

LER POR PRAZER NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA PARA O ENSINO DE LEITURA DO GÊNERO TIRAS EM QUADRINHOS

*READING FOR PLEASURE AT SCHOOL: CONTRIBUTIONS OF BAKHTINIAN THEORY FOR
TEACHING THE READING OF THE GENRE COMIC STRIPS*

Juliane Ferreira **VIEIRA**¹

Resumo: Este estudo objetiva apresentar uma proposta discursiva de leitura do gênero tiras em quadrinho no que se refere à análise de aspectos do estilo. Para tanto, fundamenta-se na perspectiva da Linguística da Enunciação, adotando a concepção dialógica da linguagem de Mikhail Bakhtin. A leitura é concebida como um processo de trabalho de compreensão, de interpretação do texto, de produção de sentidos, em que, para isso, o leitor, por meio de sua finalidade de leitura, aciona seus conhecimentos de mundo, de autor, de linguagem (KOCH e ELIAS, 2006). Verificou-se ser o estudo do estilo fundamental para o ensino de leitura, uma vez que contribui para a interação entre autor, texto e leitor. Nesse processo, as tiras mostraram-se um gênero apto a ser lido nas aulas de Língua Portuguesa, por ter circulação social e solicitar dos leitores conhecimentos linguístico-discursivos para a construção dos sentidos. Desse modo, observou-se que a teoria bakhtiniana contribui para uma leitura mais efetiva, mais prazerosa dos textos que circulam em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura. Gênero discursivo. Estilo. Tira em quadrinhos.

Abstract: This study aims at presenting a discursive proposal for the reading practice of the genre comic strips, concerning specifically the analysis of stylistic aspects. In order to do that, it is based upon the perspective of Linguistics of Enunciation, adopting Mikhail Bakhtin's dialogical language conception. Reading is understood as a work process, which includes the comprehension and the interpretation of the text, of producing meanings, in which, to achieve that, the reader, by means of his/her reading finality, activates his/her knowledge about the world, the author, the language (KOCH; ELIAS, 2006). It could be verified that the study of the style is fundamental for teaching how to read, once it contributes for the interaction among author, text and reader. In this process, the comic strips seem to be a genre adequate to be read in the Portuguese Language classes, for having social circulation and for requiring from the readers discursive and linguistic knowledges to construct the meanings. This way, it was observed that the Bakhtinian theory contributes for a more effective, more pleasurable reading of the texts circulating the classroom practices.

Keywords: Reading. Discursive genre. Style. Comic strips.

Considerações iniciais

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), área de concentração em Estudos Linguísticos. E-mail: julianevieira1278@gmail.com

“Não sei como aprendi a ler, só me lembro das minhas primeiras leituras” (MORAIS, 1996, p. 11). As palavras de Rousseau evidenciam que a leitura é uma atividade construída pela prática e não por metodologias que apresentam fases e diferentes níveis de leitores. Trata-se de uma atividade simples e imediata quando já é dominada, afirma Morais (1996). Porém, esta não tem sido a realidade no Brasil, o que se evidencia em resultados de exames como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA². Os resultados mostram o mau desempenho dos alunos brasileiros no que se refere à leitura, pois, daqueles que sabem ler, grande parte é avaliada como analfabetos funcionais. Isso significa que, apesar de conseguirem ler um texto – decifrar o código linguístico –, não são capazes de reconhecer o tema principal e fazer ligações entre a informação apresentada no texto e seu uso cotidiano. Assim, se justifica a feitura deste estudo, tendo em vista apresentar um caminho metodológico de leitura de tiras em quadrinho em sala de aula de Língua Portuguesa pautada na teoria bakhtiniana. Entende-se leitura como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1984, p. 80). Trata-se, assim, de um processo de compreensão e de interpretação do texto, em que o leitor, por meio de sua finalidade de leitura, aciona seus conhecimentos de mundo, de autor, de linguagem (KOCH; ELIAS, 2006).

Para isso, busca-se ancoragem teórica na perspectiva da Linguística da Enunciação, adotando a concepção dialógica da linguagem, com ênfase na abordagem sócio-histórica, dentro da perspectiva da Linguística Aplicada, com pressupostos teóricos de Mikhail Bakhtin e de pesquisas desenvolvidas no Brasil acerca dessa mesma base teórica.

