



Humor com dessabor: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar

Jessica de Castro Gonçalves



UNESP  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

JESSICA DE CASTRO GONÇALVES

Humor com dessabor: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar



ARARAQUARA – S.P.

2015

JESSICA DE CASTRO GONÇALVES

Humor com dessabor: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientadora: Luciane de Paula

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES-DS

ARARAQUARA – S.P.

2015

Gonçalves, Jessica de Castro

Humor com dessabor: uma análise das tiras da
Mafalda no contexto escolar / Jessica de Castro
Gonçalves – 2015

166 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua
Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista "Júlio
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras
(Campus Araraquara)

Orientador: Luciane de Paula

1. Tiras. 2. Escola. 3. Gêneros. 4. Enunciado. 5.
Sujeito. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JESSICA DE CASTRO GONÇALVES

Humor com dessabor: uma análise das tiras da Mafalda no contexto escolar

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para a obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa

Linha de pesquisa: Estrutura, organização e funcionamento discursivos e textuais

Orientadora: Luciane de Paula

Bolsa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES-DS

Data da defesa: 16/03/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Doutora Luciane de Paula
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Doutora Rosineide de Melo
Centro Universitário Fundação Santo André

Membro Titular: Prof. Doutor Odilon Helou Fleury Curado
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, meu companheiro, meus amigos e professores, estes outros tão importantes na
minha constituição como sujeito.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela luz e capacidade concedida;

Agradeço aos meus pais, Silvana e Elson, por sempre me incentivarem e por se doarem para que aqui eu pudesse estar;

Agradeço ao meu companheiro, Célio, pelas noites não dormidas, pelo ombro sempre estendido, pelas conversas, pelo apoio e paciência infindável.

Agradeço à minha orientadora Luciane de Paula, por acreditar em mim mais do que eu mesma acredito, por ver em mim algo que eu nem sempre consigo ver, pelas cobranças que geraram conhecimento e crescimento e por ser esse outro bakhtiniano, capaz de a partir de sua visão externa, permitir minha completude através de um infindável diálogo;

Agradeço à minha irmã, Jacqueline, pelas conversas e pelo fornecimento de estratégias para ‘desbloquear’ a escrita;

Agradeço à Nicole, por estar sempre ali, em todos os momentos, sem nunca faltar, sejam bons ou ruins, auxiliando-me, aconselhando-me e sendo mais do que uma simples amiga, uma irmã;

Agradeço às professoras Renata e Marina, pelas aulas que permitiram o desenvolvimento desse trabalho e pelas contribuições fornecidas no exame de qualificação que alargaram os meus horizontes;

Agradeço à professora Rosineide de Melo, pelas grandes contribuições e o grande incentivo fornecidos no debate do Selin;

Agradeço à banca de defesa, Professores Odilon e Rosineide, pela possibilidade de reformulação e melhoramento;

Agradeço aos companheiros de mestrado, pelos ininterruptos diálogos, tanto na calma quando no desespero, em especial, José Radamés, Patrick, Luíza, Cadu, Cezinaldo, Thiago, Marly, Camila e Nathalia;

Agradeço aos grupos de pesquisa GED e SLOVO e seus membros por me propiciarem mais crescimento como pesquisadora;

Agradeço ao programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCLAr e à UNESP

Agradeço à CAPES pelo fomento concedido à realização da pesquisa.

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros (1998)

RESUMO

Esta pesquisa volve os olhares para os enunciados de alguns alunos pré-vestibulandos do Colégio Adventista de Tupã sobre as tiras da Mafalda. Diante da ocorrência dessas em atividades escolares, livros didáticos e avaliações, estes alunos apresentaram discursos diversos sobre as tiras e sobre a própria personagem Mafalda durante as aulas de língua portuguesa ministradas pela pesquisadora deste trabalho. Muitos afirmaram não se interessarem pela leitura destas e não compreenderem as críticas e os efeitos de humor ali contidos. O objetivo geral deste estudo é investigar os fatores envolvidos no ato de ler tal gênero que acarretam certo desinteresse e incompreensão, quando em contexto escolar/avaliativo. Discutem-se para isso as concepções de humor e do gênero tira apresentadas pelos alunos nas atividades de leitura proposta em forma de estudo de caso. Reflete-se ainda sobre a abordagem da tira como gênero discursivo em contexto escolar/avaliativo, a partir da análise desta no material didático utilizado pelo grupo em estudo e das respostas dos alunos às relações de humor e crítica presentes no gênero. Com essa finalidade realizou-se um estudo de caso que propôs atividades de leitura de tiras retiradas da obra *Dez anos com Mafalda* e trabalhadas em contexto escolar, em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de um colégio da rede privada de ensino em Tupã/SP, o Colégio Adventista. As atividades foram realizadas nas aulas de língua portuguesa, dentro e fora de contexto avaliativo. Utilizam-se como aparato teórico deste estudo os conceitos de gênero/enunciado, ato, ideologia/signo ideológico e sujeito, conforme pensados pelo Círculo de Bakhtin/ Medviedév/ Volochínov. Propõe-se ainda uma metodologia fundamentada nas ideias de cronótopo, exotopia, alteridade e voz discutidas pelo círculo russo. As categorias de análise propostas surgem do próprio método de realização do estudo de caso. Na tira da Mafalda, vista como um signo ideológico, averiguamos pontos de vista de discursos diversos, sob os quais se constroem sentidos. Sua leitura, em contexto escolar/avaliativo, dialoga com diferentes discursos, ideologias, sujeitos e envolve posicionamento dos alunos em relação a estes. Ao pensar no ato, sob a ótica do círculo russo, como algo social, responsivo e responsável, analisamos neste trabalho a constituição dos enunciados desses alunos, sujeitos concretos e históricos, diante dessas tiras, em meio às relações ideológicas presentes na escola, e os sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Palavras-chave: tiras; escola; gênero; enunciado; sujeito.

ABSTRACT

This research turns one's eyes to the statements of some pre-school students of the Adventist College in Tupa on the comic strips of Mafalda. Given the occurrence of these in school activities, textbooks and reviews, these students presented several speeches about the strips and about the character Mafalda during the Portuguese language classes taught by the researcher of this study. Many said they did not become interested in reading these and did not understand the criticism and the effects of humor contained therein. The aim of this study is to investigate the factors involved in the act of reading this genre that carry certain disinterest and misunderstanding when in school / evaluative context. We discuss for this the conceptions of humor and gender strip submitted by students in reading activities proposed in the form of case study. It reflects also on the approach of the strip as a discursive genre in school / evaluative context, from the analysis of the teaching materials used by the studied group and the students' answers to the relations of humor and criticism present in the genre. To this end there was a case study that proposed reading activities with strips from the work *Ten years with Mafalda* and worked in schools, in a class of third year high school students in a college of a private school in Tupa / SP, the Adventist College. The activities were held in the Portuguese language classes, in and out of evaluative context. Here are used as theoretical apparatus of the study gender concepts / statement, act, ideology / ideological and subject sign, as designed by the Circle of Bakhtin / Medviedév / Volochínov. It is further proposed a methodology based on the chronotope of ideas, exotopy, otherness and voice discussed by the Russian circle. The categories of analysis proposals arise from the very method of conducting the case study. In strip Mafalda, seen as an ideological sign, ascertain the views of many speeches, in which we build senses. Its reading, in school / evaluative context, dialogue with different discourses, ideologies, subject and involves placement of students in relation to these. When thinking about the act, from the perspective of the Russian circle, as something social, responsive and responsible, we analyze in this paper the formation of statements of these students, concrete and historical subjects, before these strips, amid the ideological relations present in schools and subjects involved in the school context.

Keywords: strips; school; genre; statements; subject

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Meme odeio a Mafalda	20
Figura 2	Comunidade do Orkut <i>Nome: Mafalda</i>	21
Figura 3	Desenho de Daniel Paz em homenagem aos 51 anos de Mafalda	29
Figura 4	Tira da Mafalda sobre liberdade	31
Figura 5	Tira da Mafalda para explicitar constituição da tira	32
Figura 6	Tira da Mafalda para explicitar constituição da tira	32
Figura 7	Tira de Alexandre Siqueira utilizada em exercício no material didático	44
Figura 8	Tira do personagem Hagar, o terrível, utilizada em exercício no material didático	45
Figura 9	Tira de Pietro Antoglioni, utilizada em exercício no material didático	46
Figura 10	Tira de Hagar, o terrível, utilizada em exercício no material didático	46
Figura 11	Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático	47
Figura 12	Tira de Calvin, utilizada em exercício no material didático	48
Figura 13	Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático	49
Figura 14	Tira da Mafalda, utilizada em exercício no material didático	50
Figura 15	Tira de Mort Walker, utilizada em exercício no material didático	52
Figura 16	Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático	52
Figura 17	Tira de Steve Breen, utilizada em exercício no material didático	53
Figura 18	Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação da tira I em grupo, oral, realizada pelos alunos	58
Figura 19	Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação II, escrita, individual, dentro da sala de aula, não avaliativa	59
Figura 20	Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação III, individual, escrita, realizada fora da sala de aula, não avaliativa.	59
Figura 21	Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação IV, individual, escrita, fora da sala de aula, avaliativa, realizada pelos alunos	60
Figura 21	Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação IV, individual, escrita, fora da sala de aula, avaliativa, realizada pelos alunos	61
Figura 23	Tira utilizada na atividade de interpretação 2 de estudo de caso	114
Figura 24	Tira utilizada na atividade de interpretação III escrita no estudo de caso	118

Figura 25	Tira utilizada na atividade de interpretação II escrita do estudo de caso	124
Figura 26	Tira utilizada na atividade de interpretação III escrita do estudo de caso	125

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Respostas obtidas à pergunta 1 O que você gosta de ler? do questionário de leitura 1, aplicado aos alunos.	87
Gráfico 2	Gosto de leitura de tiras apresentado pelos alunos em resposta ao questionário de leitura 1.	107
Gráfico 3	Espaço em que os alunos leem tiras segundo respostas deste ao questionário 1	109
Gráfico 4	Interpretação conferida pelos alunos ao enunciado ‘MUNDO DOENTE’ presente na tira proposta na atividade de interpretação escrita II, individual, dentro de sala, não avaliativa	115
Gráfico 5	Interpretação conferida pelos alunos ao enunciado ‘cotovelos esbarrando no tinteiro’ presente na tira proposta na atividade de interpretação escrita III, individual, fora da sala de aula, não avaliativa	119
Gráfico 6	Análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação II	124
Gráfico 7	Análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação III	125
Gráfico 8	Análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação IV	128
Gráfico 9	Análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação V	128

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** Quantidade de produção em tiras presente no material didático utilizado pelos sujeitos de pesquisa 42
- Tabela 2** Tabela com dados obtidos a partir das pesquisas 2, 3 e 4 do questionário de leitura 1 (Anexo BI). Aborda a quantidade de alunos que gosta ou não de ler tiras, os motivos para o gosto ou desgosto, os locais de leituras desta e os tipos de produção conhecidas pelos alunos. 88
- Tabela 3** Tabela produzida a partir das respostas as atividades de leitura de tiras da Mafalda na modalidade escrita, individual, avaliativa e não avaliativa, mostrando a opinião dos alunos sobre a interpretação da tira, a presença ou não de humor nesta e a presença ou não de crítica nesta. 92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O riso em quadros.....	15
Implicações de um gênero na sala de aula.....	16
A problemática	19
1 ESTUDO DE CASO: O CONTEXTO.....	26
1.1 Mafalda: o contexto de uma voz que contesta	28
1.1.1 “O que você gostaria de ser se você vivesse”: nasce a Mafalda de Quino.....	28
1.1.2 “ <i>Shhh!... Fale baixo, estou com um doente em casa</i> ”: o mundo doente de Mafalda	30
1.1.3 “ <i>O bom de ir para a escola é que a gente pode ter conversas literárias</i> ”: a composição das tiras	31
1.2 A rede de educação adventista	35
1.3 O Colégio	37
1.4 O terceiro ano do ensino médio: os sujeitos de pesquisa	38
1.5 O ensino de Língua Portuguesa no Colégio Adventista de Tupã	39
1.6 As tiras de humor no material didático do Colégio Adventista de Tupã	41
1.7 As atividades do estudo de caso	54
2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS: O CÍRCULO DE BAKHTIN E OS ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM, IDEOLOGIA, ATO E SUJEITO.....	63
2.1 A interação (relação enunciado/sujeito como princípio).....	64
2.2 A linguagem.....	64
2.3 Enunciados/gêneros.....	65
2.4 O Diálogo	68
2.5 Ideologia.....	69
2.6 O ato e o sujeito.....	72
2.7 O riso e suas formas	73
3 METODOLOGIA: OS SUJEITOS NO TEXTO.....	75
3.1 O caráter humano da pesquisa	75
3.1.1 O cronótopo e o movimento exotópico como princípio metodológico	79
3.1.2 A alteridade como metodologia.....	81
3.1.3 A(s) voz(es) no texto	82
3.2 O método sociológico-dialético-dialógico e as categorias de análise	84
4 VOZES SOBRE VOZES: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS.....	86
4.1 A aplicação das atividades de leitura das tiras da Mafalda e dos Questionários.....	86

4.2	Análise dos enunciados: posicionamentos e valorações na sala de aula.....	95
4.3	Análise dos enunciados: a concepção da tira na sala de aula.....	104
4.4	Análise dos enunciados: a concepção de humor na sala de aula.....	121
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
	ANEXOS	138

INTRODUÇÃO

O riso em quadros

Tira, tira de humor, tirinha, tira cômica. Um gênero discursivo ao qual se atribuem muitos nomes¹. Com narrativas estruturadas em quadros, na articulação do verbal e do visual, as várias produções dessa, com seus diferentes conteúdos e estilos, narram, satirizam, humorizam, ironizam e criticam. Nelas se estabelecem diálogos entre discursos diversos e embates entre posicionamentos ante a realidade, em uma pequena ou grande temporalidade, já que são lidas por sujeitos de diferentes contextos sociais, históricos e culturais.

Nessa relação entre a linguagem verbal e a visual, se produzem as diversas significações nesse gênero. Mendonça (2010) destaca a presença dessa fusão entre imagem e texto verbal nas sequências dos quadrinhos como a grande responsável pela produção de sentidos. Ramos (2010), conjuntamente, considera quaisquer tipos de produção em quadros (tiras, *cartoons*, charge, etc.) detentores de uma linguagem autônoma, já que segundo o autor, esses possuem mecanismos próprios que representam os elementos narrativos. Os balões, as cores, as onomatopeias, os aspectos gráficos das letras e a forma de representação do pensamento e da fala, entre outros elementos, contêm significados e desempenham funções semânticas e estilísticas na narrativa, juntamente com a linguagem verbal. Ler tiras é voltar-se, portanto, não só à narrativa em si, mas às especificidades de sua composição.

Várias são as produções desse gênero, tanto no Brasil, como no mundo. Dentre as estrangeiras, destacamos a argentina *Mafalda* de Quino; as norte-americanas *Calvin & Haroldo* de Watterson, *Hagar, o Horrível* de Dick Browne, *Garfield* de Jim Daves e *Peanuts* de Charles Schulz. Já entre as brasileiras podem ser citadas *Níquel e Náusea* de Fernando Gonsales, *Gato e Gata* de Laerte e as denominadas *webcomics*, criadas e divulgadas na internet, *Armandinho* de Alexandre Beck, e *Quadrinhos ácidos* de Pedro Leite.

O seu surgimento está, muitas vezes, veiculado à esfera de atividade jornalística. Os assuntos abordados como temas das tiras, publicadas periodicamente (diária e semanalmente),

¹ Privilegia-se neste trabalho o uso da nomenclatura ‘tiras’, para se referir à produção desse gênero como um todo. Essa opção fundamenta-se na discussão desenvolvida por Ramos (2007, 2010) sobre a existência de diferentes nomes conferidos por leitores e pesquisadores a este gênero, apresentada com maior enfoque no capítulo 5. De acordo com o autor, essa diversidade de termos em relação a um mesmo gênero retrata a dificuldade de compreensão deste, bem como o escasso número de pesquisa sobre o assunto. Como justificativa, o autor opta por denominar o gênero de tira, pois diante a tantos nomes (tira, tira de humor, tirinha, tira cômica, tira jornalística) o único que se repete é *tira*, em função da forma do gênero. Como o objeto de estudo dessa pesquisa são os enunciados dos alunos sobre as tiras e não essas especificamente, optou-se neste trabalho pela nomenclatura tira, sem discussões aprofundadas quanto aos seus tipos.

podem ou não estar ligados ao contexto imediato de produção, estabelecendo ora uma relação maior, ora uma menor com os discursos e acontecimentos do momento de sua publicação. A criação e a leitura dessas, no entanto, não se restringem somente a esse espaço. Muitas são elaboradas com vistas a serem lidas na internet, outras surgem em jornais, mas são deslocadas desses para a leitura, com outros objetivos, em diversos contextos e lugares. Há tiras em livros, em almanaques, em blogs, nas redes sociais e também na escola.

Nesse último espaço, sua leitura, atrelada a exercícios e provas, pode se tornar uma necessidade para a obtenção de nota e de aprovação em avaliações. Surgem consequentemente diversas opiniões e relações com esse gênero, que, apesar de ter como função principal, em muitos casos, a geração do humor, pode causar outros efeitos nos estudantes quando na sala de aula.

Neste estudo volvemos os olhares e vozes aos enunciados de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede privada de ensino, surgidos na leitura de tiras, quando em contexto escolar/avaliativo. Entretanto, antes de apresentarmos a problemática motivadora deste trabalho, é necessário fazer uma breve sumarização da configuração e da entrada desse gênero no contexto escolar, para entender este lugar de onde emergem esses enunciados com opiniões nem sempre favoráveis à leitura deste gênero discursivo.

Implicações de um gênero na sala de aula

Presente em provas, livros didáticos e nos variados exercícios, a tira é utilizada atual e frequentemente no ensino de língua materna, estrangeira e também de diversas outras disciplinas escolares, como história, geografia e biologia, por exemplo. Produzidas em jornais, blogs e almanaques, com vistas a entreter, as tiras tornam-se, na escola, recursos didáticos para trabalhar leitura, produção e conteúdos curriculares, submetidas a diferentes abordagens.

Por várias décadas, contudo, esse uso das tiras foi condenado. Ramos (2010) e Cirne (1977) discorrem sobre a não aceitação delas como um gênero para o ensino em sala de aula. Segundo esse último, os quadrinhos em geral eram tidos como sublitteratura prejudicial ao desenvolvimento intelectual das crianças, considerados por certos sociólogos como os principais responsáveis pela delinquência juvenil. O autor cita a existência de códigos morais que regiam as produções editoriais do gênero, limitando os assuntos a serem abordados. Em decorrência, a entrada desses na escola, nos livros didáticos e nas provas, acontece tardiamente, na década de 70.

Outro fator que retarda a presença de tiras e também de outros gêneros não literários e não canonizados no contexto escolar é a concepção de ensino de língua materna no país. Ensiná-la, inicialmente, era sinônimo de trabalhar textos considerados do cânone, com vistas a apresentar aos alunos modelos e regras de boa escrita. Em 1920, com o projeto de escolarização das massas e de ampliação do acesso à escola à população brasileira, as aulas de língua materna estavam fundamentadas, de acordo com Santos (2007), no ensino da gramática e na leitura de clássicos canonizados. Aprender língua portuguesa era aprender a falar e a escrever bem. Para isso era necessário o contato com textos bem escritos, e o aprendizado de regras que levassem à produção desses.

No entanto, a partir da década de 70, com o desenvolvimento da teoria da comunicação, o estudo da língua passou a ser fundamentado na necessidade de uma diversidade de gêneros na escola. Santos (2007), ao discutir a mudança na concepção de ensino e a inserção dessa variedade genérica na escola, retrata como plano de fundo deste momento uma educação considerada fator incidente diretamente no desenvolvimento do país. Diante desse pensamento e influenciado, conforme a autora, pela teoria da comunicação, o ensino fundamentou-se na concepção de língua como instrumento de comunicação. A presença de diversos tipos de textos na sala de aula e no livro didático tornou-se, neste contexto, a solução para o preparo do aluno à convivência em sociedade.

Não houve, porém um abandono completo daquela concepção antiga de língua. Apesar da inclusão de uma diversidade de gêneros discursivos na sala de aula, em muitos momentos a leitura proposta visava somente à focalização desses como textos compostos de formas linguísticas a serem analisadas em seu âmbito estrutural. O ensino da escrita e da leitura neste momento marcou-se por uma abordagem que se alicerçava na compreensão do texto, a partir de suas estruturas internas, desligado das práticas sociais que o contextualizavam, nas quais ele fora produzido e enunciado.

A leitura era percebida como uma atividade de decodificação serial de um texto sem referência a quaisquer aspectos que estejam fora dele, uma atividade meramente mecânica, passiva e desprovida de avaliações por parte do leitor, cujo trabalho é demonstrar a rede de relações internas ao texto para dela extrair uma significação latente. (SANTOS, 2007, p. 17)

Apesar da inclusão de uma diversidade textual, essa não era colocada sempre, de acordo com Santos (2007), pensando na função social dos textos. Estes eram trabalhados como conjunto de estruturas a serem lidas e interpretadas sem olhar seus contextos de produção e circulação. Sob a ótica do Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov, uma leitura de decodificação, como aquela proposta neste momento, segundo a autora da citação

acima, não é possível, pois o aluno como um sujeito sempre vai assumir uma atitude responsiva perante qualquer enunciado, sendo essa estimulada pelo educador ou não. Mesmo que a abordagem vise uma falsa decodificação, o aluno responde ativamente a qualquer enunciado, mesmo que não exteriorize sua resposta. O aparecimento de variados textos na sala de aula e nos livros, portanto, não significa uma transformação completa da abordagem se eles não forem trabalhados como enunciados produtos de interações sociais, a serem lidos e compreendidos por um viés crítico por parte do leitor. As próprias tiras, conforme Ramos (2010), apareciam nesse contexto como introdução e ilustração a/de capítulos do livro de língua portuguesa, e a função social delas não era sempre abordada.

O final da década de 70 e o início da de 80 são retratados por Santos (2007) como momentos de discussões acerca dos objetivos e objetos de ensino vigentes até o momento e reflexões acerca dos currículos. Essas se desenvolveram em torno da concepção de língua não mais como instrumento, mas como um espaço de interação, influenciada pelos estudos linguísticos na área do discurso em expansão no período.

Na década de 80 e 90, sob a visão da autora, as questões acerca do ensino da língua materna no Brasil giraram em torno da presença de uma diversidade de gêneros dentro da escola. Estes foram colocados como centro do ensino de língua e deviam ser trabalhados tendo como referência as situações reais de seu uso e suas funções na sociedade. Novos gêneros, além daqueles canonizados, adentraram as salas de aula, inclusive as tiras, pois “só a partir do domínio destes diferentes tipos textuais é que o aluno ser[ia] capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia”.(SANTOS, 2007, p. 18)

Apesar desse discurso de diversidade textual e do ensino de língua pautada na função social do gênero discursivo em sala de aula, nem sempre as características genéricas de forma, conteúdo e estilo, discutidas por Bakhtin (2011), são trabalhadas na escola. Mesmo diante de uma mudança na concepção de ensino de língua materna, prevalecem ainda hoje abordagens que reduzem um gênero ao texto/pretexto, para trabalhar gramática e a falsa decodificação de sinais linguísticos. A própria tira entra nos livros didáticos muitas vezes por uma questão editorial, pela exigência do PCN. Isso pode estar relacionado a uma maior facilidade e comodidade por partes dos docentes em exporem regras gramaticas do que promover maior compreensão do gênero em toda sua complexidade (forma, estilo, conteúdo) por parte dos alunos, nem sempre uma tarefa fácil ao docente. Todavia o humor, como característica marcante do gênero, e a linguagem autônoma dos quadrinhos, apontada por Ramos (2010), deixam de ser trabalhados, ficando algumas vezes em segundo plano frente a análises das

formas e significados das estruturas gramaticais ali contidas. As aulas de língua materna nem sempre privilegiam o trabalho com as produções de sentido a partir das relações de humor, ironia e subentendidos no gênero. Bunzen (2007) cita as diferentes abordagens dos gêneros discursivos nos livros didáticos e na sala de aula: leitura e compreensão, estudo de marcas linguísticas, exemplos para produção textual, entre outros, segundo o autor, é a atuação pedagógica que pode gerar ou não a existência de um trabalho com texto ou com gênero, pensando ou não na sua função social.

Como consequência, a tira pode aparecer submetida a diferentes tipos de abordagens no contexto escolar. Veiculada a exercícios e avaliações, a leitura dela pode aparecer, em muitos momentos, somente pela necessidade de responder a questões de gramática e de interpretação de texto. As características do gênero, como exposto no início, ficam algumas em segundo plano ou nem são abordadas em função da atividade de identificação, classificação e decodificação das estruturas linguísticas. O humor, em torno do qual ela se arquiteta em muitos momentos, não é trabalhado, mesmo sendo um dos principais elementos na sua composição.

Essas diversas possibilidades de abordagens na sala de aula e o constante aparecimento desse gênero discursivo nas avaliações, e também em outros contextos, vai gerar diferentes opiniões (favoráveis ou contrárias), por parte de alunos, sobre o gênero tira na escola². Este trabalho surge em meio a essa problemática, ao propor a discussão de enunciados de alunos de uma turma do terceiro ano do ensino médio acerca de tiras presentes no contexto escolar/avaliativo.

A problemática

Durante a minha atuação como docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental e no ensino médio no Colégio Adventista de Tupã, no estado de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2013, constatei a existência de diferentes posicionamentos ante a tira,³ dentro e fora do período e do espaço da sala de aula. Entre os alunos do ensino médio deste colégio (em

² Parte-se da ideia de que essa opinião conflituosa sobre tiras apresentada pelos alunos não está presente somente no contato com ela dentro da sala de aula, mas em outros contextos, como internet, revistas entre outros. Apesar disso, este trabalho, na condição de uma dissertação de mestrado, privilegiou, como *corpus* delimitado, o estudo de enunciados de alunos sobre as tiras dentro do contexto escolar. Deixaremos a leitura no contexto não escolar para outros estudos futuros, no entanto não se despreza neste momento a influência desse outros espaços nos discursos apresentados pelos estudantes.

³ Na condição de pesquisadora, mas também docente dessa turma foi possível observar vários posicionamentos de aceitação, incompreensão e até rejeição não só às tiras, mas também a diversos outros gêneros visuais, verbais e verbo-visuais. No entanto delimita-se como *corpus* desse estudo a leitura das tiras em detrimento de outros gêneros discursivos, por serem essas as mais criticadas e rejeitadas na sala deste estudo de caso em particular.

período pré-vestibular), eram comuns discursos de desinteresse, crítica e incompreensão a certas produções do gênero, principalmente quando presentes em exercícios nas apostilas e principalmente nas provas. Estes afirmavam serem as questões que envolviam o ato de interpretá-las as responsáveis pelo mau desempenho nas avaliações, inclusive nas de língua portuguesa. Entretanto, ao serem desvinculadas do contexto do vestibular e das provas, as tiras não eram avaliadas da mesma maneira pelos estudantes, já que os alunos do ensino fundamental II do mesmo colégio, mais especificamente dos sétimo e nono anos (salas em que eu também lecionava), não impregnados ainda pelo discurso do vestibular, consideravam-nas textos agradáveis e preferíveis a outros colocados pela escola como leitura necessária.

Nas aulas de língua portuguesa das turmas pré-vestibulares, na realização de exercícios e provas, as críticas mais frequentes por parte dos alunos dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio desse colégio surgiam na leitura das tiras de uma personagem muito utilizada no contexto escolar: a Mafalda. As dificuldades estavam relacionadas principalmente à compreensão do significado desses enunciados e a não identificação do humor neles contidos, um dos elementos mais requisitados nas questões das provas que os envolviam. Os alunos afirmavam serem as tiras da personagem críticas e não humorísticas. Essas reclamações surgiam principalmente durante a leitura dos textos da personagem em provas e em exercícios da apostila.

Concomitantemente às opiniões e às reações desses alunos, foi observada na internet e nas redes sociais a existência de semelhantes discursos de oposição à presença das tiras da personagem nas provas de português. Ao mesmo tempo em que pré-vestibulandos do específico colégio criticavam as tiras da Mafalda, principalmente em contexto avaliativo, circulavam na internet as seguintes declarações:

Figura 1 - Meme odeio a Mafalda



Fonte: Página do Facebook PréVest#DáDeprê⁴

⁴ Disponível em: <<http://www.facebook.com/PréVest#DáDeprê>> Acesso em set. 2014.

Figura 2- Comunidade do Orkut *Nome: Mafalda*



Fonte: Página da comunidade *Nome Mafalda* da desativada rede social *Orkut*⁵

O primeiro dos enunciados acima foi publicado em uma página da rede social *Facebook*, chamada *PréVest#DaDeprê*, onde são realizadas postagens que satirizam o momento e as dificuldades envolvendo a preparação para a prova do vestibular. Essa publicação obteve um total de 2.782 curtidas e 237 compartilhamentos (dados obtidos no acesso em 26 de setembro de 2014), o que mostra uma repercussão considerável dessa opinião. Já a segunda imagem se refere a uma comunidade da rede social *Orkut* (desativada no dia 30 de setembro de 2014). Além dessa, foram encontradas outras nove comunidades nesta mesma rede social em que a Mafalda, vinculada ao contexto escolar/avaliativo, era apontada como causadora de mau desempenho em provas de português, reproduzindo o discurso do primeiro enunciado. Outra que também apareceu na internet foi a afirmação relacionada à não existência de um viés engraçado nas tiras da personagem. De acordo com a descrição de uma comunidade criada em 2009, esta se destinava “só pra quem nunca gostou da Mafalda ou nunca achou graça nas tirinhas” (Comunidade *Eu odeio a Mafalda* do Orkut, acesso em 2014).

Isso surge em contrapartida ao prestígio que as tiras da personagem possuem no mundo e em nosso país. Publicada pela primeira vez na década de 1970 na revista *Arte Nova*, a personagem foi a única produção argentina no gênero a ter a obra completa traduzida e publicada no Brasil. Mafalda circulou em diferentes espaços até adentrar ao contexto escolar e ter a obra *Toda Mafalda* incluída no Projeto Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE). Segundo um estudo realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em fevereiro de 2014, publicado no *Blog dos Quadrinhos*, do professor da Universidade Federal

⁵ Disponível em: <<http://www.orkut.com/nome:mafalda>> Acesso em set. 2014

de São Paulo e pesquisador deste gênero Paulo Ramos, as tiras e os quadrinhos em geral são preferências de leituras pelos alunos da rede pública estadual de ensino, superando poemas, romances e outros gêneros propostos. Isso também se contrapõe aos discursos de incompreensão e rejeição apresentados acima.

Tanto nas redes sociais como nas turmas do Colégio Adventista de Tupã, é possível constatar que a rejeição demonstrada está ligada à leitura dessas tiras em provas, e mais do que à personagem, há um posicionamento à sua presença na sala de aula e nas avaliações⁶. Logo, surgiu como uma das primeiras hipóteses deste trabalho, que o conflito na leitura e no entendimento dessas tiras possivelmente estaria muito relacionado à necessidade de sua leitura no contexto escolar/avaliativo. No entanto, apesar da escolarização poder ser um dos motivos para a crítica, essa merece ser investigada, pois a simples obrigatoriedade da leitura na escola não pode ser considerado único fator na explicação para a existência de tais posicionamentos e único agente responsável por tal desgosto.

A personagem argentina está nas provas, no livro didático, nas bancas, nas livrarias e na televisão, lida por adultos, jovens e crianças. Os alunos leem-na e precisam responder a perguntas a partir dessas tiras, mas como são essas perguntas? De que forma esse gênero é trabalhado na sala de aula? A leitura realizada na escola é a mesma realizada fora dela? O que envolve sua leitura neste contexto específico? Como os alunos reagem aos discursos de uma tira produzida em um contexto sócio-histórico-cultural diferente daquele em que estão inseridos e que muitas vezes nem conhecem? Em que medida, a forma como as tiras são trabalhadas na escola proporciona o surgimento de opiniões contrárias e de desinteresse em relação às tiras da personagem?

Dentre as hipotéticas causas, levantadas por nós, relacionadas a esse desafeto, estão o possível não conhecimento e a não compreensão da linguagem e da estrutura do gênero pelos alunos, e a frequência das tiras da Mafalda na sala de aula e nas avaliações. A nossa premissa é a de que essas causas ocorram devido, principalmente, a esses dois últimos fatores.

No entanto, por se persistir esse conflito na leitura das tiras fora do contexto escolar, propõe-se também como hipótese que esse desgosto não é algo particular do espaço da escola, mas um conflito mais amplo e complexo do que apenas a não aceitação do estudante a um texto proposto em atividades e provas na disciplina de língua portuguesa. Acreditamos que essa problemática está ligada a uma relação conflituosa entre sujeito e linguagem .

⁶ Delimitou-se como *corpus* desse estudo enunciados de alunos sobre as tiras no contexto escolar pois mesmo os discursos de rejeição às tiras da Mafalda fora da escola traziam como foco de sua crítica a presença dessa na escola.

Como esse estudo surgiu da atuação dessa pesquisadora como professora, propõe-se neste trabalho analisar os enunciados de alunos sobre as tiras dentro da escola para observar os fatores presentes na recepção desses enunciados neste espaço específico. Não se exclui, todavia, a influência de valores, atos, ideologias entre outros elementos do contexto não escolar. Apesar disso delimitamos neste momento nossa investigação à leitura desse gênero dentro da escola.

Diante dos pronunciamentos de alunos dos segundo e terceiro anos do ensino médio desse colégio, acerca das tiras, no contexto escolar/avaliativo, propusemo-nos a analisar os enunciados de um grupo de estudantes, decorrentes da leitura das tiras da personagem, dentro e fora do contexto avaliativo, para investigar esses discursos de incompreensão tão presentes nas turmas do ensino médio do Colégio Adventista de Tupã. Para o acesso a esses discursos, propôs-se o seguinte estudo de caso: delimitou-se um *corpus* de seis tiras retiradas da seção *Assim vai o mundo* da obra *Dez anos com Mafalda*. As tiras selecionadas possuem como temática a crítica feita pela personagem à humanidade e ao mundo, frente aos conflitos ocasionados pelo ser humano. Estas foram selecionadas por permitirem um diálogo mais amplo com o contexto social e histórico dos alunos, sem se restringirem muito aos acontecimentos sociais e históricos de sua época de produção⁷. Todavia, acredita-se que mesmo essa possibilidade de um diálogo com o contexto de recepção, a leitura das tiras não exclui a presença do momento de escrita e publicação destas no ato de leitura. Além disso, estas foram escolhidas para serem trabalhadas em atividades de leitura e interpretação que girassem em torno da compreensão do humor, da temática e da tira como gênero, principais dificuldades demonstradas pelos alunos.

Estas atividades foram propostas a treze alunos da turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio Adventista de Tupã. As hipóteses apresentadas anteriormente surgiram da atuação da pesquisadora deste trabalho como docente no ensino médio dessa escola; como consequência, esses alunos, por se constituírem alunos do terceiro ano deste segmento, e havendo cursado todo o ensino médio nesse colégio, foram selecionados para participarem desse estudo de caso

As tiras foram trabalhadas como atividades, dentro e fora da sala de aula e dentro e fora do contexto avaliativo, com vistas a investigar, durante a aplicação dessas atividades, o ato de leitura dos alunos frente às da Mafalda. Mais do que analisar os enunciados proferidos

⁷ As tiras da Mafalda foram produzidas na Argentina entre 1964 e 1973 e por serem publicadas em periódicos diários e semanários, estabelecem um forte vínculo com os acontecimentos na Argentina e no mundo deste momento (guerra fria, movimentos de contracultura, guerra do Vietnã, viagem do homem à lua, sucesso dos Beatles), os quais serão detalhados no capítulo 2.

em respostas às tiras da Mafalda, objetivou-se com esses exercícios olhar para a leitura do gênero discursivo tira na sala de aula, observando a relação dos alunos com a linguagem verbal, visual e a construção do humor e dos sentidos nas tiras, investigar a concepção do gênero pelo aluno e a relação que esse estabelece na escola, diante das ideologias e sujeitos que ali vigoram, já que o sujeito é sempre influenciado pelo outro.

Almejamos, nesse estudo, discutir a compreensão do humor e dos sentidos nas tiras apresentadas por estes alunos, já que a não identificação do *engraçado* está presente na sala de aula em estudo e nos enunciados circulantes na internet. O nosso objetivo também é pesquisar quais são os elementos envolvidos na leitura desse gênero discursivo no contexto escolar (a compreensão do gênero, as relações entre sujeitos em sala de aula e as ideologias dentro da escola), para pensar as abordagens da leitura deste na sala de aula, em sistemas de avaliação, e em questões nos livros didáticos, podendo ou não contribuir para uma rejeição dos alunos pré-vestibulandos ao gênero.

Este estudo restringiu-se à análise dos enunciados dos estudantes do terceiro ano do ensino médio de uma escola da rede privada de Tupã frente aos discursos das tiras. Almejamos refletir sobre o gênero tira e seu uso em ambiente escolar; investigando o ato responsivo dos alunos frente a essas tiras e o trabalho dos docentes com as mesmas no ambiente escolar. Além disso, as atividades aplicadas e analisadas permitiram uma discussão sobre a ideologia no contexto escolar, a concepção do gênero e do humor apresentada pelos alunos.

Essa pesquisa torna-se relevante por se propor a investigar a postura destes alunos frente a esses textos, relacionados ao contexto da avaliação escolar (em especial, voltada ao vestibular). Ainda tem como objetivo discutir os enunciados dos alunos sobre a tira, um enunciado dialógico e ideológico produzido em um determinado contexto, mas que mantém diálogo com discursos variados e que lidos em outros contextos estabelecem outros diálogos. Acreditamos, com isso, poder contribuir com os estudos de gêneros discursivos e seu uso na educação.

A teoria que fundamenta nossa pesquisa, como nos propusemos a pensar nos gêneros discursivos, será a dos estudos do Círculo Bakhtin/Medviédev/Volochínov. A partir das discussões sobre ideologia, linguagem, enunciado, gênero, sujeito, ato, cronotopo e exotopia do círculo russo, estabelecemos a fundamentação e os pilares metodológicos desse estudo. Além disso, foram propostas categorias de análise a partir da metodologia proposta na aplicação das atividades e dos dados obtidos.

A divisão deste trabalho se apresenta da seguinte maneira:

No primeiro capítulo, é apresentado o contexto do estudo de caso realizado nesta pesquisa. Apresentam-se o colégio, os alunos, as ideologias constituidoras da concepção de educação nesta escola, seu material didático e as atividades propostas no estudo de caso. O objetivo deste é contextualizar os alunos participantes do estudo de caso e enunciadores do *corpus* a ser analisado, para entender o lugar sócio-histórico-cultural de onde emergem esses dizeres. Neste capítulo também se discute sobre o contexto de produção das tiras da Mafalda. Apresentam-se os principais acontecimentos da época de escrita das tiras da personagem, os quais, mesmo não tão explícitos naquelas utilizadas na pesquisa de campo, podem estabelecer diálogos e influência na leitura dos alunos. Pensa-se sobre como se constroem, em algumas das tiras propostas nas atividades aos alunos, as significações e o humor nos enunciados da personagem.

No segundo capítulo, apresentam-se os conceitos de Bakhtin utilizados como fundamentação para este estudo: ideologia, ato, enunciado/gênero, discurso, sujeito/alteridade. Este capítulo, denominado arquitetura da interação, traz pensamentos do círculo russo acerca da natureza das relações entre sujeitos, os quais embasam a análise dos enunciados dos alunos.

No terceiro capítulo, são discutidas as concepções metodológicas que envolvem esse estudo. Como essa pesquisa lida com sujeitos cujos enunciados se constroem de acordo com escolhas valorativas nas diversas interações dos quais participam, é necessário refletir sobre a metodologia na pesquisa em ciências humanas. São propostos pilares metodológicos para este trabalho a partir de conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov. Ademais, são propostas categorias de análise de dados a partir da metodologia utilizada na aplicação das atividades no estudo de caso.

No quarto capítulo, analisam-se as atividades de leitura e questionários propostos aos alunos na pesquisa de campo. É discutida cada uma das atividades detalhadamente a partir de três grandes núcleos temáticos: as valorações e ideologias em sala de aula, as concepções de humor na história e na sala de aula e as concepções de gênero apresentadas por eles. Dentro de cada um destes, a análise está organizada segundo as categorias de análise apresentada no capítulo três.

1 ESTUDO DE CASO: O CONTEXTO

O objeto de análise desta pesquisa, a partir do qual se instauram as discussões teórico-metodológico-analíticas aqui construídas, são os enunciados de um grupo específico de alunos sobre as tiras da Mafalda. Esses advêm do estudo de caso proposto como parte da pesquisa, realizado na turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio Adventista de Tupã. Entretanto, para que se possam estabelecer, neste texto, diálogos entre o *corpus* e a teoria, os estudos do círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov, bem como surgir outros dizeres a partir das problematizações aqui instauradas, é necessário primeiramente nos deslocarmos para o *locus* desse estudo.

Este capítulo se estrutura a partir do conceito de exotopia, um dos pilares metodológicos desse trabalho discutido, mais adiante no capítulo *Metodologia: os sujeitos no texto*. Bakhtin (2011) destaca a exotopia como o deslocamento de um lugar para outro. Esse movimento *exo* (para fora) *tópico* (de um espaço) é colocado pelo teórico russo como uma saída realizada pelo sujeito do espaço, no qual está situado, para outro. Entretanto, o espaço, ao estabelecer forte ligação com o tempo, no pensamento bakhtiniano, é mais do que um lugar físico, mas um espaço social, histórico e cultural.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2011, p. 23)

Isso posto, este capítulo se constitui um ato exotópico, por permitir-nos um deslocamento para o contexto de desenvolvimento do estudo de caso. Apesar disso, esse movimento não nos exige uma direção real e corpórea até a cidade de Tupã, no interior de São Paulo, até o Colégio Adventista, à sala do terceiro ano do ensino médio, local de realização do estudo de caso. Primeiramente porque essa sala não está mais lá. Além de que o colégio que lá está não é mais o mesmo desta pesquisa. Não porque ele tenha deixado de existir ou obtido outro nome. Ele, como instituição de ensino, ainda se encontra lá, no entanto os sujeitos mudaram e as relações entre eles também. O contexto social e histórico já não é o mesmo, nem existem as mesmas interações e relações ideológicas idênticas àquelas em que os enunciados analisados neste trabalho surgiram.

Deslocar-se de seu espaço para outro, exotopicamente, neste trabalho, é voltar-se para o contexto de realização desse estudo de caso, seu lugar social, as relações sociais ali

presentes, hierárquicas e ideológicas, e tentar compreendê-las com os olhos dos sujeitos que delas participaram. É também sair de sua situação e ir para a teoria fundamentadora desse estudo, os estudos do Círculo de Bakhtin/Medviédov/Volochínov. Todavia, esse movimento não é um negar de si próprio, pois ele exige também um voltar para o seu lugar e olhar com os próprios olhos, aquilo, visto com os olhos dos alunos e da teoria, instaurando sobre este texto a própria voz (tanto do pesquisador como do leitor).

Além disso, por se constituir o *corpus* desse estudo de enunciados sobre as tiras de humor da personagem Mafalda, é necessário também contextualizar histórica, social e ideologicamente essas produções com as quais os alunos estabelecerão diálogos em suas leituras. Portanto o deslocamento aqui também envolve um mover-se para o momento sócio-histórico-ideológico das tiras de humor da Mafalda.

