



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**TAILA JESUS DA SILVA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TIRAS  
DE MAFALDA SOBRE O ENSINO: UMA PROPOSTA À  
LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL BAKHTINIANA**

Salvador

2022

**TAILA JESUS DA SILVA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TIRAS  
DE MAFALDA SOBRE O ENSINO: UMA PROPOSTA À  
LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como parte dos requisitos de avaliação para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Bahia Heine

Salvador

2022

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

OLIVEIRA, Taila Jesus da Silva.  
ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TIRAS DE  
MAFALDA SOBRE O ENSINO: UMA PROPOSTA À LUZ DA  
LINGUÍSTICA TEXTUAL BAKHTINIANA / Taila Jesus da  
Silva. OLIVEIRA. -- SALVADOR, 2022.  
159 f.

Orientadora: Profa. Dra. Lícia Maria Bahia Heine.  
Dissertação (Mestrado - MESTRADO EM LÍNGUA E  
CULTURA) -- Universidade Federal da Bahia, PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA, 2022.

1. Linguística Textual. 2. Aspectos dialógicos. 3.  
Coerência textual. 4. Tiras de Mafalda. . I. Heine,  
Profa. Dra. Lícia Maria Bahia. II. Título.

**TAILA JESUS DA SILVA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM TIRAS  
DE MAFALDA SOBRE O ENSINO: UMA PROPOSTA À  
LUZ DA LINGUÍSTICA TEXTUAL BAKHTINIANA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura, Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 30 de junho de 2022

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lícia Maria Bahia Heine – Orientadora

Universidade Federal da Bahia (UFBA).

---

Prof. Dr. Julio Neves Pereira

Universidade Federal da Bahia (UFBA).

---

Profa. Dra. Luciane Botelho Martins

Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF – Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu infinito amor, por seu consolo e por me sustentar nos momentos mais difíceis.

À minha amada e querida mãe, Maria Cláudia Jesus, cuja bravura e resistência me fazem querer seguir em frente mesmo quando as circunstâncias dizem que não. Obrigada por me acalantar, comprar os meus sonhos, compreender as minhas ausências e por acreditar mais em mim do que eu mesma. Dedico esta dissertação à senhora!

Ao meu pai, João Oliveira, por compreender o meu silêncio em muitas circunstâncias, por incentivar e elogiar o meu trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lícia Maria Heine, por seu incentivo, paciência e por despertar em mim o desejo pelos estudos da Linguística Textual e por Bakhtin. Obrigada por sua confiança!

Aos colegas do NUPED, pelas discussões e trocas maravilhosas.

À Profa. Dra. Alba Valéria Tinoco, pela oportunidade na Iniciação Científica e pelas primeiras ideias sobre Mafalda.

À querida médica, Maria Dias, por seu amor e dedicação à profissão. Obrigada por nos fazer sorrir nos momentos mais delicados!

Aos meus queridos e às minhas queridas estudantes do Semestre 2021.1 - UFBA, pelos debates, (des) construções e muitos risos.

A José Guimarães, pelas orações e palavras de avivamento.

À Profa. Dra. Luciane Botelho Martins e ao Prof. Dr. Julio Neves Pereira pelas considerações acuradas antes e durante o momento da qualificação.

À CAPES, pelo financiamento à realização desta pesquisa.

A todos que, de alguma forma, participaram da concretização deste estudo.

*“Os sentidos jamais se fecham e jamais estão sozinhos: eles vêm acompanhados da entonação avaliativa, e esta é o modo de marcar materialmente posições socioideológicas [...]. (GERALDI, 2012, p.14)*

## RESUMO

Nesta dissertação, objetivou-se analisar a construção de sentidos nas tiras de Mafalda (QUINO, 1993) relacionadas ao ensino. A atemporalidade crítica da personagem e sua turma, além de a escola em Mafalda ser próxima à escola brasileira, através das propostas de ensino, configuraram importantes aspectos para o interesse nesta investigação. Diante disso, a personagem argentina, embora tenha deixado de ser produzida em 1973, suscita debates profícuos e atuais sobre diferentes temáticas de interesse social, tal como o ensino escolar; além de ser presença marcante na Educação Básica hodierna, através das avaliações e dos livros didáticos. A escolha das tiras, portanto, fundamenta-se na necessidade de um debate mais enfático entre essa produção multimodal e os estudos acadêmicos, já que a presença de tais gêneros, na Educação Básica, erige cada vez de forma mais latente. Diante da importância do tópico, objetivou-se também discutir sobre a relevância dos signos não verbais e do contexto sócio-histórico-ideológico para a construção de sentidos, visto que tais elementos não foram priorizados ao longo dos estudos linguísticos formalistas e, conseqüentemente, dos momentos clássicos da Linguística Textual (LT). Posto isso, os elementos não verbais foram vistos como fundamentais para esta investigação, pois desvelaram, a partir da sua linguagem visual, os projetos ideológicos nos enunciados analisados. A compreensão dos olhares, gestos, cenários, movimentos, planos etc. se apresentaram como essenciais para a construção da coerência textual, que se deu por meio da confluência hibridizada entre linguagens verbal e não verbal. Os estudos textuais dos primeiros momentos da LT não abarcaram, de modo incisivo, os signos não verbais; embora tenham privilegiado os aspectos pragmáticos, a sua análise limitou-se ao código verbal. Além disso, a análise do contexto histórico-ideológico possibilitou exceder a materialidade linguística, pois as tiras de Mafalda e sua turma estão preñes de valores axiológicos, possibilitados pelos discursos críticos fundamentados sobre as mais diversas problemáticas sociais. Para realizar este estudo, foi necessário recorrer ao momento Sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2018) e ao Bakhtiniano (HEINE et al., 2018). Com isso, partiu-se do princípio de que o texto é um “evento dialógico”, e a coerência textual é “Um processo cooperativo, dialógico, que envolve inferência e refração da realidade” (NEIVA, 2016). Assim, a pesquisa, de cunho qualitativo, constatou que não se pode apontar para a coerência textual presa à superfície do texto verbal, mas a compreensão depende da presença de sujeitos responsivos que construam sentidos carregados ideologicamente, através da leitura dos aspectos semióticos.

**Palavras-chave:** Linguística Textual, Aspectos dialógicos, Coerência textual, Tiras de Mafalda.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the construction of meanings in Mafalda's comic strips (QUINO, 1993) related to teaching. The critical timelessness of the character and his class, in addition to the school in Mafalda being close to the Brazilian school, through the teaching proposals, configured important aspects for the interest in this investigation. The Argentinean character, although no longer has been produced since 1973, raises fruitful and current debates on different subjects of social interest, such as school education; in addition to being a prominent presence in today's Basic Education, through assessments and textbooks. The choice of strips, therefore, is based on the need for a more emphatic debate between this multimodal production and academic studies, since the presence of such genres, in Basic Education, is increasingly latent. Given the importance of the topic, the objective was also to discuss the relevance of non-verbal signs and the socio-historical-ideological context for the construction of meanings, since such elements were not prioritized throughout the formalist linguistic studies and, consequently, the classic moments of Textual Linguistics (TL). Therefore, the non-verbal elements were the foundations for this investigation, as they revealed, from their visual language, the ideological projects in the analyzed views. The understanding of looks, gestures, scenarios, movements, plans, etc. presented themselves as essential for the construction of textual coherence, which took place through the hybrid confluence between verbal and non-verbal languages. The mentioned textual studies from TL area did not incisively encompass non-verbal signs; although they privileged the pragmatic aspects, their analysis was limited to the verbal code. In addition, the analysis of the historical-ideological context made it possible to exceed linguistic materiality, as the Mafalda's comic strips and her gang are full with axiological values, made possible by critical discourses based on the most diverse social issues. It was necessary to resort to the Sociocognitive-interactionist moment (KOCH, 2018) and to Bakhtinian (HEINE et al., 2018) to carry out this study. Therefore, it was assumed that the text is a “dialogical event”, and textual coherence is “A cooperative, dialogical process, which involves inference and refraction of reality” (NEIVA, 2016). Thus,, the qualitative research, found that it is not possible to point to the textual coherence attached to the surface of verbal text, but understanding depends on the presence of responsive subjects who build ideologically loaded meanings, through the reading of semiotic aspects.

**Keywords:** Textual Linguistics, Dialogical Aspects, Textual Coherence, Malfada's Comic Strips



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	3
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONSTRUINDO SENTIDOS</b> .....	9
1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRIMEIRAS FASES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: DO TEXTO COMO PRODUTO AO TEXTO COMO PROCESSO .....	10
1.2 A FASE SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA.....	23
1.3 A FASE BAKHTINIANA .....	32
1.4 ASPECTOS DO DIALOGISMO NO CÍRCULO DE BAKHTIN .....	42
<b>1.4.1 O princípio do dialogismo</b> .....	43
<b>1.4.2 A palavra autoritária <i>versus</i> A palavra interiormente persuasiva</b> .....	46
<b>1.4.3 Algumas reflexões sobre a ideologia</b> .....	48
<b>1.4.4 Concepções sobre os gêneros discursivos</b> .....	50
1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO TEXTUAL-DIALÓGICA .....	54
<b>2 REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS QUADRINHOS E DAS TIRAS</b> .....	68
2.1 UM POUCO SOBRE OS QUADRINHOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS .....	68
<b>2.1.1 O gênero tira: um universo particular</b> .....	79
2.2 QUINO, A CRIAÇÃO DA PERSONAGEM MAFALDA E SUA TURMA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA .....	82
<b>2.2.1 Mafalda e sua turma: algumas percepções</b> .....	89
2.3 TRAÇOS DA ESCOLA EM MAFALDA .....	101
<b>3 ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	110
3.1 JUSTIFICATIVA .....	111
3.2 APRESENTAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	116
3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	117
<b>4 MAFALDA, SUA TURMA E O ENSINO: ANÁLISE DE DADOS</b> .....	119
4.1 ALGUMAS TIRAS SOBRE O ENSINO: PERSPECTIVA TEXTUAL-DIALÓGICA DE ANÁLISE .....	120
<b>4.1.1 Algumas considerações sobre as análises</b> .....	140
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	143
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	146
<b>ANEXO A – Outros memes sobre Mafalda</b> .....	154

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O que eu penso da Mafalda não importa. Importa mesmo é o que a Mafalda pensa de mim. (Julio Cortázar, 1973)

O interesse que motivou a realização do estudo da dissertação tem início nos primeiros semestres da minha licenciatura em Letras Vernáculas, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), a partir do meu percurso formativo como bolsista de iniciação à docência no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), entre os anos de 2014 e 2016. As primeiras oficinas ministradas em um Colégio Estadual de Salvador tinham como objetivo resgatar o estudo do gênero história em quadrinhos, possibilitando aos estudantes a produção de histórias inéditas voltadas ao sonho para um futuro profissional. Ao término da experiência encantadora com o PIBID, ficou uma grande inquietação em continuar a estudar sobre os quadrinhos e relacioná-los com o ambiente escolar.

Nesse sentido, o desejo por pesquisar sobre gêneros como as tiras, os quadrinhos e as charges, permaneceu, pois esses fizeram parte também da minha formação leitora. Posteriormente, nos anos de 2016 a 2018, tive a oportunidade de participar voluntariamente como bolsista do PIBIC (Programa Institucional de bolsas de Iniciação Científica), dentre as possibilidades de gêneros discursivos, sugeri que as análises fossem feitas considerando como objeto de estudo as tiras de Mafalda, mais especificamente, as tiras cuja temática fosse voltada ao ensino e aos seus desdobramentos (atividades de classe e casa, seleção de conteúdo, valores educacionais transmitidos, a figuras do professor e do aluno, dentre outros). Mas por que Mafalda? E o enfoque ao ensino? Quais motivos me levaram a escolhê-la dentre outras possibilidades de tiras?

Primeiramente, Mafalda foi uma personagem presente na minha trajetória como estudante da Educação Básica. A menina contestatória e sua turma eram constantes nos livros didáticos e nas avaliações de língua portuguesa e geografia, uma espécie de texto “obrigatório” para as propostas de ensino. Desse modo, o desejo por compreender os efeitos de sentido construídos nas tiras permeou o meu imaginário durante o período escolar e reapareceu no meu curso de Graduação em Letras Vernáculas. Posteriormente, como professora de Língua Portuguesa, na Educação Básica, pude observar que a rejeição às tiras, mais especificamente à Mafalda, era comum. As críticas ouvidas ao longo da minha atuação estavam pautadas, principalmente, na incompreensão dos discursos enunciados pela personagem e sua turma ou marcadas pela aversão aos exercícios gramaticais comumente vinculados a essas tiras.

Reflete-se, dessa forma, sobre a necessidade do estudo desses gêneros, visto que são comuns na sala de aula, além de suscitarem reflexões sobre temáticas sociais, o que possibilita o desenvolvimento do senso crítico dos estudantes. Além disso, a escolha do *corpus* voltado ao ensino, justifica-se, principalmente, por encontrarmos traços da escola criticada em Mafalda, na escola atual brasileira. Tal percepção está pautada também no tratamento dado aos quadrinhos em sala, especialmente presentes nos livros didáticos que, comumente, subutilizam as histórias em quadrinhos a serviço de um ensino puramente gramatical<sup>1</sup>, isto é, o texto sendo coroadado como “pretexto” para a manutenção de perspectivas estruturais e pouco discursivas. Diante disso, trabalhos como o de Sales (2016) “*Construção de sentidos em livros didáticos: uma abordagem dialógico-textual*”<sup>2</sup>, e Neiva (2015) “*Aspectos dialógicos da coerência textual: uma análise das atividades de compreensão em livros didáticos*”<sup>3</sup> refletem, dentre outras análises, sobre o tratamento dado às questões de compreensão presentes em livros didáticos. As autoras observaram que as propostas relacionadas ao texto e à construção de sentidos, embora tenham avançado em suas considerações, ainda recuperavam muitos resquícios ligados à imanência do sistema linguístico.

Ademais, entendemos que Mafalda e sua turma levantam discussões profícuas sobre diferentes assuntos de temáticas sociais. Estudar a escola de forma ampla, por exemplo, nos daria uma gama de subtemas relacionados à educação, entretanto, optamos por realizar um recorte e nos debruçar a compreender melhor os diálogos que se estabelecem por meio dos embates discursivos sobre o ensino, observando que a escola da menina argentina é tradicional (GOTTLIEB, 1996) e, sobretudo, preocupada em manter, através de suas propostas didáticas, um ensino disciplinador e retrógrado.

Além disso, destaca-se a atemporalidade crítica construída nas tiras de Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino), em que é possível vivenciar, na atualidade, não só as críticas feitas sobre o ambiente escolar e seus agentes, mas sobre as mais diversas áreas, como a saúde, a economia, as questões governamentais, as questões de gênero, dentre outros temas evocados. Em uma entrevista à Télam, (Agência Nacional de Notícias Argentinas), em 2014, Quino afirmou que Mafalda continua vigente, pois "la humanidad sigue cometiendo los mismos

---

<sup>1</sup> O estudo possibilitou também a investigação de alguns memes encontrados em páginas de redes sociais como o Facebook, as quais teceram críticas à utilização das tiras de Mafalda em provas de língua portuguesa, na Educação Básica.

<sup>2</sup> Dissertação de Mestrado defendida em 2016 no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura - UFBA.

<sup>3</sup> Tese de Doutorado defendida em 2015 no Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura - UFBA.

erros”<sup>4</sup>; se olharmos para a escola das tiras e a atual brasileira, veremos semelhanças inquietantes. Mafalda é conhecida, historicamente, por suas ideias progressistas e críticas com tom irônico. A criança de aproximadamente seis anos, nas palavras de Humberto Eco, “é uma heroína enraivecida que rechaça o mundo tal como ele é” (FUKS, 2020).

Com isso, revela-se a importância do estudo dessas tiras para o debate e reflexão às problemáticas sociais suscitadas, o que impulsiona o olhar para a sala de aula de forma dupla: primeiro, pois a temática “ensino” evoca essa atenção; em segundo, pois a sala de aula é, em geral, o local onde as tiras possuem grande circulação.

Isso posto, o objetivo desta investigação é refletir sobre o processo da construção de sentidos nas tiras de Mafalda, por meio da análise dos diálogos críticos estabelecidos por ela e sua turma sobre o ensino. Sob uma perspectiva que denominamos de textual-dialógica, o estudo toma como foco as diferentes críticas de Mafalda e sua turma feitas ao ensino, pautadas em aspectos como: a seleção de conteúdo, os métodos de avaliação, a metodologia de ensino, os componentes curriculares contemplados, dentre outros. Diante disso, defende-se que os sentidos não se constroem apenas tendo em vista o código linguístico, mas abarcam também os signos semióticos (verbais e não verbais) e, sobretudo, o contexto mediato (sócio-histórico-ideológico), que constitui o gênero tira.

A fundamentação teórica está ancorada nas contribuições da Linguística Textual (LT), mais especificamente nas fases hodiernas – as postulações do momento Sociocognitivo-interacionista proposto por Koch (2003, 2004, 2015, 2018), da Fase Bakhtiniana proposta por Heine (2008, 2012, 2014, 2016, 2018), que contempla algumas reflexões do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975) e do seu Círculo, como as relações dialógicas, aspecto fundamental para analisar as interações entre Mafalda, sua turma e a professora (investida dos poderes da instituição escolar). Sendo assim, a investigação pretende incorporar às análises alguns aspectos da coerência textual na perspectiva dialógica, contribuição elucidada por Neiva (2015, 2016), que amplia a noção de coerência considerando o dialogismo para a construção de sentidos. Desse modo, o *corpus*, como mencionado, baseia-se em algumas tiras sobre o ensino e suas relações, sejam elas vivenciadas dentro do espaço físico institucional ou estendidas ao lar com as tarefas de casa.

O estudo do texto é o pilar fundamental da LT, permitindo a ampliação do seu conceito a cada nova proposta. Nas primeiras fases, o conceito de texto defendido estava mais arraigado

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://twitter.com/AgenciaTelam/status/516570338113880064>. Acesso em: 28 out.2021.

ao modo como os elementos linguísticos se relacionavam na superfície textual, sendo definido como “ [...] uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia pronominal ininterrupta ” Harweg (1968, p. 148 apud MARCUSCHI, 2012, p. 24). Para as fases hodiernas, essa concepção passa por algumas atualizações abarcando também os signos não verbais e considerando aspectos histórico-ideológicos nas análises.

Para Koch (2003, p.17), na concepção interacional (dialógica) da língua, o texto passa a ser considerado o próprio lugar de interação. Desse modo, na acepção da pesquisadora, há lugar para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, porém que só são detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo (KOCH, 2003, p.17). Heine et al. (2014, p.46) ponderam que a LT hodierna já sustenta algumas visões respaldando-se nas perspectivas de Bakhtin. Entretanto, evidenciam-se algumas lacunas para a incorporação de concepções do teórico russo de forma mais substancial, uma delas é o posicionamento ideológico dos sujeitos. Em Mafalda, podem ser observadas colocações alicerçadas em um contexto histórico-ideológico muito marcante, em que os governos autoritários possuíam destaque na Argentina. Diante do exposto, nossa inquietude teórica reside em analisar as tiras considerando uma conceituação de texto que abarque os aspectos históricos, ideológicos e semióticos para a compreensão dos sentidos mobilizados nesse gênero.

Posto isso, a pesquisa tem como ponto central a análise da construção de sentidos sobre o ensino, pondo em foco não somente o contexto imediato (participantes, local e tempo de interação, objetivo da comunicação e meio de propagação)<sup>5</sup>, mas o contexto mediato, que compreende o histórico e o ideológico inerentes ao texto.

A escola construída em Mafalda se apresenta em uma perspectiva tradicional, efetivada para atender aos propósitos capitalistas e, conseqüentemente, afastar os alunos de posicionamentos reflexivos. Ainda segundo o olhar de Gottlieb (1996), Quino retrata bem a escola tradicional da década de 60, existem vários sinais dessa instituição – a localização, as condições físicas escolares, as salas de aulas, componentes curriculares contemplados e abordagem didática.

Desse modo, o estudo em questão se desenvolve tendo como foco as seguintes perguntas de pesquisa:

---

<sup>5</sup> KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e Escrever: estratégias de produção textual. 2. ed. 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.

- Como se dá a construção de sentidos nas tiras de Mafalda sobre o ensino a partir de uma perspectiva textual-dialógica?
- Qual a relevância dos signos não verbais na construção de sentidos?
- Quais as implicações teórico-práticas ao adotar o texto como evento dialógico?

Para a condução deste estudo, buscamos analisar os questionamentos elucidados acima, tendo em vista os seguintes objetivos:

- Analisar a construção de sentidos nas interações entre Mafalda e sua turma sob a perspectiva textual-dialógica;
- Compreender a relevância do contexto histórico-ideológico para a análise;
- Refletir sobre a noção de texto defendida e as implicações teórico-práticas sob tal escolha;
- Verificar a importância dos signos não verbais para a construção de sentidos a partir de uma revisitação dos conceitos de texto e coerência.

Com o intuito de responder aos questionamentos elucidados, a pesquisa se organizou em cinco capítulos, a saber: *Pressupostos teóricos: construindo sentidos; Reflexões sobre a história dos quadrinhos e das tiras; Abordagem metodológica; Mafalda, sua turma e o ensino: análise dos dados e as Considerações finais.*

No primeiro capítulo<sup>6</sup>, apresentamos pressupostos teóricos da LT com enfoque nas conceituações de texto e coerência em cada fase desta área, destacando aspectos ligados a esses conceitos, tais como – tipos de conhecimento (fatores de coerência), as inferências e as noções de sujeito e contexto –, concepções consideradas fundamentais para a compreensão textual. Em seguida, tecemos considerações sobre aspectos do dialogismo para a compreensão, destacando alguns fundamentos para subsidiar as análises, tais como: as noções de dialogismo, ideologia, gênero discursivo e a palavra do outro. Tais ponderações objetivaram alicerçar este trabalho na perspectiva dialógica para a construção de sentidos (NEIVA, 2015).

No segundo capítulo, apresentamos algumas reflexões sobre as tiras e os quadrinhos, um pouco da história e algumas características peculiares mais especificamente do gênero tira.

---

<sup>6</sup> Embora o primeiro capítulo seja teórico, construímos um texto em que as análises já aparecem incorporadas a este alicerce, com o intuito de exemplificar como as noções de texto e a construção de sentidos eram concebidas em cada fase da LT. Além disso, optamos por analisar as tiras que retratam o ensino nos capítulos referentes à escola em Mafalda e à análise de dados.

Em seguida, há uma abordagem sobre o histórico de criação da personagem Mafalda, pensando nas condições de produção desse texto. Inicialmente, apresenta-se o criador da personagem, Joaquín Lavado (Quino). Logo após, uma descrição sobre o perfil dos personagens da turma de Mafalda, considerados como sujeitos dos discursos proferidos. Por fim, uma breve análise sobre o ambiente escolar.

No terceiro capítulo, caracteriza-se o *corpus* utilizado a partir do livro *Toda Mafalda*, de Quino (1993), na versão em espanhol<sup>7</sup>. Neste capítulo, são expostos os caminhos que levaram à compreensão dos sentidos nas tiras de Mafalda sobre o ensino.

No quarto capítulo, apresenta-se a análise de dados considerando a referida base teórica construída ao longo da dissertação. Buscamos refletir sobre possíveis respostas às perguntas elucidadas, isto é, compreender os sentidos construídos por meio dessas tiras.

Por fim, há a apresentação das considerações finais da investigação, sem a intenção de esgotar as possibilidades de estudo e de análises. Compreendemos, ao final, que as ponderações realizadas são processos contínuos, não produtos acabados. Assim, tem-se o texto como o próprio lugar de interação, descobertas e reformulações constantes.

---

<sup>7</sup> Seleccionamos as tiras em espanhol, a fim de manter a versão em que elas foram escritas primeiramente. Trouxemos as respectivas traduções no corpo do texto, ao longo do trabalho.

## 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONSTRUINDO SENTIDOS

[...] Esta metáfora da Linguística de Texto como estação de partida e de passagem de muitos - inclusive novos - desenvolvimentos abre perspectivas otimistas quanto a seu futuro, como parte integrante não só da Ciência da Linguagem, mas das demais ciências que têm como sujeito central o ser humano. (KOCH, 2003, p.157)

De forma ampla e consolidada, convencionou-se olhar para os estudos linguísticos em dois grandes paradigmas: o formal e o funcional. Nesse sentido, o paradigma formal tem em sua concepção algumas características que vão de encontro ao paradigma funcional, a exemplo: conceber como limite máximo de análise a frase e desconsiderar o sujeito e os aspectos históricos nos processos de análise. No que tange ao paradigma funcional, observa-se um pendor maior para a interação social, pois, conforme pondera Pezatti (2004, p. 170), a base para o funcionalismo é o estudo da Pragmática, que, na visão do teórico, é o estudo da língua em uso, nas efetivas práticas sociais.

A Linguística Textual não obteve um desenvolvimento homogêneo no cenário linguístico, isso porque o seu surgimento se deu em diferentes países, o que implicou na apresentação de distintas tendências no que tange ao tratamento do texto, tal como postulam Heine et al. (2014). Estima-se, no entanto, que esse estudo tenha surgido, de forma mais alicerçada, na década de 60, na Alemanha, em contestação às teorias formalistas, que já não correspondiam aos questionamentos dos funcionalistas.

Diante disso, o capítulo intitulado *Pressupostos teóricos: construindo sentidos* foi dividido em cinco seções, sendo elas: *Considerações sobre as primeiras fases da Linguística Textual: do texto como produto ao texto como processo* – tem como objetivo apresentar os diferentes momentos das concepções de texto e da coerência textual, iniciando-se com breves considerações sobre aspectos dos estudos da linguagem na Antiguidade Clássica, a fim de estabelecer liames com as primeiras fases da LT, dentre elas a fase transfrástica e a das gramáticas de texto, apresentando também os estudos das Teorias do Texto, também denominada de Virada Pragmática; *A fase sociocognitivo-interacionista* apresenta a discussão sobre os estudos de Koch (2003, 2015, 2018<sup>8</sup>) considerado para as pesquisas hodiernas como um momento de atualização das perspectivas de texto, coerência, sujeito e contexto, o que imprime à Linguística Textual um novo olhar. *A fase bakhtiniana* discute sobre algumas das

---

<sup>8</sup> Trata-se da obra *Introdução à Linguística Textual: Trajetórias e grandes temas* publicada pela primeira vez em 2004. A obra de 2018 é uma edição revisada.



contribuições substanciais do teórico Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) para os estudos; a nova fase é resultado de investigações elucidadas por Heine (2008, 2012, 2014, 2016, 2018), propondo revisitações a alguns conceitos e, principalmente, refletindo sobre uma nova conceituação para texto, contexto e coerência, que estão imbricados aos aspectos dialógicos da linguagem considerados nesse novo momento. A Fase Bakhtiniana irá descortinar, na pesquisa, conceitos até então pouco investigados no âmbito dos estudos da LT, em especial, os signos não verbais, elementos excluídos da tradição dos estudos linguísticos, mas que serão considerados neste estudo, pois a investigação toma como base a análise de um gênero convencionalmente<sup>9</sup> denominado de multimodal – a tira, cujos elementos não verbais lhes são constitutivos. Além disso, recorre-se à camada ideológica, vista sob a ótica bakhtiniana como um construto social.

A seção intitulada *Aspectos do dialogismo no Círculo de Bakhtin*, por sua vez, fundamenta-se considerando questões essenciais da perspectiva dialógica para pensar a linguagem, dentre elas, os conceitos de gênero discursivo, o discurso do outro e ideologia, que mobilizam reflexões significativas no processo de compreensão textual.

### 1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PRIMEIRAS FASES DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: DO TEXTO COMO PRODUTO AO TEXTO COMO PROCESSO

Os estudos sobre a linguagem, em uma perspectiva filosófica, remontam ao período da Antiguidade Clássica. Antes de tecer considerações sobre o panorama das primeiras fases da Linguística Textual, torna-se relevante lançar um olhar para o período da Antiguidade, em que se podem estabelecer relações entre este momento histórico e as primeiras fases da LT.

Segundo Pereira (2014), estima-se que o estudo gramatical na Antiguidade clássica estava fundamentado sob uma visão díspar. De um lado, há um olhar pautado na língua em uso, ou seja, em princípios da persuasão fundamentados pela ciência Retórica<sup>10</sup>; de outro lado,

---

<sup>9</sup> De acordo RIBEIRO (2021, p.8), considerando que todo texto é multimodal, o que acontece, no entanto, é que existem intensidades para essa multimodalidade.

<sup>10</sup>Tal como a filosofia, a retórica teve origem na Grécia antiga e a sua origem está relacionada com as novas relações sociais que caracterizam a Pólis. Se a essência da retórica consiste na persuasão do outro através da argumentação, esta é impensável sem democracia e liberdade de debate, características da democracia grega. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/retoric.htm>. Acesso em: 02 nov. 2020.

consideram-se as preocupações na arte de bem falar e escrever pautadas no código verbal. No que tange à perspectiva sob a língua em uso, Castilho afirma que:

“ [...] Qualquer manual de história da Linguística mostra que no mundo greco-latino, a Gramática surgiu da Retórica, do estudo dos processos de argumentação e da articulação do texto. O estudo do texto despertou a curiosidade sobre a estrutura e o funcionamento da língua. Com o andar da carruagem, perdemos de vista esse interesse inicial [...]”. (CASTILHO, 2004, p.23)

Embora o alicerce gramatical remeta aos estudos retóricos cuja base está calcada na perspectiva argumentativa, a história dos estudos linguísticos firmou-se em concepções mais formais. Sendo assim, são as propostas do gramático alexandrino, Dionísio da Trácia (século II a.C.), que alicerçam essa visão que considerava o texto escrito mais castiço em relação à língua falada. Tal inspiração provém da tradição literária clássica ao conceber textos literários, tais como os de Homero, que viveu por volta do século IX a.C., como língua pura a ser enunciada e transmitida. Consoante Heine temos:

De fato, a *Téchné grammatiké*, divulgada ao mundo pelos poderosos romanos da Antiguidade Clássica, mudou o curso dos estudos sobre a linguagem, pondo em foco uma gramática apartada do sujeito nas suas práticas discursivas e com o objetivo precípua de estabelecer as regras do bom uso da língua, pautadas exclusivamente na escrita dos autores consagrados, a exemplo de Homero, que viveu entre os séculos IX e VIII a. C., aproximadamente. (HEINE, 2012, p. 197)

Pondera-se, diante disso, o trabalho de Silva (2018, p.2) sobre a produção do alexandrino “ [...] sua gramática era uma técnica cujo único objetivo era a análise textual para compreensão dos clássicos gregos. À medida que ela foi tomando peso na Antiguidade, tornou-se um método de ensino para pessoas que não falavam o grego [...]”. Destacam-se, para isso, aspectos que irão interessar para estabelecer liames com os primeiros momentos da LT, dentre eles: a exclusão da língua falada, a eliminação do contexto extralinguístico, a exclusão do sujeito nas práticas sociais e, conseqüentemente, a desconsideração dos signos não verbais. Os momentos iniciais da LT – a fase transfrástica e das gramáticas de texto, ainda recuperam resquícios formais e mais imanentes, especialmente no que tange ao foco no código verbal, compreendendo o texto como materialidade linguística e desconsiderando os signos não verbais nas análises.

Nesse sentido, o desenvolvimento da LT, como já abordado, deu-se de modo muito heterogêneo. Segundo Fávero e Koch (1988), a origem do termo “Linguística Textual” pode ser encontrado em Weinrich (1966, 1967), teórico a postular que toda Linguística é

necessariamente Linguística de Texto. As primeiras fases da LT buscaram romper com os paradigmas formais antecessores, objetivando olhar para o texto, que, à época, era compreendido como unidade superior à frase. Sendo assim, na tradição, o momento inicial da referida corrente teórica divide-se em três fases: a fase transfrástica ou interfrástica; a fase das gramáticas textuais e a fase das teorias do texto, denominada também de virada pragmática.

O estudo do momento transfrástico, de acordo com Koch (2018, p.19), estava calcado em uma concepção mais gramatical vista sob o foco da materialidade linguística, isto é, voltado para fenômenos como a correferência<sup>11</sup>, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos/indefinidos), a ordem das palavras, a concordância dos tempos verbais, dentre outros processos voltados aos mecanismos interfrásticos. Tais perspectivas permitiam um olhar mais estrutural, embora as bases da LT estivessem fundamentadas em estudos que consideravam o paradigma funcional da linguagem. Na primeira fase, as pesquisas partiam da frase para o texto, em uma abordagem que valorizava os aspectos linguísticos em detrimento dos cognitivos e pragmáticos. O texto, então, nas palavras de Harweg, citado por Fávero e Koch (1988, p.3), podia ser compreendido como “[...] uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma concatenação ininterrupta”. Para Heine et al. (2014), o objeto de estudo da LT, nesse momento, refere-se tão somente ao contexto linguístico *stricto sensu*, o que levou alguns linguistas britânicos a conceituarem o termo cotexto, exatamente por compreenderem o texto como uma unidade encontrada na imanência do sistema linguístico, compreendido como a materialidade linguística, mais especificamente, o código verbal.

A segunda fase é denominada de gramática do texto, nas palavras de Fávero e Koch (1988), dentre as principais causas que levaram os linguistas a formulá-la, podem-se citar a necessidade referente à elaboração de uma gramática textual com um olhar para a competência específica do falante, segundo a qual, os falantes teriam a capacidade de produzir um número infinito de textos, a partir de um número finito de regras; já que as gramáticas da frase deixavam lacunas que só poderiam ser explicadas em termos textuais. Nessa fase, é possível observar um componente diferente da fase antecessora (transfrástica); o texto agora é definido como sendo:

[...] muito mais que uma simples sequência de enunciados, a sua compreensão e a sua produção derivam de uma competência específica do falante – competência textual – que se distingue da competência frasal ou linguística

---

<sup>11</sup> Relação de retomada estabelecida entre elementos linguísticos situados na superfície textual. Exemplo: João foi ao mercado. **Ele** conseguiu comprar frutas e verduras. Observa-se o “ele” retomando cotextualmente o referente “João”.

em sentido estrito [como a descreve, por exemplo, Chomsky (1965)]. (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 14)

Ainda sobre a referida fase, todo falante de uma língua seria capaz de parafrasear um texto, de perceber se ele está completo ou incompleto, coerente ou incoerente, dar um título a ele, de diferenciar tipos de textos distintos, dentre outros. Assim, essas gramáticas estabeleceriam regras para verificar o que faz um texto ser exatamente o que ele é, ou seja, a busca pelos princípios que o constituem como uma unidade de sentido. Para Heine et al. (2014), essas regras teriam certo grau de correspondência com as regras de reescrita, usadas por Chomsky (1965) para explicar a estrutura profunda da sentença nos moldes gerativistas nos seus primeiros momentos.

Embora presos à análise do código linguístico e à manutenção de regras estruturais, os linguistas de texto buscaram transcender os limites formais (SALES, 2016). Ainda assim, mantiveram relações com eles. Os neófitos linguistas entendiam que os estudos precisavam transpor os limites da frase descontextualizada, entretanto, não deixavam de ter as suas bases presas à materialidade linguística. É possível evidenciar tais afirmativas considerando a definição de coesão que corrobora com esta visão:

Costumou-se designar por *coesão* a forma como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se interligam, se interconectam, por meio de recursos também linguísticos, de modo a formar um “tecido” (tessitura), uma unidade de nível superior à da frase, que dela difere qualitativamente. (KOCH, 2018, p. 45)

Isto posto, as noções de coesão e a coerência, por exemplo, restringiam-se ao texto como produto acabado, pronto a ser decifrado por via dos elementos expressos na superfície textual. Sendo assim, pode-se observar que os linguistas textuais desse momento mantinham relações com posicionamentos da Antiguidade sobre a linguagem, através da valorização dos elementos verbais, conforme já pontuado. Pensando nessa perspectiva, tem-se que os estudos da coesão e da coerência se encontravam imbricados diretamente, o que implicava em considerar que o código verbal era analisado como central, e a elaboração de sentidos era construída tendo em vista a superfície do texto. É possível refletir mais sobre a questão, a partir das seguintes considerações:

Na verdade, o que se pode verificar é que, na época do surgimento da Linguística Textual, na segunda metade da década de 1960, bem como na primeira metade da década de 1970, em função do conceito de texto então majoritário, a maioria dos estudiosos estava debruçada sobre a análise transfrástica e/ou construção das gramáticas do texto, de modo que o objeto privilegiado de estudo era a coesão, ou seja, a propriedade *cohere* (*hang*

*together*), muitas vezes equiparada à coerência (coherece), já que ambas eram vistas como qualidades ou propriedades do texto. (KOCH, 2018, p. 12)

Desse modo, as primeiras fases da LT concebiam a coerência e a coesão como propriedades semelhantes e centradas no texto, como se constata em Beaugrande & Dressler, aludidos por Koch (2018, p. 49), “a coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual entram numa configuração veiculadora de sentido”. Os estudos relacionados à coerência estavam exclusivamente presos ao código verbal, conforme vê-se no exemplo da figura a seguir:

**Figura 1:** Atividade de Miguelito



Fonte: Quino (1993, p.214).

**Mafalda:** Oi, Miguelito, venho ver se precisa de alguma ajuda para fazer a lição de casa. / **Miguelito:** Pois eu estou mesmo fazendo a lição, entra. **Mafalda:** Minha mãe me ama. **Miguelito:** Tenho que copiar duas vezes essa frase aqui. **Mãe de Miguelito:** Miguelito, depois de fazer a lição não vai deixar tudo jogado por aí, senão você vai ver o que te espera./ **Miguelito:** Não é uma frase muito comprometida com a realidade, mas...enfim!<sup>12</sup>

Um estudo sobre a compreensão pautado nas primeiras fases da LT – a fase transfrástica e a fase das gramáticas de texto – não dá possibilidade para a construção de sentidos para além do que está expresso na materialidade linguística, ou seja, não há possibilidades para as inferências, pois todo o sentido é depreendido a partir do cotexto, visto como limitado à superfície textual. Na tira da figura 1, pode-se observar Miguelito e Mafalda conversando sobre

<sup>12</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

a atividade de casa, que se trata de um exercício de cópia, compreendido por Marcuschi (2003, p.15 apud Heine et al., 2014, p.101) como “[...]perguntas autorrespondidas, mecânicas de transcrição de frases ou palavras [...]”, em que o aluno não reflete sobre o que está sendo proposto, mas reproduz sem considerar a dimensão social e valorativa que está imerso. Na compreensão da tira, com base no entendimento da coerência vista nas primeiras fases, não é possível refletir sobre o distanciamento entre a proposta pedagógica e a vida do estudante. Ademais, não há espaço para construir sentidos, como o humor, através da contradição estabelecida mediante o desfecho inesperado com a fala de Miguelito “Não é uma frase muito comprometida com a realidade, mas enfim”. Sendo assim, na leitura do texto (1), com base no alicerce teórico dos primeiros momentos, não há espaço para se pensar, por exemplo, em uma prática voltada ao ensino que valorize também a noção de intertextualidade<sup>13</sup>, visto que a tarefa de casa “minha mãe me ama” é tema de tiras, como também de críticas, ao longo do livro “Toda Mafalda” (1993), o que pode ser uma possibilidade para a construção dos efeitos de humor a quem for ler. Além disso, o “m” do enunciado “minha mãe me ama”, a partir da aliteração<sup>14</sup> provocada pela bilabial nasal [m], pode ser comparado a uma canção de ninar cuja função é embalar a criança e, conseqüentemente, tranquilizá-la. Dessa forma, o humor também reside nessa relação irônica<sup>15</sup> entre uma expectativa carinhosa sobre a postura das mães, e a frase enunciada pela mãe de Miguelito, que demonstra não mimar o filho, pelo contrário. Ademais, as expressões faciais denotam surpresa pela postura da mãe, em que se apresenta uma grande contradição ao que Miguelito havia enunciado no quadro 2, pois a tarefa se referia ao amor da mãe, aos mimos e cuidados que, em geral, são construídos para a figura materna.

A terceira fase, denominada de teorias do texto ou virada pragmática, encontra seus princípios fundamentados na filosofia pragmática. Neste momento, tem-se uma mudança no tratamento do texto, passando a tratá-lo não mais como um produto acabado, mas como um processo em construção. A referida base pragmática alicerça os estudos desse terceiro momento evidenciando uma ruptura na concepção até então disposta; considera-se, nessa perspectiva, o contexto pragmático acrescido ao texto. De acordo com Haberland e Mey (1977 apud PINTO,

---

<sup>13</sup> Neste estudo, o conceito de *intertextualidade* é visto a partir das contribuições de Kristeva (2005, p.68), que retoma a proposta bakhtiniana do dialogismo, concebendo o texto como um mosaico de citações de outros textos.

<sup>14</sup> É uma Figura de linguagem que consiste na repetição de um fonema consonantal no início de palavras dentro uma mesma frase ou verso, provocando múltiplos efeitos estilísticos.

<sup>15</sup> A perspectiva de ironia em questão se baseia no olhar de Brait (2008, p.16), para quem esse efeito de sentido é resultado da confluência de discursos e vozes que emergem da enunciação. Sendo assim, para a autora, a ironia é um processo intertextual e interdiscursivo, isto é, uma estratégia de linguagem.