Leitura: algumas considerações

No decorrer da história da Humanidade, a leitura mostrou-se de variadas formas. Fischer (2006) lembra a leitura de pedras significando o número de ovelhas, por exemplo; assim, cinco pedras simbolizariam cinco ovelhas. Na Mesopotâmia, usavam-se fichas de argila em que a parte externa exibia um selo que identificava a mercadoria. Mas foi o uso intencional dos sumérios do aspecto “fonográfico na pictografia que transformou a escrita incompleta em escrita completa.” (FISCHER, 2006, p. 15). Assim, a leitura deixou de ser um fenômeno estático, já que os elementos simbólicos sempre representavam o mesmo sentido, e passou

² Disponível em <http://www.oecd.org/pisa/>

a interpretar um sinal pelo valor sonoro isoladamente em um sistema padronizado de sinais limitados. [...] a leitura deixava de ser transparência um a um (objeto para palavra), para se tornar uma sequência lógica de sons que recriasse uma linguagem natural humana. Em vez de se lerem imagens, lia-se, desse modo, linguagem (FISCHER, 2006, p. 15).

A expansão da leitura e da escrita foi responsável por substituir a supremacia do oral por toda parte do Oriente, porém tratava-se de uma capacidade exercida quase que exclusivamente pelos membros das religiões, sendo os responsáveis pela alfabetização. Isso se evidencia na figura dos escribas, padres que escreviam o que lhes ditavam, papel desempenhado logo depois pelos eruditos das elites, que diversificaram os materiais de leitura, o que culminou em um conceito de educação para essa parte da sociedade à época. Das primeiras formas de leitura entre os sumérios às variadas maneiras de ler no século XXI, a leitura passou a ser uma capacidade fundamental ao homem. Coube, assim, à escola habilitar os alunos a dominar essa forma de dar sentido ao mundo e às palavras em suas mais diversificadas.

A visão de que a escola é o pilar para aprendizagem da leitura está ligada ao fato de a leitura ser um “objeto de conhecimento em si mesmo e como instrumento necessário para a realização de novas aprendizagens” (SOLÉ, 1998, p. 21). Por isso, a leitura tem sido objeto de estudo de pesquisadores que propõem conceitos, ensino, aprendizagem. Entre os conceitos de leitura está o proposto por Dell’sola (1996), o qual, apoiado na visão interacionista-discursiva, considera o texto como um objeto em construção de sentidos. Nessa perspectiva, autor-texto-leitor influenciam-se mutuamente, produzindo sentidos em função dos aspectos sociais, culturais, históricos, afetivos e ideológicos, trazidos e preenchidos (as lacunas deixadas pelo autor) pelo leitor durante a leitura, que permite a produção de diferentes sentidos ao texto, pelo mesmo leitor de acordo com as novas experiências, levando à construção de um novo texto.

Todavia, de acordo com Jolibert (1994, p.11-14), o ato de aprender a ler é um ato complexo cuja compreensão se situa no cruzamento de vários eixos. Ler significa questionar o que está escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade – prazer) numa verdadeira situação de vida. Como salienta Kleiman (1995, p. 27):

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar, ou seja, é através do ler que o ser humano se identifica, pois reflete sobre situações ou acontecimentos já vivenciados e com isso elabora e procura perguntas e respostas para as análises feitas em relação ao que lê.

Percebe-se que, para a autora, a leitura consiste em uma atividade em que o leitor aciona uma bagagem de conhecimento que traz consigo, a qual é de grande importância para que seja possível compreender um texto nas entrelinhas (KLEIMAN, 1995, p. 27). Decifrar ou decodificar palavras não é o mesmo que “ler”, pois ler significa interagir, processo que se dará na leitura com compreensão (KLEIMAN, 2001, p. 10).

Os estudos de Kleiman (2001) ainda reforçam que a leitura consiste em um processo de captação de significados num contexto que se organiza de acordo com a interação, que ocorre entre o autor e o leitor, levando em conta que a construção de significados será diferente para cada leitor de acordo com seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento.