Neste capítulo, contextualizaremos, portanto, o estudo de caso. Serão apresentadas informações sobre a produção da Mafalda, a rede de educação adventista, a filosofia educacional, o colégio da cidade de Tupã, os alunos (sujeitos de pesquisa) e o material didático utilizado por eles. A partir dessa contextualização, já expomos as formas como o gênero tiras aparece abordado no material didático deste colégio para que, em conjunto com os discursos mais frequentes de críticas às tiras da Mafalda, possamos apresentar as atividades propostas aos alunos como parte dessa pesquisa sobre a qual discorreremos.

Na seção 1.1 são apresentadas informações sobre as tiras da Mafalda, sua produção, suas temáticas e sua configuração como um gênero discursivo. Na seção 1.2 é apresentada a filosofia educacional da rede de educação adventista, uma instituição de caráter religioso. Essa informação se torna relevante para entender o meio ideológico no qual se constituem os enunciados dos alunos, suas interações, a constituição dos discursos e a formação de grupos sociais na sala de aula. Na seção 1.3 são expostos dados do colégio ao qual pertencem os sujeitos participantes dessa pesquisa, com vistas a contextualizar, socialmente, o público pertencente ao colégio, o material didático e a concepção de avaliação ali vigente. Na seção 1.4 é apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, bem como a organização dos grupos dentro da sala de aula, a partir de uma organização social calcada nas valorações religiosas existentes dentro da sala de aula. Na seção 1.5 apresenta-se a proposta de ensino de língua portuguesa para entender o lugar que o gênero discursivo ocupa dentro do material didático e da proposta pedagógica a qual esses alunos são submetidos. Na seção 1.6 apresentamos algumas das tiras presentes no material didático, para compreender os tipos de leitura desse gênero proposto aos alunos. Na seção 1.7 são expostas as atividades apresentadas aos alunos,

sujeitos da pesquisa, no estudo de caso, a partir das quais se obteve o *corpus* analisado no capítulo cinco desse trabalho.

1.1 Mafalda: o contexto de uma voz que contesta

Nesta seção, apresenta-se o contexto de produção das tiras da Mafalda utilizadas nas atividades de leitura propostas no estudo de caso, parte dessa pesquisa. É exposto o momento sócio-histórico-cultural-político no qual foram criados e publicados esses enunciados de autoria de Joaquín Salvador Lavado Tejón, o Quino. Além disso, discute-se a configuração temática, composicional e estilística das tiras da Mafalda por meio de duas tiras retiradas da Obra *Dez Anos com Mafalda* da seção “Assim vai o mundo”, sendo uma delas utilizadas no estudo de caso.

Não se intenta uma análise e discussão profunda sobre a produção e sobre as tiras, já que o nosso objeto de análise são os enunciados dos alunos sobre as tiras da personagem. No entanto, o deslocamento para o momento de criação é muito importante, pois, apesar de a leitura ocorrer em cronótopos diferentes, o diálogo entre contexto de produção e de recepção se faz e o passado fala no presente.

Como veremos no capítulo sobre metodologia, um dos pilares metodológicos desse trabalho é a presença de muitas vozes no desenvolvimento da pesquisa e no tecer desse texto. Por conseguinte, para apresentar o contexto de produção e publicação das tiras bem como os fatos históricos e sociais presentes em suas temáticas, nada mais instigante do que a presença da própria voz da criança adulta: a Mafalda. Por esse motivo o título de cada seção será composto de enunciados proferidos pela “pequena contestadora”, nome dado por Humberto Eco, em tiras presentes na obra *Dez Anos com Mafalda*, de onde se retiraram as utilizadas no estudo de caso.

Na seção 1.1.1 apresentaremos a trajetória da produção da tira da personagem entre 1964 a 1973. Na seção 1.1.2 serão apresentados alguns dos ocorridos na Argentina e no mundo da década de 1960 e 1970. Na seção 1.1.3 será apresentada a configuração temática, estilística e estrutural das tiras da personagem, por meio da análise de duas das tiras da personagem.

1.1.1 “O que você gostaria de ser se você vivesse”: nasce a Mafalda de Quino

Figura 3 - Desenho de Daniel Paz em homenagem aos 51 anos de Mafalda



Fonte: Site bocamaldita⁸

Daniel Paz, humorista e desenhista argentino, publicou no aniversário de 51 anos de nascimento da Mafalda o desenho acima, no qual retrata a personagem, ainda bebê, sendo criada pelo autor argentino, Quino, Joaquín Salvador Lavado Tejón. Esse processo é representado pelo ligamento de Mafalda à cabeça do escritor por um cordão umbilical. Todas as tiras da personagem foram publicadas entre 1964 a 1973 por Quino. Sua produção, como uma característica do próprio gênero, voltou-se para publicações periódicas em jornais e teve uma data de início e uma de fim. Quino só criou as tiras dessa personagem nesse período de tempo e encerrou a produção quando achou que ela tinha cumprido o seu propósito.

O surgimento da Mafalda está ligado ao universo publicitário. A pedido de um amigo, Miguel Brascó, Quino criou a primeira tira da Mafalda para uma agência de publicidade argentina, *Agens Publicidad*. Essa requisitou uma produção em que aparecesse uma família, cujos nomes das personagens comesçassem com M, a fim de realizar a propaganda de eletrodomésticos da marca *Mansfield* no jornal *Clarín*, sem que este percebesse a intenção comercial. Quino cria então pela primeira vez Mafalda e seus pais. Contudo, o intento publicitário foi descoberto e esta não foi publicada. Após esse episódio, Quino levaria suas tiras para o jornal *Primeira Plana* e então começaria a publicação dessa personagem no mundo jornalístico.

A trajetória de publicação das tiras perpassa três principais periódicos argentinos, respectivamente: *Primeira Plana*, *El Mundo* e *Siete Días Ilustrados*. No primeiro e no último jornal as tiras eram publicadas semanalmente, já no *El Mundo* essa ocorria todo dia, tendo as originadas nesse momento, um maior vínculo com os acontecimentos do cotidiano.

⁸ Disponível em: <<http://www.bocamaldita.com/1119774608/daniel-paz-homenageia-51-anos-de-mafalda-de-quino/>>

Os temas, críticas e humor presentes nas tiras da Mafalda estabelecem diálogos com os acontecimentos sociais, culturais e políticos da época. Como enunciados ideológicos, concretos e dialógicos segundo a concepção do Círculo de Bakhtin, elas dialogam com o momento de ditadura vivida pela Argentina e por outros países como o Brasil, bem como com os conflitos pós-segunda Guerra Mundial.

Mafalda foi chamada por Umberto Eco de “pequena contestadora” ao se configurar uma personagem com posicionamento crítico, reflexivo e questionador ante o mundo, à sociedade e à ação dos outros sujeitos que a rodeiam. Quino cria-a como uma criança questionadora em um meio conflituoso entre diferentes outros com as quais se relaciona (pais, professores, amigos [Susanita, Manolito, Felipe, Liberdade, Miguelito], seu irmão caçula [Guile], entre outros). Estes são configurados pelo autor como personagens típicos da classe média.

1.1.2 “Shhh!... Fale baixo, estou com um doente em casa”: o mundo doente de Mafalda

Como já dito acima, as tiras da personagem argentina dialogam com os acontecimentos da argentina e do mundo nas décadas de 1960 e 1970, momento de publicação e produção dessas. Nesta seção apresentaremos sumariamente alguns desses acontecimentos, no mundo e na Argentina.

As tiras são enunciados que emergem em situações histórica, sociais e culturais concretas. Nesta condição, apresentam-se nelas tensão entre opiniões, críticas acerca de um determinado fato. As tiras da Mafalda surgiram em um período agitado política e culturalmente na Argentina e no mundo. A sua leitura e o seu entendimento é interessante, e quando realizadas tendo em vistas o contexto de produção adquirem significados outros.

Na Argentina, de 1946 a 1955, instauraram-se os dois mandatos de Juan Domingo Perón, cuja política econômica estava marcada por aspectos fascistas e de forte industrialização. Após a saída de Perón do poder, a Argentina passou por momentos de instabilidade política, em que o governo do país ora estava nas mãos de civis, ora nas de militares, ocorrendo vários golpes. Isso só vai se estabilizar com a volta de Perón ao poder em 1973. Com sua morte em 1974, e a ascensão de sua esposa ao poder, houve novamente instabilidade política, instaurando-se o golpe militar de 1976.

Na América Latina, vários países também enfrentaram ditaduras militares, onde a liberdade ficou reduzida ao nada. Como forma de representação disto, Quino cria a pequenina personagem liberdade, representação da redução desta aos indivíduos durante a ditadura.

Figura 4 - Tira da Mafalda sobre liberdade

Fonte: Quino (2010)

No panorama mundial também a situação era conflituosa pela instauração da guerra fria, ou seja, conflito econômico e político entre Estados Unidos e a antiga União Soviética. O comunismo era condenado e suas ideologias e seguidores, alvos de perseguição e tortura nos regimes ditatoriais.

Destaca-se ainda neste momento a guerra no Vietnã, com a invasão das tropas norte-americanas e o surgimento de movimentos de paz. É neste momento que se tornam intensos movimentos de contracultura como o movimento Hippie.

1.1.3 “O bom de ir para a escola é que a gente pode ter conversas literárias”: a composição das tiras

A significação nas tiras da Mafalda, dentre os vários temas abordados, se constrói nessa relação que a personagem principal, uma menina criança, estabelece com os outros ao seu redor. Por meio disto, ela posiciona-se reflexivamente não só aos integrantes de seu

universo fictício, mas ao micro e ao macro universo por meio do questionamento acerca das atitudes das demais personagens. Estes representam de certa forma, um microcosmo social da humanidade como um todo.

A própria voz que fala pertence a uma criança; no entanto, essa não é caracterizada como tal, e assume um tom contestador que questiona o comportamento dos pais, amigos e da humanidade como um todo. A pequena garota, uma criança, contesta acontecimentos e atos considerados comuns aos seus pais, aos seus colegas e até mesmo aos meios midiáticos e autoridades. A presença de um conflito de posicionamentos ideológicos é constante na tessitura do discurso verbal e visual das tiras da personagem. A pequena Mafalda está sempre refletindo sobre comportamentos triviais e ideologias oficiais, bem como posicionamentos alienados acerca dos acontecimentos sociais. Na condição de uma criança, coloca-se de forma reflexiva diante não só dos acontecimentos mundiais como também da postura dos outros em relação a estes.

Nas tiras abaixo é possível perceber a dinâmica dialógica e ideológica na composição dos enunciados produzidos por Quino.

Figura 5 - tira da Mafalda para explicitar constituição da tira



Fonte: Quino (2010, p. 68)

Figura 6 - tira da Mafalda para explicitar constituição da tira



Fonte: Quino (2010, p. 68)

Conforme as discussões do círculo russo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov, os gêneros diferenciam entre si segundo o estilo, a forma e a composição, utilizados com diversos propósitos e intenções em cada ato comunicativo. Nas tiras dessa personagem percebe-se que a significação é produzida no estabelecimento de diálogos entre personagens que se posicionam valorativamente em relação a outros (pensando no microuniverso) e ao mundo (pensando no macro universo). Assumindo uma posição valorativa frente ao mundo, Mafalda opõe seu ponto de vista e seu posicionamento aos de outras personagens: Felipe e o pai da garota, e ao mesmo tempo ao mundo de conflitos.

Nas duas tiras, percebemos a constituição das personagens nessa relação com os seus diversos outros. Mafalda se constitui como sujeito contestador frente à condição do mundo, colocado em diálogo pelos discursos sobre este provindos da mídia e o que ela observa. Felipe se constitui como sujeito na relação com a Mafalda e com a visão de um globo terrestre sobre a cama. O pai da Mafalda se constitui como sujeito na relação com a Mafalda, com a criança marginalizada e com os colegas da repartição.

Ao pensar nessas tiras como enunciados que se constituem na interação em sociedade, pode-se pensar na constituição dos sujeitos, ideologias e posicionamentos em relação ao macro universo. É possível, a partir desse pensamento, perceber diálogos entre discursos e embates entre posicionamentos ideológicos diversos.

Felipe e o pai da Mafalda representam sujeitos que assumem posições alienadas em relação à condição do mundo. Estes semiotizam a voz daquela ideologia oficial, de um mundo ordenado, em boas condições. Na primeira tira Felipe, ao pensar em doente, acredita ser esse um ser humano e se espanta diante de um globo sobre a cama, esse despertar acerca da situação doente do mundo em que ele vive, mas não tinha percebido. É possível observar no plano visual essa mudança no estado de Felipe. O mesmo é possível observar no personagem Pai. Na linguagem verbal percebemos certa ironia quanto ao pensamento de Mafalda como doente. Entretanto, no visual, frente a um menino de rua, percebemos sua alteração, seu despertar para os problemas do mundo. Já Mafalda representa a contra-palavra, a voz do despertar, do contrapor, aquela que assume a responsabilidade de alertar acerca de algumas condições de alienação – no caso das tiras em análise, a ideia de que o mundo está doente.

Os sujeitos Pai e Felipe neste contexto, não se constituem em sujeitos que não possuem posicionamentos no ato de viver, mas, segundo Bakhtin (2010), são sujeitos que assumem um falso álibi, ou seja, uma posição axiológica e conformista, ao não olharem criticamente para a realidade que os rodeia.

Na primeira tira, ao chegar à casa da Mafalda, Felipe recebe da Mafalda a afirmação de que há um doente naquele lugar. Automaticamente, ele pensa em pessoas (mãe, pai). Todavia, ao chegar ao quarto e ouvindo as negativas de Mafalda, ele observa fixamente o globo terrestre sobre a cama. O mesmo acontece com o pai da personagem, que ironiza a ideia da filha de um mundo doente, acamado. Contudo, ao encontrar uma criança mendigando na rua, compreende o sentido da “doença” enunciada pela filha, reflete sobre isso e adere à ideia, reproduzindo-a no serviço por se apresentar preocupado, o que causa estranhamento de outros, que, espantados, sequer questionam ou refletem sobre tal ideia, apenas repetem, sem entender o sentido das palavras proferidas pelo personagem trabalhador, em ressonância ao discurso de Mafalda e à situação vista.

Nessa segunda tira, o pai da Mafalda aparece como representação de uma massa alienada, controlada pelo sistema vigente, que trabalha e vive sem posicionar-se criticamente a situação do mundo em que está inserido. A mesma postura é possível encontrar nos companheiros de repartição que também não compreendem a ideia de um mundo doente, vivendo em concordância com aquilo que é imposto pela mídia e por aqueles que detêm o poder. No entanto, o pai sofre um choque de realidade ao prestar atenção na criança de rua e, como estava pensando, de maneira irônica, no que Mafalda havia dito e compreender os sentidos do termo “doente” empregado pela filha, no último quadrinho, ele aparece em um processo de desalienação e despertar da consciência possível, disparada pelo contato com a realidade, desde o início metaforizada pela sua filha. Esse despertar angustiante o coloca num patamar diferente, em oposição aos colegas de trabalho, ainda alienados de si e do outro.

O humor nessas tiras da Mafalda arquiteta-se em meio a essa complexidade expressa acima. A voz de uma criança, não característica à uma criança, e ligada a um posicionamento ideológico que contesta e contrapõe as posições de outros (adultos e crianças) em relação ao contexto social de produção é grande geradora do humor na tira. Neste jogo entre o verbal e o visual, os quais contribuem ativamente para a produção de sentido na tira, mais o conflito entre ideologias e os diálogos estabelecidos entre discursos dentro e fora da tira, se dá o humor.

Toda esta estrutura da tira da personagem ocasionou na Espanha, em sua publicação inicial, devido à censura, na capa dos livros da Mafalda, a existência de uma indicação ‘para adultos’. O próprio autor da personagem afirmou o seguinte

Eu sempre pensei na Mafalda para os adultos. Como eu já disse, o Primera Plana era um semanário político que aparecia no jornal El Mundo, na página oito, que era a seção editorial do jornal. [...]. Quer dizer, é certo que cada história da Mafalda tinha por objetivo fazer uma crítica social, era pensada

com essa finalidade. Por outro lado, devo especificar que nenhuma história da Mafalda foi censurada, ao passo que me censuraram em muitas outras páginas de humor. (QUINO, 2010, p.2)

Um fator que indica a complexidade dessa produção é que inicialmente a Mafalda foi construída para ser uma campanha publicitária de produtos eletrodomésticos da Marca Mansfield. Todavia, o jornal em que as tiras fossem publicadas não poderia perceber que a intenção das tiras era a divulgação comercial dos produtos. No entanto, essa intenção foi descoberta, a publicação recusada pelo jornal. Qual seria o motivo dessa recusa? Mafalda critica, contesta e fala verdades do mundo, verdades estas que também falam ao nosso mundo atual.

Entretanto, a sua leitura em muitos momentos também pode se referir ao contexto dos leitores. Como um enunciado concreto, este, ao ser lido por sujeitos, que segundo o círculo de Bakhtin/Medviédov/Volochínov, são concretos e únicos, situados no tempo e no espaço, vai estabelecer diálogos com outros discursos, nos diversos atos de leitura seja em uma pequena ou grande temporalidade.

A significação do “mundo doente” vai ser construída na relação entre o discurso da personagem da tira e os discursos relacionados à condição do mundo no momento de leitura da ou considerando o seu momento de produção – depende do conhecimento de mundo do leitor. Os sujeitos que leem estabelecem diversas relações de alteridade. Cada um posiciona-se em relação a si próprio, ao discurso das tiras (pensando ou não no contexto de produção destas) e aos discursos dos outros, em seu contexto de leitura.

O outro está presente na constituição dos sujeitos das tiras e na constituição dos sujeitos leitores. Cada um, ao se colocar como leitor, assume uma posição e atua em relação ao conteúdo existente na tira e ao contexto de sua leitura, produzindo novos sentidos. Para entender o contexto em que se realizou a leitura dos alunos, a relação deles com o gênero, as ideologias que cercaram o contato dele com as tiras, é necessário antes falar sobre escola, sua ideologia educacional e também de seu material didático, para entender como as tiras aparecem aos estudantes.

1.2 A rede de educação adventista

A proposta de uma educação adventista surge do interesse dos professores da denominação religiosa Adventista do Sétimo Dia de concederem aos seus filhos uma formação acadêmica fundamentada em princípios cristãos. Com a necessidade de um ensino-aprendizagem voltado para a formação do sujeito em sua integridade (mental, física e

espiritual) a partir dos ensinamentos bíblicos, inaugura-se em 1875, em Michigan, a primeira escola adventista do mundo.

De natureza confessional, privada e filantrópica, essa rede de educação está atualmente presente em todos os continentes do planeta. Divididas em regiões administrativas segundo sua localização geográfica, as instituições de ensino do estado de São Paulo são mantidas pelo IPAES, Instituto Paulista Adventista de Educação e Assistência Social. Este compreende sete associações administrativas, sendo o colégio no qual se realizou o presente estudo de caso pertencente a uma dessas.

Os princípios e objetivos educacionais são uniformes em relação a todos os colégios. Eles estão fundamentados na missão de promover, através da educação cristã, o desenvolvimento integral do educando. De acordo com a ideologia dessa proposta educativa, o aluno é visto como um ser humano integral, pleno e holístico, dotado de capacidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais e espirituais, as quais precisam ser estimuladas e desenvolvidas todas no processo educacional. São desenvolvidos programas e projetos que busquem o trabalho de todas essas capacidades do aluno, visando sua formação integral. A educação adventista propõe além do ensino de disciplinas nas diversas áreas para o desenvolvimento cognitivo/intelectual, atividades que visem ao trabalho físico, social, emocional e espiritual dos alunos. São propostas nas disciplinas escolares conteúdos para o desenvolvimento cognitivo, e também atividades esportivas, sociais, ambientais, artísticas e de lazer para o desenvolvimento físico e emocional, além do incentivo do relacionamento com Deus, considerado criador, conforme a concepção da instituição, por meio de aulas de ensino religioso e programações especiais. A educação adventista visa ser um sistema educacional fundamentado nos princípios bíblico-cristãos. Os seus objetivos, a partir desses parâmetros gerais, estão relacionados ao conhecimento de Deus, da Bíblia, cuidado da natureza, formação integral (mental, espiritual e física) de cidadãos, cuidado com a saúde, desenvolvimento do senso crítico e reflexivo, da autonomia e da preocupação com o outro nas relações sociais.

Essa filosofia educacional fundamenta-se na concepção de Deus, como criador do universo e de tudo o que nele há, e na do homem como criatura racional. Este é visto como possuidor da necessidade de voltar-se para aquele, em um processo de restauração. Além de visar o desenvolvimento pleno e equilibrado dos potenciais humanos, o ensino está fundamentado nos estudos bíblicos e busca promover a comunhão entre Deus e o homem. A religião é compreendida pela educação adventista como o processo de se religar a Deus (religião do verbo latim *religare*). Em decorrência desse entendimento, a ideologia

educacional estimula a prática da religião, em conjunto com todas as disciplinas, pensando-a muito mais do que a participação em denominações específicas, mas como um processo de religamento com Deus.

Essa rede de educação está fundamentada na ideologia adventista do sétimo dia. Essa denominação religiosa acredita na bíblia como uma revelação literal de Deus ao homem. Apesar desse livro ter sido escrito por seres humanos, essa ideologia religiosa crê na inspiração desse por Deus. A nomenclatura Adventista do Sétimo Dia advém da crença no advento de Jesus Cristo (o retorno desse a terra para a restauração do planeta às condições de perfeição, igual a quando foi criado por Deus, e o extermínio de todo mal e forma de pecado) e, na condição de criacionistas e interpretadores literais da bíblia, a crença no Sábado como o sétimo dia de descanso, abençoado e santificado por Deus como um tempo de resguardo das atividades diárias e dedicação à vida espiritual. Na condição de discípulos de Cristo, a principal missão dessa ideologia religiosa é o discipulado, ou seja, a pregação das mensagens bíblicas a todas as pessoas. Os Adventistas ainda acreditam em um estilo de vida pautado na temperança mental, física e espiritual, dedicando-se a um maior cuidado da saúde e da vida espiritual por meio de uma alimentação mais saudável, um estilo de vida não sedentário e um vigiar quanto ao que ver, ouvir e comer.

As informações acima se tornam relevantes para compreendermos de qual contexto ideológico educacional surgem os enunciados e qual a ideologia que norteia as atividades, material didático e a própria organização social dentro da sala de aula.

1.3 O Colégio

O Colégio Adventista, no qual foi realizado o estudo de caso proposto, foi fundado na cidade Tupã, no estado de São Paulo, no ano de 1995. Como já informado na seção anterior, essa instituição é de natureza filantrópica e possui um programa de bolsas de estudo, com descontos de 100% e 50% para os alunos com necessidades financeiras. Consequentemente, o colégio de Tupã, apesar de localizado em um bairro nobre, possui alunos de várias classes sociais.

Em 2013, ano de realização do estudo de caso, o colégio era composto por um total de dezessete turmas. Os primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio eram compostos, respectivamente, por quinze, dezessete e treze alunos. O número reduzido nessas turmas deve-se ao fato de haver na cidade outras escolas com sistemas pré-vestibulares sem esse viés religioso. Dentre as instituições privadas de ensino na cidade de Tupã, esta é a única escola de

caráter religioso O quadro de alunos e professores não é composto somente por professantes da religião adventista do sétimo dia, havendo ali estudantes de diferentes outras denominações religiosas.

A proposta educacional para o ensino médio, segmento ao qual pertencem os alunos participantes dessa pesquisa, visa além de toda essa concepção apresentada na seção anterior, à formação para a aprovação no vestibular. Há uma parceria com uma empresa de consultoria de vestibular, denominada WilVest, a qual o auxilia na preparação dos alunos para o vestibular. Essa empresa concede aos docentes um sistema virtual de preparação de provas e listas de exercícios a partir de questões do vestibular, as quais estão agrupadas em temas e classificadas segundo os seus níveis de dificuldade, exigência de análise, avaliação e provas de vestibulares.

A avaliação nessa instituição está fundamentada, de acordo com o Projeto Pedagógico de 2013 da Associação Paulista Oeste (região administrativa a qual ele pertence), disponível em todas as unidades dessa instituição de ensino, numa concepção formativa, a qual valoriza a efetiva aprendizagem e não só a obtenção de notas. Conquanto, o sistema avaliativo no ensino médio na escola de Tupã envolve primordialmente a aplicação de provas, listas de exercícios e simulados de vestibulares e realização de trabalhos (de diferentes naturezas). Duas avaliações escritas são obrigatórias no bimestre, numa proporção de valor de 8/10, no entanto o professor pode complementá-las com outras formas de avaliar o aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Observa-se que, apesar dessa proposta formativa da avaliação escrita é priorizada nesse valor de 8/10, com questões dissertativas e de múltipla escolha, voltada mais para a obtenção de nota. Ao pensar no aparecimento da tira em sala de aula, sua leitura vincula-se, por conseguinte, à necessidade de aprovação por meio de respostas corretas, dado presente nos enunciados dos alunos analisados a seguir.

1.4 O terceiro ano do ensino médio: os sujeitos de pesquisa

A turma dos sujeitos participantes da pesquisa foi composta por 13 alunos pré-vestibulandos, todos cursando o terceiro ano do ensino médio no ano de 2013. No início das atividades, a professora de língua portuguesa desses era a pesquisadora e autora deste texto; todavia, devido ao recebimento de fomento para a realização do estudo, houve alteração para outra docente.

A faixa etária desse grupo de sujeitos variou entre 16 a 18 anos, com 11 do sexo feminino e 2 do masculino. Pertencente à classe média e à média baixa, parte dos alunos integrantes da pesquisa, no ato de realização dessa, possuía bolsa de estudo de 50% e 100%, num total de 40% do grupo, devido a necessidades econômicas ou por serem filhos de funcionários do colégio. Todos os participantes deste estudo cursaram o ensino médio completo e, no mínimo, uma das séries do ensino fundamental nesta instituição de ensino.

Apenas um dos alunos professava a mesma religião daquela à qual pertence o colégio. O grupo de maior destaque na sala de aula pertencia a outra denominação protestante religiosa. Esse grupo preponderante era o que mais se destacava nas aulas, tanto em relação à participação como em relação ao desempenho. Em alguns momentos, dentro da sala de aula do terceiro ano do ensino médio, esse grupo de alunos, pertencente à mesma denominação religiosa, compartilhava com os outros alunos de outras crenças, suas ideologias e filosofias. No entanto, esses nem sempre estavam interessados e acessíveis às palavras do grupo. Com isso instaurava-se na sala relações hierárquicas entre alunos pertencentes a um grupo social de maior destaque, e com maior voz nas aulas, e outros de grupos menores, sem tanta participação. Tudo isso criava a organização social e hierárquica dessa sala e a formação de grupos sociais em relações de poder dentro da sociedade da sala de aula. A religião, como um dos sistemas ideológicos surgidos na interação social, de acordo com Bakhtin (Medvedév) (2012), torna-se nessa sala de aula um organizador das relações sociais, à medida que por meio das crenças religiosas se formam os grupos na sala de aula.

1.5 O ensino de Língua Portuguesa no Colégio Adventista de Tupã

No projeto pedagógico da Associação Paulista Oeste, de 2013, seguido pelo Ensino Médio do Colégio Adventista de Tupã, entregue a todos os professores do Colégio da Associação Paulista Oeste, as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa estão divididas em três seções: Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural.

Segundo essas divisões, são elas, respectivamente, as seguintes

- saber confrontar opiniões sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal; compreender e usar a língua portuguesa como uma língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade; saber usar as tecnologias de comunicação na escola e em outros contextos da vida.

- ser capaz de analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, sabendo relacionar texto ao contexto de produção e recepção; recuperar a cultura, imaginário e memória coletiva pelo texto literário; articular as diferenças entre língua oral e escrita.
- pensar a língua portuguesa como fonte de acordos, condutas sociais e representação simbólica das experiências humanas; entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita nos processos de produção e no desenvolvimento do conhecimento na vida social.

Observa-se nas competências e habilidades acima uma preocupação muito marcante, principalmente nos dois primeiros tópicos quanto à necessidade de o aluno conhecer e saber compreender a linguagem verbal. No primeiro tópico afirma-se que o estudante precisa saber confrontar as diferentes manifestações da linguagem verbal e no segundo da necessidade de analisar os recursos expressivos da mesma. Entretanto, apesar de citar a linguagem oral, onde está a importância da não verbal? Por acaso uma pintura ou uma música não são também enunciados compostos de uma linguagem, com sentidos a serem compreendidos? E a tira, tão conflituosa de entendimento entre os alunos, sujeitos dessa pesquisa, não é composta pela tensão entre o verbal e o não-verbal?

Constata-se que o ensino do gênero é caro a essa proposta pedagógica, principalmente quando atentamos para o tópico dois, em que “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, sabendo relacionar texto ao contexto de produção e recepção;” (idem, p. 63). Percebe-se que o retratado aqui é o trabalho com gêneros discursivos e não com uma tipologia textual, já que há uma preocupação em analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, pensando no texto situado em contextos em diálogo (produção e recepção). Contudo, novamente surge um questionamento: mas são gêneros somente aqueles de linguagem verbal? Compreenderia o aluno a tira se fosse dela excluída o visual?

A preocupação com o gênero existe, mas parece haver um ocultamento das formas de linguagens não constituídas pela palavra. As tiras aparecem no material didático proposto ao ensino médio, apesar disso, nem sempre são abordadas como um gênero a ser relacionado a contextos de produção e recepção, e, nos momentos em que isto ocorre, o não verbal nem sempre está presente.

Atentemos agora para os gêneros e o aparecimento do não verbal no material utilizado pelos alunos. As apostilas de disciplina de língua portuguesa do ensino médio são compostas de quatorze fascículos do Sistema Interativo de Ensino da Casa Publicadora Brasileira. Os dez

primeiros trazem conteúdos a serem trabalhados ao longo do ensino médio, do primeiro ano até a metade do terceiro. Já os últimos quatro são destinados à revisão geral de tudo o que foi ministrado ao longo de todo o segmento.

Cada fascículo da disciplina está estruturado da seguinte maneira: uma por bimestre, num total de quatro ao ano. Cada um destes tem de 2 a 7 módulos, separados de acordo com o assunto a serem abordados. A primeira metade de cada módulo destina-se ao trabalho de gêneros discursivos, já a segunda volta-se mais a reflexão sobre a estrutura da língua, em seus níveis semânticos, sintáticos, morfológicos (parte gramatical).

Cada módulo sempre está organizado em subseções: “Pensando sobre o texto”, “Partindo para o conceito”, “Aplicando a teoria”, “Atividades”, “De olho no vestibular.” Essas não aparecem, contudo, em todos os módulos. Todavia, as seções ‘Pensando sobre o texto’, ‘Atividades’ e ‘De olho no Vestibular’ são as que mais se repetem.

Os gêneros discursivos estão presentes ao longo dos 10 fascículos, e cada módulo é iniciado pela leitura de um tipo de gênero, de linguagem verbal ou visual. Geralmente a seção “Pensando sobre o texto” é a parte inicial e a partir dessa trabalha-se o assunto naquela seção, partindo para teoria. No entanto, o texto nem sempre é trabalhado como um gênero, tendo em vista suas funções sociais e seus contextos, muitas vezes aparecem para a aplicação da teoria a ser ensinada naquele módulo.

Esse material sofreu uma reformulação no ano de 2011-2012. Essa foi gradual, pois as apostilas antigas foram substituídas da seguinte forma: no ano de 2012, foi atualizado o material didático do primeiro ano do ensino médio. Em 2013, o material didático do segundo do ensino médio. Em 2014, o do terceiro do ensino médio. Essa mudança contribuiu principalmente para a modificação e acréscimo de mais exercícios. A turma de sujeitos participantes desse estudo de caso, por cursar o ensino médio de 2011 a 2013, utilizou as apostilas antes dessa reformulação. Por esse motivo, os dados e exercícios apresentados nesse capítulo foram retirados do material didático antigo, não mais utilizado pela escola.

1.6 As tiras de humor no material didático do Colégio Adventista de Tupã

Como esta pesquisa intuiu analisar os enunciados dos alunos sobre as tiras, neste momento traremos alguns exercícios em que esses gêneros estavam presentes. Ante a isto será possível conhecer alguns dos tipos de atividades com tiras que os alunos, participantes do estudo de caso, realizaram ao longo do ensino médio. Isto ocorre de forma a contextualizar a leitura desse gênero realizada pelos estudantes em sala de aula, a fim de discutirmos os

discursos de conflitos e as concepções apresentadas por eles na realização dos questionários e nas atividades de pesquisa. Além disso, essas atividades foram uma referência para a elaboração daquelas utilizadas no estudo de caso.

Nos dez fascículos utilizados por esses alunos do primeiro até a metade do terceiro ano do ensino médio, está presente um total de quarenta tiras. Elas aparecem de diferentes maneiras, com variados objetivos didáticos e veiculadas a vários exercícios sob as mais diversas abordagens.

Quanto às produções de tiras presentes nos fascículos, foram contabilizadas as seguintes, ao longo do material didático dos três anos do ensino médio:

Tabela 1 - Quantidade de produção em tiras presente no material didático utilizado pelos sujeitos de pesquisa

Tiras	Quantidade
Tiras de Heber Pintos	9
Calvin e Haroldo de Bill Watterson Hagar, o terrível	5
Hagar, o terrível	3
Tiras de Arionauero	3
Tiras de Alexandre Siqueira	3
Recruta zero de Mort Walker	2
Tiras de Pietro Antoglioni	2
Frank & Ernest de Bob Thaves	1
Zezé de Greg, Briam Walker e Chance Browne	1
Mafalda	1
Garfield de Jim Daves	1
Tiras de Walter Lang	1
Tiras de Sara Campos	1
Xodós da vovó, de Steve Breen	1
Os pescoçudos de Caco Garlhardo	1
Piratas do tietê, de Laerte	1
Níquel e Náusea de Fernando Gonsales	1
Hip Hip & Chimarrão	1

Sem identificação de autor ou título	2
--------------------------------------	---

Observa-se acima que a tira que aparece em maior quantidade no material didático do Ensino Médio é a do autor adventista Héber Pintos. Isso mostra já uma marca ideológica, pois em uma apostila de um colégio que prioriza tiras de um autor da mesma crença religiosa desse há valoração. Isso mostra que o pedagógico está bastante fundamentado também no religioso.

Apesar dessa diversidade de tiras presentes nos fascículos, um objetivo em comum permeia todas elas: o trabalho do conteúdo proposto no módulo em que aparecem. As tiras ocorrem em função do que está sendo ensinado, na maioria das vezes, e não em função de si próprias, do próprio gênero. Tanto que, em nenhum dos primeiros módulos de cada volume destinado à exploração de gêneros discursivos, elas são abordadas como foco principal. Isto confirma toda aquela polêmica que inicia este trabalho sobre a entrada da diversidade textual nos livros didáticos e na escola, e a não abordagem do gênero em si, mas a utilização deste como um suporte para se ensinar estruturas gramaticas e exercitar.

Serão apresentados agora alguns desses exercícios com tiras, para exemplificar o tipo de leitura proposta aos alunos participantes do estudo de caso nos fascículos. O objeto não é analisar os exercícios, já que o *corpus* desse trabalho compõe-se de enunciados dos alunos sobre as tiras da Mafalda, mas apresentá-los ao leitor para que esse conheça como as tiras são colocadas a esses sujeitos de pesquisa nas apostilas. Isso fundamenta a discussão futura que realizaremos sobre a concepção de tira presente nos enunciados dos alunos.

Além disso, é necessária a apresentação desses exercícios neste momento, pois foi durante a realização destes que surgiram grande parte dos discursos de incompreensão das tiras impulsionadores desse trabalho. A partir dos questionamentos dos alunos mais recorrentes é que se formularam as questões de pesquisa, apresentadas na próxima seção.

Durante todos os dez módulos aparece apenas uma vez, nas seções explicativas, a definição de tira. Ela é conceituada pelo material didático como um texto “porque retrata a interação entre duas pessoas que trocam mensagens verbais numa dada situação e com um propósito específico”(Cardoso; Imayuki; Peres, 2006, p. 7). Essa é a definição de tira que os alunos recebem. Ao longo dos exercícios também aparecerá outro conceito: “A tirinha é um gênero textual que pode provocar o riso irônico de situações do cotidiano”. No primeiro trecho percebe-se uma definição da tira de acordo com o material didático. Segundo o trecho, tira é um texto que retrata uma interação entre duas pessoas que trocam mensagens verbais. Esta definição se mostra de maneira equivocada ao se observarem produções de tiras em que há somente uma pessoa enunciando, ou às vezes nenhuma ‘pessoa’ mas outros tipos de

personagens, e ainda momentos em que não trazem nenhuma linguagem verbal, somente visual.

Apesar de as tiras não serem o objeto de estudo é importante ressaltar que essa definição é vaga e equivocada. O material didático confunde o gênero: quem enuncia é confundido com a estrutura composicional desse, composto por personagens ou não. O único contato que o aluno possui com alguma explicação sobre esse gênero em específico ao longo dos três anos do ensino médio é com essa definição geral que confunde autoria, produção e gênero com personagem. Isso torna-se relevante pois analisaremos mais a frente a concepção destes gêneros apresentados pelos alunos.

Na análise das tiras abaixo observaremos que há em um dos fascículos do ensino médio uma tira do personagem Hagar, o terrível, onde há só um personagem em uma tira enunciada não por personagens, como afirma o livro, mas pelo autor.. Além do mais há tiras, como esta a seguir, onde há outros personagens que não são necessariamente pessoas.

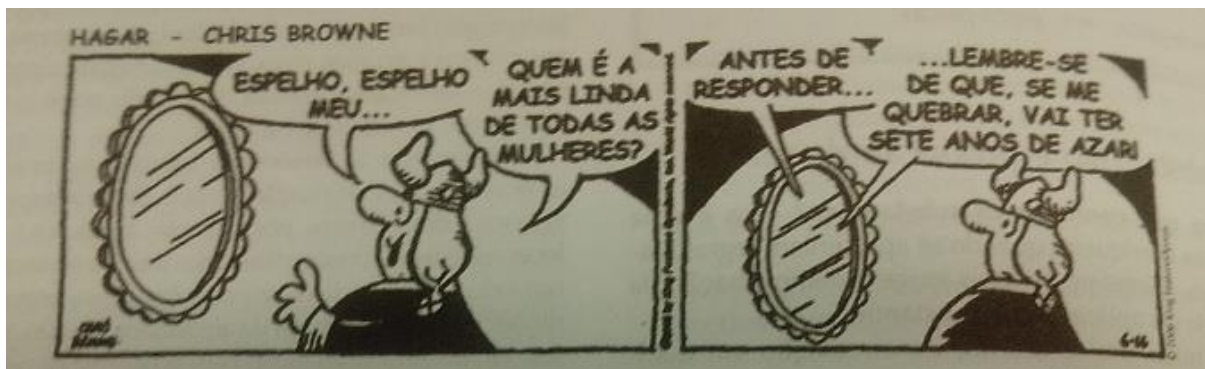
Figura 7 - Tira de Alexandre Siqueira utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 23)

A segunda definição de tira, presente em um dos exercícios, a denomina gênero textual. Isto confirma a problemática apresentada na introdução desse trabalho: a presença de gêneros discursivos nos materiais didáticos abordados não como gênero, mas como textos para a análise de estruturas linguísticas. A abordagem não se fundamenta no estudo discursivo, mas na tipologia textual. Esse problema pode ser exemplificado pelo exercício abaixo

Figura 8 - Tira do personagem Hagar, o terrível, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 32)

As questões atreladas às tiras acima foram as seguintes

1. Transcreva todos os substantivos da tira.
2. Anote, se houver, o determinante dos substantivos transcritos.
3. O efeito de sentido gerado pela tira é o humor resultante da resposta do espelho. Qual a ideia implícita na resposta dele?
4. Transcreva o núcleo de cada sintagma nominal sublinhado.
 - a) O espelho sugeriu que Helga é uma mulher feia
 - b) A afirmação do espelho de Helga assustou-a
 - c) Aquela distinta esposa do Hagar encontrou uma resposta severa.

Na atividade acima observamos esse privilégio do trabalho com as estruturas linguísticas em detrimento dos sentidos e valorações contidos nas tiras. A leitura proposta voltou-se à identificação e classificação de estruturas linguísticas. Antes mesmo de indagar o aluno sobre a compreensão da mensagem e dos sentidos ali contidos, já houve o questionamento quanto à estrutura gramatical. O gênero discursivo, naquela concepção bakhtiniana, de enunciado utilizado na interação social real, tornou-se um simples pretexto para o estudo de gramática. Há a pergunta três, onde o humor aparece questionado para ser interpretado. No entanto, esta questão aparece solta, no meio de outras cuja intenção é a forma linguística, sem preocupação alguma com o sentido e com os objetivos comunicativos da tira de humor.

Abaixo há outra tira presente em um exercício na seção destinada ao ensino de ortografia, utilizada com o único propósito de trabalhar o conteúdo curricular proposto no módulo

Figura 9 - Tira de Pietro Antogioni, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 24)

Na pergunta presente no material didático sobre a tira de humor acima, questionou-se aos alunos sobre o preenchimento correto das lacunas em branco existentes em algumas das palavras do exemplo anterior. Não houve nenhuma indagação neste momento sobre os sentidos provenientes da leitura da linguagem verbal e visual que compõe o gênero, bem como problematização da reação de sujeitos (expressa na linguagem visual) ante as palavras daquele que ocupa a posição social de um político. As ideologias e significados presentes na tira não foram trabalhados, pois o objetivo, ao trazê-la na seção “Ortografia”, foi exercitar os conhecimentos gramaticais sobre esse tema.

Outro exercício trouxe a tira do personagem Hagar, o Terrível

Figura 10 - Tira de Hagar, o terrível, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 12)

Esse enunciado apareceu em um exercício dentro da seção destinada ao ensino de sinônimo e antônimo no material didático, ligado às seguintes perguntas:

1. Se você pudesse substituir por apenas duas palavras o seguinte trecho do primeiro quadrinho "... não sou tão jovem quanto eu era...", sem que ele perdesse seu sentido básico, que palavras seriam essas? Sugestão de resposta: Sou velho
2. Faça o mesmo com o seguinte trecho do terceiro quadrinho "... não (sou) tão velho quanto ainda vou ser...". Sugestão de resposta: Sou jovem
3. Em sua opinião a tirinha encerra uma mensagem otimista ou pessimista? Por que?
4. As palavras *jovem* e *velho* são antônimos perfeitos? Justifique sua resposta.

Observa-se que mais uma vez a tira de humor, vinculada a uma atividade, aparece submetida a uma abordagem em que a leitura é proposta para a resolução de questões. Além disso, as perguntas voltam-se prioritariamente para o conteúdo gramatical trabalhado no módulo. Nas questões 1, 2 e 4, o principal objetivo foi testar os conhecimentos dos alunos quanto aos antônimos e sinônimos. O trabalho com a interpretação do discurso contido na tira houve apenas na questão 3, o qual ficou em segundo plano em relação ao aspecto gramatical.

