMENTO	ESTRATÉGIAS
Durante a leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmação, rejeição ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes da leitura; • Focalização ou construção do tema ou da ideia principal; • Esclarecimentos de palavras desconhecidas a partir da inferência ou consulta do dicionário; • Formulação de conclusões implícitas no texto, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores; • Formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo; • Identificação de palavras-chave; • Busca de informações complementares e construção do sentido global do texto; • Identificação das pistas que mostram a posição do autor, relação de novas informações ao conhecimento prévio e • Identificação de referências a outros textos

Fonte: Elaboração própria com base em Solé (1998).

Após a realização da leitura, Solé (1998) define possibilidades, tais como as que se seguem:

MOMENTO	ESTRATÉGIAS
Depois da leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da síntese semântica do texto; • Utilização do registro escrito para melhor compreensão; • Troca de impressões a respeito do texto lido; • Relação de informações para tirar conclusões; • Avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e • Avaliação crítica do texto.

Fonte: Elaboração própria com base em Solé (1998).

A partir das estratégias acima, embasamos nossa intervenção pedagógica, com o objetivo de ajudar os alunos a realizarem uma leitura crítica das tirinhas da Mafalda, além de proporcionar momentos em que a leitura fosse entendida como instrumento fundamental para a construção de conhecimentos.

2 CONTEXTO, PROCEDIMENTOS E DADOS DO DIAGNÓSTICO

2.1 Contexto, universo e amostra

O contexto da pesquisa é a Escola Estadual Professora Dilma Quadros (EEPDQ), localizada na Rua Divino Espírito Santo, nº 290, no bairro Planalto, na cidade de Montes Claros/Minas Gerais. A escola atende principalmente aos bairros Planalto, JK, Village do Lago I, Village do Lago II, Universitário, Recanto das Águas, Monte Sião, Residencial Minas Gerais e Jardim Primavera.

A referida escola oferece do ensino fundamental I ao médio. No turno matutino, há uma turma de ensino fundamental II e quatorze turmas de ensino médio. No turno vespertino, são oferecidas sete turmas de ensino fundamental II e oito turmas de fundamental I. A EEPDQ atende a aproximadamente 1050 alunos, do 1º ano do ensino fundamental I ao 3º ano do ensino médio.

Seu currículo educacional tem como parâmetro os documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 (PCN), a Base Nacional Comum Curricular/2018 (BNCC) e o Conteúdo Básico Comum/2005 (CBC).

A turma escolhida para a pesquisa foi o 9º ano do ensino fundamental II, do turno vespertino, ingressante no primeiro semestre de 2019.

Como professora de Língua Portuguesa da referida turma, é possível afirmar que há alunos com diferentes níveis no que se refere à leitura. Alguns encontram sérias dificuldades para compreender até mesmo pequenos textos. Já outros interpretam, mas não os compreendem em sua totalidade, pois não conseguem fazer inferências nem relacionar um texto a outros. A menor parcela da turma consegue compreender de fato os textos, pois, além de interpretá-los, consegue estabelecer relações entre as informações dos textos e até mesmo relacioná-los a outros.

A minha prática docente tem apontado que a leitura de textos, principalmente a de tirinhas, é feita no âmbito textual apenas, uma vez que os alunos possuem sérias dificuldades para extrapolar o que está explícito. Além disso, os alunos revelam desinteresse pela leitura das tirinhas, principalmente as da Mafalda, afirmando que se tratam de tirinhas de difícil

compreensão, por isso esta pesquisa e seu plano de ação foram relevantes, para que pudéssemos interferir positivamente no sentido de tentar mudar um pouco essa realidade.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada uma amostra das tirinhas da Mafalda presentes na *internet*, facilmente encontradas em diversos *sites*, e no livro “Toda Mafalda”, da editora Martins Fontes, publicado em 2010.

2.2 Metodologia e técnica de coleta de dados

Quanto ao delineamento metodológico, a abordagem escolhida foi a qualitativa. Muito embora alguns dados tenham sido apresentados quantitativamente, a análise deles foi também qualitativa.

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a metodologia qualitativa “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Para Dalfovo, Lana e Silveira (2008), a pesquisa com delineamento metodológico qualitativo descreve a complexidade de um determinado problema, com o qual o pesquisador deve tentar contribuir no processo de mudança. Sendo assim, a pesquisa qualitativa aplica-se perfeitamente à abordagem interventiva que este trabalho apresenta.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como finalidade a obtenção de dados socialmente relevantes, o método de pesquisa que foi utilizado para a realização deste estudo é a pesquisa-ação participante que, de acordo com Gil (2008, p. 31), caracteriza-se pelo “[...] envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.” No parecer de Pimenta (2005, p. 253), pesquisador e participantes “[...] compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos”.

No tocante aos objetivos a pesquisa foi inicialmente exploratória, que, segundo Gil (2008, p. 45), tem como “[...] objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições.”

Para a obtenção dos dados do diagnóstico, foi aplicado um teste de leitura de uma coletânea de tirinhas da Mafalda, especialmente organizada para esse fim, cujos resultados foram analisados e descritos qualitativamente. Nessa etapa, utilizaremos a pesquisa de natureza descritiva e interpretativa.

Os resultados do teste foram interpretados e analisados qualitativamente para se obter, conforme proposto nos objetivos específicos, a descrição das experiências e habilidades de uma amostra de alunos com a leitura de tirinhas, apresentando o diagnóstico de leitura dos participantes da pesquisa.

Mediante os resultados do teste, iniciaremos o trabalho interventivo de leitura teoricamente fundamentado nas teorias da AD e da Multimodalidade e, metodologicamente, nos pressupostos de estratégias de leitura conforme proposto por Solé (1998), de forma a mostrar aos alunos que as tirinhas dizem: (i) pelo que dizem; (ii) pelo que não dizem; (iii) pelo que dizem implicitamente e (iv) pelo que deixam de dizer.

Dessa forma, o trabalho foi desenvolvido numa perspectiva que vai além do texto, com a exploração do discurso que as tirinhas da Mafalda produzem, reafirmam, negam e sugerem, levando-se em conta os conhecimentos prévios, necessários à leitura.

Vale a pena salientar que, por se tratar de um estudo que envolve seres humanos, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Unimontes, por meio da Plataforma Brasil, com obtenção de parecer sob número 3.085.289. (Anexo A).

Procedeu-se, também, a assinatura dos termos de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo constante no Anexo B, por se tratar de uma investigação com alunos do 9º ano regular do ensino fundamental, portanto, com idade inferior a 18 anos. Além disso, os participantes não foram identificados nominalmente, sendo referidos como participante A, B e assim por diante.

2.3 Resultados do teste de leitura de tirinhas para diagnóstico de leitura

O teste de leitura, elaborado com onze questões, 8 discursivas e 3 de múltipla escolha, foi respondido pelos alunos do 9º ano da Escola Estadual Professora Dilma Quadros, durante as aulas de Língua Portuguesa. Todas as questões exigiram que os alunos relacionassem os textos em linguagem verbal aos aspectos imagéticos presentes nas tirinhas.

Seguem as questões que foram aplicadas, acompanhadas de um comentário geral sobre as habilidades para sua leitura e a descrição dos resultados alcançados:

Leia a tirinha abaixo para responder às questões de 1 a 7.



Fonte: Disponível em: <<https://odisseiaatual.wordpress.com/>> Acesso em: 20 de fev. 2019.

Questão 1 – adaptada do ENEM/2004.

A conversa entre Mafalda e seus amigos:

- revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam ser iguais.
- desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
- expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições diferentes.
- ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de ideias.
- mostra a soberania do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

A compreensão dessa tirinha requer do leitor a interpretação que associa a linguagem verbal à não verbal, além da localização de informações explícitas e de inferências de informações implícitas.

Na questão 1, o aluno deveria inferir que o efeito de sentido das palavras é completado pelo efeito de sentido que as imagens produzem, principalmente nos três primeiros quadrinhos. Para demonstrar essa habilidade, não basta apenas decodificar sinais e símbolos, mas ter a capacidade de perceber a interação entre a imagem e o texto escrito, já que a integração de imagens e palavras contribui para a formação de novos sentidos do texto.

O percentual de respostas corretas foi de 43,3%, o que evidencia que menos da metade da turma foi capaz de relacionar as linguagens verbal à não verbal. Desse modo, a maioria dos alunos não conseguiu compreender que Felipe e Manolito estavam defendendo pontos de vista que pareciam ser semelhantes, mas não eram, e que Mafalda não foi compreendida por eles como gostaria de ter sido e, manifestando, assim, seu posicionamento crítico, já que ela é uma personagem que sempre se posiciona.

Sigamos para a próxima questão.

Questão 2 – A resposta dada pelos amigos de Mafalda, no segundo quadrinho, está condizente com a pergunta feita por ela? Por quê?

A questão 2 exige conhecimentos de mundo a respeito das características da Mafalda. Sabendo-se que ela é uma menina bastante crítica, o aluno deveria compreender que a pergunta formulada por ela espera uma resposta que analise as questões políticas, econômicas, sociais e humanitárias do mundo de uma forma geral, portanto o rumo ao qual Mafalda se refere não é um rumo geográfico, físico; mas humano, social, político e econômico. Dessa forma, a questão solicita que o estudante acione seus conhecimentos linguísticos, especificamente o da linguagem metafórica, com o objetivo de que se reflita sobre o verdadeiro propósito de Mafalda, que é propor uma reflexão para os seus amigos Felipe e Manolito em relação às atitudes que a humanidade tem tomado.

Apenas 43,3% dos alunos conseguiram acertar a questão totalmente e compreender que Mafalda não foi compreendida por seus amigos, pois, além de identificar os diversos sentidos possíveis para a pergunta da menina, souberam expressar que a personagem esperava uma resposta diferente da que foi dada pelos seus amigos. 26,7% dos alunos acertaram a questão parcialmente, pois conseguiram entender que Mafalda recebeu respostas que não foram condizentes com o que ela esperava ouvir, entretanto esses estudantes não souberam justificar o que responderam. 30% dos participantes da pesquisa erraram a questão, uma vez que afirmaram que Felipe e Manolito responderam à pergunta de Mafalda de acordo com o que a personagem esperava.

A análise da questão 3 será feita a seguir.

Questão 3 – No segundo quadrinho, a expressão facial de Mafalda produz o efeito de sentido de:

- a) nervosismo.
- b) susto.
- c) confusão.
- d) preocupação.

A principal habilidade avaliada na questão 3 é a associação da imagem ao enunciado verbal produzido pelos dois amigos de Mafalda. O aluno deveria observar o movimento feito

pela menina ao escutar que os dois amigos concordam entre si, mas têm opiniões diferentes em relação à direção para qual a humanidade está indo. Dessa forma, a questão colabora para o entendimento de que uma formação discursiva que parece ser a mesma se desdobra em duas distintas, evidenciando o desacordo entre Felipe e Manolito.

O percentual de acertos dessa questão foi o maior de toda a atividade diagnóstica: 86,7%, no entanto, por se tratar de uma questão de baixa complexidade e pelo fato de os alunos estarem em uma turma de 9º ano, a expectativa de acertos era de 100%, o que evidencia que há alunos que ainda não conseguem realizar uma leitura verdadeiramente compreensiva do gênero tirinhas.

Analisemos a quarta questão da atividade.

Questão 4 – Qual é o efeito de sentido produzido pela expressão “[...] é cla...”, contida no balão do segundo quadrinho?

Na questão 4, o aluno deveria concluir que a supressão da última sílaba da palavra “claro”, sucedida de reticências “cla...”, está diretamente relacionada às feições dos personagens amigos de Mafalda e à direção para o qual o dedo indicador de cada um deles aponta. Esse “silenciamento” dos enunciadores significa e muito para a Análise do Discurso, uma vez que “O silêncio, mediando as relações entre linguagem, mundo e pensamento, resiste à pressão de controle exercida pela urgência da linguagem e significa de outras e muitas maneiras.” (ORLANDI, 2015, p. 37). Sendo assim, ao perceberem que tinham a mesma opinião sobre a humanidade, mas que a perspectiva de “frente” era diferente, devido ao posicionamento espacial de cada um, Felipe e Manolito silenciam-se, demonstrando perplexidade diante da situação discursiva em que se encontram para, no próximo quadrinho, defenderem seus posicionamentos inseridos em duas formações discursivas distintas.

36,9% dos participantes conseguiram responder à questão de maneira correta e perceber que o não pronunciamento total da expressão “é claro” significou uma perplexidade por parte dos personagens ao constatarem a situação em que se encontravam. 26,8% dos alunos responderam à questão de forma parcialmente correta, pois não souberam expressar que a supressão da palavra “claro” teve como significado uma surpresa por parte dos personagens;

apenas entenderam que a palavra estava incompleta, interpretando apenas o sentido literal da tirinha. 33,3% dos alunos erraram a questão e um aluno não respondeu, representando 3% do total de alunos.

A quinta questão será apreciada abaixo.

Questão 5 – Observe como o tamanho das letras presentes no terceiro quadrinho se diferencia das demais. Essa diferença provoca algum efeito de sentido? Justifique sua resposta.

Na questão 5, o estudante deveria comparar o tamanho das letras do 1º, 2º e 4º quadrinhos com as letras do 3º, que são maiores e significam o ápice do confronto entre Felipe e Manolito, representando o choque entre as duas formações discursivas existentes na tirinha. Dessa forma, o aluno teria de analisar que o fato de as letras do 3º quadrinho serem maiores que as outras também produz um efeito de sentido muito significativo para a compreensão da tirinha.

Essa questão teve o segundo maior índice de acertos da atividade diagnóstica: 80%. Tudo indica que esse fato pode ser atribuído, principalmente, ao acesso que grande parte dos alunos têm às redes sociais. Nesses espaços, o uso das letras maiúsculas sugere que o enunciador está se exaltando, querendo chamar a atenção, como se estivesse “gritando” com o seu interlocutor. Sendo assim, a maioria dos alunos conseguiu compreender a intencionalidade discursiva presente na tirinha, em relação ao tamanho aumentado das letras que aparecem no terceiro quadrinho. Embora o percentual de acertos da questão tenha sido relativamente alto, ainda houve alunos que a acertaram parcialmente, com o percentual de 6,6%, e 13,4% dos alunos não conseguiram respondê-la corretamente, tal fato demonstra que há uma grande necessidade de letrar os alunos em relação a como os recursos linguísticos e imagéticos contribuem para produzir diversos efeitos de sentido nas tirinhas.

Passemos para a contemplação da questão 6.

Questão 6 – No último quadrinho, observe que os pronomes possessivos “tua” e “minha” estão destacados. Que efeito de sentido esse destaque provoca?

Mais uma vez, o aluno teria de apreciar a tipografia da tirinha, mas agora com a finalidade de se atentar ao fato de os pronomes “tua” e “minha” estarem em negrito, o que sugere uma ênfase na pronúncia dessas palavras, evidenciando o desejo dos enunciadores de sobreporem as formações discursivas nas quais se inserem em relação às formações discursivas de seus interlocutores.

O percentual de acertos da questão foi de 33,3% e a quantidade de alunos que acertaram a pergunta parcialmente também foi de 33,3%. Os alunos que não conseguiram acertar totalmente a questão identificaram que houve um destaque em relação aos pronomes possessivos, mas não associaram esse destaque ao fato de que os personagens estavam tentando impor sua opinião ao seu interlocutor. Dessa forma, os alunos realizaram uma interpretação literal da tirinha, mas não conseguiram compreender o que o destaque das letras significava discursivamente. 26,8% erraram a questão e dois alunos deixaram-na em branco, totalizando 6,6% do total de alunos. Tais dados nos mostram que os alunos demonstram grandes dificuldades para analisar as tirinhas de maneira crítica, ao observarem sem atenção todos os recursos que a constituem.

Analise a questão 7.

Questão 7 – Qual é o efeito de sentido produzido pela afirmação de Mafalda “Estou começando a entender por que é tão difícil a humanidade ir para a frente.” no último quadrinho?

A questão 7 requer do leitor uma associação entre o enunciado proferido por Mafalda e a discussão entre Felipe e Manolito. Ao fazer essa associação, o aluno deveria perceber o tom de crítica existente no discurso de Mafalda, empregando a palavra “frente” com sentido diferente do utilizado pelos seus amigos. Além do tom de crítica em seu discurso, Mafalda expressa em seu rosto o descontentamento em relação ao comportamento dos amigos.

53,4% dos alunos conseguiram identificar essa crítica existente na afirmação feita por Mafalda, o que acabou causando uma certa surpresa, tendo em vista que apenas 43,3% conseguiram entender totalmente que Mafalda e seus amigos não estavam falando “a mesma língua”. 23,3% dos alunos acertaram parcialmente a questão, tendo em vista que não souberam

justificar a resposta e 23,3% deles não responderam a pergunta corretamente, interpretando a tirinha em seu aspecto literal e não discursivo.

Prossigamos com a apreciação das questões de 8 a 11.

Leia a tirinha abaixo para responder às questões de 8 a 11.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/4354>> Acesso em: 22 fev. 2019.

Questão 8 – Como Susanita tenta demonstrar que não sente preconceito racial?