2012, p. 55), a pragmática se volta à análise do uso concreto da linguagem, ou seja, dedica-se ao estudo do uso linguístico. Esse momento compreende o texto voltado às práticas sociais, pois entende o sujeito relacionado às atividades cotidianas. Para Heine et al. (2014), o momento em questão estrutura um novo olhar de fazer a Linguística Textual, não se restringindo a um contexto limitado, mas voltado às situações reais de comunicação. Se, por um lado, os momentos anteriores da LT desconsideravam o sujeito imerso às práticas sociais, a abordagem pragmática surge consoante às inquições retóricas da Antiguidade Clássica, as quais refletiam sobre a oratória e o uso da linguagem como prática social.

Segundo Marcuschi (1998), citado por Bentes (2001, p. 251), a palavra de ordem da década de 70 não era mais as gramáticas de texto, mas a noção de textualidade, conceito cunhado por Beaugrande e Dressler (1981) que se referia a um modo múltiplo de conexão ativado no momento em que ocorrem os eventos comunicativos. Diante disso, analisa-se o sujeito desse momento, que passa a ser visto como o centro da instância discursiva, sendo considerado sujeito livre, individual e origem da sua enunciação, como fonte única do dizer. Um grande expoente da pragmática é John Austin, que desenvolveu a teoria dos Atos de fala, perspectiva que tem por base conferências do referido autor publicadas de forma póstuma em 1962. Segundo a visão do estudioso, “[...] a linguagem é uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é impossível falar sobre linguagem sem considerar o ato de falar em si, assim – a linguagem não é descrição do mundo, espelho da realidade, mas ação” (PINTO, 2012, p. 66). Diante disso, pondera-se a afirmação a seguir:

[...] a pragmática linguística tem por objetivo não o estudo da estrutura gramatical em si, como elemento auto-suficiente, mas visa à utilização da linguagem por um locutor, a relação entre o seu dizer e o seu fazer, suas intenções, que manobras, estratégias discursivas mobiliza para conseguir seus intentos. (BRANDÃO, 2001, p. 60)

Para a Linguística Textual, nesse momento, a língua não é mais vista como um conjunto de códigos, ou seja, ao contexto linguístico que, segundo Heine et. al (2014, p.33), restringe-se ao *strictu sensu*, mas como forma de ação sobre o interlocutor no processo de comunicação. Nesse sentido, as explicações dessa fase não se pautavam mais no texto como unidade estática, estrutura formal, pronto para ser decifrado e interpretado, mas para a explicação da unidade em efetivo funcionamento. Há uma mudança radical de pensamento, pois os sentidos voltam-se à construção no processo.

A partir desta acepção, o texto é visto como “opaco e não transparente semanticamente, o que significa dizer que o sentido é processado durante o ato comunicativo [...]” (HEINE et

al., 2014, p. 34). Dessa forma, a pragmática não se interessa pelo sentido literal, preso ao cotexto, mas considera o sentido capaz de ser interpretado no ato comunicativo, “*on-line*”, pelo sujeito pragmático, que é livre, individual e capaz de construir sentidos para além do que está expresso na superfície textual.

No que tange mais especificamente ao sujeito de cunho pragmático, a face individual é um traço que reúne diversas críticas pelo seu caráter enfático. Considera-se o pensamento a partir da enunciação benvenistiana, “[...] a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1989, p. 82). Embora o sujeito pragmático ache apoio na enunciação, que poderia ser vista sob a perspectiva social, essa relação é posta por um ato individual, origem das suas aspirações, com o objetivo de agir sobre o interlocutor.

Em consonância a essas assertivas, Koch e Cunha-lima afirmam que:

As propostas de Searle (1969) para estudar a fala como ação, em sua versão da Teoria dos Atos de Fala (baseada nos trabalhos de Austin, 1962), tendem a igualar o sentido de uma sentença ou texto com o sentido intencionado pelo locutor da sentença (ou o autor do texto), colocando a intenção do autor no centro de toda a atividade interpretativa (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 281).

Com isso, o papel do locutor estaria voltado para se expressar de modo inteligível, a fim de que o interlocutor pudesse extrair todas as suas intenções e decodificá-las de modo passivo. Para Koch (2018, p. 29), “[...] o ouvinte não se limita a ‘entender’ o texto, no sentido de ‘captar’ apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, ou seja, descobrir o ‘para quê’ do texto”. Segundo Koch e Elias (2015, p. 33), tais aspectos estão ligados a uma visão de sujeito dono da sua vontade e das suas ações, que deseja ter as suas intenções captadas pelo leitor. O ato comunicativo, em uma perspectiva pragmática, não estava relacionado a uma prática em que os interactantes dialogavam com o propósito de produzir sentidos, mas como uma ação unilateral centrada em um falante/locutor, cabendo, pois, ao interlocutor, um papel estático de decodificação frente à comunicação.

Diante disso, tem-se que os estudos pragmáticos estavam centrados essencialmente na instância discursiva, enfocando no contexto imediato, o que impossibilitava a compressão dos aspectos históricos e do processo de comunicação, como também relacionados a uma base cognitiva e interacional. Sendo assim, Koch e Cunha-Lima afirmam que:



Um dos aspectos da linguagem que as perspectivas cognitivistas propuseram-se explicar foi o processamento textual, que compreende atividades de compreensão tais como a capacidade de identificar o tópico de um texto, identificar seus temas principais, resumi-lo, fazer as inferências que geram a coesão e a coerência globais. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 290)

Dessa forma, ainda segundo as autoras, os estudos desenvolvidos no âmbito da Psicologia Cognitiva contribuíram para que a LT observasse que não existem, no texto, apenas explícitos, mas que o ouvinte/leitor precisa mobilizar uma série de informações que nem sempre estão claramente expressas na superfície textual, mas que devem ser levadas em consideração na elaboração dos sentidos do texto. De modo análogo, o falante/locutor, envolto no ato comunicativo, também projeta expectativas para o público que participa da interação “[...] O falante não constrói o seu ‘projeto de dizer’ sem projetar sua audiência e sem que cada decisão seja influenciada por essa projeção” (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 281).

Assim, conforme pondera Koch (2018, p. 31), “Os textos deixam de ser examinados como estruturas prontas e acabadas (produtos) e passam a ser considerados no processo de sua constituição [...]”. Nas palavras de Van Dijk (1981), referenciado por Koch (2018, p. 32), a compreensão de um texto segue ordens de interpretação pragmática, sendo assim, a coerência só se estabelece levando em consideração a interação, bem como as crenças e os desejos dos interlocutores postos em prática no ato enunciativo.

O exemplo da figura (2), a seguir, exemplifica o ato posto em ação, tendo como objetivo não apenas descrever, mas agir de forma a suscitar nos interlocutores reflexões e ações, isso porque a língua não será vista como transparente, mas como opaca, não como possuidora de sentidos apriorísticos à enunciação. Posto isso, no dizer de Heine et al. (2014), a noção de coerência não se volta mais à possibilidade de o receptor construir sentidos de forma estanque, mas em uma situação interativa de comunicação. Tais proposições podem ser evidenciadas na análise da tira que segue:

**Figura 2:** A sopa



Fonte: Quino (1993, p.97).

**Mafalda:** A sopa é para a infância o que o comunismo é para a democracia.<sup>16</sup>

Com o advento das transformações inauguradas pela Revolução Industrial (1760-1840), modificou-se o cenário econômico e social de países europeus. Por outro lado, boa parte da população vivia distante do progresso deste novo período encontrando-se à margem da sociedade e em condições de exploração e miséria. Uma proposta para repensar a desigualdade foi justamente o **movimento comunista**, sistema no qual residem ideais de uma sociedade igualitária e sem classes sociais, sendo um pensamento em confronto à teoria capitalista.

A tira do exemplo (2), por sua vez, constrói-se em crítica aos governos que se encontram pautados neste sistema. Para isso, Mafalda faz uma comparação entre **a sopa**, alimento que ela tem aversão, com a **infância**. A ideia que se estabelece entre esses dois elementos é que se relacionam justamente por serem considerados “um mal necessário”, aquilo se torna obrigatório para um bem maior e coletivo. Dessa forma, Mafalda critica o ideal comunista, relacionando-o com um pensamento antidemocrático, algo próximo ao que ela vive por não ter a sua decisão de não tomar sopa respeitada. Embora não fiquem explícitos os aspectos criticados a respeito do comunismo, observa-se que ele não é suficiente para atender às propulsões de uma sociedade que anseia por seus direitos, fica explícito, então, o descontentamento de Mafalda em relação ao que está posto. Assim, a tira exemplificada da figura (2) não se constrói unicamente para suscitar o humor, tipicamente atribuído a esse gênero, mas para agir sobre os seus interlocutores. Para Benveniste (1989, p.82), “ a enunciação é este colocar em funcionamento

<sup>16</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

a língua por um ato individual de utilização”; com isso, pode-se observar que a enunciação emana de um sujeito consciente das suas ações e marcado por uma face individual, o que impele relacionar que o enunciador é responsável pelos efeitos de sentido provocados no seu interlocutor. Dessa forma, o autor tem como intenção influenciar os seus interlocutores para que pensem de forma semelhante e teçam críticas similares ao posicionamento dele. Sob esta ótica, a coerência deve ser vista como uma construção, pois o falar é agir sobre o outro. Nas palavras de Koch e Travaglia (2018, p. 21), a coerência “[...] pode ser vista ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido”.

Infere-se, então, que o exemplo (2) não é apenas uma tira voltada à ironia sobre a situação posta em crítica por Mafalda, mas tem como objetivo agir de forma a influenciar, para que o outro também pense do mesmo modo, ou seja, o autor investe ideologicamente para que a sociedade conceba a democracia como o melhor regime. O recurso da comparação constrói essa aproximação entre interlocutores, pois faz com que o interlocutor estabeleça uma relação direta entre as perspectivas que estão sendo apresentadas. Observa-se a questão da intencionalidade ao realizar uma crítica enfática a um posicionamento ideológico defendido pelo enunciador, aqui transfigurado na imagem de uma menina contestadora que reflete sobre o mundo e as questões sociais.

Além disso, é importante ressaltar que na fase pragmática a coerência passou por uma grande reformulação em seus princípios. Se antes a construção de sentidos estava voltada, exclusivamente, para o código linguístico, agora, nas palavras de Charolles (1983), a coerência é concebida como “um princípio de interpretabilidade”. Para a pragmática, a palavra é ação, é o pôr em prática a sua ação de forma a influenciar, modificando o pensamento, para que o outro também tome um posicionamento e reflita do mesmo modo que o enunciador. De acordo com Heine et al. (2014), essa fase da LT se singulariza por ser uma perspectiva mais ampla, pois concebe a sua teoria em passos mais firmes em direção à Pragmática. Desse modo, é possível inferir que a influência dos estudos pragmáticos não se deu apenas na materialidade linguística, mas através do contexto sociodiscursivo, visto como também o contexto imediato (HEINE et al., 2014, p. 33).

Segundo Pinto (2012, p. 58), no que se refere aos atos de fala, o filósofo John Austin debateu sobre a realidade de ação da fala, ou seja, a prática enunciativa. Ainda de acordo com Pinto (2012, p.58), os estudos relacionados aos atos de fala “[...] concebem a linguagem como

uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível discutir a linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si [...].”

Diante disso, o referido autor dividiu os atos em três níveis que atuam de modo simultâneo no momento em que se enuncia, são eles: os atos locucionários, aqueles que dizem alguma coisa, relacionam-se à própria enunciação da sentença, às escolhas linguísticas para o ato comunicativo; os atos ilocucionários são aqueles que refletem a posição do locutor, pois explicita a perspectiva sobre o que foi falado (PINTO, 2012, p.66). No enunciado “**suplico** que não me deixe”, o ato de suplicar já se realiza na própria enunciação, não sendo, pois, apenas uma descrição, mas uma ação no mundo. E, por último, os atos perlocucionários são aqueles que produzem determinado efeito e consequência sobre o locutor e outras pessoas (PINTO, 2012, p.66). A exemplo, em uma fala proferida pelo Presidente Jair Bolsonaro, em abril de 2020, durante uma reunião ministerial: “**perde** o ministério quem for elogiado pela Folha ou pelo Globo! ” No enunciado apresentado, é possível analisar que a fala do presidente só tem validade, pois pela lei, ele se encontra investido de poder para determinar quem permanece com o cargo ou quem pode perdê-lo. Observa-se, desse modo, a intencionalidade do enunciador ao proferir tal afirmativa, pois durante o período da pandemia de COVID-19<sup>17</sup> o presidente tem sido alvo de constantes críticas relacionadas às ações promovidas por ele em relação aos ministros selecionados. Além disso, verifica-se a força do enunciado, pois para quem ouve e aos ministros interessados, pode soar também como uma ameaça. Tendo em vista tais assertivas, reflete-se sobre o posicionamento de Koch (2018) para a fase das teorias do texto:

[...] os textos deixam de ser vistos como produtos acabados, que devem ser analisados sintática ou semanticamente, passando a ser considerados elementos constitutivos de uma atividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante (HEINEMANN, 1982 apud KOCH, 2018, p. 2018).

Posto isso, a análise do contexto pragmático é mister para a compreensão da linguagem em uso, vista como ação, não mais como descrição do mundo. Heine et al. (2014, p.34) ainda afirmam que os signos não possuem sentido apriorístico, mas se moldam na instância discursiva. Entretanto, é necessário pontuar que esse contexto se refere apenas à instância

---

<sup>17</sup> “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. ” A pandemia da doença se iniciou em 2020 alterando todos os espaços sociais e imprimindo novas configurações de vida. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 15 set. 2020.

discursiva momentânea, ou seja, ao contexto imediato. O que impele observar, assim, o distanciamento dos aspectos históricos relacionados à enunciação sob a perspectiva interacional, bem como os aspectos ideológicos, ou seja, aqueles que correspondem ao contexto mediato.

Para Koch (2018, p.30), a partir de Motsch (1986), essa fase postula ser possível a ideia de poder reconstruir, por meio dos enunciados, a intenção dos falantes. Sendo assim, entende-se que ao falante caberia enunciar suas intenções, e ao ouvinte/leitor caberia captar tais intenções. Ainda segundo a autora, para Motsch (1986), as pistas seriam dadas por meio de modos verbais, verbos e partículas modais, o que recupera a face imanentista também desse momento. Heinemann e Viehweger (1991), citados por Koch (2018, p.31), fazem referência a uma série de pressupostos gerais que se relacionam a essa perspectiva, como por exemplo “A ação verbal é sempre orientada para os parceiros da comunicação, portanto é também ação social, determinada por regras sociais”. Compreende-se, assim, o pendor para a interação, a fim de que a compreensão se estabeleça por meio de pistas fornecidas na interação.

Sob tal viés, embora o texto não seja mais concebido como um produto finalizado, pronto para ser decifrado, uma noção pragmática mais “tradicional” desconsidera, a exemplo, a história e a ideologia imbricadas a esse objeto de estudo. Segundo Koch (2003, p.16), para quem a própria conceituação de texto sugere uma revisitação dos conceitos de língua e sujeito, a noção de língua como representação do pensamento e de sujeito como “senhor absoluto de suas ações e do seu dizer” estão relacionadas a uma postura que considera a instância do processo comunicativo sem observar os processos históricos relacionados a ele. Sendo assim, para essa visão, o texto é compreendido como um “produto” lógico (a ideia de produto se difere da proposta nas fases antecessoras em que o sentido vinha pronto do contexto linguístico não sendo, pois, elaborado na instância discursiva, como é o caso da fase em questão), cabendo ao leitor a simples função de ser influenciado pelas ideias do interlocutor.

Diante disso, as próximas seções desta dissertação irão dialogar sobre a necessidade de se ampliar o escopo de estudos considerando as fases sucessoras: a sociocognitivo-interacionista e a Fase Bakhtiniana. Com essa atitude, não há uma negação ou até mesmo a exclusão desse momento e dos antecessores, pondera-se, no entanto, uma reflexão sobre a necessidade da ampliação das propostas por compreender que a atividade científica implica na construção de novos saberes.

As propostas das fases subsequentes da LT constituem-se com vista à ampliação dos objetos de estudo, a partir da incorporação de concepções teóricas de diferentes áreas, como por exemplo, a filosofia, as diferentes teorias do discurso e a argumentação. As novas perspectivas, como já ponderado, não invalidam as proposições antecessoras, mas possibilitam um novo olhar para um estudo que põe em foco uma produção humana, o texto. Nesse sentido, põe-se em foco o olhar de Marcuschi ao afirmar que “ [...] é impossível não se comunicar verbalmente por meio de algum **texto**” (2008, p. 154, grifo nosso), o texto, portanto, está no centro das relações humanas. Posto o foco da pesquisa, a próxima seção irá refletir sobre as contribuições do momento sociocognitivo-interacionista, revisitando os conceitos de texto, coerência, contexto e sujeito.

## 1.2. A FASE SOCIOCOGNITIVO-INTERACIONISTA

Foi a partir da década de 80<sup>18</sup> que as inquirições sobre o texto passaram a se organizar sob uma nova perspectiva: a que considera o momento cognitivo de modo sistemático em sua base teórica (KOCH, 2018). Em discordância à abordagem cognitivista clássica, a proposta sociocognitivo-interacionista, defendida por Koch, reflete sobre as análises estanques que consideravam os processos externos e internos às mentes dos indivíduos como realidades que não se imbricavam. Para Clark (1996), citado por Koch e Cunha-Lima (2011, p.255), a linguagem se configura como um tipo de *ação conjunta*; diante disso, compreender a noção de linguagem seria entender de que forma os falantes se mobilizam para realizar ações que envolvam, simultaneamente, recursos de ordem interna, individuais, cognitivas e sociais. Sendo assim, essa fase valoriza aspectos de ordem cognitiva, mas imbricadas ao social, entendendo toda ação cognitiva como eminentemente social.

A autora defende uma visão que incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão, pois se entende que as operações cognitivas não acontecem somente na mente do indivíduo, mas são resultados de interações e compartilhamento de conhecimentos. “[...] os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma ação que se faz *com* os outros, conjuntamente [...]” (KOCH, 2018, p. 42). Com isso, observa-se que a perspectiva da fase em questão, em um primeiro momento, busca superar

---

<sup>18</sup> Heine (2008) reflete que tudo leva a crer que Koch (2018) está se referindo aos estudos Linguística Textual fora do Brasil.

dicotomias propostas pela ciência cognitivista clássica, sobretudo, aquelas que desvinculam a mente e o corpo. Em segunda instância, como será exemplificado nesta seção, esse momento faz críticas também à concepção pragmática mais tradicional, ainda que estabeleça para com ela um *continuum*, já que, como propõe Koch (2003), todo fazer (ação) é acompanhado de processos cognitivos, pois quem age precisa dispor de modelos mentais.

Conforme Beaugrande & Dressler (1981), citados por Koch (2018, p. 34), cuja obra inaugura um dos marcos iniciais do momento cognitivista “o texto é originado por uma multiplicidade de operações cognitivas interligadas [...]”. Para isso, os autores buscam definir o que seria a noção de *textualidade*, “o que faz com que o texto seja um texto”, ou seja, propriedades capazes de nomeá-lo como pertencente a essa classe. Como proposta, surgem os padrões de textualidade, dois deles (a coesão e a coerência) centrados no texto e cinco (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) “centrados no usuário”. Contudo, em 1997, Beaugrande fez uma releitura dos padrões de textualidade, passando a entender todos os elementos como centrados no usuário, denominando a nova concepção de *princípios de textualidade*.

Marcuschi (2008) também traz à baila a cognição ao analisar que a compreensão textual se trata também de um processo mental. Ainda nas palavras do autor “[...] na compreensão de um texto estão envolvidos aspectos cognitivos, ou seja, nossas faculdades mentais acham-se em ações. Isso aponta para o fato de que o ser humano é um sistema (cognitivo) complexo de armazenamento de informações [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 239). Essa perspectiva considera que a compreensão se processa de forma a postular que os aspectos cognitivos são também situados socialmente, ou seja, eles não ocorrem de forma isolada na mente dos indivíduos. Koch e Cunha-Lima afirmam:

Uma visão que incorpore aspectos sociais e culturais à compreensão que se tem do processamento cognitivo pode integrar o fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos. Essa visão, efetivamente, tem se mostrado necessária para explicar tanto fenômenos cognitivos quanto culturais. (KOCH; CUNHA-LIMA, 2011, p. 278-279)

Nas proposições das autoras, os aspectos ligados à cognição não se fundamentam apenas na mente dos indivíduos, mas se relacionam, especialmente, com o aspecto social, toma-se como base uma bagagem formada por conhecimentos e atividade experienciais. Nas palavras de Clark (1992), a partir de Koch e Cunha-Lima (2011), os conhecimentos têm origem em três esquemas principais, sendo eles: a) a comunidade da qual os interactantes fazem parte; b) os

conhecimentos partilhados por uma comunidade e c) os laços em comum construídos pelos membros da comunidade e experiências compartilhadas por eles. Um dos conhecimentos que salienta a atenção é o do tipo partilhado (c), pois tem, em seu bojo, o princípio da interação, considerada não apenas um conhecimento que está centrado de forma individual na cognição dos indivíduos, mas que se concretiza na prática social, considerando exatamente a inter-relação com o outro. O conhecimento partilhado seria, então, toda a gama de experiências compartilhadas por indivíduos de uma mesma comunidade. Além disso, conforme assevera Koch (2018, p.34), “[...] caberia à Linguística Textual desenvolver modelos procedurais de descrição textual capazes de dar conta dos processos cognitivos que permitem a integração dos diversos sistemas de conhecimento dos parceiros da comunicação [...]”. Desse modo, o estudo da cognição postula as operações mentais que são ativadas durante a interação. Koch (2018, p. 35), citando Heineman e Viehweger (1991), afirma que um texto para ser processado ativa quatro sistemas do conhecimento, a saber: **o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais**. Embora haja uma separação desses elementos para explicá-los, não é possível dividir esses sistemas diante do processo comunicativo. Os conhecimentos citados acima serão apresentados de forma mais exemplificada, a fim de elucidar de que forma se dá a compreensão nessa perspectiva (KOCH, 2018, p.35).

Primeiramente, **o conhecimento linguístico** compreende os saberes gramaticais e lexicais, isto é, são os responsáveis pela articulação dos sentidos. Esse conhecimento relaciona-se à organização do material linguístico preso à superfície textual imbricado, através do uso dos elementos coesivos, como também, pela seleção lexical adequada à temática (KOCH, 2018, p.35).

Em segunda instância, **o conhecimento de ordem enciclopédica**, semântico ou também visto como conhecimento de mundo, é aquele armazenado na memória de cada indivíduo, construídos ao longo da trajetória de formação como sujeitos sociais. Por exemplo, é o tipo de conhecimento a respeito de fatos sobre o mundo (“O Brasil é uma República federativa; a água é incolor, insípida e inodora”) (KOCH, 2018, p. 35).

Além disso, de acordo com Koch (2018, p.35), esses conhecimentos são constituídos também através dos denominados “modelos cognitivos”, isto é, formados por meio das experiências sociais, visto como estocados na memória. Esses modelos são originários ora da Inteligência artificial, ora da Psicologia da Cognição. Eles recebem, na literatura, diferentes denominações “[...] *frames* (Minsky, 1975), *scripts* (Schank e Abelson, 1977), *cenários*



(Sanford e Garrod, 1985), *esquemas* (Rumelhart, 1980), *modelos mentais* (Johnson-Laird, 1983), *modelos episódicos ou de situação* (Van Dijk, 1988, 1989) etc.” (KOCH, 2018, p.35).

De acordo com Koch e Travaglia (2018, p.72), os *frames* correspondem a um conjunto de conhecimentos armazenados na memória sob um determinado “rótulo”, sem que haja uma ordem entre eles. Ex.: elementos de uma viagem de turismo (óculos de sol, roupas leves, bermuda, sandálias etc.)

Os *esquemas* se referem aos conhecimentos armazenados em uma sequência temporal ou causal. Ex.: como pôr um aparelho em funcionamento. Um esquema marcado pela previsibilidade dos acontecimentos.

Os *planos*, por sua vez, estão relacionados aos conhecimentos sobre como agir para atingir determinado objetivo. Ex.: montar um móvel.

Os *scripts* estão relacionados a alguns estereótipos, comportamentos previstos para determinadas culturas, inclusive em termos religiosos, como por exemplo, o pronunciamento em rituais como casamentos, batismos, missas etc.

As *superestruturas* ou *esquemas textuais* fazem parte do conhecimento de diferentes tipos de texto, que vão sendo construídos à medida que se tem contato com eles. (KOCH; TRAVAGLIA, 2018, p. 72-73).

Ainda nas palavras de Koch (2018), esses modelos se constituem como conjuntos de conhecimentos socioculturais, adquiridos por meio da vivência, os quais contêm conhecimentos sobre experiências vividas, como também, conhecimentos de ordem procedural, com os quais o sujeito se engaja em situações diversas para realizar atividades específicas ligadas **ao modelo textual**. Diante disso, as unidades que não estão explicitadas no texto são preenchidas por meio das inferências que permitem suprir as ausências encontradas na superfície do texto.

Tal posicionamento reitera que a coerência está ligada a múltiplos fatores, que não se encontram assentados apenas no código linguístico, mas fazem parte também de aspectos discursivos, culturais, históricos, interacionais, dentre outros.

De acordo com Koch (2018, p.36), o conhecimento do tipo **sociointeracional** é o que se encontra relacionado às formas de *inter-ação* nas quais os sujeitos se engajam no processo comunicativo. Esse conhecimento se imbrica a outros quatro conhecimentos, a saber: 1) ilocucional; 2) comunicacional, 3) metacomunicativo e 4) estruturas ou modelos textuais globais.

- 1) Tipo ilocucional: permite o reconhecimento dos propósitos de comunicação que um dado falante possui durante a interação. Tal definição desperta o olhar investigativo sobre o que se propõe no momento sociocognitivo, pois se assemelha a um modelo ligado ao pensamento pragmático tradicional, isto é, aquele que se liga a um sujeito individual, livre, observando-se uma intenção unilateral, na qual há apenas o olhar sobre quem enuncia. Koch (2018, p. 36) chega a utilizar a palavra “captação” de sentidos, tal como proposto na teoria dos Atos de fala. Entretanto, tal segmentação se estrutura como um modo de didatização, considerando que os conhecimentos ocorrem conjuntamente.
- 2) Tipo comunicacional: é aquele que diz respeito às normas comunicativas gerais, tais como as máximas descritas por Grice (1975). Neste modelo importa “[...] a quantidade de informação necessária numa situação concreta para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo do produtor do texto [...]” (KOCH, 2018, p.36); o que faz uma retomada a uma concepção clássica da Pragmática.
- 3) Tipo metacomunicativo: está relacionado à possibilidade que o autor do texto tem de clarificar as suas intenções para o locutor. Trata-se do tipo de ação linguística que permite ao locutor assegurar a sua compreensão do texto e conseguir a aceitação do outro. Nesse tipo de conhecimento é possível observar o “projeto de dizer” que o locutor tem no processo comunicativo, pois ele realiza ações tendo por base seus interlocutores, que são fundamentais no planejamento, seja ele *on-line* ou *a posteriori*.
- 4) Já o modelo sobre tipos de estrutura está relacionado aos modelos textuais globais, permitindo aos falantes reconhecer textos como pertencentes a determinados gêneros ou tipologias, como também adequá-los às diferentes situações comunicativas.

Assim, conforme aponta Koch (2018, p.38), observa-se que “o processamento estratégico depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua [...]”, a exemplo, a autora cita: convicções, conhecimentos de mundo, dentre outros. Sendo assim, a compreensão irá se efetivar dependendo dos objetivos dos interactantes, bem como do conhecimento disponível, suas crenças, opiniões, o que irá permitir, no momento da interação, “[...] reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor.” (KOCH, 2018, p.38). Tal pensamento está relacionado às denominadas **inferências**, que podem ser compreendidas como:

[...] Sendo a informação dos diversos níveis apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.” (KOCH, 2018, p. 39)

No que tange aos implícitos, a metáfora do *iceberg*, proposta veiculada por Dascal (1992), a partir das palavras de Koch (2003, p.18), é bom exemplo para elucidar que o texto possui uma gama de subentendidos, compreendido para além da sua superfície textual. Alguns teóricos tecem críticas a esse modelo, afirmando que o sentido não se acha pronto, acabado e construído, estando localizado apenas no cotexto, mas como pondera Koch (2003), o processamento textual depende de uma interação, ainda que latente, entre interlocutores. Observa-se, além disso, que para construir um caminho até as camadas mais implícitas, o interlocutor necessita lançar mão de uma série de conhecimentos prévios, para que possa produzir sentidos. Diante disso, pode-se compreender que o texto só se torna coerente para o indivíduo, quando ele consegue estabelecer relações por meio das inferências, que irão acontecer através dos conhecimentos construídos pelo ouvinte/leitor e a produção na qual ele se engaja para analisar.

Assim, a virada cognitiva impeliu mudanças significativas às concepções de texto e contexto. No que tange à noção de contexto, Koch afirma:

Se, inicialmente, quando das análises transfrásticas, o contexto era visto apenas como cotexto (segmentos textuais precedentes e subsequentes ao fenômeno em estudo), tendo, quando da introdução da pragmática, passado a abranger primeiramente a situação comunicativa e, posteriormente, o entorno sócio-histórico-cultural, representado na memória por meio de modelos cognitivos, ele passa a constituir agora a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação. (KOCH, 2018, p. 43-44)

Nesse viés, para Koch (2018, p.43), “as abordagens interacionistas consideram a linguagem uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo”. Considerando a referida base, postula-se a concepção de texto a seguir:

[...] texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividades da vida social, têm conhecimentos representados na memória que necessitam ser ativados para que sua atividade seja coroada com sucesso. (KOCH, 2004, p. 21)

Ao considerar esse novo conceito de texto de base cognitiva e interacional, vê-se que o alicerce dos estudos não está mais focalizado na estrutura imanente, mas volta-se às atividades interativas, que consideram os sujeitos ativamente inseridos no processo interacional, os quais comungam de conhecimentos partilhados. Postula-se, nessa visão, um olhar não mais sobre o sujeito individual, monolítico, a origem do seu dizer, conforme propõe a pragmática, mas um sujeito de face social, que depende das suas relações. Nas palavras de HEINE (2008, p. 336), essa perspectiva se diferencia, em alguns traços, da fase pragmática, pois “[...] a concepção de ‘sujeito social’, que não é autônomo, nem livre, porque ele está assujeitado às normas sociais, visto que “usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação [...]”. É possível afirmar, com isso, que, para Heine (2008), o sujeito social detém nuances de um assujeitamento ao sistema e às normas vigentes na sociedade. As assertivas elucidadas nesta seção podem ser ilustradas na tira abaixo:

**Figura 3:** Mentiras à mesa



Fonte: Quino (1993, p.86).

**Mafalda:** Que comida gostosa fez hoje, mamãe? / **Raquel:** Sopa! / **Mafalda:** Não se dizem palavras feias à mesa! / **Raquel:** Sopa não é uma palavra feia. / **Mafalda:** Tampouco se dizem mentiras à mesa.<sup>19</sup>

Na tira apresentada na figura (3) há uma exemplificação do modo pelo qual os elementos socioculturais e os conhecimentos prévios se relacionam para a construção de sentidos. Inicialmente, observa-se Mafalda, que é uma criança de aproximadamente seis anos,

<sup>19</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

aguardando pelo alimento preparado por sua mãe, o que reflete uma cena comum de uma instituição familiar, pois, em geral, a mãe é representada ligada às tarefas domésticas, dentre elas, o preparo de refeições para a família. É possível, nesse sentido, recorrer aos elementos visuais em que se tem a mãe servindo a comida em uma panela “especial”, através de uma bandeja e portando joias que confirmam, no cenário enunciativo, o contexto de família tradicional de classe média.

Além disso, é possível ver a alegria da personagem ao imaginar a refeição gostosa que pode ter sido preparada por sua mãe “ Que comida gostosa fez hoje, mamãe? ” Entretanto, evidencia-se uma quebra na expectativa da menina, pois ela é surpreendida com a resposta de que sua mãe fez o preparo de um prato que ela não suporta: a sopa. Para compreender o traço de humor proposto na tira, deve-se levar em consideração o conhecimento prévio que se tem sobre o fato de Mafalda não suportar a sopa, deixando explícita em diversas tiras a insatisfação quanto ao alimento. Tal aspecto é explicado também, pois crianças, em geral nessa fase, recusam-se a aceitar algum tipo alimento, normalmente, os alimentos saudáveis como preparações com frutas e verduras.

Com isso, no contexto imediato, o fato de Mafalda não gostar de sopa pode ser facilmente identificado, quando ela se refere ao alimento como uma “má palavra”. Ainda no contexto imediato, analisa-se um quadro espaço-temporal marcado pela interação de mãe e filha à mesa, o que impele considerar que os assuntos circunscritos na tira perpassem sobre essa relação. Observa-se também uma interação entre o verbal e o não verbal na expressão facial de Mafalda no quarto quadrinho em que demonstra repulsa à sopa, negando novamente a sua vontade de consumir o alimento.

Por outro lado, recuperando o contexto mediato ou como propõem Koch e Elias (2015), o entorno sócio-histórico-cultural, a sopa é metaforizada como o governo ditatorial, sendo imposta à menina para que ela a aceite; o contexto da produção das tiras de Mafalda evoca tal cenário histórico – o de golpes militares na Argentina. Percebe-se também uma outra questão, que é recuperada por meio do conhecimento de mundo dos interactantes, já que, frequentemente, ensinam-se às crianças os bons modos à mesa, mostrando-lhes que o momento da refeição é sagrado, como Mafalda enuncia “ Não se deve dizer coisas ruins à mesa”, devendo, pois, ser um espaço respeitado. Ao recuperar tal conhecimento, é possível observar que Mafalda acaba por repreender a mãe, lembrando-a de uma lição que a própria genitora deve ter passado para a criança. Assim, os sentidos são construídos perpassando também o gênero discursivo,

visto que as tiras têm em seu propósito comunicativo a intenção de provocar o humor, a partir da quebra de expectativas, o inesperado. Ao que parece, é incompatível Mafalda comparar “sopa” às más palavras, mas o contexto de produção, conforme propõem Koch e Elias (2015) precisa ser analisado na construção de sentidos:

[...] Com base em Van Dijk (1992), que, ao produzir um texto, o produtor estará focalizando sua atenção em propriedades específicas da situação, as quais devem ser relevantes para propiciar ao leitor pistas para uma interpretação adequada tanto do significado/ referente quanto das intenções/objetivos pragmáticos de quem o produziu. Assumir tal posicionamento não quer dizer que devemos ver o contexto como um elemento que determina a produção do texto, mas, isto sim, como um componente que orienta a produção, e que é modelado e remodelado à medida que o texto avança. (KOCH; ELIAS, 2015, p.82-83).

Sob esse prisma, Marcuschi (2008) dialoga que produzir e entender textos não é uma simples tarefa de codificar e decodificar, porém um processo complexo de produção de sentidos. Para Koch (2003), tais convicções levam a considerar uma proposta de texto feita por Beaugrande (1997:10): “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, a pesquisadora ainda confirmar a sua visão ao propor que o texto trata “ [...] de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10 apud KOCH, 2003, p. 20).

Desse modo, tal como propõem Cavalcante et al. (2017), a perspectiva sociocognitivo-interacionista irá desembocar na consideração de que os processos de construção de sentidos se revelam por interferência de ações sociais e de ordem cognitiva, estando sempre interligadas, pois é somente na dinâmica da construção que as possibilidades de sentidos emergem.

Além das contribuições assinaladas nesta seção, a perspectiva sociocognitivo-interacionista possui, em seu bojo, um importante aporte para compreender o conceito de **referenciação** como uma prática discursiva. Assim, há uma mudança na percepção da atividade referencial, outrora vista como estática e pré-estabelecida, sendo concebida como um sistema de etiquetagem. Koch (2018), a partir também da concepção teórica de Mondada e Dubois (1995), dialoga que o processo da referenciação implica em “[...] uma instabilidade das relações entre as palavras e as coisas” (KOCH, 2018, p.61). Tal visão se afasta do que é projetado na Antiguidade Clássica, em que as palavras e as coisas possuíam valor direto de correspondência. A instabilidade, por sua vez, permite inferir que os sentidos no evento comunicativo são

propostos por sujeitos atuantes naquela instância. Para a perspectiva da referenciação, é por intervenção da interação que os sentidos são (re) construídos, sendo vistos não como referentes, mas como *objetos do discurso*. Assim, sob esse ponto de vista, os objetos não são dados, mas construídos discursivamente.

Nessa perspectiva, a produção dos sentidos está ligada ao processamento textual de ordem cognitiva e social. Embora o social esteja presente, observa-se que essa fase não aprofunda em suas análises aspectos ligados ao contexto histórico-ideológico, os quais serão considerados importantes alicerces nesta pesquisa, ao lado do já apresentado pela sociocognição. Daremos ênfase a essas noções, na próxima seção, ao falarmos sobre a Fase Bakhtiniana.

Por se tratar de uma ciência com terreno fértil e de grandes propulsões, os pesquisadores da Linguística Textual continuam atualizando conceitos e revendo suas propostas, mesmo com tantos avanços consideráveis. A seção a seguir fundamenta-se nas considerações da Fase Bakhtiniana proposta feita por Heine, que, paulatinamente, tenta fincar-se nos estudos da LT. Tal postura não impele desconsiderar as fases antecessoras, pelo contrário, os objetivos são ampliá-las e imprimir aos estudos da LT novas perspectivas de análise, a partir de elementos constitutivos ao texto e considerados essenciais para a produção de sentidos.

### 1.3. A FASE BAKHTINIANA

Bakhtin é múltiplo, então ele é contraditório, riquíssimo, variado. Tem que ser assimilado dentro dessa riqueza toda. É nele que existe a polifonia, o dialogismo. Sempre há um Bakhtin dialogando com outro Bakhtin. (BORIS SCHNAIDERMAN)

Em uma conferência sobre os estudos da Linguística Textual e a Argumentação, realizada em 15 de maio de 2020 pela ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), a Professora Doutora Mônica Cavalcante inicia a sua fala com contribuições importantes que podem ser tomadas também para o entendimento da Fase Bakhtiniana e das articulações filosóficas realizadas neste novo momento. Nas palavras da pesquisadora, “A LT ajusta a seu escopo de análise outros aportes teóricos de correntes argumentativas, discursivas e interacionais, numa interdisciplinaridade focada” (CAVALCANTE, 2020). Destaca-se, nesta visão, os diálogos permanentes dessa ciência linguística com outras áreas do conhecimento, tornando possíveis interlocuções profícuas e estudos ainda mais multidisciplinares e

discursivos. Para Charaudeau (2010 apud CAVALCANTE, 2020)<sup>20</sup>, “[...] as noções propostas por diferentes disciplinas podem ser retomadas por outra, desde que redimensionadas no âmbito dos pressupostos desta, a fim de que se apliquem coerentemente a seus critérios analíticos. ” Diante dos devidos redimensionamentos teóricos, é preciso repensar, por exemplo, a conceituação de texto neste novo momento.

É inegável que os estudos da Linguística Textual revolucionaram as pesquisas do século XX. Segundo Beaugrande (1997, p. 69 apud HEINE et al., 2014, p.26), “o movimento em direção ao texto e ao discurso ganhou um impulso substancial através da participação da linguística simultaneamente com a antropologia, a etnografia, a sociologia, a psicologia e as ciências da computação. ” O estudo que se apresenta, por sua vez, sugere mudanças de olhares e perspectivas, bem como uma transformação em conceitos fundamentais no âmbito da LT. Diante disso, conceber o texto no centro dos estudos é compreender que esse objeto está sempre em mutação, pois se encontra intrinsecamente ligado ao fazer social, que, constantemente é transmutado. Tal pensamento configura-se em compreender que o estudo vigente (a Fase Bakhtiniana) pretende revisitar aspectos basilares na área da Linguística Textual, como será visto a seguir – os conceitos de texto, sujeito, contexto e coerência, principalmente.

A Fase sociocognitivista da LT percorreu caminhos com bases muito sólidas ligadas ao aspecto social, ao interacional e aos conhecimentos armazenados na memória dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo, conforme visualizado na seção anterior. Entretanto, hodiernamente, tendo em vista considerações de bases filosóficas, dentre elas, a do filósofo Mikhail Bakhtin (1895-1975), na sua perspectiva semiótico-discursiva; essas propostas que, muitas vezes apareciam de forma dispersa nos estudos da LT, na Fase Bakhtiniana, ganham uma concepção mais alicerçada, na qual se pretende reformular alguns conceitos que implicam em posturas teóricas novas para a análise e construção dos objetos de estudo. Com esta seção, objetiva-se apresentar caminhos para a construção de uma LT mais discursiva ajustando ao seu escopo teórico, proposições bakhtinianas.