Pode-se observar que a autora sustenta a ideia de que a leitura é um processo no qual o leitor capta significados propostos pelo contexto de um texto e os organiza através da interação autor-leitor e que a interpretação do texto varia de acordo com os conhecimentos armazenados, os interesses e os objetivos do leitor (KLEIMAN, 2001, p. 49). Como ressalta Solé (1998, p. 22), não se trata de uma réplica feita pelo leitor do escrito do autor, mas sim “uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos”.

Já Micheletti (2001, p.16) indica que a leitura faz com que o leitor produza e construa o sentido do real, aparentemente preso nas malhas do texto. Segundo a autora, o leitor salta para vida e para o real na medida em que leitura da palavra escrita pode conduzi-lo a uma interpretação do mundo. Essa interpretação ocorre por um mecanismo, em que sucessivas etapas, desde o contado inicial, vão se interpenetrando. De início, aprendem-se os sinais, o códigos, passando-se a decifrá-los e quase simultaneamente se aprende uma significação de superfície (MICHELETTI, 2001, p. 16-17).

A tarefa seguinte, nessa aproximação, se estabelece numa desmontagem do texto para se atingir o significado no interior do próprio discurso. É o momento de análise (MICHALETTI, 2001). Em seguida, vem a interpretação por meio de uma remontagem em que as palavras vão se juntando e formando o texto, já com um novo sentido para leitor. Nessa etapa, o diálogo do leitor com o texto torna-se mais vivo, pois ele ativará todo conhecimento de mundo e o terá posto em movimento. Nas palavras de Koch e Elias (2001, p. 10):

[...] a leitura é entendida como a atividade de captação das idéias do autor, ou seja, ele coloca no papel o que está pensando naquele exato momento, e depois o leitor abre o livro e decifra e interpreta este pensamento. No ato de criação de

um texto, o autor leva em consideração o seu provável leitor de modo que leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

No que se refere aos conhecimentos de leitura, sabe-se que variam de uma pessoa para outra, ou seja, há alguns fatores que podem diferenciar a compreensão leitora, são eles: conhecimento dos elementos linguísticos, esquemas cognitivos, bagagem cultural/conhecimento de mundo, circunstâncias em que o texto foi produzido/condições de produção/contexto. Para Morais (1996), ler significa captar as ideias presentes em um texto. Neste processo, o leitor utilizará inconscientemente o conhecimento que possui da linguística, como também do conhecimento de mundo para realizar esta ação. Morais (1996, p. 111) reforça a noção de que ler é compreender as ideias que estão nas entrelinhas do texto, no sentido de que “Ler nas entrelinhas’ é inferir algo que não está escrito”, uma vez que ao ler são feitas associações, lembram-se de imagens, constroem-se raciocínios.

Na concepção de Solé (1998, p. 92), os objetivos têm papel fundamental na leitura, pois eles “determinam a forma em que um leitor se situa frente a ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”. Ademais, os objetivos dos leitores em relação ao texto também são diversos, já que “haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos” (SOLÉ, 1998, p. 92). Nesse sentido, são os objetivos de leitura que determinarão a forma com que o leitor apreenderá o texto, e cada tipo de leitura exigirá objetivos distintos para a sua devida interpretação.

Embora a leitura deva ter objetivo, como aponta Solé, bem como deva chegar às entrelinhas como sinalizam Kleiman (2001), Koch e Elias (2001), os PCN (1998) informam que os números dos programas de avaliação de alunos demonstram que os estudantes brasileiros são analfabetos funcionais, o que significa que, apesar de saberem ler um texto – decifrar o código linguístico –, não refletem sobre o tema, não fazem avaliações, bem como não fazem ligações entre um texto e outro e também não relacionam a informação apresentada no texto ao seu cotidiano.

Assim, a leitura, como objeto de ensino e aprendizagem da escola, mostra-se deficitária, pois não consegue ser significativa, objetiva ao aluno. A avaliação da leitura dos alunos apontada pelos PCN demonstra que os documentos concebem a leitura como

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-

se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitido tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p. 69-70).