Nessa questão, o aluno deveria fazer uma inferência a partir dos elementos imagéticos que a tirinha explora, principalmente quando Susanita toca no boneco da amiga. Desse modo, o estudante teria de perceber, no último quadrinho, que Susanita inscreve-se em uma formação discursiva distinta da de Mafalda e até mesmo da formação discursiva na qual se inscreve nos quadrinhos anteriores, mesmo que ela afirme, no terceiro quadrinho, que “Nós somos todos iguais [...]”. Assim sendo, o aluno deveria compreender que, para Susanita, o fato de ela ter tocado no boneco a define como uma pessoa não preconceituosa, o que percebemos não ser verdade no último quadrinho.

A questão 8 foi a segunda a obter o maior percentual de erros na atividade diagnóstica: 50% da turma respondeu-a incorretamente, revelando que os alunos possuem uma grande dificuldade para associar os aspectos linguísticos aos imagéticos, condição necessária para a compreensão dos discursos que circulam nesse gênero discursivo que relaciona as linguagens verbal e a não verbal. 20% dos estudantes conseguiram acertar a questão parcialmente e apenas

30% responderam satisfatoriamente ao questionamento número 8 da atividade, revelando a

Questão 9 - No terceiro quadrinho, Susanita está sendo:

- a) solidária.
- b) irônica.
- c) sincera.
- d) contraditória.

necessidade de atividades que possam intervir para aumentar esse desempenho.

Dando sequência, discorreremos sobre a questão 9.

Na questão 9, o aluno deveria identificar efeitos de sentido de ironia na fala de Susanita no 3º quadrinho, efeitos esses que só ficam claros no último quadrinho, quando a personagem afirma que vai lavar o dedo após tê-lo encostado no boneco de Mafalda. Também no último quadrinho, é possível constatar que Mafalda fica perplexa e não acredita nas palavras da amiga, quando essa afirma que irá lavar o dedo após encostá-lo no boneco, evidenciando uma postura de “nojo” ao ter tocado no brinquedo de Mafalda.

O percentual de acertos dessa questão foi de 60%. Considero que a quantidade de alunos que acertaram a questão poderia ser maior, tendo em vista que o último quadrinho elucida a ironia presente no terceiro. Além do mais, a atividade diagnóstica foi aplicada pouco tempo após a turma ter tido contato com o conteúdo “Figuras de Linguagem”, no qual revisamos o conceito de ironia com exemplos e exercícios. Isso só reforça a necessidade de trabalhar as tirinhas como uma proposta de letramento linguístico e visual.

A décima questão será apreciada a seguir.

Questão 10 - Qual é o efeito de sentido produzido pela atitude de Susanita no último quadrinho?

Nessa questão, o estudante deveria compreender que a atitude de Susanita, ao lavar o dedo após pegar no boneco negro de Mafalda, comprova que o discurso proferido nos dois quadrinhos anteriores era totalmente falso, politicamente correto, porém não verdadeiro. A tirinha, mesmo não sendo atual, revela um fato ainda corriqueiro nos dias de hoje: o preconceito velado, pois manifestar qualquer tipo de intolerância é inadmissível atualmente, portanto muitas

peças agem como Susanita, pois proferem discursos de igualdade e de tolerância para não serem julgadas de maneira negativa, porém não agem de maneira condizente com os discursos que pregam.

O percentual de acertos dessa questão foi de 73,4% e o de acertos parciais, 16,6%. Apenas 10% dos alunos não conseguiram acertar a questão, o que causou uma certa surpresa, tendo em vista que a questão anterior, que é relacionada a esta, teve um índice bem maior de erros, o que nos elucida que os alunos apresentam dificuldades de entender a tirinha como um todo e, às vezes, não conseguem relacionar os quadrinhos entre si.

Finalmente, trataremos da última questão da atividade.

Questão 11 - No último quadrinho, Mafalda não tem falas, mas o silêncio que ela faz também é bastante significativo. Qual é o efeito de sentido que o silêncio de Mafalda possui dentro do contexto da tirinha?

Nessa questão, o aluno deveria associar as expressões faciais de Mafalda ao silêncio que ela faz após Susanita ter afirmado que iria lavar o dedo ao ter tido contato com o boneco. Além disso, a posição do brinquedo no decorrer do quadrinho também é um aspecto a ser analisado. A partir do segundo quadrinho, é possível observar que o boneco de Mafalda desce conforme as reações que ela expressa ao dialogar com sua amiga Susanita. No último quadrinho, após a amiga ter dito que iria lavar o dedo, a posição do boneco, quase ao chão, corrobora a decepção expressa pelo rosto e pelo silêncio de Mafalda.

A maioria dos alunos, 66,6%, conseguiram obter um bom desempenho na questão, pois entenderam que o silêncio de Mafalda significou indignação em relação à atitude de Susanita, que quebrou as expectativas de sua amiga na tirinha. Nesse caso, a maioria dos alunos teve um bom êxito ao atribuir um sentido à expressão facial e ao silêncio feito por Mafalda. 23,4% dos alunos acertaram parcialmente a questão, pois não conseguiram associar o silêncio de Mafalda à indignação que ela sentiu ao ouvir Susanita; apenas interpretaram que a personagem ficou triste com a declaração da amiga.

A reação de Mafalda não expressa apenas a decepção com Susanita, expressa muito mais: revela uma indignação, um sentimento de inconformismo que se refere à raça humana de uma maneira geral, uma raça que é capaz de discriminar pela cor da pele. O percentual de erros foi

baixo, 10%, mas poderia ser ainda menor, tendo em vista que se trata de alunos de 9º ano e nessa faixa etária os alunos deveriam ter um senso crítico mais apurado sobre temas como o racismo, que é frequentemente debatido no ambiente escolar.

Os resultados da atividade diagnóstica apontam, de uma maneira geral, que os alunos conseguem interpretar superficialmente as tirinhas, ou seja, conseguem entender o que está no plano da expressão, obtêm bom êxito em relação ao que está explícito, literal, nas tirinhas. Contudo, não realizam uma leitura no plano de conteúdo, compreensiva e crítica de fato, pois não extrapolam o linguístico e o imagético e, às vezes, não os associam para produzir efeitos de sentido discursivos, efeitos esses que são produzidos por meio de relações sociais, históricas, políticas e ideológicas. Portanto, é necessário letrar esses alunos para que eles se tornem cidadãos críticos e reflexivos em relação à sociedade a que pertencem e para que eles possam ser leitores proficientes de diversos textos, não só de tirinhas.

3 PLANO DE AÇÃO

3.1 Apresentação

A partir dos resultados da atividade diagnóstica, foi elaborado um plano de ação, com base nas estratégias de leitura de Solé (1998), tal como se segue:

Quadro 3 – Plano de ação

<p>ESCOLA: Escola Estadual Professora Dilma Quadros TURMA: 9º ano do ensino fundamental OBJETIVO: Desenvolver uma proposta interventiva de leitura de tirinhas, fundamentada na teoria da Análise do Discurso e na Teoria da Multimodalidade, por meio de estratégias de leitura baseadas em Solé (1998), de forma a despertar nos alunos o gosto pela leitura do gênero tirinhas, bem como a leitura compreensiva, crítica e reflexiva.</p>		
AÇÕES	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	RECURSOS
<p>1 – Motivação (Antes da leitura)</p>	<p>Sentir-se motivado para ler;</p> <p>Refletir sobre os benefícios dos hábitos de leitura;</p> <p>Valorizar a oralidade e o ponto de vista dos alunos acerca dos assuntos abordados;</p> <p>Conhecer as características dos personagens das tirinhas da Mafalda, a biografia de seu autor, a história dos quadrinhos e das tirinhas, a estrutura e os recursos constitutivos desses dois gêneros discursivos.</p>	<p>Exibição em projetor multimídia e roda de conversa sobre os seguintes vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “A menina que odiava livros”; • “Cinco benefícios da leitura para te estimular a ler mais”; • “A importância da leitura”; • “Qual a importância da leitura na vida dos jovens?”; • “O exercício da leitura”; • “Por que o brasileiro lê pouco?”; • Filme “Escritores da Liberdade”; • “Mafalda, o filme”. <p>Reflexão sobre o Texto “Ler devia ser proibido”, de Guiomar de Grammont, com questões a serem discutidas oralmente e respondidas em folhas impressas;</p> <p>Slides sobre as personagens das tirinhas da Mafalda, sobre a biografia de Quino, sobre a história dos quadrinhos e das tirinhas e sobre a estrutura e recursos utilizados nos quadrinhos e nas tirinhas.</p>

<p>2 – Leitura de tirinhas</p> <p>(Durante a leitura)</p>	<p>Ler os recursos verbais e não verbais, observando os personagens e suas principais características, bem como as temáticas abordadas pelas tirinhas em análise;</p> <p>Compreender como as tirinhas da Mafalda produzem efeitos críticos de sentido;</p> <p>Observar que os efeitos de sentido produzidos pelas tirinhas são construídos de maneira explícita e implícita, até mesmo pela ausência do dizer;</p> <p>Analisar como as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) abordam as tirinhas da Mafalda, propondo uma leitura discursiva e não apenas literal;</p> <p>Consolidar o conhecimento acerca dos elementos verbais e não verbais que são constitutivos dos efeitos de sentido produzidos pelas tirinhas.</p>	<p>Análise de tirinhas impressas e exibidas em projetor multimídia (trabalho em grupo);</p> <p>Apresentação das análises das tirinhas para a sala (trabalho em grupo);</p> <p>Coletâneas de questões de vestibulares e do ENEM em que as tirinhas da Mafalda são abordadas (exibição em projetor multimídia);</p> <p>Atividade em folha impressa;</p> <p>Jogo em <i>PowerPoint</i> contendo questões sobre tirinhas da Mafalda e seus personagens.</p>
<p>3 – Depois da leitura</p>	<p>Produzir discursos críticos com base nas características dos personagens presentes nas tirinhas.</p>	<p>Produção de discursos a partir dos desenhos das tirinhas.</p>
<p>4 – Atividade diagnóstica final</p>	<p>Comparar o desempenho dos alunos antes e após a aplicação da intervenção.</p>	<p>Teste de leitura de tirinhas em folhas impressas, com questões discursivas e de múltipla escolha.</p>
<p>5 – Encerramento</p>	<p>Compartilhar, para a direção da escola, as experiências obtidas, a partir das atividades interventivas, com os colegas da turma e com a professora.</p> <p>Incentivar e valorizar a leitura do gênero tirinhas.</p>	<p>Apresentação dos alunos sobre um resumo do que foi trabalhado durante a intervenção em projetor multimídia;</p> <p>Exibição de tirinhas produzidas pelos alunos;</p> <p>Confraternização.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.2 Desenvolvimento das ações e registro de seus resultados

3.2.1 Ação 1 – Motivação (antes da leitura)

OBJETIVOS

- Sentir-se motivado para ler;
- Refletir sobre os benefícios dos hábitos de leitura;
- Conhecer as características dos personagens das tirinhas da Mafalda, a biografia de seu autor, a história dos quadrinhos e das tirinhas e a estrutura dos quadrinhos e das tirinhas;
- Valorizar a oralidade e o ponto de vista dos alunos acerca dos assuntos abordados.

RECURSOS

- Vídeos: “A menina que odiava livros”; “Cinco benefícios da leitura para te estimular a ler mais”; “A importância da leitura”; “Qual a importância da leitura na vida dos jovens?”; “O exercício da leitura” e “Por que o brasileiro lê pouco?”;
- Filmes: “Escritores da Liberdade” e “Mafalda, o filme”;
- Atividade em folhas impressas;
- *Slides* sobre as personagens das tirinhas da Mafalda, sobre a biografia de Quino, sobre a história dos quadrinhos e das tirinhas e sobre a estrutura e recursos utilizados nos quadrinhos e nas tirinhas.

METODOLOGIA

- Projeção de vídeos e de filmes.
- Roda de conversa com os alunos.
- Leitura, compreensão e interpretação do texto “Ler devia ser proibido”, de Guiomar de Grammont, com questões a serem discutidas oralmente e respondidas em folhas impressas.
- Exibição de *slides*.

PROCEDIMENTOS

A – Antes da projeção dos vídeos e dos filmes

1 – Conversa informal

Questões norteadoras

- Você se identifica com o título do vídeo “A menina que odiava livros”? Por quê?
- O que você lê geralmente?
- Cite cinco benefícios que a leitura pode proporcionar.
- Por que ler é tão importante?
- Você acha que ler é mais importante para os jovens do que para outra faixa etária? Por quê?
- Por que você acha que a leitura pode ser considerada um exercício?
- Em sua opinião, por que o brasileiro lê pouco?
- O que o título do filme “Escritores da liberdade” sugere a você?
- O que você sabe sobre a personagem Mafalda?

2 – Apresentação da sinopse do vídeo “A menina que odiava livros”, da capa do livro homônimo e exibição do curta-metragem

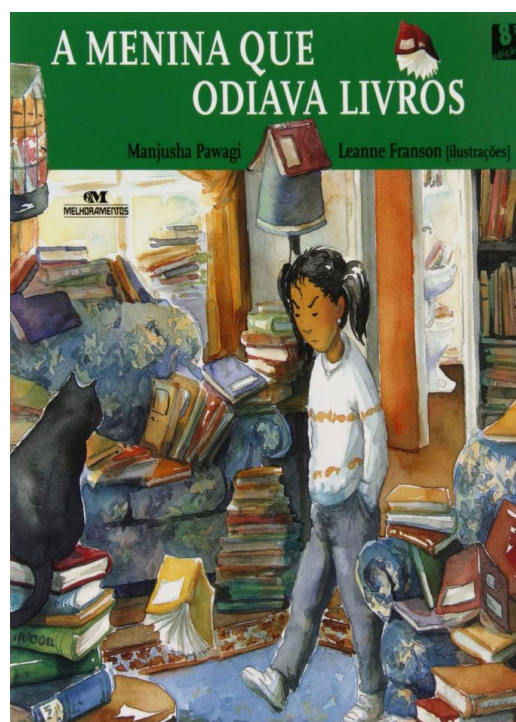
“A Menina que Odiava Livros” é um curta-metragem que adapta o livro homônimo de Manjusha Pawagi e Jeanne Franson. É um trabalho bastante interessante que reforça a importância da leitura no crescimento do indivíduo. É bastante instrutivo e interessante. Vale a pena conferir!

Esta é a história de Meena, uma garota que simplesmente odiava os livros. Mas ela não conseguia ficar longe deles, porque em sua casa eles estavam por toda parte: nos armários da cozinha, nas gavetas, nas mesas, nos guarda-roupas e nas cômodas. Estavam também sobre o sofá, alguns entulhados na banheira e outros empilhados nas cadeiras.

Mas um dia o gatinho de Meena derrubou uma pilha enorme de livros infantis. Abertas pela primeira vez, as páginas dos livros libertaram os personagens e animais das histórias, que invadiram a sala, fazendo uma grande bagunça. Esse acontecimento mágico fez Meena viajar pelo fantástico mundo da literatura.”

Disponível em:

<<http://www.emdialogo.uff.br/content/menina-que-odiava-livros-um-sincero-curta-metragem-de-incentivo-literatura>>. Acesso em 10 jul. 2019.



3 – Apresentação do cartaz e da sinopse do filme “Escritores da liberdade”

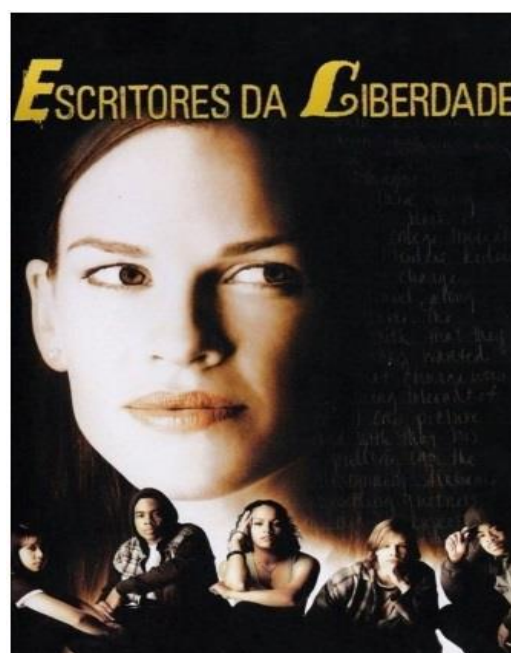
Uma jovem e idealista professora chega a uma escola de um bairro pobre, que está corrompida pela agressividade e violência. Os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, e há entre eles uma constante tensão racial. Assim, para fazer com que os alunos aprendam e também falem mais de suas complicadas vidas, a professora Gruwell (Hilary Swank) lança mão de métodos diferentes de ensino. Aos poucos, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento, e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

Disponível

em:

<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-60975/>.

Acesso em 10 jul. 2019.



B – Projeção dos vídeos e do filme

C – Após a projeção (roda de conversa)

- Participação espontânea dos alunos sobre os assuntos abordados nos vídeos, de forma a responder oralmente ao seguinte questionamento: Quais foram os principais ensinamentos que os filmes e os vídeos nos proporcionaram?
- O que você achou do filme sobre a Mafalda?