Continuando, é possível observar outros exercícios em que a tira aparece para o trabalho ou ilustração do conteúdo ensinado. A tira abaixo, utilizada na seção destinada à discussão dos níveis de linguagem (variedade linguística), é seguida pela seguinte descrição na apostila "A tira serviu para ilustrar o conceito de inadequação do uso da língua" (Sistema interativo de ensino)

Figura 11 - Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático



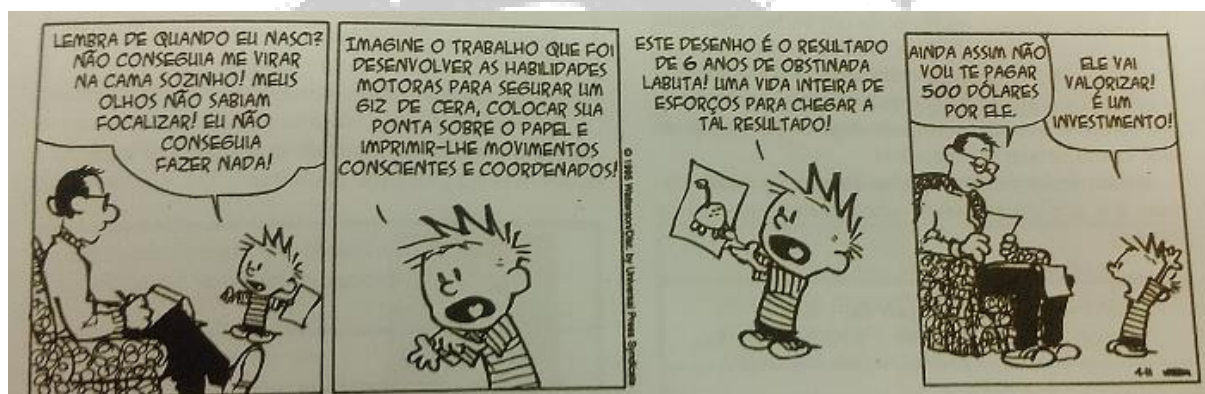
Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 15)

Seguida dos questionamentos “No primeiro quadro, toda turma está feliz cantando parabéns. No segundo a mãe fala e provoca estranhamento. Explique essa mudança”. e “Há alguma inadequação na fala da mãe?”, o principal objetivo na sua leitura é a compreensão em relação a adequação do uso da língua conforme as diversas situações de comunicações. Percebe-se que nesse exercício já há uma maior exploração dos sentidos por trás da linguagem verbal e visual, embora a tira ainda apareça em função do conteúdo previsto para o módulo.

Além de aparecerem nesses exercícios, outras seis tiras foram utilizadas como exemplos dentro das seções de explicação sobre o conteúdo do módulo, ou como simples introdução/ilustração do capítulo, sem nenhuma referência a ela. Observemos as abaixo

Tira I

Figura 12 - Tira de Calvin, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Pêres (2006, p. 37)

Tira II

Figura 13 - Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 32)

A tira I aparece como introdução ao módulo destinado ao ensino de colocação pronominal. No entanto, apesar de sua presença, não há referência em nenhum momento a essa tira. Ela vem como uma ilustração inicial, mas não é trabalhada. Esse padrão segue aquele do uso das tiras na década de 70, apontado por Ramos (2010), na qual elas apareciam como ilustração ou introdução aos capítulos nos livros didáticos.

Já a segunda tira aparece durante a explicação sobre enunciação. Ela é utilizada para exemplificar a possibilidade de mudança de sentido dos enunciados de acordo com os momentos em que são pronunciados (a enunciação, segundo a apostila).

A tira da turma da Mafalda, mais apontada como incompreendida pelos sujeitos desta pesquisa e utilizada nas atividades do estudo de caso, aparece somente no primeiro módulo do primeiro fascículo, do primeiro ano do ensino médio.

Figura 14 - Tira da Mafalda, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 1)

Essa tira da personagem Mafalda foi utilizada na seção “Pensando sobre o texto” com o objetivo de introduzir o primeiro módulo do primeiro fascículo, intitulado de Interação Humana. O objetivo neste espaço era promover a discussão sobre a linguagem e seu caráter interativo. As perguntas sobre ela exploraram a leitura e interpretação da linguagem verbal e visual, pensando na interação ocorrida entre Felipe e a Professora. Houve ainda pergunta destinada ao humor presente nela. Observemos as questões:

1. Quino representou Felipe como um aluno a ser chamado pela professora durante uma avaliação oral. Descreva-o com base nos três primeiros quadrinhos.
2. Como os colegas aparecem no primeiro e segundo quadrinho?
3. Como é possível comprovar que houve comunicação entre o aluno e a professora?
4. O aluno não apenas relatou o que sabia, mas provocou na professora uma reação positiva. Que reação foi essa?
5. Houve uma mudança de estado do personagem principal. Descreva-o antes e depois da resposta dada.
6. Os colegas também são forçados a mudar o olhar antes dirigidos para baixo. Depois, para onde se dirigem os olhares?
7. Você pode imaginar o que eles fariam a Felipe enquanto ele volta para o seu lugar?
8. O que diria a professora ao questionar outro aluno em seguida?
9. Qual o efeito de um sentimento imediato provocado pela tira de Quino? Resposta: Humor

As perguntas buscam, em sua grande maioria, a descrição tanto da linguagem verbal como da visual, sem uma exploração maior dos sentidos e valores existentes por trás da representação de Felipe pequeno e grande diante do professor e dos alunos. Toda a relação de poder na sala de aula, entre professor, considerado detentor do saber, e aluno, aquela caixa vazia, não é explorada. O objetivo do exercício é apenas mostrar a interação entre indivíduos, já que este é o conteúdo do módulo. A tira aparece como ilustração ao conceito a ser ensinado e não tanto como um gênero a ser totalmente compreendido. A aplicação deste está fundamentada naquele ensino de gênero apresentado na introdução por Santos (2007), calcado em uma simples decodificação, a qual, segundo os estudos do Círculo de Bakhtin/Medviédov/Volochínov, como já dito, é impossível existir. O exercício não trabalha a criticidade do aluno; no entanto, este, mesmo que não expresse, vai assumir em relação a ele uma atitude responsiva.

A última questão sobre o humor não permite uma reflexão do aluno sobre como este se constitui frente à articulação do verbal, do visual e dos sentidos gerados por ele na composição da tira. O humor é nomeado de efeito de um sentimento imediato e aparece como uma de três alternativas a serem assinaladas pelos alunos.

Há uma pequena descrição da personagem, por se tratar de uma tira com o personagem Felipe, antes da apresentação dos exercícios. “Felipe é um dos amigos da Mafalda, a personagem grande contestadora, inconformada, das histórias em quadrinhos criadas por Quino, um desenhista e humorista argentino. Sonhador, tranquilo, Felipe aparece ao lado de outros que interagem com a amiga, sempre irrequieta: Miguelito, doce e egoísta; Manolo, capitalista; Susanita, carente de amor maternal; Liberdade, a moradora de um minúsculo apartamento” (Cardoso; Imayuki; Peres, 2006, p. 1).

Essa é a única contextualização do universo da Mafalda presente nas apostilas. Não há em mais nenhum momento outra tira, ou informação, sobre a personagem, já que o material didático trabalha com uma variedade de produções nesse gênero, como apresentado acima. Assim, diante da diversidade de conteúdos e produções de tiras de humor presentes nas atividades, as tiras da Mafalda, o seu contexto de produção, por esse meio não se tornam conhecidos pelos alunos, o que vamos observar nos enunciados produzidos por eles no estudo de caso.

Das quarenta tiras presentes nas apostilas, cinco são denominadas nos exercícios em que são trabalhadas charge. Há uma na apostila do 1º ano do ensino médio em que no mesmo exercício a tira de humor é chamada de tirinha em uma questão e, de charge em outra. Observemos

Figura 15 - Tira de Mort Walker, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 32)

3. O texto de Happy Birthday to you na versão popular brasileira, é de 1941, aproximadamente. Depois de muitos anos Mort Walker publica o enredo da tira Recruta Zero estabelecendo um diálogo com a canção “Parabéns a você”. Que elementos da tira mostram esse diálogo?
4. Qual dos dois textos (a canção popular ou a charge) tem como função homenagear alguém? Justifique sua resposta.

Outros exercícios podem ainda exemplificar essa confusão nos critérios de classificação do gênero tira de humor

Figura 16 - Tira de Heber Pintos, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 41)

1. Por que essa charge provoca o riso?

Essa última pergunta transcrita é uma das mais comuns presentes não só nas atividades dessas apostilas, mas também em vestibulares e outros materiais didáticos: o questionamento do humor das tiras de humor. Nas apostilas essa pergunta aparece em nove dos trinta e quatro exercícios aparecem questões. As perguntas aparecem de várias formas e o humor recebe diferentes nomes: efeito de sentido, efeito de sentimento, riso, riso irônico, efeito cômico. Perante essa diversidade de nomes, sem haver uma preocupação em detalhar ironia, humor, e riso, o aluno encontra dificuldades em entender quando é possível encontrar o humor.

Bakhtin (1998) denomina o humor, a sátira e a ironia, formas reduzidas do riso. O riso, de acordo com Bakhtin, adquire, de acordo com os momentos e contextos histórico-culturais, diferentes concepções. Em uma época é o apropriado para falar do sério, do universal, do homem e sua natureza; já em outra, é reduzido a um extrato mais inferior, para falar daquilo que não é sério, mas é trivial. Qual é concepção de riso predominante entre os alunos que leem essas questões, o que é humor para eles, o que é ironia, o que provoca ou não riso? Tudo isso está presente na leitura das tiras. O contexto sócio histórico em que estes alunos se situam pode influenciar no fato de este ver ou não humor em determinada tira e em outra não.

Outra pergunta muito frequente também nos exercícios é a relacionada ao tema da tira de humor. Observemos

Figura 17 - Tira de Steve Breen, utilizada em exercício no material didático



Fonte: Cardoso; Imayuki; Peres (2006, p. 3)

Qual o tema da tira acima?

Ante a esse questionamento muitos alunos apresentam dificuldades de resposta. É recorrente a confusão, por parte desses alunos, entre tema e título. A esse tipo de pergunta a tendência é a intitulação. Isso parece ser um reflexo das avaliações de produção de texto,

principalmente as propostas no vestibular, que designam um tema e propõe uma redação com um título diferente daquele.

Esses exercícios colocados anteriormente mostram como, apesar da diversidade de tiras no material didático, ela nem sempre é trabalhada como um gênero discursivo. Muitos se destinam ao trabalho com estruturas linguísticas ou a simples descrição da linguagem. O humor é uma das principais perguntas comum a todos as atividades e uma das mais colocadas como difícil pelos alunos.

Frente a esse quadro apresentaremos abaixo as atividades formuladas para o estudo de caso, a partir de toda essa problemática.

1.7 As atividades do estudo de caso

As atividades a serem apresentadas nesta seção foram elaboradas a partir dos discursos latentes na sala de aula, local de atuação dessa pesquisadora como docente, e realizadas como parte da disciplina de língua portuguesa e do estudo de caso desse trabalho. A alguns dos exercícios aplicados foram atribuídos pontos e notas, de natureza avaliativa (tarefa e prova), já a outros, essa valoração não ocorreu, ficando a critério de o aluno responder e entregá-los ao professor/pesquisador. Houve atividades de leitura realizadas em grupo, individualmente, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, escrita e na modalidade oral. Nem todas as atividades propostas no estudo de caso contaram com a presença total dos alunos, pois por se realizarem em sua grande parte na sala de aula, em alguns momentos houve ausência de estudantes por motivos diversos, entre os quais destacamos a realização de provas de vestibular.

Diante da necessidade de investigar os enunciados dos alunos sobre as tiras, e da não obrigatoriedade na realização de algumas atividades, surgiu uma preocupação quanto à possibilidade de os alunos não se expressarem ante as tiras da personagem. Como forma de instigá-los à verbalização de suas opiniões acerca delas, foram propostas questões a serem respondidas a partir das leituras dos enunciados da personagem Mafalda.

As perguntas de leitura foram elaboradas pela pesquisadora a partir do conhecimento prévio dessa sobre a turma, segundo alguns critérios. Primeiramente se levaram em consideração os questionamentos e dificuldades mais frequentes apresentados pelos alunos nas aulas, na leitura das tiras e, mais especificamente, nas da Mafalda, já explicitados acima: o não entendimento do sentido das tiras e a não identificação do humor nelas presente. Além disso, tomou-se por base a existência de questões nos livros didáticos e em provas

vestibulares que abordam a questão do humor e da crítica presente no gênero tira. Desta forma as atividades de leitura e interpretação giraram em torno de quatro perguntas: o entendimento dos alunos sobre a tira, a identificação da temática dela, o reconhecimento e interpretação do humor presente nelas e a identificação e análise das possíveis críticas nas tiras da Mafalda.

Além desses exercícios, com o objetivo de investigar a leitura e o ato responsivo dos alunos ante as tiras, foi realizada ainda a aplicação de dois questionários sobre os hábitos e gostos de leitura dos alunos e suas leituras acerca do gênero tiras, um antes e um após a apresentação do contexto de produção da personagem aos alunos. Com essas atividades almejou-se também ter acesso às opiniões e conhecimentos deles sobre as tiras da Mafalda em específico. O primeiro dos questionários foi de caráter mais geral, investigando as leituras e opiniões diversas sobre o gênero tira, antes de esse ser colocado aos alunos como atividades no estudo de caso. Já o segundo estava mais voltado às tiras da personagem Mafalda e foi aplicado após a realização completa da pesquisa.

As atividades desenvolvidas foram, resumidamente, as seguintes:

1. Entrevista 1 – questionário I (Anexo B I) aplicado em sala de aula, individualmente, sem atribuição de nota (não avaliativo) na modalidade escrita. Objetivo: diagnosticar o gosto pela leitura, os tipos de leitura realizados pelos sujeitos de pesquisa, e o interesse e conhecimento deles acerca das tiras de humor da Mafalda.
2. Discussão oral em grupo I (Anexo B II) - Essa discussão partiu dos questionários aplicados na entrevista 1, mas foi realizada oralmente e em grupo (com toda a classe) para investigar a relação dos sujeitos com o gênero tira e as opiniões expressas sobre as da Mafalda perante os outros (alunos e professor/pesquisador) no contexto escolar. Nessa discussão foi investigada mais atentamente a relação dos alunos com as tiras da Mafalda e com a personagem em específico. (Gravação em áudio, para coleta de dados).
3. Discussão oral em grupo II- atividade de interpretação de tira da Mafalda I (não avaliativa [sem atribuição de nota], dentro da sala de aula, oral, em grupo [ANEXO B III]). Investigar o posicionamento dos sujeitos de pesquisa em relação a uma tira específica da Mafalda diante da opinião do(s) outro(s) e da figura do professor/pesquisador (gravação em áudio para coleta de dados).
4. Atividade de interpretação de tira da Mafalda II [não avaliativa (sem atribuição de nota) na modalidade escrita e dentro da sala de aula [Anexo B IV]]. Essa atividade propôs a interpretação de uma tira da Mafalda dentro do contexto da sala de aula, mas

fora do contexto avaliativo, de caráter individual. Isso para investigar o posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação às tiras, fora da avaliação, mas em presença da figura do professor.

5. Atividade de interpretação de tira da Mafalda III (não avaliativa [sem atribuição de nota] na modalidade escrita e fora da sala de aula [Anexo B V]). Essa atividade propôs a interpretação de outra tira da Mafalda fora do contexto da sala de aula e do contexto avaliativo, de caráter individual na modalidade escrita.
6. Atividade de interpretação de tira da Mafalda IV (avaliativa, na modalidade escrita e fora da sala de aula [Anexo BVI]). Essa atividade propôs a interpretação de uma tira da Mafalda fora do contexto da sala de aula, mas em contexto avaliativo, de caráter individual. O propósito é investigar a postura do aluno em relação às tiras da Mafalda dentro e fora do contexto de avaliação.
7. Atividade de interpretação de tira da Mafalda V (avaliativa, na modalidade escrita e dentro da sala de aula [ANEXO B VII]). Essa atividade propôs a interpretação de uma tira da Mafalda dentro do contexto da sala de aula, dentro do contexto avaliativo, de caráter individual. Isso para investigar o posicionamento dos sujeitos da pesquisa em relação às tiras, dentro da avaliação, mas em presença da figura do professor.
8. Intervenção através da aula sobre as tiras da Mafalda. Aula sobre a Mafalda, seu contexto de produção, autor, personagens, temáticas, proporcionando discussões. Gravação da aula em áudio.
9. Entrevista II. Em sala de aula, questionário escrito para investigar se houve mudança de posicionamento dos alunos, ou não, em relação às tiras e à Mafalda. Anexo BVIII

O objetivo das perguntas de leitura propostas pela professora/pesquisadora foi também, além do já explicito anteriormente, investigar a opinião expressa pelos alunos em aula, ou em um contexto mais próximo a aula, sobre o gênero e os enunciados específicos da personagem. Só que o movimento exotópico, discutido no capítulo seguinte, da posição de professora para pesquisadora, já produz alteração no contexto da sala de aula. As relações entre o eu e o outro mudam na medida em que o aluno tem a consciência de não estar somente ante a um professor, mas também a um pesquisador, o qual o olha, analisa e investiga. Por esse motivo afirmamos lidar com enunciados produzidos em um contexto mais próximo possível do da aula.

Primeiramente aplicou-se um Questionário 1, de caráter individual, escrito, em sala de aula sobre os hábitos e interesses de leitura dos alunos. Com ele objetivou-se observar os

gostos e hábitos de leitura dos alunos, se as tiras de humor estavam presentes nestas leituras realizadas por eles ou em que momentos elas estavam presentes. Além disso, foi questionado sobre quais as tiras de conhecimento dos alunos para ver se a Mafalda figurava ou não entre elas. As perguntas deste foram as seguintes.

Entrevista 1 – Questionário 1. (Respostas Anexo BI)

- 1. O que você gosta de ler?**
- 2. Você gosta de ler tirinhas? Por quê?**
- 3. Em que ocasiões você lê tirinhas? Por que você lê tirinhas?**
- 4. Quais tirinhas você conhece? Quais tirinhas você lê?**

Após a aplicação do questionário acima, na aula posterior foi proposta uma discussão oral/em grupo I (envolvendo os 12 dos 13 alunos da sala), não avaliativa, em sala de aula, baseada nas mesmas questões acima (Respostas no Anexo BII). Essa discussão, apesar de envolver a mesma temática acima, foi proposta com intuito de observar a constituição da opinião do aluno no processo de alteridade. Se no Questionário 1, individual, o estudante expressa sua opinião sobre tiras e sobre a Mafalda, tendo como o outro o pesquisador/professor, a constituição de seus enunciados nessa atividade em grupo, se forma na presença dos diferentes outros, o professor/pesquisador e os outros alunos.

Na aula posterior a essa foi proposta outra discussão oral II, a partir da leitura da tira abaixo da personagem Mafalda (Respostas Anexo BIII). Dessa participou toda a sala de aula, e as opiniões sobre as tiras e interpretação foram se constituindo na alteridade entre um e outro participante da atividade. A discussão foi realizada em sala de aula, em grupo e não avaliativa.

Discussão oral em grupo II - Atividade de interpretação de tira da Mafalda I- Respostas no Anexo B III)

Tira

Figura 18 - Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação da tira I em grupo, oral, realizada pelos alunos



Fonte: QUINO (2010, p. 74)

O interessante dessa atividade foi observar a forma como um sujeito exerce influência na constituição do outro. A questão do acabamento do sujeito, discutida por Bakhtin (2011), está bem presente neste acontecimento. Os sujeitos da pesquisa formulavam seu discurso e modificavam-no nas diversas relações estabelecidas com o outro. O silêncio aparecia em função da fala de um aluno considerado mais estudioso ou intelectual. Sujeitos que afirmavam não entender a tira, nem conseguir interpretá-la, após a simples leitura ou comentário de outro sujeito já modificavam sua opinião.

Nesta mesma aula, foi proposta aos alunos a atividade de interpretação II de uma outra tira da personagem (Respostas no Anexo B IV). Essa atividade aconteceu de forma individual e escrita, dentro da sala de aula e não avaliativa. Os alunos demonstraram dúvidas ao pesquisador como qual seria a temática questionada. Nessa atividade o objetivo era fazê-los expressar o entendimento sobre a tira e a compreensão dela como um gênero e de seu humor. A pergunta referente à crítica, assim como na atividade seguinte, não visou saber se eles identificariam a crítica ou não, pois isso já havia sido manifestado nas atividades anteriores em que eles afirmaram ser a Mafalda uma tira crítica. Essa pergunta foi mais uma maneira de levá-los a falar sobre a crítica, tendo em vista que a atividade não valia nota e eles poderiam simplesmente não responder ou dizer sim ou não aos questionamentos. Na verdade, essas perguntas foram formadas a partir das perguntas mais frequentes existentes no material didático e nas avaliações em geral, já que toda a dificuldade de interpretação expressa no discurso dos alunos estava vinculada ao uso do gênero na escola.

Atividade de interpretação de tira da Mafalda II – Sala de Aula, individual, escrita, não avaliativa (Respostas Anexo B IV)

Figura 19 - Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação II, escrita, individual, dentro da sala de aula, não avaliativa



Fonte: QUINO (2010, p. 66)

1. O que você entendeu dessa tirinha?
2. Qual é o tema dessa tirinha?
3. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?
4. Há humor nessa tirinha? Explique.

A próxima atividade (atividade de interpretação da tira da Mafalda III) segue o mesmo propósito da anterior; no entanto, ela é ministrada para a realização fora do espaço e momento da aula, sem caráter valorativo, na modalidade escrita e individual. Isso se fez com o objetivo de verificar o discurso do aluno em um outro espaço, ainda que este tenha em mente que ela será lida por um professor/pesquisador e não valha nota. A questão do caráter valorativo tem a sua influência, mas a consciência da existência de um outro que pode julgar, sem avaliar, tem seus efeitos.

Atividade de interpretação de tira da Mafalda III – Fora do período de aula, individual, escrita, não avaliativa (Respostas Anexo BV)

Figura 20 - Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação III, individual, escrita, realizada fora da sala de aula, não avaliativa.



Fonte: QUINO (2010, p. 74)

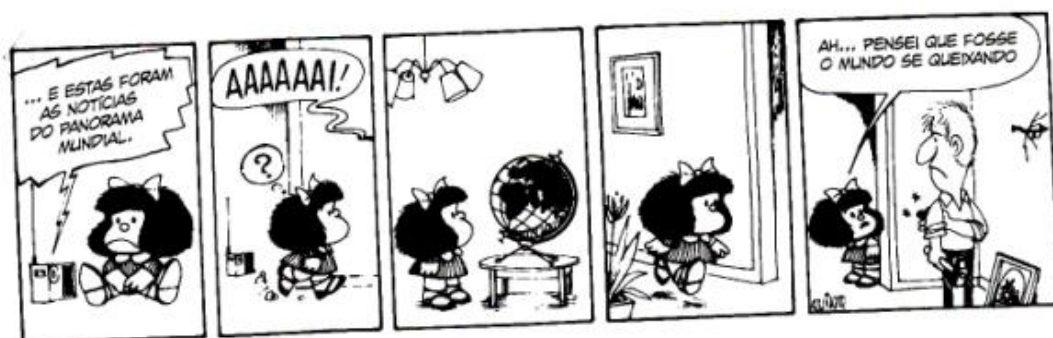
1. O que você entendeu dessa tirinha?
2. Qual é o tema dessa tirinha?
3. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?
4. Há humor nessa tirinha? Explique.

Alguns alunos, pela não atribuição de nota, não entregaram essa atividade ao professor.

Outras duas atividades foram propostas aos alunos (atividade de interpretação da tira da Mafalda IV e V) com o objetivo de gerar a interpretação deles acerca de mais duas tiras da personagem; todavia, a essas foram atribuídos valores. Essas atividades visaram à observação da constituição do discurso dos estudantes frente ao sujeito que julga e atribui valor (o professor/pesquisador). Abaixo estão as atividades descritas:

Atividade de interpretação de tira da Mafalda IV – Tarefa de Casa (Resposta em Anexo BVI)

Figura 21 - Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação IV, individual, escrita, fora da sala de aula, avaliativa, realizada pelos alunos



Fonte: 10 anos com Mafalda (2010, p.66)

1. O que você entendeu na leitura da tira acima?
2. Qual seria o tema dessa tirinha?
3. Existe humor nessa tira? Justifique
4. Há crítica nessa tira? Se houver, qual seria a crítica?

Atividade de interpretação de tira da Mafalda V

Leia a tira abaixo e responda às perguntas (Anexo BVII)

Figura 22 - Tira da Mafalda utilizada na atividade de interpretação IV, individual, escrita, fora da sala de aula, avaliativa, realizada pelos alunos



Fonte: QUINO (2010, p.66)

1. O que você entendeu da afirmação da Mafalda no terceiro quadrinho?
2. Qual seria o tema dessa tirinha?
3. Existe humor nessa tira? Justifique
4. Há crítica nessa tira? Se houver, qual seria a crítica?

Após essas atividades de interpretação, em que os alunos constituíram discursos diante de enunciados diversos, foi ministrada uma aula de intervenção sobre a tira de humor e as tiras da personagem Mafalda, sua contextualização e também seu contexto de produção.

Após todas as atividades foi aplicado um segundo e último questionário, o qual tinha como questionamentos os seguintes:

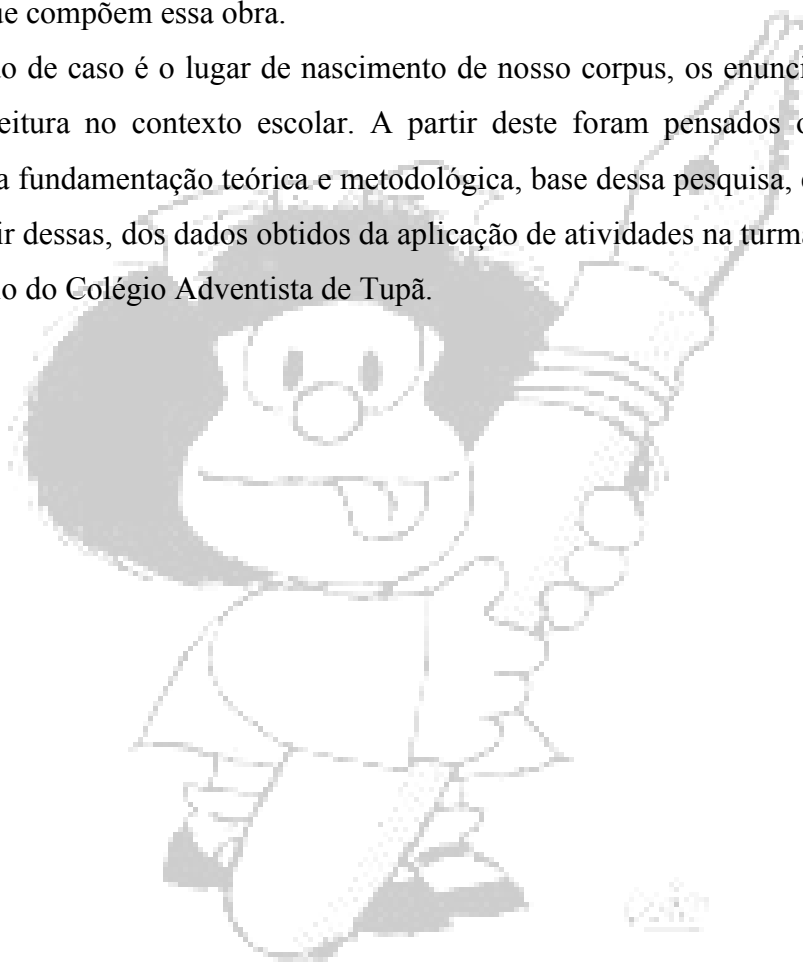
Questionário II (Resposta em Anexo BVIII)

1. Você gosta de ler as tiras da Mafalda?
2. Em que momentos você lê tirinhas da Mafalda?

3. Qual a sua opinião sobre as tiras da Mafalda?**4. O que você sabe sobre as tiras da Mafalda?**

O objetivo desse último foi investigar os posicionamentos dos alunos em relação às tiras da personagem Mafalda, após a realização de atividades de leitura destas, dentro e fora da sala de aula, avaliativas ou não. Além disso, esse último questionário tinha o objetivo de conhecer as opiniões e conhecimento dos alunos sobre essa produção de Quino após uma aula, também ministrada durante a pesquisa, sobre o contexto histórico e a configuração das personagens que compõem essa obra.

O estudo de caso é o lugar de nascimento de nosso corpus, os enunciados dos alunos sobre tiras e leitura no contexto escolar. A partir deste foram pensados os capítulos que compreendem a fundamentação teórica e metodológica, base dessa pesquisa, e as discussões e análises, a partir dessas, dos dados obtidos da aplicação de atividades na turma do terceiro ano do ensino médio do Colégio Adventista de Tupã.



2 SUBSÍDIOS TEÓRICOS: O CÍRCULO DE BAKHTIN E OS ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM, IDEOLOGIA, ATO, SUJEITO E O RISO

O pensamento teórico, qualquer que seja ele, não pode ser imposto a um *corpus*, nem mesmo deve ser manipulado de forma a poder se adequar, de qualquer maneira a uma teoria. Escolher uma ideia e forçá-la na análise de um objeto por simples empatia é como vestir forçadamente um indivíduo com uma vestimenta de numeração incompatível ao seu tamanho. Pensar em uma fundamentação teórica é volver antes de tudo os olhares para aquilo que é investigado. Quais vozes ecoam dos enunciados aqui pesquisados? O que eles me apresentam para que possam ser pensados, refletidos e possa eu como pesquisador estabelecer um diálogo com ele? Não é possível simplesmente moldá-los segundo uma concepção pré-definida e de minha preferência. Ainda que haja preferência pela teoria, já que escolher uma ao invés de outra já é uma valoração, se aquela fundamentação não serve para o *corpus*, não se é viável utilizá-la.

Com esse pensamento, apresentam-se neste capítulo as concepções basilares a este estudo em questão. Mais que uma simples teoria a ser aplicada na análise dos enunciados aqui realizada, é trazida uma série de conceitos que permitem discutir amplamente o *corpus* originado de perguntas instigadas pelo próprio pesquisador ante polêmicas pré-existentes em sala de aula em relação às tiras da personagem argentina.

Trabalha-se neste momento com enunciados de alunos de uma turma específica provenientes das leituras de tiras da Mafalda por alunos do ensino médio. Estas envolvem a relação entre enunciados diversos já estabelecidos e a produção de novos dentro de um contexto específico, a escola. Todo esse processo ocorre na interação entre os sujeitos aluno/personagem da tira /professor/pesquisador situados e organizados no contexto escolar, lugar de discursos e ideologias diversos. As tiras da personagem, produzidas nas décadas de 60 e 70 para a publicação em periódicos, são lidas pelos alunos no ano de 2013 em atividades escolares/avaliativas. É nessa interação interindividual e ideológica que enunciados surgem, se materializam e se modificam. Diante deste acontecimento, para pensá-lo e discuti-lo, trazemos a arquitetura bakhtiniana⁹ na qual a linguagem, enunciado, ideologia, sujeito e ato são pensados a partir da interação social.

Ao deparar-se com um quadro de pesquisa em que o interagir entre sujeitos constitui-se o espaço de acontecimento dos discursos e atos, o diálogo com as concepções do círculo

⁹ Utiliza-se neste momento a concepção de arquitetura bakhtiniana como conjunto de ideias e pensamentos desenvolvidos pelo Círculo interligados entre si, de acordo com Melo e Rojo.

russo, conhecido como Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov torna-se essencial e inevitável.

2.1 A interação (relação enunciado/sujeito como princípio)

Como já discutido acima, o círculo russo, conhecido no Brasil como Círculo de Bakhtin/ Medviédev/Volochínov, desenvolveu suas discussões a partir da interação social. As ideias sobre sujeito, linguagem, gênero, ato, obra, pesquisa, ideologia entre outras se arquitetam em torno do relacionar entre sujeitos, discursos, enunciados, ideologias. Assim ao falar em linguagem, significado e construção de enunciados pensa-se na influência de sujeitos sobre sujeitos e parte-se para a reflexão sobre ideologia e sua origem e natureza interacional, e sua influência na constituição da consciência e dos atos que se formam nessa relação e constituem o indivíduo como sujeito. Tudo está interligado e ao mesmo tempo provém do interagir.

Para falar dos enunciados dos alunos sobre as tiras, é necessário falar sobre os contextos de produção desses, os sujeitos envolvidos nesses, os diálogos estabelecidos e as ideologias e valorações envolvidas. Entretanto, esses sempre se formam na interação entre sujeitos, a qual não ocorre sem linguagem. Qualquer que seja a relação entre seres humanos, lá está a linguagem. Por conseguinte, como o foco neste trabalho, como já dito anteriormente, é o estudo de enunciados sobre enunciados, enunciados sobre sujeitos e relações entre estes e aqueles, os quais se dão e se formam somente por linguagem, é necessária primeiramente uma reflexão sobre esse elemento tão presente e tão primordial.

2.2 A linguagem

O homem relaciona-se com o outro e com as realidades por meio da linguagem. Ela se forma, modifica-se e altera-se também nesse processo. O indivíduo se constitui sujeito no interagir com o outro na e pela linguagem, a qual o constitui como tal. A relação entre homem e linguagem é, portanto, fundamental, tanto no sentido de ter a sua essencialidade e importância, como no de fundamentar, por se constituir a base para a vivência e a atuação desse em sociedade.

A partir das discussões do círculo russo, a linguagem é de caráter social, pois se forma, transforma, adquire significação e sofre modificações no seu sentido e expressão na interação entre sujeitos situados em determinados contextos sociais, históricos e culturais. Além disso,

sem ela não há nenhum tipo de interação ou atividade humana. Ao estudá-la, é necessário volver os olhares para essa interação, pois é nela que se produzem sentidos, que entram em conflito ideologias e se formam enunciados novos, responsivos a outros. Segundo Bakhtin/Volochínov (2012), para observar o fenômeno da linguagem é preciso situar os sujeitos no meio social, os quais precisam ter relação de pessoa para pessoa em um terreno bem definido, pensando na unicidade do meio e do contexto.

A palavra não aparece solta, jogada no ar, com seu significado de dicionário, mas está ligada a contextos de enunciações diversas. Essas são trabalhadas em enunciados concretos e únicos, que são mais do que simples estruturas linguísticas, mas vão refratar e refletir a realidade.

Pensar sobre os enunciados dos alunos em resposta à tira como um gênero e aos discursos da Mafalda, é levar em consideração que há um espaço social em que isso ocorre, que é a escola, onde há relação entre indivíduos socialmente organizados e hierarquizados. Os enunciados dos alunos não podem ser lidos desvinculados desse espaço e momento em que surgem, pois as ideologias e as relações sociais do lugar em que se situam exercem influência na constituição de opiniões, posicionamentos e expressões diversas.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional da língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261)

A linguagem, no processo de interação, é utilizada por meio de enunciados. Eles surgem e se formam de diferentes formas, em variadas interações, situados em contextos diversificados. Como o objeto de estudo são enunciados dos alunos do Colégio Adventista de Tupã é necessário pensar sobre sua natureza.

2.3 Enunciados/gêneros

Já foi dito que a interação é o princípio regedor da arquitetura bakhtiniana. É esse um dos motivos pela utilização dessa teoria como base deste estudo. A linguagem acontece e reacontece na interação. “A essência efetiva da linguagem está representada pelo fato social da interação verbal, que é realizada por uma ou mais enunciações” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 158). Todavia esse acontecimento não se dá por meio de palavras soltas, ao pensar em

linguagem verbal, nem por traços de pincel soltos ou notas soltas, para exemplificar a linguagem não verbal. Mas como disse Volochínov na citação acima, a língua, e pensando na linguagem, efetua-se em forma de enunciações concretas pois

Cada enunciação da vida cotidiana compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extra verbal não expressa, mas subentendida-uma situação e auditório sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação. (2013, p. 159)

Bakhtin (2011) confere ao enunciado a qualidade de *unidade da comunicação discursiva*. Os enunciados se constituem na interação entre sujeitos situados sócio histórica e culturalmente. Eles estão ligados a enunciações diversas, as quais de natureza social surgem orientadas socialmente, na interação entre indivíduos organizados no social. Por esse motivo o enunciado é colocado como concreto e único, mas isso não quer dizer que seja monológico.

A linguagem e consequentemente o enunciado tem natureza dialógica. Segundo Bakhtin/Volochínov (2012), ele sempre é um elo na cadeia organizada de maneira complexa de outros enunciados. Considerado como unidade da comunicação discursiva, ele sempre surge em resposta a outros e suscita a reação de outros. O(s) discurso(s) estão sempre ligados ao enunciado.

Nos enunciados dos alunos, há o diálogo com outros frente ao discurso da tira, o qual também estabelece suas relações. A compreensão exige o estabelecer de diálogos com outros discursos que se materializam nos enunciados. Cada resposta e atividade aqui analisada é uma resposta a outros. O silêncio também é significativo.

São multiformes os campos de atividade humana, para Bakhtin (2011), e em todos estes, os enunciados estão presentes e refletem as necessidades de cada um desses campos, estruturando-se em torno de um estilo, de um tema (conteúdo) e de uma forma composicional. Alguns destes estão mais abertos a expressão da individualidade do sujeito, outros mais fechados. Desta forma, Bakhtin (2011) discute a existência de enunciados relativamente estáveis, os quais terão formas mais estabilizadas, conforme as diversas esferas de atividade do homem. A esses o autor chamará de gêneros discursivos, os quais possuem forma, tema e estilo e surgem segundo as necessidades de uma época e sociedade.

O estilo do gênero reflete a individualidade do enunciador. Há gêneros mais acessíveis ao estilo, e outros, mais fechados. O gênero, através do estilo, permite a expressão de valorações, principalmente por meio da entoação. Essa não se reflete somente na estrutura dele, como também nos sentidos ali expressos. A forma dos gêneros discursivos refere-se a sua construção composicional, que pode estar mais consolidada, mas também sofrer

alterações em função da intensão discursiva do sujeito. O tema refere-se ao conteúdo e os sentidos ali expressos. A alteração em qualquer uma dessas categorias exerce influência na outra.

Apesar dos enunciados serem únicos e concretos, cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de gêneros:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Os estudos do círculo russo compreendem os gêneros discursivos como relativamente estáveis, pois, ao mesmo tempo em que eles se agrupam em tipos, com características estruturais específicas não possuem formas fixas fechadas, mas sim características que se modificam e se renovam. Como a língua, os gêneros são fechados e abertos e se constituem nesse e desse diálogo. Além disso, os gêneros também se caracterizam, de acordo com Bakhtin (2011), como primários ou secundários, de maneira a não existir uma hierarquia entre, mas sim um estudo que analisa os gêneros que surgem primeiro e aqueles que se constroem a partir dos primários. Os gêneros primários possuem um contato maior com a realidade, enquanto os secundários são a elaboração destes.

O gênero “tira” pode ser considerado secundário, porque parte das situações cotidianas possui um acabamento com elaboração (o tom de humor com crítica e questionamento social que leva o leitor à reflexão; bem como o trabalho com a linguagem verbal e não verbal). As tiras em leitura no estudo refletem e refratam a realidade, bem como permitem que, em seu interior, se construa o conflito entre discursos diversos com a presença de vozes sociais em diálogo, o que exige elaboração, uma vez que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p.66)

Para questionar mais amplamente a questão dos gêneros discursivos, Bakhtin promove uma discussão, para ele importante e pouco realizada, sobre a natureza do enunciado.

Segundo Bakhtin (2011), a produção de todo e qualquer tipo de enunciado está centrada na resposta. Enunciar é responder a enunciados pré-existentes e estar pronto para a existência de questionamentos a partir de si. A leitura de um enunciado, qualquer que seja ele, não é somente se colocar, por parte do sujeito que o lê, diante de um único discurso, mas estabelecer um diálogo com discursos que o precedem e o procedem. Cada enunciado

relaciona-se a diferente (s) outro (s), de um mesmo contexto sócio histórico cultural ou não. A compreensão desse envolve um embate com as várias vozes que o circundam e ao mesmo tempo o significam. Todavia o diálogo com outros discursos envolve um elemento sobre o qual tanto se discutiu e se pensou: a ideologia

Desta forma, conforme o autor russo há peculiaridades características do enunciado. O primeiro é a existência de um limite nele, o qual advém de sua dialogicidade

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso[...] O falante termina o seu enunciado para passa a palavra ao outro ou dar lugar a compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o *dixi* percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Há também outra peculiaridade dessa unidade da comunicação discursiva: a conclusibilidade. Todo enunciado é uma resposta e responde a algo. Finalmente, estes possuem formas mais estáveis (os gêneros discursivos) e todas, umas mais outras nem tanto, podem ser submetidas ao tom e à valoração do sujeito que o utiliza.

A formação de qualquer enunciado que seja, no entanto, é sempre dialógica. Sua leitura também tem esse caráter, para isso discutiremos abaixo o conceito de diálogo para o círculo, o qual se torna relevante para esse trabalho cujo *corpus* constitui-se de enunciados de alunos.

2.4 O Diálogo

Nada do que o homem enuncia é inédito. Em cada palavra, em cada enunciado, em cada fio de linguagem há ecos, ressonâncias e reverberações de discursos de outrem. Se falo de um determinado objeto, entre mim e esse há uma “série de outros discursos, discursos alheios sobre o mesmo tema” (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Lido com o discurso do outro de diferentes maneiras. Posso aceitá-lo e permitir ecos dele dentro do meu. Posso aceitá-lo, no entanto, produzir mudanças ao incorporá-lo e permitir que este ressoe no meu. É possível que eu entre em conflito com ele, e em uma espécie de luta discursiva, surjam outros discursos provocantes de reverberação. “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”. (BAKHTIN, 1998, p. 88)

A linguagem em si é dialógica, pois na verdade sua função e seu desenvolvimento, bem como cada novo tipo de linguagem desenvolvido, cada nova forma criada, não surge do nada, mas nesse processo de interação social. O próprio sujeito é social e se torna como tal na interação com outros. Somos, portanto, constituídos de outros, e consequentemente, os dizeres por nós proferidos também assim se configuram.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva intensa. (BAKHTIN, 1998, p. 87)

Ao lidarmos com enunciados nesse trabalho, é necessário pensar que em toda a sua estrutura, desde a sua formação até os seus aspectos semânticos e estilísticos, o diálogo está presente. Tudo no enunciado sou eu, mas também o outro, tudo vem deste, mesmo que dele discorde.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima. (BAKHTIN, 1998, 86)

Já nascemos em um mundo de conceitos, julgamentos e meios ideológicos constituídos. Aprendemos a falar com os outros. A cada interação ocorre uma interação de discursos. Esses tecidos na interação são sempre ideológicos e valorativos, pois a própria ideologia se forma nesse interagir, como discutiremos abaixo.

2.5 Ideologia

A palavra conforme os pensamentos do Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov é um fenômeno ideológico. Há ideologia nos discursos e nas relações em sociedade. Desta forma a leitura de um enunciado, ao dialogar com outros, constitui-se ainda no estabelecimento de um embate com diferentes ideologias. Todavia o que é ideologia? Como esta se constitui e como está presente nos dizeres e discursos em sociedade? Como a linguagem se constitui e se relaciona com o ideológico?