Para Barros (2005, p.25), o pensamento de Bakhtin influenciou ou até mesmo antecipou as principais orientações teóricas sobre o texto e o discurso. Diante disso, cabe aqui tecer breves

---

<sup>20</sup> As considerações estão presentes na mesa-redonda “Argumentação e interação em Linguística Textual” organizada pela Abralín em 15 de maio de 2020. Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=oBcqW7LXclk&t=1552s>. Acesso em: 27 set. 2020



considerações sobre a vida desse pensador que imprime contribuições substanciais nas quais esta nova fase está firmada.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo, filólogo e historiador nascido em 16 de novembro de 1895 na cidade Oriol, na Rússia, tendo falecido em 1975, em Moscou, também na Rússia (LEITE, 2011). O pensador era de uma família aristocrata que valorizava a educação, sendo assim, desde muito jovem foi permeado por um contexto educacional profícuo. Segundo Leite (2011, p.45), nove anos após o seu nascimento, Bakhtin e a família se mudaram para a capital da Lituânia, Vilno. Após sete anos, ele se mudou para Odessa, cidade localizada na Ucrânia. Em Vilno há um ponto de interesse sobre os estudos do autor, pois nessa cidade havia um contexto plurilíngue, a exemplo, a presença do russo, do polonês, do lituano, entre outras línguas. Ao que parece, essa grande profusão linguística e cultural exerceu forte influência no pensamento bakhtiniano com o conceito de heteroglossia, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como a diversidade de línguas dentro de uma comunidade.

A vida acadêmica de Bakhtin se construiu permeada de muitas vozes sociais que calcaram o seu caminho como pensador. Segundo Leite (2011), foi em São Petersburgo, na Rússia, que o intelectual iniciou o seu período acadêmico ao se matricular no curso de Estudos Clássicos da Faculdade Filológica-Histórica. Estima-se que esta fase da vida de Bakhtin foi um momento de relevância para as concepções propostas em sua teoria, pois o pensador começou a participar de círculos de intelectuais, o que posteriormente contribuiria para a solidificação do pensamento bakhtiniano. Com isso, segundo Faraco (2009, p.13), um dos círculos de vulto era composto por um grupo de intelectuais de diferentes áreas que se reuniram de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk (ambas cidades russas) e, posteriormente, em São Petersburgo. De todos os intelectuais atuantes no Círculo<sup>21</sup>, além de Bakhtin, outros dois pensadores vão interessar aos estudos e se destacar com grande participação na produção intelectual: Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev.

Ainda segundo Faraco (2009), sobre Voloshinov, tem-se que seus interesses perpassavam a música, a poesia e a filosofia. Medvedev, por sua vez, era formado em Direito, desenvolveu uma atividade extensa na área de jornalismo cultural, tendo ensinado também literatura no Instituto Pedagógico Hernz, localizado em Leningrado<sup>22</sup>. Já Bakhtin, por outro

---

<sup>21</sup> Intitulamos com letra maiúscula o Círculo de intelectuais composto por Bakhtin, Medvedev e Volochinov.

<sup>22</sup> Fundada em 1703, por Czar Pedro I, o Grande, a cidade recebeu o nome de São Petersburgo em homenagem ao apóstolo Pedro. O termo “burgo” era alemão, significa “cidade”. Após a Primeira Guerra Mundial, em que a Alemanha e a Rússia se estabeleceram como inimigas, ocasionou um descontentamento entre os russos com o

lado, teve a base da sua formação nos estudos literários, sendo que atuou como professor sem vínculos institucionais. Posteriormente, foi exilado no Cazaquistão, só pôde encontrar emprego formal após a Segunda Guerra Mundial, tornando-se professor de literatura. Nesse sentido, a obra de Bakhtin tem o seu alicerce nas questões filosóficas e literárias, de tal modo, pode-se observar a multidisciplinaridade e a riqueza desse pensamento, pois há perspectivas de estudos que se estendem a variadas áreas. Uma das obras que representam tais assertivas quanto à questão literária é *Problemas da Poética de Dostoiévski*<sup>23</sup>, publicado em 1963. Assim, para Clark; Holquist (1998, p.65 apud FARACO, 2009, p. 14), o Círculo partilhava a paixão pela filosofia e pelos estudos do passado, além disso, tinha como marca o encantamento pela linguagem, concepção fundamental da perspectiva bakhtiniana e que será sistematizada na próxima seção.

Segundo pontua Heine (2018 et al., p. 16), os pensamentos bakhtinianos já estão inseridos nos estudos do texto e do discurso, por meio das contribuições de Barros (1994). Nesse ínterim, a fase definida por Heine em diferentes momentos da sua trajetória acadêmica (2008, 2012, 2014, 2016, 2018) de Fase Bakhtiniana da Linguística Textual se estrutura não apenas através da abordagem procedural, assim como o momento sociocognitivo-interacionista, mas abrangendo, especialmente, os elementos históricos e ideológicos, os quais não foram focalizados de forma mais latente no momento anterior, principalmente, quando se considera as noções de texto, contexto e coerência textual. Nesse ínterim, os avanços apontados pela pesquisadora não invalidam a Fase sociocognitivista, mas, segundo Heine et al. (2018), possibilitam espaço para propostas novas, assim como a noção cunhada para texto que, na tradição, parece excluir aspectos relacionados à camada histórico-ideológica, bem como os signos não verbais, elementos historicamente desconsiderados nos estudos linguísticos, (HEINE et al., 2018), conforme já assinalado nesta dissertação.

Observa-se que a Fase Bakhtiniana da LT, inicia-se com a tese de doutoramento de Heine (2000), ao cunhar uma nova perspectiva para anáfora, processo referencial que, na

---

nome dado à cidade, devido à origem alemã. Com isso, em 1914, decidiu-se por nomear a cidade de Petrogrado. Em 1924, com a morte de Vladimir Lenin, a cidade passou a ser batizada por Leningrado. Por fim, em 1991, com a queda do regime soviético, um plebiscito retomou o nome inicial de São Petersburgo. Disponível em: <https://ultimaparada.wordpress.com/2009/11/24/sao-petersburgo-petrogrado-ou-leningrado/>. Acesso em: 22 out. 2020

<sup>23</sup> Neste livro encontramos as teses do romance polifônico, do dialogismo, da paródia, da carnavalização da literatura, uma inovadora concepção dos gêneros literários e sua transformação na obra de Dostoiévski - um dos pais do romance moderno. Disponível em: [https://www.livrariaconcursar.com.br/produto/23889/problemas-da-poetica-de-dostoiévski\\_mikhail-bakhtin](https://www.livrariaconcursar.com.br/produto/23889/problemas-da-poetica-de-dostoiévski_mikhail-bakhtin). Acesso em: 24 out. 2020.

tradição, encontrava-se situado na materialidade linguística, o que impelia uma relação unicamente cotextual. Sendo assim, a autora propôs a ampliação do conceito de anáfora elaborado por Halliday e Hasan (1976)<sup>24</sup>. Para Heine et al. (2014, p.57), tem-se que, os pressupostos favoráveis a esta nova fase estão relacionados a partir das contribuições da Fase sociocognitivo-interacionista de Koch (2004), cujo alicerce já sugeria contribuições pontuais bakhtinianas relacionadas, especialmente, aos gêneros textuais e às relações dialógicas. Entretanto, a proposta não fundamentava aspectos mais específicos e sistemáticos do Círculo de Bakhtin, tais como os princípios ideológicos e semióticos.

Na proposta, como veremos mais nesta pesquisa, a base filosófica bakhtiniana provoca reflexões ligadas à linguagem, vista por Bakhtin como dialógica. Inere Heine a respeito:

[...] foi preciso recorrer ao apoio teórico bakhtiniano, voltando-se para o dialogismo, que prioritariamente concebe a linguagem como atividade dialógica, eminentemente social, oriunda das efetivas práticas discursivas, debruçando sobre a língua viva, semiótica, munida de entonações histórico-ideológicas. O filósofo russo introduziu, portanto, a situacionalidade de todo o fenômeno linguístico, seja literário ou conversacional, mostrando precisamente que ela só existe socialmente [...] (HEINE, 2017, p. 349).

Nas palavras de Barros (2005), o princípio da perspectiva dialógica<sup>25</sup> representa o alicerce sobre o qual estão ancorados os estudos sobre texto e discurso. Sendo assim, tal concepção irá apresentar a discussão que põe em xeque a dimensão monológica da interação linguística, na qual os estudos anteriores da LT, sobretudo, o da perspectiva Pragmática, vinham sendo assentados. Para isso, pondera Faraco (2009), ao afirmar que:

As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor – que [...] constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente de todo enunciado, entendido não mais como uma unidade da língua, mas como uma unidade da interação social; não como um complexo de relação entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2009, p.66).

A perspectiva dialógica é de grande interesse do estudo da dissertação em questão, pois tais relações põem em cena outras vozes para a construção de sentidos. A exemplo, as tiras de Mafalda, que serão analisadas mais proficuamente, tendo em vista tal perspectiva, no capítulo da análise de dados.

<sup>24</sup> Halliday e Hassan são citados no artigo de Heine (2018). Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/36/19>. Acesso em: 15 set. 2020.

<sup>25</sup> O conceito será desenvolvido com mais acuro no próximo capítulo.

Posto isso, a noção de texto para Heine et al. (2018) se fundamenta no aparato histórico, social e ideológico, sendo, pois, compreendido como:

Evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc). Assim compreendido, o texto pode constituir-se da linguagem verbal, ou da linguagem verbovisual, ou ainda da linguagem não verbal, bem como de aspectos histórico-ideológicos, caracterizados pelo processamento de sentidos inferenciais. (2020.2) (HEINE et al., 2018, p. 18-19).<sup>26</sup>

Diante da visão pontuada, é mister ressaltar aspectos essenciais ligados a essa concepção para a compreensão textual. Primeiramente, conforme pontua Sales (2016, p.24), é possível estabelecer que nessa conceituação de texto não existe espaço para compreendê-lo tal como um código linguístico exclusivamente. Nessa ótica, a noção de texto não pode ser relacionada apenas ao que tange o cotexto, simplesmente. Portanto, as análises do estudo em tela não estarão restritas a uma perspectiva imanentista, pois busca transcender o verbal e produzir significações tendo em vista também os signos não verbais. Outro ponto relevante, segundo Sales (2016, p.24), é relacionado à camada histórico-ideológica, pois tal nuance da teoria bakhtiniana impulsiona aspectos pouco estudados ao longo da tradição da LT.

A noção de texto que se defende, conforme já mencionado, não tem como propósito invalidar propostas já assentadas no cenário de estudos da LT. Entretanto, as concepções filosóficas bakhtinianas nos levam a refletir que não podemos continuar conceituando o texto nos mesmos moldes sem considerar aspectos fundamentais para análise. É importante ressaltar que, na literatura vigente dos estudos da Linguística Textual, já existem propostas que consideram as contribuições bakhtinianas em suas postulações, a exemplo de Koch (2003), como já exemplificado na seção anterior, e Cavalcante (2012, p.20), para quem o texto é “[...] um evento comunicativo em que estão presente os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”. Entretanto, a Fase Bakhtiniana singulariza-se por considerar na fundamentação teórica o lastro das contribuições de Bakhtin, propondo releituras nas noções de texto, contexto, coerência, dentre outros. Tais contribuições estão, em especial, ligadas aos elementos de ordem não verbal, ao sujeito dialógico (responsivo) e à camada histórico-ideológica (contexto mediato): aspectos fundamentais para as análises aqui propostas, as quais estão ancoradas em uma abordagem mais discursiva.

---

<sup>26</sup> O conceito de texto passou por uma atualização em 2020.2.

Além disso, a perspectiva de contexto defendida pela Fase Bakhtiniana assevera uma mudança nas propostas ao longo da história das investigações da LT, pois a noção contextual sempre esteve associada a uma camada que se acrescia ao texto pronto, isto é, o texto e o contexto como duas realidades estanques, que se constituíam na *inter-relação*. Nesse momento, para Heine et al. (2014), considera-se que o contexto é constitutivo ao texto, não sendo visto, assim, como uma realidade anterior às práticas discursivas, mas se concebe o texto como oriundo das práticas sociais, ou seja, que emana de um contexto histórico que lhe é inerente. Na visão de Heine, pode ser entendido também como “[...] uma entidade constitutivamente dialógica, alicerçada em contexto *lato sensu*, que abarca o histórico, o social, o cultural etc., trazendo à baila o falante responsivo [...]” (HEINE et al., 2014, p. 47).

No que tange à percepção de sujeito, nesse momento, constrói-se a noção de sujeito dialógico. Como focalizado anteriormente, o sujeito pragmático possui, em seu bojo, um traço fortemente individual. Nessa perspectiva, como já assinalado, o sujeito é a origem do seu dizer, sendo a intenção do locutor posta em cena, exclusivamente, e valorada no ato comunicativo. Entretanto, a defesa que se faz na proposta elucidada no momento bakhtiniano, contempla em seu arcabouço o sujeito dialógico. Nas palavras da autora “[...] o sujeito só se constrói na inter-relação com o outro, tendo uma consciência eminentemente social; por isso, não detém o traço puramente individual, nem o de um ser livre, justamente por construir-se através do outro, sem tomar posição unilateral” (HEINE et al., 2014, p.56). Com isso, a ação do sujeito está caracterizada como um ato responsável, o que impele inferir que os interactantes sempre estão respondendo aos enunciados valorativamente na interação. Reflete-se, nesse sentido, que a ação do sujeito sempre se encontra voltada para a inter-relação com o “outro” (SALES, 2016). A partir desse olhar, a perspectiva do sujeito dialógico se afasta do posicionamento puramente individual, fonte do seu dizer. Embora o sujeito seja definido como dotado de uma face individual, não se pode afirmar que esta esteja em oposição à face social. Pelo contrário, a nuance individual do sujeito dialógico se volta à ideia de enunciado concreto, único e irrepetível, conforme postula Faraco (2009), a partir das ideias do Círculo. O excerto textual a seguir ratifica essa assertiva:

[...] o fato de o sujeito ideológico constituir-se em sua origem clivado entre o consciente e o inconsciente, já autoriza que nele se depreendam algumas nuances da sua face livre, ao lado da face submissa, caracterizada pelo assujeitamento à ideologia e à história, sobretudo (HEINE, 2008, p. 341).

Desse modo, tal posicionamento está contrário ao sujeito ideológico proposto na Análise de Discurso peuceuxtiana, em que se concebe o assujeitamento ao sistema e às regras sociais. O sujeito bakhtiniano, de forma oposta, possui em sua característica ser “de carne e osso”, dotado do traço humano, o que lhe imprime um posicionamento marcado pela nuance intencional, não sendo, pois, levado pelo social, mas clivado por ele. Tais considerações podem ser refletidas na seguinte assertiva “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 32).

Nesse contexto, por meio do referido alicerce bakhtiniano, pode-se ver a coerência como uma prática de compreensão textual e elaboração de sentidos, sendo, pois:

Um processo cooperativo, dialógico, que envolve inferência e refração da realidade, tendo em vista conhecimentos enciclopédicos, linguísticos, culturais, partilhados de sujeitos ativos, responsivos, que calculam os sentidos carregados de ideologias, uma vez que estão sempre inseridos em alguma atividade humana (NEIVA, [2012] 2016, p.46)<sup>27</sup>.

Sob a ótica de Neiva (2015, p. 68), para quem o conceito de coerência mereceu uma revisitação, a partir da perspectiva dialógica da linguagem, fatores como os conhecimentos de mundo (enciclopédico) e partilhado necessitam, a partir da referida abordagem, incorporar aspectos históricos e ideológicos, inerentes aos sujeitos dialógicos, que, na compreensão textual, não são meros espectadores, mas se colocam responsivamente de modo a inferir, questionar, completar e até refutar posicionamentos.

A coerência sob o ponto de vista dialógico é construída também socialmente, possibilitando (re) construção de realidades sociais em que se pressupõe o dialogismo nessa empreitada. Conforme acentua Marcuschi (2008), a coerência é um processo de construção estabelecido na relação entre enunciados. Ainda segundo o estudioso “ [...] a coerência não é uma propriedade empírica do texto em si (não se pode apontar para a coerência, mas ela é um trabalho do leitor sobre as possibilidades interpretativas do texto [...])” (MARCUSCHI, 2008, p.122). As reflexões elucidadas nesta seção podem ser ilustradas na análise da tira que se segue:

---

<sup>27</sup> O conceito de coerência na Fase Bakhtiniana passou por uma revisitação, sendo defendido por NEIVA (2015), em sua tese de doutoramento.

**Figura 4:** Democracia



Fonte: Quino (1993, p.425).

**Mafalda:** Democracia (do grego *demos*, povo e *kratos*, autoridade) – Governo no qual a soberania é exercida pelo povo.<sup>28</sup>

Ao analisar a tira da figura (4), observa-se, em primeiro plano, Mafalda lendo um verbete no dicionário em que consta a definição da palavra “democracia”. Ao se deparar com o que significa a palavra, a menina começa a rir incontrolavelmente, como se uma boa piada tivesse sido contada, é possível observar, pelo primeiro quadrinho, que ainda é dia, ao final do último quadrinho, Mafalda permanece rindo, mas já é noite. É possível lançar tais inferências, pois a personagem e a família se encontram no quarto de pijama.

Mobiliza-se, inicialmente, o conhecimento prévio que Mafalda é uma personagem conhecida por sua ironia e crítica social aos mais diversos assuntos do seio social, essa mobilização já permite inferir alguns sentidos autorizados por meio desse conhecimento. O riso de Mafalda pode ser compreendido como uma crítica a algum assunto de ordem social, pois, embora seja uma criança, possui um histórico sobre críticas a problemáticas de interesse social.

Outro aspecto relevante sobre a personagem, alicerçado no conhecimento prévio, é sua ação contestatória, que provoca reflexão a quem for lê-la. Mafalda é a própria voz da criança que não se contenta com as respostas fornecidas pelos adultos, mas desestabiliza visões que não são questionadas pela sociedade, é a representante de uma voz dissidente. Por outro lado, os demais sujeitos que estão ao seu redor parecem não a compreender, pois não se posicionam de modo a tecer críticas junto à menina, mas agem passivamente e, geralmente, representam tal

<sup>28</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

inércia por meio das expressões faciais de apatia e dúvida. Se o estudo fosse se restringir à perspectiva sociocognitivo-interacionista, não haveria espaço para conceber, por exemplo, as questões ideológicas que estão imbricadas à construção de sentidos desse texto. Entretanto, o texto na perspectiva bakhtiniana possibilita, por exemplo, uma produção de sentidos de forma a compreender que há uma crítica social a qual se alicerça no contexto mediato de produção e veiculação das tiras, o período de golpe militar e, conseqüentemente, cerceamento da liberdade. Além disso, a construção de sentidos depende da ação de sujeitos responsivos, pois, como visto, eles estão sempre agindo de forma a dialogar com outros enunciados. A atitude dos pais de Mafalda se relaciona com uma postura alienada, que não reflete sobre o seu entorno social, mas apaticamente aceita a sua condição.

Sob esse viés, nas proposições de Ramos (2012), o desfecho inesperado é o que coroa o final das tiras. De forma geral, ele provoca o humor assemelhando o gênero tira ao gênero piada. Neste caso, o “riso” foi provocado logo no segundo quadrinho com a figura de Mafalda rindo também, mas representando um riso irônico prenhe ideologicamente. Considerando as elucidações do Círculo de Bakhtin, o signo se encontra munido de valores axiológicos, é inter-relação que os signos se cobrem de múltiplas significações. Com isso, a ideologia opera nessa multiplicidade que só ocorre por meio da interação com o outro, em uma atitude que compreende os valores de alteridade sob os quais não existe o “eu” sem a presença do “outro”. Desse modo, a partir das inquirições da Fase Bakhtiniana, pode-se analisar as críticas presentes na tira analisada. Além disso, a palavra “democracia”, evocada no primeiro quadrinho da tira, coloca em foco a postura de uma sociedade atuante nas decisões governamentais, mas o contexto histórico de produção das tiras de Mafalda (a Argentina marcada pelos golpes militares) possibilita uma atitude responsiva sobre a ação do governo, visto sob uma atuação autoritária e repressiva, algo que se distancia do conceito lido no dicionário. É a partir do riso que transparecem os valores axiológicos dos sujeitos envolvidos no evento dialógico. O riso de Mafalda desvela a crítica por meio do não verbal, é essa expressão facial e corporal de “boa piada” dada pela personagem que denota a crítica. Essas ações configuram a sátira construída pela menina frente ao regime governamental em que ela vive, comum também a outros países da América Latina.

Sob tal olhar, a compreensão desse enunciado se efetiva de modo ativo em que se considera a presença de sujeitos responsivos envolvidos na ação comunicativa. Essa assertiva pode ser exemplificada no posicionamento a seguir:



A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); **toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.** A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa [...]. (BAKHTIN, 1997, p.290, grifo nosso)

Sobre isso, o filósofo ainda afirma que “ [...] O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Diante disso, passa-se a ver as relações de sentidos como um construto social, em que se pondera a presença de sujeitos responsivos que se relacionam mutuamente numa interação dialogizada. Compreender textos, portanto, é elaborar sentidos que não estão apenas guardados na bagagem cognitiva e na superfície textual, mas efetivados pelo contexto sócio-histórico-ideológico<sup>29</sup>.

Buscando incorporar à Linguística Textual aspectos discursivos para as análises, a próxima seção irá focalizar alguns conceitos-chaves da arquitetura bakhtiniana,<sup>30</sup> a fim de que se possa compreender as vozes sociais presentes nas críticas construídas nas tiras por meio dos discursos dos sujeitos (personagens da turma) envolvidos na enunciação. Na seguinte seção, este estudo irá analisar, de forma mais específica, aspectos do dialogismo que serão considerados para a análise de dados.

#### 1.4 ASPECTOS DO DIALOGISMO NO CÍRCULO DE BAKHTIN

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro. (BAKHTIN, 2003)

A seção que se apresenta objetiva debater alguns conceitos-chave da perspectiva bakhtiniana com o intuito de elaborar subsídios para investigar a construção de sentidos nas tiras de Mafalda sobre o ensino, *corpus* desta pesquisa. Para compreender os discursos presentes nas tiras, é necessário analisar o contexto de produção desses enunciados, os sujeitos envolvidos

<sup>29</sup> Na subseção a seguir, esta dissertação enfocará os aspectos ideológicos, a fim de fundamentar as análises propostas.

<sup>30</sup> Pressupostos teóricos que dão sustentação ao pensamento bakhtiniano.

(os personagens), os locais onde a história se passa e as interações estabelecidas. Pautando-se na concepção dialógica sobre a linguagem, esta seção reflete sobre as noções de *ideologia*, *o discurso do outro* (a palavra autoritária *versus* a palavra interiormente persuasiva) e *gêneros discursivos*, que também irão ancorar as reflexões propostas. É importante salientar que a separação em tópicos desta seção se deu como forma de didatização, mas essas nuances estão imbricadas e serão consideradas conjuntamente para as análises propostas.

#### 1.4.1 O princípio do dialogismo

As relações humanas se configuram considerando a linguagem, atividade eminentemente social que se constrói na interação. Com isso, tem-se que o estudo da linguagem implica um olhar para as relações sociais, pois é por intermédio delas que se produzem os sentidos e se revelam as nuances históricas e ideológicas de sujeitos que participam dessa relação, permitindo a elaboração de enunciados que irão dialogar uns com os outros. É a partir dessa visão que a perspectiva bakhtiniana compreende o conceito de linguagem, afastando-se do olhar proposto pelas teorias formalistas, que se construíram calcadas na abstração. Se, por um lado, a perspectiva saussuriana reconhece que a linguagem é social, por outro, essa visão preexiste às práticas sociais, sendo um social mais pautado no psíquico e, portanto, distante das práticas discursivas. O pensamento bakhtiniano está fincado nas investigações da filosofia da linguagem, o que impele inserir a concepção de linguagem na relação com a história, cultura e sociedade, concebendo-a como munida de tais entonações, as quais serão coroadas na interação.

Neste viés, a visão do Círculo sobre a linguagem é dialógica, pressuposto que mobiliza o olhar para o social, pois é nele que se estabelece o princípio do dialogismo, força motora para as concepções bakhtinianas. De acordo com Brait (1994, p.11), “a natureza dialógica da linguagem é um conceito que desempenha papel fundamental no conjunto de obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”.

O dialogismo pode ser definido, então, como a constante interação existente entre os enunciados, uma relação entre discursos. Nas palavras do filósofo russo, assevera-se que:

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 e tensa.**

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (BAKHTIN, 2002, p.88, grifo nosso).

Pondera-se que o dialogismo é inerente à linguagem, pois ainda que não se observe explicitamente, os discursos estão sempre “conversando”, confrontando-se em uma relação dialogizada. Compreende-se que a concepção dialógica da linguagem concebe as relações sempre construídas no social, tendo como questão central a interação; o “eu” sempre confronta o “outro” para se constituir. Desvela-se, nessa intricada, os valores de alteridade, pois o “outro” torna-se elemento fundamental nas relações sociais.

É possível asseverar, portanto, que as relações dialógicas não devem ser compreendidas como diálogos que se estabelecem face a face puramente, no sentido *scriptu* que diálogo pode remeter, isto é, em uma dinâmica que considera necessária a presença física dos sujeitos interagindo no mesmo tempo e espaço. As interações dialógicas, por outro lado, não dependem dessa organização, podendo atravessar períodos históricos, inclusive, pois os enunciados sempre estão interagindo, (re) encontrando-se, é a capacidade responsiva, ou seja, “o germe” da resposta que os enunciados têm na interação, estando, assim, um disposto face ao outro. Mesmo os diálogos estabelecidos face a face, não são produzidos por sujeitos que discursam ao acaso, individualmente sem carregar em sua bagagem diferentes enunciações. Para a perspectiva bakhtiniana, no entanto, embora o evento sendo único e irrepetível, é preciso ser visto como pertencente a uma intricada dialogizada marcado por nuances históricas e ideológicas que constituem a enunciação.

Nesse quadro, o dialogismo pode ser visto como um princípio que se relaciona à noção de compreensão, pois esse é um modo de diálogo, em que se estabelece uma ação interativa para que os sentidos sejam construídos, negociados, interpretados ou refutados. Ainda nesse viés, postula-se que “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.137). Dessa forma, compreender os sentidos produzidos nas tiras de Mafalda é orientar-se ativamente e dialogar com esses textos, pois como afirmam Bakhtin e Volochinov (2006, p.135), “a compreensão já tem em si o germe de uma resposta”.

O dialogismo, desse modo, pode ser compreendido como:

[...] permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. (BRAIT, 2005, p.94)

Nesse viés, refuta-se o posicionamento monológico, que, segundo Fiorin (2006, p.18-19), caracteriza-se como discurso único, uníssono, desconsiderando os outros discursos que estão presentes na prática discursiva. Na concepção dialógica, a monologia pode ser encontrada apenas na aparência externa, por exemplo, uma pessoa discursando a um auditório sem que haja interação entre os partícipes. Entretanto, o discurso dessa pessoa está permeado por diversas “vozes sociais” que estão silenciadas no seu formato de monólogo, mas que sustentam aquela enunciação que só é monológica em sua apresentação. Beth reflete sobre o posicionamento bakhtiniano acerca da linguagem, a partir da seguinte assertiva “ [...] Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico<sup>31</sup> dessa relação exibida pela linguagem” (BRAIT, 2005, p.95). Para Bakhtin (2010), portanto, Dostoiévski é o criador do romance polifônico<sup>32</sup>, visto como uma estrutura narrativa inovadora. Nas palavras do filósofo, “A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2010, p.4). As vozes podem ser materializadas, conforme afirma o teórico russo:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. **A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)**, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 1997, p. 281, grifo nosso)

---

<sup>31</sup>A despeito das “vozes sociais”, cabe aqui uma diferenciação entre o dialogismo e a polifonia. Relacionado à polifonia sob a perspectiva bakhtiniana, tem-se que a presença das diferentes vozes polêmicas é observada por meio de pontos de vista de distintos enunciadore, a exemplo, destaca-se o romance para Bakhtin (1988), em que múltiplas vozes defrontam-se e entrecrocavam-se apresentando pontos de vistas diferenciados na enunciação. O narrador passa a palavra para que cada personagem tenha a sua voz evidenciada. Com isso, segundo Rechdan (2003), há gêneros que são dialógicos e monofônicos (uma voz que repercute outras vozes que estão abafadas na enunciação) e há gêneros que são dialógicos e polifônicos (transparecem vozes independentes na enunciação). Sendo assim, independente do seu estilo e composição, esses terão sempre a natureza dialógica em sua constituição.

Posto isso, a linguagem, através das ações dos sujeitos, realiza suas manobras e se constitui como uma arena de embates em que se desvelam tensões múltiplas. Falar sobre a noção de dialogismo para a compreensão textual é tensionar as vozes que estão presentes nos discursos críticos dos sujeitos envolvidos na interação. Dessa forma, são vozes que se deixam relevar por meio de posturas, ações, gestos e discursos carregados de autoritarismo e ironia. As relações que se estabelecem entre os enunciados podem ser “[...] de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações” (FARACO, 2009, p.84). É a partir dessas nuances que os sujeitos vão se construindo dialogicamente; embora indivíduos singulares e únicos no mundo, a enunciação desses se fundamenta calcada em diversas vozes, como um “[...] agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques” (FARACO, 2009, p.84).

A seguir, nesta dissertação, reflete-se sobre aspectos do discurso do outro, caracterizados pela palavra autoritária e pela palavra persuasiva, concepções importantes para as propostas de análise.

#### **1.4.2 A palavra autoritária *versus* A palavra interiormente persuasiva**

No pensamento cunhado por Bakhtin, toda enunciação é constituída por inúmeras vozes que se confrontam em uma relação dialogizada. Desse modo, para Bakhtin, não tomamos as palavras do dicionário, mas dos lábios do outro, há uma constante tensão do “eu” com o “outro”, os valores de alteridade sempre são convocados quando se enuncia. Assim, nenhuma enunciação será a primeira ou a última, pois estão sempre se encontrando “[...] num contínuo devir” (FARACO, 2009, p.84).

Sob tal perspectiva, toma-se aqui a existência de algumas vozes que se confrontam, pois orquestram posicionamentos díspares. As palavras do outro perpassam duas categorias – a palavra<sup>33</sup> autoritária e a palavra interiormente persuasiva. A voz autoritária é concebida como imponente, exige a aceitação do outro pela posição que ocupa socialmente, ela se desvela como impositiva e não permite ser atravessada por outras vozes, pois é petrificada, ou seja, uma massa compacta distante de outras vozes. Ela pode ser caracterizada pela voz religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores etc. Com isso, observa-se que:

---

<sup>33</sup> Bakhtin não teceu considerações sobre a diferença entre palavra, texto e discurso, mas concebeu essas noções em linha gerais como sinônimas e sob a perspectiva discursiva e interacional.

A palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária (BAKHTIN, 2002, p.144).

Diante disso, a palavra dita autoritária se alinha aos discursos oficiais e se impõe de modo incisivo ao outro, ela não permite manobras e busca sempre influenciar para que seja aceita. Por essa visão, pode-se afirmar que a palavra autoritária se distancia das outras para que não haja uma dissolução do viés hierárquico proposto por ela. Circula por distintas esferas sociais, representa a voz da política, da ciência, da família etc. Com isso, representa as vozes de diversas instituições sociais, dentre elas a escola, que com suas normas e regimentos se reveste do poder autoritário para aplicar as regras e determinar o que deve ser estudado e de que forma isso pode acontecer. O pensador russo ainda salienta que o discurso autoritário é reconhecido no passado, já foi encontrado de antemão. Para isso, ele afirma “As palavras autoritárias podem encarar conteúdos diferentes (o autoritarismo como tal, a autoridade, o tradicionalismo, o universalismo o oficialismo e outros” (BAKHTIN, 2002 p.145).

A palavra persuasiva, por outro lado, permite ser permeada por outras vozes, não se apresenta como uma massa compacta, mas está aberta a posicionamentos diversos em seu interior. Diante disso, infere-se que:

A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. [...] Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (BAKHTIN, 2002, p.146).

Posto isso, a palavra persuasiva se opõe à autoritária, pois a contesta, é “metade minha” e “metade do outro”, ou seja, permite ser atravessada ideologicamente por posicionamentos distintos, “Além do mais, ela ingressa num inter-relacionamento tenso e num conflito com as outras palavras interiormente persuasivas ” (BAKHTIN, 2002, p.146). Assim, é possível afirmar, com base no posicionamento dialógico sobre a linguagem que tanto a palavra autoritária quanto a interiormente persuasiva emergem de tensões ideológicas e, por isso, são formuladas socialmente. Para o estudo em tela, tais perspectivas assim como outras já apresentadas, irão contribuir para as análises propostas. É possível analisar, que, nas tiras de Mafalda sobre o ensino, a “palavra autoritária” é enunciada pela professora, investida pelos

poderes da instituição escolar tradicional e sob a orientação de um governo autoritário. Em contrapartida, a palavra interiormente persuasiva está relacionada à figura de Mafalda e sua turma, que se colide com o discurso autoritário. Nesse sentido, de acordo com as proposições bakhtinianas, os enunciados carregam de forma aberta ou velada a palavra de outrem, é impossível enunciar sem que haja um embate dialógico entre os discursos.

### 1.4.3 Algumas reflexões sobre a ideologia

Para Bakhtin, a palavra se situa no domínio das interações humanas, sendo considerada um fenômeno ideológico. As relações sociais, com isso, configuram-se como espaços para o confronto das diferentes ideologias. Como pondera Faraco (2009, p.46), essa noção assume múltiplos significados, sendo vista como uma palavra “maldita”, devido aos diversos sentidos que ela pode adquirir. Sendo assim, faz-se necessário defini-la na perspectiva do Círculo bakhtiniano, pois diferentes categorias teóricas carregam definições diferentes para a mesma palavra.

Primeiramente, pode-se inferir que essa noção, para Bakhtin, não se assemelha a algumas vertentes do marxismo sob as quais reside o conceito de “mascaramento do real” (FARACO, 2009, p.47); é muito comum ouvir, centrado no senso comum, a noção de ideologia como um aspecto de cunho negativo. Em alguns discursos, a palavra está tão preta de significados ruins que se torna uma ofensa dizer que determinada questão é de cunho ideológico. Entretanto, em uma proposta bakhtiniana pode-se compreendê-la como “ [...] o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que é chamado de cultura **imaterial** ou produção **espiritual** (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas de consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista)” (FARACO, 2009, p. 46, grifos do autor). Pode-se observar, com isso, que a natureza da ideologia se relaciona às práticas sociais, o que impele pensar que ela está imbricada à noção de linguagem. Como já ponderado na dissertação em tela, a visão bakhtiniana se afasta das postulações estruturalistas, pois estas concebem os fenômenos da linguagem internos ao próprio sistema e, por isso, não há espaço para uma produção discursiva.

Para Bakhtin e Volochinov (2006), a ideologia deve ser vista como eminentemente social. Faraco (2009) argumenta que o Círculo se volta ao social, pois ele é a base da criação ideológica, sendo assim, qualquer enunciado se encontra permeado por um embate de valores

ideológicos. A ideologia, nessa perspectiva, é construída socialmente, não se acha pronta e finalizada, pois emerge de situações de interação. Ainda na acepção de Faraco (2009), o Círculo vê a ideologia sob dois sentidos constitutivos. O primeiro está relacionado ao fato de o valor axiológico se firmar no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana, sendo assim, não é uma noção dada, mas construída socialmente. O segundo está relacionado à concepção de que não há enunciados neutros, pois toda enunciação, na visão do Círculo, é carregada sempre de valores, até os comportamentos ditos “neutros” já estão prenhes de valores axiológicos sob as quais residem perspectivas das mais diversas esferas em uma relação de *reflexo e refração* dessas realidades. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo<sup>34</sup>. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 31). Tal aspecto fundamenta a natureza semiótica da criação ideológica, pois “[...] Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 33). É a partir das relações sociais que os signos se revestem de diferentes sentidos. Reflete-se sobre tal questão na assertiva:

Evidentemente, o arbítrio individual não poderia desempenhar aqui papel algum, **já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social**; é portanto indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo. Em outras palavras, **não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social** (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 46, grifos nossos).

Faraco (2009, p.49), inspirado pelas reflexões da obra *O discurso no romance* de Bakhtin (p.276), afirma que a palavra (qualquer enunciado concreto) encontra o objeto a que se refere prenhes de significações, ou seja, coberto por uma camada de discursos que a penetra. Além disso, Bakhtin, por meio das influências do Círculo, postula que os signos não apenas *refletem* sobre o mundo ao redor, mas também *o refrata*, principalmente. Nesse sentido, os signos reconstroem realidades a partir das significações, configurando não apenas uma

---

<sup>34</sup> Pontua-se aqui a diferença entre o signo proposto por Saussure em oposição à perspectiva de Bakhtin. Para o linguista genebrino, o signo é um elemento da língua, concebida de forma psíquica e supraindividual. Tal perspectiva afasta as concepções saussurianas de uma base voltada às práticas sociais. Sendo assim, o signo pode ser concebido como uma realidade exterior ao indivíduo, pertencendo a um contrato social. A relação entre significado e significante é estabelecida arbitrariamente, a articulação entre som e imagem acústica é uma convenção social, por isso, as concepções têm uma estabilidade, não são alteradas pelo fator individual. Na perspectiva bakhtiniana, ao contrário, o signo é de natureza semiótica, sendo visto como produto ideológico de uma realidade. Desse modo, o signo deriva de uma interação social, de uma construção organizada entre indivíduos de uma sociedade, portanto, a relação entre signo e organização social é intrínseca.



descrição do mundo, mas, sobretudo, uma construção de mundos. Portanto, conforme pontua o Círculo, não é possível significar sem refratar, isso porque os sentidos não estão prontos como realidades estanques a serem apreendidas, mas “[...] são construídos na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valoração e interesses sociais” (FARACO, 2009, p.51). Com isso, é possível inferir que as concepções de Bakhtin se afastam de noções que compreendem os sentidos aprioristicamente à enunciação.

Além disso, o Círculo reflete sobre duas esferas da criação ideológica: a ideologia oficial e a do cotidiano. A primeira está relacionada às visões de poder instauradas pela classe social dominante, sendo considerada mais estabilizada na sociedade e composta pelos sistemas ideológicos constituídos, como a ciência, as artes, o direito, a filosofia e a religião. Por outro lado, a ideologia do cotidiano se revela em confronto à ideologia oficial, sendo contestatória no que tange aos modelos impostos pela supremacia oficial, ela se torna mais instável em relação ao que está posto oficialmente, passando a ser definida como “[...] o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.123). Entretanto, as duas esferas não se acham isoladas, mas se encontram mutuamente relacionadas, em um constante diálogo. Assim, a partir do imbricamento das forças ideológicas, reflete-se sobre o pensamento bakhtiniano de que cada esfera da sociedade tem sua forma de refletir e refratar a realidade:

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.31)

Com isso, é possível reafirmar o caráter social do pensamento ideológico, não sendo visto como um produto da consciência individual, pronto e acabado, mas concebido como uma construção social à medida que o signo se recobre de múltiplos sentidos através das relações interacionais. Nesse sentido, conforme pontua o pensamento bakhtiniano, é possível inferir que cada campo da comunicação tem seus tipos de enunciados *relativamente estáveis*, que estarão prenes ideologicamente, refletindo e refratando os valores de dado grupo social.

#### **1.4.4 Concepções sobre os gêneros discursivos**

Como já elucidado nas subseções anteriores, a interação se fundamenta como alicerce para as concepções do pensamento bakhtiniano. Nesse sentido, a compreensão textual não existe de forma apriorística à enunciação, mas é fincada dentro das relações sociais. Sob essa configuração, os diferentes sentidos não acontecem isoladamente, isto é, por ideias desconfiguradas e livres, mas se alicerçam em forma de enunciados que, para Bakhtin (1997), são vistos como unidades da efetiva comunicação discursiva, ou seja, enunciados concretos.

Sendo o enunciado o espaço de interação, ele se constrói tendo por base a relação de sujeitos situados em uma perspectiva sócio-histórica-ideológica. Para o pensador russo, o enunciado “ [...] é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1997, p.320). A partir dessa assertiva, o princípio dialógico é reiterado exemplificando a cadeia enunciativa formada por ecos de outros enunciados que ressoam na interação. Concebido como concreto e irrepetível, o enunciado, ao mesmo tempo que se constrói por meio de vozes já ditas, também é um evento novo em cada ato, pois se fundamenta por sujeitos únicos/singulares em contextos históricos e sociais diversos. Sob esse pensamento, residem as seguintes ideias:

[...] o Círculo vê as vozes sociais como estando numa intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo que respondem ao já dito (‘ não há uma palavra que seja a primeira ou a última’), provocam continuamente as mais diversas respostas (adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonância, revalorização etc. – Não há limites para o contexto dialógico’) (FARACO, 2009, p. 58-59).

No dizer de Bakhtin (1997, p.279), as interações se concretizam em forma de “ [...] enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. Embora concebidos como únicos, não podem ser vistos como monológicos. Compreendendo como variadas as esferas da atividade humana, os enunciados refletem as necessidades e as finalidades de tais campos. A esses enunciados, Bakhtin irá denominar de gêneros discursivos, cuja estruturação se dá através do conteúdo temático, estilo e forma composicional. Mas o que os gêneros discursivos, afinal? Nas palavras de Cavalcante (2012, p.44), serão concebidos como “ [...] padrões comunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”.

No que tange o conteúdo temático, estes estão relacionados ao assunto, ou seja, os temas principais debatidos no gênero; o estilo, com isso, refletirá sobre o modo de apresentação, além

de refletir a personalidade de cada autor ao utilizá-lo; já a etapa da construção composicional é fundamentada pela forma assumida pelo gênero, dependendo também do sujeito que o utiliza e de suas intencionalidades.

De acordo com Bakhtin, “Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo) [...]” (BAKHTIN, 1997, p.302). Tal perspectiva não significa tomar os gêneros como estruturas fixas e estáticas, mas que partilham de características vistas de forma frequente, pois possuem uma intencionalidade em sua construção, isto é, um propósito comunicativo.