D – Atividade compreensiva, interpretativa e impressa sobre o texto “Ler devia ser proibido”, de Guiomar de Grammont**E – Abordagem teórica: exibição de *slides* sobre as personagens das tirinhas da Mafalda, sobre a biografia de Quino, sobre a história dos quadrinhos e das tirinhas e sobre a estrutura e os recursos utilizados nesses dois gêneros discursivos****3.2.2 Resultados da ação 1**

A proposta da ação 1 foi motivar os alunos para realizarem as atividades de intervenção. Os vídeos e o filme “Escritores da liberdade” mostram a importância da leitura e seus benefícios, portanto optamos por utilizá-los para que os alunos se sentissem realmente interessados para participar de todas as atividades da intervenção sobre as tirinhas da Mafalda. O filme sobre a personagem principal desta pesquisa encerrou a etapa da motivação, a fim de que os alunos se sentissem curiosos acerca dos personagens com os quais iriam embarcar nessa viagem pelo conhecimento.

Antes da exibição dos vídeos e dos filmes, lançamos mão de algumas perguntas para que os alunos refletissem sobre a importância da leitura durante todas as atividades interventivas. As perguntas foram elaboradas a partir dos nomes dos vídeos e nortearam a reflexão dos alunos naquele momento.

Para demonstrar como aconteceu a etapa da motivação, vamos descrever as respostas de algumas das nove questões direcionadas aos estudantes.

A primeira pergunta, “Você se identifica com o título do vídeo ‘A menina que odiava livros’? Por quê?”, foi respondida com bastante empolgação pela metade da sala, pois na turma há alunos que não têm o hábito da leitura e afirmam isso até com certo “orgulho”. A outra metade se dividiu entre alunos que amam ler e outros que gostam, mas que afirmam que precisam ler mais.

No momento em que falávamos especificamente sobre a primeira questão, analisamos, por meio de projetor multimídia, a sinopse do vídeo e a capa do livro homônimo, procurando realizar uma leitura discursiva, multimodal e mais abrangente sobre a obra.

Em relação à segunda questão, “O que você lê geralmente?”, as respostas foram divididas, de maneira geral, entre “textos veiculados na *internet*, como os que há em *blogs* e em aplicativos de redes sociais”, “o que estudamos na escola” e “livros”. Percebemos, dessa forma, que os alunos leem, mas não como a escola gostaria, em relação à qualidade e quantidade.

Na sequência, respondendo ao terceiro questionamento, “Cite cinco benefícios que a leitura pode proporcionar.”, os alunos listaram cinco benefícios proporcionados pela leitura. As respostas foram variadas, mas, em geral, apontaram que os alunos têm consciência de que o hábito de ler desenvolve muitas habilidades, propicia um enriquecimento no vocabulário, facilita a entrada para o mercado de trabalho, torna a pessoa mais interessante, etc. As inúmeras vantagens que a leitura proporciona também foram listadas na próxima questão.

Na quinta questão norteadora, “Você acha que ler é mais importante para os jovens do que para outra faixa etária? Por quê?”, as opiniões dos alunos foram bastante divergentes. Vários grupos defenderam a maior importância da leitura nas mais diversas faixas etárias. De uma forma geral, afirmaram que a leitura é mais importante para as crianças, pois as insere, de fato, na comunidade escolar. Outros apontaram que a leitura é mais importante para os adolescentes e jovens por conta da entrada no mercado de trabalho e do acesso às universidades. Uma parcela defendeu a maior importância da leitura para a idade adulta, justificando que ler é uma forma de “fugir” dos problemas que a referida faixa etária enfrenta. Outro grupo associou a leitura como sendo mais importante para os idosos, uma vez que seria uma ocupação para eles, uma forma de exercitar a mente, de deixá-la ativa.

A sétima questão, “Em sua opinião, por que o brasileiro lê pouco?”, gerou um pouco de polêmica na turma, pois vários motivos foram apontados para o fato de o brasileiro ler pouco. Dentre eles, foram citados o baixo estímulo de leitura nas famílias, a preguiça, a falta de tempo, a dificuldade de acesso a livros, a falta de livros interessantes trabalhados na escola, a ausência de livros mais atualizados nas bibliotecas públicas, etc. A questão movimentou bastante a sala, pois gerou reflexões políticas sobre o ato de ler e sobre como a leitura torna uma pessoa, de fato, um cidadão consciente dos seus direitos na sociedade em que está inserida. Esse foi, com certeza, um dos grandes momentos da intervenção.

Como o filme “Escritores da liberdade” já havia sido trabalhado nesta turma no ano de 2018, quando os alunos cursavam o 8º ano do ensino fundamental, no ano anterior a esta pesquisa, a resposta da oitava pergunta, “O que o título do filme ‘Escritores da liberdade’ sugere a você?”, foi unânime: a de que ler e escrever liberta o ser humano da ignorância, da invisibilidade social e que liberta, também, os seus sentimentos e opiniões. O trabalho da professora Erin Gruwell, personagem principal do filme, e a importância da instituição escolar também foram discutidos, de forma a valorizar a figura dos professores num país em que não se dá o devido valor à educação.

Ao apreciarmos a oitava questão, analisamos, também, a sinopse e o cartaz do filme, com o objetivo de realizarmos uma leitura mais ampla sobre o filme, buscando uma compreensão discursiva e multimodal sobre a obra.

Na última questão, “O que você sabe sobre a personagem Mafalda?”, grande parte dos alunos afirmou que sabia que as tirinhas da Mafalda são difíceis, que elas não são engraçadas, que eles não entendem nada quando são cobradas nas provas, que as tirinhas estão presentes em provas de diversas disciplinas e que elas são frequentemente abordadas em livros didáticos e em vestibulares. Poucos alunos comentaram sobre a ironia e sobre a criticidade das tirinhas, o que constatou, mais uma vez, que a turma necessitava de um letramento mais profundo sobre as tirinhas em questão.

Depois de responderem oralmente às questões propostas, foi proposta uma roda de conversa, oportunidade que proporcionou que os alunos se expressassem espontaneamente sobre os assuntos discutidos nos vídeos e nos filmes.

As duas questões propostas para a roda de conversa foram: “Quais foram os principais ensinamentos que os filmes e os vídeos nos proporcionaram?” e “O que você achou do filme sobre a Mafalda?”

Todos os vídeos foram discutidos, mas o que gerou maior empolgação nos alunos foi debater sobre o filme “Escritores da liberdade”. Por mais que eles já tivessem visto a obra no ano anterior às atividades interventivas para esta pesquisa, os estudantes assistiram ao filme com bastante atenção, talvez porque ele retrate bastante a realidade deles. O comentário de uma aluna despertou a minha atenção, uma vez que ela disse que aquele era “o filme da vida dela”. Foi um momento gratificante, que motivou o prosseguimento das atividades.

Após falarem especificamente do filme “Escritores da liberdade”, os alunos reconheceram que tanto os adolescentes do filme quanto a menina do vídeo “A menina que

odiava livros” tiveram a vida transformada depois que passaram a ler. Em ambas as obras, os personagens não gostavam de ler no início, mas, com o passar do tempo, começaram a gostar e tiveram as suas vidas revolucionadas pela leitura. Era esse o maior objetivo desta etapa das atividades interventivas: que os alunos chegassem à conclusão de que ler pode mudar as suas vidas. Essa também foi a mensagem transmitida pelos vídeos de uma maneira geral.

Sobre o filme da Mafalda, os alunos afirmaram que não o entenderam muito bem, pois esperavam que ele contasse uma história linear, com início, meio e fim. Porém, o filme é uma seleção de tirinhas que foram adaptadas ao formato de filme. Durante a exibição do filme, foi necessária a minha intervenção para que os alunos pudessem entender um pouco mais as tirinhas retratadas na obra.

Terminada a discussão na roda de conversa, iniciamos, coletivamente e em voz alta, a leitura do texto “Ler devia ser proibido”. Depois de realizar a leitura com os alunos, propus à turma que executasse uma atividade escrita sobre o texto. Essa atividade constou de doze questões, divididas em seis discursivas e seis de múltipla escolha.

O texto trata dos benefícios da leitura, mas de uma maneira irônica, a começar pelo título. De uma maneira bastante inusitada e instigante, Guiomar de Grammont evidencia que a leitura “[...] acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo inosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social.”

O texto é bastante interessante, porque, dentre outros motivos, pede para que os pais não leiam para os seus filhos, pois “[...] podem levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente.”

Das doze questões, discutiremos sobre três, duas em que os alunos apresentaram um grande percentual de dificuldade e uma em que analisamos o texto discursivamente, propondo que os alunos identificassem diferentes vozes existentes no texto. Passemos, portanto, à análise das questões.

Questão 3 - “Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”

Essa frase é bastante importante para a compreensão do texto. Analise os comentários sobre ela e, em seguida, assinale a alternativa correta.

- I. Sabendo que em um texto as informações podem ser agrupadas em fatos ou opiniões, esta frase simbolizaria um fato.
- II. A leitura teria o poder de tornar o homem um ser perigoso para os demais, dificultando a vida em sociedade.
- III. Se escrevêssemos “deve tornar” ao invés de “pode tornar” não haveria alterações de sentido na frase.

IV. A palavra “perigosamente” produz um efeito de sentido que reforça a tese da enunciadora do texto.

- a) Todas estão incorretas.
- b) Somente a I e a III estão incorretas.
- c) Somente a I, a II e a III estão incorretas.
- d) Somente a IV está incorreta.

Grande parte dos alunos, 62,9%, erraram a questão acima. Atribuo esses erros a vários motivos, que serão descritos a seguir. O comentário I afirma que “Ler pode tornar o homem perigosamente humano.” e que isso poderia ser considerado um fato, não uma opinião. Após a leitura do texto e as discussões dos vídeos sobre a importância da leitura, ficou claro que ler traz muitos benefícios ao leitor, o que torna a afirmação, fora do contexto discursivo do texto, um fato. Contudo, os alunos deveriam ater-se apenas ao texto para responder à questão. Assim, concluiriam que a afirmação sobre a qual a questão faz referência é uma opinião da enunciadora do texto, estando, logo, a afirmação I incorreta.

O comentário II expressa que a leitura pode tornar o homem um ser perigoso para os demais, dificultando a vida em sociedade. Nessa afirmativa, o aluno deveria compreender que a palavra “perigoso” foi utilizada em sentido figurado, irônico, provocando um efeito de sentido contrário ao que literalmente expressa. Dessa forma, a leitura torna o homem mais humano, mais sensível à realidade que o cerca e não um ser que oferece risco às pessoas à sua volta.

O comentário III trata sobre uma substituição de verbos e mudança de sentido. No caso, propõe-se que seja substituída a expressão “pode tornar” por “deve tornar”. A afirmação defende que não haveria alterações de sentido na frase, o que está incorreto, uma vez que “pode tornar” produz efeito de sentido de possibilidade; já “deve tornar” produz um efeito de sentido de maior certeza, portanto o sentido foi modificado ao se substituir um verbo por outro. O aluno deveria constatar que a simples troca de um vocábulo por outro pode modificar a produção do efeito de sentido.

A afirmação IV é a única que se encontra correta, já que o advérbio “perigosamente” contribui para intensificar o efeito de sentido que a enunciadora do texto, corroborando para o fato que ler é uma ação que transforma profundamente o ser humano, tornando-o mais completo, mais capaz de reivindicar seus direitos e de expressar seus sentimentos. Estando a afirmação IV correta, a questão tem como alternativa a ser marcada a letra “c”, pois os outros comentários encontram-se incorretos.

Passemos à próxima questão.

Questão 11 - O texto que você acabou de ler pode ser considerado polifônico, pois apresenta duas “vozes” distintas. Uma delas afirma constantemente que “ler devia ser proibido”, sendo considerada uma voz que produz um “discurso transgressor”, irônico. Já a outra nos mostra os benefícios que a leitura pode proporcionar às pessoas, reproduzindo um “discurso sedimentado”, que já circula em nossa sociedade. A relação entre essas duas vozes constrói a argumentação presente no texto. Observe o quadro abaixo e preencha-o adequadamente, separando cinco exemplos de “discurso transgressor” e cinco que representam o “discurso sedimentado”. Para responder à questão, siga o exemplo abaixo:

EXEMPLOS DE DISCURSO SEDIMENTADO	EXEMPLO DE DISCURSO TRANSGRESSOR
“Ler acorda os homens para realidades impossíveis”	“Ler devia ser proibido”

A questão acima foi explicada mais de uma vez para os alunos, pois os termos “transgressor” e “sedimentado” não são tão comuns para eles. Primeiramente, deixei que eles lessem o comando da questão para tentarem fazer sozinhos, mas, como as dúvidas foram muitas, parei a atividade, expliquei a questão detalhadamente e dei um exemplo referente à cada coluna.

Após a explicação, percebi que a maioria da turma havia entendido o que era para ser feito, mas expliquei novamente para que todos entendessem. Após os alunos terem afirmado que haviam compreendido, deixei que respondessem para corrigir posteriormente.

Durante a correção da atividade, foi constatado que 59% dos alunos acertaram a questão, pois compreenderam que os exemplos de discurso segmentado presentes no texto eram aqueles que veiculam informações que já conhecemos sobre a leitura, como “[...] os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia.” Dessa forma, o discurso sedimentado apresenta os aspectos positivos da leitura, a linguagem utilizada em seu sentido literal. Já os exemplos de discurso transgressor seriam aqueles que são irônicos, que, literalmente, expressam o lado ruim da leitura, mas que, figurativamente, expressam justamente o contrário: as maravilhas do ato de ler. 22% dos alunos responderam à questão parcialmente correta, pois misturaram as respostas nas duas colunas, 4% dos alunos erraram e 15% não responderam.

Nessa questão, o aluno deveria ter identificado a presença de duas vozes presentes no texto: uma voz que defende claramente a leitura e outra que, literalmente, a critica, mas que, ironicamente, de modo figurado, também está manifestado um posicionamento favorável ao ato

de ler. Sendo assim, essas duas vozes, que parecem representar duas formações discursivas diferentes, na verdade, fundem-se em uma só, pois o efeito de sentido global do texto é de que a leitura faz bem, de que a leitura abre inúmeras possibilidades para o leitor, etc.

Prossigamos com a análise da última questão selecionada da atividade.

Observe a imagem abaixo:



Disponível em: <<http://hotsta.org/tag/conselhosdamafalda>>. Acesso em 17 set. 2019

Questão 12 - Dos trechos retirados do texto, qual dialoga mais com o texto da imagem acima?

- a) “Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”
- b) “A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias.”
- c) “Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram.”
- d) “Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer.”

Na questão acima, o aluno deveria realizar uma associação entre o texto da imagem com um dos trechos retirados do texto de Guiomar de Grammont.

A alternativa “a” foi uma das mais escolhidas pelos alunos. Talvez pelo fato de conter a palavra “perigosamente” e o texto da imagem trazer a palavra “perigo”. Porém, o trecho do texto da alternativa em questão diz totalmente o contrário do que o texto da imagem, uma vez que, lendo e se tornando perigosamente humano, um homem, provavelmente, não acreditaria no que dizem sem questionar, sem refletir sobre, portanto não aceitaria uma “verdade” sem saber se ela é realmente a verdadeira.

As alternativas “b” e “d”, que também foram escolhidas por alguns alunos, em nada dialogam com texto da imagem, tendo em vista que viver sem ler não faz com que as pessoas identifiquem suas histórias com outras e o fato de uma pessoa ser obrigada a acreditar no que dizem a ela nada se relaciona à extensão do prazer.

A alternativa que deveria ser assinalada pelos estudante é a “c”, que diz que o homem, sem ler, morreria “[...] feliz, ignorante dos grilhões que o encerram.”, tendo em vista que “grilhão” refere-se, discursivamente, à prisão; nesse caso específico, à prisão da ignorância, ao cárcere de ter de ser obrigado a acreditar no que dizem, sem ter a capacidade de questionar sobre determinado assunto. Mesmo que o aluno não soubesse o significado da palavra “grilhões”, por eliminação, poderia ter assinalado a alternativa “c” se fizesse uma leitura mais atenta, mais discursiva do texto.

O índice de acerto dessa questão foi bem baixo, apenas 26%, o que prova que os alunos precisam fazer uma leitura mais minuciosa dos textos, sejam eles pertencentes a quaisquer gêneros discursivos.

A última atividade da etapa da motivação para a realização da intervenção foi a exibição de *slides* que mostraram um pouco da história dos quadrinhos, das tirinhas, a estrutura e os elementos constitutivos desses dois gêneros, como, quando e onde a Mafalda foi criada, a história de Quino, as características dos personagens, etc.

Nesse momento, alguns alunos começaram a associar o filme da Mafalda às características dos personagens que estavam nos *slides*, afirmando que, a partir da análise das características dos personagens, eles começaram a entender o porquê de algumas tirinhas.

Outro aspecto importante a ser relatado foi a apreciação dos recursos constitutivos dos quadrinhos, como os tipos de balões, o tamanho e o tipo das letras, a presença das onomatopéias e dos elementos paralinguísticos, a observação das expressões faciais dos personagens, bem como o movimento, entre outros aspectos. Foi nesse momento que o gênero tirinha começou a ser desvendado pelos alunos e o que parecia ser tão difícil para eles começou a se tornar um pouco mais acessível.