Muito já se discutiu sobre ideologia. Miotello (2012) traz diferentes posicionamentos existentes defronte a natureza da ideologia. Esta, em conformidade com ele, foi discutida por marxistas, linguistas, teóricos em ciência e psicólogos e colocada como subjetiva/interiorizada

(permanente na cabeça do homem), como idealista/psicologizada (ideia já dada com a qual se defronta), e também como falsa consciência (disfarce da realidade social e da existência de luta de classes). No entanto o Círculo de Bakhtin/Volochínov/Medviédev, partindo do marxismo, vai discutir a ideologia e sua relação com a linguagem

Miotello (2012), ao discutir o conceito de ideologia segundo as concepções do círculo de Bakhtin/ Medviédev/ Voloscínov na obra *Bakhtin: conceitos-chave* discorre que ideologia, em concordância com as ideias marxistas, correspondia à existência de uma falsa consciência. Esta consistia em conferir realidade àquilo que não fosse real, gerando uma ilusão nos homens a respeito da realidade e das relações sociais estabelecidas entre eles. Ideologia é definida pelo pensamento marxista como

Disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento e não percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovida pelas forças dominantes, e aplicada ao exercício legitimador do poder político e organizador de sua ação de dominar e manter o mundo como é. (MIOTELLO, 2012, p. 168)

Esta concepção não diferia, por consequência, ideologia de consciência, conforme Bakhtin/Volochínov (2012), sendo esta última conceituada como interiorizada e pronta, localizada dentro da cabeça do homem. No pensamento marxista, à medida que o indivíduo tomasse plena consciência da real natureza das relações entre as classes sociais, a ideologia desapareceria, pois ela só se materializa se existir a prevalência de uma única verdade na mente dos indivíduos da sociedade.

O círculo de Bakhtin utilizará essa ideia de ideologia ligada ao pensamento da classe dominante como pressuposto. Contudo, este desenvolverá uma maior reflexão e ampliação referente ao conceito.

Bakhtin/Volochínov (2012) refere-se a ideologia não como algo pronto e internalizado na consciência de cada indivíduo, mas como algo social, que vai se construir na interação social. De acordo com essas ideias, a ideologia não está dada e acabada na cabeça do indivíduo, nem pronta no mundo exterior para simplesmente o sujeito se apropriar. O ideológico se constitui como tal no processo de interação entre indivíduos, com seus discursos, em sociedade. A própria consciência consoante ao círculo russo forma-se no espaço interindividual.

Ideologia é apontada por Miotello (2012) como uma tomada de posição, um movimento entre ideias relativamente estáveis e instáveis. De acordo com o autor, surge segundo essa concepção duas ideologias: a oficial e a cotidiana. A primeira seria aquela que promove a visão de mundo imposta pela classe social mais superior, considerada

relativamente mais estável. Todavia a segunda constitui-se na ideologia que surge no convívio e interação dos indivíduos em sociedade.

A ideologia cotidiana, que se desenvolve desde as relações mais íntimas como nas interações mais sólidas surge como forma de contestar e opor-se a dominante. Esta é considerada relativamente instável, justamente por contrapor-se à oficial. A ideologia oficial não se constitui superior à cotidiana, sendo a existência de uma condicionada ao diálogo com a outra.

Para Bakhtin/Volochínov

No entanto, o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. (2012, p. 35)

A ideologia está estritamente relacionada às interações sociais, constituindo-se por pontos de vista formados pelos indivíduos que ocupam um lugar social e partem de um aspecto valorativo, de acordo com Miotello (2012). Estes sujeitos, socialmente organizados, interagem de diversas formas e sempre por meio de linguagem em formas de enunciados. Miotello (2012) vai ressaltar que a ideologia, ao se construir a partir da interação humana, irá se materializar por meio da linguagem (de natureza verbal ou não), constituindo-se um signo ideológico. O signo adquire sentido de acordo com as interações estabelecidas entre os indivíduos em sociedade.

Como as interações entre os sujeitos são sempre mediadas pela linguagem, e a ideologia se forma nesses tipos de interações, ao pensar em signo linguístico, é necessário considerar o ideológico.

A corrente estruturalista configurava o signo linguístico como aquele composto de um conteúdo e uma imagem acústica, ou seja, um significado e um significante. A visão estruturalista define o signo como aquele para apreender a realidade, em que este significado é um conceito abstrato e convencional para ordenar e categorizar a realidade. Todavia o estruturalismo não trabalha com o elemento sociológico, abordado nos estudos do Círculo de Bakhtin.

Em conformidade com as concepções do Círculo, mais especificamente as de Bakhtin/Volochínov (2012), o signo possui também em sua constituição o social e o ideológico. Essa imagem acústica e esse conceito estão relacionados a um contexto de interação social-ideológica. O signo está marcado, conforme Bakhtin/Volochínov pelo

horizonte social de uma época e grupo social determinado, nesse há o embate entre ideologias variadas.

Desta forma a linguagem que está presente em todas as interações humanas deixa de ser um signo formado apenas por significado e significante, segundo as ideias estruturalistas, e transforma-se em signo ideológico, por compreender uma realidade social/ideológica. A linguagem se constitui signo ideológico e adquire sentido interindividual. A ideologia é social e os enunciados (constituídos de linguagem) se formam na interação, sendo ideológicos. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2012) a linguagem deve ser observada situando os sujeitos no meio social e as relações que se formam neste.

Ao pensar nessa nova configuração do signo, como algo ligado ao fator ideológico, esse trabalho volve os olhares para os enunciados dos alunos ante as tiras da Mafalda, pensando-o como algo produzido de linguagem e de valor ideológico, em atos valorativos.

2.6 O ato e o sujeito

Estar no mundo é, em concordância com Bakhtin (2010a), um posicionamento constante e valorativo a este e aos outros com os quais convivo. O indivíduo só se torna sujeito nesta relação com os outros em sociedade.

De acordo com os preceitos do Círculo de Bakhtin, o sujeito é um ser social “um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (BRAIT, p. 24, 2012). Este é considerado situado e participativo, não biológico e empírico, mas inserido em uma realidade sócia histórica.

O sujeito é constituído por língua e linguagem. Afinal, só se torna sujeito em relação a outros sujeitos, não havendo o acabamento da constituição do ser. Daí a importância de verificarmos o posicionamento dos alunos diante dos discursos das tiras da Mafalda, pois investigamos, dentre outras questões, como eles se constituem no ato de responder àqueles discursos. O ato de leitura das tiras é abordado como formador do aluno como sujeito social. Ao analisar as respostas dos alunos aos discursos presentes nas tiras da Mafalda, utilizamos o conceito de ato desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. Todo ato é responsivo e responsável. Responsivo por ser uma resposta ao discurso proferido por outro (no passado ou no futuro) e responsável por ter uma responsabilidade sobre o que foi e será dito. Os seres envolvidos em um processo de comunicação não podem ser desconsiderados. Todo falante é ativo, inclusive na escuta; e

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Segundo Bakhtin, toda compreensão é prenhe de resposta e o ouvinte é também um falante. A compreensão passiva dos sentidos discursivos ouvidos é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena que se atualiza na fala. Para o Círculo, aquele que fala espera uma atitude responsiva ativa do ouvinte. Afinal, todo falante é um respondente em maior e menor grau. Ele não é o primeiro do universo e pressupõe não só o uso da língua que usa como também a pré-existência de enunciados. Daí o caráter dialógico da linguagem.

2.7 O riso e suas formas

A discussão sobre riso realizada por Bakhtin ao longo de suas obras e mais marcadamente em *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais*, torna-se relevante a esse trabalho já que analisaremos aqui enunciados de alunos sobre as tiras, um gênero ao qual o humor é um elemento bastante caro.

Vale (2012) constrói um percurso ao longo das obras de Bakhtin sobre os estudos e reflexões realizados sobre o riso. Segundo ele na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Bakhtin discute o riso ao falar de gêneros da Antiguidade. Neste momento o autor traz o riso como algo ligado ao ato de carnavalesar. Em *Questões de Literatura e Estética* o humor é trazido pelo autor russo como uma das formas reduzidas do riso, a qual se manifesta por meio da linguagem dentro de um momento histórico. Nesta obra Bakhtin discute o riso a partir do seu caráter ridicularizador de autoridades. Em *Freudismo*, o riso libertador e instintivo de Freud será criticado pelo teórico que o considera a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Já em *Discurso na Vida e Discurso na Arte* o riso é relacionado à entoação e a compreensão de suas formas reduzidas (humor e ironia) é colocada por ele não como algo restrito ao linguístico mas também ao extraverbal.

Em *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais* Bakhtin faz uma trajetória histórica do riso. Segundo ele, ao longo da história o riso sofre modificações. O autor retrata a idade média como aquela em que o riso expressa a liberdade da natureza humana e com o estabelecimento de classes e estados no final da idade

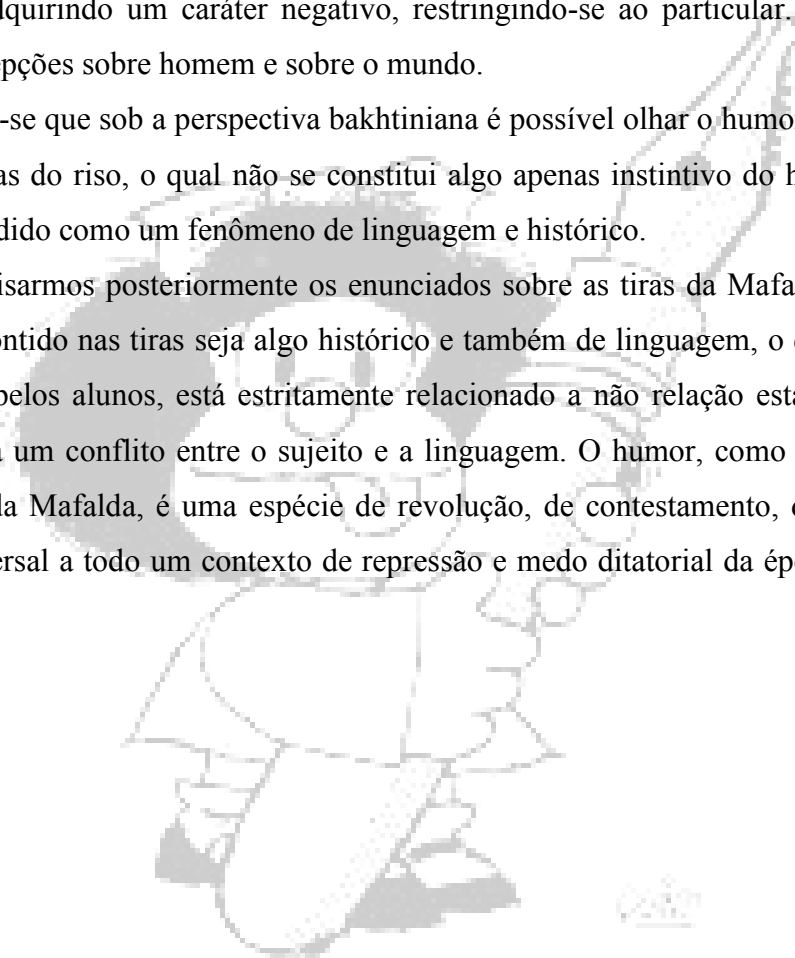
média e no início do renascimento este vai se tornar marginalizado, sendo o sério sinônimo do oficial e o riso, popular.

Diante disso, rir vai significar no século XIV e XV uma forma de expressar a concepção de mundo, principalmente aquela popular que se opunha às regras oficiais impostas pela igreja. Esse vai existir nas festas nas praças públicas e representar pontos de vistas particulares e universais sobre o homem e o mundo. O riso neste momento pode ser usado para falar de assuntos sérios, com seu caráter universal.

No entanto nos séculos XVII e XVIII com o avanço do militarismo e do absolutismo, o riso acaba adquirindo um caráter negativo, restringindo-se ao particular. Rir não é mais expressar concepções sobre homem e sobre o mundo.

Observa-se que sob a perspectiva bakhtiniana é possível olhar o humor, como uma das formas reduzidas do riso, o qual não se constitui algo apenas instintivo do homem. O riso é visto compreendido como um fenômeno de linguagem e histórico.

Ao analisarmos posteriormente os enunciados sobre as tiras da Mafalda, acreditamos que o humor contido nas tiras seja algo histórico e também de linguagem, o qual quando não compreendido pelos alunos, está estritamente relacionado a não relação estabelecida com o extra verbal e a um conflito entre o sujeito e a linguagem. O humor, como umas formas do riso, nas tiras da Mafalda, é uma espécie de revolução, de contestamento, de se colocar de maneira transversal a todo um contexto de repressão e medo ditatorial da época de produção da personagem.



3 METODOLOGIA: OS SUJEITOS NO TEXTO

Os discursos dos alunos do terceiro ano do ensino médio do Colégio Adventista de 2013 sobre as tiras de humor e sobre a personagem Mafalda geram a necessidade de uma reflexão sobre os procedimentos metodológicos deste trabalho. Ao analisar enunciados de sujeitos, é preciso levar em consideração o caráter humano dessa pesquisa. Cada dizer proferido é um dizer situado, em momentos, em espaços, entre ideologias e entre indivíduos. Tudo isso precisa ser considerado na análise dos discursos proferidos pelos alunos participantes dessa pesquisa

Neste capítulo é proposta uma reflexão sobre a metodologia norteadora não só do estudo de caso, do qual surge o *corpus* deste trabalho, mas do texto que aqui se materializa. Ao pensar no lidar com enunciados de sujeitos, e não objetos não pensantes, propõe-se neste momento, a partir de ideias do Círculo de Bakhtin, pilares metodológicos para fundamentar a discussão.

Na seção 3.1 abordaremos os pilares metodológicos fundamentadores dessa pesquisa e da realização do estudo de caso. Estes constituem um plano mais amplo que permeia toda a realização da pesquisa, da coleta e da análise de dados, bem como da escrita desse presente texto. Já no tópico 3.2 discutiremos as categorias de análise utilizadas na exploração dos dados. Estas provêm da própria metodologia de preparo das atividades aplicadas no estudo de caso, elaboradas a partir dos conflitos e dúvidas mais frequentes pré-apresentados pelos alunos, sujeitos da pesquisa. Além do que, essas categorias se fundamentam no movimento dialético-dialógico, discutido nos estudos bakhtinianos e por Ponzio (2010)

3.1 O caráter humano da pesquisa

Pesquisar é uma ação que envolve pesquisador(es) e objeto(s) pesquisado(s)¹⁰. As relações que entre eles se estabelecem podem se materializar de diferentes maneiras, de acordo com variados objetivos e áreas em que tal estudo acontece. Todavia o distanciamento, a imparcialidade e a objetividade no trato com o pesquisado são elementos muito cogitados no fazer pesquisa em quaisquer que sejam os domínios do conhecimento. O pesquisador, de um lugar de afastamento de seu objeto, questiona-o e analisa-o, fundamentado em determinados conceitos, ideias e concepções pré-desenvolvidas e outras que surgem no momento do estudo.

¹⁰ Fala-se objeto neste momento, na concepção tradicional de pesquisa, com vistas a problematizar mais a frente no texto a pesquisa em ciências humanas, em que o pesquisado não é um objeto.

Como resultado, dizeres, por parte daquele que pesquisa, são produzidos sobre o objeto, no diálogo com outros discursos e ideias pré-existentes.

Mais do que uma ação física, como afirmado no início do parágrafo anterior, a pesquisa se constitui um ato¹¹ já que o sujeito, ao investigar e analisar, posiciona-se axiologicamente ante o estudado. Ponzio (2010), ao discutir as ideias de Mikhail Bakhtin na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, traz a palavra *Postupok*, do russo, para falar de ato como um passo, uma tomada de posição. Para ele, agir é neste sentido por ele apresentado “de dentro e em consideração ao lugar próprio, único e singular” (*idem*, 2010, p. 10). Escolher um objeto e colocar-se perante ele fundamentado em certas perspectivas teóricas em detrimento de outras, já é um posicionamento axiológico por parte do pesquisador. Mesmo que a fundamentação teórica surja da necessidade que a análise do objeto traz ao sujeito que o estuda, no ato de estudá-lo, instaura-se a voz do pesquisador na construção do pensamento sobre o objeto, obviamente em diálogos com outros discursos. A própria escolha da fundamentação teórica, mesmo segundo as necessidades do *corpus*, já é um posicionamento valorativo.

O pesquisador pesquisa de um determinado cronótopo e deste ele se posiciona em relação ao objeto, instaurando sobre ele sua voz. A pesquisa é, portanto um acontecimento situado sócio, histórica e culturalmente envolvendo o pesquisador e ‘o(s) objetos(s) de pesquisa’. No entanto, o que dizer dos estudos em ciências humanas cujos estudados são sujeitos pensantes e produtores de discursos e estão inseridos em determinados lugares sociais e culturais? Além do mais, o que dizer desses sujeitos que na verdade são discursivos, e a voz apresentada por eles em determinados contextos, constituídas de outras, é o que o pesquisador estuda?

O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado. [...]. O ser que se autorrevela não pode ser forçado e tolhido. Ele é livre e por essa razão não apresenta nenhuma garantia. Por isso o conhecimento aqui não pode se dar nem garantir [...] O ser da totalidade, o ser da alma humana, o qual se abre livremente ao nosso ato de conhecimento, não pode estar tolhido por esse ato em nenhum momento substancial. Não pode transferir para eles as categorias do conhecimento material. (BAKHTIN, 2011, p. 395).

A pesquisa em ciências humanas envolve o estar diante de um sujeito que pode escolher falar, o que falar ou o simples silenciar. Se ele fala, ele produz discursos dialógicos a

¹¹ Afirmção fundamentada na discussão desenvolvida por SOBRAL (Brait, 2005, p.15) sobre a diferença entre ato e ação física. De acordo o autor, o ato engloba a ação física situada e valorativamente ativa, atribuída de sentido no momento de sua realização.

outros e de acordo com o lugar de onde ele se situa, aos sujeitos com os quais se relaciona e até à própria figura do pesquisador. Conforme Bakhtin (2011), o sujeito das ciências humanas, por ser falante e poder se posicionar axiologicamente ao pesquisador, a outros discursos e ter a opção de escolher falar ou não e o que falar, não pode ser estudado como coisa muda. Esses discursos dos sujeitos constituem o alvo do estudo do pesquisador, pois, ao mesmo tempo em que o pesquisador lida com esse sujeito, que é social e produtor de discursos singulares, segundo as concepções bakhtinianas, ele busca uma relação entre dados e informações coletadas e os conceitos teóricos acumulados, tentando colocar o sujeito e os seus discursos como foco de sua pesquisa. Além disso, o pesquisador é também um sujeito com escolhas e atos valorativos.

Amorim (2004), ao discutir a metodologia de pesquisa nas ciências humanas, afirma a partir dos estudos bakhtinianos, que o pesquisador que lida com sujeitos tem seu ponto de vista alterado e influenciado a todo o momento pelos sujeitos estudados e estes se transformam e agem em contato com o pesquisador. Por mais que se busque a objetividade e a verdade na fala do sujeito, é necessário sempre pensar sobre a influência que o(s) outro(s) exerce(m) na constituição de discursos e opiniões uns dos outros.

É importante ressaltar ainda que essa presença do outro não influencia somente na fala e na expressão do sujeito pesquisado, mas também na do pesquisador, ao desenvolver seus textos e suas considerações acerca dos dados coletados e discursos produzidos pelos ‘objetos’ de pesquisa. A voz do pesquisador, de acordo com Amorim (2004), não pode omitir a voz do pesquisado e nem se deixar omitir por ela. O pesquisador precisa saber o seu lugar e em movimento exotópico ora se afastar, ora se aproximar do pesquisado.

O outro, justamente por ser outro, independentemente das intenções (conscientes ou não) do pesquisador ou da instituição científica, impõe seu caráter de desconhecido e imprevisível. Mesmo se às vezes, determinadas técnicas de pesquisa buscam apagar qualquer marca dessa alteridade. O esforço empregado em apagar uma presença, como já dissemos, só faz confirmar essa presença. (AMORIM, 2004, p.30)

Este presente trabalho coloca-se em meio a essa problemática metodológica em que o objeto são enunciados de sujeitos, ao propor o estudo de enunciados surgidos na leitura da personagem Mafalda por alunos do terceiro ano do ensino médio. Os objetos aqui pesquisados são mais que simples objetos a serem analisados, mas constituem-se produções de sujeitos vivos, respondentes e atuantes.

No texto que aqui se apresenta, propõe-se como metodologia de análise e discussão aquela que não privilegie somente a voz do pesquisador, mas que coloque, segundo

Bakhtin/Volochínov (2012), neste texto que se constitui arena, pontos de vistas em embate dialógico e ideológico. Suscitam-se aqui a voz de um professor, que em um exercício exotópico se desloca de sua posição como tal e faz-se pesquisador para analisar os discursos de um grupo de alunos sobre as tiras de humor da personagem Mafalda, mas também os enunciados provenientes da leitura dos alunos em presença de um professor em posição de pesquisador, e diante dos discursos latentes na escola sobre o gênero tiras na sala de aula e os posicionamentos ideológicos presentes na tira da Mafalda, selecionada para esta pesquisa. No entanto, mais do que um *corpus* a ser explorado e compreendido, há aqui o existir de diferentes vozes que se instauram no presente texto.

Constata-se então que o tecer do texto a partir da pesquisa realizada estabelece certos destinatários, e

Buscar os destinatários é buscar as instâncias criadoras. Aqueles que por oposição ou por acordo, compõem com o autor um diálogo permanente que atravessa o texto e constitui sua tensão de base. É também buscar as escolhas do autor: aqueles a quem ele escolheu responder e a quem ele escolheu não responder. (AMORIM, 2004, p.16-17)

Amorim (2004) discute uma metodologia dialógica ao pensar na pesquisa em ciências humanas. Esta se constitui como tal na medida em que o texto resultante da pesquisa com sujeitos, como já dito, traz diversas vozes de diversos lugares. Essas, de acordo com a autora, vão dialogar com outros discursos anteriores ou posteriores. Para Bakhtin (2011), toda interpretação é um correlacionar de textos com outros textos, pensando nos contextos e nesse novo contexto de existência. O autor fala ainda de um movimento dialógico de interpretação que envolve um ponto de partida (um texto) e movimentos retrospectivos (busca por contextos passados) e prospectivos (antecipação de contextos futuros).

Sendo o princípio dialógico o norteador dessa pesquisa e deste texto, e as palavras tensionadas por esse jogo entre o eu pesquisador e o(s) outro(s) sujeitos da pesquisa, com vistas a discutir os enunciados de alunos do terceiro ano do ensino médio sobre as tiras de humor da Mafalda, bem como a constituição de opinião destes sobre a personagem e o gênero, discute-se neste momento as concepções metodológicas por trás da pesquisa de campo e desenvolvimento e escrita de tal trabalho. O diálogo entre vozes de diferentes espaços e tempos (cronótopos), o movimento exotópico e a alteridade constituem-se, pois, na essência criadora deste texto que aqui se materializa. A metodologia de análise dos dados coletados em campo, como da interpretação e investigação quanto ao gênero discursivo e no tecimento de um texto a partir de inúmeras vozes, tem fundamento nesses quatro elementos acima, discutidos abaixo na pesquisa realizada.

3.1.1 O cronótopo e o movimento exotópico como princípio metodológico

Os sujeitos são situados sócio, histórica e culturalmente. Os enunciados produzidos por eles são concretos e únicos e a partir de um lugar e tempo. A atividade de pesquisa é um ato de olhar para esses de lugares e posicionamentos diversos.

Todo ato de um sujeito é um posicionamento deste no mundo; Este ato, valorativo em relação ao mundo e aos outros que neste atuam. Cada um desses posicionamentos compõe o ser como um todo e é realizado de cronótopos (lugares/tempos) únicos.

Vejo que Bakhtin ao dizer que do lugar único da minha participação no Ser, tempo e espaços unitários são personalizados e trazidos em comunhão com o ser como momentos constituintes de uma unidade concreta e valorada, ele já está iniciando a reflexão que se prolongará, mais tarde, em outros textos, sobre cronotopo. Ele vai além do tempo e espaço matemático compreendendo minha participação real no tempo e no espaço, do meu lugar único no Ser que é o que os tornam valorativamente consolidados. (FREITAS, 2013, p. 188)

O cronótopo é entendido por Bakhtin como “uma categoria conteudística-formal da literatura” (BAKHTIN, 1998, p. 211). Ele comporta a relação indissolúvel entre tempo-espaço na construção de uma obra. Porém, por tratar dessa interligação entre tempo e espaço que situam um acontecimento, transportamos essa categoria da literatura para a análise de enunciados dos alunos sobre as tiras da Mafalda.

A pensar na pesquisa com enunciados de sujeitos, o cronótopo torna-se um conceito metodologicamente importante, tendo em vista o olhar e o lidar com diferentes sujeitos situados. Se o pesquisador olhar seu objeto de um lugar e momento único, precisa ter a consciência de que esse objeto/sujeito também está situado em lugares e em momentos únicos, dos quais partem atos valorativos e que são importantes no ato de pensar os discursos produzidos por esse sujeito. Pensar de um cronótopo acerca de sujeitos de outros é metodologicamente necessário ao pesquisador que lida com pessoas.

Este trabalho, ao estudar discursos produzidos de diferentes espaços/tempo, lida com diferentes cronótopos. O discurso de alunos de uma determinada escola, que pertence à rede privada de ensino, com relações ideológicas únicas entre sujeitos e instituição sobre as tiras de humor da Mafalda, produzidas na década de 60 e 70, e trabalhadas em atividades e provas com diferentes entoações valorativas, sob o olhar de um pesquisador/professor a partir de determinadas concepções teóricas, é um lidar com cronótopos. Isto se torna essencial de modo

que a leitura de tiras, produzidas em um cronótopo, por alunos situados em outro, gera uma tensão dialógica que influencia no modo de compreender os enunciados da Mafalda e também na possibilidade de entendimento das relações de humor presentes nas tiras ou não. É por isso que este estudo metodologicamente, além de envolver esses lugares de sujeitos variados, leva o pesquisador a deslocamentos diversos.

Desta forma, pesquisar objetos/sujeitos que não são mudos, mas falantes, é um ato exotópico, no sentido de que o pesquisador precisa deslocar-se de seu próprio lugar em direção ao lugar dos sujeitos e retornar para o seu lugar de pesquisa. Este movimento de deslocamento em direção ao outro e depois de retorno é o denominado por Bakhtin de exotopia. Essa mudança de lugar torna-se mais complexa ainda na medida em que a professora se desloca para pesquisadora, que se desloca para o sujeito aluno, o qual se desloca de sua posição para a dos outros do contexto escolar.

O conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro. (AMORIM, 2012, p. 101)

A exotopia é necessária na busca da obtenção da visão do outro como um todo, mesmo sabendo que isso não se dá, já que este outro sempre será um desconhecido, de alguma maneira, àquele que estuda.

A pesquisa implica um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar a sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar, sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma. (*idem*, 2012, p.102)

Conforme Amorim (2012), a exotopia é importante para a pesquisa em ciências humanas, pois o pesquisador, ao estudar sujeitos falantes, não pode emudecer a voz destes e nem ter sua voz emudecida pela dos sujeitos. É necessário esse deslocar em direção ao outro.

Neste trabalho isto é um dos princípios metodológicos. Ao constatar a existência de certos discursos e visões sobre a leitura do gênero tiras na sala de aula e nas provas, a pesquisadora deste presente texto, professora de alunos do ensino médio do Colégio Adventista de Tupã, deslocou-se da condição de professora para a de pesquisadora para tentar entender as concepções e leituras das tiras de humor por 13 alunos do ensino médio. Esse movimento permite aos alunos a emergência da sua voz, talvez de forma mais livre, por não se fazer diante de uma professora. Por outro lado, a figura da pesquisadora, que era professora, marca presença, e apesar dessa não poder mais puni-los com nota, ainda influencia

na produção dos enunciados dos alunos. Isso se mostra em reações como risos, não comparecimento e saída da sala de aula por parte dos alunos durante as atividades propostas.

No entanto, a exotopia ainda é importante à pesquisa, pois, segundo Amorim (2004), o distanciamento é necessário. De acordo com a autora “a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar por causa da familiaridade. Para se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-lo estranho de início para retraduzi-lo no final.” (*idem*, 2004, p. 26). O distanciamento se coloca como um dos elementos metodológicos neste trabalho à medida que o pesquisador deixa o seu posicionamento de professor da turma, se distancia e passa a olhá-la como um pesquisador.

3.1.2 A alteridade como metodologia

Ao pensar que esta pesquisa envolve diferentes sujeitos, com seus diferentes discursos, a alteridade, pensada e discutida pelo Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov, torna-se um fundamento metodológico essencial às análises e discussões aqui realizadas.

Pensar sobre o(s) outro(s) é pensar sobre pontos de vistas diversos, provenientes de inúmeras formas de se posicionar no mundo. Os atos se materializam a partir de cronótopos diversos e o pesquisador desloca-se de seu lugar ao dos sujeitos que investiga e retorna ao seu posicionamento para compreendê-los, em exotopia, como já dito acima. Esses cronótopos e movimentos exotópicos tornam-se, entretanto, necessários pela existência da alteridade.

Esse estudo parte de sujeitos que são sociais e constituídos de língua e linguagem, e na sua vivência histórica, social e cultural, constituem-se como tais nos variados processos de interação que estabelecem com os outros.

A vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos (BAKHTIN, 2010, p.63)

Em cada ato do indivíduo, em cada enunciado por ele produzido o outro se faz presente. Se algo é dito, pensado, escrito pelo sujeito isso sempre se faz em resposta ao(s) outro(s) que o rodeiam. A presença deste(s) exerce(m) influência direta naquilo que é enunciado ou mesmo naquilo que é silenciado.

Freitas (2013) discute a partir de Bakhtin essa influência que o outro exerce sobre o eu. Segundo a autora, o discurso dos diferentes sujeitos se modela a partir da existência do(s) outro(s). O eu se constitui como sujeito na relação com o outro e no posicionamento

responsivo e valorativo a este. Se falo de um lugar e tempo único e concreto, não o faço individualmente, mas sempre na relação com sujeitos variados.

Nesse sentido é que cada discurso é produzido tendo em vista a existência do(s) outro(s). Este(s) influencia(m) naquilo que é dito, na forma e na maneira como é dito. Assim, a cada palavra dita ou posição tomada, o sujeito realiza, a partir da visão que tem de si e daquela que pensa ter o outro de si, em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, seus atos e interpreta o mundo, tanto quanto este também o constitui.

Ao produzir um discurso, haverá sempre relações de alteridade que influenciarão nas significações presentes. Bakhtin fala acerca da relação do eu para o outro, do outro para mim e do eu para mim.

Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu *eu* em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do outro[...] o que compreende por *eu* quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu morro”, etc. (“eu sou”, “eu não existirei” eu não existi”). *Eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim*. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 382)

Em cada ato, o sujeito sempre é influenciado, na produção de seus enunciados, pela visão que possui de si próprio, pela visão que possui dos outros e pelo pensamento acerca daquilo que os outros pensam dele. Um mesmo sujeito age de maneiras diferentes diante de sujeitos diferentes, em situações cronotópicas especificamente determinadas.

Ao estudar as tiras da Mafalda no contexto da sala de aula, observamos a constituição não só dos personagens, bem como do aluno como sujeito ao posicionar-se em relação ao discurso presente das tiras e dos outros que compõem o contexto escolar.

Trazer a alteridade como um dos princípios metodológicos deste texto e desta pesquisa é permitir aqui a existência da voz não só do pesquisador, mas das variadas outras com o qual ele estabelece diálogo no construir desse trabalho. A alteridade também traz à consciência a existência de silêncios significativos por parte dos alunos ou possíveis respostas que se configuram como tal pelo fato de se encontrarem em ambiente escolar, na hierarquia e ideologias constitutivas desse lugar. A alteridade como metodologia permite a presença de vozes.

3.1.3 A(s) voz(es) no texto

A partir da voz de um sujeito várias vozes ali se encontram. Estudar enunciados de sujeitos é lidar com vozes. Falar sobre quem fala, e sobre o já falado é dialogar com outros discursos, que já dialogam com outros, os quais são dialógicos e nos remetem a diferentes lugares. Este tipo de pesquisa precisa estar preocupado com a forma como as vozes serão analisadas e colocadas. Não pode o pesquisador apagar-se frente ao pesquisado nem mesmo se deixar apagar por este. A preocupação com o sujeito e o lugar que ele ocupará no estudo ocorre em campo e no ato de escrita pois “Não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um outro, que não busque um interlocutor. Também não há escrita que não se coloque o problema do lugar da palavra do outro no texto.” (AMORIM, 2004, P.16). Como falar daquele que fala sem omiti-lo? Como analisar discursos de alunos sem emudecê-los? Nesse estudo ressoam diferentes vozes. Neste presente texto há a voz dos alunos ante o pesquisador/professor, ante as tiras da Mafalda e os discursos diversos com os quais lidam sobre esse gênero e essa personagem. Há também aqui a voz de um pesquisador que também é professor e nesse exercício exotópico precisa fazer calar o professor e como pesquisador, de outro lugar, dialogar e entrar em embate com as vozes do professor, dos alunos, das tiras em um contexto ideológico que é a escola.

Esse texto que aqui se concretiza é dialógico no sentido bakhtiniano da presença de discursos em conflito. Segundo Amorim (2004), para Bakhtin a voz é a instância discursiva fundante de todo texto.

São, portanto, autores deste não só o pesquisador que aqui fala como também os alunos, as tiras, a personagem Mafalda, os discursos na escola. Vozes se misturam e dialogam nestes enunciados. Cristóvão Tezza, no artigo *A construção das vozes no romance*, ainda fala que nenhuma voz fala sozinha no sentido bakhtiniano, mas o que é dito e o que será dito são influenciados pelos vários outros de antes, de agora ou de depois, sendo a natureza da linguagem dupla.

Mas o texto do pesquisador não pode fazer desaparecer o texto do pesquisado, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisador. O ideal é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. (AMORIM, 2012, p. 98-100)

As vozes que aqui se fazem ouvir não são vozes solitárias e únicas pois trazem consigo o diálogo com outras. Os alunos, em seus discursos, estão em relação dialógica a outros falares e pensamentos que são ideológicos, os quais constituem o dizer dele e ele como sujeito. Pesquisador também traz consigo vozes juntamente com as tiras de humor, o gênero e

os discursos nos enunciados da Mafalda. “Dois olhares, duas vozes (no mínimo) quando se ouvem, ouvem-se também com elas, mundos. Cada um com o espaço e tempo que lhe são próprios” (AMORIM, 2004, p. 104). Observamos aqui vozes de uma concepção ideológica educacional, vozes de estudantes sobre a educação e vozes de uma pesquisadora fundamentada em uma teoria.

Há ainda vozes que se silenciam e esse silêncio, conforme Amorim (2004), é um direito dessas vozes. Esse silêncio não significa uma não resposta e passividade do sujeito diante da enunciação, segundo Bakhtin (2012), mas uma escolha significativa, um posicionamento valorativo de tal indivíduo.

As vozes carregam ideologia. A ideologia está em formação e materialização nessas vozes que se estabelecem entre os indivíduos em sociedade. Para Bakhtin (2012), a palavra se tece nos fios ideológicos e nela valores encontram-se em conflito.

Essas quatro concepções acima constituem, pois, a base metodológica de um trabalho que almeja questionar o enunciado dos alunos, no estabelecimento de um diálogo com estes. O objetivo é problematizar aquilo presente nas vozes apresentadas, e não a reprodução de discursos em que o aluno aparece como vilão, ou a escola, ou o professor. O objetivo é deixar falar, identificar problemáticas, discuti-las e tentar compreender reflexivamente as tensões presentes nos enunciados dos estudantes sobre as tiras.

3.2 O método sociológico-dialético-dialógico e as categorias de análise

O método sociológico propõe a análise de enunciados não restrita à sua forma, ao seu conteúdo e ao seu estilo, mas um olhar para este tendo em vista também o contexto extra verbal do qual surge, no qual está situado e no qual se (re)cria.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extra verbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2013, p. 73)

Ao se propor como fundamentação metodológica os conceitos discutidos pelo Círculo de Bakhtin, propõe-se como método para análise do *corpus* o dialético-dialógico. Pensa-se em dialético ao buscar uma análise que afirme, negue e produza uma síntese, a qual não é o fim desse olhar, mas o começo de uma nova afirmação, no processo contínuo e permanente (da dialética clássica). Pensa-se em dialógico ao pensar que esse primeiro afirmar não é a primeira coisa a ser dita sobre o *corpus*, mas uma resposta a enunciados já pronunciados, e a síntese é aquele que causará a responsividade de outros enunciados futuros.

A análise dos enunciados pressupõe a partir desse método que

Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada. O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca essa resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se construir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta, que ainda não foi dito, discurso, porém que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. ” (BAKHTIN, 1998, p. 89),

Ao se analisar os enunciados dos alunos, toma-se como pressuposto que estes estão em vivo diálogo com outros: outros enunciados, outros discursos, outras ideologias, outros sujeitos. A resposta de um estudante a uma atividade não é uma simples resposta àquele exercício somente, mas um enunciado cheio de relações com outros, intenções e valorações. Neste há a resposta ao professor, ao colega, ao discurso escolar, ao discurso da educação. Desta forma cada enunciado não é único, mas um elo na cadeia de comunicação discursiva segundo Bakhtin (2011).

Desenvolver categorias de análise não é algo simples, mas, perante a esse princípio dialógico do discurso, às dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura das tiras e à realização das atividades propostas no estudo de caso, propomos categorias de análise.

Observou-se que as dificuldades mais apresentadas pelos alunos em relação às tiras da Mafalda referiam-se à compreensão do humor e do gênero. Essas ainda estavam relacionadas à presença em avaliações. Partindo da ideia de que todo enunciado é influenciado por outro e todo ato de um sujeito se faz na relação de alteridade, propusemos as seguintes categorias

- a) Análise dos atos e valorações na sala de aula
- b) Análise da concepção de gênero na sala de aula
- c) Análise da concepção de humor na sala de aula

Na análise dos enunciados também é levado em conta o cronótopo de enunciação, e surgem, portanto, as seguintes subcategorias: análise segundo a leitura realizada dentro e fora da sala de aula, de caráter avaliativo ou não, individual ou em grupo. Estas influenciam na forma como o enunciado do aluno se constrói e se constitui, como as mais diversas intenções. Além disso a análise parte do linguístico, das marcas de sintaxe, semântica e morfológica para o translinguístico, o extra verbal.

4 VOZES SOBRE VOZES: ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DOS ALUNOS

Nesta seção abaixo serão apresentadas discussões geradas a partir das respostas aos questionários e às atividades propostos aos alunos sujeitos dessa pesquisa e dos estudos do círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov. Primeiramente são descritas sumariamente a aplicação dos exercícios, com informações sobre os participantes, modos de realização e os resultados encontrados. A partir dessa sumarização inicial, estabelecem-se três grandes discussões, na articulação entre os enunciados e as ideias do Círculo de Bakhtin/Medviédev/Volochínov, decorrentes dos dados coletados: valorações e posicionamentos na sala de aula, a concepção do humor na sala de aula e a concepção de tiras de humor na sala de aula.

Além disso, na análise dos dados também explicitamos o tipo de situação em que o enunciado surgiu, avaliativa ou não, dentro ou fora da sala de aula, em grupo ou oral.

4.1 A aplicação das atividades de leitura das tiras da Mafalda e dos Questionários

Inicialmente, de forma a investigar os hábitos de leitura dos alunos, bem como sua opinião prévia sobre o gênero tiras, aplicou-se o Questionário 1, cujas respostas dos alunos encontram-se no Anexo BI. Retomemos as quatro perguntas que o compuseram, já expostas no capítulo de contextualização do estudo de caso

Questionário 1

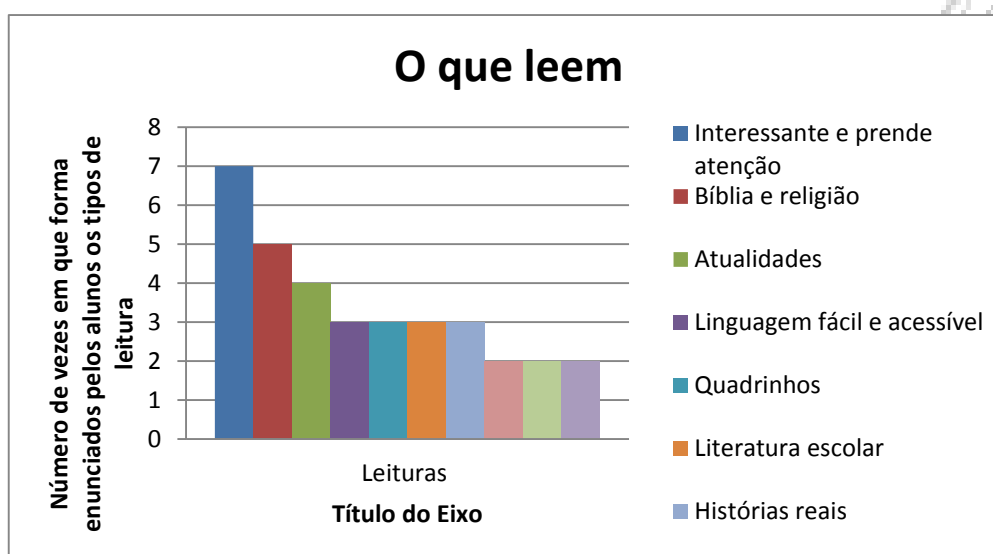
- 1. O que você gosta de ler?**
- 2. Você gosta de ler tirinhas? Por quê?**
- 3. Em que ocasiões você lê tirinhas? Por que você lê tirinhas?**
- 4. Quais tirinhas você conhece? Quais tirinhas você lê?**

Esse foi aplicado a cada aluno, na modalidade escrita e constituiu-se uma atividade individual. Na sala de aula, em presença do professor/pesquisador e dos outros alunos, cada participante deveria responder às perguntas acima, durante um período de 30 minutos da aula de Língua Portuguesa. Os alunos, ao enunciarem frente aos questionamentos propostos, sabiam que ele seria lido pelo professor, na condição de pesquisador, todavia não seria atribuído valor avaliativo a estes. Os questionários foram respondidos e entregues por todos num tempo de 10 a 20 minutos.

No gráfico abaixo, observamos os tipos de leituras apontados nas respostas dos alunos à primeira questão, os quais foram agrupados e quantificados de acordo com o número de vezes em que foram enunciados pelos sujeitos da pesquisa. No gráfico, porém, estão presentes somente aqueles que se repetem ao menos uma vez. Os outros são discutidos de acordo com a sua relevância para este estudo ao longo do texto.

Observemos

Gráfico 1 -Respostas obtidas à pergunta 1 O que você gosta de ler? do questionário de leitura 1, aplicado aos alunos.



A ocorrência mais comum nos enunciados dos alunos, relacionada à preferência e gosto de leitura, foi a busca deles pelo interessante e atrativo. Dos treze participantes dessa atividade, sete, uma porcentagem de 54%, afirmaram gostar de ler o que fosse de seu interesse e prendesse sua atenção. A segunda mais recorrente, num total de cinco sujeitos, 38% dos questionários, foi a de caráter religioso, envolvendo a Bíblia e livros evangélicos. Já a que ocupou o terceiro lugar, aparecendo em quatro das respostas à questão 1, 31 %, foram as chamadas atualidades no contexto pré-vestibular, referentes aos gêneros jornalísticos. As leituras de linguagem considerada fácil e acessível pelos alunos, as tiras e mangás (os quadrinhos), a literatura escolar (livros didáticos, livros de literatura e para fazer prova), os livros com histórias reais (biografias, baseados) aparecem na quarta posição, tendo uma recorrência de 23%. Já a denominada por eles leitura rápida, de autoajuda e em blogs são apontadas em dois dos enunciados apresentados a essa pergunta, uma porcentagem de 15%.