É possível afirmar, portanto, que todo campo da atividade humana elabora seus “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p.279). A relativa “estabilidade” a que se refere o conceito bakhtiniano está relacionada à maleabilidade assumida pelos gêneros, os quais não serão encarados como produções estanques, mas como mutáveis, mediante o contexto de produção e dos intentos discursivos daqueles que enunciam.

O termo “gênero discursivo” é comumente atribuído aos estudos de Bakhtin. Entretanto, tal como aponta o linguista Marcuschi (2008, p. 147), a expressão, na verdade, é oriunda do período greco-latino, mais especificamente na noção de gêneros literários. Através de Aristóteles, o estudo dos gêneros passa a ser compreendido em categorias que possuem ligações com a vida humana. Afastando-se desse olhar, o período bakhtiniano está fundamentado em uma visão mais discursiva. Os gêneros são vistos como variados, bem como as relações que se estabelecem entre os indivíduos, visto que sempre estão se modificando, isso porque as relações sociais também estão em transformação. Posto isso, Bakhtin discute sobre a multiplicidade dos gêneros discursivos, quando afirma que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN 1997, p.280).

A temática dos gêneros do discurso gera ainda mais reverberações nas propostas bakhtinianas, ao postular que toda interação só é coroada através dos gêneros, sem eles seria impossível existir relação social. Com isso, reflete-se sobre a seguinte enunciação: “Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a

comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Em primeira instância, analisa-se o fato de ser impossível estabelecer uma comunicação sem utilizar um gênero “Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero textual<sup>35</sup>” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Além disso, ainda nas palavras do linguista textual, pondera-se o fato de existir certa estabilidade desses gêneros, sendo partilhados como parte de um artefato cultural estabelecidos socialmente, embora possuam uma identidade, que lhes condicione ausência de total liberdade estrutural, são também entidades dinâmicas, oriundos dos diferentes sujeitos, e das múltiplas instâncias discursivas. Tais considerações confirmam o pensamento bakhtiniano “[...] de que o gênero é, ao mesmo tempo, estabilidade e mudança” (CAVALCANTE, 2012, p. 44).

Diante de tais elucidações, Bakhtin (1997) realiza uma distinção entre gêneros primários (formados pela situação de comunicação mais cotidiana) dos gêneros secundários (formados pela esfera e comunicação mais complexa). Para o pensamento bakhtiniano, é importante diferenciá-los, pois eles *refletem e refratam* as relações sociais.

Os gêneros primários compreendem produções como: os diálogos, as interações face a face, as cartas, dentre outros que abrangem a comunicação cotidiana. Os gêneros secundários, por outro lado, estão relacionados a uma comunicação mais complexa, entendendo como partícipes desse grupo – o romance, o teatro, o discurso científico, posto que são provenientes de esferas ideológicas mais complexas. Ainda conforme Bakhtin (1997), os gêneros secundários têm em sua incorporação os gêneros primários, explicitando o interacionismo inerente às produções humanas:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p.281).

---

<sup>35</sup> Não é objetivo desta dissertação estabelecer uma distinção entre “gênero textual” e “gênero discursivo”. Nas palavras de Marcuschi (2008, p.154), os dois termos podem ser usados com o mesmo sentido, exceto quando se pretende identificar fenômenos específicos em cada uma das expressões. Não se exclui, porém, o fato de Bakhtin utilizar o termo “gêneros do discurso”, sendo assim, toma-se a noção discursiva para o estudo em tela.

Nesse olhar, as tiras podem ser classificadas como gêneros secundários, pois têm em sua configuração elementos de cunho históricos, sociais, culturais e ideológicos, sendo vistas como uma produção artístico-cultural alicerçada na multimodalidade.

Logo, a partir das ponderações estabelecidas, pontua-se a relevância da investigação sobre os gêneros do discurso, visto que não há interação humana sem os gêneros, concretizados em textos. Os quadrinhos e as tiras, conforme veremos no próximo capítulo desta dissertação, são produtos culturais de uma sociedade, posto isso, é fulcral conhecer os elementos constituintes do gênero, bem como em quais contextos foram elaborados.

### 1.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMPREENSÃO TEXTUAL-DIALÓGICA

A leitura não é um ato inocente para achar respostas que existem de antemão. Ler é um ato político, essencialmente (Paulo Freire).

É com a voz de Paulo Freire (1921-1997), referência essencial à educação brasileira, que esta seção inicia suas nuances. Conforme já apontado na pesquisa em tela, as propostas de investigação dos primeiros momentos da Linguística Textual não se debruçavam com acuro sob o contexto ideológico e os signos não verbais, o que conduziu a uma prática de análise, tal como elucidada pelas palavras do patrono da educação – “um ato inocente para achar respostas”.

Desse modo, busca-se tentar construir, nesta dissertação, uma análise dos sentidos nas tiras de Mafalda, a partir dos aspectos dialógicos da coerência textual (NEIVA, 2015). Para isso, torna-se relevante observar as diferentes vozes históricas e sociais presentes nesses enunciados, através das interações estabelecidos por Mafalda e sua turma. Sendo assim, toma-se a noção de compreensão sob o ponto de vista textual-dialógico, pondo em foco não apenas os fundamentos relacionados aos aspectos sociocognitivos, como apontados no capítulo 1 dessa investigação, mas abarcando as relações dialógicas inerentes a esses enunciados<sup>36</sup>. Sustenta-se tal visão baseada no pensamento de Neiva (2015, p.77), para quem a compreensão deve ocorrer alicerçada na multiplicidade de vozes que se desvelam na interação.

---

<sup>36</sup> Conforme asseveram Heine e Sales (2020), alguns estudos hodiernos da LT têm olhado para o texto como um enunciado na perspectiva de Bakhtin. Entretanto, pontua-se que a análise do texto não terá o mesmo enfoque que as teorias discursivas realizam, mas serão ponderados, nas análises textuais, conceitos nucleares da perspectiva bakhtiniana.

Partindo dessas reflexões, inicia-se com o seguinte posicionamento:

Todo e qualquer processo de compreensão pressupõe atividades do ouvinte/leitor, de modo que se caracteriza como um processo ativo e contínuo de construção – e não apenas de reconstrução –, no qual as unidades de sentido ativadas, a partir do texto, conectam-se a elementos suplementares de conhecimento extraídos de um modelo global também ativado em sua memória. (KOCH, 2018, p. 39)

Desse modo, a compreensão não pode ser tomada como uma atividade puramente individual e desvinculada das questões sociais que a constitui, mas como uma ação conjunta, pois emana das relações entre sujeitos em um dado contexto. Defende-se que compreender é “[...] uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e sociedade” (MARCUSCHI, 2008, p.230).

Nessa perspectiva, é possível ver a compreensão textual como produção de sentidos, isso porque as informações não se acham assentadas apenas no código verbal, mas são elaboradas mediante a atuação de sujeitos ativos e responsivos no processo de interação. Tomam-se as seguintes palavras para argumentar sobre a questão:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.137)

Para as proposições bakhtinianas, a compreensão não pode ser entendida como uma atividade passiva, uma simples decodificação do que está codificado. Reflete-se que “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.136). No dizer de Neiva (2015), compreender é responder de forma ativa um texto, questionando-o, concordando com ele e acrescentando-lhe valorações e posicionamentos variados.

No que se relaciona à noção de inferências, como já assinalado neste estudo, essa contribui para que informações novas sejam construídas a partir de pistas textuais fornecidas e do contexto de produção. “[...] o certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociosemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente” (MARCUSCHI, 2008, p.252). Essa movimentação discursiva permite postular que o processamento do texto não está limitado às informações presas ao

cotexto, mas possibilita a elaboração de sentidos novos contribuindo para a compreensão e discursividade do texto.

Além disso, a enunciação se constrói tendo por base uma relação estabelecida entre as informações dadas para construir novas, orienta-se em relação ao “dito” para o “a se dizer”. Sendo assim, o enunciado é sempre um ato único e irrepetível nos moldes bakhtinianos, embora permaneça em constante orientação à enunciação de outros. Sendo assim, é possível refletir que:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 101).

Entende-se que as relações dialógicas se constituem como peça-chave para a compreensão, pois é por meio delas que se encontram presentes as intensas vozes sociais e históricas que são reavivadas para a produção dos sentidos. Afirma-se, então, que a coerência textual não se encontra alicerçada apenas na bagagem cognitiva, nos conhecimentos adquiridos e partilhados pelos sujeitos, mas é também produzida tendo por base relações que se consagram enunciativamente. Apoiar-se tal percepção no seguinte pensamento: “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo” (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 2006, p.135).

A compreensão sempre perpassa, então, a intrincada dialógica. Portanto, para compreender um texto, é preciso evocar esse princípio, sob o qual um contexto mais amplo de enunciação será desvelado, possibilitando a construção de sentidos diversos. Vincula-se esse pensamento às palavras de Neiva (2015, p.77-78), que retoma o pensamento de Marcuschi (2008, p.233), para quem a coerência textual é uma atividade “humana”, pois não pode ser reduzida a aspectos estruturais, distante dos usuários da língua.

Recorre-se à seguinte assertiva:

Ao contrário do empreendido pelos estudos linguísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (ou discurso). Em outras palavras, as ciências humanas se voltam para o **homem**, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí (BARROS, 2005, p. 26, grifo nosso).

Depreende-se do posicionamento elucidado, portanto, que a compreensão se constrói através de sujeitos situados historicamente, pois produzem textos que emergem de contextos

sociais e ideológicos (SALES, 2016, p. 23). Ainda sobre tal questão, é possível inferir que a construção de sentidos pode ser definida como “[...] um processamento dinâmico, que não se pode extrair apenas da superfície textual, mas é construído a partir dela, ao englobar não apenas o contexto imediato, mas também a historicidade constitutiva da língua e dos sujeitos” (NEIVA, 2015, p.79). Tal posicionamento, conforme elucidado, não exclui os elementos verbais. Por outro lado, refuta-se o olhar imanentista para a construção de sentidos, que acaba por tomar tais elementos como únicos responsáveis pela tessitura textual e geradores dos efeitos de sentido.

Segundo postulam Koch e Travaglia (2018, p.71), a produção da coerência textual se dá por meio de uma gama de fatores variados. Para Neiva (2015, p. 68), no entanto, esses fatores precisam ser revisitados considerando a base bakhtiniana, a fim de justificar a necessidade de um novo olhar para a coerência. Desse modo, os conhecimentos de mundo e partilhado, conjuntamente, encapsulam os demais fatores responsáveis pela produção de sentidos. Ainda conforme Neiva (2015), embora “emissor” e “receptor” necessitem compartilhar conhecimento, a fim de que a produção de sentidos se efetive, uma visão unilateral dessa proposta tende a conceber o sujeito como sendo “origem do seu dizer”, desvinculado do contexto sócio-histórico que o constitui. Sendo assim, é importante ponderar que em uma visão “textual-dialógica” os sentidos são construídos por sujeitos que “calculam os sentidos carregados de ideologias” (NEIVA, [2012] 2016, p.46).

Outros dois fatores apontados por Koch e Travaglia (2018), como também responsáveis pela coerência textual, são os contextualizadores e a situacionalidade. Nesse sentido, para Neiva (2015), a separação entre os fatores torna-se desnecessária, visto que ambos fazem referência ao uso da língua, não sendo possível, por exemplo, estabelecer uma separação entre mundo “real” e textual”. Tal como proposto por Koch (2018, p. 50), “[...] é preciso lembrar que o texto tem reflexos importantes sobre a situação, visto que o mundo textual não é jamais idêntico ao mundo real”. Essa separação, para a pesquisadora, tende a ignorar que toda produção humana é mediada pelas crenças ideológicas dos sujeitos que interagem, não sendo necessário, pois, uma separação entre real *versus* textual.

Em continuação aos fatores da coerência textual, Neiva (2015, p.69) ainda propõe que a informatividade e a focalização sejam vistas conjuntamente, isso porque ambas contribuem para que as informações dadas e focalizadas guiem as inferências. A crítica que incide sobre essas análises, na visão de Neiva (2015), sustenta-se no enfoque dado ao sujeito “livre”, entendendo o movimento de compreensão como uma atividade monológica em busca dos

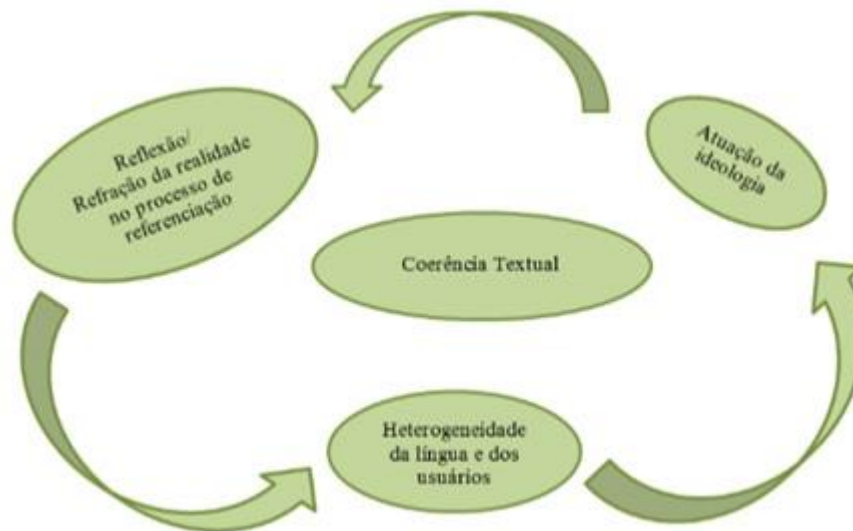


sentidos pretendidos pelo autor/produtor do texto. É possível evidenciar tais argumentos a partir do olhar de Koch e Travaglia (2018, p.88) “ O primeiro fornece ao segundo determinadas pistas sobre o que está sendo focalizado, para poder entender o texto [...]”.

A intencionalidade e a aceitabilidade, por sua vez, figuram os intentos de o produtor do texto ter a sua mensagem captada pelo leitor, e este decifrar os propósitos comunicativos do enunciador. Tal assertiva, conforme já ponderado na dissertação em tela, afasta-se de uma visão dialógica sobre a linguagem e, conseqüentemente, de um sujeito visto como ativo. De acordo com Neiva (2015), a aceitabilidade poderia ser substituída pela responsividade, já que se postula na Fase Bakhtiniana um sujeito social, “[...] que pode até aceitar a proposição textual, mas acrescentando-lhes suas refrações [...]” (NEIVA, 2015, p.71).

Assim, é possível entender a compreensão textual como sendo um processo dinâmico, segundo o qual não se podem obter os sentidos expressos apenas da superfície textual, mas elaborados a partir dela. Assim, correlacionando as perspectivas já elucidadas, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de estudos, mas de conferir à coerência novos caminhos para a investigação e proposição, analisa-se o esquema a seguir:

### Esquema 1: Aspectos dialógicos da coerência



Fonte: NEIVA, 2015, p.89<sup>37</sup>

<sup>37</sup> Esquema retirado da tese de doutoramento de NEIVA (2015).

No que se refere à *heterogeneidade da língua e dos usuários*, postula-se ser imprescindível para a compreensão dos aspectos dialógicos da coerência, tomar os usuários também como heterogêneos, ou seja, múltiplos, diferenciados e únicos em sua existência. Tal questão está imbricada ao fenômeno da responsividade, sob o qual incide uma postura ativa dos sujeitos, que estão sempre em interação uns com os outros, no dizer bakhtiniano: “o ouvinte torna-se o locutor” (BAKHTIN, 1997, p.290). Posto isso, reflete-se sobre tais proposições na tira abaixo:

**Figura 5:** Vestido de noiva



Fonte: Quino (1993, p. 305).

**Mafalda:** Mamãe, por que todas as noivas se casam de branco, se há tantas cores? / **Raquel:** Bom, porque o branco é limpo e puro. Uma noiva que não se veste branco é...sei lá.../ **Mafalda:** uma espécie de noiva com sujeirinha?<sup>38</sup>

Diante disso, no enunciado apresentado, observa-se o questionamento de Mafalda referente a uma tradição que remonta à Era Vitoriana (1837-1901), período que corresponde ao casamento da Rainha Vitória com Albert Saxe-Coburg, em 1840 (QUANDO...,2021). A referida rainha, rompendo com os costumes da época, casou-se com um vestido de cetim branco, instaurando uma tradição que perdura até a atualidade. Nesse sentido, a cor branca, vista como sinônimo de pureza e inocência, é trazida por Mafalda, ao questionar sua mãe sobre a existência de tantas cores, mas a persistência do branco no vestido de noiva. Na enunciação

<sup>38</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

de Raquel, com isso, ecoam outras vozes, tal como a voz do discurso religioso, mais especificamente a da igreja católica/cristã, que fundamenta a castidade e a santificação como valores necessários ao matrimônio. Uma mulher “pura”, nesse olhar, seria uma mulher virgem, portanto, o padrão ideal para o casamento, o que faz endossar o controle sobre o corpo e as vontades femininas. Nas palavras de Bakhtin (1997, p.291), “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados”; pautando-se no conhecimento prévio, pode-se inferir que a “sujeirinha” a que Mafalda se refere é, na verdade, a “impureza” feminina ao não manter a virgindade até o casamento, refletindo valores tradicionais de uma sociedade que idealiza padrões comportamentais. A compreensão do enunciado, portanto, deixa explícita a heterogeneidade dos indivíduos, que não apenas aceitam as propostas textuais, mas questionam, recusam, completam, recuperando a existência de sujeitos que se posicionam ativamente frente às enunciações.

No que se refere ao próximo aspecto dialógico da coerência, *a reflexão e refração da realidade no processo de referenciação*, postula-se que o processo de refração é também uma forma de recriar realidades. Dito isso, a coerência textual não poderá ser compreendida como a busca de um único sentido, mas como uma forma de elaboração de realidades diversas. Aponta-se para as seguintes considerações:

No processo de referenciação, realizam-se, portanto, duas operações simultâneas nos signos: eles *refletem e refratam* o mundo. Quer dizer: com os signos podem apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado. (FARACO, 2009, p.50).

A refração pode ser compreendida, sobretudo, como construção de realidades. Com base na visão de Platão, citado por Koch (2018, p.61), é através da prática social que o referente será fabricado. Tal perspectiva remonta à ideia de língua como opaca, isto é, distancia-se da visão de que as coisas no mundo possuem um sentido apriorístico à enunciação.

Nas palavras de Koch (2018, p.67), a referenciação constitui uma atividade discursiva, isto é, tal processo é parte de escolhas balizadas pelo projeto de dizer dos sujeitos inseridos em determinados contextos. Daí postular que a reelaboração não acontece de forma subjetiva e individual, mas como se observa: “[...] a reelaboração deve obedecer a restrições impostas pelas condições culturais, sociais, históricas e, finalmente, pelas condições de processamento decorrentes do uso da língua” (KOCH; MARCUSCHI, 1998).

Dessa forma, pode-se compreender a coerência da seguinte forma:

O entendimento da refração da língua impele à compreensão da coerência não como a busca de uma realidade única, absoluta, mas como um processo de organização de fatores de modo que ofereçam possibilidade de um construto verossímil. A verossimilhança está ligada ao universo das possibilidades, daquilo que é possível de acontecer. (NEIVA, 2015, p.82)

Com o intuito de explicitar as ideias trazidas no segundo aspecto dialógico da coerência (NEIVA, 2015), recorre-se ao exemplo a seguir para exemplificar tais reflexões:

**Figura 6:** Fidel Castro e a sopa



Fonte: Quino (1993, p.243).

**Mafalda:** Se ele dissesse que era boa.... Iriam dizer por aqui que ela era ruim e a proibiriam! Por que esse cretino do Fidel Castro não disse que a sopa é coisa boa?<sup>39</sup>

A personagem argentina é conhecida popularmente por sua aversão à sopa, como já sinalizado neste estudo. A tira em análise faz referência a essa temática, debatida por Quino ao longo do seu trabalho. É comum compreender o desgosto da menina pela sopa, pautado no conhecimento de mundo no que tange ao desgosto das crianças pelos alimentos saudáveis, como as frutas, legumes etc. Entretanto, tal realidade é construída/reconstruída quando se recorre aos implícitos presentes nesse texto. Na tira em questão, Mafalda inicia utilizando o pronome “ele” realizando uma introdução a Fidel Castro, que é explicitado ao final da tira. Não seria possível postular tais sentidos apriorísticos à enunciação, mas construídos discursivamente. Quando se observa a expressão facial de Mafalda modificando do primeiro quadrinho para o segundo, quando ela pensa que Fidel Castro poderia dizer que a sopa era boa, a expressão facial denota

<sup>39</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

a decepção, tristeza; por outro lado, no segundo quadrinho, a expressão é de alegria, pois acredita que os demais países poderiam considerar que a sopa era algo ruim. Tendo em vista que o ex-presidente comunista de Cuba era mal visto por países em que o capitalismo imperava, é possível compreender a crítica construída, pois a Argentina iria proibir a sopa como forma de contestação ao posicionamento de Fidel. Por fim, Mafalda revela o seu ar de protesto reconstruindo a sopa como uma realidade imposta a ela, tal como posicionamentos autoritários vinculados no período de circulação das tiras. A expressão de Mafalda é de inconformidade com o que ela está vivendo; é possível observar, no último quadrinho, os objetos da mesa voando, a personagem enfurecida, como se pudesse finalmente falar sobre a opressão sofrida.

No que tange à atuação da ideologia, pondera-se a presença de sujeitos que se encontram clivados pelos discursos de determinados grupos. Desse modo, não são assujeitados ao sistema, mas levam em consideração o seu posicionamento construído socialmente. Nas palavras de Neiva (2015, p.87), ao mesmo tempo em que são únicos e singulares em sua existência, os sujeitos são dialógicos, pois só se completam ao atravessar a “ponte”, através da palavra, para se encontrar com o outro. Posto isso, reflete-se, a partir das contribuições bakhtinianas que “a palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais [...]” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.16). Pode-se compreender, a partir das considerações propostas, que a ideologia é um fenômeno construído socialmente, ou seja, historicamente situado.

Sustentando-se nas visões apresentadas, vê-se que a noção de coerência proposta por Neiva, com isso, “procura sustentar a visão de um sujeito que realmente se proponha como social, cuja participação na interação não se limite a uma recepção passiva” (NEIVA, 2015, p.89), mas que “celebre a desconfiança”, tal como se observa no conto de Eduardo Galeano:

### **Celebração da desconfiança**

No primeiro dia de aula, o professor trouxe um vidro enorme:

— Isto está cheio de perfume — disse a Miguel Brun e aos outros alunos — Quero medir a percepção de cada um de vocês. Na medida em que sintam o cheiro, levantem a mão.

E abriu o frasco. Num instante, já havia duas mãos levantadas. E logo cinco, dez, trinta, todas as mãos levantadas.

— Posso abrir a janela, professor? — suplicou uma aluna, enjoada de tanto perfume, e várias vozes fizeram eco. O forte aroma, que pesava no ar, tinha-se tornado insuportável para todos.

Então o professor mostrou o frasco aos alunos, um por um. Estava cheio de água.

Fonte: GALEANO, 2002, p. 156.

O texto de Galeano é um convite à reflexão sobre o que foi discutido para a construção de sentidos na proposta elucidada nesta dissertação. A ausência de questionamentos, por parte dos estudantes, leva-os a aceitar passivamente o posicionamento do grupo, de modo que não refutaram ou desconfiaram da “verdade” apresentada pelo professor. Na atividade de compreensão textual, reflete-se sobre a importância de um sujeito responsivo, ativo em suas considerações, que não aceite passivamente as informações dadas, mas que questione os sentidos de modo a observar as diferentes nuances implícitas na enunciação. Postula-se, assim, uma compreensão para além da decodificação e extração de sentidos presos à superfície textual, mas que recorra aos diferentes elementos, sejam eles de ordem verbal, não verbal ou híbrida para postular a produção de sentido. Volta-se, desse modo, à “celebração da desconfiança”, recorrendo ao contexto mediato de enunciação, por exemplo, para a construção dos mais variados sentidos.

Observa-se, no entanto, que na proposta perscrutada por Neiva (2015), não há um olhar explícito para os elementos não verbais, como elementos que contribuem para a elaboração da coerência textual. Embora a pesquisadora avance em concepções até então deixadas à margem dos estudos clássicos da LT, como é o caso dos aspectos socioideológicos, é possível observar que não há uma postura mais específica em seu trabalho para os elementos não verbais e sua função na produção de sentido quando em combinação com os elementos verbais. Pondera-se tal relevância, sobretudo, porque a própria base bakhtiniana reforça essa visão, conforme é possível evidenciar no seguinte pensamento: “[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um

ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128). Em face disso, é necessário, assim, recorrer a um pressuposto teórico que alicerce as análises sob o ponto de vista da *Multimodalidade*<sup>40</sup>, compreendendo que os textos estão sob o domínio social e, por consequência, encontram-se constituídos por múltiplas linguagens que os cercam.

É salutar pontuar que a busca por diferentes teorias que sustentem as análises, através de um olhar multimodal, não tem como objetivo invalidar ou constatar que os estudos pgressos foram falhos em seus intentos. Contrário a esse posicionamento, espera-se que os pressupostos teóricos a serem elucidados contribuam para fundamentar as análises e as bases para uma compreensão textual mais discursiva.

Elucidada essa questão, recorrem-se às vozes de estudiosos da LT para endossar tal olhar:

[...]Vários textos contemplam sistemas semióticos verbais e não verbais, mas, até hoje, a Linguística Textual investiu principalmente em aspectos da visualidade. Não ter dado conta de todos os sistemas semióticos ainda não significa negligenciá-los, nem subvalorizá-los. Significa apenas reconhecer que, aos demais sistemas semióticos, não conseguimos (e provavelmente nunca o faríamos plenamente, sem o aparato de outras disciplinas) dar o tratamento metodológico que mereceriam. (CAVALCANTE et al., 2019, p. 36)

A multimodalidade, nessa constituição, emana dos estudos da Semiótica Social (HALLIDAY, 1978; HODGE; KRESS, 1988 apud CARVALHO, 2013), cujo estudo propõe uma leitura dos modelos semióticos como construídos contextualmente. Segundo Barros (2005, p.10), a semiótica se insere no quadro dos estudos que têm o texto como inquietação teórica. Diante da assertiva, a face que orienta a aproximação entre a perspectiva bakhtiniana da LT e os estudos da multimodalidade têm como ponto de contato a concepção de texto. Essa relação teórica, portanto, é reafirmada tendo em vista o engajamento de sujeitos ativos e responsivos, que produzem e interpretam os sentidos carregados axiologicamente.

Para Vieira (2015), a Semiótica Social muda o seu enfoque dos recursos linguísticos para os recursos de natureza semiótica, a fim de explicar como os indivíduos se relacionam no contexto de interação. Ainda nessa perspectiva, a autora se vale também da Teoria Multimodal do Discurso (TAD), cujo princípio teórico está ancorado nas bases da gramática do *design*

---

<sup>40</sup> A perspectiva de multimodalidade adotada neste estudo segue a visão de Vieira e Silvestre (2015, p. 8), para quem esse conceito designa a combinação de modos semióticos no evento comunicativo.

visual, elucidada na obra *Reading images* (KRESS e VAN LEEUWEN, 2006 [1996] apud VIEIRA, 2015, p.20). Nesse sentido, a teoria em pauta busca analisar as mudanças em torno da linguagem, impostas pela globalização e pelas diferentes tecnologias, tal como as formas de se relacionar e significar no mundo. Toma-se, então, o seguinte posicionamento para refletir sobre a questão:

[...] um texto não é construído de palavras e de sentenças, mas de significados, pois se não fosse pelo abundante uso da escrita e da imagem, a fala estaria ainda restrita aos contextos interacionais face a face. Semelhante hibridismo ao que ocorre nas relações entre texto escrito e imagem encontramos na linguagem do cinema e da televisão e, conseqüentemente, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais [...]. (VIEIRA, 2015, p. 28)

Em razão disso, revela-se a importância de um estudo que contemple a análise de diferentes signos, excedendo a linguagem verbal. Conforme pontuado por Vieira, urge o contato com teorias que dialoguem de forma mais direta com estudos da semiótica. Tal preocupação encontra-se respaldada na necessidade de o sujeito estabelecer um diálogo mais estrito com outros signos que circundam o seio social e, conseqüentemente, permeiam a esfera discursiva. Posto isso, Vieira reflete sobre a questão no pensamento que segue:

A esse respeito, Kress Leite-Garcia e van Leeuwen (2000) ponderam que, se os seres humanos produzem e comunicam significações em vários modos semióticos, então somente o uso da linguagem verbal se tornaria insuficiente para concentrar a atenção de quem está interessado na produção e na reprodução social de significados. Logo, se, em essência, os textos são multimodais, será impossível ler significados representados apenas por um modo linguístico. (VIEIRA, 2015, p.44)

Nessa linha de pensamento, a compreensão, na perspectiva textual-dialógica, sempre acontecerá de modo a postular em suas análises os diferentes signos do seio social. A produção de sentidos, nessa perspectiva, não irá ponderar apenas os signos verbais, mas os diferentes modos semióticos presentes na enunciação, vistos como responsáveis por refletir e refratar múltiplos sentidos. Apoiar-se essa visão na seguinte contribuição:

Assim, em contextos multimodais, as imagens transformam-se em referências diretas ou indiretas da realidade física e social, sendo necessária uma escolha seletiva, tendo em vista que as sociedades usam imagens como um modo de legitimar argumentos e fatos relatados e descritos [...] não podemos ignorar que as imagens usadas pelas diversas mídias contribuem com a identificação das formações ideológicas construídas nesses diferentes espaços midiáticos e também podem revelar a manipulação de ideologias que pode ocorrer na

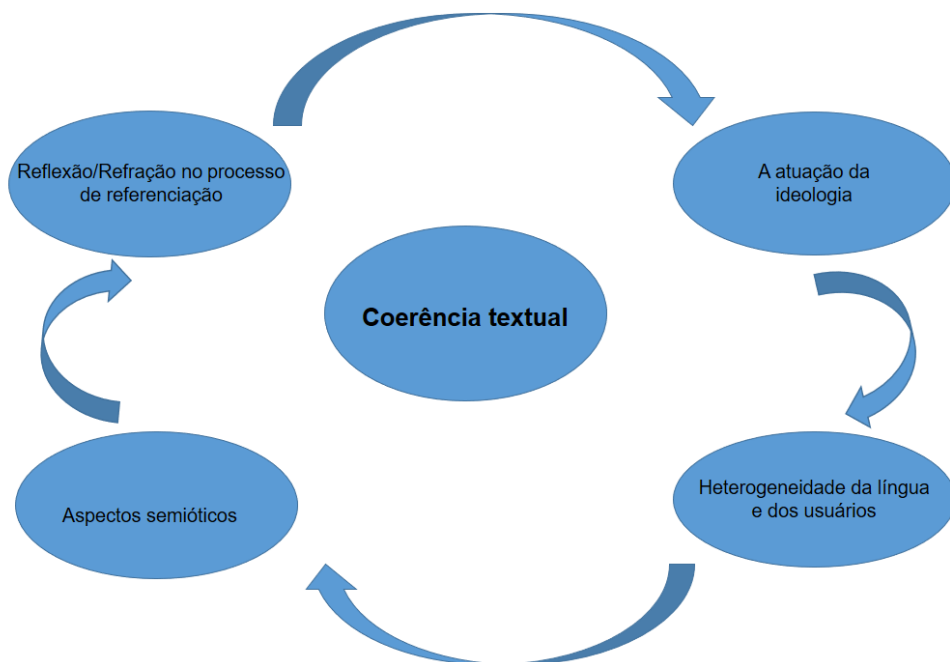


seleção das imagens mostradas e também naquelas que foram expurgadas ou ocultadas. (VIEIRA 2015, p.45-46)

Com isso, as reflexões pautadas nesta seção tiveram como objetivo fundamentar algumas nuances a serem consideradas nas análises deste estudo. Embora, na tradição, a construção de sentidos perpassasse de modo acentuado o código verbal, como já evidenciado, não é possível, de forma alguma, restringir-se a ele ao se voltar às análises de diferentes gêneros.

Assim, haja vista as contribuições de Neiva (2015), sugere-se uma ampliação do esquema elaborado pela pesquisadora, através, também, de um olhar para os elementos verbais e os não verbais como inerentes à coerência. Evidenciam-se tais ponderações no esquema 2:

**Esquema 2:** Ampliação dos aspectos dialógicos da coerência (NEIVA, 2015)



Fonte: autora desta dissertação

O esquema, de modo algum, objetiva encerrar as possibilidades para o processamento da coerência textual. Entretanto, é objetivo dessa proposta considerar as contribuições bakhtinianas, alicerçadas na visão dialógica da linguagem, sob a qual reside, necessariamente, uma confluência de aspectos que contribuem para a construção dos sentidos. Desse modo,

afasta-se de uma visão imanentista ligada à compreensão textual, permitindo-se extrapolar a materialidade linguística, abarcando outros signos que se encontram presentes no texto e são também responsáveis por produzir sentidos discursivamente.

Assim, o próximo capítulo da dissertação irá apresentar um percurso histórico dos quadrinhos e das tiras, com o intuito de elaborar subsídios para uma análise que valorize a linguagem própria desses gêneros multimodais.

## 2. REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DOS QUADRINHOS E DAS TIRAS

Este capítulo é destinado a apresentar uma breve contextualização sobre a história dos quadrinhos e das tiras, exemplificando algumas características que subjazem a linguagem desses gêneros. Diante do *corpus* selecionado para o estudo, há um enfoque à Mafalda e à sua turma, relacionando-os ao ambiente escolar que é construído e alvo de constantes críticas, o que possibilita embates discursivos pelos sujeitos envolvidos na enunciação.

Para a elaboração deste capítulo, partimos do pressuposto de que os quadrinhos, as tiras e demais gêneros fazem parte da produção cultural de determinada sociedade, sendo assim, mais do que um gênero comprometido com a diversão e o prazer, eles refletem e refratam valores, costumes, ideologias e crenças de um determinado grupo social. Diante disso, na primeira seção, realizamos um breve panorama histórico sobre os quadrinhos, a fim de identificá-los com um grande grupo no qual as tiras se encontram assentadas. Na próxima seção, focalizamos o gênero tira e suas especificidades, como um subgrupo também com particularidades. Seguidamente, apresentamos o autor e o contexto sócio-histórico de produção e circulação das tiras de Mafalda, tendo em vista o período de três golpes na Argentina nos anos de 1966, 1970 e 1971. Além disso, apresentamos considerações sobre o perfil da turma de Mafalda e aspectos da escola.

### 2.1 UM POUCO SOBRE OS QUADRINHOS: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

As tiras e os quadrinhos estão no escopo dos gêneros que possuem a singularidade de estruturar narrativas também com os signos não verbais. Segundo Ramos (2012), a investigação dos elementos não verbais faz parte dos desafios teóricos a serem enfrentados pela Linguística Textual. Com isso, tais elementos, como já assinalado nesta dissertação, foram excluídos ao longo da tradição dos estudos linguísticos e dos estudos da LT em seus primeiros momentos, sendo as investigações pautadas nos textos verbais, exclusivamente.

O nosso foco nesta seção é refletir sobre o surgimento e difusão das histórias em quadrinhos (HQs) e das tiras, esta última definida, por vezes, como um subgrupo pertencente ao universo dos quadrinhos. Para alcançarmos esse objetivo, inicialmente, refletimos sobre as HQs que, historicamente, dividiram opiniões sobre a sua relevância na escola, mas hodiernamente têm conquistado espaço nos estudos acadêmicos. Nessa perspectiva, as histórias

em quadrinhos são um importante produto cultural de determinada sociedade, que não só reflete as ideologias e as questões históricas que a fundamentam, mas também recria realidades à sua maneira. Na subseção a seguir, trar-se-á à baila as especificidades do gênero tira e sua difusão nos estudos atuais, pondera-se, nesta dissertação, a perspectiva de Ramos (2017), para quem as tiras constituem um mundo próprio, que se relaciona especialmente à sua linguagem, a saber nesta seção.

Remontando à pré-história, estima-se que o surgimento dos quadrinhos remeta às pinturas rupestres, as primeiras inscrições pictóricas que se tem registro. Neste viés, observa-se que a interação sempre foi uma necessidade humana, isto é, comunicar, propor e informar fazem parte da condição do ser humano de produzir conteúdo e transmiti-lo aos seus descendentes. Entretanto, foi com o avanço das técnicas de impressão e reprodução gráfica, tal como cita Lovetro (2011, p.11), após a invenção da prensa por Gutemberg (século XV), que as imagens impressas começaram a se difundir pelo mundo dando origem ao que se vê na produção dos livros. Nesse período, as charges ganharam principal espaço através das críticas à monarquia em relação aos súditos. Neste sentido, as histórias em quadrinhos tiveram como seus principais precursores – Rodolphe Töpffer (1799-1846), ilustrador suíço cuja publicação foi “*as Histoires em Estampes* (1846)” considerada um marco na história dos quadrinhos, e o alemão Wilhelm Busch (1832-1908) que ganhou notoriedade com a publicação: *Max uns Moritz* (1865). Entretanto, consagrou-se como o marco das histórias em quadrinhos a publicação do *Yellow Kid*, nos Estados Unidos, em 1895. O personagem idealizado por Richard F. Outcault para o Sunday New York Journal conta a história de um menino de estatura baixa com feições de chinês e que usava um enorme camisolão amarelo, que, na maioria das vezes exibia frases críticas a fatos políticos relacionados especialmente à campanha de William Jennings Bryan<sup>41</sup> (1860-1925) à presidência norteamericana ou as relações entre os Estados Unidos e a Espanha. O menino amarelo, em uma tradução para a língua portuguesa, trouxe modificações no cenário das histórias em quadrinhos, pois o texto vinha junto ao personagem, sendo apresentado no próprio camisolão amarelo. Posteriormente, o autor introduziu os balões, que acabaram se tornando marcas das histórias em quadrinhos. No que tange às críticas sociais feitas através da

---

<sup>41</sup> Foi um advogado, Secretário de Estado dos Estados Unidos e candidato à presidência, considerado testemunha principal no “Julgamento do macaco”, no qual acusou o professor John Thomas Scopes de ensinar a teoria da evolução aos alunos. Desse modo, um aspecto fulcral em sua trajetória é o grande domínio com a oratória, entretanto, durante os discursos eleitorais não demonstrava tal força. Bryan chegou a ser comparado ao leão covarde da obra “O Mágico de Oz”, visto como medroso e apavorado.

figura do *Yellow Kid*, é interessante estabelecer paralelos com as tiras de Mafalda, que também tomam a figura de crianças para tecer críticas à sociedade e às autoridades. Os autores tendem a utilizar a inocência e a espontaneidade atribuídas a esses seres, para satirizar reflexões que os adultos não teriam coragem de enunciar. Além disso, uma marca desses trabalhos é a ironia, que se constrói de modo a denunciar o que a sociedade aceita passivamente.

Nesse sentido, a depender do país, muitos nomes são atribuídos aos denominados quadrinhos. Segundo Cagnin (1975, p.22), são chamadas de *bande-dessinées* (BD) na França, o que faz referência às tiras (*bandes*); nos Estados Unidos são denominadas de *comics*, pois eram humorísticas; na Itália, por sua vez, são chamadas de *fummettis* (fumacinha), remetendo aos balões, uma referência à fala dos personagens; em Portugal são chamadas de *bandas-desenhada* e na Argentina são definidas como *historietas*.

No Brasil, as histórias em quadrinhos foram difundidas também como “gibi” em uma alusão à revista publicada em 1939, por Roberto Marinho nomeada do mesmo modo. De acordo com um antigo dicionário escolar do MEC, de 1965, Gibi significava menino, moleque<sup>42</sup>, em uma referência aos meninos que vendiam jornais e anunciavam as manchetes em voz alta nas ruas. Desse modo, a multiplicidade de nomes atribuídas ao gênero pode se comparar às variadas linguagens que são utilizadas em sua construção. Luyten (1987) os conceitua como:

[...] formados por dois códigos de signos gráficos: a imagem e a linguagem escrita. O fato de os quadrinhos terem nascido do conjunto de duas artes diferentes — a literatura e o desenho — não os desmerece. Ao contrário, essa função, esse caráter misto que deu início a uma nova forma de manifestação cultural, é o retrato fiel de nossa época, onde as fronteiras entre os meios artísticos se interligam (LUYTEN, 1987, p.11-12).

Ao longo de décadas, as histórias em quadrinhos foram vistas como nocivas às crianças e adolescentes. De forma sistemática, foram excluídas do âmbito escolar sendo concebidas como leitura imprópria, que conduziria os educandos à imoralidade. Diante disso, a leitura desse gênero era estigmatizada, vista como inferior aos clássicos, por exemplo. Esse gênero, então, era visto como um subgênero, uma literatura superficial e permeada por uma linguagem marcada por traços de oralidade, que não era a de prestígio escolar. Essas assertivas podem ser evidenciadas na seguinte citação:

Aqui no Brasil, já em 1928, surgiram as primeiras críticas formais contra as historinhas: a Associação Brasileira de Educadores (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, porque eles “incutiam hábitos estrangeiros nas crianças”. Na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade

<sup>42</sup> Disponível em: <http://www.gibiosfera.com.br/blog/2010/02/gibi-origem-palavra/>. Acesso em: 04 nov. 2020

de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças. (DJOTA CARVALHO, 2006, p.32)

Os caminhos percorridos pelos quadrinhos, ao longo da história, denotam a visão preconceituosa e reducionista acerca desse gênero. Conforme citam Santos e Vergueiro (2012), os quadrinhos atingiram o ápice da rejeição com a publicação nos Estados Unidos, em 1954 do livro *Seduction of the Innocent (Sedução do inocente)*, do psiquiatra alemão Fredric Wertham, que disseminou a tese de que a leitura de quadrinhos seria altamente nociva, resultando na delinquência juvenil. Desse modo, são nítidos os caminhos tortuosos que a nona arte percorreu para ser considerada aceita; a escola foi um dos espaços mais combatidos para que não fosse propagado o seu uso. Entretanto, como afirmam Santos e Vergueiro (2012, p.83), com o passar do tempo, os conflitos entre educação e quadrinhos foram sendo mitigados.