Houve muitas participações nesse momento, pois eles começaram a perceber que, para que uma leitura discursiva e multimodal seja realizada, vários elementos devem ser levados em conta além da palavra, são manifestações sociais que são veiculadas por sons, tamanho e tipo de letras, cores, expressões, uma gama de elementos que, juntos, contribuem para produzir inúmeros efeitos de sentidos possíveis.

Esse fato foi mais um momento prazeroso da intervenção, pois pude constatar que os alunos nunca haviam feito uma análise assim em relação ao gênero tirinhas e saber que contribuí para o crescimento deles, com um novo olhar sobre esse gênero tão comum na esfera escolar, é muito gratificante.

Ao desenvolver as atividades da primeira ação, foi perceptível que todos os alunos participaram e se sentiram motivados, pois dialogaram com interesse e de maneira adequada durante as aulas. Além disso, percebi que um trabalho diferenciado e desenvolvido a partir de estratégias pode ser muito eficiente e gerar ótimos frutos. Em suma, a primeira ação motivou os alunos e me motivou também, o que me deixou ainda mais segura e confiante sobre a importância desta pesquisa.

3.3 Ação 2 – Leitura de tirinhas (durante a leitura)

OBJETIVOS

- Ler os recursos verbais e não verbais, observando os personagens e suas principais características, bem como as temáticas abordadas pelas tirinhas em análise;
- Compreender como as tirinhas da Mafalda produzem efeitos críticos de sentido;
- Observar que os efeitos de sentido produzidos pelas tirinhas são construídos de maneira explícita e implícita, até mesmo pela ausência do dizer;
- Analisar como as questões do ENEM abordam as tirinhas da Mafalda, propondo uma leitura discursiva e não apenas literal.

RECURSOS

- Tirinhas impressas e exibidas em projetor multimídia;
- Coletâneas de tirinhas da Mafalda abordadas em questões de vestibulares e do ENEM (exibição em projetor multimídia);
- Atividade em folha impressa;
- Projetor multimídia para jogo em *slides*.

METODOLOGIA

- Atividades interativas;
- Apresentação de trabalho em grupo.

PROCEDIMENTOS

1 – Aula expositiva dialogada

- Revisão de conhecimentos sobre linguagem verbal, não verbal e elementos gráficos constituintes das tirinhas, tais como tipos de balões, tipos e tamanhos de letras, onomatopeias, elementos paralinguísticos, etc.;
- Análise discursiva de estratégias de produção de sentido humorístico e crítico de sentido nas tirinhas.

2 – Colocando os conhecimentos em prática

- Análise de tirinhas impressas e exibidas em projetor multimídia (trabalho em grupo);
- Apresentação das análises das tirinhas para a sala (trabalho em grupo).

3 – A Mafalda nas questões de vestibular e no ENEM

- Coletâneas de questões de vestibulares e do ENEM em que as tirinhas da Mafalda são abordadas (exibição em projetor multimídia).

4 – Atividade em folha impressa

- Atividade com oito questões sobre uma tirinha da Mafalda.

5 – Jogo da Mafalda

- Jogo em *PowerPoint* contendo questões sobre tirinhas da Mafalda e seus personagens.

3.3.1 Resultados da ação 2

Na primeira atividade proposta na ação 2, realizamos uma revisão, por meio de projetor multimídia, sobre os recursos constitutivos das tirinhas, como os tipos de balões, as onomatopeias, os elementos paralinguísticos, os tipos de letra, as expressões faciais dos personagens, entre outros. Nessa revisão, também abordamos as principais características de cada personagem para entendermos como os efeitos humorísticos e críticos de sentido são produzidos discursivamente.

Os alunos constataram, a partir das tirinhas analisadas nesse momento, que os efeitos humorísticos e críticos de sentido são produzidos pelos elementos constitutivos das tirinhas e, em sua maioria, pelo embate entre duas ou mais formações discursivas, posicionamentos que, num primeiro momento, parecem ser semelhantes, concordantes, mas que se apresentam materializados nas falas dos personagens de maneira ideologicamente oposta, causando a quebra de expectativa nos leitores e, conseqüentemente, contribuindo para a construção do humor e da crítica.

Tomemos como exemplo uma das tirinhas que foi utilizada na atividade de revisão:

Figura 14 – Tirinha utilizada na atividade de revisão



Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_port_pd_p_sonia_cristina_savio.pdf>. Acesso em 12 jul. 2019.

Na tirinha acima, Mafalda e Susanita empreendem um diálogo sobre o papel da mulher na sociedade, comparando a figura feminina da geração de suas mães com a mulher que elas deverão ser no futuro.

No primeiro quadrinho, Susanita parece concordar com Mafalda em relação ao fato de que as mulheres de sua época e as do futuro não poderiam se contentar em aprender corte e costura assim como suas mães, mulheres de outra geração. Nesse quadrinho, Mafalda demonstra estar contente com a fala de Susanita, o que pode ser comprovado por meio de sua expressão facial.

No segundo quadrinho, Susanita continua comparando as gerações, atribuindo à sua o adjetivo “diferente”, por conta dos inúmeros recursos tecnológicos existentes. Mafalda parece estar ainda mais satisfeita do que no quadrinho anterior, pois o seu sorriso encontra-se em maior evidência.

No terceiro quadrinho, Susanita aponta o dedo indicador para o céu, manifestando empolgação e entusiasmo ao proferir que não cairá na “mediocridade do corte e costura”. A personagem enfatiza seu posicionamento com a boca bastante aberta e afirma com o advérbio “nunca” que jamais se contentará em ser uma mulher comum, uma vez que a ciência a chama. Percebe-se, nesse quadrinho, uma mudança de ângulo em relação aos dois primeiros, pois as personagens são focadas de baixo para cima, destacando as nuvens e o dedo de Susanita apontado para o céu, evidenciando uma postura de firmeza da menina.

Nos três primeiros quadrinhos, o leitor é levado a acreditar que Mafalda e Susanita partilham da mesma opinião sobre o papel da mulher na sociedade, tendo em vista que aparentam concordar sobre o fato de a mulher ter mudado a maneira de lidar com o mundo, ao relegar o rótulo de mãe e de dona de casa apenas. Trata-se, portanto, de duas personagens que, até o terceiro quadrinho, parecem materializar discursos pertencentes a uma mesma ideologia, a um posicionamento libertário em relação à figura da mulher.

Contudo, no último quadrinho, Susanita surpreende tanto a Mafalda quanto seus leitores, ao proferir que irá comprar uma máquina de tricô, já que adora a cibernética. Dessa forma, é possível perceber que o efeito de humor foi produzido principalmente pela quebra de expectativa gerada por Susanita no último quadrinho, tendo em vista que, nos três primeiros, o

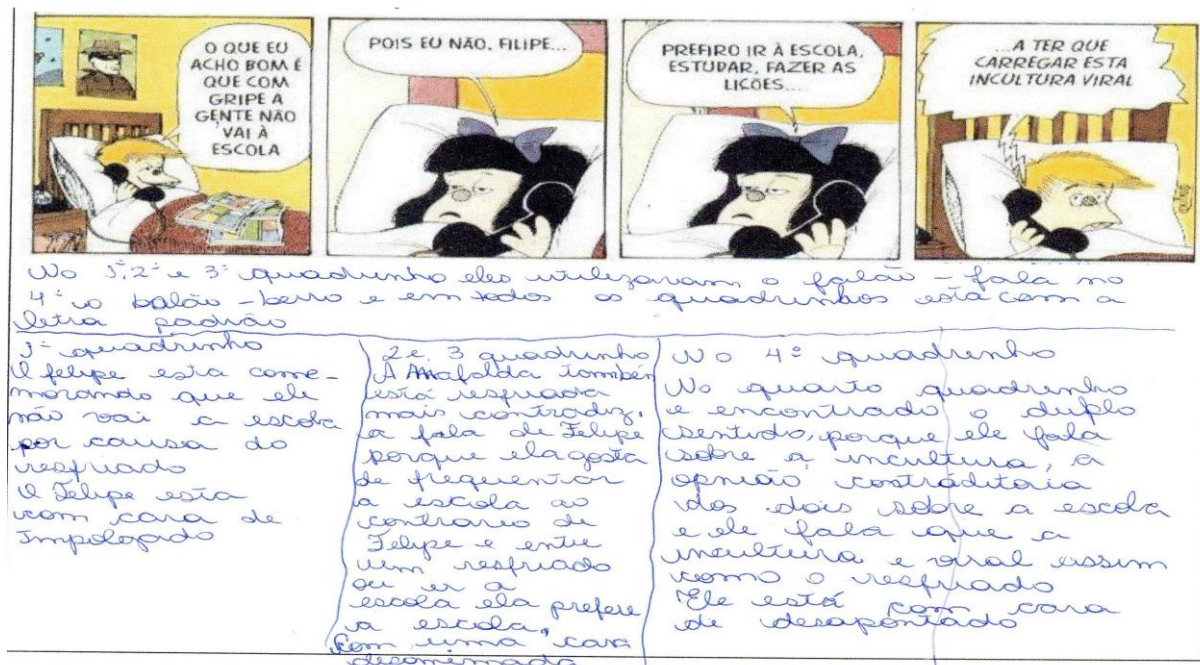
posicionamento discursivo da personagem encontra-se totalmente em oposição à ideologia que ela materializou no término da tirinha.

Essa oposição ideológica também fica nítida quando as expressões faciais de Mafalda e de Susanita são comparadas ao longo da tirinha e, principalmente, no último quadrinho, no momento em que Mafalda manifesta sua decepção ao ouvir o que Susanita profere.

Após a atividade de revisão sobre os elementos constitutivos das tirinhas e a análise de estratégias discursivas de produção de sentido humorístico e crítico do referido gênero, foi proposto um trabalho em equipe para que cada grupo de alunos pudesse apreciar criticamente duas tirinhas impressas e apresentar o resultado dessa apreciação para os colegas por meio de projetor multimídia.

Segue um exemplo de análise de uma tirinha feita por um dos grupos:

Figura 15 – Análise de tirinha feita por uma das equipes



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise da tirinha contemplou alguns conhecimentos que foram trabalhados com a turma durante as atividades interventivas desta pesquisa, como os tipos de balões, o tamanho das letras, as expressões faciais dos personagens e o efeito humorístico e crítico de sentido causado por quebra de expectativa no leitor

Os alunos detiveram-se atentamente à observação do tamanho das letras, aos tipos de balões e às expressões faciais dos personagens, mas houve uma certa dificuldade de algumas equipes para associar esses elementos constitutivos das tirinhas ao que isso representa discursivamente, portanto foi necessária a minha intervenção em diversos momentos da atividade.

Mesmo que alguns alunos tenham apresentado uma análise superficial das tirinhas, percebi que houve um avanço em relação a como os alunos observavam o gênero antes do início da intervenção, o que me motivou mais ainda a dar continuidade às atividades, tendo em vista que o processo de letramento dos alunos estava começando a atingir seus objetivos.

Finalizado o trabalho em equipe, foram contempladas algumas questões de vestibulares e do ENEM que abordam as tirinhas da Mafalda. Esse momento foi bastante proveitoso, pois os alunos puderam ver como as questões com tirinhas são cobradas em vários processos seletivos e, além disso, tiveram mais uma oportunidade de colocar em prática os conhecimentos que adquiriram no decorrer das atividades interventivas. Dessa forma, conseguiram analisar a tipografia das tirinhas, as imagens, os tipos de balões e como todos esses elementos produzem efeitos de sentido ideológicos e sociais, materializados por meio das formações discursivas presentes nas falas e nas atitudes dos personagens.

A próxima atividade da intervenção foi elaborada com oito questões, das quais sete foram discursivas e uma foi de múltipla escolha. Para essa atividade, foi utilizada uma tirinha em que Susanita dialoga com Mafalda sobre a questão da pobreza. Das oito questões, discorreremos sobre três, escolhidas por sua relevância para a atividade. Vejamos a seguir:

Leia a tirinha abaixo com atenção e faça o que se pede



Fonte: QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 219, tira 3.

Questão 2 – Como Susanita tenta convencer Mafalda sobre a sua preocupação com os pobres no primeiro quadrinho?

A primeira questão sobre a qual vamos nos debruçar é a questão de número dois, que pergunta como Susanita tenta convencer Mafalda sobre a sua preocupação com os pobres no primeiro quadrinho.

Nessa questão, os alunos deveriam responder que Susanita utiliza a palavra “também” para iniciar a sua fala, fato que expressa linguisticamente que ela concorda com Mafalda. 76% dos alunos observaram apenas a linguagem verbal para responder à questão, por isso não a acertaram totalmente.

Apenas 7% dos alunos associaram a imagem à fala de Susanita, observando a posição da mão da personagem no coração e sua expressão facial, detalhes que demonstram a “veracidade” de seu sentimento de sensibilidade em relação à pobreza. Esses dados comprovam que a leitura de tirinhas ainda não estava sendo realizada de maneira adequada por todos os alunos da turma, tendo em vista que a linguagem verbal e a não verbal não foram levadas em conta de maneira complementar. 17% dos alunos não responderam à questão corretamente.

A questão de número seis solicitou: “Compare as expressões faciais de Mafalda ao longo da tirinha. Que efeitos de sentido elas revelam?”

Na referida questão, os alunos deveriam observar a mudança de expressões faciais de Mafalda a partir das falas de sua amiga Susanita. No primeiro quadrinho, percebe-se que Mafalda está satisfeita ao ouvir sua amiga dizer que se comove com a situação dos pobres. No segundo e no terceiro quadrinhos, Mafalda encontra-se atenta e pensativa em relação ao que Susanita fala. Já no último, a expressão de Mafalda é de indignação, uma vez que é possível constatar que seus olhos se arregalam e sua boca curva-se para baixo, manifestando uma surpresa negativa ao que Susanita afirma.

Dessa forma, o objetivo da questão foi levar o aluno a perceber que, nessa tirinha, Mafalda expressou seus sentimentos somente por meio do rosto, uma vez que ela não teve falas. Nesse caso, o silêncio, principalmente no último quadrinho, aliado à expressão facial da personagem principal também é extremamente discursivo, pois demonstra que Mafalda não compactua da

opinião de Susanita, o que evidencia, mais uma vez, que as personagens se inserem em formações discursivas e ideológicas diferentes.

O índice de erros dessa questão de 45% e o de acertos, 55%, dados que me deixaram um pouco mais otimista quando comparados aos da questão analisada anteriormente. Isso mostra que o letramento é algo que é construído paulatinamente, com várias atividades planejadas e direcionadas para as habilidades que os alunos devem construir.

Na última questão da atividade, foi pedido que os alunos identificassem o único par de elementos que não se opõem dentro do contexto da tirinha. Vejamos abaixo:

Questão 8 – Em todas as alternativas abaixo, há elementos que se opõem dentro do contexto da tirinha, **EXCETO**:

- a) “leitão” x “trigo”.
- b) “banquetes” x “macarrão”.
- c) “alma despedaçada” x “aquelas porcarias”.
- d) “gente pobre” x “farinha”.

Na questão 8, os alunos deveriam identificar que nas alternativas a, b e c há termos que se opõem entre si, evidenciando duas formações discursivas distintas materializadas no discurso de Susanita. Na alternativa a, “leitão” opõe-se a “trigo”, porque Susanita não admite servir a carne para os pobres, sugerindo que se compre trigo para eles com o dinheiro que ela e Mafalda arrecadariam no futuro. Nesse caso, os termos se contrastam, manifestando, também, uma desigualdade social, marcada por uma ideologia dominante e por outra dominada, representada por aqueles que comem “farinha”. Na alternativa b, “banquetes” e “macarrão” também são antônimos, já que macarrão é uma comida barata, que se encontra inclusive em cestas básicas, totalmente o contrário das comidas servidas em banquetes. Identificamos, mais uma vez, posicionamentos discursivos e sociais que se chocam. Na alternativa c, “alma despedaçada” revela a Susanita dos três primeiros quadrinhos, quando ainda não se percebe a quebra de expectativa que Quino quis causar em seus leitores. Então, existe, nesses quadrinhos, uma Susanita que parece estar sensibilizada à causa dos mais necessitados. Por outro lado, “aquelas porcarias” evidencia a realidade sobre o caráter de Susanita, já que deixa claro que ela não quer realmente ajudar quem precisa, apenas conseguir *status* a partir dessa “ajuda”.

Observando essa postura, vemos em Susanita a representação de uma parte da classe dominante que só contribui para as causas sociais, porque é politicamente correto, porque isso

gera um reconhecimento perante a sociedade. Na alternativa d, não existe relação de antagonismo entre “gente pobre” e “farinha”, pois, de acordo com Susanita, a farinha seria uma daquelas porcarias que os pobres comem. Desse modo, os dois termos, dentro do contexto da tirinha, pertencem a uma mesma formação discursiva, por isso não se trata de termos opostos.