Tendo em vista ser a leitura uma ferramenta fundamental para a educação e servir como um grande ponto de partida para adquirir o conhecimento, ler é imprescindível. O ato leitura significa ler os elementos linguísticos, mas também as entrelinhas, o discurso velado, aquele que quer convencer, responder, conquistar, desafiar o leitor, e a partir desse processo construir sentido. Como se pode perceber a leitura, para este estudo, revela-se como um ato significativo, resultado do cruzamento entre conhecimentos de língua, conhecimentos prévios, conhecimentos interacionais, como salientam Koch e Elias a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem (KOCH e ELIAS, 2006). Tomando as palavras de Geraldi (1984, p. 80), “ler é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Nesse sentido, importa destacar como os dois sujeitos do processo de construção de sentidos para um texto são caracterizados por Geraldi, o que pode ser visualizado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Características do Autor e do Leitor no processo de interação, segundo Geraldi

AUTOR	LEITOR
<ul style="list-style-type: none"> • Instância discursiva de onde emana o texto; • Mostra-se e se dilui nas leituras de seu texto; • Dá uma significação; • Imagina seus interlocutores; • Não domina sozinho o processo de leitura; • Por meio de sua palavra é possível a interlocução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não é passivo; • É agente que busca significações; • Reconstitutor do sentido do texto a partir de sua leitura; • Leitor maduro (Lajolo, 1982) é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera significado do que lê; altera o significado, (aciona seu conhecimento de mundo, de outras leituras, da língua, do gênero).

Elaborado pela autora a partir de Geraldi (1984).

Como se pode observar, o leitor na visão interacionista não é um sujeito passivo, mas alguém que tem papel fundamental para a construção dos sentidos. Essa visão é herança da teoria bakhtiniana que concebe o leitor como aquele para quem

[...] meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2000, p. 320).

Segundo Bakhtin e Volochínov (2002, p. 113), “a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. Assim, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, que aponta que o organizador de uma enunciação e de toda expressão é o meio social em que está o sujeito do discurso:

a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2002, p. 121).

Nesse sentido, a visão interacionista de leitura leva em consideração a vida em si, a partir de seus elementos de construção: quem fala, para quem fala, em que momento fala. Por isso, o “discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 1926/1976, p. 4).

Concepções de leitura: um panorama

Seguindo os estudos da Linguística Aplicada, percebe-se a coexistência de variadas concepções de leituras, as quais permeiam o ensino em sala de aula. Essas concepções centram-se no texto, no autor, no leitor e na interação autor-texto-leitor.

Na concepção que foca o texto, a língua é concebida como código, instrumento de comunicação. O texto é tratado como um produto que será decodificado por um leitor ou ouvinte, que apenas utilizará o conhecimento para decodificação do código. Segundo Menegassi (2009), o texto é visto como “simples produto da codificação de um emissor, no caso, o autor, a ser codificado pelo leitor”, quem tem o papel de decifrar o código. Para Kato (1985), essa concepção tem suas raízes no Estruturalismo e no Mecanicismo da linguagem. Nesse caso, o

sentido está nas próprias palavras e frases. Assim, cabe ao leitor a tarefa de decodificar o código, de reconhecer os itens linguísticos e deles retirar o sentido. O leitor, nessa visão, é o receptáculo das informações do texto, aquele que precisa capturar os sentidos já prontos. Como destaca Coracini (2010), o processo de leitura pode ser comparado como a construção de uma casa, a qual começa pelas unidades menores, como morfemas, vocábulos, chegando a estruturas maiores como significado literal, figurado. O mesmo é descrito por Koch (2008), com relação ao leitor, o qual apenas irá decodificar o texto reconhecendo o sentido das palavras e as estruturas do texto. O leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução. Assim, a leitura é caracterizada como sendo passiva, simples reconhecimento de palavras e ideias, e o papel do leitor é extrair o conteúdo do texto (KLEIMAN, 1993; KOCH e ELIAS, 2006; MENEGASSI e ANGELO, 2005).

Outra concepção foca a atenção no autor. Nessa concepção, a língua torna-se a representação do pensamento, o sujeito torna-se um ser psicológico, sem história, individual, dono de suas vontades e ações. O texto em si é tratado como um produto lógico do pensamento de seu autor. Conforme Menegassi (2009, p. 2), “o autor é visto como um ‘ego’ que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja ‘captada’ pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações”. Assim, a leitura se torna uma atividade na qual consiste na captação de ideias produzidas pelo autor, deixando de lado as experiências e também os conhecimentos do leitor, restando a ele apenas captar as intenções que foram mentalizadas pelo autor. Nessa concepção, a língua serve como representação do pensamento de quem o escreveu, e que servirá como fonte de enriquecimento de conhecimento e análise para quem ler. Assim, o leitor exerce um papel passivo de apenas ser um “receptor”, no sentido de que somente o autor que tem algo a dizer (KLEIMAN, 1993; MENEGASSI e ANGELO, 2005).