A partir dos anos 70, era possível encontrar quadrinhos em livros didáticos, evidenciando que o gênero começou a ser visto na prática escolar. Entretanto, conforme apontam Vergueiro e Ramos (2009), foi com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, que houve um marco para a difusão e fortalecimento das histórias em quadrinhos. Sendo assim, explicitam-se aspectos relevantes da lei, “item II do art.3º da lei diz que a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber ‘é uma das bases do ensino’.” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p.10). Tal aspecto amplia a difusão dos quadrinhos e incentiva a manifestação de outras linguagens no âmbito escolar. Apesar de a LDB ter contribuído para a visibilidade do gênero frente à sociedade, foi com a implantação dos PCN<sup>43</sup> (Parâmetro curricular nacional) que essa iniciativa se consagrou. Exemplifica-se essa consideração na seguinte citação:

Conhecimento e competência de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, **histórias em quadrinhos**, telas de computador, publicações, publicidade, design, desenho animado, etc. (BRASIL, 1998, p.67, grifo nosso)

Embora os PCN façam orientações para o ensino das HQs em sala, não é uma garantia que esse ensino seja pensado considerando as particularidades no que tange às múltiplas

---

<sup>43</sup> Os PCN, criados no governo de Fernando Henrique Cardoso, são definidos como diretrizes elaboradas em âmbito nacional com o intuito de oferecer um referencial de qualidade para a educação em todo o país. Configuram-se como uma proposta mais flexível não sendo vistos como modelos homogêneos, mas como propostas a serem adotadas considerando a pluralidade dos contextos educacionais. Um marco importante nesse documento é a incorporação da noção de gêneros discursivos, como já assinalado nesta dissertação, proposta fundamentada por Mikhail Bakhtin.

linguagens que circundam esse gênero. Sobre isso, Ramos (2017, p.184) pontua que “ O fato de haver menções a tiras e outras histórias em quadrinhos em documentos oficiais de ensino não significa a salvação da lavoura, como diz o ditado”. O autor ainda alerta para o fato de que o ensino dos quadrinhos precisa ser projetado com muita clareza para melhorar o ensino no país.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), como documento normativo educacional, também prevê o trabalho com os quadrinhos em sala de aula. No que se relaciona aos objetos do conhecimento no Ensino Fundamental 2, a base prevê para os 6º e 7º anos, como objetos do conhecimento, a construção da textualidade e a relação entre textos (BRASIL, 2018, p.170). Quanto às habilidades, o referido documento aponta para a seguinte consideração para a habilidade (EF67LP30):

Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, **histórias em quadrinhos**, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, **observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador**, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto (BRASIL, 2018, p.171, grifos nossos).

Em outro trecho da BNCC, no campo do ensino de língua portuguesa do 1º ao 5º ano, a proposta elege como objeto do conhecimento a “leitura de imagens em narrativas visuais”. Para isso, projeta-se como habilidade a seguinte consideração: “ Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias) ” (BRASIL, 2018, p.97). Esse aspecto chama a atenção para a linguagem dos quadrinhos, bem como a necessidade de conhecer tais elementos para a construção dos sentidos.

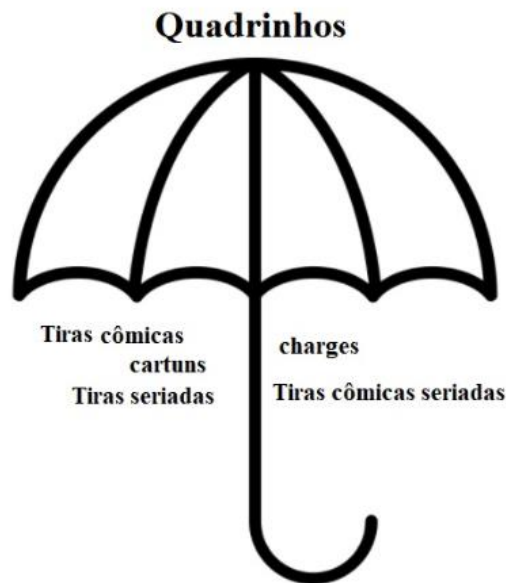
Pontua-se, nesse ínterim, que as histórias em quadrinhos fazem parte de um grande grupo, agregando tipos, como – os cartuns, as charges e as tiras, este último grupo a ser abordado com mais acuro na próxima sessão. É pertinente afirmar, com isso, que as HQs seriam um grande rótulo que abriga outros gêneros, conforme pontua Ramos (2009). Assim, são vistas como um hipergênero<sup>44</sup> ao agregar diferentes textos que partilham da denominada linguagem

---

<sup>44</sup> “ O termo hipergênero é usado por Maingueneau em mais de uma obra (2004, 2005, 2006). O linguista defende que se trata de um rótulo que daria as coordenadas para a formatação textual de vários gêneros que compartilhariam diversos elementos em comum, é o caso dos quadrinhos. (RAMOS, 2009, p.20)

dos quadrinhos. A existência de uma multiplicidade está associada a alguns fatores “ [...] a intenção do autor, a forma como a história é rotulada pela editora que a publica, a maneira como a trama será recebida pelo leitor, o nome com o qual o gênero foi popularizado e que se tornou mais conhecido junto ao público” (RAMOS, 2009, p.29). Com base na metáfora elaborada por Ramos, optou-se por exemplificar essa gama de gêneros no diagrama a seguir:

**Esquema 3: Metáfora do guarda-chuva**



Fonte: adaptado de Ramos (2009, p.21).

Ramos (2007, p.120) destaca algumas tendências do grande rótulo denominado história em quadrinhos:

- vários gêneros utilizam a linguagem dos quadrinhos; é o caso da charge, do cartum, dos diferentes gêneros autônomos das histórias em quadrinhos;
- predomina nas histórias em quadrinhos a sequência ou tipo textual narrativo;
- a narrativa pode ocorrer em um ou mais quadrinhos, conforme o formato do gênero;
- em muitos casos, o rótulo, o formato, o suporte e o veículo de publicação constituem elementos que agregam informações ao leitor, de modo a orientar a percepção do gênero em questão.

Isso posto, os quadrinhos abrigam em seu bojo diversos gêneros que partilham de aspectos em comum, mas se distinguem por algumas especificidades. Sob tal perspectiva, as



charges, os cartuns e as tiras se assemelham e se diferenciam por meio das características a serem elencadas a seguir.

Observa-se que o gênero charge é um texto humorístico que se constitui ligado ao noticiário. As questões sociais costumam ser temas recorrentes nas charges, pois elas constroem, por meio do humor, as críticas ligadas ao cotidiano estabelecendo uma intertextualidade com as notícias; a ironia é um aspecto preponderante desse gênero. Por outro lado, o cartum se distancia da charge, pois não tem relação com o noticiário, embora tenham o traço humorístico como aspecto afim. As tiras são compreendidas como um grupo específico no mundo das histórias em quadrinhos, é bastante comum nomear as tiras a partir da concepção das tiras cômicas, que possui em sua estruturação quadrinhos em um formato horizontal respeitando a ideia de trecho, uma “linha”. Ainda segundo Ramos (2007), o gênero tira se vale de estratégias textuais semelhantes a uma piada para provocar o efeito de humor. Sendo assim, a linguagem dos quadrinhos “[...] é autônoma e oferece ao seu leitor uma gama de elementos a serem observados separadamente como tipografia, desenhos, perspectiva, onomatopeias, narrativa, oralidade e dependendo do gênero que ela se apresenta, diferentes formas de leitura de uma mesma história” (PESSOA, 2016, p.13).

Sobre a questão, é salutar analisar a composição do grande rótulo. Diante disso, os PCN do Ensino Médio no componente curricular de Artes indicam que:

Quando o aluno identifica os “truques” que os desenhistas utilizam para criar efeitos de movimento e profundidade espacial nas histórias em quadrinhos e que aqueles e outros efeitos são também utilizados na arte, distinguindo os estilos das diversas tradições, épocas e artistas, o entendimento desses aspectos torna-se mais efetivo e interessante. (BRASIL, 2006, p. 185)

Nesse sentido, Ramos (2009, p.17) defende que os quadrinhos possuem uma linguagem autônoma, isto é, que lhe é constitutivamente própria “Quadrinhos são quadrinhos” (RAMOS, 2009, p. 17). Para o autor, “Ler os quadrinhos é ler sua linguagem”, ou seja, ler os aspectos verbais e os não verbais que são inerentes a esse gênero. Ainda para Ramos, no intuito de elevar os quadrinhos a um patamar mais respeitado, há uma tendência comum de nomeá-los como literatura, uma forma de legitimá-los frente à sociedade e à academia, tornando-os mais aceitos. Para isso, quadrinistas tendem a aderir às adaptações pondo clássicos da literatura em formato de quadrinhos, produções bastante difundidas no mercado editorial. Se por um lado, a atitude de rotulá-los como literatura permite-os transitar de forma um pouco mais “respeitada” no meio escolar e acadêmico; por outro, deslegitima a linguagem particular e as características inerentes

ao gênero, tais como os balões, as legendas, as onomatopeias, os signos não verbais e demais elementos que o compõe.

No que tange à linguagem, é importante ressaltar as características de produção do gênero. Ramos (2009) assevera que a linguagem dos quadrinhos é facilmente identificada pelo recurso visual particular. Para Fresnault-Deruelle (1972), citado por Ramos (2009, p.34), os balões dão originalidade e ajudam a tornar as histórias em quadrinhos um gênero específico. Desse modo, os balões podem ser caracterizados como “[...] forma de representação da fala ou do pensamento, geralmente indicado por um *signo de contorno* (linha que envolve o balão), que procura recriar um solilóquio<sup>45</sup>, um monólogo<sup>46</sup> ou uma situação de interação conversacional” (RAMOS, 2009, p.33). Para o autor, pensar algo (balão de pensamento) e falar sozinho em voz alta (balão de fala) são ações distintas, pois implicam em representações também diferenciadas, enfatizando, novamente, a natureza múltipla que os quadrinhos possuem.

Inicialmente, pontua-se a variedade de balões, que, a depender do contexto, possuem propósitos diferenciados, implicando em construções de múltiplos sentidos a cada contexto enunciativo. Toma-se, com isso, as palavras de Acevedo (1990), citadas por Ramos (2009, p.36), que considera dois elementos inerentes ao balão: “o continente (corpo e rabicho/apêndice<sup>47</sup>) e o conteúdo (linguagem escrita ou imagem)”. No que tange ao *continente*, corresponde ao formato que os balões podem adquirir, sendo assim, ele pode aderir a “[...] diversos formatos, cada um com uma carga semântica e expressiva diferente” (RAMOS, 2009, p.36). Tais perspectivas podem ser evidenciadas na tira abaixo:

---

<sup>45</sup> É o ato de o personagem conversar em voz alta, tendo a si mesmo como interlocutor (RAMOS, 2009, p.33).

<sup>46</sup> Diferente do solilóquio, o monólogo é o pensamento do personagem descrito em palavras (RAMOS, 2009, p.33).

<sup>47</sup> De acordo com Ramos (2009), o rabicho ou apêndice são definidos como a “ponta” que o balão possui, direcionada para o personagem que está falando.

**Figura 8:** Balão neutro e de grito



Fonte: Quino (1993, p.91).

**Mafalda:** O que está recortando do jornal, mamãe? / **Raquel:** Uma receita. / **Mafalda:** Algo gostoso? **Raquel:** Sopa de peixe. / **Mafalda:** Maldita seja a liberdade de imprensa.<sup>48</sup>

“A chave para entender os diferentes sentidos está na linha que contorna o quadrinho” (RAMOS, 2009, p.36). Conforme assevera Ramos (2009), os balões que possuem uma linha preta, reta e contínua são considerados um modelo mais “neutro”, que representam apenas a fala dos personagens, tal como evidenciado no primeiro quadrinho da tira acima. Esse formato se consagra como um modelo aos outros tipos de balão, o que se desvia dele precisa ser lido de modo mais particular. Com isso, é possível notar a revolta de Mafalda ao saber que a receita a ser preparada pela mãe é a sopa, alimento detestado por ela. Ramos (2009, p.56) afirma que a letra utilizada adquire diferentes expressividades para o que se quer enunciar. Nesse sentido, fica evidente a revolta da personagem através do balão que está tomando quase todo o quadrinho como uma voz bem mais alta que o padrão, como um grito. Além disso, destacam-se as letras em negrito e bem maiores em relação ao que já foi disposto, reforçando a ideia de descontentamento, de reivindicação. Ramos (2009) ainda pondera que as questões relacionadas às variedades de letras estão ligadas aos aspectos da oralidade, pois há uma forma de representar a gama de sentidos diferenciados, assim como evidenciado nos balões.

O formato da letra pode apresentar situações distintas, tais como as características do personagem, nacionalidade e situações diferenciadas recuperadas pelo contexto da história.

<sup>48</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

Conforme Ramos (2009), há outras maneiras de representar a fala, mas sem uso de palavras da língua portuguesa diretamente; um dos recursos é o uso de expressões como “Blá-blá” ou a onomatopeia “ bzzz, bzzz”, que podem sugerir uma conversa mais próxima, ao pé do ouvido. Já as risadas podem ser representadas de forma semelhante ao som que se emite na realidade, as mais comuns são “ hi, hi”, “ha, há”, “ah, ah”, conforme a tira a seguir:

**Figura 9:** Representação das gargalhadas



Fonte: Quino (1993, p.381<sup>49</sup>).

Tendo em vista o caráter plural das histórias em quadrinhos, além do já posto pelos balões e representações orais, as onomatopeias exercem sentidos singulares nesse gênero. A onomatopeia se associa à língua do país onde foi produzida, sendo possível observar, no entanto, que algumas das onomatopeias podem ser tomadas para a língua portuguesa também, é o caso do latido de cachorro em língua espanhola. Ramos (2009) ainda afirma que o recurso pode ser encontrado dentro ou fora dos balões, como é o caso do exemplo abaixo:

<sup>49</sup> Hi, Hi. Ha, Há (Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação).

**Figura 10:** Onomatopeia representando o latido do cachorro



Fonte: Quino (1993, p.390).

A cor se apresenta como um outro elemento de relevância na construção de sentidos. Ramos (2009, p.86) infere que essa característica também funciona como uma forma de identificar o personagem: o incrível Hulk é verde, o vestido de Mônica é vermelho, o vestido de Magali é amarelo, dentre outros exemplos. A cor preta e branca, entretanto, foi estabelecida desde o início dos quadrinhos e permanece na atualidade devido a fatores como: limitação de alguns recursos tecnológicos, economia de custos ou por opção estilística, afirma Ramos (2009, p.84). Mafalda, por exemplo, em sua versão original, é apresentada em preto e branco, embora quando foi compor uma programação televisiva<sup>50</sup>, tenha ganhado cores em sua composição. É interessante ressaltar que, ao adentrar à televisão, pelo curto espaço destinada à aparição e pelo fato de o público não gostar da voz da personagem, a turma de Mafalda não possuía fala nos diálogos, ou seja, ela foi literalmente “silenciada”. Em uma entrevista publicada no Jornal Estadão, em 04 de agosto de 2000, Quino explicou que a ação permitiu que Mafalda fosse ainda mais popularizada por não precisar da tradução para se fazer entender. Desse modo, possibilitou que o recurso visual pudesse ser intensamente explorado na composição.

<sup>50</sup> As tiras de Mafalda foram adaptadas para desenhos animados em uma versão na televisão em 1993, na Espanha. Elas eram apresentadas no canal Fox Kids durante um minuto a cada meia hora de programação, no total foram 104 episódios da personagem e sua turma. Disponível em: [https://www.terra.com.br/istoeigente/53/divearte/tv\\_mafalda.htm](https://www.terra.com.br/istoeigente/53/divearte/tv_mafalda.htm). Acesso em: 14 jan. 2021.

Por fim, reafirma-se a importância de conhecer mais sobre a linguagem dos quadrinhos, que se apresenta com múltiplas nuances, as quais não foram esgotadas. Nesse ínterim, não foram apresentados todos os aspectos no que tange ao hipergênero em questão, objetivou-se traçar apenas algumas considerações dessa linguagem, vista como fundamental para a leitura do gênero. Tais aspectos, analisados nesta seção, tiveram como intento endossar a importância de uma análise multimodal, que vá além dos aspectos verbais normalmente ponderados. Assim, como afirma Vieira (2015, p. 50) “[...] o tamanho, o tipo e a cor das letras selecionadas para a composição do texto multimodal desempenham relevante papel na construção do sentido potencial do texto”. Não se pode conceber tais nuances como fortuitas, mas como parte do projeto de dizer do enunciador, permitindo desvelar o contexto ideológico inerente à produção.

A subseção a seguir busca refletir mais especificamente sobre o gênero tira, atendendo à seleção do *corpus* deste estudo.

### **2.1.1 O gênero tira: um universo particular**

A tira emerge como um gênero próprio no universo das histórias em quadrinhos, diferenciando-se destas por alguns aspectos. Posto isso, a produção merece um olhar mais acurado no que se relaciona à sua conceituação. A priori, definida pelo *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* como “Segmento ou fragmento de histórias em quadrinhos, geralmente com três ou quatro quadros, e apresentado em jornais ou revistas numa só faixa horizontal” (RAMOS, 2017, p.9). O gênero, entretanto, pode ser concebido como uma produção mais ampla e variada do que essa definição propõe.

Nesse sentido, estima-se que o suporte de veiculação tem uma forte influência no formato singular que elas assumem. Como os principais meios de circulação desse gênero foram os jornais e revistas, o espaço era limitado, restando somente a última página dos suportes para que ele aparecesse. Com os avanços tecnológicos, por sua vez, novas possibilidades de apresentação foram surgindo, e essa “limitação” foi sendo mitigada. Diante disso, Ramos (2017, p.12) sistematizou as tiras em seis categorias atuais, a saber: tiras tradicionais ou simplesmente tiras; tiras duplas ou de dois andares; tiras triplas ou de três andares; tiras longas; tiras adaptadas e tiras experimentais. Para o autor supracitado, todos esses exemplos deixam explícita a necessidade de revisar a definição de tira. Sendo assim, uma possível revisitação do conceito preconiza as seguintes considerações:

Pode-se dizer que a tira é um formato utilizado para a veiculação de histórias em quadrinhos em suportes e mídias impressos e digitais. Esse molde pode ser apresentado de variadas maneiras: no tradicional, o mais comum, composto de uma faixa retangular horizontal ou vertical; no equivalente a duas, três, ou mais tiras; quadrado; adaptado. O número de quadrinhos também é variável: a história pode ser condensada em quadro só ou então ser narrada em várias cenas, de forma mais longa. Pode vir acompanhada ou não de elementos paratextuais (como títulos, nome do autor etc.) (RAMOS, 2017, p.31).

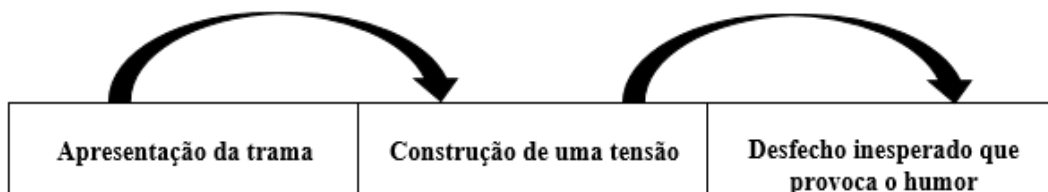
Segundo Ramos (2017), existem diferentes maneiras de nomear o gênero, as quais estão pautadas pelas especificações que vão surgindo de acordo com o veículo de publicação ou intenção almejada pelo autor. Por exemplo, de acordo com o autor, é possível encontrar maneiras distintas de se referir, tal como: tira cômica, tira de humor, tira em quadrinhos, tira diária, tira de jornal, tira jornalística, tirinha, tirinha cômica, dentre outras. Os diferentes nomes, com isso, sugerem que há uma dificuldade em compreender mais especificamente que tipo de produção é essa, conseqüentemente, o estudo do gênero torna-se mais complexo também, tal como é possível evidenciar na afirmação que segue: “A pluralidade de formas para se referir às tiras ajuda a nublar a forma como devam ser nomeadas” (RAMOS, 2017, p.41). A indefinição também perpassa os dicionários, pois a inclusão do verbete tira, como relacionado às histórias em quadrinhos, só ocorreu por volta da década de 1980. A expressão “tira”, segundo o autor, carrega consigo outros sentidos podendo, inclusive, ser relacionada a uma gíria para nomear policiais ou até mesmo pedaço de pano, papel, retalho, fita e faixa. Ademais, o registro tardio do gênero amplia o número de termos para se referir a ele e justifica o complemento – “ de humor, diária, de jornal –, como se fosse uma busca, mesmo que inconsciente, por uma maior precisão” (RAMOS, 2017, p.42).

Dado tais posicionamentos, as tiras são compreendidas como um produto cultural de determinado grupo social, responsável não apenas por refletir os valores pertencentes a ele, tal como postula uma visão de língua como “espelho da realidade”, mas responsável também em recriar, criticar, refratar as questões sócio-históricas presentes na sociedade.

Com efeito, infere-se que as tiras se valem da linguagem dos quadrinhos, tais como: os recursos de ordem verbal e visual, os balões, onomatopeias, o formato de quadrinho, além da estrutura da narrativa, isto é, a passagem de tempo, a presença de personagens fixos, a ambientação do cenário, dentre outros. Entretanto, existem pontos que se distinguem dos quadrinhos, pontua-se, especialmente, em relação aos objetivos pretendidos pelo enunciador, como é o caso da tira cômica.

A tira cômica é um gênero amplamente difundido e, por vezes, tido como o único que compõe o grupo das tiras. Embora Ramos (2017) apresente em seu livro, *Tiras no ensino*, uma variedade <sup>51</sup>de tipos, o estudo em tela irá focalizar apenas na tira cômica, pois é o grupo no qual Mafalda está inserida. A palavra “cômica” já permite estabelecer inferências acerca do que esse gênero pretende provocar. Desse modo, o humor é a marca registrada da produção; é possível relacionar a tira, inclusive, ao gênero piada em que se constrói uma narrativa com intuito de surpreender o leitor com uma situação inusitada ao final, gerando o sentido humorístico. Outros elementos da tira cômica também são semelhantes ao gênero piada: textos curtos, presença de personagens fixos ou não (recurso narrativo comum), necessidade de conhecimentos prévios e inferências para compreender o efeito de humor da história (processo da construção de sentido) (RAMOS, 2017, p.66). Para ilustrar como a tira cômica é construída, optou-se por descrever essa relação por meio do esquema abaixo:

**Esquema 4:** Construção de humor na tira cômica



Fonte: adaptado de Ramos (2017, p.65).

Assim, o autor em voga ainda discute aspectos complementares no que se relaciona ao gênero: o primeiro aspecto é que a história não precisa ter diversos quadrinhos para que os sentidos sejam construídos, é possível observar um exemplo desse posicionamento na tira da figura 2 (A sopa). Ramos (2017) observa que o humor não é criado pela extensão da história, mas pela mobilização de sentidos tanto do autor como do leitor “[...] vale registrar que, quanto mais condensada é a narrativa, maior tende a ser o volume de inferências feito pelo leitor” (RAMOS, 2017, p.72). Outro aspecto do gênero tira cômica, elucidado anteriormente de forma mais ampla neste trabalho, é a questão do não verbal, pois o uso de palavras não é condição essencial para a construção do humor, os elementos visuais permitem que os sentidos sejam construídos também por meios dos gestos, das expressões faciais, dos meneios de cabeça, dos

<sup>51</sup> Ramos (2017) apresenta outros gêneros de tiras, seriam elas: tiras seriadas, tiras cômicas seriadas, tiras livres, metatiras e tiras digitais.



signos icônicos<sup>52</sup>, dentre outros, que possibilitam a compreensão textual. Tomam-se as palavras do Círculo de Bakhtin para argumentar sobre a questão do não verbal: “Todas estas manifestações verbais estão, por certo, ligadas aos demais tipos de manifestação e de interação de **natureza semiótica, à mímica, à linguagem gestual, aos gestos condicionados**, etc.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.43, grifo nosso).

Outro ponto relevante, segundo Ramos (2017), é o debate sobre a nomenclatura “tirinha”, evidenciando que tal termo, no senso comum, é visto como uma produção voltada ao público infantil, isto é, inócua, apartada de criticidade. Esse ponto, no entanto, é uma importante reflexão, pois há que se ter cuidado ao levar as tiras para sala de aula, não são todas as produções adequadas para o ambiente escolar. Além disso, é necessária uma contextualização histórica dessas produções, como no caso de Mafalda, para que sejam levadas ao ambiente escolar.

Desse modo, as brevíssimas ponderações elucidadas neste capítulo sugerem alguns caminhos para um estudo que vise focalizar a linguagem dos quadrinhos e aspectos característicos das tiras na compreensão textual, compreendendo essa linguagem como singular e dotada de características fundamentais para que produção de sentidos, em gêneros explicitamente multimodais, seja coroada.

A seção a seguir irá apresentar um breve panorama cronológico sobre a vida pessoal e profissional de Quino, da personagem Mafalda e de seus amigos. O objetivo é situar historicamente a produção desse gênero, exemplificando as nuances do surgimento da icônica personagem argentina. Além disso, como se busca analisar a construção dos sentidos nessas tiras, é importante conhecer os diferentes sujeitos que compõem esses enunciados.

## 2.2 QUINO, A CRIAÇÃO DA PERSONAGEM MAFALDA E SUA TURMA: UMA SÍNTESE HISTÓRICA

Eu acho que hoje a Mafalda teria as mesmas opiniões de antes. Releio minhas tiras e me parece que foram desenhadas hoje. (Quino, 2012)<sup>53</sup>

---

<sup>52</sup> Signo que estabelece relação de semelhança com o objeto que representa. Exemplo: fotografias, esculturas, placa de “silêncio”, dentre outros.

<sup>53</sup> Disponível em: <https://exame.com/casual/com-80-anos-quino-diz-que-tempo-nao-passou-para-mafalda/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

O aclamado desenhista Joaquín Salvador Lavado Tejón (Quino), criador de Mafalda, nasceu na cidade de Mendoza, perto das Cordilheiras dos Andes, Argentina, em 17 de julho de 1932, embora em alguns registros oficiais conste dia 17 de agosto<sup>54</sup>. Recebeu o apelido “Quino” para ser diferenciado do seu tio, Joaquín Tejón, desenhista e publicitário, de quem herdou o nome e a vocação para a nona arte (MAFALDA..., 2020). Filho de andaluzes que emigraram à Argentina, em 1919, e tiveram três filhos: César, Roberto e o próprio Quino. O cartunista sempre revelou uma personalidade tímida, de poucas palavras e raras exposições midiáticas. Em 1939, iniciou na escola primária, onde sofreu com a timidez, a introspecção e a dificuldade de aprendizado, questões semelhantes às problemáticas do personagem Felipe<sup>55</sup>, cuja personalidade lembra a de Quino.

Ao finalizar a escola primária, o cartunista já tinha uma meta profissional traçada: queria ser desenhista de histórias em quadrinhos; um dos sonhos do autor era publicar na Revista o *Rico Tipo*, semanário argentino de humor que surgiu entre os anos de 1944 e 1972, criada por José Antonio Guillermo Divito, popularmente conhecido pelo último nome. A história apresentava moças bonitas, sensuais e com roupas bastante coloridas; a popularidade foi tanta que passaram a influenciar a moda em Buenos Aires.

Em 1949, ele foi à Escola de Belas Artes de Mendoza, que abandonara anos depois para se dedicar a produzir quadrinhos e tira; encontrando-se “cansado de desenhar ânforas<sup>56</sup> e gessos”.<sup>57</sup> Até em momentos inesperados, o cartunista foi capaz de se inspirar para as suas produções, como é o caso do seu alistamento ao serviço militar em 1953; mesmo dentro de um contexto rígido, Quino relata que aprendeu muito ao compartilhar da vida com jovens de realidades e extratos sociais diferentes. Em 1954, o semanário *Esto es*<sup>58</sup> publica a primeira página de humor gráfico do cartunista, a publicação alternava os desenhos de Quino semanalmente com a de outro autor. O autor não imaginava a força de propagação que uma de suas obras teria, sendo traduzida e difundida para diversos países inclusive fora da América Latina. Após a publicação na *Esto es*, a carreira como cartunista ganhou grande propulsão, chegando a publicar em diferentes revistas e meios de divulgação, como: *Vea y Lea*, *Leoplán*,

<sup>54</sup> Disponível em: <https://www.quino.com.ar/biografia>. Acesso em: 26 jan. 2021.

<sup>55</sup> As características dos personagens serão descritas especificamente na próxima seção.

<sup>56</sup> Vasos antigos de formato ovoide, com duas alças. A origem faz referência ao período Neolítico.

<sup>57</sup> Disponível em: <https://www.rfi.fr/br/cultura/20200930-morre-aos-88-anos-o-cartunista-argentino-quino-criador-da-mafalda>. Acesso em: 26 jan.2021.

<sup>58</sup> Semanário argentino de âmbito nacional que nasce em meio à crise do regime peronista.

*Damas e Damitas, TV Guía, Usted, Che, Panrama, Atlántida, Adá, diário, Democracia*, entre outros meios.

Em 1957, Quino realizou um de seus maiores sonhos como cartunista, iniciou a publicação regular na revista *Rico Tipo*. Além disso, as suas raízes críticas começaram a se revelar, quando também ganha espaço para publicar em *Dr. Merengue*<sup>59</sup> e *Tía Vicenta*, esta última foi uma revista argentina altamente satírica em relação às questões políticas. Um exemplo clássico é o do General Juan Carlos Onganía, que era caracterizado ironicamente como uma morsa, devido ao grande bigode. A sátira culminou no fechamento do semanário em 1966, também ano em que o General assumiu a presidência da Argentina em um golpe militar.

Em 1963, o primeiro livro do humorista é publicado, *Mundo Quino* trata-se de uma recompilação de desenhos de humor gráfico mudo, com o prólogo de Miguel Brascó, amigo de muitos anos, confidente sobre o desejo em produzir histórias com crianças e responsável por apresentá-lo à Agens Publicidade, agência que, posteriormente, convidou o cartunista para a campanha da *Mansfield*, marca responsável por “encomendar” Mafalda e sua turma para Quino.

Ainda sobre a década de 1960, é possível asseverar que foi um período “divisor de águas” na trajetória de Quino<sup>60</sup>, sendo o início da popularidade do cartunista com o surgimento da emblemática personagem Mafalda. Nascida em 15 de março de 1962, a menina foi fruto de um convite realizado a Quino, pela agência “Agens Publicidade”, com a finalidade de criar uma propaganda oculta em um jornal para promover a marca e os produtos criados pela empresa Siam Di Tella<sup>61</sup>, mas que saíram com nome da Mansfield (‘MAFALDA’..., 2012). A agência solicitou uma história que fosse próxima às tiras *Blondie*<sup>62</sup> e aos *Penauts*.<sup>63</sup> Diante disso, Quino produziu uma família tradicional de classe média.

Como outra exigência, a personagem devia ter as iniciais M e A, pois precisava fazer referência à Mansfield. O cartunista, inspirado pela leitura do romance de David Viñas, *Dar La Cara* (1962), nomeou a personagem de *Mafalda*. No livro, Mafalda Sabóia é uma simpática e alegre princesa, filha do rei Vítor Emanuel III da Itália; posteriormente, ela acaba falecendo

<sup>59</sup> Personagem criado também pelo cartunista Divito. Posteriormente, tornou-se uma produção suplementar à revista *Rico Tipo*.

<sup>60</sup> O autor faleceu dia 30 de setembro de 2020, aos 88 anos.

<sup>61</sup> Empresa argentina de eletrodomésticos fundada por Tocuato Di Tella em 1911.

<sup>62</sup> *Blondie* é uma tira dos Estados Unidos, cuja criação é pertencente ao cartunista Chic Young, baseada no cotidiano de uma personagem loira e de classe média.

<sup>63</sup> *Peanuts* (no Brasil, também é conhecido como *Minduum* ou *Snoopy*, ou ainda *Charlie Brown*) é uma tira difundida no jornal, elaborada pelo cartunista norte-americano Charles Schulz, sendo publicada de 1950 a 2000. Disponível em: <https://www.wikiwand.com/pt/Peanuts>. Acesso em: 26 jan.2021.

tragicamente no campo de concentração Bunchenwald, na Alemanha. Na ocasião da publicação, Quino negou conhecer o desfecho fatídico da história da princesa que o inspirou para nomear a sua personagem.

Segundo Quino (1988), após a elaboração das oito primeiras tiras com a personagem proposta, entretanto, não conseguiu obter a aceitação. A agência para a qual enviara as produções não entrou em acordo com o diário *Clarín*<sup>64</sup>, que percebeu a publicidade implícita e rompeu com o contrato. Outro ponto de relevância é a figura feminina da personagem reforçando a imagem da “mulher do lar”, a partir da venda de produtos eletrodomésticos. Em busca de implícitos, é possível perceber os valores de uma sociedade patriarcal *refletidos e refratos* nesta conduta. O que acontece, por outro lado, é que a menina acaba se tornando essa voz dissidente frente aos problemas, às injustiças e aos horrores não só da Argentina, mas dos demais países da América Latina, cujo contexto político é similar. É salutar pontuar também, conforme os estudos de Cosse (2016, p.1551), que a personagem surge na década de 60, em um período de grandes conflitos de gêneros e gerações, traços que são implícitos em seus discursos críticos.

A primeira parte do nascimento de Mafalda foi iniciada quando o desenhista decidiu levar as tiras para a revista *Leoplán*, semanário de conteúdo literário da Argentina, dirigida por Brascó. Posteriormente, Julián Delgado, também amigo de Quino, o convidou para colaborar com a revista *Primera Plana*,<sup>65</sup> foi assim que, em setembro de 1964, Mafalda fez a sua primeira aparição e permaneceu por seis meses na referida revista<sup>66</sup>, onde ficou até dia 09 de março de 1965. Durante o período na revista, o autor produziu cerca de 48 tiras, em um ritmo de duas tiras por semana.

Segundo Quino (1998), em 1965, quando Mafalda parecia definitivamente instalada na *Primeira Plana*, o cartunista descobriu que a revista se considerava proprietária dos seus desenhos. Quino, então, decide romper com o semanário e, conseqüentemente, com Julián Delgado. Poucos meses fora de circulação, Mafalda logo retomou a sua presença, mas em um

---

<sup>64</sup> “Diario Clarín é o jornal de maior circulação da Argentina. Editado em Buenos Aires, foi fundado em 1945 por Roberto Noble, que o dirigiu até 1969. Em 1965 tornou-se o jornal com maior tiragem na capital argentina.” Disponível em: <https://mundodasmarcas.blogspot.com/2007/05/clarn-el-gran-diario-argentino.html>. Acesso em: 26 jan. 2021.

<sup>65</sup> Trata-se de uma revista argentina fundada em 13 de novembro de 1962 por Jacobo Timerman e Victorio Dalle Nogare, finalizada em 1969 pelo mesmo governo que a apoiou no início, o regime de Juan Carlos Onganía (1941-1995).

<sup>66</sup> QUINO, J.L. *Toda Mafalda: da primeira à última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

dos diários mais lidos na Argentina, o *El Mundo* de Buenos Aires. De acordo com Quino (2013), a publicação permaneceu no periódico até dia 22 de dezembro de 1967, quando o jornal foi fechado. Em 2 de julho de 1968, após seis meses fora do ar, Mafalda aparece na revista *Siete Días Ilustrados*, em uma página com quatro tiras. A aparição da personagem foi marcada por uma carta de apresentação assinada por ela, mas da autoria de Sergio Moreno (secretário de redação do jornal), dirigida ao diretor.

Em 25 de junho de 1973, após quase um mês de avisos implícitos, Quino encerra a produção das tiras. Após o encerramento definitivo, o desenhista volta a publicar Mafalda e sua turma em ocasiões especiais, como em campanhas em defesa das crianças e dos seus direitos. Sobre o fim das publicações, Quino alega que estava muito cansado e se tornando repetitivo. Para Martins (2020), a decisão de parar a produção, no entanto, está ligada ao retorno de Perón ao poder. Diante disso, a autora disserta: “É em meio a um cenário político em que o país caminha cada vez mais rápido rumo à repressão que Mafalda encontra dificuldade para resistir, e sua trajetória chega ao fim” (MARTINS, 2020, p.66).

Após ter permanecido no poder durante dois mandatos presidenciais, o Coronel Juan Domingo Perón <sup>67</sup>foi deposto por golpes militares sucessivos, que fizeram oscilar no poder as figuras do General Eduardo Lonardi (1955 -1955), durante dois meses, e do General Pedro Aramburu (1955- 1958) (MARTINS, 2020). Em 1958, o advogado Arturo Frondizi foi eleito durante um período em que o peronismo estava proibido no país. O que acontece, no entanto, é que Illia se comprometeu a anular tais leis para angariar votos dos peronistas. Durante a sua gestão, promoveu também a lei da anistia para os presos políticos; propôs o modelo desenvolvimentista, sob o qual imperava o desenvolvimento industrial, tais como a de petróleo e a indústria pesada.<sup>68</sup> Em março de 1962, Frondizi foi deposto com a imposição do peronismo nas eleições de grande parte das províncias, o que culminou sua deposição da presidência.

Em 1963, o médico Arturo Illia foi eleito, tendo ficado na presidência até 1966. Nas palavras de Gottlieb (1996, p.95), esse foi o único civil eleito que Mafalda conheceu. O estilo do médico era considerado muito tranquilo e moderado, o que o levou a sofrer pressões

---

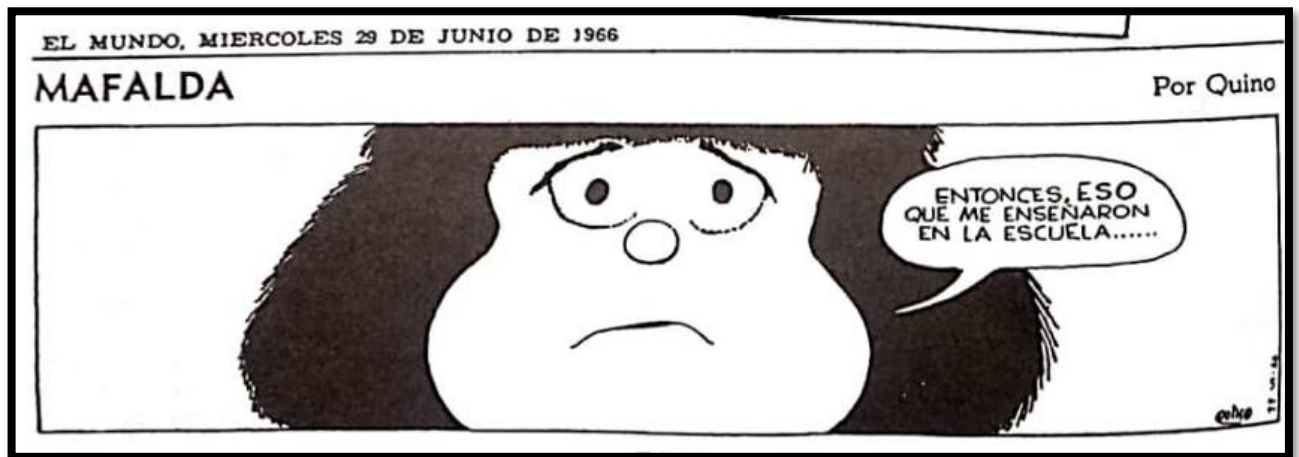
<sup>67</sup> “Juan Domingo Perón era coronel e Secretário do Trabalho quando, em 1945, foi indicado candidato à presidência da República pela Junta Militar que governava a Argentina. Sua vitória nas eleições frustrou a oposição reunida na União Democrática, que congregava socialistas, comunistas, nacionalistas e democratas progressistas. Líder do peronismo, o ex-presidente é considerado um dos grandes símbolos do populismo na América Latina”. (MEMORIAL DA DEMOCRACIA). Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/golpe-depoe-peron-na-argentina>. Acesso em: 04 jun. 2021.

<sup>68</sup> Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/f/frondizi-arturo>. Acesso em: 04 jun. 2021.

constantes dos militares e a não ser bem aceito pelos argentinos. Sendo considerado um dos poucos momentos de legalidade democrática. Ainda palavras de Gottlieb (1996), em 29 de junho de 1966, Illia foi expulso da *Casa Rosada*<sup>69</sup> por um grupo de oficiais, sendo deposto pelo General Juan Carlos Onganía.<sup>70</sup>

De acordo com Cosse (2014, p.73), com o golpe de 1966, Mafalda assumiu um novo sentido, a personagem se converteu em um símbolo antiditatorial. Sobre isso, Quino se manifestou no jornal *El Mundo*, refletindo sobre o abismo entre o que se ensinava na escola sobre a democracia e o que realmente acontecia, “o golpe, o autoritarismo” (GOTTLIEB, 1996, p.96). É possível evidenciar tais considerações na figura a seguir:

**Figura 11:** Ensinaram na escola



Fonte: Quino (1993, p.560).