A maioria da turma, 72% dos alunos, não conseguiram acertar a questão. Atribuo esse fato a algo que corriqueiramente acontece em provas que apresentam o “exceto” em seus enunciados. A falta de atenção dos alunos em relação à palavra ainda é muito grande, mesmo que já tenha se percebido uma maior atenção de alguns estudantes que circulam a palavra ou a destacam de outras maneiras.

A última atividade da ação 2 foi o “Jogo da Mafalda”, recurso didático desenvolvido no programa *PowerPoint* com a finalidade de consolidar os conhecimentos adquiridos durante as atividades interventivas de uma maneira divertida.

O jogo é composto por 37 questões. Cada acerto é convertido em dinheiro para que Mafalda consiga ajudar refugiados que estão na Argentina. A turma foi dividida em dois grupos, intitulados “Tá em peso”, fazendo referência à moeda argentina, e “ONU”, a sigla da Organização das Nações Unidas, que foi retratada nas tirinhas da Mafalda como um lugar em que, para se trabalhar, é necessário saber falar várias línguas “[...] e, por via das dúvidas, um pouco de judô.”, dando a entender como é difícil a conciliação entre os países.

As questões contemplaram perguntas sobre os elementos constitutivos das tirinhas, sobre a história dos quadrinhos e das tirinhas, bem como a biografia de Quino e as características dos personagens. Esse foi um dos momentos mais interessantes e divertidos da intervenção, uma vez que os alunos se empolgaram, torceram, vibraram e aprenderam de maneira lúdica e participativa. A equipe “Tá em peso” ganhou o jogo, mas todos saíram ganhando em aprendizado e em diversão.

Vejamos, a seguir, algumas das questões propostas pelo jogo.

Figura 16 – Questão 3 do Jogo da Mafalda

3. Por que as tirinhas surgiram?

- a) Porque os leitores estavam cansados de ler histórias em quadrinhos grandes.
- b) Porque os jornais não queriam mais publicar histórias em quadrinhos grandes.
- c) Porque o espaço dos jornais ficou pequeno, devido ao grande número de histórias em quadrinhos que estavam sendo publicadas.
- d) Porque os criadores de quadrinhos estavam cobrando muito caro para criar histórias em quadrinhos grandes.

Fonte: Jogo da Mafalda (elaborado pela pesquisadora).

Figura 17 – Questão 15 do Jogo da Mafalda

15. O que representa a figura do pai da Mafalda?

- a) O pai de família desempregado .
- b) O trabalhador explorado.
- c) O trabalhador bem-sucedido.
- d) O capitalismo argentino das décadas de 60 e 70.



Fonte: Jogo da Mafalda (elaborado pela pesquisadora).

Figura 18 – Questão 22 do Jogo da Mafalda

22. Qual dos personagens abaixo representa o capitalismo nas tirinhas da Mafalda?

a) Miguelito.

b) Felipe.

c) Manolito.

d) Guille.



Fonte: Jogo da Mafalda (elaborado pela pesquisadora).

3.4 Ação 3 – Produção de tirinhas (depois da leitura)

OBJETIVO

- Produzir discursos críticos com base nas características dos personagens presentes nas tirinhas.

RECURSOS

- Tirinhas impressas da Mafalda em preto e branco com as falas dos personagens suprimidas.

METODOLOGIA

- Aula dialogada sobre temas que os alunos consideraram importantes para a produção dos discursos das tirinhas.

PROCEDIMENTOS

- 1 – Levantamento de temas importantes para os alunos.
- 2 – Distribuição de tirinhas em preto e branco com as falas dos personagens suprimidas.
- 3 – Produção das falas dos personagens em folhas de rascunho.
- 4 – Revisão gramatical das falas produzidas pelos alunos.
- 5 – Escrita definitiva das falas nas tirinhas em preto e branco.
- 6 – Personalização das tirinhas: pintura com lápis de cor e com canetinhas coloridas.

3.4.1 Resultados da ação 3

A ação 3 contemplou a etapa de produção textual. A ideia inicial era que os alunos desenhassem as tirinhas e as produzissem por completo, mas, como muitos afirmaram que não tinham habilidades para desenhar, decidi manter a atividade, porém de uma maneira que satisfizesse o pedido deles e a minha proposta, tendo em vista que o objetivo maior dessa etapa era a produção de discursos críticos, portanto a produção ou não dos desenhos pelos alunos não era essencial. Sendo assim, escolhi diversas tirinhas em preto e branco e retirei todas as falas para que eles pudessem criar, nos balões originais, as suas próprias falas e, após a criação, que colorissem as tirinhas para apresentar no encerramento da intervenção.

Escolhi tirinhas com todos os personagens das tirinhas da Mafalda, uma vez que as principais características de todos foram trabalhadas durante a intervenção. No primeiro momento, distribuí uma tirinha para cada aluno. Terminada a distribuição, deixei que eles sugerissem temas relevantes para a produção das falas. Os temas que eles sugeriram foram: meio ambiente, política, valorização da figura feminina, preconceito racial, xenofobia, situação atual do Brasil, submissão feminina, reforma da previdência, economia, desigualdades sociais e educação.

Após cada um escolher o seu tema, foi iniciada a fase de produção das falas em folhas brancas separadas. Nesse momento, percebi que os alunos estavam muito preocupados, pois queriam ser críticos como a Mafalda, porém eu disse para eles que ficassem tranquilos e que se inspirassem nas tirinhas que trabalhamos e nos temas que escolheram para produzir a sua atividade. Eles estavam tão concentrados que, quando terminavam as falas, iam logo me mostrar, querendo saber minha opinião. Foi uma atividade que me surpreendeu bastante, pois até alunos mais desinteressados participaram com bastante afinco.

Antes de passarem as falas produzidas para as tirinhas, também foi realizado um trabalho de revisão gramatical, tendo em vista que as tirinhas seriam apresentadas para a direção da escola no encerramento da intervenção.

Terminada a fase de revisão gramatical nas folhas de rascunho, os alunos transcreveram as falas para a folha definitiva e coloriram as tirinhas de maneira livre e criativa.

Vejamos algumas tirinhas com as falas produzidas pelos alunos:

Figura 19 – Tirinha produzida pelo aluno A



Fonte: Dados da pesquisa.

Na primeira tirinha escolhida para mostrar as produções dos alunos, vemos Guille vendo televisão e Mafalda, sua irmã, ao fundo. No segundo quadrinho, Guille e Mafalda escutam que “O salário dos políticos sobe para R\$33,7 mil!” No quadrinho seguinte, Guille manifesta interesse pela carreira política após ouvir o valor alto do salário para essa profissão. No último quadrinho, Mafalda mostra ainda mais a sua indignação, que já havia começado a ser expressa no segundo quadrinho, ao pensar que o irmão dela é muito novo para já estar com a intenção de se tornar um bandido.

Quando o aluno produziu as falas na folha de rascunho, sugeri que ele reformulasse as frases, tendo em vista que existem políticos, ainda que em sua minoria, que são honestos, que fazem algo de bom pela população, mas ele se mostrou tão indignado com os acontecimentos políticos que estavam ocorrendo na época que pediu que deixasse a tirinha do jeito que ele havia produzido, pois era o protesto dele frente às situações recentemente ocorridas no Brasil. Após esse argumento, não tive escolha se não deixar que ele mantivesse a sua produção.

Passemos para a próxima tirinha:

Figura 20 – Tirinha produzida pelo aluno B



Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda tirinha selecionada mostra Susanita e Mafalda brincando de “grandes senhoras” no primeiro quadrinho e a mãe da personagem principal ouvindo as duas brincando no segundo quadrinho. Nesses dois primeiros momentos, percebemos que as crianças brincam felizes e a mãe da Mafalda também se encontra satisfeita ao escutar que Susanita teve um “ótimo dia” ao cuidar de sua casa, de seu marido e de seus filhos. No terceiro quadrinho, Susanita pergunta à amiga como foi o dia dela. Mafalda responde que também foi ótimo. No quarto quadrinho, vemos o humor crítico acontecer, já que Mafalda e Susanita têm opiniões distintas do que seria um dia ótimo. A protagonista considera ótimo trabalhar bastante para não ser dependente como a sua mãe é em relação ao seu pai. Ao ouvir essa afirmação, percebe-se que a mãe de Mafalda sente-se frustrada e triste. Também não vemos uma reação da mãe reprimindo a filha, uma vez que, em outras tirinhas, a matriarca mostra-se “arrependida” por não ter terminado os seus estudos.

Vejamos a terceira tirinha escolhida para apreciação:

Figura 21 – Tirinha produzida pelo aluno C



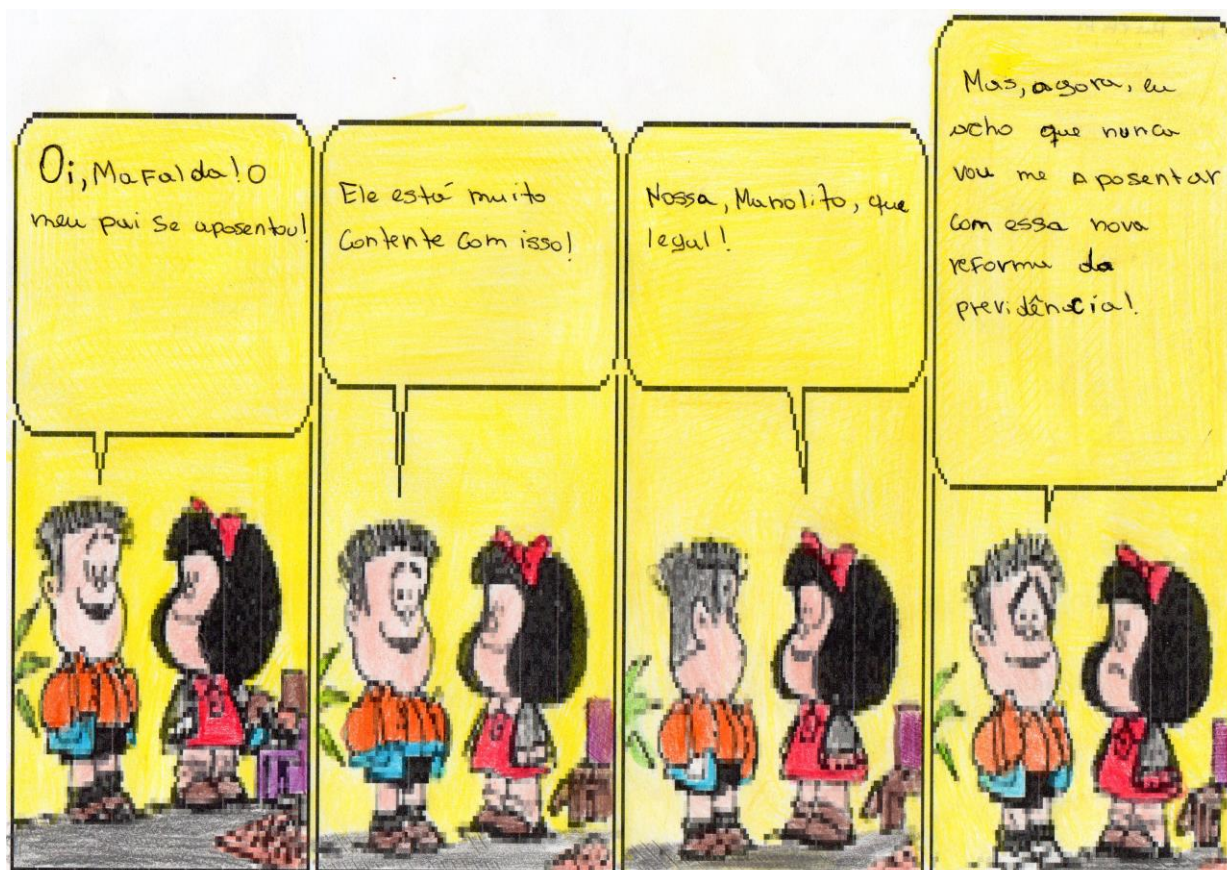
Fonte: Dados da pesquisa.

Na terceira tirinha a ser analisada, encontramos Susanita pensativa porque um pobre pediu dinheiro para a sua mãe e foi atendido. Mafalda não vê problema algum na atitude solidária da mãe de Susanita, discordando de sua amiga. No balão seguinte, percebemos que Susanita se mostra indignada, pronunciando o nome “Mafalda” com mais ênfase, o que pode ser perceptível pelo tamanho maior das letras e pelo negrito. No último quadrinho, Susanita mostra-se revoltada, levantando-se e afirmando com convicção que o nome da sua mãe não é Governo Federal, dito em alto e bom som, com ênfase, o que pode ser identificado pelas letras maiúsculas e o negrito.

Nessa tirinha, vemos uma crítica às desigualdades sociais e à omissão das autoridades perante a situação que acontece no país e no mundo, tema constante nas tirinhas da Mafalda, o que as torna universais e atemporais.

A última tirinha escolhida encontra-se abaixo:

Figura 22 – Tirinha produzida pelo aluno D



Fonte: Dados da pesquisa.

A tirinha acima trata de um assunto bastante atual no Brasil: a reforma previdenciária, assunto que, na época da intervenção, estava sendo bastante discutido por alguns professores em sala de aula.

A aluna disse que escolheu esse assunto para abordar, porque ela e sua família, assim como milhões de brasileiros, estavam indignadas com a proposta de tal reforma. Ela até me questionou sobre o que eu pensava sobre o assunto e disse que não tinha lógica uma reforma daquelas acontecer, pois o prejuízo para os trabalhadores seria imenso.

Nos três primeiros quadrinhos, vemos Mafalda e Manolito conversando sobre a novidade do momento, que era a aposentadoria do Senhor Manolo, pai do menino. O filho compartilha a novidade para a amiga e se mostra contente pela conquista do pai. Mafalda também demonstra estar satisfeita com a novidade que acabara de saber. No entanto, no quarto quadrinho, a alegria dos personagens acaba com a fala de Manolito ao expressar sua dúvida se irá ou não conseguir

se aposentar, dúvida de muitos brasileiros em relação a essa nova realidade previdenciária em nosso país.

A atividade da ação 3 foi bastante positiva e satisfatória, pois os alunos participaram de maneira efetiva e se interessaram bastante pela proposta. Além de tudo, puderam refletir criticamente sobre vários temas importantes que permeiam a realidade brasileira e até mundial. Dessa forma, acredito que, se os estudantes conseguiram produzir discursos críticos nas tirinhas, certamente serão ainda mais capazes de identificá-los e produzi-los em quaisquer outros gêneros com os quais poderão ter contato durante a vida em sociedade. Sendo assim, considero que o objetivo da atividade foi atingido com sucesso, o que nos leva para a próxima etapa da pesquisa, a atividade diagnóstica final.

3.5 Ação 4 – Atividade diagnóstica final

Concluídas as atividades interventivas, foi aplicado um teste diagnóstico final com a finalidade de comparar o desempenho dos alunos antes e após a aplicação da intervenção. Esse teste foi elaborado a partir de duas tirinhas da Mafalda e constou de doze questões, sendo dez discursivas e duas de múltipla escolha.

A seguir, discorreremos sobre as questões e sobre o desempenho dos alunos em cada uma delas.

3.5.1 Resultados da ação 4

Vejamos, a seguir, as questões utilizadas na ação 4, bem como os resultados obtidos.

Leia a tirinha abaixo com atenção para responder às questões de 1 a 6.



Fonte: Disponível em: <<https://avidadeollie.wordpress.com/2013/06/18/mae-cansada-bate-mais-fraco/>>. Acesso em 02 set. 2019.

Questão 1 – Como você responderia à pergunta presente no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique a sua resposta.

A primeira questão foi de cunho pessoal e solicitou que os alunos respondessem o que dariam de presente às suas mães em comemoração ao dia delas. O objetivo da questão foi sondar se algum aluno concordava com a ideologia materializada no discurso de Manolito, que é uma ideologia que apoia a submissão das mulheres em relação à figura masculina, uma vez que sempre associa a elas tarefas domésticas, como cuidar da casa, do marido e dos filhos. Nessa questão, nenhum aluno respondeu de forma diferente do que era esperado por mim, uma vez que afirmaram que dariam perfumes, roupas, sapatos, maquiagem, viagens, abraços, beijos, etc. Muitos responderam que jamais dariam itens de limpeza para as mães, principalmente no dia delas, justificando que as mães não podem ser vistas como únicas responsáveis pela limpeza da casa.

Vejam os a questão 2 a seguir.

Questão 2 – No segundo quadrinho, qual é a imagem da figura feminina construída pela propaganda do Armazém Don Manolo? Justifique sua resposta.

Na segunda questão, foi pedido que os alunos identificassem qual é a imagem feminina construída pelo armazém do pai de Manolito. 93% dos alunos conseguiram identificar que a figura feminina retratada pela tirinha é submissa ao homem, dependente de seu marido financeiramente, alguém que não tem uma profissão que não seja a de manter o lar limpo e organizado. Além disso, a mãe também foi definida pelos alunos como a pessoa responsável pela criação dos filhos, pois tem o papel de bater neles caso façam algo de errado. 3,5% responderam à pergunta de forma parcialmente correta, pois não justificaram a resposta e 3,5% não acertaram a questão.