Além dessas retratadas no gráfico acima, também foram citados poemas e poesias, letras de canções, *best-sellers*, documentários e crônicas. Alguns não foram colocados segundo o tipo de gêneros discursivo, mas de acordo com os seus conteúdos como ficção-científica, romance, drama, suspense e textos sarcásticos.

Consideramos o gráfico acima um enunciado, o qual, para Bakhtin/Volochínov (2012), constitui-se uma arena para o embate entre vozes e pontos de vistas diversos. Ante a essa concepção, destacamos a existência de um embate entre posicionamentos nele, já que ao trazer as leituras apontadas pelos alunos na questão 1 do questionário 1 (*O que você gosta de ler*), ele permite-nos uma compreensão maior dos atos dos sujeitos na realização da atividade e das opiniões em tensão no espaço sala de aula. Apesar da primeira pergunta requerer do aluno somente seu gosto de leitura, vários outros discursos aparecem. Há leituras realmente apontadas como gosto, mas também há aquelas apenas enunciadas como gosto e há outras ditas como lidas, mas com desgosto. Isso nos permite discutir a complexidade presente na proposição da atividade de ler na sala de aula, composta por grupos sociais e ideologias diversas, como a necessidade de ser bom aluno, a necessidade de agradar professor entre outros aspectos ideológicos.

As questões 2, 3 e 4 do Questionário I detiveram-se à investigação da leitura das tiras como um gênero na sala de aula. Na tabela abaixo está explicitado um panorama geral das respostas a essas perguntas. O objetivo destas foi conhecer o gosto, a opinião, os espaços e os tipos de leitura do gênero tiras nessa turma do terceiro ano do ensino médio, para compreender as relações existentes entre esses alunos e o gênero. Não houve nesse momento, no entanto, especificação nos questionamentos sobre a Mafalda. Esta só será abordada na discussão oral, em grupos, realizada posteriormente com os alunos. Todavia a personagem já aparece citada nas respostas à pergunta de número quatro.

Observemos a tabela

Tabela 2 - Tabela com dados obtidos a partir das pesquisas 2, 3 e 4 do Questionário 1 (Anexo BI). Aborda a quantidade de alunos que gosta ou não de ler tiras, os motivos para o gosto ou desgosto, os locais de leituras desta e os tipos de produção conhecidas pelos alunos

Leitura de tiras	Número de alunos que gosta	Motivo para gostar	Número de alunos que gosta as	Número de alunos que não Gosta	Motivo para não gostar	Número de alunos que lê na	Número de alunos que lê na	Tiras que os alunos citaram
------------------	----------------------------	--------------------	-------------------------------	--------------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------------	-----------------------------

			vezes			escola	internet	
	9	Divertidas -modo diferente de leitura - humor vinculado a crítica - moderno -história com tom de ironia -só as que tem humor -aberta a várias interpretações -leitura curta com imagens -as que dá para entender	2	2	-não compreende o sentido - Não são engraçadas - não gosta de ler	13	5	Mafalda Turma da Mônica Hagar Calvin Garfield

A questão dois do Questionário 1 teve como objetivo investigar a relação dos alunos com as tiras de humor em específico. Para isso indagou-se sobre o gosto quanto a leitura do gênero: “Você gosta de ler tirinhas? Por quê?”. Almejava-se com essa pergunta ter acesso à opinião dos alunos sobre estas e as suas críticas, facilidades e dificuldades na leitura das mesmas.

Nove alunos, 70%, afirmaram gostar de ler o gênero tira, em oposição a 15% que negaram esse gosto e outros 15 % que afirmaram se interessarem às vezes. Dentre os motivos apresentados como justificativas a apreciação pelas tiras foi apontada a presença de humor e crítica, de imagens, de ironia, de diversão, de possibilidade de sentidos e de linguagem moderna. Já entre as causas para o desinteresse a ela estão a ausência do engraçado, o não entendimento dos significados e o próprio fato de não gostar do ato de ler. O gosto aparece, em muitos momentos, condicionado ao entendimento: gosta por que entende, não gosta porque não entende, gosta porque acha engraçado, não gosta porque não acha.

A questão número três objetivou investigar os espaços e motivos de leitura deste gênero discursivo: “Em que ocasiões você lê tirinhas? Por que você lê tirinhas?”. 100% dos participantes afirmam ler as tiras na escola, e, destes, apenas 39% citaram outros lugares, como residências, jornais e blogs. A realização de exercícios e provas, com o objetivo de treinar e dominar a arte de interpretação, foi o principal motivo utilizado pelos alunos para justificar sua leitura na sala de aula. O riso e a diversão são as explicações para a procura do gênero fora da escola.

Na última pergunta do questionário 1, questão número 4, “Que tirinhas você conhece? Quais tirinhas você lê?”, referente aos tipos de personagens de tira de humor conhecidos pelos alunos, foram citados aqueles mais presentes no contexto escolar/avaliativo, Mafalda, Calvin e Haroldo. Nesta questão também foram expressos, como tira de humor, os gibis da turma da Mônica, o que mostrou uma confusão dos alunos quanto à classificação e à configuração do gênero. Destacaram ainda entre as respostas publicações existentes no site *Humortadela*. Muitas foram apontadas pelos alunos como conhecidas, mas ainda assim a leitura destas ficou restrita ao contexto escolar.

Na aula posterior à aplicação do questionário 1, foi realizada a primeira discussão oral, em grupo 1, não avaliativa, gravada e transcrita em anexo (ANEXO B II), com todo o grupo de sujeitos de pesquisa. Desta participaram 10 alunos, devido a ausência de três destes no horário da aula de língua portuguesa. O objetivo da proposição de um debate oral e em grupo foi observar a constituição dos enunciados dos alunos sobre leitura e sobre o gênero discursivo tira de humor ante a opinião dos outros ao seu redor, em meio as posições sociais hierárquicas existentes na sala de aula em questão (entre alunos/alunos, alunos/professor-pesquisador).

Esse diálogo orientou-se a partir das perguntas dois, três e quatro do questionário 1 individual anteriormente realizado e acima apresentado. No início a conversa ficou restrita à leitura do gênero tiras, mais especificamente. Iniciou-se com discussões e apresentações de opiniões referentes ao gênero discursivo e começou-se uma discussão, a partir das intervenções da pesquisadora, sobre as tiras da personagem Mafalda.

No início, alguns alunos não lembraram com precisão quais eram as tiras da personagem argentina, apesar de ela ter sido citada em muitas das respostas à questão 4, “Quais tiras você conhece?”, do questionário 1. Outros afirmaram conhecer a personagem, todavia disseram não ter memória das tiras em si, por estarem mais habituados a lê-las somente no contexto escolar. Como forma de promover uma discussão maior, foi projetada uma imagem da Mafalda, com vistas a auxiliar os sujeitos de pesquisa.

Nesse diálogo estabeleceu-se uma discussão inicial entre uma possível simplicidade ou complexidade na leitura das tiras. Como explicações para a corroboração do primeiro ponto de vista citaram-se a pequena extensão do texto, a presença de imagem e de linguagem mais atual. Já para justificar a segunda opinião, apontaram-se a existência de ironia, de críticas e da possibilidade polissêmica. Esse debate se intensificou mais, na medida em que houve uma especificação sobre as tiras da personagem Mafalda.

Quanto aos enunciados sobre a personagem argentina, estabeleceu-se nessa discussão em grupo uma problemática ligada à compreensão das tiras. A partir do reaparecimento de um dos discursos impulsionadores dessa pesquisa, de que Mafalda é crítica e não engraçada, foram atribuídas à personagem e às suas tiras, variadas características: crítica, sem graça, questionadora, polêmica, relacionada mais ao conhecimento da sala de aula, difícil de entender.

A leitura dessa criação do Quino apareceu fortemente ligada ao contexto e aos objetivos da escola. Nos enunciados apresentados, os alunos afirmaram lerem-na nas atividades relacionadas à sala de aula, sem manifestação por parte deles de interesse na procura das tiras da personagem em outros espaços de leitura.

A próxima atividade desse estudo de caso foi a realização da discussão oral II, em grupo, não avaliativa (com todos os sujeitos de pesquisa), a partir da leitura de uma tira da personagem Mafalda (selecionada da obra *Dez Anos com Mafalda* e já apresentada no capítulo de contextualização anterior). Participaram desse diálogo, com uma duração de 8 minutos, um total de 8 sujeitos. Esta foi transcrita e se encontra em anexo (Anexo B III).

Inicialmente, após a leitura por uma das alunas da tira proposta, a afirmação por parte dos alunos foi de não entendimento daquilo lido. No entanto, com o auxílio de outros, considerados mais intelectuais e estudiosos na sala de aula, e com o desenrolar da conversa, opiniões sobre a tira e a personagem foram surgindo.

Nesse diálogo se estabeleceu uma tensão entre o chato e o inteligente. Alguns afirmaram serem os enunciados da personagem chatos e incompreensíveis, outros já os caracterizaram como inteligentes. Em alguns momentos este e aqueles aspectos foram colocados em uma relação de causalidade: é chato por que é inteligente, o inteligente é chato. O humor e a crítica apareceram nos enunciados dos alunos novamente de maneira dicotômica. Muitos afirmaram, assim como nos discursos instigadores desse trabalho e nas atividades passadas, a não ocorrência de humor pela existência de crítica.

Nas quatro atividades de leitura posteriores, propostas dentro e fora do contexto da sala de aula, com e sem valoração avaliativa, na modalidade individual e escrita,

questionaram-se os alunos sobre a temática, o humor, a crítica e o entendimento da tira. Assim como as anteriores, essas também estão presentes no capítulo de contextualização e as respostas em anexo (Anexo BIV ao B VII). Essas quatro propostas, como já explicitado acima, giraram em torno dessas quatro indagações por estarem muito presentes em exercícios com tiras de humor nos livros didáticos e nos discursos dos alunos dessa turma sobre esse gênero discursivo. Todas foram realizadas em momentos diferentes, sendo duas dentro, e outras duas fora do período e espaço da aula (avaliativas e não avaliativas)

A partir das questões propostas montou-se a seguinte tabela comparativa entre as atividades:

Tabela 3 - tabela produzida a partir das respostas as atividades de leitura de tiras da Mafalda na modalidade escrita, individual, avaliativa e não avaliativa, mostrando a opinião dos alunos sobre a interpretação da tira, a presença ou não de humor nesta e a presença ou não de crítica nesta.

	Total de alunos	Presença de crítica	Ausência de crítica	Presença de humor	Ausência de humor	Interpretação da tira
Atividade de interpretação escrita II (sala de aula, não avaliativa) Anexo B IV	12	12	0	3 (2 afirmam ser um humor sério, sem graça)	9	-Mundo doente (literalmente) -Problemas ambientais(poluição, desmatamento) -Violência (terrorismo) -Dificuldades em geral -Mundo destruído
Atividade de interpretação escrita III (fora da sala de aula, não avaliativa) Anexo B V	9	9	0	3 (1 afirma ser humor sério, sem	6	- chamativo - Ano novo -recomeço, mudanças, vida nova -derrubar tinteiro - Frustração com as

				graça)		peças que não mudam. - sujeira no ano
Atividade de interpretação escrita IV (fora da sala de aula, avaliativa) ANEXO B VI	9	8	1	3	6	- mundo pedindo socorro -situação mundial -problema mundial -tragédia mundial -Alienação das pessoas aos problemas mundiais
Atividade de interpretação escrita V (dentro da sala de aula, avaliativa Anexo BVII	12	11	1	6(1 afirmou 'não muito')	6	-tirinha de humor - Literalmente a paz não atende -busca da paz -desentendimento entre as pessoas - fé vs razão

É possível observar que, em todas as atividades, a quantidade de alunos que dizem haver crítica nas tiras de humor da Mafalda é sempre maior do que a dos que afirmam a presença de humor. Em muitos desses a justificativa, inclusive para a não existência deste último é a presença de crítica. Além disso, aqueles que encontram o humor nos enunciados da personagem, em sua grande maioria, têm a preocupação de justificá-lo como algo sério e sem graça, negro.

Esses dados mostram certa confusão quanto ao que seria ou não humorístico. Este estaria condicionado à opinião de achar ou não engraçado de cada sujeito, ou haveria algum mecanismo linguístico/semântico/social que determinaria a existência ou não do humor? Na realização das atividades, esse ponto se apresenta de maneira conflituosa e problemática dentre os participantes do estudo, que nos instiga a investigar as concepções de humor presentes nesta turma deste contexto específico.

A primeira das quatro perguntas nas quatro atividades escritas de interpretação das tiras da Mafalda fez referência ao tema da tira: “Qual é/seria o tema dessa tirinha?”. Em todas as quatro atividades uma das indagações mais frequentes por parte dos alunos durante a realização dos exercícios foi sobre o que seria o tema. Entre as respostas, foi muito comum, no lugar da identificação do tema, a designação de um título para a tira de humor como resposta ao tema. Mesma problemática apresentada na realização de exercícios no material didático, percorrido no capítulo II de contextualização.

Na última coluna da tabela acima são apresentadas as interpretações fornecidas pelos alunos às tiras, nas quatro atividades, a partir da questão “O que você entendeu dessa tirinha?/ O que você entendeu na leitura da tira acima”. As respostas giraram em torno de dois tipos de compreensão do sentido: da significação e do tema. Segundo Bakhtin/ Volochínov (2012), a significação seria algo mais estável, enquanto o tema algo mais instável. Enquanto a significação é algo não mutável, mais estável no sentido, o tema está ligado à uma situação concreta, histórica. Se pensarmos na palavra mundo doente, tão recorrente nas tiras utilizadas, a significação estaria mais próxima ao sentido de mundo como globo (pensando na linguagem não verbal da tira) que sofre de problemas (doença, na maca). Já uma interpretação do tema pode pensar o globo como representação do nosso mundo, e doente pode ser lido como problemas presentes em nosso dia a dia (no mundo) em nosso contexto histórico ou em outro. No caso do tema, a interpretação varia de acordo com o momento histórico, o contexto.

Enunciados como *mundo doente*, *mundo pedindo socorro*, *a paz não atende e derrubar o tinteiro*, mostraram uma interpretação por parte dos alunos mais ligada à significação e outras mais ligada ao tema, já que houve alunos que procuraram um significado pensando no contexto de produção ou de recepção da tira. Há enunciados de alunos em que foi possível ver o diálogo com a realidade na qual os sujeitos de pesquisa estão situados. Já em outros, isso não apareceu, não significando, no entanto, que o aluno não tenha compreendido de fato. Este pode ter escolhido não dizer, pois na condição de sujeito, posiciona-se de acordo com numerosas intenções.

Após a aplicação dessas atividades foi ministrada uma aula sobre as tiras de humor da personagem Mafalda. Nesta foram trabalhados o contexto histórico de produção da personagem, a caracterização das personagens que compõem as tiras, as principais temáticas e problematizações presentes nas tiras, relacionando-as com o contexto de produção e de recepção e algumas das tiras da personagem. Esta teve uma duração de 40 minutos.

Durante a aula, dois alunos escolheram não participar dela, retirando-se da sala, e outros dois, em sala de aula, se mantiveram ocupadas com celulares e outras leituras. Poucos

alunos expressaram as suas opiniões e, dos que expressarem, foi possível constatar o desconhecimento dos alunos sobre o momento de produção das tiras.

O último questionário, mais específico sobre as tiras da Mafalda, foi aplicado ao final de todas as atividades. Neste objetivou-se investigar a opinião e saberes que os alunos apresentavam sobre as tiras de humor da personagem após a participação nas leituras, discussões e aulas sobre a personagem. As respostas encontram-se no ANEXO B VIII.

A partir dessa apresentação panorâmica das atividades que compuseram o estudo de caso, propomos nas próximas três seções discussões a partir da análise dos enunciados dos alunos obtidos. Estas se realizarão a partir de três categorias: os posicionamentos e valorações na sala de aula, a concepção de tira e leitura na sala de aula e a concepção de humor na sala de aula.

Estruturou-se a análise nesses três núcleos, pois estas foram as problemáticas que emergiram a partir do estudo de caso e dos enunciados obtidos. O próprio *corpus* foi o proponente dessa divisão, por pedir uma reflexão em torno desses pontos.

Além disso, no interior dessas três categorias, outras subcategorias também orientam a análise, o contexto de produção dos enunciados (em atividades avaliativas, não avaliativas, dentro da sala de aula, fora da sala de aula, individualmente ou em grupos).

4.2 Análise dos enunciados: posicionamentos e valorações na sala de aula

Este estudo lida com enunciados materializados a partir da escolha de cada um dos alunos ante as perguntas e aos questionários aplicados em um contexto específico: a sala de terceiro ano do ensino médio, de 2013, do Colégio Adventista de Tupã, composta por esses 13 determinados alunos. Estes estão organizados, na sala de aula, um espaço social em que relações hierárquicas entre os alunos e a professora/pesquisadora se estabelecem. As interações são sempre ideológicas e valorativas cada palavra proveniente destas são “tecidas a partir de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 42).

Antes de começarmos as discussões sobre os enunciados dos alunos é necessária uma consciência sobre o caráter dialógico e valorativo de cada palavra aqui analisada, bem como das palavras que as analisam. A palavra surge nessas relações entre indivíduos e é, conforme Bakhtin/ Volochínov (2012), fenômeno ideológico por excelência. Ao nos colocarmos defronte a cada enunciado neste momento, estamos diante das arenas de conflitos entre vozes de classes sociais diferentes. Apesar de serem apenas 13 alunos de uma única sala de aula, ali

já se constitui um espaço onde grupos sociais convivem e, nas palavras, aparecem os posicionamentos destes frente à realidade e aos outros (nas relações de alteridades), ali presentes.

Em alguns momentos, a análise parte de estruturas linguísticas dos enunciados; entretanto, isso se dá para que, a partir destas, possamos discutir os posicionamentos dos alunos perante a escola, às ideologias ali presentes, os sujeitos na estruturação linguística de seus dizeres. Se “a língua no seu uso prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 99), é necessário olhar para a constituição do enunciado em sua totalidade (semântica, morfológica, sintática e discursiva) para compreender os posicionamentos dele, como sujeito social, ante ao contexto em que se situa. A análise de cada enunciado é sempre realizada seguindo o princípio dialógico, ou seja, todo enunciado analisado é considerado uma resposta a outro enunciado, sujeito ou valor.

Almeja-se, a partir dessas discussões, promover reflexões sobre a sala de aula como um espaço de posições e ideologias diversas. A leitura e o ensino de gênero diante dessa perspectiva tornam-se algo mais complexo do que a simples propagação de modelos de boa escrita.

A primeira questão, do Questionário I (ANEXO B I), “O que você gosta de ler?”, de caráter introdutório à pesquisa de campo, teve como objetivo o conhecimento dos gostos de leitura dos sujeitos de pesquisa, como já vimos na apresentação inicial do capítulo. Porém, na presença dessa pergunta, os enunciados responsivos dos alunos apresentaram vários tipos de leituras por eles realizadas, e não só as de preferência dos alunos. Foram observados enunciados com leituras colocadas como prazerosas, mas também outros em que o ler por prazer e o ler por obrigação encontravam-se em embate. Houve aqueles em que essa prática se configurou como uma atividade de não interesse; no entanto, a enunciação na sala de aula, e as relações sociais entre os sujeitos ali presentes (aluno/professor/pesquisador/aluno), gerou diversos tipos de manifestação de desinteresse por essa prática e da apresentação de tipos desagradáveis desta.

Na sala de aula, por se tratar de um espaço social onde indivíduos estão em interação a todo o momento, ideologias encontram-se em vigor, em construção e em desconstrução. A ideologia educacional do professor como aquele que pode punir o aluno com conceitos baixos exerce influência em cada atividade realizada. Cada resposta do aluno àquele questionário, elaborado por um pesquisador que era seu professor, é um posicionamento deste à posição social do docente. Esta muitas vezes pode ser de autoridade ou não, já que o docente estava agora como pesquisador.

Essa escolha em responder a uma pergunta sobre o que o aluno gosta com aquilo que ele não gosta ou lê por obrigação já mostra um posicionamento deste ante a escola e a esse professor na condição de pesquisador.

Os próprios tipos de leitura presentes nos enunciados em resposta à questão 1 do Questionário 1 (em anexo BI) já mostram posicionamentos dos alunos aos componentes do espaço escolar. Vejamos alguns dos enunciados em que a leitura mais recorrente retratada já no gráfico da seção anterior, a de caráter interessante, aparece

P: Gosto de ler alguns livros, como histórias interessantes

Be: Na verdade eu não leio muito [...] Mas eu leio [...] livros com histórias que nos prendem

N: Gosto de ler livros que me chamem atenção. [...] Mas nos livros em geral eu não gosto de ler

GA: Eu gosto de livros que contam uma história com mais ação, drama e suspense, porque prendem a nossa atenção quando tem um suspense.

F: Não gosto muito de ler, mas livros de autoajuda, livros que falam da vida, temas amorosos, livros que podemos aprender algo, esses tipos me chama atenção. (QUESTIONÁRIO I)

Acima é possível identificar também outro traço comum aos sujeitos que afirmaram buscar esse tipo de leitura interessante: a afirmação do não gosto pela leitura. Das sete ocorrências de busca pelo atrativo, cinco são de sujeitos que se posicionaram contrariamente à questão gostar de ler. Ao serem indagados pela pergunta “O que você gosta de ler?” estes se colocaram negativamente ao dizer que não se interessam por essa prática. No entanto, o não gostar aparece tensionado com o gostar daquilo que interessa e chama a atenção, principalmente pela presença de orações adjetivas que restringem o tipo de leitura: “que me chamem atenção”, “que contam uma história”.

Esse posicionamento da busca pelo interessante e pelo que chama a atenção aparece ligado ainda, em um dos enunciados, a outro terceiro tipo de leitura buscada: a rápida. Observemos o seguinte

D: Eu não gosto muito de ler, mas tenho a consciência que é importante pra mim. Textos e coisas muito extensas não me atraem, gosto mais de textos que me divertem ou prendam minha atenção Gosto de ler blogs, tirinhas de humor, textos com uma linguagem que eu entenda (QUESTIONÁRIO I)

No enunciado acima o sujeito de pesquisa também havia afirmado que não gostava muito de ler, mas em contrapartida trouxe a leitura de textos divertidos, interessantes e curtos

como aquela que ela realiza e sente prazer. Mais uma vez a negação pelo gosto da leitura seguida da apresentação de uma leitura que a interesse comprovada pelo uso da oração restritiva pelo aluno: “que me divertem ou prendam minha atenção”.

Ainda outro tipo que também apareceu ligado, nesse enunciado, ao conceito de interessante, atrativa e rápida foi a busca pela linguagem fácil, acessível. Essa ainda irá aparecer nas respostas à questão dois do Questionário 1 (ANEXO B I), acerca do gosto de leitura de tiras, e na discussão oral I (ANEXO BII), como observado abaixo

Professora: oh n, por que você prefere tirinha no vestibular?

N: por que é mais curto né, porque tem que ler muito.

T: cansa menos

Professora: o que você estava falando Gel, desculpa?

Gel: o vocabulário é mais simples

Professora: o vocabulário é mais simples? (DISCUSSÃO ORAL I)

Observa-se que o interesse pela leitura rápida e interessante se constitui um traço comum naquilo afirmado por esses como o preferível quanto ao lido, tanto na atividade individual como na em grupo. Além disso, a afirmação pela linguagem moderna, acessível, fácil é muito marcada também. Há aqueles que dirão que isso é típico de aluno, pois prefere então o texto mais fácil, mais simples e mais rápido. E ainda é óbvio que o que nos interessa causa prazer, seja na escola ou fora dela. Contudo, é necessário pensar o enunciado não só pensando nele, mas também naquilo que o cerca.

Segundo Bakhtin, todo enunciado é produzido e situado em um contexto social em que indivíduos estão organizados socialmente, e este é sempre produzido nas diversas relações estabelecidas entre esses sujeitos, onde o eu e o outro se influenciam constantemente. Apesar desses alunos não gostarem de ler, e assumirem esse lugar, eles têm a consciência da voz que está por trás desta pergunta e dos outros que compõem esse espaço da escola e da sala de aula. Dizem não gostar, mas afirmam ainda ter interesse pelo que lhe causa interesse naquela prática que lhe é de desinteresse.

Essa tensão entre a necessidade do aluno em falar e responder o que deseja em conflito com aquilo que ele pensa ser esperado pelo professor é algo que se observa não só nessa atividade, mas em toda a pesquisa, e na sociedade. Cada fala tem seu auditório, o qual a influencia. Algumas vezes um posicionamento é tomado, tendo em vista o outro e a necessidade de construir certa imagem ante a esse; no entanto, em outras, atos de oposição e rebeldia podem surgir.

Diante disso trazemos abaixo mais um dos enunciados em que essa busca pelo que chama atenção está presente e ligada a uma maneira de se colocar no espaço escolar

T: “Livros literários só gosto dos que tem uma estória que chama atenção, e seja legal” (QUESTIONÁRIO I)

Acima o sujeito de pesquisa, ao afirmar os seus gostos de leitura, ao falar de livros, usa um adjetivo que restringe às obras do tipo literário. Ao fazer isso ele afirma ser, de seu interesse, a leitura daqueles que possuem uma estória que chama atenção e seja legal. Ao pensar sobre essa afirmação de “livros literários” surge a questão da literatura geralmente proposta como leitura na escola. Outros enunciados também aparecem ao longo da pesquisa em que isto fica claro

J: Ultimamente não estou lendo muito, não gosto muito de ler, mas se precisar ler para fazer uma prova eu leio, prefiro livro de linguagem fácil, que dê para ler em pouco tempo. (QUESTIONÁRIO I)

No enunciado acima o advérbio “Ultimamente” valoriza que o sujeito lê bastante, porém não está lendo atualmente, mas que é um leitor em potencial. Isso é mais um posicionamento deste ao pesquisador que também é professor.

Essa busca por leituras rápidas, acessíveis, de linguagem fácil e que chamem atenção, presentes nos enunciados anteriores, pode surgir neste momento, tendo em vista um enunciado produzido por um aluno, em contexto escolar, na presença de um professor/pesquisador, como um posicionamento valorativo àquilo que é proposto como leitura pela escola e ao modo como essa o faz.

Percebe-se que os dois sujeitos acima falam sobre o que leem a partir daquilo que está na escola. Isso nos leva a pensar nos motivos por trás dessa necessidade de restringir e detalhar os tipos de livros que gostam de ler na escola. O que seriam livros literários? Seriam aqueles ligados ao cânone da Literatura que geralmente vem como proposição de leitura? Ao restringi-los há um posicionamento a eles de não serem legais e não chamarem atenção, e ainda no segundo enunciado de serem difíceis pela linguagem erudita e muito demorados para a leitura.

Esse discurso ainda aparece nas justificativas para gostarem e preferirem a leitura de tiras e em outros enunciados ainda nesta questão do questionário 1.

BI: Poemas e poesias

Livros de histórias verídicas (o diário de Anne Frank; Risco Calculado)
Com preferência por linguagem atual, sem muitas palavras eruditas.
(QUESTIONÁRIO I)

A proposição, muitas vezes pela escola, de gêneros considerados mais eruditos, os quais nem sempre recebem uma abordagem que leve ao aluno uma compreensão e reflexão sobre este, pode gerar esse discurso da necessidade de ler algo que ele compreenda e reconheça a função social, tão marcado nos enunciados dos alunos pela presença de modificadores “que interessem” “de histórias verídicas” “com linguagem atual”. Isto vem como um ato responsivo frente a essa ideologia da língua ensinada pelos modelos, pelos clássicos, e esses sujeitos acabam questionando qual a função daquilo que se aprende na escola. Aprendo, mas para quê? Muitas vezes isso não fica claro na mente do estudante.

Observam-se a partir da pergunta “O que você gosta de ler?” do Questionário I, leituras de obrigação, leituras de interesse, leituras de necessidade. A leitura escolar, presente no gráfico da seção anterior também vem como uma forma de o aluno mostrar a obrigação por trás dela, como também a necessidade envolvida nelas. Contudo, só 3 de 13 o fazem, por quê? É interessante observar que o aluno tinha a opção de falar somente do que gosta, mas ele escolhe falar daquilo que não gosta e daquilo que lê porque lhe impõem “ não gosto muito de ler, mas se precisar ler para fazer uma prova eu leio”. Essa escolha é valorativa.

A sala de aula é um espaço com sujeitos socialmente organizados, e conforme Bakhtin/Volochínov (2012), o olhar para linguagem, para compreendê-la deve ser feito situando os indivíduos nesses espaços. Observemos abaixo alguns dos enunciados que respondem à pergunta “O que você gosta de ler?”, ainda do Questionário I (Anexo BI), de forma negativa

Be: Na verdade eu não leio muito, mas assisto filmes que passaram a ser livros. Mas eu leio muito a Bíblia
J: : Ultimamente não estou lendo muito, não gosto muito de ler, mas se precisar ler para fazer uma prova eu leio
D: Eu não gosto muito de ler, mas tenho a consciência que é importante pra mim. (QUESTIONÁRIO I)

Nos três enunciados acima a negação pelo gosto da leitura é colocada como resposta a um questionamento sobre o gosto de leitura. Entretanto, o aluno, na condição de sujeito que com seu ato, para Bakhtin (2010b), sempre se posiciona axiologicamente no seu viver, quer se posicionar contraditoriamente a essa indagação. No entanto, o sujeito, ao produzir discursos, de acordo com Bakhtin (2010b), sempre o faz em uma relação do eu-para-outro, do eu-para-

mim e do outro-para-mim. Nos enunciados acima, há forças contraditórias em embate e a luta de classes se observa. O aluno quer dizer que não gosta de ler; porém, a existência da voz de um pesquisador que também é professor, leva-o a assumir essa posição contraditória dada certa configuração. Apesar de o aluno negar o gosto e a prática da leitura, ele estrutura seu enunciado de forma a trazer uma espécie de álibi para justificar esse posicionamento. A conjunção ‘mas’, ao estabelecer essa relação de oposição, funciona como uma espécie de justificativa e elemento que confere ao sujeito uma imagem de um aluno não tão desempenhado e desleixado.

Be afirma não ler muito, mas usa a oração adversativa “mas assisto filmes que passara a ser livros, mas eu leio muito a Bíblia” como um falso álibi para dizer que compensa esse ato de não ler. J afirma não ler e não gostar dessa prática, mas utiliza como um falso álibi a oração coordenada adversativa “mas se precisar ler para fazer alguma prova eu leio” como uma justificativa para dizer que cumpre as obrigações de um bom aluno. D afirma não gostar de ler, porém cita ter a consciência da importância como justificativa à sua postura de boa aluna, mesmo não gostando de ler.

Atentemos um pouco a “Mas eu leio Bíblia”. Através desse falso álibi, ao negar o gosto pelo ato de ler, o sujeito constrói sua imagem como um bom aluno utilizando a Bíblia, já que a turma pertence a uma instituição religiosa e é composta por um grupo de alunos participantes de comunidades deste caráter. O próprio fato de a leitura de caráter religioso, envolvendo a Bíblia e livros evangélicos, ser a segunda mais presente nos enunciados responsivos a questão 1 do Questionário 1 (Anexo BI) mostra esse caráter ideológico e valorativo dos enunciados, dentro desse contexto específico.

Essa numeração torna-se relevante às discussões, ao pensar ser esta turma pertencente a uma instituição religiosa. Outro aspecto ainda é que nesta sala de aula em específico, alguns alunos pertenciam a uma determinada denominação religiosa, e outros também estavam ligados a essa por influência desse grupo de alunos. Os alunos que participavam da mesma comunidade religiosa compunham um grupo de amigos, mais presente e participativo na sala de aula, em oposição àqueles que não tinham tanta voz e nem participavam desse grupo.

A leitura da bíblia como a segunda mais recorrente, não é uma simples constatação em números. Isso nos permite discutir os enunciados em meio aos tipos de relações ideológicas típicas dessa sala de aula. Ainda é possível discutir pensando-a como um conjunto de grupos sociais, suas relações, suas ideologias, seus discursos. A leitura da Bíblia é um álibi de bom aluno, de confiável, de responsável. Ela permite ao aluno a colocação naquele grupo social da sala de aula que se destaca pelo empenho e participação.

Isso propõe bases para discutir as concepções de ensino que propõe métodos como receitas de bolos para ensino a pré-vestibulandos, uniformizando-os. A receita que ensina a ensinar, somente aplicando fórmulas de gêneros na sala. Ainda sim, pode-se refletir sobre a proposição de planos de aula fixos, como nos livros do professor da rede pública de ensino do estado de São Paulo e a obrigação, que muitas vezes, os professores têm de segui-los, sem pensar nas necessidades e organizações específicas de cada sala de aula. É necessário um pensamento do ensino e da abordagem do gênero partindo do contexto de ensino.

A terceira leitura mais recorrente nos enunciados dos alunos refere-se às atualidades. Estas se compõem de gêneros jornalísticos (entrevistas, notícias e reportagens). Por se tratar de uma turma pré-vestibulanda, o discurso da necessidade de se informar sobre os acontecimentos nacionais e internacionais, nos variados âmbitos, para a realização do Enem e uma boa escrita de redação neste e nos vestibulares está muito presente. Alguns enunciados apontaram as chamadas atualidades como serem de seu interesse próprio e gosto de leitura, já outros deixaram clara a ligação destas com o contexto escolar

P: Notícias do Brasil e do mundo, tanto questões cotidianas, econômicas, políticas, como áreas científicas.

D: Fora o que eu leio por causa da escola com livros de literatura e atualidades para o vestibular. (QUESTIONÁRIO I)

No primeiro enunciado percebe-se a apresentação da leitura das atualidades como um gosto, já no segundo essa é colocada como uma obrigatoriedade da escola. A conjunção *por causa* mostra essa ideologia do precisar ler atualidades para prestar o vestibular. A leitura destas coloca-se muitas vezes, em alguns discursos que se constituem na escola, neste contexto, como um pré-requisito para uma boa realização das provas aplicadas pelo governo e pelas instituições para o ingresso na universidade. A demonstração do gosto por essa leitura mostra um posicionamento do aluno ante a este discurso ideológico. No entanto trabalhar com enunciados é trabalhar com o enunciado, aquilo que sujeito escolheu enunciar; Vozes ditas e vozes pensadas, a tensão conflituosa é constante e na condição de pesquisador não tem acesso a todas. O aluno é sujeito, ele escolher, ele valora.

Por serem enunciados, produzidos por alunos, em contexto escolar, a influência e ao mesmo tempo a reação da/a ideologia escolar se encontra presente. Algo que foi o mais presente nos enunciados, não ocorrendo em apenas dois deles, é a presença do vocábulo livros para leitura. Este aparece restringido por vários adjetivos, para explicitar leituras e não leitura.

A questão do ler livro é um discurso presente na escola. Vários são os gêneros presentes nas apostilas e no mundo ao redor dos alunos. Apesar disso, parece que leitura existe, quando existe livro. Tanto que nos enunciados o livro aparece como um posicionamento de oposição aos livros dados na escola, com o objetivo de ler e responder a questões. Os livros apontados como buscados como leitura de gosto são aqueles seguidos dos adjetivos e orações adjetivas “de linguagem fácil”, “que dê para ler em pouco tempo” “histórias interessantes” “que podemos aprender algo”, “ linguagem atual”.

“mas se precisar ler para fazer uma prova eu leio, prefiro livro de linguagem fácil, que dê para ler em pouco tempo.”

“Livros de histórias verídicas (o diário de Anne Frank; Risco Calculado)

Com preferência por linguagem atual, sem muitas palavras eruditas.

“Fora o que eu leio por causa da escola com livros de literatura”

“Gosto de ler livros que me chamem atenção” “Mas nos livros em geral eu não gosto de ler”(QUESTIONÁRIO I)

Mais uma vez a influência e os posicionamentos dos alunos ao que se propõe e ao modo de trabalhar leitura na sala de aula. Livros obrigatórios, livros de literatura. Em oposição àqueles livros não de literatura.

No trecho da discussão oral em grupo I abaixo, observa-se novamente a presença de uma ideologia escolar na constituição de enunciado

N, I, J. Você falou que você gostava? É, por que você não gosta mesmo oh N?

N: porque eu num gosto de ler.

Professora: num gosta de ler? Mas a tirinha em específico, o que tem nela que você não gosta de ler? O que te faz assim, olhar para tirinha e num gostar de ler?

N: porque tem coisa pra ler. (DISCUSSÃO EM GRUPO I)

A constituição do desgosto em relação a leitura da tira não é justificada pelo sujeito N a partir de características específicas desse gênero. Na verdade, o que se propaga nesses enunciados acima de N é a ideologia presente muitas vezes na sala de aula sobre leitura: a leitura para fazer prova, leitura como tarefa, leitura que é chata. A concepção de leitura aqui é a de atividade escolar,

Ainda no trecho da discussão oral em grupo II (anexo BIII) abaixo observamos mais uma das ideologias presente neste contexto escolar que vai interferir no gosto do aluno pela tira, mais especificamente pela da Mafalda

Professor: Quem achou chato além de J e de B?

I: ah chato é professora, coisas inteligentes são chatas

B: toda tirinha da Mafalda é chata, tem sempre alguma inteligente

I: só da mônica que é legal (DISCUSSÃO ORAL EM GRUPO II)

No trecho acima o desgosto pelas tiras da Mafalda apresentado pelos alunos B e I parte da constatação de que as tiras da personagem possuem coisas inteligentes. Percebe-se a ideologia presente de que escola é chato, portanto coisas inteligentes são chatas, e assim Mafalda ao possuir estas se constitui chata. Observa-se que a produção da turma da Mônica é apontada como legal em oposição à “chatice” da Mafalda. No entanto é possível ligar essa constatação ao fato de que a aparição das tiras da personagem argentina em provas é muito mais comum do que as da brasileira. Isso mostra que o desgosto por tiras da Mafalda, impulsionador dessa pesquisa, nem sempre está ligada ao gênero, mas a ideologias presentes no contexto escolar.

A palavra é fenômeno ideológico, para Bakhtin/Volochínov (2012), e toda interação é ideológica. Os enunciados aqui, todos se constroem a partir de fios ideológicos, e por se situarem na escola, muitas das ideologias são constitutivas dessa ideologia da educação, algumas de discursos mais consagrados na sociedade, outras de oposição a esses discursos como observamos acima.

4.3 Análise dos enunciados: a concepção da tira na sala de aula

Escassos são os estudos, ainda hoje, sobre qualquer produção em quadrinhos. Em concordância com Ramos (2010), a variedade de nomes recebida pelas tiras já demonstra essa dificuldade de conceituar esse gênero e todos os outros sob o rótulo quadrinhos. Ramos (2007) afirma que mesmo entre os pesquisadores tal impasse ocorre. Ele cita os principais estudiosos desse gênero e suas denominações para a tira

Vários são os autores que se referem às tiras de diferentes maneiras: tira de jornal (Franco, 2004), tira diária (Cirne, 1975), tira jornalística (DISCINI, 2005), tira de humor (RAMOS, 2005), tiras humorísticas (MAGALHÃES, 2006), tiras de jornal (RAMOS, 2006), tirinha (KOCH e ELIAS, 2006), ou simplesmente tiras como faz a maioria dos autores. (RAMOS, 2007)

O autor discute que essa pluralidade de nomes gira em torno de três eixos: o formato e a linguagem do gênero (quadrinhos), o local de publicação (jornais) e o formato de apresentação destes (tira). Conforme Ramos (2007), o que se repete em todos é tira, pelo seu formato.

Para Ramos (2010), há um grande rótulo *Quadrinhos* sob o qual se agrupam todas as produções genéricas referentes a esses “Seguimos, neste estudo, a linha teórica que vê os quadrinhos como um grande rótulo que agrega vários gêneros que compartilham uma mesma linguagem em textos predominantemente narrativos” (RAMOS, 2010. p. 21). Como consequência, as tiras seriam uma produção em quadrinhos ao lado dos *cartuns*, *charges*, *história em quadrinhos* entre outros.

Ramos (2010) ainda subdivide as tiras em diferentes tipos, conforme sua forma e temática: tira cômica, tira cômica seriada e tira seriada. As tiras utilizadas aqui da Mafalda são consideradas pelo autor tiras cômicas. No entanto não abordamos subdivisões de nomenclaturas nesse trabalho já que nosso *corpus* são os enunciados dos alunos. Optamos aqui pela denominação geral tiras.

Paulo Ramos na obra *A leitura dos quadrinhos* afirma, sobre as tiras, denominada por ele de tira cômica, que

a temática atrelada ao humor é uma das principais características do gênero tira cômica. Mas há outras: trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final. (RAMOS, 2010, p.24)

O autor ainda discute que essas tiras cômicas, cujo humor é um ponto chave, “usa[m] estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar humor.” (RAMOS, 2010, p. 24). O desfecho destas é inesperado e gera o humor.

As tiras da Mafalda, tematicamente, tratam do público na esfera do privado. Nas relações de trabalho, de amizade e em família, o humor se estabelece pelas críticas geradas especialmente pela personagem Mafalda.

Ante a essa tensão entre o público que entra no privado para criar uma crítica e a formação do humor a partir de críticas à situação do mundo (nessas tiras utilizadas no estudo de caso) surgem certas concepções do gênero apresentado pelos alunos. Além disso, como pudemos observar, o próprio material didático com os quais estes estabelecem contato com o gênero, possui essa dificuldade na classificação e definição de tal gênero. A dificuldade é tão grande que até entre os estudiosos há uma divergência. Observemos as atividades realizadas pelos alunos para pensar a concepção de tiras apresentadas por eles.

No Questionário 1, na questão 1 (anexo B I), o gênero quadrinho, aparece em três dos enunciados, envolvendo tiras cômicas e mangás. Entretanto, somente dois destes referem-se a tirinhas como uma leitura por gosto, sem especificar e sem citar a personagem Mafalda.

D: “Gosto de ler blogs, tirinhas de humor, textos com uma linguagem que eu entenda.”

GL: “também gosto de tirinhas e textos com sarcasmo”
(QUESTIONÁRIO I)

Dúvidas quanto à subclassificação dos gêneros quadrinhos aparecem não só nessa primeira atividade, mas em outras que compuseram a pesquisa. Há enunciados em que a dificuldade de identificar o que seria tira cômica ou uma história em quadrinhos está muito presente. Abaixo temos a manifestação dessa dúvida quanto à classificação presente na resposta de um sujeito à questão dois do questionário I (ANEXO BI)

T: EU não costumo gostar de ler tirinhas pois geralmente eu não entendo, mas as que eu entendo eu gosto.

Adoro ler turma da mônica, gibis (não sei se gibi é tirinha) e quase nunca leio blogs que tem tirinhas. (QUESITONÁRIO I)

O sujeito T expressa no enunciado acima sua dificuldade quanto ao saber qual produção em quadrinhos é considerada uma tira. Este deixa claro essa confusão em relação ao gênero, ao explicitar sua dificuldade em saber se gibi é tira. Essa confusão quanto aos critérios de classificação dos gêneros considerados quadrinhos já está presente nas próprias apostilas dos alunos. Observamos no capítulo de contextualização que há questões em que tiras são consideradas charges.

Para Bakhtin (2011) os gêneros do discurso, são enunciados relativamente estáveis, os quais possuem conteúdo, forma e estilo. O primeiro está relacionado ao seu tema, o segundo à sua estrutura e o terceiro à possibilidade de expressão da individualidade do sujeito na criação em determinado tipo. A tira cômica está estruturada na relação do verbal e do visual com vistas a provocar o humor, através de diversos mecanismos (polissemia, ironia). Nesta seção veremos como os alunos participantes do estudo de caso veem esse gênero e a concepção deles deste no contexto escolar, em que a leitura envolve mais do que o objetivo de compreender, mas o utilitário de responder para obter nota.