**Mafalda:** Então, foi isso que me ensinaram na escola...<sup>71</sup>

<sup>69</sup> “A Casa Rosada é a sede da presidência da Argentina. No referido endereço, o presidente faz reuniões, realiza discursos e toma importantes decisões a respeito de seu país. O exterior da casa chama atenção por sua arquitetura e por sua pintura rosa, que durante a noite ganha uma iluminação que deixa sua fachada ainda mais em evidência”. Disponível em: <https://guia.melhoresdestinos.com.br/casa-rosada-86-1504-1.html>. Acesso em: 04 jun. 2021.

<sup>70</sup> “Onganía assumiu como presidente em 30 de junho de 1966. Pouco tempo depois, decretou a intervenção policial nas universidades. Esse fato gerou protestos de docentes e estudantes, que foram reprimidos na chamada “Noite dos bastões longos”. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/o/ongania-juan-carlos>. Acesso em: 04 jun. 2021.

<sup>71</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

Em maio de 1969, uma série de manifestantes, compostos principalmente por estudantes e operários das indústrias, foram às ruas em Córdoba, na Argentina, protestar contra o governo de Onganía. Esse movimento ficou conhecido como *Cordobazo*, cuja luta se manifestava em oposição ao governo ditador que estavam vivenciando. Dito isso, o *Cordobazo* se tornou símbolo de luta e resistência, em oposição ao autoritarismo imposto. Somando-se às constantes pressões por parte do Exército, um golpe militar, em 1970, destituiu Juan Carlos Onganía e designou o General Roberto Marcelo Levingston.<sup>72</sup>

No ano seguinte, em 1971, Levingston foi deposto do poder pelo Comandante do Exército, Alejandro Agustín Lanusse<sup>73</sup>. Após o terceiro golpe militar, o odontólogo Hector Cámpora (Frente Justicialista de Libertação ou Partido Peronista) ganha as eleições para presidente, em 1973, ficando apenas por dois meses no poder. A entrada de Cámpora não passava de uma estratégia para, na verdade, reconsolidar o peronismo. Nas palavras de Romero (2006, p.119), Perón<sup>74</sup> retornou ao segundo mandato fortalecido, especialmente pela sua vitória sobre rebeldes militares e sindicalistas. Com o retorno de Perón, Cámpora foi redesignado presidente provisório da Câmara dos Deputados, pois juntamente à sua esposa, María Estela Martínez, conhecida como Isabelita Perón, o líder populista ganhou as eleições.

Em 1974, no entanto, Perón falece, fazendo com que Isabelita chegasse ao poder. Instaure-se, então, a fase peronista sem o seu maior representante; a série de protesto que ressurgiram com as medidas impostas pelo governo levaram a outro golpe militar em março de 1976, que designou o General Jorge Rafael Videla<sup>75</sup> à presidência e, conseqüentemente, início da Ditadura militar na Argentina (1976- 1983).

---

<sup>72</sup> “Levingston foi um militar argentino, que em 18 de junho de 1970 foi designado, pela Junta de Comandantes em Chefes das três forças armadas argentinas (Exército, Marinha e Aeronáutica) para substituir ao presidente de fato Juan Carlos Onganía, que governava o país desde 1966, a partir do golpe de estado autoproclamado Revolução Argentina”. Disponível em: <https://history.uol.com.br/hoje-na-historia/roberto-levingston-assumiou-presidencia-na-argentina>. Acesso em: 04 jun. 2021.

<sup>73</sup> “Lanusse assumiu a presidência em 27 de março 1971, quando acabou com a perseguição política imposta desde princípios da revolução argentina, restituindo as liberdades públicas e privadas e levantando as proscricções. Promoveu o Grande Acordo Nacional (GAN), cujo objetivo era promover o consenso de todas as forças políticas do país, incluindo o peronismo, e buscar uma saída eleitoral que incluísse as Forças Armadas. Essa aliança fracassou em 1972, ao mesmo tempo que começava a complicar-se a situação político-social do país.” Disponível em : <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/o/ongania-juan-carlos>. Acesso em: 04 jun. 2021.

<sup>74</sup> O frondizismo foi um movimento liderado e influenciado pelos seguidores de Arturo Frondizi, cuja inclinação estava para o pensamento peronista. Esse movimento contribuiu para o fortalecimento de Perón e o seu retorno ao país, em 1973.

<sup>75</sup> “O regime liderado por Videla é responsável pelo desaparecimento de, ao menos, 30 mil membros da oposição.” Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/ditadura-da-argentina-impunidade-mais-de-40-anos-depois/a-54359076>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Assim, considerou-se importante perpassar brevemente pelo contexto sócio-histórico-ideológico de criação das tiras (1964 – 1973), pois a produção das tiras de Mafalda não se encontra alheia a esse contexto, mas nos termos bakhtinianos, estão prenes ideologicamente por todas as nuances descritas. Não foi objetivo deste estudo apresentar o que ocorreu após 1973, pois a publicação das tiras se encerrou nesse ano. A próxima seção irá focalizar na apresentação e caracterização da personagem e sua turma.

### 2.2.1 Mafalda e sua turma: algumas percepções

Segundo Cosse (2014, p.43), a revista que popularizou Mafalda, a *Primera Plana*, tinha como pauta interesses da classe média argentina. A seção denominada de “Vida moderna” abordava assuntos como: o papel da televisão, as redefinições de autoridade dentro da família, a psicanálise e as novas formas de cuidar dos filhos. Entretanto, conforme acentua a investigadora, a linha editorial entrava em contradição; por um lado, defendia a modernização, por outro, apoiava a intervenção militar. A primeira “casa” de Mafalda se dirigia a um público masculino de classe média que, dentro dos seus 250 mil leitores, nas palavras de Cosse (2014, p.37), era lida por empresários, universitários e profissionais.

Ainda nas palavras da autora, um outro aspecto que chama atenção sobre a personagem, durante a sua estreia no periódico em questão, são as conotações enfurecidas que ela recebe tanto no que se relaciona à sua imagem, como às críticas proferidas. As expressões de fúria e atitudes grosseiras contrapõem-se à imagem frágil e doce que poderia ser esperada por uma personagem de aproximadamente 4 anos. É como se a menina argentina ganhasse traços “masculinos” para se adequar ao público leitor. Por um lado, o choque de uma menina tão enfurecida; por outro, o questionamento: uma mulher não poderia se enraivecer? O que se concebe como “figura feminina”? A reflexão se torna ainda mais interessante, pois nos periódicos subsequentes, a “fúria” de Mafalda se intensifica, pontuando, com a sua acidez, críticas sobre diversas temáticas de cunho social.

Nas palavras de Cosse, “ [...] Mafalda condensaba dos tensiones, generacionales y de género, sobre las que Quino desarrolló su humor en los años siguientes” (COSSE, 2014, p.44).<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> “Mafalda condensou duas tensões, geracional e de gênero, sobre as quais Quino desenvolveu seu humor nos anos seguinte” (Tradução de responsabilidade da autora da dissertação).



A tira abaixo, publicada no semanário *Primeira Plana*, em 29 de setembro de 1964, exemplifica tais considerações:

**Figura 12:** Melhor pai do mundo



Fonte: Quino (1993, p. 539).

**Mafalda:** Você é bom pai? / **Pelicarpo:** Bem, eu acho que sim. / **Mafalda:** Mas você é o melhor, melhor, melhor de todos, todos os pais do mundo? / **Pelicarpo:** Ora, não sei, pode ser que exista algum outro pai melhor do que eu. / **Mafalda:** Eu já imaginava!<sup>77</sup>

Na tira, é possível evidenciar, no primeiro quadrinho, através da mobilização dos conhecimentos prévios a respeito da infância, que Mafalda se encontra em uma cena típica de uma criança que questiona os seus familiares. Como marca de uma sociedade patriarcal, por exemplo, é possível recuperar os implícitos desse enunciado, no que tange à figura paterna como detentora do conhecimento. Nesse sentido, ao realizar a indagação sobre o pai ser o melhor pai do mundo, a personagem se sente contrariada com uma resposta que foge ao seu imaginário. Pode-se notar que, ao final da tira, a menina se revolta com a resposta, expondo a sua indignação verbalmente, “*¡Lo suponía!*”<sup>78</sup>, bem como através das expressões faciais e mãos fechadas rígidas, denotando um ar de “revolta”.

É salutar pontuar sobre o nascimento de Mafalda, que na verdade, tinha como objetivo precípuo atender aos propósitos capitalistas voltados à comercialização, conforme apresentado

<sup>77</sup> (Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação).

<sup>78</sup> Já imaginava (Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação).

anteriormente; não com o objetivo de fazer críticas aos mais diferentes setores da sociedade sob a administração de governos golpistas.

Sob tal ótica, faz-se necessário analisar as características da emblemática menina argentina. Em primeiro lugar, a personagem é a metáfora da própria crítica social. Em uma figura de criança, com seus aproximados 6 anos, Mafalda, personagem principal de uma família tradicional, desestabiliza debates sociais como um adulto, sendo vista como a própria construção da ironia. Tal como pontua Cosse (2014, p.45), a menina é uma combinação de “ternura e crítica feroz”.

Ainda no dizer de Cosse (2014), a figura de Mafalda e, depois, dos seus amigos, caracterizava-se de forma diferente das silhuetas dos adultos, especialmente no formato da cabeça arredondada. As crianças, nessa visão, estavam em uma fase considerada singular, por isso, exigiam dos pais atenção especial, ou seja, respostas às suas perguntas, tal como foi evidenciado na figura 12. As tiras de Mafalda, entretanto, debateram à luz das diferentes mutações que a ideia de infância estava sofrendo, a partir dos paradigmas psicológicos da criança e a valorização da autonomia (COSSE, 2014, p.45-46).

É necessário refletir também sobre a posição social ocupada pela personagem de Quino. Mafalda é representante da classe média, e, por isso, permeada por valores burgueses. Diante desse cenário, é possível refletir sobre a seguinte assertiva: “Mafalda puede existir en cualquier lugar en el régimen dominante sea el capitalismo y consecuentemente el porcentaje mayoritario del público lector pertenezca a pequeña burguesía” (HERNÁNDEZ, 1975, p.24).<sup>79</sup>

Posto isso, José Pablo Hernández, em seu livro, *Para leer a Mafalda*, discorda da imagem de Mafalda como uma personagem verdadeiramente crítica. Em síntese, o autor afirma que os posicionamentos se realizam dentro de um limite tolerável, isto é, sem convocar reflexões mais amplas sobre as temáticas sociais. Na verdade, para ele, o que se faz é reforçar posturas e interesses da classe média. Neste estudo, contrariamente, adota-se a posição de Martins (2020, p.24), para quem as ponderações presentes nas tiras suscitam desconstruções sobre temáticas circundantes na sociedade. Diante desse olhar, Quino, em uma entrevista<sup>80</sup> à Maruja Torres, jornalista espanhola, afirmou fazer parte da classe média, o que o levou a

---

<sup>79</sup> “Mafalda pode existir em qualquer lugar em que o regime dominante seja o capitalismo e, conseqüentemente, a porcentagem majoritária do público leitor pertence à pequena burguesia”. (Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação).

<sup>80</sup> QUINO, J.L. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

produzir personagens do seu meio. Sobre tal fato, o autor comenta: “[...] Não posso transformar a Mafalda em proletária, porque é uma classe à qual não pertença” (QUINO, 2010, p.7).

Em continuação às características da personagem, é preciso pontuar alguns aspectos da sua personalidade. Ao longo das tiras, um elemento que chama a atenção é o amor que Mafalda nutre por música e pela banda britânica de rock, Os Beatles. Constantemente, a menina é representada com seu rádio, ouvindo músicas e fazendo algumas reflexões sobre as letras e as programações. Antes mesmo de aprender a ler, Mafalda já refletia sobre algumas notícias transmitidas pelo rádio. Quanto aos Beatles, o grupo musical fez parte dos grandes sucessos da década de 60; as letras retratavam também temáticas sobre lutas sociais, como é o caso da canção “Blackbird<sup>81</sup>”, cujo debate estava pautado na luta pelos direitos da comunidade negra dos Estados Unidos. Além disso, o fato de ser uma banda britânica traz, para Mafalda, o rótulo ainda mais forte de pertencente à classe média.

Na tira que se segue, em busca dos sentidos, é possível constatar alguns implícitos ligados ao gosto cultural de Mafalda. No primeiro quadrinho, Manolito expressa o seu descontentamento com a expressão facial de raiva, colocando-se em oposição à preferência da menina, vista por muitos como aburguesada. No segundo quadrinho, o menino questiona Mafalda sobre uma preferência musical que não faz parte do contexto cultural em que ela vive e, especialmente, sobre o fato de a música se encontrar em língua inglesa. Ao final, Mafalda propõe uma reflexão que deixa Manolito sem respostas; ela é a própria contradição entre a criticidade e o capitalismo.

Entretanto, postula-se, neste estudo, uma nuance que afasta de conceber a personagem como alienada. Concebe-se, por outro lado, que a menina é a própria metáfora da crítica social, como se o seu gosto servisse, na verdade, para ironizar a forma como a sociedade se comporta. A tira a seguir exemplifica as reflexões elucidadas:

---

<sup>81</sup> Autoria de Paul McCartney, lançada em 1968.

**Figura 13:** Os Beatles



Fonte: Quino (1993, p.184).

**Manolito:** Os Beatles! / **Manolito:** Como é que você pode gostar deles se não entende o que dizem? / **Mafalda:** E daí? / **Mafalda:** Meio mundo gosta de cachorro e até hoje ninguém sabe o que quer dizer *au, au*.<sup>82</sup>

Ao longo das tiras, outro aspecto salutar, nas características culturais de Mafalda, é a sua preferência pelo desenho infantil Pica-pau. Criado em 1940, nos Estados Unidos, o personagem traz, em suas características físicas, as cores da bandeira do país: azul, branco e vermelho. Tal construção reforça o contraditório em Mafalda: como é possível uma personagem com um posicionamento tão crítico reforçar um símbolo hegemônico estadunidense?

A personagem que, além de odiar sopa e sonhar em ser tradutora da Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece as suas críticas ao ensino e demais setores junto aos personagens da sua turma, a saber: sua mãe, seu pai, seu irmão Guille, além dos seus amigos da vida e da escola – Susanita, Manolito, Felipe, Miguelito e Libertad. Segundo Gottlieb (1996), no semanário *Primera Plana*, cuja contribuição foi de 29 de setembro de 1964 a 09 de março de 1965, só apareciam Mafalda e os pais. Passa-se, então, à mãe de Mafalda.

<sup>82</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

**Figura 14: Raquel**

Fonte: Quino (1993, p.56).

Nas palavras de Cosse (2014, p.48), Raquel, a mãe de Mafalda, é construída como a dona de casa, esposa em tempo integral, o ideal de mulher representada pelos discursos das elites intelectuais, do Estado e da Igreja nas primeiras décadas do século XX. Raquel conheceu o pai de Mafalda quando os dois ainda faziam faculdade, mas, após o casamento, ela desistiu do curso para cuidar dos filhos e do marido, enquanto o pai terminava os estudos. Mafalda, porém, não suportava a ideia de a mãe abandonar a faculdade; dessa forma, Raquel é constantemente alvo das diversas críticas da filha, que, ao vê-la cuidando da casa, dos filhos e do marido, questiona o que a mãe teria feito com a própria vida. Raquel, sem ter o que responder, frequentemente se cala. No dizer de Cosse (2014, p.49), Mafalda questiona o mandato feminino assumido por sua mãe e a faz tomar consciência de suas próprias frustrações. Em algumas tiras, é possível ver Raquel frustrada e cansada com a vida que leva.

**Figura 15:** Pelicarlo



Fonte: Quino (1993, p.57).

**Pelicarlo:** Felizmente, a pessoa chega em casa e se esquece do mundo.<sup>83</sup>

Pelicarlo, pai de Mafalda, é construído como o homem provedor da família tradicional, pois foi ele quem conseguiu terminar os estudos e começar a trabalhar, enquanto a mulher ficava em casa para cuidar dos filhos. Vendedor de seguros, simpatizante de livros para crianças e apaixonado por plantas, Pelicarlo vive constantemente estressado por conta das finanças, recorrendo ao uso do calmante *Nervocalm* e à “plantoterapia”. Conforme disserta Cosse (2014, p.52), Mafalda chama o pai de “executivo das plantas”, fazendo referência ao seu hobby e à luta persistente com as formigas. Assim como Raquel, Pelicarlo é passivo às críticas de Mafalda, ele dificilmente consegue responder às indagações da filha.

Em síntese, os pais de Mafalda compõem uma “família tipo”, ou seja, tradicional, cuja organização se encontra pautada no pai, como o provedor da casa, e a mãe, como dona de casa.

---

<sup>83</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

**Figura 16:** Felipe

Fonte: Quino (1993, p.495).

**Felipe:** O pior que este final indeciso tem me deixado esquecer o que eu tinha que decidir.<sup>84</sup>

O personagem Felipe (*Felipito*), mais velho do que Mafalda, surgiu em janeiro de 1965. Segundo Quino (1988), a inspiração para construir Felipe foi o seu amigo Jorge Timossi, jornalista argentino erradicado em Cuba, de quem o cartunista aproveitou a característica dos “dois dentes de coelho” para incorporar ao amigo da menina argentina. Vizinho de Mafalda, Felipe é tímido, sonhador e muito inseguro, o completo oposto da sua amiga contestadora. Ele ama as histórias de aventura do “Cavaleiro solitário”, seu desenho favorito. É um personagem que não gosta da escola e tem uma imaginação muito fértil. No que tange à insegurança de Felipe, é possível visualizar tal nuance nos diálogos sobre a escola, pois o menino é representado, quase sempre, com um medo muito grande das notas que irá receber, dependendo dos elogios da professora para validar o seu posicionamento e confiança.

Nas palavras de Hernández (1975, p.81), Felipe reúne em sua personalidade uma das características da classe média, a angústia e indecisão. Ao longo das tiras, é comum observar Felipe angustiado por ler suas histórias em quadrinhos, no lugar de realizar as tarefas de casa. Em uma tira, sob o olhar de Gottlieb (1996, p.116), foi possível observar uma crítica explícita às HQs, quando o menino se compara a um rato por gostar de consumir histórias em quadrinhos

<sup>84</sup> Tradução de responsabilidade da autora da dissertação.

e não “resistir” a essa tentação. É possível problematizar, nessa vertente, outras vozes sobre os quadrinhos, dentre elas, aquela que rejeita as produções verbovisuais por considerá-las uma forma de corrupção aos jovens.

**Figura 17:** Manolito



Fonte: Quino (1993, p.182)

**Manolito:** Os jornais estão cheios de más notícias e ninguém os devolve por isso.<sup>85</sup>

Manolito ou Manoel Goreiro apareceu pela primeira vez em 29 de março de 1965. Assim como Mafalda, ele possui seis anos, e foi inspirado pelo pai de Julián Delgado, proprietário de uma padaria situada no bairro, em Buenos Aires, San Telmo (QUINO, 2013, p.29 apud MARTINS, 2020, p.32). Ainda de acordo com Martins (2020), o personagem é um grande admirador de Rockfeller, um magnata e filantropo americano. Tal gosto se justifica, pois Manolito é filho de um imigrante espanhol dono de uma mercearia, local onde o menino trabalha e, em várias tiras, acaba fazendo propaganda do espaço.

Bruto, ambicioso e materialista, Manolito é a própria representação do capitalismo, todas as suas relações são mediadas tendo em vista o lucro. É colega de sala de Mafalda, sendo matemática a matéria favorita. No que tange às outras disciplinas, sente muita dificuldade, pois confunde tudo o que é explicado. Além disso, demonstra não gostar dos Beatles e de Susanita.

---

<sup>85</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.



**Figura 18:** Susanita

Fonte: Quino (1993, p.421).

**Susanita:** E que viveremos felizes em um lindo chalezinho.<sup>86</sup>

*Susana Beatriz Chirusi*, também conhecida como Susanita, apareceu pela primeira vez em 6 de junho de 1965. Nas palavras de Hernández (1975, p.85), a personagem é integrante de uma classe denominada de *medio pelo*, julgada como uma classe com status superior à classe média; seu pai é vendedor de uma fábrica de frios, o que a deixa envergonhada. O egoísmo e o desejo de ascender socialmente fazem parte de algumas das características da menina que sonha em ser mãe e ter muitos filhos; não é interessante para ela ser independente e seguir uma carreira, mas conseguir se casar com um homem rico.

Tal postura a faz ter diversos embates com Mafalda. Além disso, é uma personagem que se preocupa muito com a aparência, sendo representada, inclusive, com traço diferente do de Mafalda, o que proporciona uma *refração* em relação à classe em que ocupa na sociedade. Como uma mulher burguesa, ela demonstra odiar os pobres e a Manolito, com quem quase sempre tem brigas.

<sup>86</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

**Figura 19:** Miguelito



Fonte: Quino (1993, p.259).

**Miguelito:** Por que todos os habitantes do planeta não concordam em viver felizes?<sup>87</sup>

*Miguel Pitti* (Miguelito) surge no verão de 1966. Colegas de escola, Miguelito é um pouco mais novo do que Mafalda; em muitas tiras, a menina oferece ajuda para ensiná-lo as tarefas de casa e, em alguns momentos, debatem sobre as atividades propostas.

Construído como egoísta, tímido e inocente, vive refletindo sobre questões existenciais, o quê, por vezes, aparenta ser confuso para os outros personagens. Vê-se como o centro do mundo, entretanto, conforme Gottlieb (1996, p.97), ele acaba modificando essa postura. O avô do personagem é um fascista, defensor de Mussolini; os pais não aparecem fisicamente, mas suas vozes autoritárias são ouvidas frequentemente. A mãe, por exemplo, é obcecada por limpeza, Miguelito precisa andar em casa com pantufas, do contrário, pode sofrer sanções reprovativas. Na escola, costuma contestar a professora.

---

<sup>87</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

**Figura 20:** Guille

Fonte: Quino (1993, p. 403).

Guille, irmão de Mafalda, recebeu o apelido a partir do seu nome, *Guillermo*. O aparecimento do personagem aconteceu pela primeira vez em 2 de junho de 1968, junto à estreia na revista *Siete Dias*. A sua criação foi uma homenagem ao sobrinho de Quino. Guille é contestador por natureza, parece ter herdado de sua irmã o inconformismo e a exigência. A inocência do irmão de Mafalda está somente na aparência, a menina precisa responder aos questionamentos do irmão, tal como ela fazia com os pais. Ama fazer rabiscos na parede, além de ter a sua chupeta como uma paixão.

**Figura 21:** Liberdade

Fonte: Quino (1993, p.373).

Com o surgimento datado em 15 de fevereiro de 1970, Liberdade apareceu em uma praia, durante as férias. Propositamente com o tamanho menor, a nova integrante do grupo é a própria ironia materializada. A estatura pequena faz referência ao contexto de golpes militares, em que os indivíduos estavam privados de vivenciar a liberdade plena. Intelectual, crítica e tão

ácida quanto Mafalda, Liberdade ama cultura, reivindicações sociais e revoluções. O pai da menina é socialista, e sua mãe é uma jovem tradutora de francês. Em algumas tiras, é possível observar que o pequeno apartamento de Liberdade cabe muitos livros, pôster de Paris e muitos papéis fazendo referência à profissão de sua mãe. Em outras tiras, Mafalda constantemente elogia a mãe de Liberdade para a sua própria mãe, levando-a a refletir sobre a importância de estudar e ter uma carreira. Na escola, a última integrante da turma costuma desestabilizar a professora, tirando-a do sério com a sua postura irônica.

Outro momento emblemático na amizade entre as duas personagens críticas, é quando Liberdade envia à família de Mafalda uma tartaruga denominada burocracia, como uma alusão à lentidão do sistema burocrático da Argentina.

A seção que se encerra teve como objetivo apresentar os personagens da turma e suas nuances. Essas descrições serão consideradas fundamentais para o processo de construção de sentidos nas tiras a serem analisadas, pois irão atuar também como conhecimentos prévios sobre a turma de Mafalda.

### 2.3 TRAÇOS DA ESCOLA EM MAFALDA

A seção em tela objetiva apresentar alguns aspectos da escola vista em Mafalda. Tendo em vista o *corpus* selecionado para a investigação, cuja temática envolve o ensino, julgou-se necessário levantar elementos dessa instituição e suas relações com os personagens, bem como o contexto sócio-histórico do qual as tiras emergem para fundamentar as análises. Desse modo, a escola possui uma gama de temáticas, optou-se por selecionar apenas os seguintes traços: condições físicas da escola, metodologia adotada, disciplinas e método avaliação (GOTTLIEB, 1996).

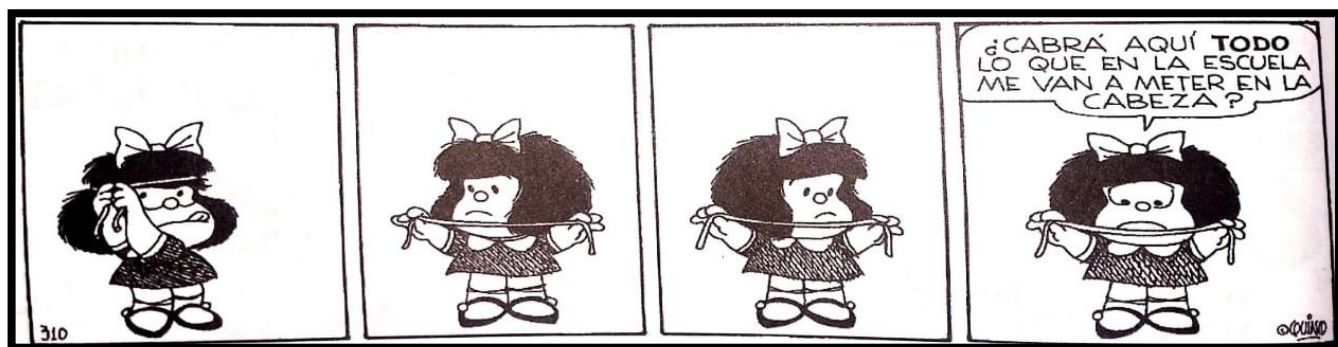
Nas palavras de Piacenti e Martins (2018, p.86), na década de 60, mesma época de circulação das tiras, os estudos sobre a infância adquiriram um olhar mais amplo, pois a criança deixou de ser vista como um ser passivo e inacabado, para ser concebida como singular e crítico, que não se encontra alheio ao seu entorno, mas dialoga com ele. Ainda nas palavras da pesquisadora, a personagem argentina está inserida em um contexto amplo de transformações sobre o modo de pensar a educação. Com isso, os retratos sobre o ambiente escolar estão articulados entre as novas formas de se pensar a infância e o ambiente tradicional. É possível asseverar, tendo por base também os estudos de Gottlieb (1966), em seu livro “*Mafalda vai à*

*escola*”, que a instituição de ensino em Mafalda é tradicional. Piacenti e Martins (2018, p.87) afirmam que “A escola tradicional era marcada principalmente pela uniformização dos alunos, a assimetria das relações professor-aluno, o uso de mecanismos disciplinares, e métodos avaliativos. Se exigia silêncio, formação de filas, além do controle dos corpos”.

Ainda segundo Piacenti e Martins (2018, p.89), muito do que se vê na escola, representada nas tiras, pertence às memórias de Quino, que vivenciou acirramentos políticos, sociais e culturais, na Argentina, enquanto ia à escola (1940-1950). Quino (1993, p.13) reconheceu que há muito dele no personagem Felipe, especialmente relacionado às inquietações sobre o ambiente escolar, conforme já dissertado. Assim, o autor representou muito das suas angústias e inseguranças nas tiras: valorização da pátria, autoritarismo dos funcionários do colégio, professoras grosseiras, notas baixas, cópiação de tarefas, medo de falar em público (PIACENTI; MARTINS, 2018, p.91).

Quino constrói a trajetória de Mafalda anunciando o desejo e alegria de a personagem ir à escola. Em muitas tiras, a menina deixa transparecer a angústia sobre o que irá encontrar nessa nova realidade. A tira abaixo reflete criticamente a insegurança de Mafalda sobre o que será ensinado para ela.

**Figura 22:** Conteúdo da escola



Fonte: Quino (1993, p.124).

**Mafalda:** Será que aqui cabe tudo o que na escola vão me meter na cabeça?<sup>88</sup>

<sup>88</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

Na tira, é possível visualizar a preocupação de Mafalda sobre o que será ensinado. No primeiro quadrinho, munida de uma fita, ela realiza o que parece ser uma medição, os quadrinhos subsequentes denotam a dúvida e a angústia da personagem por não saber como irá funcionar esta nova etapa. Em busca dos implícitos, a menina já desconfia de que o conteúdo será uma reprodução mecânica na qual ela precisará apreender as informações. O estudante, nesse modelo, é um ser passivo, incapaz de pensar por si mesmo e trazer reflexões exteriores à escola, o indivíduo apenas capta as informações do professor, o detentor do saber. Passa-se, então, à visualização de traços concretos dessa escola.

Nas palavras de Gottlieb (1996), as normas e regimentos escolares já ficam explícitos no primeiro dia de aula. A escola faz questão de transparecer tais valores para os alunos e professores, além disso, toda a organização estrutural dos encontros é pensada, pois o intuito é manter a ordem e o controle das crianças. A tira a seguir exemplifica a questão elucidada:

**Figura 23:** Primeiro dia de aula



Fonte: Quino (1993, p.127).

**Diretora:** E vocês, que estão vindo pela primeira vez a este templo do saber, certamente encontrarão aqui um segundo lar... onde cada professora lhes dará aquilo que toda mãe dá aos seus filhos: amor. / **Mafalda:** Ainda bem, pensei que ela ia dizer sopa!<sup>89</sup>

No primeiro quadro, nota-se o que aparenta ser a diretora da escola realizando a apresentação da instituição escolar. Infere-se de tal forma, pois é comum no primeiro dia de apresentação, encontrarmos os maiores representantes de “poder” da escola, isto é, a diretora,

<sup>89</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

a coordenadora pedagógica e a orientadora educacional, juntamente aos professores. É salutar pontuar também que, após o primeiro dia, os alunos comumente sentem dificuldade de encontrar a diretora que só apareceu para se apresentar e legitimar, como uma figura de autoridade, o que será proposto pela escola. Observa-se, nesse ínterim, o distanciamento entre a escola e os alunos.

Os elementos não verbais, nesta visão, não podem ser alheios à construção dos sentidos. Visualizam-se nuances ideológicas que constroem essa escola; os professores se encontram atrás da diretora como se endossassem as palavras ditas por ela. Ademais, o palanque onde estão deixa desvelar nitidamente a hierarquia entre professor e aluno. A posição superior dos professores e diretora deixa explícita a relação de inferioridade que os estudos têm no ambiente escolar.

Ainda no primeiro quadro, os alunos se encontram no pátio, enfileirados e extremamente atentos ao que é dito. A estrutura da escola também desvela a ordem, todos os elementos foram milimetricamente pensados, encontram-se organizados de forma retilínea, nada sai do lugar, exceto Mafalda, no último quadrinho.

Ao fundo há a figura inspetor, para controlar quem ousar sair da ordem estabelecida. No segundo quadrinho, por sua vez, a figura da diretora, uma senhora gorda, de óculos e trajando o uniforme da instituição, toma todo o espaço, mostrando a centralidade da sua voz e, conseqüentemente, o que irão encontrar naquele lugar – o autoritarismo. “A alegria, o prazer, a espontaneidade, a liberdade estão fora dessa escola” (GOTTLIEB, 1996, p.125).

No último quadrinho, é possível analisar o desfecho inesperado, Mafalda não poderia se calar diante de tudo o que estava presenciando, as palavras da diretora, na verdade, não a convenceram. Quando a personagem quebra a expectativa sobre o que irão fornecer a ela (o amor), observa-se a crítica implícita, pois a sopa é compreendida como a imposição, a censura. Na verdade, o discurso de amor falado na escola, tal como o de Raquel, sua mãe, é visto por Mafalda como autoritário. O que se tem, na verdade, é a tentativa de docilizar os estudantes e moldá-los. A professora, nessas condições, é vista como a segunda mãe, responsável pelo controle e educação das crianças.

Em continuação aos traços da escola, é possível perceber, conforme aponta Gottlieb (1996), que a instituição não fica muito distante da casa dos personagens, pois eles conseguem ir a pé, diferentemente do pai de Mafalda que necessita do transporte público para chegar ao trabalho. Quanto à estrutura, trata-se de uma escola pública e com péssimo estado de







mais intensas e a refletir sobre mais problemáticas sociais, à medida que Mafalda vai “crescendo”.

Retomando o primeiro quadrinho, Mafalda observa um parafuso caindo da carteira em que ela está sentada. No quadrinho seguinte, a menina começa a observar mais aspectos da estrutura escolar e o seu rosto transparece o desânimo com o que visualiza. É possível inferir que a escola sofre com o abandono do Ministério da Educação, com a falta de manutenção dos equipamentos escolares. Sendo assim, o que está se deteriorando, não é ajustado; o ambiente é extremamente rigoroso, afasta-se de qualquer conotação lúdica, que reforce a imaginação. Por fim, Mafalda critica o “estilo” que foi impresso à escola, o descaso é tão alarmante, que não há um indício de manutenção.

Conforme aponta Gottlieb (1996, p.144), os sinais físicos da escola têm relação com a doutrina liberal no tocante à educação. A sala de aula deve também ser um ambiente sagrado, para que não haja distrações por parte dos estudantes e, conseqüentemente, distancie o aluno da figura central deste modelo, o professor. O que se observa em muitas tiras é o mapa da Argentina colado nas paredes, intensificando a figura do governo dentro da escola, conseqüentemente, os valores ideológicos dessa instituição, marcando o autoritarismo. Em outras tiras, as paredes possuem as figuras de personalidades importantes como políticos argentinos, “apresentados como heróis nacionais, uma vez que o ensino de História era transmitido a partir de epopeias, sem articulação entre os acontecimentos” (PIACENTI; MARTINS, 2018, p.107).

Outro traço da sala de aula fica explícito pelas carteiras escolares, em que o assento fica preso à carteira de trás. Desse modo, os alunos estão próximos, mas não trabalham juntos, tal modelos remete ao “mapa de sala” da atualidade, em que cada estudante tem o seu lugar marcado e deve permanecer com o afastamento do colega para não conversar ou disferir outros comentários que tirem a atenção da aula. A tira a seguir exemplifica essa visão:

Figura 25: Sala de aula



Fonte: Quino (1993, p.178).

**Professora:** Mas apesar da chacota e da incompreensão das pessoas, Colombo continuava a dizer que a Terra era redonda./ **Manolito:** Redonda...Que burro!<sup>91</sup>

Na tira de um único enquadre, vê-se a preocupação de Quino em ressaltar a organização da sala de aula. A professora, na parte de cima do tablado, ministra as aulas sentada e sem contato com os alunos, em sua mesa, é possível visualizar um elemento não verbal importante para a construção das inferências. O globo revela a temática possível da aula, tal construção é confirmada quando a docente faz referência a Cristóvão Colombo. Manolito é representado como o aluno que tem dificuldade de compreender outros conteúdos, que não façam referência às contas matemáticas, pois é a única relação que ele compreende.

É possível asseverar também que a esse modelo escolar só interessa o conteúdo, o aprendizado mecânico e comprometido com os interesses governamentais. Diante disso, passa-se aos componentes curriculares dessa escola. Quino retrata as aulas de ciências, geografia, matemática, língua pátria, história, educação artística e canto. O autor não dedicou tiras sobre o ensino de língua estrangeira e educação física, esta última compreendida por Gottlieb (1996) como um traço característico das escolas tradicionais, pois não levam a sério esse componente.

Quanto à metodologia empregada, é unicamente centrada na figura do professor como depósito do saber. Não há espaço para dúvidas, questionamentos, inferências por parte dos alunos. Aos estudantes, cabe apenas a função de copiar o que foi colocado no quadro e reproduzir mecanicamente, como um gravador, o que o professor explicou. O personagem

<sup>91</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

Felipe, como traço da sua insegurança, aparece em algumas tiras mostrando que conseguiu gravar com detalhes o conteúdo. A professora o parabeniza por tal feito, pois impera nas palavras de Felipe a sua ideia ensinada. A tira a seguir encapsula essa discussão:

**Figura 26:** Felipe em sala



Fonte: Quino (1993, p. 457).

**Felipe:** O sistema digestivo do homem compreende: a boca, a faringe, o esôfago, o estômago, o intestino grosso, perdão, delgado e o intestino grosso, o tudo digestivo secreta as substâncias que transformam os alimentos em.../ **Professora:** Muito bem, Felipe! Vejo que você está estudando, pode sentar no seu lugar.<sup>92</sup>

Não se pode tomar esse enunciado como uma simples reprodução, mas *refração* de uma realidade. O método de ensino não é inovador, o que leva o aluno apenas à reprodução do que foi transmitido. No caso de Felipe, a sua baixa autoestima o mostra nos três primeiros quadrinhos como inferior; no quarto quadrinho, a professora, um ser gigante na visão de Felipe, o elogia, fazendo com que recupere a sua imagem frente aos colegas. O elogio só foi construído, pois Felipe não apresentou a sua própria visão do conteúdo, mas a visão da professora.

O método de avaliação dessa escola está pautado na devolução exata do que se aprendeu, as atividades avaliativas refletem o famoso “decoreba”, em que o aluno não reflete sobre o que aprendeu, sobre a relevância do que está aprendendo, bem como o porquê está aprendendo. O que se constrói, então, é um ensino totalmente alheio aos estudantes. “Acontecem as chamadas orais, que muitos alunos sentem como humilhação e, nas quais alguns professores querem

<sup>92</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

‘pegar’ os alunos que não estudam (decoram tudo) ” (GOTTLIEB, 1996, p.129). Em algumas tiras, é possível observar a chamada “prova relâmpago”, que visa assustar, coibir e medir o aprendizado, ou melhor, a capacidade de decorar dos alunos.

Assim, a breve seção objetivou apresentar traços da escola de Mafalda, considerados fundamentais para alicerçar as análises que se propõem. As tiras, como produção cultural, irão construir ideologicamente os valores de determinados grupos. Através da *refração e reflexão* na construção de sentidos, é possível analisar a heterogeneidade de vozes que emergem desses enunciados.

### 3. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização das análises. Tendo em vista se tratar de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, buscou-se estabelecer interpretações para as tiras selecionadas, levando em consideração o aporte teórico apresentado.

Para Brasileiro (2013, p.49), a pesquisa qualitativa leva em consideração a interpretação de fenômenos e atribuição de significados no decorrer do estudo. Ao contrário da pesquisa de cunho quantitativo, essa não recorre às técnicas estatísticas, por outro lado, pauta-se no fenômeno descritivo e na coleta de dados.

Quanto ao meio de investigação, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, cujo estudo está pautado no levantamento de materiais, tais como: livros, teses, artigos científicos e dissertações sobre coerência textual, tiras e estudos dialógicos. Após esse processo, procedeu-se com a fase exploratória em busca dos sentidos autorizados pelas tiras coletadas.

Como sustentação teórica, foram fundamentais os estudos da Linguística Textual, mais especificamente as noções de texto e os aspectos dialógicos da coerência textual. Considera-se, para proceder com as análises, o objetivo geral: analisar a construção de sentidos nas tiras sobre o ensino, tendo por base as críticas realizadas por Mafalda e sua turma, bem como os sentidos produzidos através desses enunciados para a construção da coerência textual. Sendo assim, o estudo em tela propõe uma análise de modo a considerar além dos aspectos linguísticos e sociocognitivo-interacionais, também aspectos de cunho sócio-histórico e ideológicos inerentes às produções.

Para proceder com as análises, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar a produção de sentidos em tiras de Mafalda, a partir dos diálogos entre a personagem, sua turma e a professora;
- Explicar de que modo se dá a compreensão textual, tendo em vista os contextos mediato e imediato;
- Verificar a relevância dos elementos não verbais para a construção da coerência textual;
- Identificar algumas vozes sociais evocadas na construção desses enunciados.

### 3.1 JUSTIFICATIVA

As noções de texto e coerência textual, ao longo dos estudos da LT, apresentaram modificações significativas em seus conceitos. O que acontece, no entanto, é que as propostas clássicas, consagradas no âmbito da teoria, parecem deixar à margem fundamentações substanciais sobre o trabalho com textos multimodais. O que se pretende nesta seção, portanto, é justificar a relevância deste estudo.

Os livros didáticos de Língua Portuguesa, importantes instrumentos para o trabalho em sala de aula, costumam utilizar ou subutilizar as tiras de Mafalda para as propostas didáticas. No olhar de D’Avila (2013, p.12), nesse ínterim, há uma tendência em o material didático “eclipsar” a atuação docente. Para a pesquisadora, porém, é possível estabelecer uma mediação para um trabalho mais consciente, permitindo “[...] que os alunos sejam capazes não só de assimilar conhecimentos, mas de produzir conceitos, integrá-los, prazerosamente” (D’AVILA, 2013, p.13).