A maioria dos alunos, portanto, conseguiu identificar uma ideologia machista que se encontra presente na propaganda veiculada pelo Armazém Don Manolo, que representa o pensamento dominante da sociedade argentina das décadas de 60 e 70 e que, infelizmente, ainda se encontra presente em nossa sociedade. Dessa forma, espera-se que, ao identificarem uma ideologia ultrapassada como essa, os alunos combatam qualquer tipo de situação que associe mulheres apenas à figura de empregadas domésticas, tendo em vista que o sexo feminino conquistou e vem conquistando seu espaço nas mais diversas áreas do conhecimento.

Sigamos com a análise da questão 3.

<p>Questão 3 – No terceiro quadrinho, qual é o sentido que a propaganda do Armazém Don Manolo constrói em relação aos filhos? Justifique sua resposta.</p>

A questão de número 3 pediu que os alunos redigissem sobre os efeitos de sentido produzidos em relação à imagem dos filhos, ou seja, os estudantes deveriam entender que os filhos são retratados na tirinha como filhos que aprontam, que merecem apanhar, por isso eles deveriam comprar os produtos Don Manolo para suas mães, porque, após utilizá-los na limpeza da casa, elas estariam cansadas e, conseqüentemente, bateriam nos filhos com menos força.

Apenas 36,5 % dos alunos conseguiram identificar como a imagem dos filhos foi significada na tirinha. 7% dos alunos acertaram parcialmente a questão, mas não souberam

justificar a resposta. A maioria dos alunos, 53%, não conseguiram perceber que a tirinha veiculou uma imagem de indisciplina em relação às crianças e 3,5% não responderam à solicitação da questão 3, o que nos mostra que os alunos precisam ler as tirinhas de forma mais discursiva, aprofundada, ultrapassando as fronteiras do que está explícito linguisticamente.

Passemos adiante com a apreciação da questão 4.

Questão 4 – Sobre a tirinha acima, é **CORRETO** afirmar que:

- a) é possível identificar o enunciador da propaganda de duas maneiras.
- b) a expressão “ampla variedade” contribui para a construção de efeitos de sentido positivos em relação à figura feminina.
- c) é possível identificar o enunciador da propaganda no 1º quadrinho.
- d) o termo “etc.” contribui para a construção de efeitos de sentido negativos em relação ao Armazém Don Manolo.

A questão acima exigiu uma leitura atenta dos alunos, uma vez que abordou várias temáticas.

Nessa questão, os alunos deveriam compreender que é possível identificar o enunciador da propaganda de duas maneiras, tendo em vista que, no segundo quadrinho, o nome do estabelecimento comercial aparece escrito e, no último, percebe-se a figura de Manolito, que representa o armazém do pai em várias tirinhas em que aparece. Apenas 43% dos alunos marcaram a letra “a” e conseguiram acertar a questão, enquanto 57% dos alunos marcaram uma das outras alternativas, o que nos evidencia que faltou um olhar mais minucioso dos alunos, já que, se tivessem analisado o último quadrinho com mais atenção, teriam percebido Manolito, ao fundo, indo embora com uma escada e um pincel na mão, representando o enunciador do discurso, o armazém de seu pai.

Passemos para a próxima questão.

Questão 5 – Qual é o efeito de sentido produzido pelas palavras “Don Manolo”, escritas com letras maiores se comparadas às demais?

Por ser um dos recursos constitutivos das tirinhas bastante trabalhados durante as atividades interventivas, a tipografia foi um dos elementos que eles mais passaram a reparar no gênero em estudo. Dessa forma, 86,5% dos alunos conseguiram identificar que as letras significam e que o efeito de sentido produzido pelas palavras “Don Manolo”, escritas com letras maiores em relação às outras, foi de destaque, com o objetivo de chamar atenção dos consumidores para que eles se interessassem pelos produtos divulgados pelo estabelecimento. Em contrapartida, 3,5% responderam à pergunta de maneira incompleta e 10% não acertaram a questão, talvez por falta de atenção, já que foi um aspecto bastante trabalhado durante as atividades de intervenção.

Analisemos a questão de número 6.

Questão 6 – Na tirinha acima, Mafalda não tem falas, mas o silêncio que ela faz, juntamente com sua expressão facial, principalmente no último quadrinho, também é significativo. Qual é o efeito de sentido produzido pelo silêncio de Mafalda, considerando o contexto da tirinha?

O silêncio discursivo também foi bastante trabalhado nas atividades de intervenção, pois ele também pode produzir variados efeitos de sentido, dependendo do contexto de produção em que está inserido. No caso da questão acima, 76,6% dos alunos conseguiram interpretar que Mafalda, ao se deparar com o texto do último quadrinho, fica indignada e surpresa com a publicidade feita pelo armazém Don Manolo e com os argumentos utilizados para que o armazém consiga vender os seus produtos. Dessa forma, a personagem mostra-se descontente com o fato de que a mulher seja vista apenas como mãe e dona de casa, aquela que só serve para cuidar do lar e para disciplinar os filhos. Mais uma vez, temos um embate discursivo de duas ideologias em relação à figura feminina. Em relação às respostas dos alunos, 10% não produziram uma resposta completa e 13,4% não conseguiram obter êxito na questão.

Apreciaremos, a seguir, a segunda tirinha utilizada na atividade diagnóstica final, juntamente com as questões de 7 a 12. Acompanhemos a seguir.

Leia a tirinha abaixo com atenção para responder às questões de 7 a 12



Fonte: QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279, tira 5.

Questão 7 – As tirinhas da Mafalda, frequentemente, produzem efeitos críticos de sentido, pois fazem com que seus leitores reflitam, de modo questionador, sobre fatos presentes na sociedade. Sabendo disso, responda: qual é o efeito crítico de sentido produzido na tirinha?

Na segunda tirinha utilizada na atividade diagnóstica final, vemos uma situação que se passa no convívio familiar de Mafalda.

No primeiro quadrinho, o pai de Mafalda chega em casa após o trabalho e se encontra bastante satisfeito ao exibir o salário que acabara de receber. Nesse quadrinho, a felicidade do personagem expressa-se por meio de sua expressão facial e das letras grandes e em negrito.

No segundo e terceiro quadrinhos, não há falas, mas, por meio das imagens, percebemos que Mafalda e sua mãe fazem uma espécie de “lista” de coisas que devem ser compradas pelo pai, enumerando os itens com os dedos.

No último quadrinho, o pai de Mafalda encontra-se preocupado e acordado quase às três horas da manhã. Nesse quadrinho, o discurso do primeiro é repetido, porém com letras bem menores e com uma expressão facial de preocupação e de tristeza. Dessa forma, pode-se compreender que um mesmo discurso pode produzir diferentes efeitos de sentido, dependendo das condições em que é produzido.

A questão 7 requereu dos alunos que identificassem o efeito crítico de sentido veiculado pela tirinha. 63,4% dos alunos obtiveram êxito e responderam que a tirinha faz uma crítica aos

baixos salários recebidos pelos trabalhadores, que, no caso, foram representados pelo pai de Mafalda. 23,3% dos estudantes não redigiram uma resposta completa, acertando apenas a metade da questão. 10% não conseguiram atingir a habilidade que a questão solicitou e 3,3% não responderam.

Analisemos a próxima questão.

Questão 8 – No primeiro quadrinho, qual é o efeito de sentido produzido pelo tamanho e pelo negrito das letras?

A tipografia das tirinhas e seus efeitos de sentido foram aspectos bastante trabalhados durante as atividades interventivas, por isso 93% dos alunos conseguiram compreender que as letras em negrito e em tamanho maior produziram um efeito de alegria e de empolgação do pai da Mafalda ao contar para a sua família que tinha acabado de receber seu salário. 3,5% dos alunos acertaram metade da questão, pois não redigiram uma resposta completa e os outros 3,5% não responderam.

Passemos para a questão 9.

Questão 9 – Nessa tirinha, Mafalda e sua mãe não possuem falas, entretanto é possível entender o segundo e o terceiro quadrinhos. Descreva os fatos presentes nesses quadrinhos, observando com atenção as imagens.

A questão 9 teve o objetivo de aliar a análise atenta das imagens ao silêncio discursivo “verbal”, pois as personagens não possuem falas, porém seus gestos e expressões faciais produzem efeitos de sentido muito importantes para a compreensão da tirinha.

Na questão, os alunos deveriam descrever que, no segundo e no terceiro quadrinhos, a mãe de Mafalda e a personagem principal enumeram uma “lista” de coisas a serem compradas, enquanto o pai toma banho e lê o seu jornal tomando café. Dessa forma, os alunos deveriam observar atentamente as imagens, principalmente as mãos das personagens, para que pudessem entender que se tratava de uma série de coisas a serem adquiridas, o que contribui para a

compreensão do último quadrinho da tirinha, no qual é possível ver o pai de Mafalda preocupado com as contas.

O índice de acertos da questão foi de 66,6%, enquanto 13,4% responderam de forma parcialmente correta. 16,7% erraram e 3,3% não redigiram a resposta.

Os resultados da questão acima nos mostram que mais da metade da turma conseguiu analisar corretamente as imagens, mas que ainda há um longo caminho a percorrer em busca do letramento crítico, visual e discursivo dos alunos.

Sigamos com a questão 10.

Questão 10 – No último quadrinho, o pai de Mafalda repete a afirmação feita no início da tirinha. Explique o efeito de sentido produzido pela expressão presente no último quadrinho, comparando-o com o efeito de sentido produzido no primeiro.

A questão 10 solicitou que os alunos comparassem as falas do pai de Mafalda no primeiro e no último quadrinho, com a finalidade de mostrar para os estudantes que um mesmo discurso pode produzir efeitos de sentido diferentes, de acordo com as suas condições de produção. Dessa forma, a questão exigiu que os estudantes aliassem os elementos verbais aos não verbais, observando, também, a tipografia das falas presentes nos dois referidos quadrinhos para compreender as diferentes significações de cada ocorrência discursiva.

80% dos alunos conseguiram entender que o pai de Mafalda estava bastante satisfeito no primeiro quadrinho e que o mesmo não aconteceu no último, tendo em vista as inúmeras coisas a pagar com seu pequeno salário. 10% dos alunos responderam de maneira parcialmente correta, 6,7% não conseguiram acertar a questão e 3,3% deixaram-na em branco.

Analisemos a penúltima questão.

Questão 11 – O pai de Mafalda encontra-se preocupado no último quadrinho. Quais elementos constitutivos da tirinha contribuem para construir esse efeito de sentido?

Para acertar a questão 11, os alunos deveriam analisar a imagem do quadrinho, observando os elementos constitutivos da tirinha que colaboram para o entendimento de preocupação do pai de Mafalda em relação às contas a pagar. Os resultados da questão me surpreenderam, pois, ao elaborá-la, esperava que o número de acertos fosse maior, uma vez que os elementos constitutivos das tirinhas foram bastante trabalhados durante as atividades da intervenção.

Apenas 33,3% conseguiram identificar que as letras em tamanho menor, a expressão facial do pai de Mafalda e o desenho do relógio indicando que o personagem estava acordado de madrugada produziram efeito de sentido de preocupação em relação às dívidas a serem pagas. 13,4% conseguiram obter um êxito parcial na questão, pois deixaram de citar algum elemento constitutivo produtor de sentido. Em contrapartida, 50% dos alunos não conseguiram responder à questão de forma correta, além de 3,3% terem deixado a questão em branco.

Resultados como os da questão 11 evidenciam o quanto alunos podem fazer uma leitura desatenta, já que houve outras questões que abordaram as mesmas habilidades e o número de acertos foi bem mais satisfatório, o que nos leva a crer que atividades bem planejadas e sistemáticas devem fazer parte da rotina sala de aula para que um letramento profícuo seja alcançado em relação aos mais diversos gêneros discursivos.

Iniciemos a análise da última questão da atividade diagnóstica final.

Questão 12 – O pai de Mafalda representa a figura do trabalhador explorado, cujo salário quase não é suficiente para pagar as contas da casa. Mafalda e sua mãe também representam imagens em relação à mulher, discursos que são frequentemente disseminados na sociedade.

Sobre a tirinha em questão e em relação às personagens femininas e suas características exploradas em sala de aula, é possível afirmar que:

- a) a mãe de Mafalda mostra-se satisfeita com a quantidade de coisas que poderá fazer com o salário do marido.
- b) Mafalda representa a imagem de uma criança mimada, que pede ao seu pai coisas de que não necessita.
- c) embora dependam financeiramente de um homem, Mafalda e sua mãe demonstram um posicionamento diferente sobre o papel da mulher na sociedade.
- d) Mafalda e sua mãe representam imagens de mulheres que gastam demais, reforçando discursos que associam futilidade à figura feminina.

A questão de número 12 exigiu que os alunos compreendessem a tirinha e fizessem uma análise das características das personagens femininas trabalhadas ao longo de todas as atividades interventivas.

Na alternativa a, temos uma afirmação de que a mãe de Mafalda apresenta-se satisfeita com a quantidade de coisas que poderá realizar com o salário do marido, o que não se encontra correto se analisarmos atentamente a sua expressão facial. Além do mais, se o salário do marido fosse alto, certamente ela nem se preocuparia em fazer uma lista do que precisaria ser pago.

Na alternativa b, Mafalda é vista como uma criança mimada, que pede ao seu pai coisas de que não precisa. No decorrer das atividades interventivas, foi mostrado justamente o contrário sobre a personalidade de Mafalda, pois ela é retratada por Quino como uma criança solidária, preocupada com questões sociais do planeta, o que não condiz com as características de uma criança mimada, que, geralmente, pensa apenas em si mesma.

A alternativa c apresenta a afirmação correta, ao ratificar que Mafalda e sua mãe dependem financeiramente de um homem, uma vez que a mãe de Mafalda não trabalha fora e a menina ainda é uma criança de seis anos. Porém, por mais que dependam do marido e do pai, as duas personagens femininas demonstram um posicionamento diferente sobre o papel da mulher na sociedade, pois Mafalda representa a figura da mulher que não se conforma em ser apenas mãe e dona de casa, tem objetivos diferentes desses. Já a sua mãe, por mais que demonstre um certo arrependimento por suas escolhas em algumas tirinhas, acaba não fazendo nada para que o seu papel mude, conformando-se em permanecer como dona de casa, esposa e mãe.

A última alternativa apresenta uma informação incorreta, pois Mafalda e sua mãe não são retratadas como pessoas fúteis nas tirinhas de Quino. Pelo contrário, a mãe de Mafalda, para o desespero da filha, frequentemente é vista preparando sopa, que é uma refeição barata, e a filha sempre demonstra indignação em relação aos pobres e à desigualdade social.

Essa foi outra questão cujos resultados me surpreenderam, pois as características das personagens foram bastante trabalhadas no decorrer da intervenção. Apenas 43% dos alunos obtiveram um bom desempenho, enquanto a maioria dos alunos, 53,7%, não acertou a questão, além de 3,3% não terem assinalado nenhuma alternativa.

3.6 Ação 5 – Encerramento da intervenção

OBJETIVOS

- Compartilhar, para a direção da escola, as experiências obtidas, a partir das atividades interventivas, com os colegas da turma e com a professora;
- Incentivar e valorizar a leitura do gênero tirinhas;
- Expor as tirinhas produzidas pelos alunos.

RECURSOS

- Apresentação dos alunos sobre um resumo do que foi trabalhado durante a intervenção em projetor multimídia;
- Tirinhas produzidas pelos participantes da pesquisa;
- Confraternização.

METODOLOGIA

- Organização da apresentação das atividades para a direção da escola;
- Apresentação das tirinhas produzidas pelos alunos durante as atividades interventivas.

3.6.1 Resultados da ação 5

Para finalizar as ações interventivas, os alunos participantes da pesquisa convidaram o corpo diretivo da escola, juntamente com o setor pedagógico, para apresentar seus trabalhos e um pouco do que aprenderam durante a intervenção desenvolvida.

A apresentação dos trabalhos foi realizada na própria sala de aula, que estava toda enfeitada para esse momento. Os alunos apresentaram as tirinhas que produziram durante o período de intervenção, explicaram o que aprenderam sobre o gênero tirinha e seus elementos constitutivos e falaram sobre a história dos quadrinhos, das tirinhas, da criação da Mafalda e das características dos personagens.

Encerradas as apresentações, os alunos deram depoimentos sobre como se sentiram durante todas as atividades voltadas para as tirinhas, esse gênero discursivo tão recorrente nos livros didáticos e nas avaliações sistêmicas, que abarca diversas informações a serem mobilizadas pelo leitor não apenas para a leitura divertida, mas para um trabalho crítico e reflexivo com a linguagem que auxilia no desenvolvimento da competência leitora e do letramento visual.

O momento de interação foi muito prazeroso e os alunos puderam falar de suas experiências leitoras e de como o trabalho desenvolvido foi importante para eles. Depois disso,

os estudantes e os servidores presentes puderam participar de uma confraternização com salgadinhos, refrigerantes, sucos, bolo e docinhos.

Após se deliciarem, os alunos e os convidados ganharam uma lembrancinha contendo um pirulito, uma paçoca e um chaveirinho da Mafalda para que pudessem sempre se lembrar com carinho dos momentos vividos durante as atividades de intervenção e de como eles sempre serão importantes para mim, pois me ajudaram a realizar um grande sonho: esta dissertação de mestrado!