Na concepção que tem o leitor como foco, cabe a ele atribuir sentido ao texto, tendo em vista seus conhecimentos de mundo armazenados em sua memória. Nessa concepção, o movimento de sentido é do leitor para o texto. Assim, o leitor é aquele que possui as condições para construir sentido para o texto, pois é dele que emana os conhecimentos necessários para fazer a máquina preguiçosa texto se movimentar, lembrando as palavras de Eco. Em sua memória, o leitor guarda conhecimentos que serão ativados no momento da leitura. Desse modo, o leitor lê conforme sua visão de mundo, suas crenças, sua ideologia, o que proporcionará que um mesmo texto seja lido por diferentes leitores e cada um deles fará uma interpretação diferente, pois têm conhecimentos diferentes. Por isso, conforme Menegassi (2009), essa concepção aceita diferentes compreensões de um mesmo texto, “porque há diferentes leitores.

Isso mostra que o sentido do texto é construído do modo descendente, isto é, descendo da mente do leitor para o texto”.

Quanto à concepção que focaliza a interação autor-texto-leitor, observa-se que a língua é dialógica e interacional; os sujeitos são tratados como atores sociais, que quando ativos, se constroem e são reconstruídos no texto. O texto é dado como o lugar onde ocorrem a interação e a constituição dos interlocutores. Como afirma Menegassi (2009), o texto é “o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores”. Nesse contexto, Koch (2008) aponta que o sentido não se encontra no texto, mas na interação do texto com o leitor. Dessa forma, a concepção considera a ação de ler uma interação entre as competências do leitor e a competência que o texto pede. Conseqüentemente, há no texto uma grande quantidade de ideias subentendidas, das mais variadas possíveis, que só podem ser captadas quando há o contexto sociocognitivo dos participantes desta interação. Como afirma Menegassi (2009), o sentido do texto é construído no processo de interação texto-sujeito, não sendo algo que preexistia anteriormente. Entretanto, com a possibilidade de produzir vários sentidos ao texto, que, por sua vez, dentro de seus limites linguístico-discursivos, limitam os sentidos possíveis impedindo que ocorram leituras não autorizadas, como acontece na concepção com foco no leitor. Portanto, o texto acaba que por si só delimitando o que poderá ser lido, e os sentidos que poderão ser concebidos para ele (GERALDI, 1993; KOCH e ELIAS, 2006).

Na concepção discursiva de leitura, mais especificamente para Análise de Discurso de linha francesa, saber ler é saber que os sentidos não estão prontos ou fechados em si, é saber que “o sentido pode ser sempre outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo o texto a presença de outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui” (ORLANDI, 1996, p. 138). O discurso, em linhas gerais, é visto como efeito de sentido entre interlocutores e lugar de contato entre língua e ideologia (PÊCHEUX, 1969). O texto, por sua vez, é a materialização discursiva pela relação com a exterioridade, sendo o sujeito resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia e o autor como uma função do sujeito.

Nessa concepção, o conceito de interpretação também é fundamental, já que por serem interpelados pela ideologia, os sujeitos estão fadados a interpretar, uma vez que o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido a qualquer objeto simbólico (ORLANDI, 2004). Para autora: “[...] interpretar, para análise de discurso, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto (ainda Pêcheux) [...] é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico

produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2004, p. 64). Pêcheux (1997, p. 160), ao tratar de sentido, destaca que

[...] o sentido de uma palavra [...] não existe em si mesmo (isto é, em relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras [...] são produzidas (isto é, reproduzidas) [...] as palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem.