No Questionário 1, os motivos apresentados por 15% que disseram gostar de tiras na primeira questão, estavam ligados ao sarcasmo presente nelas e a linguagem entendível, o mesmo discurso já presente em outros enunciados que não citara as tiras. Parece que buscar uma linguagem acessível, discutida na seção anterior, é mesmo um discurso predominante e um posicionamento constante entre os estudantes.

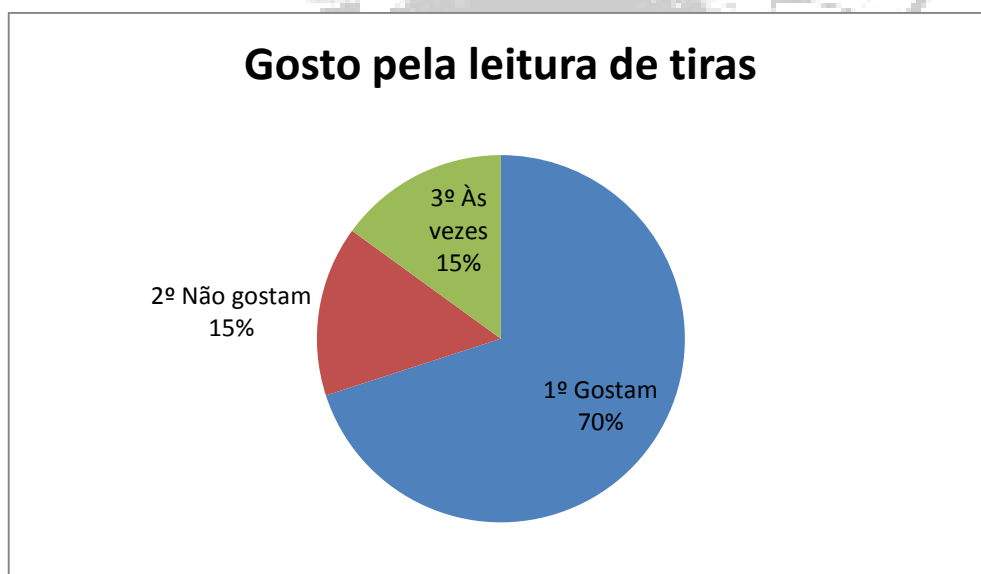
A questão dois do Questionário I teve como objetivo investigar a relação dos alunos com o gênero tiras em específico; Para isso indagou-se sobre o gosto quanto à leitura das tiras

de humor: “Você gosta de ler tirinhas? Por quê?”. Almejava-se com essa pergunta ter acesso à opinião dos alunos quanto à leitura, ao gênero, a suas críticas, facilidades e dificuldades na leitura do mesmo.

Quanto ao gosto por tiras, é importante lembrar que os dados vêm dos enunciados produzidos pelos alunos nesse contexto específico. Essa afirmação em gostar de ler esse gênero se deu na produção de enunciados para um questionário individual, no qual o aluno saberia que seria lido pelo professor. Mais a frente, serão discutidas as opiniões destes sobre a tira em discussão em grupo, na qual o outro para quem ele fala se altera, modificando as relações e as influências na constituição do enunciado.

O gráfico abaixo mostra em porcentagens o gosto de leitura das tiras apresentado pelos alunos no questionário 1

Gráfico 2 - Gosto de leitura de tiras apresentado pelos alunos em resposta ao questionário de leitura 1.



A maior parte dos participantes da pesquisa, 70 %, afirmaram gostar de ler tiras, apresentando os mais variados motivos. Dentre estes se destacam a possibilidade de sentidos diversos, a presença de humor, de ironia e de crítica, a linguagem mais moderna e atual, a presença de imagens, e o fato de serem divertidas e engraçadas.

P: “Gosto de ler tirinhas, pois na maioria das vezes elas tem um “leque” de interpretações, e também nos faz prestar mais atenção aos detalhes. Acho bem interessante.”

“Sim eu gosto, porque elas vem trazendo junto com elas, humor, censura, quando vem criticando algo, algum debate, tirinhas engraçadas, tirinhas que tem que ser bem interpretadas para poder ter uma melhor compreensão daquilo que se está lendo.
(QUESTIONÁRIO I)

Nos primeiros dos enunciados acima, a possibilidade de diferentes sentidos nas tiras é colocada como um atrativo à sua leitura. No segundo aparecem o humor, a crítica e o engraçado. É possível a partir das respostas a essa questão dois, percebe como esse gênero é visto pelo aluno. Além disso, junto com essa concepção aparece também a ideia de leitura para esses alunos. Vamos discutir um pouco esse ponto.

No segundo enunciado acima, a tira aparece como um gênero a ser bem interpretado. A palavra interpretação aparece ligada a ideia de obrigação, precedida pelo verbo ‘tem que’. Ler tira está muito relacionado à prática de interpretação, especialmente no segundo enunciado, quando o sujeito de pesquisa afirma que a tira, para ser compreendida, precisa ser bem interpretada. Essa questão do interpretar muito ligado à tira vem presente também em algumas respostas à questão 3 do questionário I (Anexo BI): “Em que ocasiões você lê tirinhas? Por que você lê tirinhas?”

P: Na maioria das vezes leio tirinhas em provas escolares, exercícios diários em sala de aula. Não tenho hábito de ler em outros lugares. Leio por que é necessário, também por ampliar meus conhecimentos na área de interpretação.

V: Eu leio tirinhas pela internet, na escola, e as vezes nos jornais, na maioria das vezes leio para aprimorar meus conceitos de interpretação de textos, e para rir também.

D: Leio na escola, para interpretação de textos e em casa, nos blogs de humor na internet, para me divertir.(QUESTIONÁRIO I)

Há uma preocupação muito grande desses alunos, quanto à leitura das tiras, com a necessidade e a capacidade de interpretar. O ler tiras acaba vinculado a interpretar. Mas qual seria o motivo? Isso vem ligado a grande utilização das tiras na sala de aula ligada quase sempre a exercícios em que tirinhas são lidas com o objetivo de responder questões. Assim as tiras aparecem nesse enunciado como forma de treinar e testar a atividade escolar de interpretação de texto.

Percebe-se nesses enunciados que interpretação se torna uma área, com conceitos: “ampliar meus conhecimentos na área de interpretação”, “aprimorar meus conceitos de

interpretação de texto”. Ler nesse contexto, em meio às abordagens, configura-se como uma atividade. O que seria leitura para esse aluno? O que é interpretar?

Essa ligação entre tira e escola vem se confirmar ao se observar as respostas à questão 3 do Questionário I, onde a porcentagem de afirmação da leitura da tira de humor vinculado ao universo escolar é bem maior do que em qualquer outro espaço

Gráfico 3 - Espaço em que os alunos leem tiras segundo respostas deste ao questionário 1



V: Eu leio tirinhas pela internet, na escola, e as vezes nos jornais, na maioria das vezes leio para aprimorar meus conceitos de interpretação de textos, e para rir também.

BI: Na escola e na minha casa Porque eu gosto de ler e também porque é uma forma de passa tempo sem ser cansativo

D: Leio na escola, para interpretação de textos e em casa, nos blogs de humor na internet, para me divertir

Geralmente na escola e na internet, porque são textos dinâmicos e chamam a atenção de qualquer pessoa

I: Leio na escola, na internet, em jornais, livros, etc.

Porque algumas nos ajudam no conhecimento, e outras são engraçadas.(QUESTIONÁRIO I)

É interessante observar que nesses enunciados, onde aparecem outros contextos de leitura desse gênero discursivo, percebe-se uma relevância por parte dos alunos ao escolar. Por mais que ele afirme ler a tira em casa, na internet e no jornal, esta aparece sempre em um segundo momento, após a afirmação da leitura na escola. Não há também uma especificação maior quanto ao tipo de jornal, aos livros ou personagens e aos tipos de blogs em que elas são

apreciadas por eles. Parece haver mais uma enumeração. Seriam mesmo procuradas como leitura as tiras nesses contextos, ou apenas isto afirmado pelos alunos?

No trecho abaixo, na discussão oral I (Anexo B II) sobre as tiras da Mafalda, novamente aparece o discurso das tiras da Mafalda ligada ao contexto escolar

Professora: tem alguma coisa nela que você acha difícil entender

D: é que assim não é direta, ela faz uma crítica que não é direta, ela faz uma indireta

G: é isso

Professora: a crítica é indireta? Pode falar, alguém mais, acha chato ler Mafalda, as tiras da Mafalda? Você acha P chato?

T: eu não lembro

N: Ah sora, é uma coisa assim que ninguém vai ficar pegando pra ler, só le porque tem na prova, ah vou pegar um livro da Mafalda?

D: é que a Mafalda ela foca mais o estudo né?

T: até tem mas ela foca mais o sentido do estudo P: a Mafalda você precisa ter mais conhecimento pra entender

Professora: a pessoa tem que ter mais conhecimento pra entender a Mafalda? Conhecimento do que?

P: da atualidade

T: da vida

P: política

T: tudo o que ela tá tratando

T: é você precisa ter conhecimento sobre o que ela tá falando (Discussão oral I)

Mafalda é colocada como conhecimento, leitura ligada à escola, ao estudo, ao prestar um vestibular. O aluno aponta como tema para fala da Mafalda a vida, a política e a atualidade. No entanto há afirmação do não conhecimento quanto ao que está sendo tratado por ele. A presença desse público (política) no privado gera certa tensão aos alunos em função de política se um assunto, na concepção deles da esfera do público e não do privado. Além de que a abordagem deste assunto por uma criança causa-lhe estranhamento.

Outros motivos ainda foram apresentados como razão para o gosto pela leitura da tira de humor. Alguns aspectos da linguagem do gênero discursivo são apontados como motivos para gostar de lê-lo. Dentre estes, está novamente a questão presente na pergunta 1 do Questionário I: o interesse por um texto moderno e atualizado, rápido e com linguagem acessível. Como observado abaixo

GA: “Sim, porque além de ser engraçado ele tem um esquema mais moderna e atualizado, contando uma história com tom de ironia.”

GL: “Sim, pois são textos pequenos e simples onde qualquer pessoa consegue ler e entender as palavras e o sentido, além de algumas serem engraçadas, críticas e dinâmicas.” (QUESTIONÁRIO I)

O sujeito do primeiro enunciado acima, ao ser questionado quanto ao seu interesse pela leitura de tiras, responde afirmativamente e novamente apresenta como justificativa a presença de uma leitura moderna e atualizada. O discurso da leitura com palavras atualizadas ser mais prazerosa do que a com palavras mais antigas, ou mesmo mais eruditas (consideradas difíceis), se faz novamente presente, sendo um traço recorrente. O segundo enunciado também reforça esse discurso, afirmando ser as tiras de seu gosto por serem “texto pequeno e simples onde qualquer pessoa consegue ler e entender as palavras e o sentido”. Todavia esses discursos entram em discussão e embate com outros que o negam na discussão oral I (Anexo BII), a ser analisada a seguinte:

Professora: É melhor pra entender? O que tem que é melhor pra entender?

D: não é cansativo pra ler, tem imagem que você pode associar, melhor pra entender.

Professor: o que você falou?

P: o tempo é mais curto

Professora: o tempo é mais curto (DISCUSSÃO ORAL EM GRUPO I)

No diálogo acima a professora/pesquisadora indaga o sujeito D, que já tinha afirmado previamente sobre a preferência por tira por ser melhor para entender, o porquê dessa facilidade afirmada sobre o entendimento em relação a esse gênero em particular. Os motivos explicitados referem-se à presença de imagem, como um auxílio à interpretação, uma ilustração, e o fato de o texto ser curto e a leitura consequentemente mais rápida.

Nessa interação anterior o sujeito P justifica a preferência pela leitura de tiras com a seguinte afirmação: “o tempo é mais curto”. A qual tempo estaria esse se referindo? Tempo de quê? Tempo para quê?. Ao olhar o contexto em que esse enunciado aparece constata-se uma preocupação com o realizar de provas, especialmente as do vestibular.

P: é mais fácil interpretar

Professora: por que é mais fácil interpretar?

G: ah eu num acho

Gel: por que o texto é mais simples

P: porque às vezes não tem imagem

B: é porque o texto é simples

T: eu só gosto de tirinha que eu consigo entender

B: é às vezes tem pegadinha

G: às vezes eu entendo que ela quer dizer uma coisa e eu entendo outra coisa, o texto é mais pra mim, é mais... eu gosto de tirinha

Professor; ahã?

G: mas o texto é mais simples da pra entender melhor do que

N: no vestibular eu prefiro tirinha mesmo só que de preferência se não tivesse nada

risos

Professora: por que você prefere tirinha no vestibular?

Falatório

Professora: oh n, por que você prefere tirinha no vestibular?

N: por que é mais curto né, porque tem que ler muito.

T: cansa menos

Professora: o que você estava falando Gel, desculpa?

Gel: o vocabulário é mais simples

Professora: o vocabulário é mais simples? (DISCUSSÃO ORAL EM GRUPO I)

Novamente no prosseguimento do diálogo, outros sujeitos afirmam a facilidade de leitura do gênero relacionada a existência de um texto simples, e à presença da imagem. A preferência pelo texto curto aparece aí novamente, contudo, ligada a existência desse gênero na prova do vestibular, que é extensa e, pela tira ser um texto curto, de “rápida leitura”, segundo alguns alunos, ela torna-se preferida, pela pouca quantidade de palavras presente nesses enunciados. Além disso, percebe-se também a afirmação da existência de um vocabulário mais simples, assim como nas respostas ao questionário individual, como forma de opor-se àqueles vocabulários mais eruditos, propostos na escola, todavia nem sempre compreendidos pelos alunos.

No entanto, por se tratar de um diálogo, com outros sujeitos, percebe-se o embate entre opiniões diferentes no texto acima. Ao mesmo tempo em que muitos defendem a facilidade nas leituras das tiras por ter um vocabulário simples, uma linguagem atual e ser uma leitura mais curta, vê-se uma voz de contradição pelo sujeito GA que afirma no início não achar esse texto tão fácil de entender pela dificuldade de compreender os sentidos nele presentes. Há sujeitos, que diante dessa voz de oposição, como o Be, acrescentam à afirmação de tira como um texto simples a possibilidade de existência de pegadinhas que o dificultariam. E essa própria voz de oposição mais a frente afirma ser a tira um texto mais simples e mais entendível do que outros, os quais não cita.

Percebe-se aqui sob a perspectiva bakhtiniana, a linguagem como uma arena de posicionamentos e ideias em embate, em conflito. Sujeitos afirmam ser simples, mas também não o ser, a leitura das tiras, frente a outras opiniões que apontam essa dificuldade. Ao mesmo tempo essa voz que aponta essa dificuldade também se altera e afirma a simplicidade do texto diante de tantas opiniões que corroboram a ideia da simplicidade. A luta e a hierarquia das

posições ocupadas entre os sujeitos estão presentes na manifestação dos discursos por eles apresentados.

A partir dessa única voz de oposição, presente acima, outros discursos começam a aparecer por parte daqueles alunos que haviam afirmado a simplicidade da leitura das tiras. É necessário pensar na formação dos discursos como enunciados. Enunciados têm objetivos, tendem a passar uma imagem, um posicionamento, o qual pode mudar de acordo com os tipos de interação. Em sociedade temos diferentes enunciados, nas diversas interações estabelecidas entre o eu e o outro

No entanto, é importante observar que em oposição a esses discursos que afirmam gostar das tiras, pelos vários motivos, está a afirmação desses mesmos alunos sobre a leitura delas vinculadas somente a escola. Dos nove alunos que afirmam ser as tiras de humor um gênero interessante, todos afirmam lerem-nas na escola e quatro destes exclusivamente neste espaço.

O enunciado abaixo, do questionário I (Anexo BI), exemplifica esse conflito discursivo, onde o sujeito do primeiro enunciado acima, que afirmou gostar de ler tiras, diz

GA: “Eu leio tirinhas na escola em alguns livros de português, quando tenho tarefas e lições que precisa da leitura de tirinha”.(QUESITONÁRIO I)

Apesar de este dizer que a tira é algo engraçado, moderno e atualizado, do qual ele gosta da leitura, esta não é afirmada por ele como uma busca de leitura fora da sala de aula. A leitura desse gênero aparece muito vinculada ao universo da sala de aula, às provas e exercícios escolares.

É necessário ainda ressaltar novamente que a análise feita se refere a enunciados situados no contexto escolar, perante um pesquisador também professor. A alteridade, segundo a concepção bakhtiniana, influencia e modifica o discurso, ou seja, a simples consciência da existência deste faz com que o enunciado, em sua configuração, se construa e se modifique. Muitos alunos afirmam gostarem de tirinhas, mas só as leem na escola. Essa afirmação pode surgir em função da relação de alteridade com o outro, no caso professor, em sala de aula.

Essa aparente contradição entre a voz que afirma o gosto pelo gênero, mas só o lê por obrigação, está envolvida ainda em uma relação de alteridade mais complexa e ampla. O aluno pode fazer isso não só pensando no professor, mas nos outros colegas da sala, na

necessidade de ser exaltado entre estes ou não ser ridicularizado. Os vários outros, não só o docente, exercem influência na constituição dos enunciados dos alunos.

Já alguns desses discursos, da tira com linguagem fácil e simples modificam-se em outras atividades em que o outro se modifica, como as discussões em grupo, onde o aluno enuncia ante não só mais ao professor, mas também aos outros sujeitos dessa micro sociedade.

Outro aspecto da linguagem apresentado como justificativa para o interesse na leitura das tiras de humor foi a presença de imagem

BI “Sim, porque o uso das palavras em conjunto de imagem me auxilia na interpretação de texto. Outro fator, é o fato ele não permite a leitura se tornar cansativa.”

D “Eu gosto. Eu prefiro muito mais uma tirinha a um texto, porque tem imagens que nos ajudam a entender e geralmente é um diálogo, uma situação engraçada ou uma crítica. Um texto cansa, e uma tirinha chama atenção” (Questionário I)

A imagem das tiras aparece nesses dois enunciados como um auxílio á interpretação de texto como um acessório. Os dois sujeitos acima afirmam ser essa uma ajuda no entender da tira. Diante disso uma questão se instaura: qual seria a concepção de tira de humor desses alunos? Seria a imagem significativa ou uma mera ilustração?

Observemos as atividades escrita de interpretação I, não avaliativa e dentro da sala de aula, individuais abaixo aplicadas aos alunos, para entendermos essa leitura deles da linguagem verbal e visual

Figura 23 - Tira utilizada na atividade de interpretação 2 de estudo de caso



1. O que você entendeu dessa tirinha?
2. Qual é o tema dessa tirinha?
3. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?

4. Há humor nessa tirinha? Explique.

A partir das análises das respostas às questões um e dois, voltadas a compreensão dos sentidos pelos alunos das mensagens contidas na tira, observou-se vários tipos de interpretação para a frase “ mundo doente”, em torno da qual, juntamente com a linguagem não verbal se constrói o sentido da tira.

Várias leituras foram realizadas dessas duas palavras “mundo doente”. Observemos no gráfico abaixo

Gráfico 4 - Interpretação conferida pelos alunos ao enunciado ‘MUNDO DOENTE’ presente na tira proposta na atividade de interpretação escrita II, individual, dentro de sala, não avaliativa



*Dos 46% de problemas ambientais 15% falam sobre atos de violência
 Dos 46 % do mundo doente, 23 % utilizam a significação usual, mundo como globo na cama deitado, com repouso*

Dentre as diferentes leituras, 46% apresentou a existência de um mundo doente sem especificação. Desses, 23% apenas descreveu o significado da imagem como a existência de um mundo deitado sobre a cama e necessitado de repouso. Já 46% dos participantes da pesquisa buscaram uma interpretação para o mundo doente estabelecendo relações entre o enunciado e as referências à realidade.

As tiras da Mafalda foram produzidas em um contexto sócio histórico diferente daquele em que estes alunos as leem. Ao propor a atividade, percebeu-se que o aluno trava

um diálogo com ela, tendo como referência o momento em que está inserido. O “mundo doente” visto desse ponto, ao mesmo tempo em que não é mais o mundo da guerra fria ou da guerra do Vietnã; é o mesmo mundo injusto e desigual de outrora, configurado de maneira diferente.

Quando questionados sobre essa doença do mundo, a resposta dos alunos a essa afirmação envolveram os seguintes fatores: poluição, desmatamento/destruição do meio ambiente, aquecimento global/efeito estufa, violência e terrorismo.

BE: 1. As pessoas estão destruindo o mundo cada vez mais, assim Mafalda considera o mundo “doente”, pelo fato de estar sendo destruído aos poucos
2. A destruição, poluição do planeta.

V: 1. A tirinha está retratando que a terra está doente, retratando assim o desmatamento, o aquecimento global, poluição, atos de vandalismo pelo mundo, terrorismo, violência.

D: 1. Entendi que o mundo que está doente, mas doente em qual aspecto eu não sei. Pode ser doente porque o ser humano é ruim e precisa mudar ou até na questão do meio ambiente que está cada vez mais abalado.
2. “Doença” mundial (Atividade escrita de interpretação II)

Nota-se que ao pensar em um mundo com problemas, os alunos estabelecem um diálogo com discursos bem recorrentes em nossa sociedade sobre os problemas do planeta terra. Em nenhum dos discursos dos alunos houve menção explícita aos fatos que afligiam a sociedade humana no contexto de produção das tiras da Mafalda. Mesmo havendo fatos mencionados que também são motivos da doença do mundo no momento da escrita de Quino, a relação entre estes dois contextos não foi realizada.

Esse entendimento ou não, e a interpretação da Mafalda é um problema de cronotopo. As tiras foram produzidas em um momento diferente e desconhecido a esses alunos, os quais estão situados em um cronotopo diferente. No entanto nem todas as tiras da personagem dão essa possibilidade dessas utilizadas no estudo de caso, de interpretar e compreender pensando no contexto social e histórico do leitor, sem pensar no de produção. Dai surgem em muitos momentos dificuldades e conflitos de entendimento relacionados principalmente a essa personagem, como afirmado na discussão oral em grupo “não dá pra saber do que elas estão falando”

Houve também respostas que se relacionaram à expressão *mundo doente* com afirmação da existência de um globo terrestre deitado sobre a cama.

T: 1. Que a Mafalda diz que o mundo está doente
2. Falar que o mundo está doente, está sofrendo, está precisando de repouso.

J: 1. Entendi nessa tirinha que o mundo está doente, o planeta está doente.
2. O tema dessa tirinha é o cuidado com o mundo, porque o mundo está doente, está deitado em uma cama, precisa de cuidados (Atividade escrita de interpretação II)

Percebeu-se que estas não expressaram o estabelecimento de um diálogo com outros discursos sobre um planeta que sofre. Se o aluno pensou em possíveis significados para a doença, não expressou, já que esta não era uma atividade avaliativa. A significação prevaleceu sobre o tema da enunciação. Todavia mesmo não avaliativa, há a existência de futura leitura por um sujeito que pode julgar, o pesquisador/professor. A leitura dialógica, se estabelecida, não foi explícita pelo sujeito já que ler “não consiste em reconhecer as formas utilizadas, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 96).

Bakhtin vai falar na compreensão que é ativa e criadora. “Assim a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2012, p. 378)”. A relação desses alunos com as tiras resumiu-se, neste momento, pelo que foi expresso por eles, a olhar os significados consolidados, sem a expressão do tema trabalhado nessa enunciação. As tiras da Mafalda envolvem, assim como outros gêneros, o refletir e dialogar com vários discursos e gêneros. Isto pode desenvolver certa resistência dos alunos às tiras da Mafalda, as quais aparecem em vestibulares e sistemas de avaliação, sendo difíceis de interpretar, como afirmado por esses alunos.

É importante ainda dizer que não expressar sobre os possíveis significados do mundo pode ter sido uma própria escolha do aluno, tendo em vista que essa atividade não era uma prova. Bakhtin (2011) afirma que todo enunciado produz resposta e reação, mesmo que esta não seja expressa. Talvez não falar possa ser o próprio posicionamento do aluno à tira, ao discurso dela, a não avaliação e a figura do próprio professor.

Como já visto, as tiras da Mafalda dialogam com seus vários contextos históricos, tanto com o de sua produção quanto com aquele em que o aluno está inserido. Se o olhar do estudante volve-se somente para o significante sem mobilizar significados, os vários discursos presentes nas tiras não se materializam nas leituras do aluno. A Mafalda, personagem crítica e

contestadora que transgride ao se opor ao senso comum, torna-se “chata”, conforme muitos desses alunos pesquisados a designam, por não compreenderem os valores manifestos nas tiras de Quino. As denominadas tiras não fazem sentido se as ideologias ali presentes não forem focalizadas. O humor passa a não existir, pois o aluno não encontra “graça” no que é crítico e não consegue compreender o humor como sátira e ironia.

Observemos mais uma leitura do verbal e do visual na atividade de interpretação III escrita

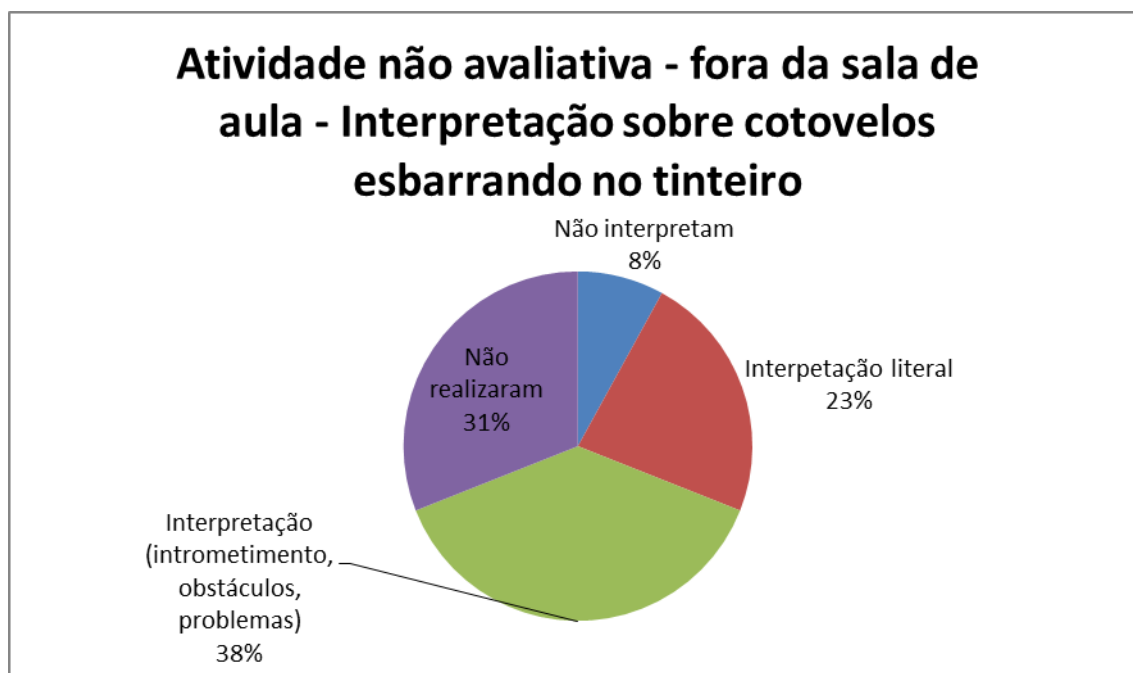
Figura 24 - Tira utilizada na atividade de interpretação III escrita no estudo de caso



1. O que você entendeu dessa tirinha?
2. Qual é o tema dessa tirinha?
3. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?
4. Há humor nessa tirinha? Explique.

Nessa tira a produção de sentido gera em torno da metáfora do caderno com folhas brancas para ano novo e do esbarrar no tinteiro para os entraves possíveis para esse novo ano, de novas resoluções. Ao serem questionados sobre o entendimento e a temática da tira, os quais giram em torno dessas metáforas, observou-se o seguinte quadro

Gráfico 5 - Interpretação conferida pelos alunos ao enunciado ‘cotovelos esbarrando no tinteiro’ presente na tira proposta na atividade de interpretação escrita III, individual, fora da sala de aula, não avaliativa



Dos 13 alunos participantes da pesquisa, apenas 9, 69% entregaram as atividades ao pesquisador. Essa diferença de 23% no número de entrega em relação a atividade anterior, também não avaliativa, pode estar relacionada a não obrigatoriedade e a realização fora da sala de aula. Como não vale nota, alguns dos alunos não entregam, estando muitas das realizações das atividades em sala de aula, e fora dela condicionadas ao valor que lhes é concedido. Isso é importante ressaltar, pois essa entrega é valorativa ao pensar que é uma escolha do aluno, um posicionamento deste.

Como na questão anterior, o número de interpretação da significação sem mobilização do tema, na concepção de Bakhtin/Volochínov (2012), e o de concedimento de possíveis sentidos ao esbarrar no tinteiro se igualam. 38% dos alunos trabalharam prováveis sentidos para essa expressão, ligadas ao intrometimento de pessoas na vida de outras, e da existência de problemas e obstáculos ao início de um ano tranquilo, em paz, sem especificar muito quais seriam esses problemas.

P: Fala sobre o ano novo, que quando ele se inicia é como começar do zero, como folhas em branco, nada foi feito.

Mas também retrata nesse assunto o fato dos obstáculos que se enfrentam durante esse novo ano

BI: A Mafalda está cansada de pessoas inchiridas, principalmente quando as pessoas ficam se metendo na vida dela (Atividade escrita de Interpretação III)

23% apenas não mobiliza os temas atualizados da enunciação

N: Entendi que estava tudo branco, e ela fala de derrubar tinta, então não fica mais branco, mas o significado eu não entendi. (Atividade escrita de interpretação III)

8% escolhe não se posicionar em relação aos sentidos da expressão.

J: Que o ano novo é como ninguém tivesse usada, ninguém viveu ainda, como o caderno em branco. (Atividade escrita de interpretação III)

Novamente esse não posicionamento, ou essa leitura da significação da tira, mesmo em uma atividade não avaliativa, mostra posicionamentos dos alunos à atividade. Não querer errar, querer tentar dizer aquilo que o professor quer ouvir ou simplesmente se posicionar contra a figura e a superioridade muitas vezes do pesquisado/professor.

Ler tiras da Mafalda é colocar-se diante de variados discursos e vozes. Nelas não só encontramos uma posição crítica em relação ao mundo, como também a construção do humor a partir dessa posição crítica da personagem Mafalda em relação aos outros. Nas tiras dessa personagem inclusive, há a constituição de vários posicionamentos axiológicos perante a condição da humanidade e do mundo.

As relações de alteridade influenciam a constituição do sujeito bem como de seus discursos. Assim como nas tiras da Mafalda encontramos os sujeitos constituindo-se em relação ao(s) outro(s) e produzindo sentido nesses diálogos, o mesmo podemos observar no processo de leitura e construção do discurso desse aluno frente às tiras.

A relação do aluno com a Mafalda não se dá somente no ambiente da sala de aula, mas em diferentes lugares e tempos, envolvendo diversos sujeitos em situações de comunicação variadas. Dependendo da situação, os enunciados produzidos por esses sujeitos leitores são alterados.

Pode-se perceber que ao responder uma atividade proposta fora do contexto avaliativo, alguns alunos assumiram um posicionamento de não diálogo com outros discursos, estes, no entanto, em atividades/prova, elaboraram respostas mais elaboradas procurando ultrapassar o simples decodificar da mensagem ou descrição dos significantes verbo visuais.

Além disso, constatou-se que os alunos não conheciam o contexto de produção das tiras. A configuração da personagem principal assim como dos seus amigos não eram familiares a esses alunos, já que estas estão, de acordo com os alunos em atividades escolares.

No contexto escolar, há diversos fatores que configuram o contexto de produção do discurso do aluno e o tipo de relação que ele estabelece com as tiras: a figura do professor, bem como a instituição escola, são sujeitos com os quais se estabelece uma hierarquia, por exemplo. Dependendo das relações cultivadas na escola, o professor pode tornar-se aquele sujeito que representa o poder canônico estrutural, pronto a corrigir o certo e o errado, punindo por meio da nota ou aquele sujeito que, junto com o aluno, reflete sobre possibilidades de construção dos sentidos, numa relação de ensino-aprendizagem contínuo. O aluno, dependendo das relações constitutivas da sala de aula em que se insere, produz seu discurso a partir das tiras, pensando ou não em se posicionar frente aos discursos da Mafalda e ao do professor, da escola e da sociedade.

Um terceiro motivo colocado nessa atividade como gosto, que vai de encontro a um motivo colocado como desgosto é a presença de humor, o qual será discutido na próxima seção.

4.4 Análise dos enunciados: a concepção de humor na sala de aula

Há aqueles sujeitos que, no primeiro questionário aplicado, afirmaram ser o humor, engraçado, ligado à crítica e ironia, o responsável pelo seu interesse pelo gênero. Todavia, há aqueles que afirmam não serem essas engraçadas.

Be “Sim, porque são engraçadas ou contém algum humor, mas sempre, no fundo do humor há uma crítica sobre algum assunto.

V “Sim eu gosto, porque elas vem trazendo junto com elas, humor, censura, quando vem criticando algo, algum debate, tirinhas engraçadas, tirinhas que tem que ser bem interpretadas para poder ter uma melhor compreensão daquilo que se está lendo.”

I “Sim, principalmente as que tem humor. Porque algumas mexem com sentimentos e o psicológico, e também são engraçadas.”(QUESTIONÁRIO 1)

No primeiro enunciado percebe-se que o sujeito Be traz o humor como aquele que aparece ligado à crítica, e este é colocado em oposição ao ser engraçado. Humor e engraçado são coisas colocadas como opostas. No segundo o humor é enumerado à censura e a crítica está ligada a censura, também enumerado ao engraçado. No terceiro já temos a constatação de

que o humor só está presente em algumas das tiras, e são exatamente estas as que aparecem como as que o sujeito gosta.

Percebe-se que a concepção de humor se altera, em uma tensão entre o crítico e o engraçado. Nas atividades interpretativas isso aparece mais enfaticamente e nos permite discutir o que seria o humor pensado pelos sujeitos de pesquisa. Entretanto, é mais interessante ainda pensar o que seria considerado humor em nossa sociedade? Qual seria sua função e como ele se constitui?

Quanto aos 15% por cento que afirmaram não gostar, os motivos estavam relacionados ao fato de não gostar do ato de ler e não achar engraçada. Contudo, nas razões fornecidas pelos 15% que afirmaram gostar às vezes desse gênero estava presente a questão do entender a tira. Muitos afirmaram algumas vezes compreender os sentidos dessas tiras, já outras afirmaram nem sempre entendê-lo.

J“As vezes, porque nem sempre as tirinhas são legais, a maioria das vezes sem graça alguma, algumas não dão para entender o que elas estão pensando.”

T“Eu não costumo gostar de ler tirinhas, pois geralmente eu não entendo, mas as que eu entendo eu gosto.”(QUESTIONÁRIO 1)

Há vários como estes acima, em que a compreensão aparece negada em função de não encontrar graça. No entanto, muitas vezes essa negação da não compreensão pode estar ligada ao receio do aluno em dizer e ser corrigido. Outras vezes, pode representar um posicionamento dele contra a aplicação dessas atividades e da abordagem dela.

A problemática entre humor e ironia se encontra presente também na discussão oral em grupo.

D: é, mas ao mesmo tempo tem ironia também

B: é, às vezes tem duplo sentido

T: eu geralmente não consigo pegar o sentido que zoando e eu só pego a zuação, não pego qual o sentido que ele quer passar

Professor; você não pega qual é o humor da tirinha?

T: não eu fico encanada no humor e não consigo pegar o sentido que ele quer transmitir

Professora: tipo a crítica?

T: é

Professora: tipo a crítica... e você V? Você falou...

V, eu falei que eu gosto da tirinha.(DISCUSSÃO ORAL EM GRUPO I)

No diálogo acima aparece materializado nos enunciados a dificuldade relacionada ao compreender os significados presentes nas tiras de humor. O sujeito afirma não entender o sentido do humor presente na tira.

Essa questão do humor, do não entendimento, sua relação com a crítica se intensifica principalmente quando a discussão sobre as tiras da personagem Mafalda começa

Professora: é essa aqui pra quem não lembra da Mafalda, e aí? O que vocês lembram da tirinha dela, o que vocês acham?

T: as vezes é meio sem graça

Professora: meio sem graça? Por que T ela é sem graça?

T: todas as tirinhas, não todas, metade sem noção

G: é ela tem um...

T: num faz sentido porque criaram elas

N: não, sentido faz, você só não acha graça

Professora: Tem algum motivo pra ela ser sem noção você acha?

G: ela fica criticando, ela critica de uma maneira sem noção

Professora: por que sem noção?

N: critica de uma maneira

T: irônica

N: é

(DISCUSSÃO ORAL EM GRUPO I)

No trecho do diálogo acima as tiras da Mafalda são colocadas pelos alunos como sem graça. Em conjunto com o quadro acima colocado, da comparação das atividades percebe-se que eles não a veem como algo que tem humor. Todavia essa tira é colocada muitas vezes como irônica, humor sério, satírica.

Percebe-se inicialmente que o aluno reconhece o caráter humorístico da tira, entretanto, o humor para ele é graça e nem sempre ironia, sátira, formas reduzidas do riso segundo Bakhtin (1998), são consideradas humor.

Uma contradição se estabelece entre o afirmado por muitos dos alunos na pergunta dois do questionário primeiro e os discursos presentes nos diálogos e na realização das atividades de leitura propostas na pesquisa de campo. O humor, o divertido, a ironia muitas vezes são a justificativa apresentada na questão um, do questionário 1, como aquilo que atrai a leitura da tira de humor. No entanto nesta discussão a mesma ironia, humor aparece como exemplo das dificuldades presentes na leitura do gênero. Esse conflito se intensifica ainda quando observamos as respostas à pergunta sobre humor nas atividades de leitura de tira, onde em todas as atividades, esse não existe e não é encontrado. O humor parece ser presente e ao mesmo tempo não o ser, ou ainda, ser o grande elemento de dificuldade de compreensão pelos alunos.

Figura 25 Tira utilizada na atividade de interpretação II escrita do estudo de caso



5. O que você entendeu dessa tirinha?
6. Qual é o tema dessa tirinha?
7. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?
8. Há humor nessa tirinha? Explique.

Na atividade de leitura acima o humor também foi questionado. Todavia na maioria dos discursos a resposta foi negativa. Os alunos afirmaram não encontrarem humor nas tiras, havendo somente crítica.

Gráfico 6 - análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação II



Presença de crítica 100%, seria a pergunta? Posso discutir

Diante desse quadro, foi possível constatar que o humor, por nem sempre ter uma abordagem como conteúdo na sala de aula e no livro didático (pensando no contexto de aula e nos livros didáticos dos alunos sujeitos dessa pesquisa) é visto pelo aluno como sinônimo de engraçado, daquilo que faz rir. Assim ao serem indagados sobre o humor das tiras da Mafalda, muitos afirmam não existir, já que os temas tratados por ela são trágicos. Quando afirmam a presença dele, referem-se a um *humor negro*.

A atividade abaixo foi proposta como leitura não avaliativa, fora do contexto escolar. Os alunos levaram esse exercício para realizarem as leituras em suas casas e entregarem na aula posterior àquela de proposição das atividades. Novamente a presença do humor foi questionada.

Figura 26 - Tira utilizada na atividade de interpretação III escrita do estudo de caso



5. O que você entendeu dessa tirinha?
6. Qual é o tema dessa tirinha?
7. Existe crítica nessa tirinha? Onde e como ela aparece?
8. Há humor nessa tirinha? Explique.

Observa-se também a relação conflituosa novamente com o humor nessa atividade.

Gráfico 7 - análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação III

Atividade não avaliativa - fora da sala - Presença de humor



Novamente, a maioria dos alunos não encontra humor na tira. Apenas 23% dos sujeitos de pesquisam afirmam haver humor na tira. As justificativas para a não presença de humor estão relacionadas a existência de uma tira crítica, portanto sem humor.

J: Não, nunca tem graça

D: Não, é mais uma reflexão. Mas eu confesso que até dei um sorrisinho porque percebi a crítica e também pq muitas pessoas falam como o garoto.

T: Se há, eu não o achei (ele)

BE: Pode ser considerado como ironia, está comparando o ano novo com a folha em branco, mas humor não, é apenas crítica. (Atividade de interpretação III)

No primeiro enunciado, o discurso da não existência do humor está presente, aquele no qual o humor está relacionado ao engraçado. Ser engraçado é ter humor, não o ser, é não ter. No último enunciado o aluno percebe a presença da ironia, mas não o coloca como um recurso que é usado muitas vezes com o fim humorístico. Além disso, nessa fala novamente aparece a oposição entre humor e crítica, o que critica, que fala da realidade não pode ser considerado engraçado e portanto não pode ser humor. Há também aquele terceiro enunciado como exemplo de escolher não se posicionar, por não saber ou não querer errar.

No entanto apesar de o aluno dizer que não encontrou humor, ele não possui álibi, segundo Bakhtin (2010b), pois todos têm responsabilidades pelos seus atos. O aluno escolhe dizer isso, mas isso já é um ato, um posicionamento, e ele tem responsabilidades sobre essa.

A próxima atividade de leitura realizada foi de caráter avaliativo, realizada fora do período e da sala de aula. O objetivo era observar a produção de enunciados em uma atividade avaliativa, sem ser realizada diante daquele que o avalia, tanto o professor/pesquisador, como o próprio atual professor.

Figura 27 - Tira utilizada na atividade de interpretação IV escrita do estudo de caso



5. O que você entendeu na leitura da tira acima?
6. Qual seria o tema dessa tirinha?
7. Existe humor nessa tira? Justifique
8. Há crítica nessa tira? Se houver, qual seria a crítica?

Na leitura da tira acima a produção de sentido está em torno do mundo se queixando a partir do panorama mundial. Na leitura da verbal e o do não verbal os alunos deveriam mostrar o entendimento e temática dessa tira, assim como nas atividades anteriores.

Nessa atividade pode-se observar a presença de um número maior de indivíduos que não a realizaram. É importante atentar para esse dado, tendo em vista o caráter avaliativo e fora da sala de aula. Não entregar um exercício valendo nota é um posicionamento

Novamente a questão do humor mostrou-se em meio a opiniões diversas. Apenas 23% dos participantes encontraram humor. Todavia nessa atividade valorativa (valendo nota) a preocupação em justificar a presença do humor já não existe.

Be: Sim, a partir do momento em que Mafalda acha que o “AAI” vem do globo terrestre

BI: Sim, causado pela inocência de Mafalda em pensar que o mundo pode expressar seus sentimentos em palavras.

D: Um pouco, porque além de relatar algo comum que vemos todos os dias (notícias ruins com um mundo cada vez pior) ela se confunde achando que era o mundo se queixando quando na verdade era só o homem que havia se machucado. (Atividade de interpretação IV)

Com a mudança no propósito avaliativo da atividade, mudaram-se também as justificativas para a existência do humor nessa. O humor passa a ser apenas descrito sem ser restrito a qual tipo de humor (sério, negro, irônico)

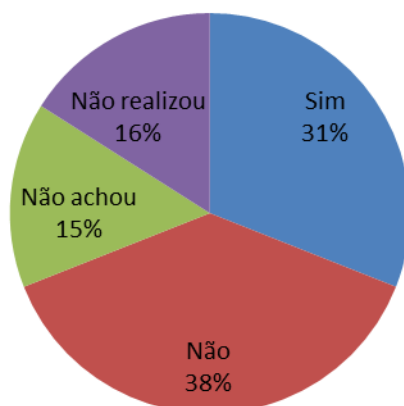
Gráfico 8 - análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação IV



Na atividade posterior a avaliação foi realizada em sala de aula, com atribuição de nota para a realização desta. Nessa os sentidos geravam em torno da expressão “deu linha ocupada”, relacionada a não existência de paz nas diversas relações em sociedade. Novamente observamos no gráfico que o humor, em sua maioria, é colocado como não presente ou não encontrado.