Seguem algumas imagens sobre o encerramento da intervenção.

Figura 23 – Encerramento da intervenção



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 24 – Encerramento da intervenção



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 25 – Encerramento da intervenção



Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 26 – Encerramento da intervenção



Fonte: Dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, realizamos uma investigação com o objetivo de evidenciar as contribuições da leitura do gênero discursivo tirinha para a formação de leitores críticos e reflexivos no 9º ano do ensino fundamental. Esta pesquisa foi fundamentada em Solé (1998), na Análise do Discurso francesa e na Teoria da Multimodalidade. A pretensão foi responder se as tirinhas da Mafalda, trabalhadas conforme os pressupostos da Análise do Discurso, podem se constituir como um recurso didático para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Num primeiro momento, fizemos a contextualização do problema, evidenciando, por meio de uma atividade diagnóstica inicial, que os alunos participantes da pesquisa realmente apresentaram dificuldades para compreender e interpretar o gênero tirinha. Em seguida, realizamos um estudo dos pressupostos teóricos e metodológicos referentes à Análise do Discurso, à leitura, às estratégias propostas por Solé (1998) e à Teoria da Multimodalidade, esta última, ainda que de forma superficial, para fundamentar a nossa proposta e desenvolver nossas ações em sala de aula.

Partimos, dessa forma, do proposto por Orlandi (2008), quando a autora afirma que “[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto [...]” (ORLANDI, 2008, p. 38). Sendo assim, defendemos, em nossa pesquisa, uma leitura que ultrapassasse as fronteiras da materialidade linguística, que contemplasse as condições de produção do gênero discursivo em análise e as ideologias defendidas pelos personagens presentes nas tirinhas da Mafalda.

Ainda com referência à teoria, a proposição foi o desenvolvimento de aulas fundamentadas em estratégias de leitura, defendidas por Solé (1998), a qual prevê que o ato de ler deve exigir motivação, objetivos claros e estratégias que ajudem o aluno a utilizar seu conhecimento, a realizar inferências e a esclarecer o que não sabe.

Consideramos, também, que a leitura do gênero discursivo tirinha requer não só um trabalho de levantamento de conhecimentos prévios sobre as temáticas e os personagens, mas também a observação dos inúmeros elementos constitutivos do gênero e dos recursos imagéticos nele presentes que contribuem para a produção de efeitos de sentido.

Tendo em vista esses pressupostos e, ante os resultados alcançados com o desenvolvimento do plano de ação, podemos afirmar que os efeitos produzidos pelas aulas de leitura do gênero tirinha, através de estratégias baseadas em Solé (1998), na Análise do Discurso

e na Teoria da Multimodalidade foram positivos e que as tirinhas constituíram-se como um recurso didático satisfatório para auxiliar a formação de leitores críticos e reflexivos.

Como é possível constatar, por meio dos resultados obtidos a partir de cada uma das ações, houve uma participação satisfatória dos alunos, tanto nas atividades escritas quanto nas atividades orais, o que tornou essa etapa da pesquisa extremamente profícua e prazerosa, porém não podemos deixar de citar que nem todos os alunos obtiveram o progresso que gostaríamos, apesar de nossos esforços durante as atividades, o que nos mostra que não podemos desistir de trabalhar a leitura por meio de estratégias e de atividades diferenciadas para que cada vez mais alunos se sintam atraídos pelo hábito de ler.

Dessa forma, asseveramos que um trabalho balizado pelo estudo dos gêneros, baseado na Análise do Discurso e desenvolvido por meio de estratégias de leitura que valorizem o discurso e não apenas a frase, proporcionará uma redução das dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes do ensino fundamental.

Sendo assim, para que o letramento crítico e reflexivo se consolide em nossos alunos, é imprescindível que o professor seja um mediador entre os estudantes e o texto, provocando a autonomia e a criticidade no ato da leitura, para que esses estudantes se tornem cidadãos capazes de identificar a intencionalidade discursiva por trás de qualquer texto que circula em nossa sociedade, além de perceber as diversas formações discursivas e ideológicas ali presentes.

Salientamos, finalmente, a importância da atuação do professor como pesquisador de práticas docentes diferenciadas e inovadoras, com a finalidade de tornar a sala de aula mais atraente e o trabalho com a leitura mais eficiente e prazeroso para os alunos, não deixando de levar em conta a realidade social de cada um deles e o propósito primeiro da escola: formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade para construí-la de forma justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

A FUNARTE INSTITUCIONAL. Disponível em: <[http:// www.funarte.gov.br/a-funarte/](http://www.funarte.gov.br/a-funarte/)> Acesso em: 15 de jul. 2018.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

A PESQUISA RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos-da-leitura/>> Acesso em: 15 de jul. 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: GERALDI, João Wanderley; ORLANDI, Eni Pulcinelli. (Orgs.). **Caderno de Estudos Linguísticos: O discurso e suas análises**. n. 19 jul/dez 1990. Campinas: Unicamp/IEL, 1990, p. 25 – 42.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BELLO, Hernán di. **Mafalda faz 40 anos e continua atual**. 29/09/2004. JB -Jornal do Brasil. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/extra/2004/09/29/e2909890.html>> Acesso em: 10 jun. 2018.

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 7. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 01 fev. 2020.

CHAGAS, Arnaldo Toni. O sujeito ideológico na perspectiva de Louis Althusser - o assujeitamento. In: **Revista Psicologia**. Santa Maria, RS, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COHEN, Haron; KLAWA, Laonte. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Álvaro de. (Org.). **Shazam!** São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 103 – 113.

COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti *et al.*. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, Carla Viana. CANI, Josiane Brunetti (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. In: **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de termos do discurso**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GASPARINI, Edmundo Narracci. Análise do Discurso e Leitura. In: **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 9, n. 19, 2015.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [org.]. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Análise do Discurso: Lugar de Enfrentamentos Teóricos. In: FERNANDES, Cleudemar Alves; SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Orgs). **Teorias Linguísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia, EDUFU, 2003. p. 21 – 34.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores**: como as cores afetam a razão e a emoção. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2007.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. 2016. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil__2015.pdf>. Acesso em 15 jul. 2018.

INNOCENTE, Lenaide Gonçalves. **A tira em quadrinhos no Jornal do Brasil e no Diário Catarinense**: um estudo de gênero. 2005. 107 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2005.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 1. ed. London: Routledge, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 5. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LACAN, J. **O Eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Trad. Maria Christine Lasnik Penot *et al.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

- MAFALDA ONLINE: **os protagonistas**. Disponível em:
<<http://www.mafalda.net/index.php/PT/os-protagonistas>> < Acesso em 19 abr. 2018.
- NICOLAU, Marcos. **Tirinha**: a síntese criativa de um gênero jornalístico. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2007.
- OLIVEIRA, Jailton Ferreira de. **A multimodalidade da charge animada e seu uso em sala de aula**. 2015. 100 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal do Pernambuco. Recife, 2015.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- PÊCHEUX, M. **Analyse automatique du discours**. Paris: Dunod, 1969.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- PEDREBON, Nathalia Rodrigues Catto. **Do entretenimento à crítica**: letramento multimodal crítico no livro didático de inglês com base em gêneros dos quadrinhos. 2015. 241 p. Tese de Doutorado em Letras (Programa de Pós-graduação em Letras. Área de Concentração em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2005, vol.31, n.3, p.521-539.
- PROGRAMA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO DE ESTUDANTES – PISA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>> Acesso em 15 de jul. 2018.
- QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- RAMOS, Paulo. **Tiras no ensino**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura**: ensaios. São Paulo: Global, 2009.
- SILVINO, Flávia Felipe. **Letramento visual** – 2014 – Disponível em:
<<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>>. Acesso em: 17 abr. 2018.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Carla Luana Santos de. **Lendo charges e tirinhas**: uma proposta para o ensino de leitura do texto multimodal. 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia. Santo Antonio de Jesus, 2015.

VIEIRA, Josenia; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade**: Contribuições da Gramática Sistemico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: J. Antunes Vieira, 2015.

VITORINO, Lenilde Soares Leite. **A contribuição das tiras de Mafalda na formação leitora, crítico-reflexiva na sala de aula**. 2018. 75 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_umario_executivo.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TIRINHAS DA MAFALDA COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A FORMAÇÃO LEITORA CRÍTICO-REFLEXIVA DE ALUNOS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: LUANA SOARES BOTELHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03833718.1.0000.5146

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.289

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um estudo que será desenvolvido no âmbito da teoria da Análise do Discurso (AD) francesa, que tem como principal objetivo investigar, por meio de um trabalho interventivo, se as tirinhas da Mafalda constituem um recurso didático que possibilita a formação leitora crítico-reflexiva de uma amostra de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Dilma Quadros.

Conforme os pesquisadores, "a prática tem apontado que os alunos do 8º ano apresentam muitas dificuldades para compreender o gênero discursivo tirinha, pois realizam uma leitura no plano superficial do texto e não na esfera do discurso. Além disso, os aspectos semióticos presentes nas tirinhas muitas vezes não são abordados de modo amplo, o que pode contribuir para uma interpretação superficial desse gênero discursivo e multimodal. Por outro lado, percebe-se que as tirinhas são um gênero discursivo largamente abordado nos livros didáticos, nas avaliações sistêmicas, sejam elas de nível fundamental ou médio, e até mesmo nas redes sociais, ambientes virtuais com os quais os alunos interagem frequentemente".

Para a realização da pesquisa, será utilizado o método de pesquisa-ação participante (GIL, 2008) e a metodologia será qualitativa. Para a obtenção dos dados do diagnóstico, será utilizada a

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp Unvers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia **CEP:** 39.401-089
UF: MG **Município:** MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.289

pesquisa exploratória (GIL, 2008) e, após a aplicação do teste, a análise e a interpretação dos dados será feita utilizando a pesquisa explicativa (GIL, 2008).

Como resultado final, além do texto dissertativo, será apresentado um planejamento de aulas de leitura que poderá ser utilizado por outros professores e pesquisadores.

Objetivo da Pesquisa:

PRIMÁRIO:

Evidenciar as contribuições da leitura do gênero textual e discursivo "tirinha" para a formação de leitores críticos e reflexivos.

SECUNDÁRIOS:

- Explorar os pressupostos teóricos da Análise de Discurso, de linha francesa, para o desenvolvimento de planos de leitura de tirinhas da Mafalda.
- Diagnosticar o nível de leitura de tirinhas de uma amostra de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professora Dilma Quadros.
- Elaborar e desenvolver planos de leitura, a partir das tirinhas da Mafalda, de forma a proporcionar a compreensão leitora crítico-reflexiva dos alunos.
- Organizar e publicar planos de atividades de leitura de tirinhas da Mafalda.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos, os pesquisadores avaliaram que podem se apresentar por meio de "pouco interesse e participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas; infrequência; alteração no perfil da turma devido a remanejamento de alunos, transferências. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à dignidade dos alunos."

Os benefícios foram destacados como "propiciar aos alunos uma proposta de ensino que prioriza a compreensão leitora crítico-reflexiva. A partir de dificuldades diagnosticadas, buscar-se-á

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.289

estimular aos alunos para o desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero 'tirinha'.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estão claros os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão adequados, conforme a Resolução nº 466/2012.

Recomendações:

Pelo exposto, sugere-se que o Projeto seja aprovado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1263802.pdf	01/12/2018 14:14:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	01/12/2018 14:13:28	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito
Outros	termoderesponsabilidade.pdf	01/12/2018 13:59:08	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito
Outros	termodeconcordancia.pdf	01/12/2018 13:55:09	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeassentimento.pdf	01/12/2018 13:51:01	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsentimento.pdf	01/12/2018 13:47:26	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	01/12/2018 13:40:29	LUANA SOARES BOTELHO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profº Darcy Rib
 Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
 UF: MG Município: MONTES CLAROS
 Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 3.085.289

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MONTES CLAROS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
SIMONE DE MELO COSTA
(Coordenador(a))

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL
EM LETRAS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM
PESQUISA

Informação para o (a) pesquisador(a)

Termo de Assentimento - Você está sendo convidado para participar da pesquisa “As tirinhas da Mafalda como recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 8º ano do ensino fundamental”. Seus pais permitiram que participasse, mas não precisa participar da pesquisa, caso não seja do seu interesse. A pesquisa será feita na escola onde você estuda, serão propostas atividades para diagnóstico das dificuldades em relação à leitura do gênero “tirinha” e uma intervenção para minimizar os problemas identificados. Sua participação não será divulgada a ninguém, ou seja, não daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados do estudo serão publicados numa dissertação que constitui o trabalho final da pesquisa, porém não identificaremos nominalmente os participantes. Se você tiver alguma dúvida, poderá perguntar à responsável pela pesquisa, serão prestados todos os esclarecimentos de que precisar. (Resolução 196 revisada em 2012 – Conselho Nacional de Saúde, Ministério da Saúde, Brasil).

Título da pesquisa: As tirinhas da Mafalda como recurso didático para a formação leitora crítico-reflexiva de alunos do 8º ano do ensino fundamental

Instituição promotora: Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros.

Coordenadora: Prof.ª Dr.ª Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho

Atenção: Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e ao seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: Evidenciar as contribuições da leitura do gênero textual e discursivo “tirinha” para a formação de leitores críticos e reflexivos.

2. Metodologia/procedimentos: A metodologia constitui-se de 3 fases, sendo elas: diagnóstica, interventiva e analítica. Inicialmente, serão realizadas atividades voltadas para a identificação do problema, seguidas de atividades de prática de leitura. E, por fim, propõem-se atividades de leitura, buscando avaliar as contribuições da proposta de intervenção frente aos problemas detectados.

3. Justificativa: A realização desta pesquisa justifica-se pelo fato de os alunos, mesmo tendo contato com as tirinhas nos livros didáticos, nas avaliações sistêmicas e nas redes sociais, apresentarem grandes dificuldades para compreender o gênero.

4. Benefícios: Propiciar aos alunos uma proposta de ensino que prioriza a compreensão leitora crítico-reflexiva. A partir de dificuldades diagnosticadas, buscar-se-á estimular os alunos quanto ao desenvolvimento de habilidades de leitura do gênero “tirinhas”.

5. Desconfortos e riscos: Pouco interesse e participação dos estudantes no desenvolvimento das atividades propostas; infrequência; alterações no perfil da turma devido a remanejamento de alunos, transferências. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferecerá riscos à dignidade dos alunos.

6. Danos: Não há.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Uso de recursos tecnológicos e espaços físicos da escola.

8. Confidencialidade das informações: A pesquisa segue as normas éticas, respeitando a legislação vigente. Assume-se o compromisso de:

a) Preservar a privacidade dos usuários, proprietários dos dados da documentação;

b) Utilizar as informações exclusivamente para fins científicos;

c) Manter sigilo absoluto das informações e não usar indicações que possam identificar o participante da pesquisa.

9. Compensação/indenização: Não previsto.

10. Outras informações pertinentes: Não se aplica.

Assentimento: Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu assentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do participante

Assinatura do participante

Data

Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho


Maria de Lourdes Guimarães de Carvalho - coordenadora

Luana Soares Botelho

Luana Soares Botelho – pesquisadora

Endereço e telefone do responsável pela pesquisa: Rua I, 122, bairro Planalto. Montes Claros/ Minas Gerais. CEP 39.404-031
Contato: (38) 9 9861-3739

APÊNDICE A – Atividade Diagnóstica

 <p>ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DILMA QUADROS Rua do Divino Espírito Santo – 290 – Bairro Planalto – Montes Claros – CEP: 39404-347 Fone: (38) 3215-2330 Língua Portuguesa – 9º ano do Ensino Fundamental – Professora: Luana Soares Teste: Gênero Tirinha</p>		
Nome:	Turma:	Data:

Leia a tirinha abaixo e para responder as questões de 1 a 7.



Fonte: GONZALEZ, Thiago. **O mundo ta acabando?** Disponível em: <<https://odisseiaatual.wordpress.com/>> Acesso em: 20 de fev. 2019.

Questão 1 – (ENEM/2004 – adaptada) A conversa entre Mafalda e seus amigos:

- revela a real dificuldade de entendimento entre posições que pareciam ser iguais.
- desvaloriza a diversidade social e cultural e a capacidade de entendimento e respeito entre as pessoas.
- expressa o predomínio de uma forma de pensar e a possibilidade de entendimento entre posições diferentes.
- ilustra a possibilidade de entendimento e de respeito entre as pessoas a partir do debate político de ideias.
- mostra a soberania do ponto de vista masculino nas discussões políticas para superar divergências.

Questão 2 – A resposta dada pelos amigos de Mafalda, no segundo quadrinho, está condizente com a pergunta feita por ela? Por quê?

Questão 3 – No segundo quadrinho, a expressão facial de Mafalda produz o efeito de sentido de:

- a) nervosismo.
- b) susto.
- c) confusão.
- d) preocupação.

Questão 4 – Qual é o efeito de sentido produzido pela expressão “[...] é cla...”, contida no balão do segundo quadrinho?