Posto isso, a pesquisa pretende, ainda que de forma muito ampla, oferecer algumas nuances para que os docentes de Língua Portuguesa, importantes partícipes da relação “Mafalda e a sala de aula”, possam repensar, mesmo que indiretamente, já que o estudo em tela não sustenta um olhar para essa questão, práticas voltadas ao trabalho com as tiras da personagem na Educação Básica.

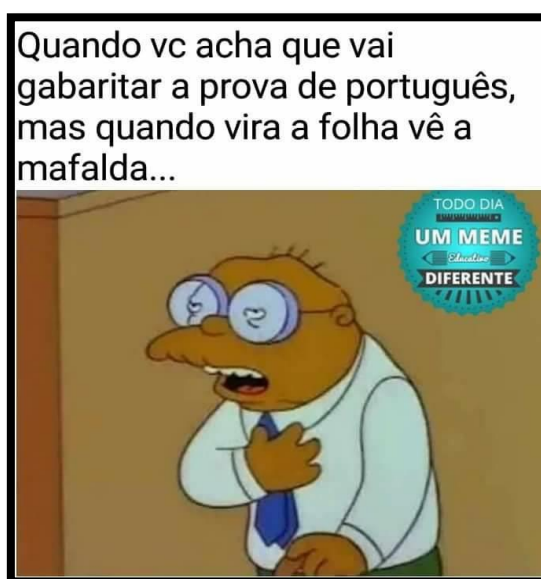
Com isso, a justificativa desta investigação encontra-se pautada em três nuances que se imbricam e irão culminar em um traço comum: a sala de aula. O primeiro aspecto está ligado à escolha das tiras de Mafalda como objeto de estudo; o segundo volta-se ao recorte com a temática ensino, e o terceiro considera o alicerce da Linguística Textual, mais especificamente as noções de texto e coerência.

Popular, emblemática e uma leitura obrigatória na Educação Básica brasileira, a menina argentina se faz presente nos livros didáticos, nas avaliações escolares, nos vestibulares etc. A obra *Toda Mafalda*, traduzida para a língua portuguesa, foi incluída na lista de 2006 do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola (RAMOS, 2016), o que permitiu ainda mais a sua circulação. Entretanto, a popularidade não rende à Mafalda uma boa aceitação por parte dos estudantes. Durante a minha atuação como professora, e até mesmo como estudante, era comum ouvir críticas à presença da personagem nas avaliações; muitos dos discursos estavam pautados na dificuldade de compreensão dos traços humorísticos e irônicos dessas tiras, tal como

normalmente era solicitado para identificar. No dizer de Flores (2015), a menina torna-se a “Malvada”, responsável pelas notas baixas em português.

A rejeição à Mafalda pôde ser identificada também em publicações nas redes sociais, em referência à sua presença nas provas de língua portuguesa. Conforme se explicita nos exemplos a seguir.

**Figura 27:** Gabaritar a prova de português



Fonte: Página do Facebook – Todo dia um meme educativo diferente<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> Disponível em:

<https://www.facebook.com/TUMED1/photos/a.1322059027839867/1978616028850827/?type=3&theater7>.

Acesso em: 26 mar. 2021.

**Figura 28:** Fazendo a prova de Português



Fonte: Es memes<sup>94</sup>

O primeiro exemplo (**figura 27**), publicado em 31 de janeiro de 2018, foi coletado de uma página do Facebook, “Todo dia um meme educativo diferente”, onde foi possível observar diversas críticas ao universo escolar. Na postagem referente à Mafalda, constataram-se outros comentários que não só concordavam com a crítica realizada às tiras, mas endossavam a visão de que a personagem é de difícil compreensão. O segundo exemplo (**figura 28**)<sup>95</sup>, por sua vez, foi retirado de um site de memes, cuja função é realizar críticas sobre assuntos polêmicos e atuais, foi visualizado também, nessa página, tiras e outros memes sobre Mafalda. Durante a pesquisa, outras publicações<sup>96</sup>, da mesma natureza, foram encontradas em sites variados.

Ramos (2017, p.199) pontua que “*Mafalda* é um bom exemplo para ilustrar a necessidade de contextualizar a tira antes de levar para a sala de aula”, para o autor, é preciso fundamentar o contexto de produção das tiras para que a construção de sentidos seja elaborada. Ainda sobre isso, o autor afirma “ Mas há de se ter cuidado e contextualizar adequadamente a

<sup>94</sup> Disponível em: <https://esmemes.com/i/fazendo-a-prova-de-portugues-todo-dia-umveme-diferente-apareceu-a-6c1809dd02f1452489f453f69be62519>. Acesso em: 26 mar.2021.

<sup>95</sup> Não foi possível identificar na postagem o ano de publicação.

<sup>96</sup> As outras postagens encontram-se no anexo A.



tira cômica, que circulou no Brasil desde a primeira metade da década de 1970 – em livro, a partir da década seguinte” (RAMOS, 2017, p.200). Sob esse olhar, elaboraram-se algumas hipóteses sobre o uso das tiras de Mafalda em sala de aula, que serviram para as análises e reflexões ponderadas na investigação. Tendo em vista as postagens nas redes sociais, infere-se que:

- a) O tratamento dado às tiras, em sala de aula, não contempla uma visão de texto como evento dialógico, isto é, que abarca o contexto sócio-histórico-ideológico e os signos não verbais no processo de compreensão textual;
- b) Os estudantes possuem dificuldade de construir sentidos, pois não possuem acesso ao contexto mediato da enunciação, apenas ao contexto imediato, sendo assim, a compreensão textual se torna mais árdua, e os efeitos de sentido, tais como o humor e a ironia, não são construídos.
- c) A noção de texto adotada pelo docente e pelos livros didáticos está pautada na concepção de cotexto, ou seja, na visão de língua enquanto código linguístico, em que o estudante é levado a avaliar unicamente os aspectos gramaticais desses enunciados.

Assim, busca-se responder ao primeiro ponto da justificativa: as tiras de Mafalda foram escolhidas porque são textos multimodais, o que rompe com a tradição da LT ao se dedicar à análise dos textos verbais. Outrossim, a personagem, que marca presença no ensino, é alvo de constante rejeição por parte dos estudantes, além de suscitar debates políticos e sociais. Passa-se ao segundo ponto: por que as tiras direcionadas ao ensino? A resposta está pautada no fato de as críticas construídas nos enunciados da menina e sua turma não serem distantes ou alheias ao contexto sócio-político brasileiro atual, pelo contrário, as problemáticas educacionais não só permanecem, como foram intensificadas ao longo do tempo. Diante disso, constata-se que é possível identificar nas tiras de Mafalda traços que se equiparam ao ensino brasileiro. A escola em Mafalda e a escola no Brasil, em aspectos gerais, encontram-se no contínuo devir das relações dialógicas. É possível asseverar que as proposições dialógicas são amplas e heterogêneas. Faraco, inspirado pelas ideias do Círculo, ainda afirma que “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, **antecipa respostas** e objeções potenciais, procura apoio etc.”

(FARACO, 2009, p.59, grifo nosso). Ancorando-se em tais considerações, é possível confrontar nuances da escola em Mafalda com propostas educacionais brasileiras recentes.

**Figura 29:** Canção nacional na escola



Fonte: Quino (1993, p.335).

**Professora:** Bem, meninas, e agora.../ **Mafalda:** Professora! / **Professora:** O que foi, querida? / **Mafalda:** Por que não cantamos? / **Mafalda:** Mamãe, consegui uma entrevista amanhã às oito, sem falta, para você falar sobre o Beatles com a professora de canto. <sup>97</sup>

A tira em questão (**figura 29**), logo no primeiro quadrinho, exemplifica uma cena típica de uma escola tradicional, alunos em uma postura ereta, com as mãos para trás e concentrados na repetição de uma canção<sup>98</sup> de valorização nacional, tal como um hino pátrio. Conforme já mencionado, a escola vista em Mafalda não consegue transcender as barreiras impostas pelo autoritarismo; contrariamente, reflete a postura ideológica governamental. A canção nacional remete à voz do governo, do respeito à pátria, da valorização aos elementos cívicos. O ensino de música, assim, não possui espaço para a reflexão e crítica social, apenas a reprodução de um comportamento que, obrigatoriamente, precisa ser patriótico, ainda que a sua nação tenha nuances que necessitem de problematização e debate. Nessa perspectiva, observam-se traços desse ensino em propostas educacionais recentes, como é o caso do Projeto de Lei 1131/19<sup>99</sup>, que sugeria a obrigatoriedade de execução do Hino Nacional Brasileiro nos estabelecimentos públicos e privados de ensino médio, uma vez por semana. O autor da proposta, deputado

<sup>97</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

<sup>98</sup> O trecho da música presente na tira é o cancionero folclórico argentino, do músico argentino Juan Manuel Rossi.

<sup>99</sup> Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/556507-proposta-torna-obrigatoria-a-execucao-do-hino-nacional-em-escolas-de-ensino-medio/>. Acesso em: 04 jun. 2021.

Gurgel (PSL- RJ), afirma que o objetivo é fortalecer o sentimento patriótico nacionalista dos estudantes. Dessa forma, assim como exemplificado na tira, o Projeto de Lei faz remeter à palavra autoritária (BAKHTIN, 2002), através do fortalecimento do poder governamental dentro da escola. Retornando à tira, vê-se a inquietação da personagem por propostas atuais, que encantem, divirtam e, principalmente, façam refletir.

Perante o exposto, volta-se ao terceiro aspecto, fundamentado na escolha dos pressupostos teóricos. Toma-se, como já situado nesta pesquisa, a noção de texto como “Evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc.)” (2020.2) (HEINE et al., 2018, p. 18-19). Sob tal olhar, a compreensão não pode ser restrita ao código verbal, mas deve se voltar também aos demais signos do seio social para a construção de sentidos. Essa perspectiva, portanto, impele a elaboração de uma proposta didática que se volte para o texto como evento dialógico, contribuindo para uma construção de sentidos mais discursiva. Toma-se a proposta de compreensão textual, a partir do olhar de Marcuschi (2008, p.121), “a coerência é uma atividade interpretativa e não uma propriedade imanente ao texto”.

O estudo se propõe a contribuir, ainda que de forma muito singela, para reflexões voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, através de um trabalho que envolve o trinômio: texto-coerência textual-ensino.

### 3.2 APRESENTAÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por 7 (sete) tiras de Mafalda sobre o ensino, localizadas no livro *Toda Mafalda* (QUINO, 1993), versão em Espanhol, da editora Ediciones de *La flor*, na Argentina. A obra de Joaquín Lavado reúne todas as tiras publicadas pelo autor, inclusive as publicações da obra *Mafalda Inédita*, divulgada pela primeira vez em 1988. O volume de *Mafalda Inédita* inclui quarenta e oito tiras publicadas no Semanário *Primeira Plana*, nunca reeditadas e organizadas em um livro.

*Toda Mafalda* possui 653 páginas, visto que apresenta um grande panorama da personagem e sua turma, bem como marcos históricos que ocorreram antes e durante as produções das tiras. O sumário do livro está organizado da seguinte forma: *prólogo, visitas ilustradas, Mafaldas (casi) privadas, Mafalda tira a tira, Mafalda inédita, Mafalda mucho*

*más inédita, Los personajes como solistas, Mafalda sueltas e Los años de Quino Y Mafalda.* As tiras sobre a escola iniciam-se no capítulo *Mafalda tira a tira*, quando a personagem tem o seu primeiro dia de aula.

É importante ressaltar uma nuance sobre a pesquisa – primeiramente, não é objetivo estudar a escola em sua totalidade, esse estudo precisaria recorrer a outros aspectos estruturais e curriculares. Desse modo, optou-se por realizar um recorte para o ensino e delimitar o *corpus* a essa temática. O quadro a seguir apresenta o *corpus* selecionado, composto por **sete tiras**, para a análise de dados. A ordem de apresentação não levou em consideração a sequência em que as tiras aparecem no livro, mas aspectos sobre o ensino para proceder com a compreensão textual das tiras selecionadas. A seguir, apresentam-se os critérios:

- Diálogos dentro da escola;
- Tarefas de casa.

**Quadro 1:** *Corpus* que compõe a Análise de dados – *Toda Mafalda*, 1993

FIGURA	TÍTULO	PÁGINA	AMBIENTE
30	Divisões	p.289	Escola
31	Eu confio	p.303	Escola
32	Pentágono e Kremlin	p.304	Escola
33	Minha mãe me mima	p.128	Escola
34	Leitura do jornal	p.131	Casa
35	Papai fuma o cachimbo	p.134	Casa
36	Segunda mãe	p.433	Escola

Fonte: a autora da dissertação.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme já dissertado, tomando as palavras de Ramos (2009, p.30) como suporte, tem-se que: “Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos

quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto”. O autor defende, desse modo, a necessidade de uma “alfabetização” para a linguagem dos quadrinhos. Sob tal perspectiva, ainda nas pesquisas do autor, os quadrinhos serão denominados como multimodais, pois incorporam tanto os elementos verbais como os não verbais. Ramos (2017, p.185) afirma que “ [...] há uma tendência de priorizar os aspectos verbais e deixar em segundo plano a parte visual,<sup>100</sup> tão importante quanto a palavra para o processo de construção do sentido”. Sobre isso, é preciso recorrer ao seguinte posicionamento – “ [...] qualquer texto visual pode se transformar em fenômeno semiótico complexo, com implicações ideológicas que não podem ser ignoradas, considerando-se que há a construção de várias camadas de sentido até a realização completa do significado” (VIERA, 2015, p.32). Sendo assim, os aspectos de ordem não verbal precisam ser considerados como elementos efetivos da construção de sentidos.

No pensamento de Cavalcante et al. (2017, p.92), a perspectiva sociocognitivo-interacionista considera que o processo de construção e interpretação de textos revela uma ação sociocognitiva, pois é por meio dessa relação que os sentidos, ou melhor, a coerência é construída em conjunto. No entanto, busca-se, neste estudo, aprofundar as relações dialógicas para a construção de sentidos, visto que tais relações são inerentes a toda enunciação, não sendo possível, pois, conceber os enunciados como monológicos. Para proceder com as análises, consideram-se, então, as seguintes dimensões vistas como fundamentais para a construção da coerência textual, conforme apontado no esquema 2:

- Aspectos semióticos (o verbal, o não verbal – visual, gestual, etc.);
- Contexto imediato e mediato (sócio-histórico-ideológico) de produção das tiras;
- Inferências;
- Conhecimentos prévios;
- Pluralidade de vozes sociais.

---

<sup>100</sup> Compreende-se o conceito de “visual”, adotado por Ramos (2017), como representante dos signos não verbais. Embora não concordemos totalmente com a assertiva, pois o visual também pode ser o verbal, considerando as possibilidades interpretativas do verbal, a partir dos recursos como: negrito, sublinhado, itálico, tachado etc, adotamos tal perspectiva, pois a perspectiva teórica de Ramos (2017), de forma *lato*, alinha-se ao pensamento proposto para o estudo.

#### 4 MAFALDA, SUA TURMA E O ENSINO: ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como finalidade analisar a construção de sentidos sob um olhar que imbrica noções de coerência, sob a perspectiva da Linguística Textual Bakhtiniana, e de aspectos do dialogismo, nas tiras de Mafalda (QUINO, 1993) sobre o ensino. Posto isso, a análise que se propõe considera as bases do momento Bakhtiniano da LT, mais especificamente os aspectos dialógicos da coerência textual e nuances da Fase Sociocognitivo-interacionista, para proceder com as análises propostas.

As sete análises estão organizadas de modo a considerar os projetos de dizer dos sujeitos presentes nos diálogos estabelecidos nas tiras sobre o ensino em Mafalda. Para isso, foi preciso recorrer a uma noção de texto que não considere apenas os aspectos formais, mas que se debruce em questões histórico-ideológicas para repensar um estudo textual com uma face mais discursiva. Ademais, a noção de texto impeliu uma visão que não abandone o código verbal, mas recorra também aos elementos não verbais para a construção de sentidos. Nesse ínterim, a análise se fundamentou em uma visão de coerência em que os sujeitos se posicionem de modo ativo e responsivo, não como receptores passivos de propostas textuais, mas que ajam criticamente. Para pensar essas análises, foi tomada como fundamental a noção de multimodalidade inerente ao gênero tira; sendo incontestável a relevância de compreender a linguagem verbal e não verbal como igualmente relevantes na construção de sentido. Com isso, os elementos não verbais são importantes para a elaboração da discursividade do texto, possibilitando identificar aspectos histórico-ideológicos inerentes à linguagem visual.

A escolha das tiras foi balizada pelos diferentes sentidos que permitem ser explorados em sua constituição. Os espaços em que os diálogos se confrontam foram vistos como profícuos para que as críticas ao ambiente escolar fossem construídas e, conseqüentemente, as diferentes vozes sociais que surgem da interação pudessem pulular.

O estudo em tela, desse modo, não pretende esgotar as possibilidades interpretativas das tiras em análise, entendendo que o texto é um evento dialógico, munido também da camada ideológica, o que permite, portanto, diferentes olhares, a partir de determinadas lentes teóricas adotadas. O que se busca, portanto, é propor, através de uma LT mais discursiva, uma compreensão textual para além do código linguístico. Na seção a seguir, analisaremos os elementos necessários à compreensão textual, a partir do referencial teórico suscitado ao longo desta investigação.

#### 4.1 ALGUMAS TIRAS SOBRE O ENSINO: PERSPECTIVA TEXTUAL-DIALÓGICA DE ANÁLISE

**Figura 30:** Divisões



Fonte: Quino (1993, p.289).

**Mafalda:** Ontem à noite, pedi para o meu pai explicar algumas divisões. / **Colega de Mafalda:** Ah, as que a professora passou ontem, não é? / **Professora:** Não devia, Mafalda; devia pedir para eu explicar. / **Mafalda:** Não, as que existem entre russos e chineses, árabes e israelenses, pretos e brancos....<sup>101</sup>

Em busca da construção de sentidos nessa tira, analisam-se os aspectos destacados como essenciais para a coerência textual. Inicia-se, para tanto, com o seguinte olhar: “Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, deve conter já o germe de uma resposta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p.136). Sendo assim, postula-se a presença de sujeitos ativos e responsivos no processo de produção de sentidos, que visitem, dentre outros, os conhecimentos prévios e recorram às múltiplas vozes sociais para a compreensão.

No que se relaciona aos conhecimentos prévios, é salutar pontuar que a chegada de Mafalda à escola representa novas críticas trilhadas pela personagem. Quino a constrói como uma menina entusiasmada na ida ao jardim de infância, mas com o passar do tempo e o crescimento das problemáticas sociais, Mafalda se torna cada vez mais crítica, trazendo à tona reflexões sobre o hiato entre o que é ensinado na escola e o que ela vê na sociedade.

<sup>101</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

O contexto mediato, compreendido como o sócio-histórico-ideológico, é caracterizado tendo como cenário político o governo de Arturo Illia (1963-1966), único presidente eleito durante a publicação das tiras. Entretanto, o mandato de Illia foi deposto por três sucessivos golpes de estado (1966, 1970 e 1971), fazendo com que Mafalda intensificasse suas críticas e não se calasse, mas, implicitamente, refletisse sobre o que foi ocorrendo de forma irônica.

Sendo assim, no primeiro quadrinho, é possível observar duas professoras conversando ao fundo, tendo em primeiro plano Mafalda e sua colega. Ao longo da pesquisa, o momento do intervalo foi observado como um espaço para que Mafalda pudesse refletir sobre a sociedade e a escola. Enquanto as outras crianças estavam aproveitando o horário do recreio, a personagem estava analisando criticamente alguma nuance social. Infere-se que o contexto da tira é o intervalo, pois observando o contexto imediato, os personagens não estão sentados nas carteiras e, ao fundo, veem-se algumas crianças correndo, como se estivessem brincando.

Retomando o primeiro quadrinho, Mafalda indaga sua colega sobre uma explicação solicitada ao pai, fazendo uma referência ao que se estudou no dia anterior; a colega questiona se é referente ao conteúdo matemático ensinado: as divisões. O quadro de giz está preenchido com alguns cálculos, o que recupera, no contexto imediato de enunciação, a aula de matemática. Entretanto, no quadrinho subsequente, a professora, atenta ao que Mafalda estava conversando, tende a repreendê-la com autoritarismo: *“Não devia, Mafalda; devia pedir para eu explicar”*. Não se pode compreender tais palavras como simples ideias ditas fortuitamente ou até mesmo meras constatações sobre a repreensão da docente. Isso se dá porque a compreensão textual, vista sob o prisma dialógico, mobiliza o comportamento ativo de sujeitos responsivos na relação da produção de sentidos diversos. Sendo assim, a atitude da professora, ao repreender Mafalda, deixa desvelar outras vozes nessa ação, dentre elas, a voz da escola tradicional, que concebe a instituição como o templo do saber, isto é, somente o professor pode ser visto como munido do conhecimento, e os alunos devem recorrer a essa imagem legitimada socialmente e pelo governo (outra instituição de poder) para ter conhecimentos. Portanto, recorre-se ao seguinte posicionamento sobre a escola tradicional para analisar a questão:

A relação professor-aluno é vertical, sendo que um dos pólos (o professor) detém o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc. Ao professor compete informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo. (GOTTLIEB, 1996, p.140)



Nesse modelo, não há espaço para a participação dos alunos, os estudantes não podem se manifestar e buscar o conhecimento externamente. Tais considerações elucidam que não é possível apontar para a coerência no cotexto, pois não se trata de um processo de extração de sentidos presos à materialidade, mas uma construção através dos múltiplos fatores que afloram na enunciação.

No segundo quadrinho, o ato verbal da professora é acompanhado por um gesto muito significativo, pois ao falar com Mafalda, a docente repreende a aluna com o dedo indicador apontado, fazendo refratar valores axiológicos nessa atitude. Em razão disso, analisa-se a seguinte citação – “[...] A comunicação humana envolve corpos em ação, em um processo semiótico contínuo que se vale de todos os recursos corporais disponíveis [...]” (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p.172). Como se observa, a enunciação da professora está prenhe ideologicamente, sendo carregada dos signos verbais, dos não verbais e da força com a qual o enunciado é proferido, confirmando que “[...] A comunicação humana é, por natureza, multimodal” (MCCLEARY; VIOTTI, 2017, p.172).

Logo, as ações humanas não ocorrem apenas através da linguagem verbal, mas são tecidas através de signos multissemióticos. É possível analisar o gesto da professora como um enunciado pleno, carregado de valores, dotado de nuances ideológicas que deixam transparecer a escola como o único espaço possível para a construção do conhecimento. Diante disso, os elementos não verbais, subutilizados nos estudos linguísticos, devem ser tomados como partícipes da coerência textual.

Pode-se compreender, então, a professora como integrante da *palavra autoritária*, nas palavras de Bakhtin, tal palavra:

[...] não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária (BAKHTIN, 2002, p.144).

Nos termos bakhtinianos, o discurso autoritário é visto como imponente, exige a aceitação do outro pela posição que ocupa socialmente, ele se desvela como impositivo e não permite ser atravessado por outras vozes, pois é petrificado. Representa, com isso, a voz religiosa, política, a palavra dos pais, dos adultos, dos professores etc. O autoritarismo da professora, nessa perspectiva, retoma a posição governamental, pois ela controla, repreende, neutraliza a subjetividade e tudo o que possa sair do seu controle, tal como um governo autoritário.

Posto isso, recorre-se aos fenômenos de *reflexão* e *refração* da realidade. Segundo Faraco (2009, p.47), para o Círculo bakhtiniano, todo enunciado é ideológico, pois há sempre um posicionamento valorativo; não é possível compreender a enunciação como neutra, apartada de sentidos. Pondera-se que não há enunciados neutros, isto é, toda enunciação é sempre preñhe ideologicamente.

O terceiro e o quarto quadrinhos são marcados apenas pela linguagem não verbal, o que permite a elaboração de sentidos em busca dos implícitos. Mafalda é vista comumente realizando críticas à escola e aos seus valores formais, portanto, ao olhar para a professora como se a estivesse medindo, a menina constrói, visualmente, recorrendo aos meneios de cabeça, a ideia de que a professora, ou melhor, a escola não conseguiria debater sobre o tipo de “divisões” a que ela se refere. A escola, além de não debater sobre temáticas sociais, mascara as informações, silencia e pune quem as trouxe. Como Mafalda é a própria voz dissidente, que reage criticamente à alienação e ao autoritarismo, vê-se que a sua expressão facial, sem a boca, é a de não confrontar *a maestra*, a própria palavra autoritária ou, como em algumas tiras “a segunda mãe”. Recorrendo às nuances discursivas do gênero tira, no entanto, observa-se que a produção se consagra no que Ramos (2009) denomina de desfecho inesperado, isto é, a situação final que vai coroar o traço humorístico da tira.

Ao final, descobre-se a que tipo de “divisões” Mafalda está se referindo; as divisões são as sociais, que culminam no racismo, na exclusão e na xenofobia.

É preciso, portanto, ter acesso a um contexto mais amplo para compreender as críticas feitas pela personagem. Diante disso, em 1969, União Soviética (URSS) e a República Popular da China (RCP) entraram em um confronto ideológico e bélico, que ficou conhecido como a disputa sino-soviética (ALTMAN, 2021). O conflito foi ainda mais acirrado pelo controle da Ilha fronteira denominada em russo de Damanski e, em chinês, de Zhenbao. Como o embate se prolongou no período da Guerra Fria, os Estados Unidos se aproveitaram para obter vantagens e fragilizar ainda mais a URSS. Assim, instaurando a instabilidade econômica e ideológica entre União Soviética e China, o que refrata a crítica elucidada por Mafalda.

A personagem ainda cita o conflito entre árabes e israelenses. Sendo assim, para compreender tal crítica, é necessário remeter-se ao longo do século XX, em que Israel e nações árabes entraram em conflitos cujas raízes remontam ao período do Holocausto, momento em que judeus, de forma mais latente, foram dizimados e acabaram construindo condições políticas, através da Organização das Nações Unidas (ONU), para criação do Estado de Israel.

Com isso, árabes e israelenses reivindicam o Estado da Palestina e os seus direitos pelo território, o que gera conflitos entre os dois grupos até a atualidade, o que justifica a ponderação feita pela menina argentina. Logo, Mafalda, como um sujeito responsivo, não deixa de se posicionar sobre as problemáticas que circundam o mundo. A expressão facial da professora também deixa transparecer a dificuldade em tratar de assuntos que fujam às postulações da escola tradicional, em que o conteúdo se mostra alheio às vivências dos estudantes e ao que acontece na sociedade. Só é possível construir tais sentidos recorrendo ao contexto sócio-histórico-ideológico. A escola em Mafalda, desse modo, não conseguiria tratar de tais debates, pois conserva uma visão de ensino distante do aluno. A ideia é que os assuntos “canonizados” sempre necessitam da figura do professor. Quanto mais os docentes puderem guardar o conhecimento, mais alienados ao sistema os alunos serão e, conseqüentemente, a sociedade será subordinada ao governo.

Compreende-se, nesse olhar, que os enunciados nunca serão apenas reflexos, mas refratarão realidades, isto é, os sentidos serão recriados a partir da atividade humana em que estiverem inseridos. Faraco (2009, p. 50-51, grifo nosso) assevera que “[...] refratar significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, **mas construímos** [...]”.

Na tira a seguir (figura 31), é possível constatar a tese de que a escola usa as atividades como forma de docilizar os estudantes, fazendo-os realizar tarefas sem reflexão; em especial, com propostas metodológicas “punitivas”.

**Figura 31:** Eu confio



Fonte: Quino (1993, p. 303).

**Mafalda:** Eu confio, tu confias, ele confia. / **Mafalda:** Nós confiamos, vós confiais, eles confiam. / **Mafalda:** Que cambada de ingênuos, não?<sup>102</sup>

Na tira da figura 31, no quadrinho 1, é possível visualizar Mafalda, na sala de aula próxima à professora e ao quadro de giz, realizando uma atividade típica de uma escola tradicional, conjugando um verbo sem saber ao menos o porquê de realizar tal tarefa. Tal ação caracteriza as atividades feitas para docilizar, controlar os alunos. Essa prática remete aos exercícios de cópia que, para Marcuschi (2008, p.271) “São as P<sup>103</sup> que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras [...]”. A atividade praticada por Mafalda, de forma análoga, pode ser vista nessa perspectiva, pois não conduz a uma reflexão, apenas à reprodução.

Recorrendo ao conhecimento prévio, armazenado na bagagem cognitiva dos sujeitos que leem esse enunciado, é possível ponderar que nas aulas de língua portuguesa ou língua pátria tradicionais é comum que os estudantes sejam levados a realizar conjugações verbais de modo a comprovar se realmente “sabem” o conteúdo, ou melhor, se decoraram conforme indicado em sala. Tais considerações, no entanto, não podem ser vistas de forma isolada dos eventos “reais” da vida humana. Em razão disso, reflete-se:

Se a retórica é a arte de persuadir pelo discurso, é preciso ter em mente que o discurso não é e nunca foi um **acontecimento isolado**. Ao contrário, opõe-se a outros discursos que o precederam ou que lhe sucederão, que podem mesmo estar implícitos, como o protesto silencioso das massas às quais se dirige o

<sup>102</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

<sup>103</sup> As perguntas.

ditador, mas que contribuem para dar sentido e alcance teórico ao discurso. (REBOUL, 2004, p.19, grifo nosso)

As perspectivas dialógicas e retóricas, analogamente, encontram-se relacionadas, pois coadunam do aspecto que nenhuma enunciação acontece de forma isolada, desconectada do social. Nesse sentido, a ação realizada por Mafalda não é um “acontecimento isolado”, observa-se um projeto implícito, orquestrado pela escola tradicional e reforçado pelo governo, projeto esse que tem como objetivo conduzir à alienação dos indivíduos e, conseqüentemente, levando-os a reproduzir determinados comportamentos. Paralelamente a essa visão, ao realizar a tarefa de conjugação dos verbos, Mafalda retoma discursos já enunciados, como é o caso dos exercícios mecânicos realizados em aulas tradicionais. Há vozes que estão presentes nessa ação, posicionamentos valorativos que emergem, como por exemplo, a voz do Estado controlador, que deseja convencer, levar a população a “confiar”.

Nos quadrinhos 1 e 2, o movimento corpóreo denota tal ideia, a menina está na parte de cima do tablado, em posição de “igualdade” à professora. A docente se encontra sentada e de braços cruzados, dando à Mafalda “voz” para realizar a conjugação. Entretanto, essa voz que lhe foi concedida não reflete aquilo que Mafalda quer realmente externar. Observa-se a menina com uma expressão facial de quem olha para um horizonte recorrendo às lembranças daquilo que foi decorado previamente. Nesse exercício não há ações conscientes, apenas mera reprodução daquilo que foi ensinado. O elemento visual, identificado pelo olhar e postura da personagem, é fundamental para compreender que não há neutralidade nessa configuração imagética, mas valores axiológicos que são refratados em gestos que conduzem à compreensão da repressão e do controle sob os quais a sociedade está submetida.

O verbo confiar, conjugado em todas as pessoas do discurso (eu, tu, ele, nós, vós e eles), carrega ideologicamente a ideia de ingenuidade, como se quem confiasse muito fosse ingênuo por agir assim. Para Faraco (2009, p.49), “A relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo), nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada dos discursos sociais que recobrem as coisas”. Ao acentuar a ingenuidade desses sujeitos “*Que cambia de ingênuos, não?*”, Mafalda desvela a alienação sob a qual a sociedade está fundamentada e, desse modo, estendendo essa visão ao que se propõe pela escola, ou seja, os estudantes e a sociedade se encontra em estado de alienação. Recorrendo aos conhecimentos prévios sobre Mafalda, vê-se a personagem como a voz dissidente, inconformada com as propostas educacionais e com as posturas governamentais.

Desse modo, a menina não poderia deixar de se manifestar; no último quadrinho, o questionamento de Mafalda provoca uma reação na professora, explicitada pela expressão facial de desapontamento ou incompreensão, mostrando-se ser incapaz de responder às reflexões que saiam do escopo dos conteúdos da escola tradicional. Apropriando-se do pensamento bakhtiniano, *a palavra autoritária*, com isso, não permite ser atravessada, contestada por ninguém, ela apenas se impõe à massa e exige aceitação.

Nesse olhar, tomam-se as seguintes palavras de Volochinov (1976 [1926], p.6) para argumentar sobre a questão. Quando “[...] percebemos o presumido, isto é, agora que nós conhecemos o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes, o sentido global do enunciado [...] é perfeitamente claro para nós e compreendemos igualmente sua entoação.” O contexto histórico-ideológico, desse modo, é uma condição essencial para que a compreensão textual seja coroada.

Estende-se essa visão, sobretudo, para o trabalho com as tiras em sala de aula. Distante do contexto *extraverbal*, ou seja, aquele que está para além do expresso no código linguístico, construir o sentido da tira acima seria mais árduo; o que normalmente acontece com os estudantes ao serem levados às atividades de compreensão com textos multimodais em livros didáticos e avaliações, segundo dados já ponderados na pesquisa em tela. Portanto, de posse do contexto mais amplo de enunciação sob o qual esse texto emana, é possível produzir inferências que contribuirão para o processamento dos sentidos.

É preciso considerar que além dos aspectos sócio-histórico-ideológicos que emanam da interação, também “[...] Em cada palavra há vozes, há uma plurivocalidade, as palavras estão sobrecarregadas de entonações emotivo-volitivas, e ainda que sobrecarregadas estão sempre abertas a novas entonações” (GERALDI, 2012, p.24). O sentido, assim, não se encontra totalmente fechado, como um produto acabado; mas como evento dialógico, o texto é sempre passível de *entonações* construídas pelos sujeitos heterogêneos que processam esses sentidos.

Na próxima tira (figura 32), registram-se tais nuances ligadas ao contexto histórico do qual emerge os enunciados.

**Figura 32:** Pentágono e Kremlin



Fonte: Quino (1993, p. 304).

**Professora:** Bem, hoje vamos estudar o pentágono. / **Mafalda:** E amanhã, o Kremlin? / **Mafalda:** Digo... para equilibrar.<sup>104</sup>

Partindo das inferências para a construção de sentidos, vê-se, no primeiro quadrinho, a professora portando um giz e produzindo um desenho geométrico, o pentágono, figura formada por cinco ângulos e lados. Pode-se inferir, nesse sentido, que se trata de uma aula de matemática (geometria), cuja temática central são os conteúdos de uma escola tradicional, isto é, que não excede as formalidades curriculares para refletir sobre temáticas sociais. Ao desenhar no quadro, a docente tenta impedir que os alunos tenham outra interpretação para o conteúdo a ser ministrado, não restam dúvidas sobre a temática da aula. O primeiro quadrinho, por sua vez, contém elementos não verbais constitutivos da tira e necessários para a construção da coerência textual. Para isso, analisa-se a docente construída; tal como a dos exemplos anteriores, ela apresenta uma postura rígida e concentrada no seu trabalho; a imagem de profissional pode ser confirmada, no primeiro quadrinho, pela própria postura imponente da docente: o jaleco retilíneo, postura ereta e cabelo estático. Para Faraco (2009, p.49, grifo do autor), “[...] Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão **entre** seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo [...].”

É possível analisar outros traços desse ensino nos quadrinhos seguintes. Os alunos estão próximos uns aos outros, mas distantes ao mesmo tempo, pois as carteiras não se tocam. No olhar de Gottlieb (1996, p.12) “Mesmo que juntas fisicamente as crianças são obrigadas (em

<sup>104</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

sala) a trabalhar individualmente”. Para analisar tal questão, usam-se, então, as lentes de Faraco (2009), para quem os signos que emergem devem ser compreendidos emanados do seio social, pois visão bakhtiniana não existem significações individuais, apartadas dos sujeitos que interagem. Diante disso, a imagem da docente e a dinâmica da sala de aula permitem compreender traços da proposta de ensino dessa escola.

Endossando a visão apresentada, observou-se que a construção dos sentidos não pode ser apreendida estaticamente, mas deve ser vista como um processo dinâmico, que não se acha restrito à materialidade linguística, mas recorre à historicidade e à ideologia como elementos em confluência. Se for considerado apenas o contexto imediato de enunciação, por exemplo, a tira em questão pode ser vista como incoerente, mas se for observada tendo por base a proposta de Charolles (1983), para quem a coerência é um “princípio de interpretabilidade”, vê-se que é preciso se lançar ao contexto extralinguístico, possibilitado, sobretudo, pelos aspectos histórico-ideológicos.

Desse modo, no segundo quadrinho, quando Mafalda questiona se depois de estudar o Pentágono, eles irão estudar o Kremlin, parte-se em busca dos implícitos dessa enunciação. Em primeiro plano, constata-se que o Pentágono a que Mafalda se refere é a sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, localizado no estado da Virgínia, em Washington, D.C., a estrutura do local inclui uma praça central de 20 mil m<sup>2</sup>, cuja forma é também a de um pentágono. O órgão em questão é concebido como importante símbolo das Forças Armadas dos Estados Unidos, responsável por estratégias de proteção à nação. O Kremlin, por sua vez, é um complexo fortificado da Rússia, visto como o governo da Federação Russa.

Nesse sentido, tem-se o contexto histórico-ideológico da Guerra Fria (1947-1991), conflito marcado por duas potências mundiais antagônicas, Estados Unidos e a União Soviética. Essas nações, com diferentes posicionamentos em sua formação; os Estados Unidos com uma linha capitalista, e a União Soviética com uma orientação socialista, marcaram historicamente a humanidade com um conflito ideológico, em que a força bélica e dos inventos foram decisivas para estabelecer um vencedor. Consequentemente, o contexto mediato de enunciação é fundamental para a produção de sentidos, a fim de que a coerência textual seja coroada.

Com isso, a pergunta feita por Mafalda no segundo quadrinho “*E amanhã, o Kremlin?*” está no devir das relações dialógicas que são, segundo Faraco (2009, p.69), “espaços de tensão entre enunciados”. Tendo em vista essa tensão enunciada pelo teórico, o questionamento de Mafalda retoma, no contínuo das relações dialógicas, os outros enunciados que já foram postos



no cenário enunciativo. Ao questionar, a menina recorre ao não-dito, ao embate ideológico das duas potências, que competiram por espaço de visibilidade mundial. Ao questionar sobre o Kremlin, Mafalda se lança, na instância discursiva, à ideia de que os Estados Unidos são uma potência econômica e, portanto, estão sempre em evidência. Nesse sentido, a pergunta causa um estranhamento à professora, que pode ser evidenciado pela expressão facial trêmula, assustada, como se não fosse possível debater sobre isso. McCleary e Viotti (2017, p.172) afirmam que o corpo participa da interação em um processo semiótico, isto é, significativo, compreendendo tal nuance como eminentemente ideológica. Para Faraco (2009, p.90, grifos do autor), assim, “[...] qualquer texto tem, como ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma **posição autoral**. ” A expressão facial da docente está carregada ideologicamente, vê-se, dentre outras possibilidades interpretativas, a ideia de que o questionamento de Mafalda desestabiliza uma instituição que se mostra alheia aos problemas sociais.

No último quadrinho, Mafalda explica que é para “equilibrar” o conteúdo da aula, ou seja, uma possibilidade de debater amplamente sobre as propostas dos dois polos, sem que um se sobreponha ao outro, já que na Guerra Fria, os Estados Unidos acabaram vencendo o conflito e erigindo como uma potência mundial. Essa postura reflete, implicitamente, sobre o fato de a escola não apresentar visões diferentes sobre uma mesma temática, dessa forma, há sempre um sentido único, literal nessa escola.

Por fim, a personagem, com a face avermelhada, indicando vergonha por ter feito uma pergunta de cunho político, em um contexto que se revela a apatia, a ausência de criticidade nas relações e, sobretudo, a alienação, é também intimidada pela professora que, por um lado reflete o ensino ortodoxo e, por outro, refrata a incapacidade dessa escola de trazer para o ensino um conteúdo que exceda o superficial.

É importante pontuar o cabelo arrepiado da professora no último quadrinho, pois, conforme apontado, a docente demonstra uma figura imponente, inabalável na primeira cena, mas após o questionamento, esse sujeito se desestabiliza e perde a postura rígida. É possível ver a professora mais encurvada e com os lábios para baixo, tal como no último quadrinho da figura 30, confirmando a incapacidade de a escola tratar de temáticas de interesse social.

Na tira a seguir (figura 33), buscar-se-á analisar mais traços desse ensino tradicional, confirmando a proposta deste estudo para uma compreensão textual mais discursiva.

**Figura 33:** Minha mãe me mima



Fonte: Quino (1993, p. 128).

**Professora:** Minha mãe me mima, minha mãe me ama. / **Mafalda:** Parabéns, professora; pelo visto sua mãe é ótima. / Agora, por favor, nos ensine coisas realmente importantes.<sup>105</sup>

Na tira em análise (figura 33), podem-se destacar, como elementos mais salientes, a professora e o quadro de giz, preenchido por frases que revelam o método de ensino silábico. Segundo Gottlieb (1996, p.125), esse método é “[...] totalmente alheio ao universo da criança e ao contexto em que ela vive [...]”.

Para construir os sentidos nessa tira, então, o leitor precisa recorrer à memória, ou seja, aos conhecimentos armazenados na bagagem cognitiva que, conforme Koch (2003, p.40):

[...] a memória deixa de ser vista como um auxiliar do conhecimento, passando a ser considerada parte integrante dele, ou mesmo como a forma de todo o conhecimento: o conhecimento nada mais é que estruturas estabilizadas na memória de longo prazo, que são utilizadas para o reconhecimento, a compreensão de situações – e de textos –, a ação e a interação social.