Gráfico 9 - análise das respostas dos alunos quanto à presença ou não de humor na atividade de interpretação V

Atividade avaliativa - dentro da sala de aula- presença de humor



A não compreensão das tiras, principalmente o não reconhecimento do humor presente nelas, pelo simples motivo de não achá-la engraçada, nos impulsiona a uma reflexão sobre essa concepção de humor da sala de aula.

Obviamente que ficou claro que, em muitos momentos, esse entendimento está ligado ao não entender da tira, ou até mesmo do seu contexto de produção, pois para que o humor e a ironia sejam entendidos é necessário um compartilhamento de saberes, um contrato. Todavia é preciso discutir como se constitui a concepção de humor nessa atualidade dos alunos.

Bakhtin, no capítulo, *A história do riso*, vai fazer uma análise histórica-valorativa do riso desde a idade média até o século XVII. Através dessa percebemos como o ato de rir, dependendo do contexto, adquire um ou outro sentido.

Antes de pensarmos no entanto, nas concepções de riso, vamos refletir sobre um outro aspecto. No *Método Formal nos Estudos Literário* Bakhtin/Medviédev discute sobre o meio ideológico,

O meio ideológico é a consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa. Essa consciência é determinada pela existência econômica, e por sua vez, determina a consciência individual de cada membro da coletividade. De fato, a consciência individual só pode tornar-se quando é realizada nas formas presentes no meio ideológico. [...] Mas para cada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias. [...] Cada ato de sua consciência se orientam diretamente no meio ideológico, determinado por

ele e o determinam, embora reflitam e refratem somente indiretamente a existência socioeconômica e natural. (BAKHTIN, 2010a, p. 6)

Os enunciados são produzidos e compreendidos sempre segundo um meio ideológico determinado. Nestas visões de mundo de grupos sociais se manifestam e refletem e refratam de maneiras diferentes a realidade. O riso e seu valor também sofrem influência em sua concepção, de acordo com o meio ideológico em que se situa. Desta forma algo pode ser considerado do domínio do riso em um determinado momento, e outro já não.

Ao longo da história o riso sofre modificações. Bakhtin retrata a idade média como aquela em que o riso expressa a liberdade da natureza humana e com o estabelecimento de classes e estados no final da idade média e no início do renascimento este vai se tornar marginalizado, sendo o sério sinônimo do oficial e o riso, popular.

Diante disso, rir vai significar no século XIV e XV uma forma de expressar a concepção de mundo, principalmente aquela popular que se opunha às regras oficiais impostas pela igreja. Este vai existir nas festas nas praças públicas e representar pontos de vistas particulares e universais sobre o homem e o mundo. Riso neste momento pode ser usado para falar de assuntos sérios, com seu caráter universal.

No entanto nos séculos XVII e XVIII com o avanço do militarismo e do absolutismo, este acaba adquirindo um caráter negativo, restringindo-se ao particular. Rir não é mais expressar concepções sobre homem e sobre o mundo.

E hoje, nesse contexto de vivência dos alunos participantes do estudo, qual a concepção de riso, ou as concepções, vigentes em sociedade. No documentário *O riso dos outros* de Pedro Arantes, os humoristas de mais destaques de nossa sociedade atual discutem sobre a concepção do riso.

Há um embate entre o humor com a função de oprimir e fazer rir a qualquer custo, mas há oposições de não humoristas sobre a formação de opinião que o humor tem por função. No entanto, a maioria dos comediantes defende o rir a qualquer custo, e essa não responsabilidade sobre o conteúdo das piadas.

Os alunos desse estudo têm então como plano de fundo essa concepção do humor feito para rir, se divertir, e quando diante das tiras de humor da Mafalda não conseguem vê-las como humorísticas. Além de faltar o conhecimento do contexto histórico de produção, esse humor para falar do sério e contestar o oficial que causa medo, como no contexto social da personagem argentina, nem sempre é compreendido.

Surge, portanto essa separação entre humor e crítica. Tanto um como outro não podem ser vistos junto por eles, pois um fala do sério e do essencial, já o outro só das coisas consideradas banais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tira de humor na sala de aula aparece submetida a diferentes abordagens, umas focalizam mais suas características de gênero (seu humor, a tensão entre o verbal e o visual e os sentidos provenientes desta), outras a colocam na condição de suporte de estruturas linguísticas a serem estruturalmente analisadas. Estas estão nos livros didáticos e nas avaliações e em muitos momentos são propostas como leitura com um único objetivo: responder questões.

No entanto, apesar de tantas provas e exercícios muitas vezes estruturais, os quais buscam respostas corretas dos alunos, é necessário levar em consideração que os alunos não são máquinas, nem caixas vazias, não são sujeitos passivos. Os alunos são sujeitos que se posicionam em sala de aula e ante a cada leitura de forma valorativa. Estes atuam responsivamente aos outros, às relações e às ideologias presentes na sala de aula.

Ensinar gêneros discursivos vai muito mais além do que ensinar modelos de reprodução de uma boa escrita ou uma boa fala. A sala de aula constitui-se um lugar social, em que grupos sociais se relacionam e estão organizados social e hierarquicamente. Cada enunciado ali produzido e até mesmo as respostas dadas pelos alunos são posicionamentos no universo social que em cada sala se configura, de maneira particular e específica.

O estudo de caso realizado na turma do terceiro ano do Colégio Adventista de Tupã de 2013 não é e não seria igual a qualquer outro estudo de caso realizado em outro contexto, mesmo que sejam as mesmas propostas e atividades. Cada sala de aula tem seus grupos sociais específicos, suas ideologias e suas relações hierárquicas.

A proposição de modelos e de métodos de ensino a serem aplicados em diferentes contextos da mesma maneira para se obter aprendizagem torna-se questionável. Cada aluno atua de uma forma, segundo seus objetivos, segundo a intenção da imagem externa que ele quer formar e a posição social e ideológica que ocupa em casa sociedade de sala de aula. O mesmo para o professor, esse é sujeito, tem intenções valorativas e posiciona-se axiologicamente em relação aos outros no contexto escolar.

Neste estudo, ao lidarmos com enunciados desses alunos em específico, observamos que apesar de muitos dizerem gostar de ler tiras de humor, essas são leituras vinculadas em sua maioria ao contexto escolar, à necessidade de responder exercícios. A própria atividade de leitura aparece como algo utilitário nos enunciados. A tira é vista como algo que tem humor, no entanto esse, para esses alunos, não é sempre algo simples de se identificar e de se definir.

A própria concepção do que é tira se torna confusa, ante a tantos exercícios em que a linguagem verbal e visual e os sentidos produzidos a partir destas não aparecem focalizados.

O aluno olha para a tira da Mafalda do contexto em que está situado e desconhece na maioria das vezes a contexto de produção desta. No entanto de seu cronótopo ele a lê e estabelece diálogos válidos e importantes. Nem sempre ele as acha engraçadas, de acordo com a concepção de humor da sociedade na qual ele vive.

Cada palavra, enunciado e silêncio na sala de aula é sempre valorativo. Este é assumido em relação ao outro, segundo intenções discursivas diversas.

Nas análises aqui realizadas almejou-se mostrar, sem esgotamento, o posicionamento dos alunos ante as tiras e às relações na sala de aula, seu entendimento sobre o gênero tira de humor e as suas leituras do humor presentes nas tiras dessa personagem tão criticada nesse contexto.

Esse estudo, ao propor investigar a leitura de tiras e enunciados de alunos sobre essas tiras no contexto escolar, propôs uma investigação da relação entre sujeito e linguagem, relação essa constante na vida de qualquer ser humano. No entanto observou-se que nesse contexto dessa pesquisa essa relação se estruturou de maneira conflituosa e problemática.

Observou-se que o aluno apresentou uma rejeição em relação ao gênero tiras. Essa rejeição assinala a atitude dos sujeitos em relação ao gênero. Essa relação fica comprometida pela não aceitação dos alunos. Ao se comprometer a relação, percebeu-se um comprometimento também da compreensão. Os alunos quase sempre afirmaram não gostar das tiras por não entender, não achar graça ou humor por não entender. Consequentemente a constituição do sujeito e da linguagem nessa relação dialógica também se afeta.

Há o estabelecimento de uma tensão entre a relação sujeito e linguagem e a relação aluno e disciplina de língua portuguesa. Estabelece-se uma transferência entre o desgosto a disciplina e às obrigatoriedades que esta traz, para a relação com o gênero. O aluno não compreende a disciplina e acaba por não compreender o gênero. Este se constitui como um aluno frente a um exercício obrigatório da disciplina. Pudemos observar nos próprios exercícios da apostila que todas as vezes que uma tira ou qualquer outro gênero é apresentado aos alunos esses aparecem sempre em função, como pretexto, para o ensino de conteúdo. Assim todo o contato do aluno com o gênero não se faz numa relação direta de sujeito para o gênero e a linguagem, mas numa relação de aluno para exercícios-avaliação-tarefa.

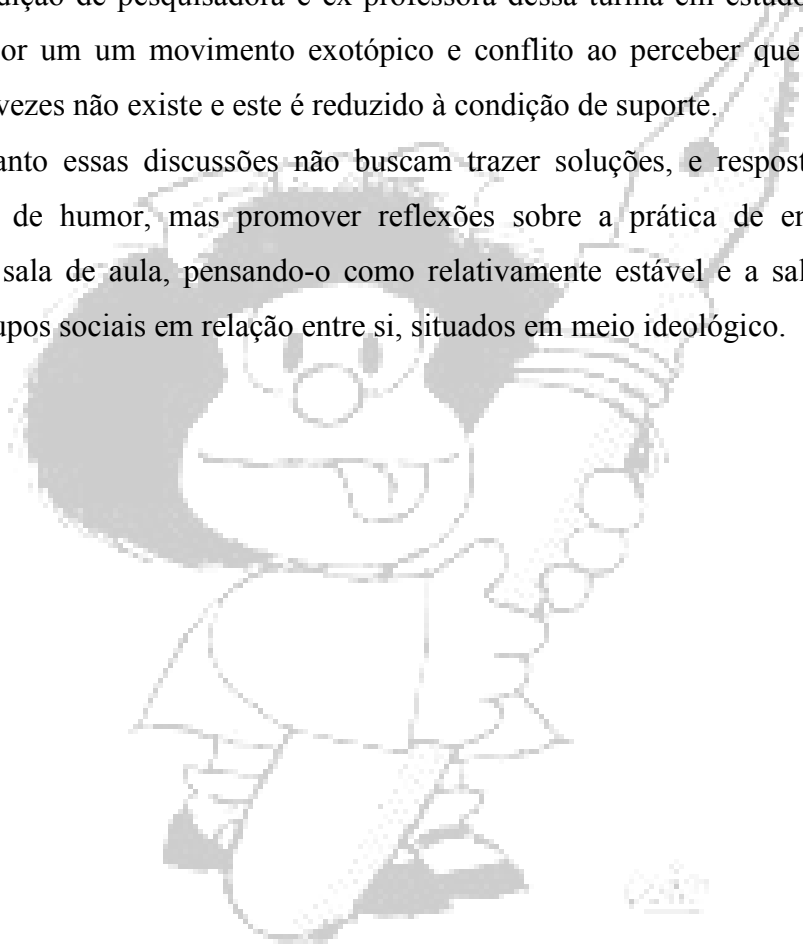
Ao colocarmos tiras para os alunos lerem nessas mesmas condições de atividade e avaliações, repete-se o desgosto, a incompreensão e a rejeição. O sujeito da pesquisa assume a

posição de aluno frente a tarefa escolar da disciplina de Língua portuguesa que ele não quer e não gosta de fazer.

Reflete-se a partir disso que o ensino de gênero se constitui como um ensino de disciplina de gramática. O gênero sempre aparece para trabalhar algo. No entanto, surge uma pergunta: por que não trabalhar o gênero por ele mesmo, por que não ler a tira pela própria tira e não para encontrar um verbo, sujeito ou adjunto adnominal? A acomodação quanto ao buscar estruturas no gênero existe e demonstra muita dificuldade e resistência de se trabalhar o gênero por gênero.

Na condição de pesquisadora e ex-professora dessa turma em estudo, a autora desse texto passou por um movimento exotópico e conflito ao perceber que o trabalho com gênero muitas vezes não existe e este é reduzido à condição de suporte.

No entanto essas discussões não buscam trazer soluções, e respostas concretas ao ensino de tira de humor, mas promover reflexões sobre a prática de ensino de gênero discursivo em sala de aula, pensando-o como relativamente estável e a sala de aula como conjunto de grupos sociais em relação entre si, situados em meio ideológico.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- AMORIM, M. *Cronotopo e exotopia*. In: BRAIT, B.(Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA OESTE. *Projeto Pedagógico*. São José do Rio Preto, 2013.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BAKHTIN, M. M. (MEDVIÉDEV). *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- BAKHTIN, M. M. (1929). *Problemas da Poética de Dostoievski*. São Paulo: Forense, 1997.
- _____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. (1975). *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- _____. (Várias datas). *Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin*, edited by M. Holquist and V. Liapunov: University of Texas Press, 1990.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. (Org.). *Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. (Org.). *Bakhtin – Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.
- BUNZEN, C. *O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros?* In: CAVALCANTI, C. B. M; MENDONÇA, M; SANTOS, C. F. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 1*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 2*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 3*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.

- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 4*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 5*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 6*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 7*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 8*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 9*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CARDOSO, A. IMAYUKI, E. PEREZ, J. (orgs). *Língua Portuguesa 10*. 1ed. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2006.
- CIRNE, M. *BUM! A explosão criativa dos quadrinhos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREITAS, M. T. A. *Identidade e alteridade em Bakhtin*. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: pensamento interacional”. Volume 3. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- GERALDI, J.W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável”. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- MACHADO, I. A. Gêneros Discursivos. In BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.
- _____. *O romance e a voz – A prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Imago/FAPESP, 1995.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In BRAIT, B. (org.). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MENDONÇA, M. *Ciência em quadrinhos: imagem e texto em cartilhas educativas*. Recife: Bagaço, 2010.
- MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2012.

- PAULA, L. *A intergenericidade da canção*. Projeto de Pesquisa trienal da orientadora na UNESP. Assis-SP: UNESP, 2010 (Mimeo).
- PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). “Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável”. Volume 1. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- _____. “Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis”. Volume 2. *Série Bakhtin – Inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- PONZIO, A. L. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2010.
- QUINO. *10 anos com Mafalda*. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.
- RAMOS, P. E. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2010.
- SANTOS, C. F. *O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais*. In: CAVALCANTI, C. B. M; MENDONÇA, M; SANTOS, C. F. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1. Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2007.
- TEZZA, C. *A construção de vozes no romance*. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campina: Editora da Unicamp, 1997.
- VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.



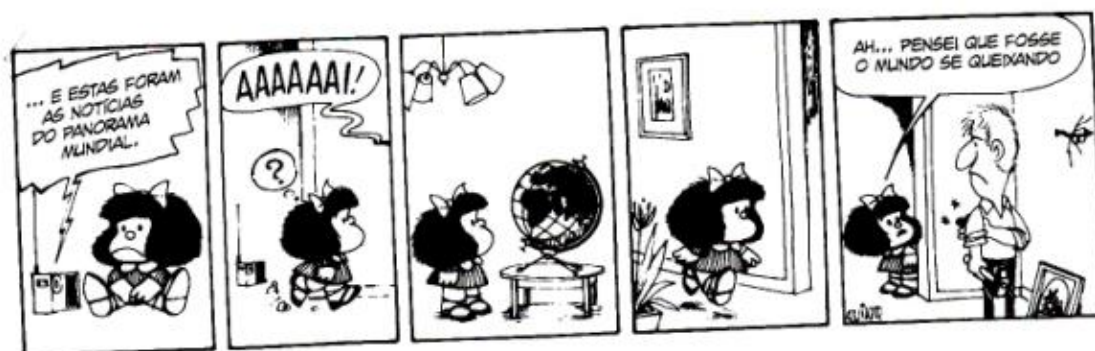
ANEXOS

ANEXO A - Tiras

Anexos

Anexo I

Segue o *corpus* delimitado:



10 anos com Mafalda, 2010, p.66



10 anos com Mafalda, 2010, p.66



10 anos com Mafalda, 2010, p. 68



10 anos com Mafalda, 2010, p. 68



10 anos com Mafalda, 2010, p. 74



10 anos com Mafalda, 2010, p. 74

ANEXO B – DADOS COLETADOS NO ESTUDO DE CASO – ATIVIDADES DOS ALUNOS

I.

Entrevista I – Questionário de leitura I

Sujeito P

Questionário 1

1. Notícias do Brasil e do mundo, tanto questões cotidianas, econômicas, políticas, como áreas científicas. Gosto de ler alguns livros, como histórias interessantes, ou algo sobre sentimentos e histórias reais
2. Gosto de ler tirinhas, pois na maioria das vezes elas tem um “leque” de interpretações, e também nos faz prestar mais atenção aos detalhes. Acho bem interessante.
3. Na maioria das vezes leio tirinhas em provas escolares, exercícios diários em sala de aula. Não tenho hábito de ler em outros lugares. Leio por que é necessário, também por ampliar meus conhecimentos na área de interpretação.
4. Conheço as tirinhas da Mafalda, Calvin, Hagar. Geralmente leio as tirinhas aplicadas pelos professores, em especial, de português, nas quais são as dos personagens que sitei no começo.

Sujeito BE

Questionário 1

1. Na verdade eu não leio muito, mas assisto filmes que passaram a ser livros. Mas eu leio muito a Bíblia, livros sem romance algum, livros com histórias que nos prendem e que são edificantes ou histórias inteligentes.
2. Sim, porque são engraçadas ou contém algum humor, mas sempre, no fundo do humor há uma crítica sobre algum assunto
3. Na escola, leio tirinhas porque me interessam, ou às vezes porque a professora pede
4. Calvin Haroldo, Mafalda, leio as tirinhas que estão na apostila, geralmente do Calvin e da Mafalda.

Sujeito V

Questionário 1

1. Gosto de ler livros, principalmente quando são feitos com base em histórias reais, gosto de ler argumentos, principalmente trechos que falam de cultura geral e diversidade, onde você consegue aprender coisas que você ainda não sabia, como também livros de curiosidades, também acho interessante ler mangás, que são histórias japonesas, gosto de ler jornal, porque conseguimos ficar por dentro do que vem acontecendo na cidade e no mundo
2. Sim eu gosto, porque elas vem trazendo junto com elas, humor, censura, quando vem criticando algo, algum debate, tirinhas engraçadas, tirinhas que tem que ser bem interpretadas para poder ter uma melhor compreensão daquilo que se está lendo.
3. Eu leio tirinhas pela internet, na escola, e as vezes nos jornais, na maioria das vezes leio para aprimorar meus conceitos de interpretação de textos, e para rir também.
4. Conheço e leio tirinhas do Calvin, Hagar, menino maluquinho, Mafalda e tirinhas de humor que encontro na internet.

Sujeito de pesquisa J

Questionário 1

1. Ultimamente não estou lendo muito, não gosto muito de ler, mas se precisar ler para fazer uma prova eu leio, prefiro livro de linguagem fácil, que dê para ler em pouco tempo.
2. As vezes, porque nem sempre as tirinhas são legais, a maioria das vezes sem graça alguma, algumas não dão para entender o que elas estão pensando.
3. Na aula, na escola, leio tirinhas para responder questões da apostila, para responder as questões da prova.
4. As que eu conheço é da Mafalda, sempre sem graça, mas as tirinhas dela são as mais conhecidas e é o que mais tem nas apostilas de ensino Medio. Tirinhas do humortadela, que acham que são engraçadas e é sempre um saco ler, pois não tem graça, não em faz rir. Calvin é tirinha para crianças que veem graça em tudo.

Sujeito de pesquisa BI

Questionário 1

1. Poemas e poesias
Livros de histórias verídicas (o diário de Anne Frank; Risco Calculado “
2. Sim, porque o uso das palavras em conjunto de imagem me auxilia na interpretação de texto. Outro fator, é o fato ele não permite a leitura se tornar cansativa.
3. Na escola e na minha casa Porque eu gosto de ler e também porque é uma forma de passa tempo sem ser cansativo
4. Tirinhas de gibis da mônica, da Mafalda, do Calvin. As tirinhas que gosto de ler mais, são de gibis da mônica.

Sujeito de pesquisa D

Questionário 1

1. Eu não gosto muito de ler, mas tenho a consciência que é importante pra mim. Textos e coisas muito extensas não me atraem, gosto mais de textos que me divertem ou prendam minha atenção Gosto de ler blogs, tirinhas de humor, textos com uma linguagem que eu entenda. Fora o que eu leio por causa da escola com livros de literatura e atualidades para o vestibular. Leio a bíblia também
2. Eu gosto. Eu prefiro muito mais uma tirinha a um texto, porque tem imagens que nos ajudam a entender e geralmente é um diálogo, uma situação engraçada ou uma crítica. Um texto cansa, e uma tirinha chama atenção
3. Leio na escola, para interpretação de textos e em casa, nos blogs de humor na internet, para me divertir.
4. Conheço Calvin, Mafalda, que leio na escola e de blogs de humor gibis que leio por diversão.

Sujeito GL

Questionário 1

1. Gosto de ler ficção científica e crônicas, também gosto de tirinhas e textos com sarcasmo e leio mangás que são como gibis japoneses.
2. Sim, pois são textos pequenos e simples onde qualquer pessoa consegue ler e entender as palavras e o sentido, além de algumas serem engraçadas, críticas e dinâmicas.
3. Geralmente na escola e na internet, porque são textos dinâmicos e chamam a atenção de qualquer pessoa

As do Hagar, Menino Maluquinho e Calvin Eu leio Hagar e Calvin geralmente, mas na internet se tem vários sites com tirinhas anônimas que são muito legais também

Sujeito I**Questionário 1**

1. Gosto de ler documentários, notícias sobre ciências sociais e humanas, sobre o comportamento e pensamentos dos seres humanos.
Gosto de ler histórias cristãs, de superação, românticas ou engraçadas
Gosto muito de ler
2. Sim, principalmente as que tem humor. Porque algumas mexem com sentimentos e o psicológico, e também são engraçadas.
3. Leio na escola, na internet, em jornais, livros, etc.
Porque algumas nos ajudam no conhecimento, e outras são engraçadas.
4. Calvin, Mafalda, turma da Mônica. Todas, independente de conhecer

Sujeito T**Questionário 1**

1. Gosto de ler a Bíblia, livros evangélicos e alguns autores como Augusto Cury.
Livros literários só gosto dos que tem uma estória que chama atenção, e seja legal
E leio livros didáticos da escola.
2. EU não costumo gostar de ler tirinhas pois geralmente eu não entendo, mas asque eu entendo eu gosto.
Adoro ler turma da mônica, gibis (não sei se gibi é tirinha) e quase nunca leio blogs que tem tirinhas.
3. Eu leio tirinhas na escola e quase nunca em blogs na internet. Leio na escola quando aparece em livros, atividades, simulados.
4. Conheço do Aroldo, da Mafalda, Calvin(que acho que os mesmo que o Aroldo)
E leio-as todas apenas na escola

Sujeito IS**Questionário 1.**

1. Gosto de ler traduções de músicas, alguns livros como “cinquenta tons de cinza, cinquenta tons escuros”, gosto também de ler livros que conta história de uma adolescente, como “meus quinze anos”, “depois dos dezoito anos”. Mas não gosto muito de ler, são pouquíssimo livros que leio. Gosto de ler dicas em blogs (www.chatadegalocha.com.br)
2. Não muito, porquê acho meio sem graça tirinhas, entre tirinhas e livros de escola (apostila), prefiro apostilas...HAHAHAH...
Tirinhas do Calvin é engraçadinha, nas não sou muito chegada
3. Em ocasiões necessárias mesmo, como escola.
Leio apenas quando necessário, em provas, trabalhos...
4. Conheço tirinhas do Garfield, Calvin, Mafalda.
Leio apenas as que tem em provas, ou na sala de aula.

Sujeito N**Questionário I**

1. Gosto de ler livros que me chamem atenção
Gosto de ler a Bíblia
Mas nos livros em geral eu não gosto de ler
2. Não gosto muito, por mim mesma não pego para ler, sinceramente leio porque sou obrigada, porque as vezes cai em provas a tem na apostila. Não gosto de ler tirinhas porque não gosto de ler nada, só a Bíblia que é algo que me interessa.

3. Leio somente quando aparece nas provas a quando aparece na apostila. Eu não leio tirinhas.
4. Não leio tirinhas, mas as que eu conheço é Mafalda e Calvin.

Sujeito GA

Questionário

1. Eu gosto de livros que contam uma história com mais ação, drama e suspense, porque prendem a nossa atenção quando tem um suspense.
2. Sim, porque além de ser engraçado ele tem um esquema mais moderna e atualizado, contando uma história com tom de irônia.
3. Eu leio tirinhas na escola em alguns livros de português, quando tenho tarefas e lições que precisa da leitura de tirinha.
4. Eu conheço as tirinhas da Mônica, Calvin e Garfield, já li várias vezes as tirinhas de Calvin.

Sujeito F.

Questionário 1

1. Não gosto muito de ler, mas livros de autoajuda, livros que falam da vida, temas amorosos, livros que podemos aprender algo, esses tipos me chama atenção. E livros com temas históricos, não gosto
2. Sim, porque elas são divertidas e é um modo diferente de leitura, mas mesmo gostando delas, não leio muito, só quando é necessário, mas não tenho nada contra, mas também não tiro tempo pra isso.
3. Só leio nas provas, ou livros de gramática, só leio quando é necessário.
4. Tirinhas de Mafalda, do Calvin.
Só leio as tirinhas que estão na prova, ou em livros (apostilas)

II. Discussão oral em grupo I

Professora: Muito bem pessoal, oh, então na segunda feira, a gen.. retra... passada né que hoje é segunda, na segunda passada então, eu dei aqueles questionários pra vocês sobre tirinhas, onde vocês expressaram as opiniões. Quem aqui foi que falou que não gostava de tirinhas? A N, I, J. Você falou que você gostava? É, por que você não gosta mesmo oh N?

N: porque eu num gosto de ler.

Professora: num gosta de ler? Mas a tirinha em específico, o que tem nela que você não gosta de ler? O que te faz assim, olhar para tirinha e num gostar de ler?

N: porque tem coisa pra ler.

Risos

Professora: só porque tem coisa pra ler? Porque você não gosta de ler? Não tem nada na tirinha que te faça não gostar, sei lá, por que tem...

N: não.

Professora: Tá bom, Oh! D, você falou que no vestibular você prefere que tenha tira do que texto, por quê?

D: ah porque é melhor pra entender.

Professora: fala mais alto, por favor.

D: porque é melhor pra entender (a aluna fala enfaticamente)

Risos

T: é melhor

Professora: É melhor pra entender? o que tem que é melhor pra entender?

D: não é cansativo pra ler, tem imagem que você pode associar, melhor pra entender.

Professor: o que você falou?

P: o tempo é mais curto

Professora: o tempo é mais curto

P: é mais fácil interpretar

Professora: por que é mais fácil interpretar

G: ah eu num acho

Gel: por que o texto é mais simples

P: porque às vezes não tem imagem

B: é porque o texto é simples

T: eu só gosto de tirinha que eu consigo entender

B: é às vezes tem pegadinha

G: às vezes eu entendo que ela quer dizer uma coisa e eu entendo outra coisa, o texto é mais pra mim, é mais... eu gosto de tirinha

Professor: ahã?

G: mas o texto é mais simples da pra entender melhor do que ...

N: no vestibular eu prefiro tirinha mesmo só que de preferência se não tivesse nada risos

Professora: por que você prefere tirinha no vestibular?

Falatório

Professora: oh n, por que você prefere tirinha no vestibular?

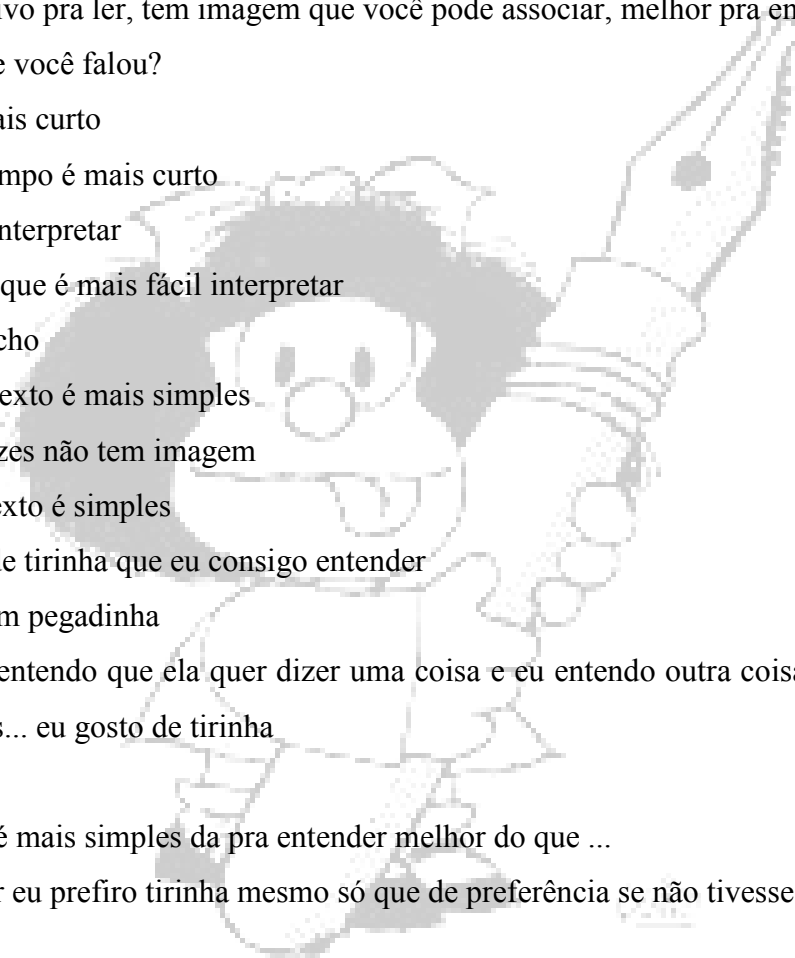
N: por que é mais curto né, porque tem que ler muito.

T: cansa menos

Professora: o que você estava falando Gel, desculpa?

Gel: o vocabulário é mais simples

Professora: o vocabulário é mais simples?



D: é, mas ao mesmo tempo tem ironia também

B: é, as vezes tem duplo sentido

T: eu geralmente não consigo pegar o sentido que zoando e eu só pego a zuação ,não pego qual o sentido que ele quer passar

Professor; você não pega qual é o humor da tirinha?

T: não eu fico encanada no humor e num consigo pegar o sentido que ele quer transmitir

Professora: tipo a crítica?

T: é

Professora: tipo a crítica... e você V? Você falou...

V, eu falei que eu gosto da tirinha.

Professora: por quê?

V: porque é mais fácil de você entender as imagens ajudam eu consigo interpretar melhor a tirinha do que tipo um texto que seja muito grande e, quando é muito grande e você tem a pressão dum vestibular, quando você chega no final no final praticamente do começo você não lembra mais nada

Professora: e, o que você estava falando P, pois todos falaram e não deu pra ouvir.

P: não, é que eu tinha falado que a tirinha é boa mas não tem interpretação que as vezes tem um sentido que um texto normal não teria

Professora: e quais tirinhas vocês falaram que vocês conheciam

T: Hagar

N: Mafalda

Professora: da Mafalda

G: do Calvin

V: Calvin

Professora: alguém aqui não conhecia a tirinha da Mafalda?

G: eu já vi, mas eu não lembro

Professora: é, o que vocês acham da tirinha da Mafalda pra quem lê?

B: sempre tem uma crítica

Professora: sempre tem uma crítica? O que mais? O que vocês acham? Vocês lembram, a Mafalda é essa aqui.

N: não, a gente lembra quem é, mas não lembra assim das tiras...

G: é

B: é, sempre tem alguma crítica

D: mostra bastante uma criança acho que no meio da... do mundo

Professora: é essa aqui, pra quem não lembra da Mafalda, e aí? O que vocês lembram da tirinha dela, o que vocês acham?

T: às vezes é meio sem graça

Professora: meio sem graça? Por que T ela é sem graça?

T: todas as tirinhas, não todas, metade sem noção.

G: é ela tem um...

T: num faz sentido porque criaram elas

N: não, sentido faz, você só não acha graça

Professora: Tem algum motivo pra ela ser sem noção você acha?

G: ela fica criticando, ela critica de uma maneira sem noção

Professora: por que sem noção?

N: critica de uma maneira

T: irônica

N: é

Professora: vocês acham difícil ler as tirinhas da Mafalda

() : algumas

G: não ler, entender

risos

Professora; interpretar?

Risos

Professora: por que você acha difícil entender G

G: Por que ela é diferente ela é ...

Professora: tem alguma coisa nela que você acha difícil entender

D: é que assim não é direta, ela faz uma crítica que não é direta, ela faz uma indireta

G: é isso

Professora: a crítica é indireta? Pode falar, alguém mais, acha chato ler Mafalda, as tiras da Mafalda? Você acha P chato?

T: eu num lembro

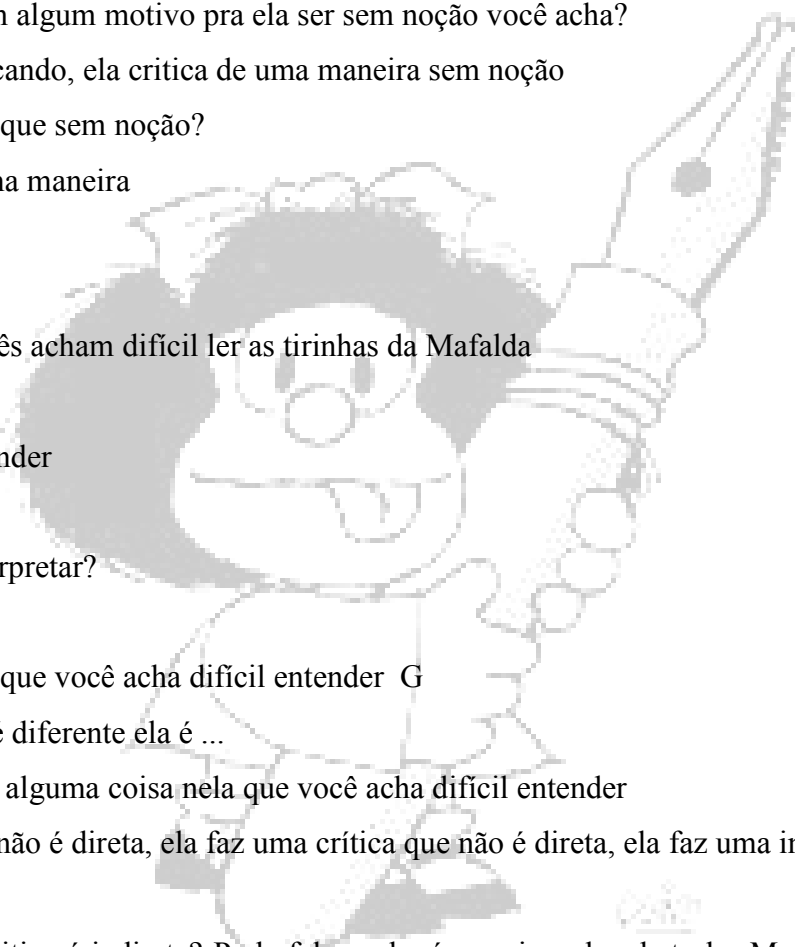
N: Ah sora, é uma coisa assim que ninguém vai ficar pegando pra ler, só le porque tem na prova, ah vou pegar um livro da Mafalda?

B: é verdade

V: ah eu leio tirinha

P: ah mas quem gosta de gibi essas coisas

N: ah quem gosta



T: é tem gente

Professora: quem aqui lê tirinha da Mafalda em casa, tipo no blog?

V: não da Mafalda, eu leio tirinha mas..

Professora: qual você lê?

V: ah num sei

Risos

V: é que tipo tem site, eles fazem tirinhas, tipo tirinha com poema

D: meme

Professora: meme?

Professora: quem aqui lê qualquer tirinha em casa assim por diversão

D: eu

V: eu

Professora: e quem só lê porque tá na prova, na apostila

N: eu

Bca: eu

G: eu

T: eu também não vou atrás só quando aparece assim no face sabe quando você tá mexendo

P: ou quando tá na prova, ou em outro lugar assim eu vejo e leio

T: só a D procura pra ler

D: o V também, o G também

Professora: mas ninguém procura pra ler a da Mafalda

T: eles procuram pra ler, o que aparecer eles leem

D: é que a Mafalda ela foca mais o estudo né?

V: eu prefiro mais a do Calvin, a do Hagar, que é mais engraçado

T: a do Hagar é mais legal que a da Mafalda

D: ai, eu devia ter posto a do Hagar também

Professora: você falou que a Mafalda é mais estudo do que entretenimento, não tem tanto humor na Mafalda você acha?

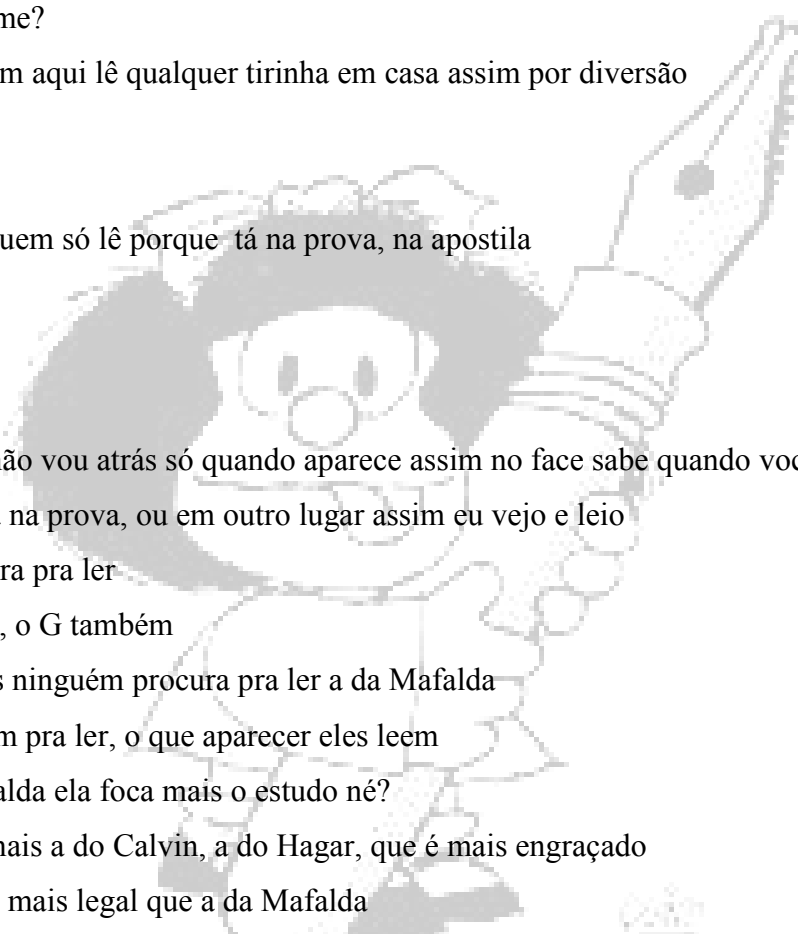
T: até tem mas ela foca mais o sentido do estudo

P: a Mafalda você precisa ter mais conhecimento pra entender

T: por isso que a Helen adora a Mafalda

Professora: a pessoa tem que ter mais conhecimento pra entender a Mafalda? Conhecimento do que?

P: da atualidade



T: da vida

P: política

T: tudo o que ela tá tratando

T: é você precisa ter conhecimento sobre o que ela tá falando

Professora: você odeia Mafalda, alguém odeia a Mafalda aqui

T: não tenho nada contra ela.

III. Discussão oral em grupo II – Atividade de interpretação da tira da Mafalda I

Leitura da tira de humor

I: *“Não é necessária uma análise muito profunda para ver que desde o arco e a flecha, até os foguetes tele guiados é surpreendente como a técnica evolui”. “É deprimente como as intenções não mudaram”.*

Pesquisador professor: e aí?

T: e aí que eu não entendi

I: é que quer dizer que tanta coisa

N: Peraí

Pesquisador: oh um de cada vez

I: tanta coisa tecnológica, mas é tudo pro mal

N: eu num entendi nada

B: eu num entendi nada

D: calma.. *“não é necessária uma análise... (leitura da tira em voz baixa como analisando)*

Pesquisador professor: B, não entendeu nada?

B: é

Professor: por que não entendeu

D: é porque foi tudo destinado à guerra

I: isso D foi a mesma coisa que eu falei

Professor: que que, o que que não entendeu? O que cê achou difícil?

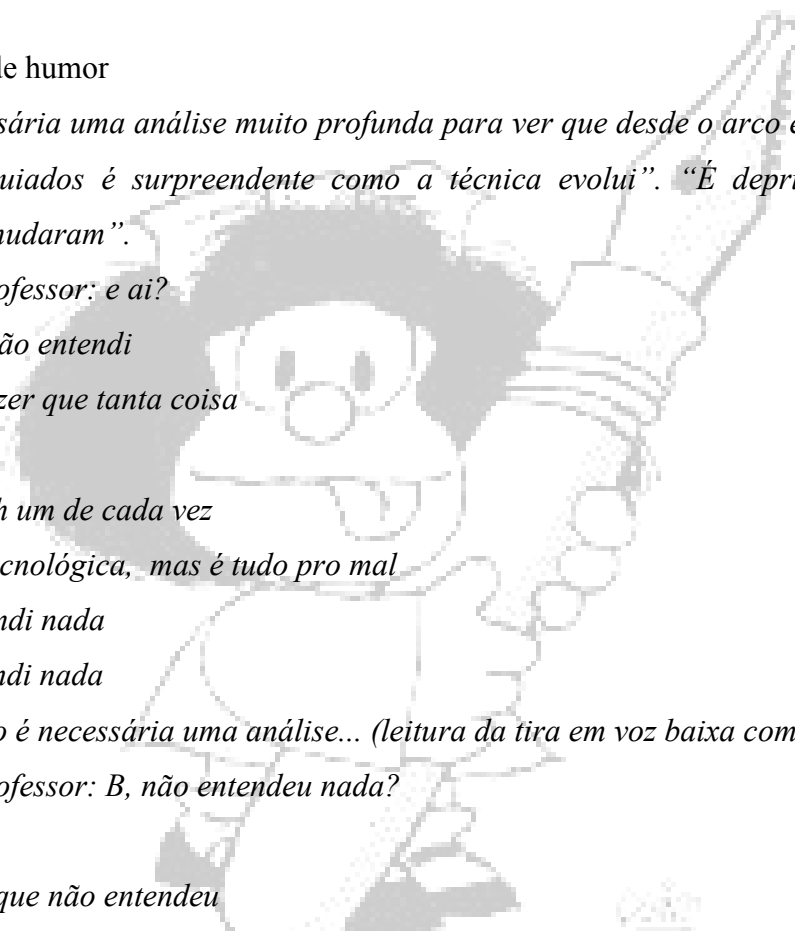
T: eu não entendi

Professor: o que?