Pressupostos bakhtinianos: gêneros discursivos

Um estudo como este, que se propõe apresentar uma proposta de leitura com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, precisa considerar o caráter histórico da linguagem, sua diversidade externa e interna, como sublinha Garcez (1998). Segundo a autora, “A linguagem não existe num vácuo, mas imersa numa rede de valores discursivos de vários níveis. Assim, todo o universo linguístico constrói-se, existe e funciona num universo social, coletivo, e não pode ser abstraído dessa condição.” (GARCEZ, 1998, p. 48). Geraldi (1984), ao tratar das concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa, situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Ademais, Geraldi destaca que a concepção de linguagem como forma de inter-ação a possibilita

[...] uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como o lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala (1984, p. 43).

Essa perspectiva de linguagem como ação interativa fundamenta-se no postulado de Bakhtin que considera que a

[...] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2000, p. 123).

Ao conceituar os gêneros do discurso como *tipos relativamente estáveis de enunciados* (BAKHTIN, 2000, p. 279)³, o autor apresenta a natureza verbal comum entre gêneros e enunciados, visualizando os gêneros a partir de sua historicidade, razão pela qual não são de natureza convencional. Ele os analisa como tipos históricos ao relacionar a eles o mesmo caráter de enunciado, caráter social, discursivo e dialógico.

Observa-se que cada esfera da comunicação produz historicamente, na/para a interação verbal, os gêneros discursivos que lhe são próprios. Desse modo, estes se estabilizam e se constituem historicamente por meio de novas situações de uso da língua e, assim, de novas formas de interação verbal necessárias nas diferentes esferas de comunicação.

A riqueza e a variedade dos gêneros acompanham a infinita variedade da atividade humana, e cada esfera (esfera cotidiana, do trabalho, científica, jurídica, escolar, religiosa) dessa atividade é composta por um repertório de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam a partir do desenvolvimento de cada uma. Sublinha o autor que, diante da capacidade humana de elaborar uma infinita variedade de gêneros, pode-se pensar que não há e não poderia existir um terreno comum para seu estudo, de forma a colocar no mesmo terreno de análise um relato familiar e uma ordem militar padronizada, cada uma com suas características particulares.

Os gêneros discursivos são elaborados, segundo Bakhtin (2000, p. 284), primeiro de acordo com uma dada função pré-determinada (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana); segundo, a partir de dadas características específicas de cada esfera da comunicação. Ao se observarem a variedade de funções e a diferenciação entre as características dos gêneros, nota-se que estes não são estruturas fixas, imóveis, mas *relativamente estáveis*, tendo em vista que, para cada situação de uso de um gênero, o tema, a organização composicional e o estilo se alteram, pois o seu resultado depende das suas condições de produção e de sua historicidade.

O pensador russo aponta que o enunciado está no cruzamento de um problema: o estilo, que reflete a seleção das formas linguísticas que o usuário da língua faz para produzir os seus enunciados. Assim, por ser individual, o estilo revela a individualidade de quem fala ou escreve. Essa escolha dos recursos linguísticos está associada ao interlocutor/destinatário, uma vez que este influencia a elaboração de um enunciado: “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, 2000, p. 326). Entre o estilo e o tema observa-se um vínculo indissociável, assim como entre o estilo e a organização composicional. Segundo Bakhtin (*idem*),

³ Em outras obras, Bakhtin faz referência a “formas de discurso”, “formas de um todo” e “tipos de interação verbal”.

o estilo é um dos elementos da unidade de um gênero; ele pertence ao estilo do gênero, de modo que aquilo que se pode dizer, o que não se pode e o como se deve dizer já estão pré-determinados pelo gênero a ser utilizado. As mudanças em um gênero ocorrem independentemente do estilo, pois

Em cada época de seu desenvolvimento, a língua escrita é marcada pelos gêneros do discurso e não só pelos gêneros secundários [...], mas também pelos gêneros primários [...]. A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros [...] a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso [...] (BAKHTIN, 2000, p. 285).

O estilo está, portanto, associado às escolhas que o locutor faz por determinadas marcas/traços que melhor atenderão às suas necessidades: o ato de selecionar determinada forma gramatical e não outra já revela um estilo.

A teoria bakhtiniana sublinha que todo gênero é gerado a partir de um tema, ou seja, apresenta seu objeto discursivo e sua finalidade discursiva. Assim, o tema do romance é, para Bakhtin, o homem que fala e seu discurso. São os próprios gêneros que apontam para uma maior ou menor possibilidade de tratamento de um tema e do sentido de interação. Como apontam Moterani e Menegassi (2010, p. 226), “O conteúdo temático não é o assunto em si, mas abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso”.