Questão 5 – Observe como o tamanho das letras presentes no terceiro quadrinho se diferencia das demais. Essa diferença provoca algum efeito de sentido? Justifique sua resposta.

Questão 6 – No último quadrinho, observe que os pronomes possessivos “tua” e “minha” estão destacados. Que efeito de sentido esse destaque provoca?

Questão 7 – “Estou começando a entender por que é tão difícil a humanidade ir para a frente.”

Qual é o efeito de sentido produzido pela afirmação de Mafalda no último quadrinho?

Leia a tirinha abaixo para responder às questões de 8 a 11.



Fonte: Imagem disponível em: <<http://www.emdialogo.uff.br/node/4354>> Acesso em: 22 fev. 2019.

Questão 8 – Como Susanita tenta demonstrar que não sente preconceito racial?


Questão 9 – No terceiro quadrinho, Susanita está sendo:

- a) solidária.
- b) irônica.
- c) sincera.
- d) contraditória.

Questão 10 – Qual é o efeito de sentido produzido pela atitude de Susanita no último quadrinho?

Questão 11 – No último quadrinho, Mafalda não tem falas, mas o silêncio que ela faz também é bastante significativo. Qual é o efeito de sentido que o silêncio de Mafalda possui dentro do contexto da tirinha?

APÊNDICE B – Atividade utilizada na ação 1

	<p>ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DILMA QUADROS Rua Divino Espírito Santo – 290 – Bairro Planalto – Montes Claros – CEP: 39404-347 Fone: (38) 3215-2330</p>
	<p>Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Professora: Luana Soares Leitura, compreensão e interpretação de texto – 3º Bimestre – 2019 Turma: 9º Marfim</p>
<p>Nome:</p>	

Leia o texto abaixo com bastante atenção e responda às questões a seguir.

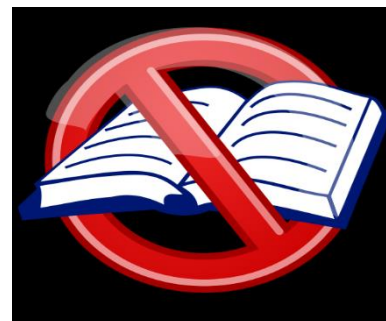
Ler devia ser proibido

A pensar fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. A leitura induz à loucura, desloca o homem do humilde lugar que lhe fora destinado no corpo social. Não me deixam mentir os exemplos de Don Quixote e Madame Bovary. O primeiro, coitado, de tanto ler aventuras de cavalheiros que jamais existiram, meteu-se pelo mundo afora, a crer-se capaz de reformar o mundo, quilha de ossos que mal sustinha a si e ao pobre Rocinante. Quanto à pobre Emma Bovary, tomou-se esposa inútil para fofocas e bordados, perdendo-se em delírios sobre bailes e amores cortesãos.

Ler realmente não faz bem. A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. Liberta o homem excessivamente. Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram. Sem a leitura, ainda, estaria mais afeito à realidade cotidiana, se dedicaria ao trabalho com afinco, sem procurar enriquecê-la com cabriolas da imaginação.

Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer. Não experimentaria nunca o sumo Bem de Aristóteles: o conhecer. Mas para que conhecer se, na maior parte dos casos, o que necessita é apenas executar ordens? Se o que deve, enfim, é fazer o que dele esperam e nada mais?

Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido.



Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia. Nos transportam a paraísos misteriosos, nos fazem enxergar unicórnios azuis e palácios de cristal. Nos fazem acreditar que a vida é mais do que um punhado de pó em movimento. Que há algo a descobrir. Há horizontes para além das montanhas, há estrelas por trás das nuvens. Estrelas jamais percebidas. É preciso desconfiar dessa tendência para o absurdo que nos impede de aceitar nossas realidades cruas.

Não, não deem mais livros às escolas. Pais, não leiam para os seus filhos, podem levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente. Antes estivesse ainda a passear de quatro patas, sem noção de progresso e civilização,

mas tampouco sem conhecer guerras, destruição, violência. Professores, não contam histórias, podem estimular uma curiosidade indesejável em seres que a vida destinou para a repetição e para o trabalho duro.

Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos, em um mundo administrado, onde ser livre não passa de uma ficção sem nenhuma verossimilhança. Seria impossível controlar e organizar a sociedade se todos os seres humanos soubessem o que desejam. Se todos se pusessem a articular bem suas demandas, a fixar sua posição no mundo, a fazer dos discursos os instrumentos de conquista de sua liberdade.

O mundo já vai por um bom caminho. Cada vez mais as pessoas leem por razões utilitárias: para compreender formulários, contratos, bulas de remédio, projetos, manuais, etc. Observem as filas, um dos pequenos cancrios da civilização contemporânea. Bastaria um livro para que todos se vissem magicamente transportados para outras dimensões, menos incômodas. E esse o tapete mágico, o pó de pirlimpimpim, a máquina do tempo. Para o homem que lê, não há fronteiras, não há cortes, prisões tampouco. O que é mais subversivo do que a leitura?

É preciso compreender que ler para se enriquecer culturalmente ou para se divertir deve ser um privilégio concedido apenas a alguns, jamais àqueles que desenvolvem trabalhos práticos ou manuais. Seja em filas, em metrô, ou no silêncio da alcova... Ler deve ser coisa rara, não para qualquer um. Afinal de contas, a leitura é um poder, e o poder é para poucos. Para obedecer, não é preciso enxergar, o silêncio é a linguagem da submissão. Para executar ordens, a palavra é inútil.

Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias, tantos outros sentimentos. A leitura é obscena. Expõe o íntimo, torna coletivo o individual e público, o secreto, o próprio. A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias. Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Sim, a leitura devia ser proibida.

Ler pode tornar o homem perigosamente humano.

GRAMMONT, Guiomar de. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J.; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Editora Argus, 1999. p. 71-73. (Adaptado).

Questão 1 – De acordo com o texto, por que ler devia ser proibido?

Questão 2 – “Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável.”

A afirmação acima nos mostra que a leitura tem um grande poder. Que poder é esse?

Questão 3 – “Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”

Essa frase é bastante importante para a compreensão do texto. Analise os comentários sobre ela e, em seguida, assinale a alternativa correta.

- I. Sabendo que em um texto as informações podem ser agrupadas em fatos ou opiniões, esta frase simbolizaria um fato.
 - II. A leitura teria o poder de tornar o homem um ser perigoso para os demais, dificultando a vida em sociedade.
 - III. Se escrevêssemos “deve tornar” ao invés de “pode tornar” não haveria alterações de sentido na frase.
 - IV. A palavra “perigosamente” produz um efeito de sentido que reforça a tese da autora.
- a) Todas estão incorretas.
 - b) Somente a I e a III estão incorretas.
 - c) Somente a I, a II e a III estão incorretas.
 - d) Somente a IV está incorreta.

Questão 4 – O texto afirma que, cada vez mais, as pessoas estão lendo por uma razão. Qual é essa razão?

Questão 5 – A que fator(es) você atribui o fato de os brasileiros não terem o hábito da leitura?

Questão 6 – Tendo em vista o sentido global do texto, assinale a alternativa cuja frase sintetize a tese do texto:

- a) A autora nega o poder de transformação da leitura, considerando-a uma atividade sem importância e substituível por outras do mundo moderno.
- b) A autora credita real importância à leitura utilitária; aquela da qual, de fato, precisamos no dia a dia para executar tarefas burocráticas, condizentes com nosso século.
- c) A autora acredita profundamente no potencial transformador da leitura, que confere ao homem o poder de questionar a realidade que o cerca, além de fazê-los adentrar pelo mundo da imaginação, dentre outros.
- d) A autora não crê que a leitura possa, de fato, mudar o mundo, já que este se encontra totalmente imune a qualquer tipo de questionamento; logo, a leitura, torna-se uma atividade retrógrada e inapropriada.

Questão 7 – Ao longo do texto, são apresentados argumentos para justificar uma possível proibição da leitura. Em um deles, no sétimo parágrafo, a autora relaciona a leitura à ideia da liberdade. Assinale a alternativa que apresenta a correta relação entre leitura e liberdade segundo o texto:

- a) A leitura, fonte de conhecimento, possibilitaria a todos que tomassem consciência de suas vontades e lutassem por elas livremente.
- b) A liberdade é fruto de esforços que independem da leitura, mas seria mais fácil obtê-la sendo letrado.
- c) A leitura e a liberdade são campos opostos, porém complementam-se, pois aquela é fruto desta.
- d) A liberdade propicia aos seres humanos exercerem, livremente, sua cidadania desde que sejam leitores que leem muitos livros.

Questão 8 – Por meio da leitura do texto, percebe-se que o objetivo da autora, ao afirmar que “ler devia ser proibido”, é:

- a) conscientizar os alunos de que a leitura na escola não deveria ser obrigatória, fazendo-os se rebelar contra isso.
- b) defender a liberdade de escolha de leitura, para que cada pessoa possa evitar a leitura de textos que “fazem mal”.
- c) mostrar como a literatura cria pessoas alienadas, sem preocupação com a realidade que as cerca.
- d) deixar claro que a leitura é benéfica para adultos, mas deve ser oferecida com cuidado às crianças.
- e) ser irônica, pois, na verdade, o texto enfatiza o valor da leitura, mostrando como ela pode modificar os leitores.

Questão 9 – Em qual dos trechos abaixo a autora **NÃO** faz uso de um discurso irônico?

- a) “Além disso, os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia.”
- b) “Sim, a leitura devia ser proibida.”
- c) “Além disso, a leitura promove a comunicação de dores, alegrias, tantos outros sentimentos.”
- d) “Pais, não leiam para os seus filhos, podem levá-los a desenvolver esse gosto pela aventura e pela descoberta que fez do homem um animal diferente.”

Questão 10 – “Ler pode ser um problema, pode gerar seres humanos conscientes demais dos seus direitos políticos”. Por quê? Identifique o efeito de sentido que essa afirmação produz.

Questão 11 – O texto que você acabou de ler pode ser considerado polifônico, pois apresenta duas “vozes” distintas. Uma delas afirma constantemente que “ler devia ser proibido”, sendo considerada uma voz que produz um “discurso transgressor”, irônico. Já a outra nos mostra os benefícios que a leitura pode proporcionar às pessoas, reproduzindo um “discurso sedimentado”, que já circula em nossa sociedade. A relação entre essas duas vozes constrói a argumentação presente no texto. Observe o quadro abaixo e preencha-o adequadamente,

separando cinco exemplos de “discurso transgressor” e cinco que representam o “discurso sedimentado”. Para responder à questão, siga o exemplo abaixo:

EXEMPLOS DE DISCURSO SEDIMENTADO	EXEMPLO DE DISCURSO TRANSGRESSOR
“Ler acorda os homens para realidades impossíveis”	“Ler devia ser proibido”

Observe a imagem abaixo:

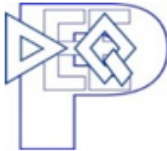


Disponível em: <<http://hotsta.org/tag/conselhosdamafalda>>. Acesso em 17 set. 2019.

Questão 12 – Dos trechos retirados do texto, qual dialoga mais com o texto da imagem à esquerda?

- a) “Ler pode tornar o homem perigosamente humano.”
- b) “A leitura ameaça os indivíduos, porque os faz identificar sua história a outras histórias.”
- c) “Sem a leitura, ele morreria feliz, ignorante dos grilhões que o encerram.”
- d) “Sem ler, o homem jamais saberia a extensão do prazer.”

APÊNDICE C – Atividade utilizada na ação 2

	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DILMA QUADROS
	Rua Divino Espírito Santo – 290 – Bairro Planalto – Montes Claros – CEP: 39404-347
	Fone: (38) 3215-2330
	Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Professora: Luana Soares
	9º ano Marfim – 4º Bimestre – 2019
Interpretação e compreensão do gênero tirinha	
Nome:	

Leia a tirinha abaixo com atenção e faça o que se pede.



Fonte: QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 219, tira 3.

Questão 1 – No primeiro quadrinho, Susanita concorda com Mafalda. A partir de que informação presente no quadrinho podemos afirmar isso?

Questão 2 – Como Susanita tenta convencer Mafalda sobre a sua preocupação com os pobres no primeiro quadrinho?

Questão 3 – Como Susanita sugere que ela e Mafalda ajudem os pobres? Como Mafalda reage a essa sugestão no segundo quadrinho?

Questão 4 – Como a crítica existente na tirinha acima é construída?

Questão 5 – Compare o primeiro quadrinho com os dois últimos. É possível afirmar que Susanita tem somente a intenção de ajudar os necessitados? Por quê?


Questão 6 – Compare as expressões faciais de Mafalda ao longo da tirinha. Que efeitos de sentido elas revelam?

Questão 7 – No último quadrinho, Mafalda não tem falas, mas o silêncio que ela faz também é bastante significativo. Qual é o efeito de sentido produzido pelo silêncio de Mafalda, no último quadrinho, dentro do contexto da tirinha?

Questão 8 – Em todas as alternativas abaixo, há elementos que se opõem dentro do contexto da tirinha, **EXCETO**:

- a) “leitão” x “trigo”.
- b) “banquetes” x “macarrão”.
- c) “alma despedaçada” x “aquelas porcarias”.
- d) “gente pobre” x “farinha”.

APÊNDICE D – Atividade utilizada na ação 4 – Atividade diagnóstica final

	ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA DILMA QUADROS Rua Divino Espírito Santo, 290 – Bairro Planalto – Montes Claros – CEP: 39404-347 Fone: (38) 3215-2330 Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – Professora: Luana Soares 9º ano Marfim – 2019 – 4º Bimestre Interpretação e compreensão do gênero tirinha
	Nome: _____ Data: _____

Leia a tirinha abaixo com atenção para responder às questões de 1 a 6.



Fonte: Disponível em: <<https://avidadeollie.wordpress.com/2013/06/18/mae-cansada-bate-mais-fraco/>>. Acesso em 02 set. 2019.

Questão 1 – Como você responderia à pergunta presente no primeiro quadrinho da tirinha? Justifique a sua resposta.

Questão 2 – No segundo quadrinho, qual é a imagem da figura feminina construída pela propaganda do Armazém Don Manolo? Justifique sua resposta.

Questão 3 – No terceiro quadrinho, qual é o sentido que a propaganda do Armazém Don Manolo constrói em relação aos filhos? Justifique sua resposta.

Questão 4 – Sobre a tirinha acima, é **CORRETO** afirmar que:

- a) é possível identificar o enunciador da propaganda de duas maneiras.
- b) a expressão “ampla variedade” contribui para a construção de efeitos de sentido positivos em relação à figura feminina.
- c) é possível identificar o enunciador da propaganda no 1º quadrinho.
- d) o termo “etc.” contribui para a construção de efeitos de sentido negativos em relação ao Armazém Don Manolo.

Questão 5 – Qual é o efeito de sentido produzido pelas palavras “Don Manolo”, escritas com letras maiores se comparadas às demais?

Questão 6 – Na tirinha acima, Mafalda não tem falas, mas o silêncio que ela faz, juntamente com sua expressão facial, principalmente no último quadrinho, também é significativo. Qual é o efeito de sentido produzido pelo silêncio de Mafalda, considerando o contexto da tirinha?

Leia a tirinha abaixo com atenção para responder às questões de 7 a 12.



Fonte: QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 279, tira 5.

Questão 7 – As tirinhas da Mafalda, frequentemente, produzem efeitos críticos de sentido, pois fazem com que seus leitores reflitam, de modo questionador, sobre fatos presentes na sociedade. Sabendo disso, responda: qual é o efeito crítico de sentido produzido na tirinha?

Questão 8 – No primeiro quadrinho, qual é o efeito de sentido produzido pelo tamanho e pelo negrito das letras?

Questão 9 – Nessa tirinha, Mafalda e sua mãe não possuem falas, entretanto é possível entender o segundo e o terceiro quadrinhos. Descreva os fatos presentes nesses quadrinhos, observando com atenção as imagens.

Questão 10 – No último quadrinho, o pai de Mafalda repete a afirmação feita no início da tirinha. Explique o efeito de sentido produzido pela expressão presente no último quadrinho, comparando-o com o efeito de sentido produzido no primeiro.

Questão 11 – O pai de Mafalda encontra-se preocupado no último quadrinho. Quais elementos constitutivos da tirinha contribuem para construir esse efeito de sentido?

Questão 12 – O pai de Mafalda representa a figura do trabalhador explorado, cujo salário quase não é suficiente para pagar as contas da casa. Mafalda e sua mãe também representam imagens em relação à mulher, discursos que são frequentemente disseminados na sociedade. Sobre a tirinha em questão e em relação às personagens femininas e suas características exploradas em sala de aula, é possível afirmar que:

- a) a mãe de Mafalda mostra-se satisfeita com a quantidade de coisas que poderá fazer com o salário do marido.
- b) Mafalda representa a imagem de uma criança mimada, que pede ao seu pai coisas de que não necessita.
- c) embora dependam financeiramente de um homem, Mafalda e sua mãe demonstram um posicionamento diferente sobre o papel da mulher na sociedade.
- d) Mafalda e sua mãe representam imagens de mulheres que gastam demais, reforçando discursos que associam futilidade à figura feminina.