Falatório em grupo

D: ‘evoluiu’ tá com l?

Professor; evoluiu, com u, é que tá meio apagado



I: a técnica evoluiu pro lado pro lado ruim, que é tudo pro lado ruim que fala, mas a intenção é a mesma

N: eu só entendi evolução ali, da flecha pro foguete

B: que a tecnologia vai evolui pra maldade

I: isso, q a, que a intenção não muda, que evolui a técnica, mas a intenção é a mesma

D: é a intenção é a mesma

T: ahhhh... faz sentido

B: faz sentido sim

T: agora que ela explicou

N: agora que cê explicou

Risos

D: ixi maria

Professor? J?

I: isso aí é legal

N: procurar todos os sinais,

Professor; J? G? Que que ces acharam, que que ces entenderam

J: eu achei chato

Risos

Professor: perai, deixa ela falar, por quê?

J: ah por que num tem graça

Risos

J: pq num tem nada a ver

B: também acho concordo com j

Professor: é? Vc também achou chato?

B: muito tosco

Professor: por que tosco?

D: é inteligente

Professor; por que tosco?

D: ah num achei tosco

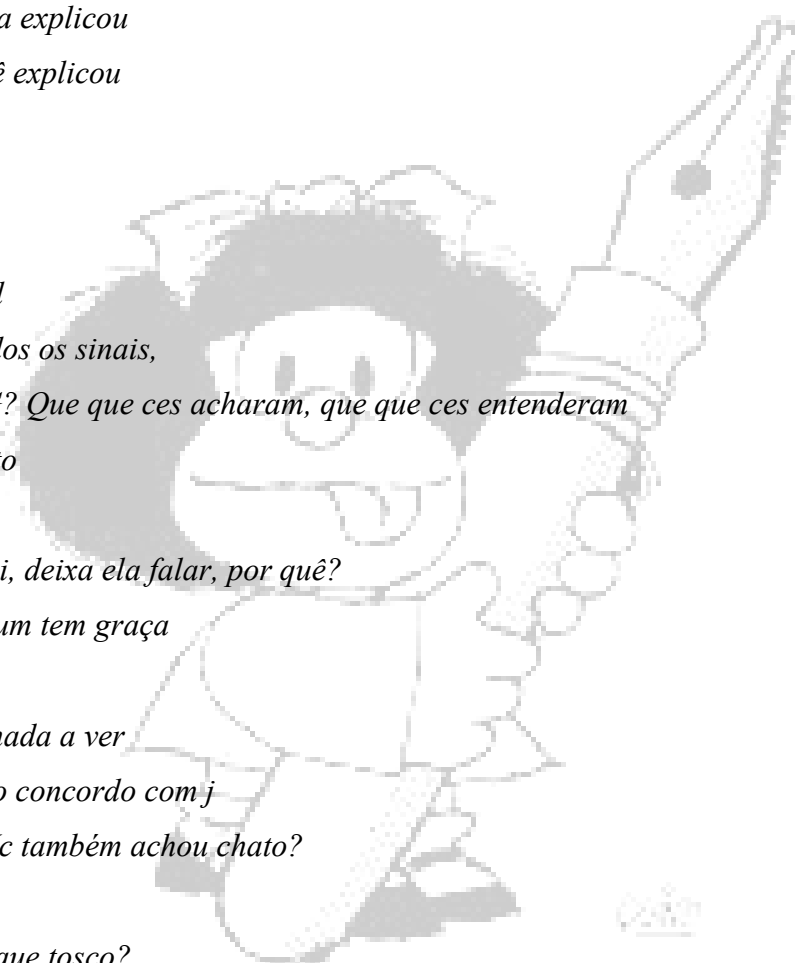
Professor: a d achou inteligente

D: achei que é uma crítica pra sociedade, um pensamento sobre a sociedade

I: é uma coisa a se pensar

D: é

Professor: Quem achou chato além de J e de B?



I: ah chato é professora, coisas inteligentes são chatas

B: toda tirinha da Mafalda é chata, tem sempre alguma inteligente

I; só da mônica que é legal

N: achei chato porque eu não tinha entendido

D: é que assim, não é humor, é uma crítica

B: é, é inteligente

I: é uma reflexão

T: é um humor assim, humor, humor inteligente

N: não é pra ter graça isso daí

D; mas num tem graça

N: mas num tem humor nisso daí, num tem

T: quem falou que é pra ter humor

I: depende do ponto de vista, e se eu achar engraçado, posso rir, olha a cara dela, eu posso rir da cara dela

Professor: que que você achou G, que vc falou?

G: é só um comentário só

Professor: é só um comentário de quem? Da Mafalda

G: as tirinhas dela só trazem comentários de alguma coisa

Professora: só trazem comentários de alguma coisa

T: não tem outra menos sem graça não risos

Professora: vai eu quero que vocês falem dessas tirinhas

A gente já falou

T: quem fala do jornal, o jornal tá falando, oh ate o jornal

N: quer que fala da roupa dela, olha eu achei fashion essa meia assim

T: é um sapato

N: o sapato

D: e, ela fico triste o, ela ficou triste por que o povo num

N: não ela num ficou triste, ela ficou sem

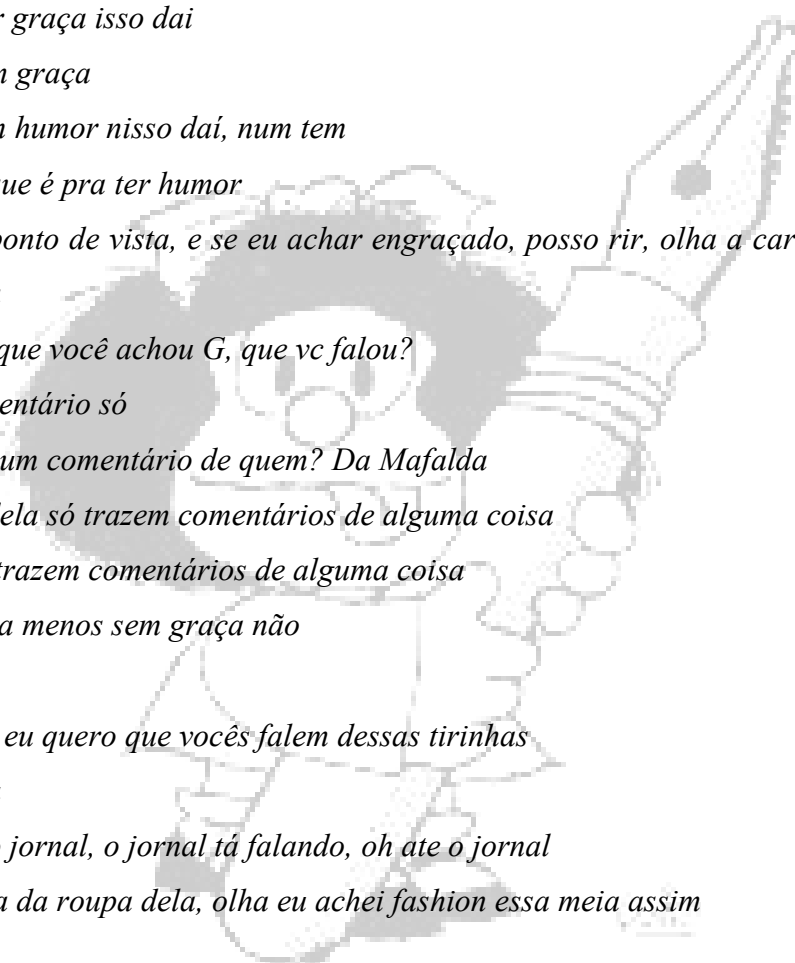
I: decepcionada

N: é decepcionada

B: 'decepcionada

T: é triste

Professora: o que vocês veem,



I: sora, num tem outra não

Professora: qual é a, qual é a ideia que vocês têm da Mafalda a partir dessa tira

(): é professor vai em outra já

I/: ela precisa de carinho

T: ela é uma criança mimada

Professora: uma criança mimada

N: Ela é uma criança crítica

D: eu acho que ela é, é uma criança em conflito total

I: superdotada

Professora; oi?

I: eu acho que ela é superdotada, por que uma criança não fala sobre isso

B: É verdade, uma criança nem ia ta lendo jornal, eu num leio jornal por que ela ia ler

I: ou ela quer ser criança por quê?

Professora: que que se acha oh J da Mafalda a partir dessa tira

J: A sem graça

Professora: acha difícil?

D: não

I: que de entender?

N: Eu acho, eu acho

B: num é difícil, mas tem que interpretar

T: Depois que I explicou, eu não achei difícil não

N: ah eu também

D: ah eu num achei difícil, eu entendi

Professora: D, o que você acha da tira?

D: eu num achei difícil

Professora: além de fala que você num achou difícil, que que se acha da tira, pode falar

D: eu acho que é uma crítica, num é engraçado mas é

T: a sim é uma crítica, eu também entendi

Professor: mas você acha chato

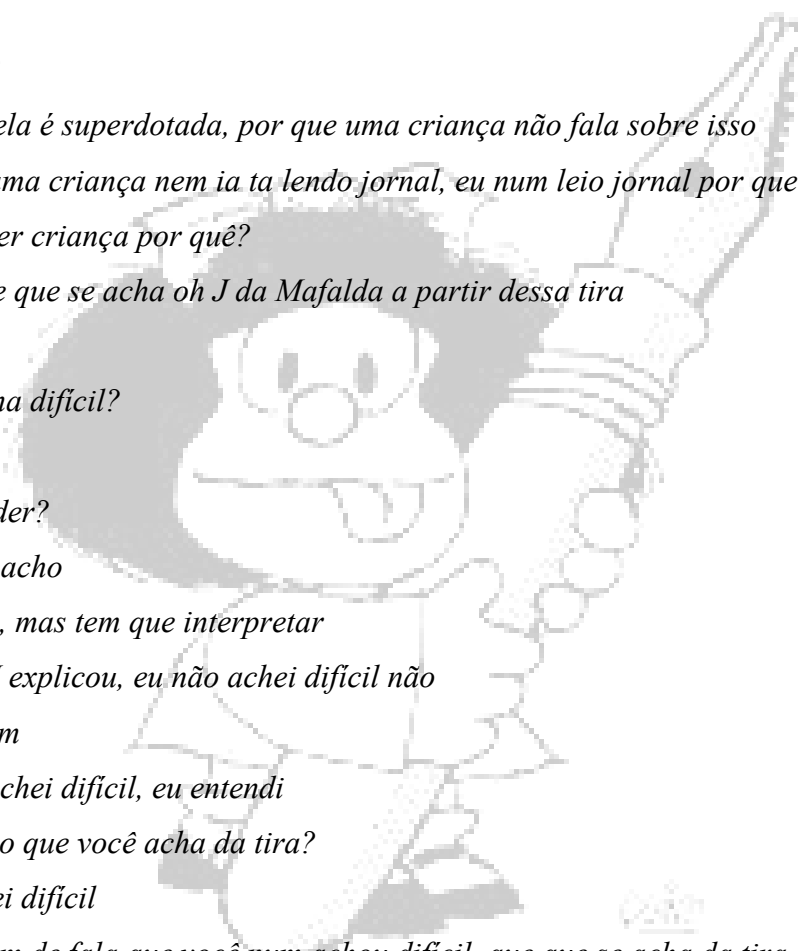
D: Chato? Acho tipo neutro

I: acho que a gente tem que ir embora que eu tô com fome

B: também acho

D: eu acho neutro

Professor: neutro? Como assim neutro?



D: neutro

Professor: tanto faz

D: é

Professor: num tem uma opinião formada sobre ela

D: é

Professor: F o que você achou da tira?

D: pra mim acho que tanto faz

F:

Professor: e agora olhando assim, que que você pensa da Mafalda, que que se acha sobre ela

F: sei lá,

Professor: acha chato, acha difícil?

F: depende da tirinha essa é meio complicado

Professor: pode falar

I: eu acho que ela, eu acho que ela é muito legal porque ela é uma criança que faz a gente refletir sobre as coisas, sobre a sociedade

D: assim ela tem uns pensamentos elegantes

I: além do meu

Professor: vai, mais opinião

I: vamo fazer outra

B: eh vai em outra

Professor: ah?

B: vai em outra tirinha

Professor: vou fazer outra, mas não aqui

T: não aqui

Professor: e ai?

I: vamos ali fora

Risos

Professor: e ai alguém quer falar mais alguma coisa

I: não

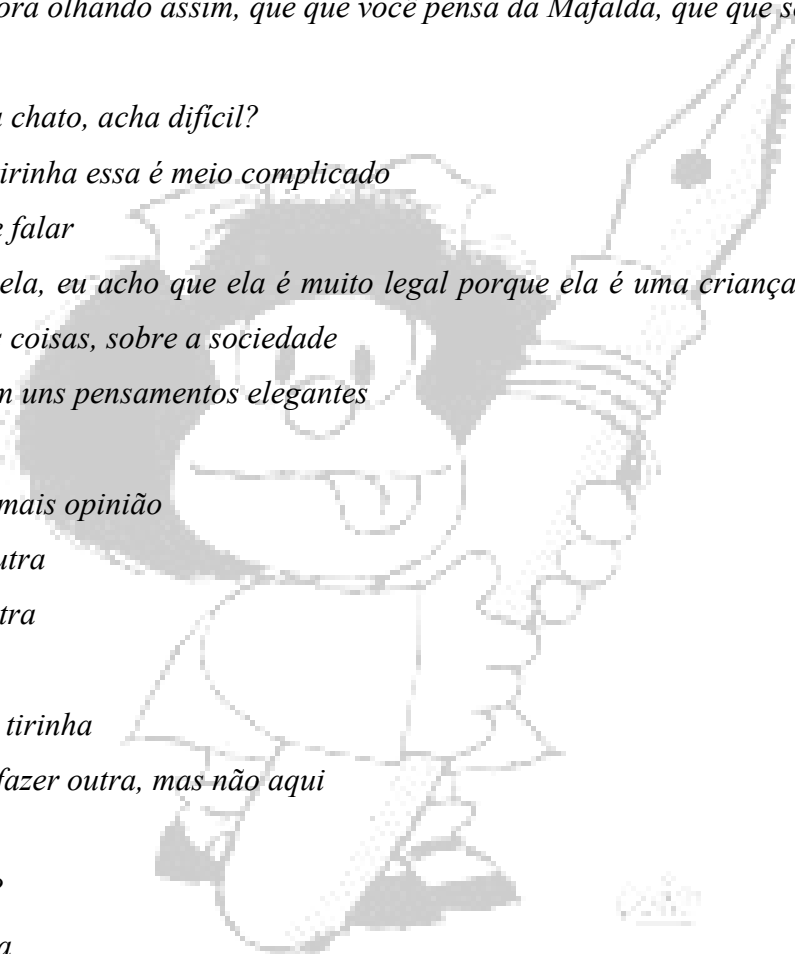
Professor: Quer expressar sua opinião, pode expressar tudo o que você sente viu J, G

N: eu sinto vontade de ir embora

Professor: num gosta de ler N essa tira

N: não, ah não, só se tiver na prova assim

Professor: só por obrigação



T: quando ta na prova eu sinto uma vontade de ler

Professor: e você g gosta de le, gostaria de ler mais tiras dela

G: não

Risos

T: sora põe uma outra pra animar a gente

Professor: e você o J, gostaria de ler mais

J: não

Risos

Professor: e a D, gostaria de ler mais

B: queria ir embora também néJ,

T: professora eu gostaria de ler mais tem como você passar

Professora: tem eu vou dar outra escrita

T: é...

B: mas é ruim

D: num sei, eu gosto mais quando tem humor

Professor: quando tem humor

T: é, é mais engraçado

D: eh, eu gostaria de mais ai eu vou

Professor: e ai não tem humor

D: humor não, num achei humor

B: muito chato

T: também não

D: é tipo, é inteligente o pensamento

I: é legal

B: é legal quando tem alguma tirinha que tem, tem ironia, mas tem uma crítica no fim ai é legal

Professor: mas essa num tem crítica?

D: tem, mas num tem humor

Professor: num tem ironia também

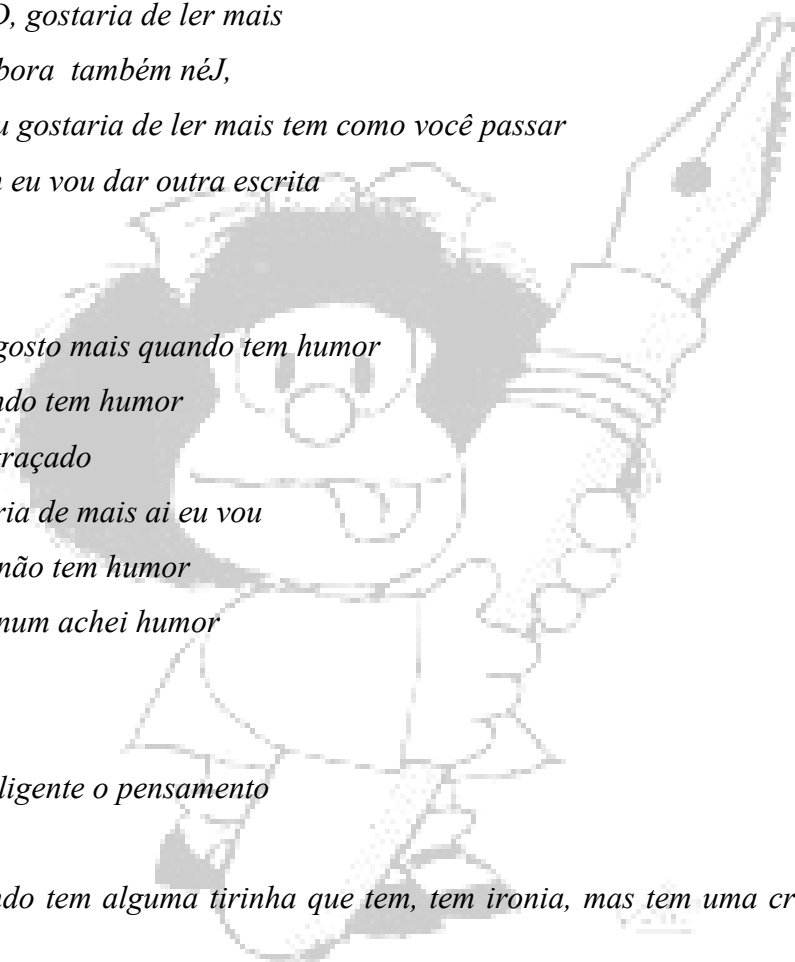
D: é triste

Professor: é triste?

B: num tem humor:

I: ela quer dizer que ela fala direto

B: é ela num vai no humor assim



T: eu concordo com a Mafalda, é deprimente essa situação

N: eu também concordo

T: mas o que que eu posso fazer pra mudar?

B: é orar

T: eu posso me mudar

Professor: várias coisas

T: eu posso me mudar

N: cê pode orar também igual a B

D: cê vai ser engenheira civil cê pode construir coisas

N: cê pode construir um foguete

I: cê pode para de construir arco e flecha

Risos

N: pode construir foguete, foguete tudo bem, pra fazer missões

I: isso lá no

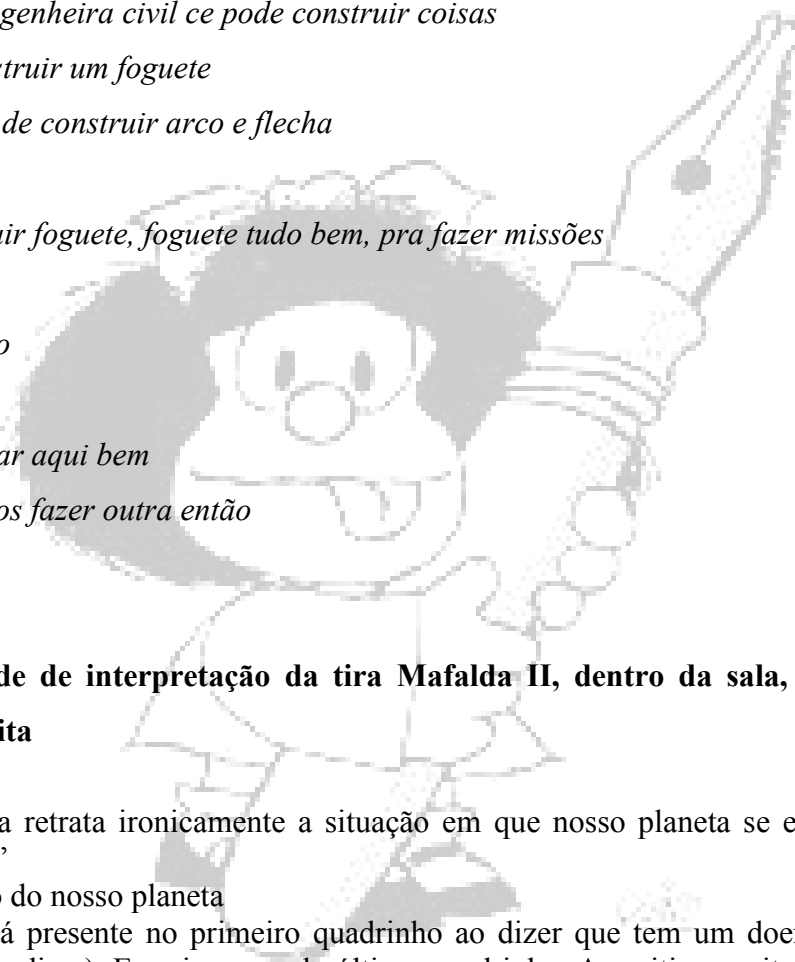
T: lá em saturno

Muitos risos

I: vamos analisar aqui bem

Professor: vamos fazer outra então

Todos: Vamos



IV. Atividade de interpretação da tira Mafalda II, dentro da sala, não avaliativa, escrita

Sujeito P

1. A tirinha retrata ironicamente a situação em que nosso planeta se encontra no caso “doente”
2. Situação do nosso planeta
3. Sim, está presente no primeiro quadrinho ao dizer que tem um doente em sua casa (Mafalda disse). E na imagem do último quadrinho. Ao criticar a situação precária de nosso planeta.
4. Um humor meio “negro”, sério, não uma tirinha para se dar gargalhadas e sim algo a se refletir.

Sujeito BE

1. As pessoas estão destruindo o mundo cada vez mais, assim Mafalda considera o mundo “doente”, pelo fato de estar sendo destruído aos poucos
2. A destruição, poluição do planeta.
3. Sim, aparece no momento em que Mafalda considera o planeta doente, ou seja, a destruição que as pessoas causam no mundo.

4. Um pouco, pelo fato do globo terrestre estar em uma cama, mas existe realidade porque o mundo de fato está sendo destruído pelas pessoas

Sujeito V

1. A tirinha está retratando que a terra está doente, retratando assim o desmatamento, o aquecimento global, poluição, atos de vandalismo pelo mundo, terrorismo, violência.
2. Que a Terra está doente, por causa do homem e suas atitudes
3. Sim, quando a Mafalda, diz que tem um doente em casa, que é um globo terrestre.
4. Não, pois não é uma tira engraçada, e sim uma tirinha criticando os atos do homem que estão destruindo o planeta terra.

Sujeito J

1. Entendi nessa tirinha que o mundo está doente, o planeta está doente.
2. O tema dessa tirinha é o cuidado com o mundo, porque o mundo está doente, está deitado em uma cama, precisa de cuidados
3. Sim, a crítica nessa tirinha está presente porque a Mafalda diz que o mundo está doente, que ele precisa de cuidados, aparece no 4 quadrinho
4. Não, é mais uma crítica do que um humor. Se bem que tirinhas da Mafalda não existe humor.

Sujeito BI

1. Que o mundo está doente
2. Mundo de hoje
3. Sim, aparece no último quadrinho
4. Sim, pois é algo incomum ver alguém considerar o globo como um doente e ainda colocá-lo deitado na cama.

Sujeito D

1. Entendi que o mundo que está doente, mas doente em qual aspecto eu não sei. Pode ser doente porque o ser humano é ruim e precisa mudar ou até na questão do meio ambiente que está cada vez mais abalado.
2. “Doença” mundial
3. Sim, aparece de forma indireta criticando a humanidade e seus atos.
4. Não achei humor, é mais uma crítica que nos faz refletir sobre nós mesmo e sobre o mundo.

Sujeito GI

1. Entendi que o planeta está doente devido aos atos humanos que prejudicam o nosso planeta e ela deseja mudar isso
2. Problemas Ambientais
3. Sim, no 1º e no último quadrinho que diz que o doente é o planeta, o que nos leva a pensar que nós somos os culpados
4. Não.

Sujeito I

1. Que o mundo está doente, está passando por dificuldades.
2. Uma crítica a situação em que o mundo se encontra
3. Sim, na parte do globo numa cama, que demonstra que está doente, tentando conscientizar a sociedade a cuidar melhor do planeta.

4. Não, apenas uma crítica aos maus-tratos do mundo.

Sujeito T

1. Que a Mafalda diz que o mundo está doente
2. Falar que o mundo está doente, está sofrendo, está precisando de repouso.
3. Sim, está criticando o país. Aparece com o mundo em uma maca
Não, há crítica apenas.

Sujeito IS

Não fez

Sujeito N

1. Que o mundo está doente, talvez pelo fato de tanta violência, a por causa do aquecimento global, do efeito estufa, mas a ideia principal é mostrar que o mundo está doente
2. O planeta doente
3. Sim, ela aparece quando a Mafalda cita que tem alguém doente e quando ela mostra o planeta, mostrando que é o planeta que está adoentado.
4. Não encontrei nenhum humor, somente crítica.

Sujeito GA

1. Eu entendi que o amigo da Mafalda está falando que o mundo está doente em relação a poluição
2. O tema está relacionado com a preocupação de o amigo da Mafalda com o mundo.
3. Sim, a crítica é que ele critica a poluição do mundo, e as pessoas estão desmatando e poluindo o planeta terra.
4. Não achei o humor, porque não tem graça o mundo estar da maneira que se encontra.

Sujeito F

1. Que a Mafalda estava falando que tinha um doente em casa, e esse doente era o nosso planeta, que esse “doente” seria problemas.
2. Problemas do Mundo
3. Sim, fala sobre os problemas que o nosso mundo está enfrentando, no último desenho aparece o mundo em uma cama, ou seja ele está precisando de cuidados
4. Não, porque é uma crítica, uma observação sobre as coisas que estão acontecendo.

V. Atividade de interpretação da tira da Mafalda III, não avaliativa, fora da sala, escrita.

Sujeito P

1. Fala sobre o ano novo, que quando ele se inicia é como começar do zero, como folhas em branco, nada foi feito.
Mas também retrata nesse assunto o fato dos obstáculos que se enfrentam durante esse novo ano
2. O recomeço, o início de um novo ano, nova vida, novos planos
3. Sim, se encontra no último quadrinho, onde Mafalda faz menção indiretamente sobre os obstáculos enfrentados durante um novo ano, ou recomeço.

4. Acredito ser um humor meio negro, sério. Não é algo para se dar gargalhadas, e sim algo a se refletir.

Sujeito BE

1. Que por mais que as pessoas pensam em mudar no ano novo, o ano acaba sendo o mesmo, pois são “muitos cotovelos esbarrados no tinteiro”, ou seja, “mancha a folha”
2. O mundo que as pessoas pensam em mudar, mas sempre é da mesma forma
3. Sim, no momento em que Mafalda diz que há “muitos cotovelos esbarrados no tinteiro”, ela quer dizer que as pessoas começam com vontade de melhorar, porém continua a mesma coisa.
4. Pode ser considerado como ironia, está comparando o ano novo com a folha em branco, mas humor não, é apenas crítica.

Sujeito V

Não realizou

Sujeito J

1. Que o ano novo é como ninguém tivesse usada, ninguém viveu ainda, como o caderno em branco
2. O ano novo
3. Sim, no terceiro quadrinho, onde Mafalda faz uma crítica os curiosos
4. Não, nunca tem graça

Sujeito BI

1. A Mafalda está cansada de pessoas inquiridas, principalmente quando as pessoas ficam se metendo na vida dela
2. Ano novo
3. Sim, ela aparece no 3º quadrinho
4. Sim, porque dependendo da interpretação, a Mafalda parece querer indiretamente se referir ao amigo ao lado como alguém intrometido, na vida dela

Sujeito D

1. Eu entendi que o menino disse que no ano novo tudo começa de novo, que você pode começar uma vida nova, mas ela ao dizer aquilo pra ele que dizer que o passado inda continua lá e haverá consequências desse passado no novo ano.
2. Pensamento equivocado que a cada ano novo é uma vida nova.
3. Sim, no 3º quadrinho onde a Mafalda critica as pessoas que pensam como o garoto, pois o passado ainda existe e ele trará consequências para o futuro.
4. Não, é mais uma reflexão. Mas eu confesso que até dei um sorrisinho porque percebi a crítica e também pq muitas pessoas falam como o garoto.

Sujeito GL

Não fez

Sujeito I

Não fez

Sujeito T

1. Que com o Ano novo, teríamos a oportunidade de fazer coisas novas e limpas se não fosse alguns (que eu não consegui pegar o sentido) que acabam com tudo, sujam o ano

2. O tema é algo sujo, estraga seu ano
3. Existe. No último quadrinho na fala de Mafalda. Ela aparece de forma difícil de se interpretar
4. Se há, eu não o achei (ele)

Sujeito IS

Não fez

Sujeito N

1. Entendi que estava tudo branco, e ela fala de derrubar tinta, então não fica mais branco, mas o significado eu não entendi.
2. Derrubando tinta do tinteiro
3. Sim, no último quadrinho. Mas a crítica eu não entendi, não entendi o sentido.
4. Não achei o humor dela.

Sujeito GA

1. Entendi que quando se inicia um novo ano todos tem uma nova oportunidade de fazer novas experiências novas, iniciar uma “nova vida” Mas infelizmente existe pessoas, problemas, que podem nos fazer errar e rabiscar um recomeço.
2. O tema no meu ponto de vista é um tanto que dramático
3. Sim existe uma crítica quando Mafalda se refere aos “cotovelos” que estragam seu recomeço. Mafalda critica as coisas ruins que acontecem o tempo todo em nossas vidas.
4. Existe humor quando Mafalda faz uma ironia, quando se refere aos estresses da sua vida.

Sujeito F

1. Que eles estavam discutindo sobre o ano novo, e depois aquele momento é interrompido pela observação de Mafalda
2. Eles estão falando sobre a chegada do ano novo
3. Sim, no último quadrinho, em relação a tanta gente no tinteiro
4. Não, ela só retrata um momento e a chegada de um novo ano.

VI. Atividade de interpretação da tira da Mafalda IV – Avaliativa, fora da sala, individual, escrita.

Sujeito P

não realizou.

Sujeito BE

1. Que as notícias que foram dadas no programa sobre o mundo, eram apenas notícias ruins, desastres.
2. Situação mundial
3. Sim, a partir do momento em que Mafalda acha que o “AAI” vem do globo terrestre
4. Sim, de que o mundo está sendo destruído cada vez mais e que só acontece coisas ruins

Sujeito V

Não realizou

Sujeito J

1. Entendi que Mafalda ouviu uma notícia nada boa e ouviu um “aaaai” e achou que era o mundo, só que era o “país” que se queixou de ter batido o braço.
2. A queixa que ela achou que era o mundo, mas era o pai
3. Não
4. Não

Sujeito BI

1. A Mafalda ouviu na TV, notícias de tragédias e acontecimentos atuais, logo após ela ouve um grito e pensa que o mundo por causa de tantos problemas, estaria se queixando, porém o país que tinha gritado por ser picado por pernilongo
2. Panorama mundial – problemático
3. Sim, causado pela inocência de Mafalda em pensar que o mundo pode expressar seus sentimentos em palavras.
4. Sim, o mundo está sendo prejudicado pelas ações do homem, se o mundo fosse um ser humano, estaria doente

Sujeito D

1. Eu entendi que ela quis dizer que as notícias mundiais só são sobre coisas ruins, por isso o mundo se queixaria, já que quase não se vê coisas boas acontecerem.
2. Mundo cada vez com mais tragédias
3. Um pouco, porque além de relatar algo comum que vemos todos os dias (notícias ruins com um mundo cada vez pior) ela se confunde achando que era o mundo se queixando quando na verdade era só o homem que havia se machucado.
4. Sim, critica a nossa sociedade que cada vez piora com tantos acontecimentos ruins.

Sujeito GL

Não fez

Sujeito I

1. Que as notícias do mundo são ruins, por isso estaria gritando
2. As queixas do mundo
3. Não pois é uma crítica as más notícias sobre o mundo
4. Crítica sobre como está a sociedade e a “suposta” queixa ao mundo.

Sujeito T

1. Como minha querida professora sabe, sou péssima para conseguir interpretar. \o que consegui (depois de muito tempo pensando) raciocinar é que o mundo está com sérios problemas, mas o povo está mais preocupado com outras coisas
2. Alienação das pessoas quanto a situação do mundo...
3. Se há, eu não o achei, pois fui vencida pela cansaça para conseguir entender um pouco.
4. A crítica seria exatamente a alienação, falta de interesse e preocupação das pessoas com a situação precária na qual o mundo se encontra.

Sujeito IS

Não fez

Sujeito N

1. Entendi que a Mafalda ouviu no rádio algumas notícias provavelmente ruins sobre o mundo, nisso ela escutou um grito e achou que fosse o mundo se queixando de dor por estar sendo destruído, mas na verdade não era o mundo se queixando, era apenas um homem.
2. O mundo pede socorro
3. Não encontrei humor na tira
4. Há uma crítica em relação ao sofrimento que o mundo, ou o planeta tem passado, talvez pelo aquecimento global, efeito estufa, etc.

Sujeito GA

1. Que Mafalda estava assistindo o noticiário quando ouviu um resmungo e foi correndo ver o globo do mundo para ver se ele estava se queixando dos problemas na terra.
2. “O mundo em sérios problemas”
3. Não porque os problemas na terra são de verdade e não vejo humor
4. Sim Mafalda mostra que o mundo corre perigo

Sujeito F

1. Que Mafalda estava ouvindo notícias no rádio, sobre o Mundo, e as notícias não pareciam boas. E em seguida ela ouve alguém gritando ai! E ela pensa que era o mundo se queixando, mas não era.
2. O tema seria algo como, “o mundo pedindo socorro”
3. Não, é mais uma crítica e indignação com o Mundo
4. Sim, a crítica de que o mundo está cada vez pior, pois Mafalda pensa que era o mundo se queixando, ou seja, as pessoas não estão cuidando bem dele.

VII. Atividade de interpretação da tira da Mafalda V- avaliativa, dentro da sala, escrita.

Sujeito P

Não realizou

Sujeito Be

Que a chamada em favor da paz, dará errado mais uma vez

1. “Precisa-se de paz”
2. Sim, no momento em que Mafalda diz que “dará linha ocupada” como se fosse linha telefônica.
3. Sim, “aposto que dará linha ocupada, como sempre, ou seja, o chamado em favor da paz, nunca deu certo.

Sujeito V

1. Que o pedido do papa não foi atendido, pois o mundo hoje está muito violento.
2. Paz mundial
3. Não, pois é uma tirinha crítica, abordando um tema onde a população iria ignorar o papa.

4. Sim, que o mundo atual está muito violento, passando por guerras, e que as pessoas não tem a capacidade de perceber que a paz é a melhor coisa que o mundo seja melhor.

Sujeito J

1. Que não deram atenção, “ligou e ninguém atendeu”
2. Que o papa ligou para a paz e deu ocupado
3. Não
4. Que ninguém fez questão para a paz, estão sempre ocupados.

Sujeito BI

não realizou

Sujeito D

1. Sim, quer dizer que mesmo ele querendo falar da paz as pessoas não parecem adotar isso para suas vidas.
2. Fé X Razão
3. Não muito, é mais satírica e reflexiva
4. Sim ela critica que mesmo a própria religião defendendo a paz isso não ocorre, seja em conflitos entre fé e razão ou das atitudes humanas que nada praticamente é resolvido de forma pacífica.

Sujeito GL

1. Que as pessoas iriam ignorar a chamada do Papa, pois estão ocupados com outras coisas.
2. O tema seria a paz mundial, amor ao próximo.
3. Não, apenas há um senso crítico à sociedade
4. Sim, há a crítica à respeito da sociedade que ignora o correto, o bem, e entra em conflitos políticos e militares.

Sujeito I

1. Que para assuntos como a paz, a sociedade está ocupada e não dá a devida atenção.
2. Que o mundo está ocupado para a paz e boas ações
3. Sim, o humor no tom de ironia, por ser uma realidade
4. Sim, que a sociedade deveria se atentar para a paz e não se “ocupar” quando são esses assuntos.

Sujeito T

1. Que ninguém se importa com a questão da paz, e que ele fala a toa
2. As pessoas não se importam com questões mundiais
3. Se há, eu não achei, pois não entendi direito a tira, mas ouvi gente rindo com ela
4. Acho que a crítica é as pessoas que estão alheias a questões sobre paz, governo e igreja

Sujeito IS

1. Ou seja, como sempre ninguém se “importou”, deu errado
2. Tirinhas de humor
3. Sim, houve humor no terceiro quadrinho
4. Não houve uma crítica, mas sim uma opinião “negativa” da Mafalda, querendo dizer que ninguém se “importa” com o que o papa disse ou fez, como sempre, ou seja, acontece sempre.

Sujeito N

1. Entendi que é muito difícil propagar a paz, sempre que se busca a paz, nunca conseguem encontra-la
2. A paz não atende
3. Não achei humor na tira
4. Sim, crítica de que a paz não atende, de que não se consegue encontrar a paz.

Sujeito GA

1. Mafalda afirma que o Papa tentou colocar a Paz em prática mas que o mundo está revoltado e as pessoas não estão praticando, por isso deu ocupado.
2. Um tema bom seria: a “luta” a favor da paz.
3. Não, pois algumas pessoas fazem de tudo para que o mundo fique em paz e isso não está acontecendo.
4. Sim, a crítica existente é que o mundo precisa de paz mas a questão é que está cada vez mais difícil de acontecer

Sujeito F

1. Ela fez uma comparação com uma ligação, já que o papa fez uma nova chamada, e Mafalda concluiu dizendo que não iria dar certo novamente, ou seja, a linha ia estar ocupada.
2. Em busca de paz.
3. Sim, quando a Mafalda fala que iria dar ocupado a linha. E por haver uma comparação com a chamada de ligação.
4. Sim, Mafalda critica o fato de ser impossível haver paz.

VIII. Questionário de leitura II, após a aula de contextualização de produção das tiras da Mafalda**Sujeito P**

1. Sim, pois são tiras bem elaboradas, sempre com algum tipo de reflexão.
2. Somente em provas
3. As tiras da Mafalda em minha opinião são uma das melhores, por serem bem elaboradas e sempre haver algum tipo de reflexão sobre algo atual
4. A fundo nada, apenas que tem geralmente o mesmo objetivo

Sujeito Be

1. Sim, porque as tiras dela sempre se encontra alguma crítica em relação ao que acontecia no mundo naquela época (guerra Fria e que valem pra o mundo de hoje.
2. Atividades em sala de aula
3. São boas tiras e ótimas críticas
4. Sei que o momento em que foram escritas era época de Guerra Fria, onde estava havendo conflitos e uma criança entende isso e critica sabendo que o mundo precisa melhorar.

Sujeito V

1. Sim, porque são tirinhas muitas vezes críticas mas que apresenta humor, gosto de ler tirinhas pois acho mais fácil sua interpretação
2. Quando vou estudar interpretação, muitas vezes leio tirinhas dela pela internet
3. Gosto muito, são tirinhas ótimas, que busca a interpretação do leitor, com pontos de críticas, de humor, tirinhas que ajuda a eleva o nível de interpretação
4. São tirinhas que se relacionam com fotos do mundo, principalmente a violência, a fome, sobre pontos críticos, mas sempre colocando humor quando a interpretação

Sujeito J

1. Não, porque não gosto de tiras
2. Em provas, em atividade de sala de aula
3. As tiras da Mafalda são sempre bem elaboradas pelo seu criador, sempre com algo atrás das falas, com alguma intenção
4. Sei que a muita crítica implícita nas tiras, Mafalda sempre está questionando algo que está acontecendo no mundo.

Sujeito BI

5. Sim, porque são fáceis de entender e agradáveis de ler. Além de expressar sempre um tema polêmico, mas de maneira humorística
6. Na escola
7. São tiras que usam aspectos do dia a dia para mostrar a realidade do mundo, não são cansativas de ler
8. Não é mais produzida, a Mafalda é uma personagem que compõem as tiras. É feito com relação à temas polêmicos e sempre retratado na visão da própria Mafalda.

Sujeito D

1. Não leio por entretenimento, mas são até legais, porque ela traz uma crítica que nos faz refletir
2. Na escola
3. Elas são inteligentes, já que critica muita coisa que não é certa nesse mundo
4. Sim que elas não são mais feitas e que forma escritas no período da ditadura no brasil e a guerra fria no mundo e que a Mafalda é uma criança vendo e criticando o mundo.

Sujeito GL

1. Não, pela falta de humor e por conter muito senso crítico, mesmo que suas críticas sejam válidas.
2. Não costumo ler suas tiras
3. Sem graça e levam uma crítica forte para o leitor pensar a respeito
4. Muitas são crítica e apresentam pouco humor, porém contem críticas válidas e interessantes

Sujeito I

1. Sim, porque ela é irônica e bem humorada, e apesar de ser crianças, evidencias as desigualdades do mundo
2. Em provas e internet
3. Tem bons conteúdos e alerta a sociedade
4. Quem as cria, de onde vem, e as características de cada personagem

Sujeito T

1. Sim, pois pelo menos são mais rápidas que os textos e não, pois são sem graça e geralmente eu não entendo
2. Apenas em listas da minha querida professora de português
3. São bem inteligentes
4. Mafalda é uma criança super dotada que se preocupa com as questões sociais e econômicas do mundo

Sujeito IS

1. Sim, gosto. Acho as tiras da Mafalda bem humorísticas.
2. Costumo ler no colégio Adventista, mas as vezes por distração leio em casa na internet
3. Na minha opinião, as tiras da Mafalda costuma ter vários sentidos, as falas são de um jeito que leva a pessoa a entender dois sentidos
4. Sei quem são os personagem, o estilo da tirinha....

Sujeito N

1. Gosto, porque são tiras que nos fazem refletir acerca da realidade que geralmente a Mafalda diz
2. Eu nunca busco por mim mesma ler as tiras dela, leio somente quando aparece em provas a vestibulares
3. Acho muito interessante porque não são tiras sem sentido, são tiras que nos fazem pensar acerca das tiras que ela coloca
4. QUE SÃO TIRAS COM UMA CRÍTICA MUITAS VEZES ENGRAÇADAS

Sujeito GA

1. Sim, as tiras da Mafalda me fazem passar o tempo e me divertir de uma maneira crítica
2. Leio as tiras quando tenho tarefas da escola, que algumas vezes são relacionadas a Mafalda

3. As tiras da Mafalda são muito boas porque criticam o mundo de uma maneira irônica e engraçada
4. Não respondeu

Sujeito F

1. Sim, porque elas sempre fazem uma análise do mundo e muitas vezes fazem críticas inteligentes
2. Leio na escola
3. Acho bem criativa, pois elas colocam o assunto a ser tratado, ou o problema de uma forma diferente
4. Que elas existam já faz tempo, e sempre tem uma visão crítica do mundo.





Quino. Toda Mafalda. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