Sendo assim, o leitor precisa ter acesso ao contexto mais amplo, isto é, às características da personagem para compreender que, constantemente, ela tece críticas ao ensino e, sobretudo, não se conforma com o que a escola oferece. No terceiro quadrinho, tem-se uma constatação feita por Mafalda – “*Parabéns, professora. Pelo visto sua mãe é ótima*” – marcada pela ironia que, de acordo com Brait (2008, p.16) “[...] é uma estratégia de linguagem que, participando da construção do discurso como fato histórico e social, mobiliza diferentes vozes [...]”. É possível constatar, através do discurso irônico de Mafalda, que o conteúdo trazido pela

<sup>105</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

professora além de ser alheio ao universo dos estudantes, pode ser concebido como desnecessário e descontextualizado. Com isso, observa-se que há outras vozes ecoando dessa ação. Como sujeito responsivo, Mafalda confronta a lógica da escola e protesta. Reflete-se sobre essas implicações, a partir do seguinte pensamento freiriano:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 2011, p.22)

Posto isso, levando em consideração a voz de Freire (2011), o ensino, para ser significativo, para gerar interesse e identificação, precisa fazer parte da realidade dos educandos. Ao apresentar uma proposta descontextualizada e alheia ao universo da turma, Mafalda contesta a professora. Em busca dos implícitos presentes nesse texto, entendendo que não há enunciados neutros, pois conforme assevera Faraco (2009, p.25), tomando as palavras de Bakhtin, “[...] não há, nem pode haver enunciados neutros. Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto”. Em face disso, no último quadrinho, quando Mafalda pede para que a professora ensine o que realmente importa, a personagem questiona o hiato entre o que se vê na sociedade e o que a escola propõe. Na expressão “*o que realmente importa*” há uma série de não-ditos que podem ser confirmados pelo contexto histórico-ideológico em que a personagem emerge; momento de controle, tomada de poder e censura disfarçada. Essa censura, por exemplo, está no discurso da professora, ao se referir a temáticas descontextualizadas, e no método de ensino escolhido pela docente. Tais aspectos reforçam a visão que a escola possui propostas distanciadas do social.

Nessa perspectiva, a tira a seguir (figura 34) amplia a visão sobre as lacunas deixadas por esse ensino, além de endossar que para ler as tiras e outros textos multimodais, é necessário recorrer também à camada histórico-ideológica, não apenas ao contexto imediato.

**Figura 34:** Leitura do jornal



Fonte: Quino (1993, p. 131).

**Mafalda:** Não adianta! Ainda não sei ler o jornal. / A única coisa que me ensinaram na escola até agora é que a mamãe mima fulano, e fulana arranja o laço. / Eu quero saber é o que acontece com o Johnson e o Fidel Castro. / Mas parece que nem o Johnson é mimado pela mãe e nem o Fidel Castro arranja o laço.<sup>106</sup>

A figura 34 traz, de maneira mais latente, a necessidade de contextualizar as tiras antes de levá-las para a sala de aula, por exemplo. É preciso, nesse olhar, fornecer aos estudantes um contexto histórico-ideológico para que os diferentes sentidos sejam processados. Para Ramos (2017), é necessário ter em mente o contexto de produção das tiras e para qual público-alvo inicialmente elas foram pensadas. Com efeito, a tira em análise, nesse ínterim, não foi uma produção pensada para o público escolar, o que não impede de levá-la para a sala de aula, desde que seja oferecida a devida contextualização. Sendo assim, vê-se Mafalda no primeiro quadrinho, com uma expressão facial de desânimo, com a boca para baixo e segurando um jornal. No segundo quadrinho, é possível confirmar as inferências sobre a insatisfação da personagem.

Na tira anterior (figura 33), conforme elucidado, Mafalda deixa explícito o seu descontentamento com os conteúdos ensinados na escola. Nesse sentido, no quadrinho em questão, a personagem traz uma constatação que pode ser retomada por meio da intertextualidade, já que ao citar o fato de que só a ensinaram que “*mamãe mima fulano*”, a menina faz referência a outra tira apresentada no livro *Toda Mafalda*, Quino (1993, p.128). A intertextualidade, nesse contexto, pode ser definida pelo olhar de Cavalcante (2012, p.145), ao observar que “[...] nenhum texto pode ser tomado isoladamente, desvinculado de qualquer

<sup>106</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

outros, mas, sim, em sua intrínseca relação com outros exemplares textuais [...]”. A intertextualidade de forma, assim, é definida como um dos fatores da coerência textual; para Koch e Travaglia (2018, p.92), tal conceito é um fenômeno no qual o enunciador repete trechos e expressões de outros textos. Desse modo, ao retomar outro enunciado, Mafalda faz uma crítica aos conteúdos e à metodologia escolar, recorrendo a uma tira bastante conhecida dos leitores da personagem, o que contribui para o processamento da coerência textual. Observa-se, com isso, a necessidade de o leitor recorrer aos seus conhecimentos prévios para a construção de sentidos, como o efeito de humor, uma vez que essas concepções não se encontram explicitadas na materialidade textual, mas dependem da confluência de aspectos sociocognitivos.

Conforme assinala Ponzio (1994, p.260 apud FARACO, 2009, p.83), valendo-se das palavras de Bakhtin, o falar é sempre pluridiscursivo, isto é, formado por diferentes vozes sociais, que se estabelecem por meio das relações dialógicas. Acrescenta-se que o “falar” não é apenas visto sob a ótica das palavras, mas também dos gestos, visão que se sustenta na perspectiva bakhtiniana, para quem a fala é “[...] acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...]” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p. 128).

Neste olhar, no terceiro quadrinho, ao levantar os braços e fechar a mão, Mafalda parece protestar contra o sistema que a obriga estudar algo que não é do seu interesse, com isso, ela constrói um gesto de desagrado, reclamação. O conhecimento prévio sobre a personagem também permite que tais inferências sejam confirmadas, pois a menina argentina é reacionária, inconformada com o mundo em que vive. A ação não verbal da menina pode ser compreendida pela ótica de McCleary e Viotti (2017, p.174) como um “gesto emblemático”. Na visão dos autores, eles são executados de maneira específica, sendo facilmente reconhecíveis por terem uma forma fixa. Nesse caso, o gesto de Mafalda é reconhecido por ser expressado, em geral, durante protestos, passeatas etc.

Destarte, é necessário que o leitor recorra também ao contexto histórico de produção dessas tiras, para que os sentidos sejam elaborados. Quando Mafalda enuncia que deseja saber o que se passa com Johnson e Fidel Castro, a personagem faz ecoar uma série de valores axiológicos presentes nessa enunciação, oriundos dos debates políticos da época. A década de 60, período em que Mafalda “nasceu” e circulou, foi marcada por uma série de acontecimentos históricos, conforme já evidenciado nas tiras anteriores. Lyndon B. Johnson (1908-1973), ex-presidente dos Estados Unidos, assumiu o poder um dia após o assassinato de John F. Kennedy (1917-1963), de quem Johnson foi vice-presidente. Fidel Castro (1926-2016), por sua vez, foi

o ex-presidente de Cuba, cujo mandato durou quase cinquenta anos. Nesse sentido, a tensão ecoada por Mafalda está relacionada ao período da Revolução Cubana (1953-1959) que, liderada por Fidel Castro, mobilizou o fim da ditadura imposta por Fulgêncio Batista (1901-1973), instaurada no país desde 1952. Apoiado pelos Estados Unidos, Batista havia instaurado um regime violento durante o golpe militar. Em 1961, com a liderança de Fidel Castro, os norte-americanos romperam acordos com a nação Cubana, o que possibilitou uma aproximação com a União Soviética e o rompimento com os norte-americanos, gerando impasses econômicos para os Estados Unidos. Quando a personagem faz referência ao fato de que “ [...] e nem o Fidel Castro arranja o laço”, pode-se atribuir significações aos implícitos dessa enunciação. Sem esgotar as possibilidades interpretativas, o *laço* pode se referir aos acordos político-econômicos que o líder político não conseguiu manter com os Estados Unidos, como também com outras nações, cujos interesses ideológicos se afastavam das propostas de Fidel.

No quarto quadrinho, Mafalda tenta ler tais discussões de cunho político no jornal, mas no último, ela constata que não consegue ler, ou seja, a escola não está ensinando “*coisas realmente importantes*”, em uma referência à tira “minha mãe me mima” (figura 33). Neste aspecto, a menina argentina faz ressoar outras vozes ao constatar a falha no sistema de ensino escolar. Ela tece uma crítica à metodologia utilizada, pois o único conteúdo que ela aprendeu não foi o suficiente para que ela pudesse ler o jornal. De forma análoga, pode-se perceber o projeto alienador organizado pelas instituições de poder: a escola e o governo. Não conseguir ler o jornal, assim, representa a falta de acesso às temáticas que circundam o mundo e aos temas de cunho social.

O efeito de humor, com isso, constrói-se, em especial, pela retomada que Mafalda faz à aos personagens políticos (Johnson e Castro) e pela relação intertextual entre as tiras, sendo visto como um humor circunstancial, que recorre ao que está na memória dos indivíduos para produzir sentido. Para Possenti (2007, p.343) “[...] é que o discurso humorístico, nos diversos gêneros textuais em que se materializa, faz apelo a um saber, a uma memória. O que o faz falhar é fundamentalmente a ausência dessa memória ou desse saber (exceto quando o que falha é uma associação verbal) [...]”. Para os leitores que viveram na década de 60 e tiveram acesso aos embates políticos entre Cuba e Estados Unidos, a crítica expressa na tira fará bastante sentido. Por isso, faz-se necessário recorrer também a essa memória, ao contexto mediato de enunciação e aos demais fatores da coerência textual.

Na próxima análise (figura 35), exploram-se outros elementos necessários à coerência textual, a fim de se analisar propostas alheias ao convívio dos estudantes, bem como as características das personagens e os seus posicionamentos.

**Figura 35:** Papai fuma o cachimbo



Fonte: Quino (1993, p. 134).

**Mafalda:** Papai fuma seu cachimbo. / **Susanita:** Tem que escrever isso? E para que a gente tem que aprender isso, hein? / **Susanita:** O que adianta aprender que alguém fuma cachimbo se neste país quase ninguém fuma cachimbo? / **Susanita:** É por isso que nós que estudamos temos que ir para o estrangeiro para aplicar nossos conhecimentos!<sup>107</sup>

No primeiro quadrinho, Mafalda lê o que aparenta ser uma cartilha escolar indicada como tarefa de casa. Conforme já apontado, é muito comum que a escola tradicional tenha como estratégia de ensino exercícios de reprodução sem reflexão, um ensino passivo e alheio ao universo dos estudantes. Deste modo, ao ouvir o que está escrito na cartilha: “*Papai fuma seu cachimbo*”, Susanita se manifesta demonstrando raiva por ter que copiar essa frase que não tem relação com a sua vivência.

Com base nos conhecimentos prévios, arquivados na bagagem cognitiva, sabe-se que Susanita é uma personagem burguesa<sup>108</sup>, que sonha em se casar com alguém de posses e ter muitos filhos. Em geral, aparece protagonizando embates com Mafalda, pois as duas têm posições ideológicas distintas. Se por um lado Susanita deseja se tornar dona de casa e viver uma família tradicional; Mafalda, por outro, deseja refletir sobre os problemas político-

<sup>107</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

<sup>108</sup> O leitor precisa ter acesso a esse conhecimento prévio para poder construir sentidos na tira em questão.

econômicos, os direitos da mulher, a liberdade etc. Desse modo, há uma quebra de expectativa ao identificarmos Susanita protestando contra o ensino escolar, pois quem ocupa esse lugar, em geral, é Mafalda. No entanto, no segundo quadrinho, quando Susanita se questiona o porquê de estudar o que estão estudando, Mafalda aparece sem os lábios, evidenciando o silenciamento, como se não quisesse protestar sobre as problemáticas da escola, pois já foi silenciada em outros momentos. Posto isso, o silêncio também pode ser concebido como uma forma de enunciar, pois “Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão de vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos ” (FARACO, 2009, p.85). O silêncio, com isso, é uma resposta ativa a outras enunciações. Ao se calar, Mafalda parece concordar com o que Susanita enuncia, do contrário, a menina teria se manifestado contra. A ausência de fala também pode ser justificada pelo contexto histórico em que se encontram, visto que estão em um momento de repressão e silenciamento.

No terceiro quadrinho, Susanita questiona a relevância de estudar algo que não faz parte do contexto em que vive, recorrendo à inutilidade de um conteúdo distante da sua realidade cultural. Sobre isso, Freire (2011, p.22) se manifesta ao afirmar que “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? ”. Em vista disso, os materiais didáticos utilizados não se alinham às vivências dos estudantes, fazendo com que o ensino não seja significativo.

No último quadrinho, Susanita expressa o seu descontentamento em relação ao ensino escolar. O “cachimbo”, objeto utilizado na cartilha, segundo Susanita, não é usado no contexto cultural em que ela se encontra, o que gera o distanciamento e a falta de identificação com os conteúdos propostos pela escola. Dessa maneira, a personagem questiona a necessidade de aplicar fora do país os conhecimentos adquiridos. Nesse discurso há, então, diferentes fios ideológicos processados, dentre eles o “complexo de vira-lata”, conceito idealizado por Nelson Rodrigues (1958), sendo definido como “ a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo” (MONTEIRO, 2019). Embora o conceito esteja atrelado à cultura brasileira, as enunciações se encontram no devir das relações dialógicas, não há um enunciado que seja o primeiro ou último, em termos bakhtinianos. Sendo assim, ao colocar que para aplicar os conhecimentos aprendidos seria necessário sair do país, Susanita refrata a ideia de que a sua nação não possui a dimensão cultural necessária para que ela utilize



os conhecimentos construídos. Dessa forma, é preciso se voltar aos implícitos desse discurso, é como se o “estrangeiro” possuísse mais oportunidades, ou seja, a efervescência cultural está nesse lugar que não é a sua nação.

Para Faraco (2009, p.85), a partir das palavras bakhtinianas, “[...] nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal [...]”. Assim, a visão apresentada por Susanita faz ressoar críticas não só construídas ao Brasil e à Argentina, mas aos demais países da América Latina, que tendem a construir a ideia do “exterior” como um lugar de maiores possibilidades que o seu próprio país. A escola não consegue conectar saberes, embora traga um aspecto do universo de outras culturas, não consegue estabelecer relações que permitam ao aluno expandir os conhecimentos. Pelo contrário, o conhecimento sobre outra cultura surge de forma desconexa e sem qualquer contextualização.

A tira a seguir (figura 36) possibilita uma análise sobre como a escola trata as reflexões que fogem ao seu escopo tradicional. Para construir sentidos de forma mais discursiva, então, é preciso se lançar aos aspectos dialógicos da coerência textual.

**Figura 36:** Segunda mãe



Fonte: Quino (1993, p. 433).

**Professora:** Bem, mostre o Rio Neuquén. / **Liberdade:** Com todo esse frio? Tenha dó! / **Professora:** Sou sua professora e você deve me respeitar!! / **Liberdade:** Sim, como uma segunda mãe, mas a primeira também não tem sorte comigo.<sup>109</sup>

Nesta tira, é possível observar, no primeiro quadrinho, a professora ministrando o que parece ser uma aula de geografia. É possível inferir que se trata da aula desta disciplina, pois

<sup>109</sup> Tradução de responsabilidade da autora desta dissertação.

há a introdução referencial do mapa e, na cena enunciativa, ele ocupa quase a totalidade do quadrinho, o que reforça, por meio do signo não verbal (o mapa da Argentina), o conteúdo dessa aula. É importante pontuar que nessa escola as salas possuem em sua ornamentação apenas elementos nacionais, como bandeiras, mapas, dentre outros objetos que reforçam o discurso pátrio, não há espaço para a expressão da criatividade dos alunos através de produções autorais. Além disso, as atividades avaliativas recorrem a esse discurso, conforme Gottlieb (1996, p.129):

Quanto ao método de avaliação, o aluno tem que devolver exatamente o que recebeu, e deve decorar toda a matéria, independentemente se tenha compreendido ou não. Caso não alcance as notas exigidas é reprovado. Acontecem as chamadas orais, que muitos alunos sentem como humilhação e, nas quais alguns professores querem “pegar” os alunos que não estudaram tudo) [...].

Ainda no primeiro quadrinho, a professora indaga à Liberdade sobre a localização do Rio Neuquén (um dos rios mais importantes da Patagônia, Argentina), “*Bem, mostre o Rio Neuquén*”, realizando uma avaliação tradicional de conhecimentos com referência à pátria. No segundo quadrinho, por sua vez, Liberdade gera uma quebra de expectativa quanto à pergunta realizada pela professora. Ao responder “*Com todo esse frio, tenha dó*”, observa-se que tanto a professora quanto Liberdade estão com roupas de frio, o que confirma, no contexto imediato, a justificativa da menina. É preciso, no entanto, ter acesso ao conhecimento prévio de quem se trata Liberdade para compreender que a resposta não se justifica apenas no contexto imediato.

A personagem em questão é a última a integrar as tiras de Mafalda, o encontro entre Liberdade e a protagonista das tiras se deu durante as férias escolares, na praia. Na ocasião, Mafalda observou o tamanho da menina e fez uma alusão ao nome dela ser “Liberdade” e ao fato de termos uma pequena liberdade na sociedade. Com isso, a construção da personagem refrata valores sociais sobre os poucos direitos que se tem socialmente. Assim como Mafalda, Liberdade é uma personagem reacionária e que questiona a lógica sob a qual a escola foi pensada, é comum encontrar nas tiras a menina fazendo alguma crítica ao sistema escolar. Diante disso, tal conhecimento é fundamental para que os sentidos sejam processados nesse enunciado.

No terceiro quadrinho, a docente se manifesta contra a resposta de Liberdade “*Sou sua professora e você deve me respeitar!!*”, deixando denotar a voz do discurso autoritário presente em suas palavras e gestos. Para Faraco (2009, p.85) “Quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica (ptolomaica) será sua consciência [...]”. De acordo com Fiorin (2009), tal pensamento faz referência a Ptolomeu, para

quem a Terra era fixa. Bakhtin utiliza a metáfora da consciência ptolomaica para se referir a um pensamento mais rígido, isto é, organizado sob uma visão unilateral. Ademais, a voz autoritária tente impedir a criatividade, as possibilidades que saiam do escopo previsto como certo.

É possível visualizar a docente, ao que parece, gritando, revoltada com a resposta da menina. A atitude da docente demonstra impaciência, inflexibilidade, não aceitando ser interpelada por outra voz que não seja legitimada, assim como a dela é. Ao usar o argumento “*deve me respeitar por ser sua professora*”, deixa desvelar outras vozes sociais presentes nessa enunciação, dentre elas a voz do governo, da família, das instituições religiosas que, assim como ela, não permitem ser contestadas. No último quadrinho, Liberdade explicita outras características que confirmam a relação professor e aluno. A professora, nesse contexto, é vista como a “segunda mãe”, ela está autorizada a aplicar os castigos verbais, físicos e controlar as ações dos seus “filhos”. Segundo Gottlieb (1996, p.131) “A forma de se relacionamento entre professores e alunos é direta e imposta”. O contexto histórico-ideológico tende a reforçar essa visão, pois em um período em que a lógica predominante é obedecer, manifestar-se seria ir de encontro ao sistema.

#### **4.1.1 Algumas considerações sobre as análises**

Diante da inscrição disciplinar deste trabalho na LT, optamos por realizar uma análise da coerência textual nas tiras de Mafalda voltadas ao ensino. Conforme já dissertado, a escola das tiras de Mafalda e a escola brasileira resguardam características muito próximas, o que faz com que essas tiras, finalizadas em 1973, permaneçam atuais e provocando ecos e ressonâncias em enunciados hodiernos.

Do ponto de vista textual, foram estabelecidos critérios de análise que perpassaram as concepções já consagradas no âmbito dos estudos da LT, e uma proposta que busca firmar seus passos a cada nova investigação, denominada de Fase Bakhtiniana (HEINE et al., 2018). Assim, em todas as tiras analisadas foi possível observar que os projetos de dizer se revelavam tanto pela escolha dos elementos verbais que compunham as tiras, quanto pelos elementos de ordem não verbal, o que impediu uma investigação centrada nos momentos iniciais da LT, as quais não se debruçavam sob os signos não verbais como constitutivos ao texto.

A análise revelou, então, que além do contexto marcado pelos golpes e autoritarismo da Argentina, no período de circulação das tiras (1964–1973), foi preciso recorrer à camada histórico-ideológica revelada em cada enunciado, pois Mafalda e sua turma se posicionaram de forma responsiva sob diferentes momentos históricos acontecidos na década de 60, os quais incluíram conflitos político-econômicos, problemas ambientais, diferença de gênero etc. Mafalda, em especial, consagrada como a voz dissidente, “ a heroína Iracunda”, tomando as palavras de Eco, comportou-se de forma mais crítica e com um olhar mais reflexivo sobre os problemas sociais; a personagem, desse modo, foi a própria contraposição ao discurso autoritário, cuja formação se deu pelos discursos da professora e das propostas didáticas consagradas em sala de aula ou como tarefas para casa.

Em diferentes momentos, a análise se mostrou desafiadora, pois compreendemos que a coerência textual não é consagrada enunciativamente de modo pronto, dado, tal como um produto. De forma contrária a essa postulação, os momentos da LT nos quais este estudo calca seus passos evidenciaram que os sentidos devem ser vistos como processos, isto é, construídos entre os sujeitos que estão em pleno exercício enunciativo. Com isso, a produção de sentidos se dá discursivamente, sendo concebida como eminentemente social, visto pela arquitetura bakhtiniana como o princípio da alteridade. Geraldi (2012, p. 12) defende que:

Assim, nos campos de estudos de Bakhtin, está sempre presente o outro como ser vivo e falante. E este é precisamente o mesmo princípio fundante da educação educativa, ainda que às vezes esquecido porque tão profundamente enraizado: não há educação fora da relação entre o eu e o outro. E tal como em Bakhtin, desta relação com a alteridade nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem com ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem.

Além disso, para que os sentidos fossem construídos, observou-se a necessidade de recorrer aos conhecimentos prévios, armazenados na bagagem cognitiva, sem os quais não seria possível levantar inferências para os enunciados. Uma análise textual restrita ao contexto imediato, assim, impediria de recorrer às diferentes vozes sociais tão importantes para compreender o texto como um evento dialógico.

As hipóteses levantadas, a partir da observação de postagens nas redes sociais sobre a dificuldade para a compreensão das tiras em sala de aula (em avaliações e nos livros didáticos), foram confirmadas ao observarmos que não é possível ler uma produção como as tiras de Mafalda sem oferecer as devidas contextualizações para a construção de sentidos, entendendo que o texto não é transparente, mas opaco e, por isso, reflete e refrata múltiplas nuances. Sendo

assim, pensando nos alunos que ainda estão construindo os seus repertórios socioculturais, reforça-se a importância de uma contextualização dos enunciados em sala de aula.

Portanto, uma prática de ensino da coerência textual em textos multimodais, que priorize apenas o que está expresso na materialidade textual, não conseguirá dar conta da elaboração dos efeitos de sentido, ligados, em especial, ao humor e à ironia, provocando um ensino alheio aos aspectos ideológicos e semióticos constitutivos dessas produções.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Linguística Textual, como uma ciência que toma o texto e suas relações no centro dos estudos, vem construindo a sua agenda de investigações permeada por ampliações a cada novo momento, conforme discutido. É incontestável a necessidade, explicitada nesta dissertação, de a LT estabelecer interfaces com outras áreas da linguagem, para que as suas perspectivas analíticas sejam ampliadas. O momento Bakhtiniano da LT, com isso, mostrou-se profícuo para pensar as análises das tiras de uma personagem emblemática e historicamente utilizada nos estudos da Educação Básica.

Mafalda, nesse sentido, é constantemente apresentada em livros didáticos e avaliações de diferentes segmentos. Entretanto, a presença da personagem e da sua turma não conferem à menina argentina uma boa aceitação. O que acontece, na Educação Básica, no entanto, é a presença de propostas que conduzem à manutenção de uma perspectiva de texto restrita à decodificação, o que possibilitou a esse estudo um olhar para uma face mais discursiva, ao extrapolarmos as visões que se sustentam apenas sob um olhar imanentista.

No desenvolvimento desta investigação, cujo principal objetivo foi refletir sobre a construção de sentidos em tiras de Mafalda sobre o ensino, pautando-se nos aspectos dialógicos da coerência textual (NEIVA, 2015), excedendo, portanto, a materialidade linguística, foi possível observar que, nesse processo, é preciso estabelecer a presença de sujeitos ativos, responsivos, isto é, que se posicionem e construam sentidos carregados de ideologia. Portanto, um estudo restrito ao código verbal, simplesmente, desconsideraria uma gama de elementos necessários para a produção de sentidos inferenciais, conduzindo a uma compreensão textual limitada à decodificação do que está exposto.

Ao longo dos estudos linguísticos, conforme apontado, os signos não verbais foram desconsiderados nas análises, o que conduziu a uma prática de produção de sentidos restrita ao texto *stricto sensu*. Sendo assim, também como objetivo desta pesquisa, foi possível verificar a relevância de um estudo que não desvinculasse os elementos verbais dos não verbais, mas os compreendesse de forma constitutiva, pois, em muitos momentos, os elementos de ordem não verbal performaram a cena discursiva nas tiras e possibilitaram a profusão de sentidos de forma isolada ou integrada ao código verbal. Em diferentes momentos, o recurso visual se mostrou necessário para localizar o leitor espacialmente, além de suscitar os valores axiológicos imbricados, tais como: julgamentos, discordâncias, aceitações, sentimentos, emoções etc.

As análises que se realizaram nesta investigação, a partir do esquema sobre a coerência textual delineado por Neiva (2015), objetivaram estabelecer, nos estudos da LT, uma compreensão textual que se voltasse aos aspectos semióticos (elementos verbais e não verbais) também como um dos fatores da coerência textual.

No que tange às concepções de texto e coerência textual, não foi possível realizar uma análise que não se centrasse no momento bakhtiniano da LT (HEINE et al., 2018), pois essa fase, longe de esgotar as possibilidades interpretativas, postula as duas noções ligadas à concepção de linguagem para Bakhtin, que se alicerça na noção de dialogismo, tornando impossível compreender qualquer enunciação como alheia ao social e desvinculada da ideologia. A noção de texto defendida como “Evento dialógico, semiótico, falado, escrito, abarcando, pois, não somente o signo verbal, mas também os demais signos no seio social (imagens, sinais, gestos, meneios da cabeça, elementos pictóricos, gráficos etc) [...]” (HEINE et al., 2018, p.18-19) possibilitou um olhar mais discursivo para a coerência textual, que passou a ser definida como “Um processo cooperativo, dialógico, que envolve inferência e refração da realidade [...]” (NEIVA, 2016 [2012], p.46). Sobre isso, Marcuschi (2008, p.252) defende que “[...] as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, de vários tipos que operam integradamente. ” Tal visão exclui as concepções que se consagram como apartadas do social.

Advogamos, então, que tais posturas teóricas precisam ser levadas para as salas de aula, incluindo a necessidade do estudo do texto multimodal, não como pretexto para reforçar perspectivas formais de ensino, como a manutenção de regras gramaticais descontextualizadas e alheias ao universo dos estudantes, mas como um processo para o desenvolvimento do senso crítico, da leitura dos aspectos histórico-ideológicos e da linguagem hibridizada que fundamenta esse gênero.

Sobre essa discussão, a BNCC erige com orientações que indicam o uso das tiras e demais gêneros multimodais no ensino, evidenciando a relevância de um olhar para esses gêneros. Para a Base Nacional Comum Curricular, então, é preciso levar uma prática que possa:

Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (BRASIL, 2018, p. 141)

Sob tal perspectiva, as tiras de Mafalda foram vistas como enunciados multimodais, emanados de um contexto ideológico marcado por nuances que, na compreensão, devem

extrapolar o sentido *stricto sensu*. Defendeu-se, a partir dessa visão, a necessidade de uma análise que contemplasse as relações dialógicas juntamente com as nuances que as incorporam: o contexto histórico, a ideologia, as diferentes vozes sociais, os elementos de ordem verbal e não verbal, dentre outros.

A escolha das tiras voltadas para o ensino permitiu um olhar também para a escola brasileira atual. No devir das relações dialógicas, a escola em Mafalda e a brasileira se tocam em aspectos que vão desde à estrutura das instituições às propostas didáticas pensadas. Além disso, as análises possibilitaram observar as vozes presentes nesses enunciados que contribuíram para a construção das inferências, noção que possibilita exceder as informações expressas na superfície textual. De acordo com Gumperz (1982 apud MARCUSCHI, 2008, p.252), as inferências são estabelecidas “ [...] a partir de pistas tais como a prosódia (entonação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante [...].”

Assim, para que a coerência textual seja vista, conforme pontua Neiva (2015, p.185), a partir dos seus aspectos dialógicos, é importante também, além de lançar um olhar para a língua como heterogênea e permeada por fios ideológicos, lançar um olhar para os educadores e seus processos de formação. Conforme Vasconcellos (2011), citado por Ramos (2017, p.201), os docentes, muitas vezes, são “ [...] vítimas de uma formação alienante, em que ‘não sabem o porquê daquilo que dão, não sabem o significado daquilo que ensinam [...]’”. Tais processos ecoam nas propostas que esses profissionais levam para as salas de aula, conduzindo-os a um ensino tal como denunciado por Mafalda, totalmente alheio aos interesses dos estudantes e ao contexto social em que vivem. Sob a voz de Geraldi (2012, p.12), os estudos bakhtinianos têm muito a contribuir e a propor sobre a educação: “Se no mundo da vida não saímos de um diálogo sem como ele nos enriquecermos, também nos processos educativos professor e aluno saem diferentes, porque nessa relação ambos aprendem.”

Este trabalho não tem a pretensão de esgotar as possibilidades interpretativas para as tiras e para as propostas discutidas ao longo desta dissertação. Nesse sentido, a pretensão desta pesquisa foi construir as bases para um olhar mais discursivo da compreensão textual, possibilitando o surgimento de novas discussões sobre a coerência textual, e a noção texto, bem como abrindo novos caminhos para mais investigações que tomem por base o momento bakhtiniano da LT.



## REFERÊNCIAS

- ALTMAN, Max. Hoje na história: 1969- Tropas soviéticas e chinesas entram em confronto. **Operamundi**. 2021. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/hoje-na-historia/10067/hoje-na-historia-1969-tropas-sovieticas-e-chinesas-entram-em-confronto>. Acesso em: 21 abr. 2022.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (Valentin Nikoláievitch Volóchinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Teoria do romance I: a estilística*. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 2005.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- BRAIT, Beth. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. São Paulo: UNICAMP, 2005.
- BRAIT, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2ª.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- BRANDÃO, Helena Nagamine. Da língua ao discurso, do homogêneo ao heterogêneo. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.
- BRASIL. Secretária de Educação de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASILEIRO, A. M. M. *Manual de produção de textos acadêmicos e científicos*. São Paulo: Atlas, 2013.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CARVALHO, DJota. *A educação está no gibi*. Campinas: Papirus, 2006.

CARVALHO, F. A semiótica social das cores e das formas tipográficas: conceitos, categorias e aplicações. *Discursos Contemporâneos em Estudo, [S. l.]*, v. 1, n. 2, p. 47–65, 2013.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8289>. Acesso em: 30 jan. 2022.

CASTILHO, A. T. de. *A Língua Falada no Ensino do Português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; DA SILVA, Luciana Pereira; CAPISTRANO JÚNIOR, Rivaldo; LIMA, Silvana Calixto; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Coerência e Referenciação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS, Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria (Org). *Linguística Textual e ensino*. São Paulo, Contexto, 2017, p. 91 -107.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite; PINTO, Rosalice Botelho Wakim Souza; PINHEIRO, Clemílton Lopes. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória (ES), v. 13, n. 25, p. 25-39, 2019.

CHAROLLES, Michel. *Coherence as a principle of interpretability of discourse*. Text 3, 1983, v.1.

COSSE, Isabela. *Mafalda: historia social y política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2014.

COSSE, Isabela. “Ese monstruito”: Mafalda, generaciones y género en una construcción mítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, p. 1549-156, 2016.

COSTA, Marcos Rogério Martins. *A semiótica e o círculo de Bakhtin: a polifonia em Dostoiévski*. 1.ed. Jundiaí [SP]: Paco, 2018.

D'AVILA, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* 2.ed. Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 11, n.1, p. 148-165, 2009.

FLORES, Camila Engler Barbosa. *Compreensão de tirinhas da Mafalda em enunciados de questões de prova*. 2015. 242f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FUKS, Julián. Obrigado, Quino. Elegia ao artista que nos fez amar a Argentina. **Ecoa Uol por um mundo melhor**. 2020. Disponível em: <https://twitter.com/AgenciaTelam/status/516570338113880064>. Acesso em: 28 out.2021.

GALEANO, E. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, Maria Teresa (Organizadora). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GOTTLIEB, L. *Mafalda vai à escola: a comunicação dialógica de Buber e Moreno na educação, nas tiras de Quino*. São Paulo: Iglu, 1996.

HEINE, L. M. B. *Aspectos do uso da anáfora no português oral*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Pós-Graduação do Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Reflexões sobre o sujeito social e o sujeito ideológico. *Revista Investigações*, Pernambuco, v. 21, n. 2, 2008.

HEINE, Lícia Maria Bahia. Aspectos da língua falada. *Revista (Con) TEXTOS Linguísticos*, Vitória, v. 6, n. 7, p. 196-216, 2012.

HEINE, Lícia Maria Bahia (et al.). *O texto no livro didático: reflexões e sugestões*. Salvador: EDUFBA, 2014.

HEINE, Lícia Maria Bahia. *O texto sob novos olhares: ampliando e atualizando pesquisas*. Curitiba: CRV, 2016.

HEINE, Lícia Maria. POR QUE UMA NOVA FASE DA LINGUÍSTICA TEXTUAL?. LETRAS EM REVISTA, [S.l.], v. 8, n. 01, fev. 2017. ISSN 2318-1788. Disponível em: <<https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/36>>. Acesso em: 15 set. 2020.

HEINE, Lícia Maria Bahia; SOUZA, Iracema Luíza de; SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. O texto em discussão: reflexões sobre uma nova fase na Linguística Textual. In: HEINE, Lícia Maria Bahia (et al.) (Org.). *Inquietações do texto e do discurso: interpelações, debates e embates*. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 15-32.

HEINE, Lícia Maria Bahia. A Anáfora semiotizada no texto enquanto evento dialógico. In: SANTOS, Elmo. (Org). *Discursos e poderes: linguagem, teorias e análises*. Salvador: Edufba, 2018.

HEINE, Lícia Maria Bahia; SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. Enunciado metamorfoseado: contribuições de Bakhtin e Volochínov para estudo do cartaz de Rosie. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan. /jun. 2020.

HERNÁNDEZ, Pablo José. *Para leer a Mafalda*. Buenos Aires: Precursora, 1976.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça; MARCUSCHI, Luiz Antônio. Processos de Referenciação na Produção Discursiva. DELTA. Vol. 14, nº Especial, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v.3. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. 3ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à Linguística Textual: Trajetória e grandes temas*. 2. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18.ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEITE, Francisco Benedito. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. Revista Magistro. *Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO*, Vol. 1 n. 1, 2011.

LOVETRO, José Alberto. Origens das histórias em quadrinhos. In: *Revista salto para o futuro*. História em quadrinhos: um recurso de aprendizagem. Ano XXI Boletim 01 - Abril 2011.

LUYTEN, Sonia M. Bibe. *Histórias em quadrinhos: leitura crítica*. São Paulo: Paulinas, 1984.

‘MAFALDA’ nasceu com antecedência. **Correio da manhã**.2012. Disponível em: <https://www.cmjornal.pt/mais-cm/domingo/detalhe/mafalda-nasceu-com-antecedencia>. Acesso em: 02 jun.2021.

MAFALDA: o legado de Quino à humanidade. **Cultura**.2020. Disponível em: <https://labdicasjornalismo.com/noticia/4880/mafalda-o-legado-de-quino-a-humanidade>. Acesso em: 26 jan. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2018.

MARTINS, Luciane Botelho. *Memória e resistência: um estudo sobre o pré-construído e o discurso transversal através da ironia em Mafalda*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

McCLEARY, L.; VIOTTI, E. Fundamentos para uma semiótica de corpos em ação. In FIORIN, J. L. (Org.), *Novos caminhos da linguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2017, p. 171-193.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística*. v 1. São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, Dhiego. O brasileiro e o complexo de vira-lata. **Agência de notícias das favelas**. 2019. Disponível em: <https://www.anf.org.br/o-brasileiro-e-o-complexo-de-vira-lata/>. Acesso em: 16 abr.2022.

NEIVA, Nordélia Costa. *Aspectos dialógicos da coerência: uma análise das atividades de compreensão em livros didáticos*. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

- NEIVA, Nordélia Costa. *Relações dialógicas como aspectos relevantes da coerência textual*. In: HEINE, Lícia Maria Bahia; NERY, Marta Maria de Almeida (Org.). *O texto sob olhares: ampliando conceitos e atualizando pesquisas*. Curitiba: CRV, 2016.
- PEREIRA, Marcos A. *Textvs qvaerens doctrinam: O discurso metalinguístico antigo e suas relações com saberes atuais sobre as línguas e a linguagem*. *Rónai: revista de estudos clássicos e tradutórios*, Juiz de Fora, v.2, n.1, p. 01-10, set. 2014.
- PESSOA, Alberto Ricardo. *A linguagem das histórias em quadrinhos: definições, elementos e gêneros*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.
- PEZATTI, E. G. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIACENTI, Raquel Cardonha; MARTINS, Maria do Carmo. *Mafalda e a escola: representações da educação argentina em cinco tirinhas de Quino*. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.43-58, 2018.
- PINTO, Joana Plaza. *Pragmática*. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012.
- POSSENTI, Sírio. Humor de circunstância. *Filologia e Linguística Portuguesa, [S. l.]*, n. 9, p. 333-344, 2007. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i9p333-344. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59787>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- QUANDO o branco deixou de ser parte do luto e passou a vestir as noivas? **Nossa moda**.2021. Disponível em: : <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2021/06/08/quando-o-branco-deixou-de-ser-uma-cor-de-luto-e-passou-a-vestir-as-noivas.htm>. Acesso em: 23 jan.2022.
- QUINO, J. L. *Mafalda Inédita*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. 12. ed. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 1993.
- QUINO, J.L. *Toda Mafalda: da primeira à última tira*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- QUINO, J. L. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- RAMOS, P. *Tiras cômicas e piadas: duas leituras, um efeito de humor*. 2007. 424f. Tese (Doutorado em Letras. Áreas de concentração: Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMOS, P. *Estratégias de referência em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas*. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 3, set./dez. 2012.

- RAMOS, P. *Bienvenido: um passeio pelos quadrinhos argentinos*. Campinas: Zarabatana Books, 2016.
- RAMOS, P. *Tiras no ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. *Dialogismo ou Polifonia*. Revista Ciências Humanas, Taubaté, v. 9, n. 1, 1º semestre de 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/soft-livre-edu/polifonia/files/2009/11/dialogismo-N1-2003.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *De Tolstói a Toy Story: um caso de texto multimodal e seus estratos digitais*. Texto Digital, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 7-21, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1807-9288.2021.e79867>. Acesso em: 01 out. 2021.
- ROBINS, R.H. *Pequena história da linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.
- ROMERO, Luis Alberto. *História Contemporânea da Argentina*. Tradução: Edmundo Barreiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- SALES, Myrian Conceição Crusoé Rocha. *Construção de sentidos em livros didáticos: uma abordagem dialógico-textual*. 118 f. il. 2016. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- SANTOS, Roberto Elísio dos; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *Eccos revista científica*, n. ja/abr. 2012, p. 81-95, 2012 Tradução. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao academica/002444866.pdf>. Acesso em: 01 out. 2021.
- SILVA, Flávia Santos da. *Tékhne grammatiké: alguns apontamentos*. *Revista Primordium* v.3 n.6 jul /dez.2018.
- SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em 3(Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.
- TODESCATTO, Cleusa. *O discurso democrático e os resquícios de autoritarismo: um dedo de prosa com Mafalda*. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2015.
- VERGUEIRO, Waldomiro e RAMOS, Paulo. *Os quadrinhos (oficialmente) na escola: dos PCN ao PNBE*. Tradução. São Paulo: Contexto, 2009.
- VIEIRA, JOSENIA; SILVESTRE, CARMINDA. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília, DF: J. Antunes Vieira, 2015. (E-book)
- VOLOCHINOV [BAKHTIN]. *Discurso na vida e na arte: sobre a poética sociológica*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse

in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: Volochinov, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976 [1926].

VOLOCHINOV, V. Palavra na vida e palavra na arte: introdução ao problema da poética sociológica. In: *A construção da enunciação e outros ensaios*. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013 [1926], p. 71-100.



## ANEXO A – Outros memes sobre Mafalda



Disponível em: : <http://otometroll.blogspot.com/2012/07/prova-com-mafalda.html>. Acesso em: 26 mar. 2021.



Disponível: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/2334035/Pora-mafalda>. Acesso em: 26 mar. 2021.