Quanto à organização composicional, também está ligada ao estilo, uma vez que a relação estabelecida entre esses dois elementos determina o tipo de estruturação e de conclusão de um todo, o tipo de relação entre o locutor e o interlocutor. Dessa maneira, observa-se que o locutor fará a escolha da organização de seu enunciado e, também, das sequências textuais que vão compor o todo do enunciado.

Tiras em Quadrinho: em cena, Mafalda

Seguindo os pressupostos por Rama et al. (2004, p. 7), este estudo considera as tiras em quadrinho uma forma de comunicação de massa, já que, segundo os autores: “as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades”. São consideradas como um gênero discursivo, pois além da materialidade do texto, há a soma entre texto e contexto, sendo uma prática social mediada pela

linguagem. Além disso, tratam-se de ações sociais orientadas por um objetivo culturalmente pertinente, como aponta Miller (1984).

Por serem comunicações de massa, presentes em suportes da esfera midiática, como jornais, blogs, revistas, as tiras em quadrinhos têm ganhado um espaço de destaque nos livros didáticos, por trazerem duas formas de linguagem: a verbal e o visual, os quais interagem para contribuir na construção de sentidos. Trata-se de histórias narradas, de forma curta, em sequência de pequenos quadros. Como apontam Rama et al. (2004), a organização do gênero tira, geralmente, se constitui pela linguagem visual, plano e ângulos de visão, protagonista e personagens secundários, além de figuras cinéticas, metáforas visuais e verbais, linguagem verbal, balão de fala, de pensamento, de expressão, legenda e onomatopeias.

Quanto ao estilo, a linguagem se caracteriza como informal, com marcas de oralidade. Ramos (2013, p. 108) destaca que a linguagem dos quadrinhos é “ancorada nisto que estamos chamando de leitura oculta”. Esse tipo de linguagem caracteriza-se pela inferência que o leitor deve realizar para construir sentidos para a tira em quadrinhos. São informações que não estão explícitas no texto, mas são construídas durante a leitura. O processo de inferência é um dos que podem determinar a construção do humor, já que, segundo Ramos (2013, p. 110-111), “é parte integrante do modo como as histórias em quadrinhos são concebidas e lidas”. Também cooperam para a construção de sentidos os elementos linguísticos, que em conjunto com o visual e as condições de produção, sinalizam para escolhas estilísticas intencionalmente escolhidas pelo autor para atender às suas necessidades de interação com o outro, a fim de levar seus leitores a construírem outros sentidos.

Há que sublinhar uma das funções da tira: criticar os vícios da sociedade e a política. No caso, das tiras da Mafalda, o autor Quino aponta que seu objetivo não é mudar a situação evidenciada por ele, mas ser um pequeno agente que busca mudança (KUNTZ, 2000). As tiras da personagem Mafalda foram criadas pelo argentino Joaquín Salvador Lavado, o qual tem o pseudônimo de Quino. As publicações começaram em jornais em 1964 e foram até 1973. Logo após esse período, as tiras foram publicadas na forma de livros. As tiras argentinas de Quino foram traduzidas para várias línguas. As tiras da Mafalda caracterizam-se, principalmente, pelo humor crítico, o que pode ser observado pelo intertexto que traz para cena outros textos, como também por informações implícitas e pelo contexto de produção.

Como todo texto de cunho narrativo, as tiras da Mafalda apresentam personagens. A principal é Mafalda, que longe de ser uma heroína, é uma criança que critica pessoas, sistemas, modos de vida. Eco (1993, p. XVI) considera Mafalda uma personagem contestadora e

enraivecida com a situação de conformismo da sociedade da qual ela faz parte. A garota coloca-se em cena como uma anticonformista e recusa o mundo como ele é. Segundo o autor, essa característica de questionadora reflete o nível de qualidade das tiras de Quino. As tiras também apresentam outras personagens crianças como Felipe, Manolito e Suzanita, os pais e o irmão de Mafalda.

A criação das tiras da Mafalda se dá na Argentina em um momento em que o país passa pela ditadura. Quino utiliza-se das tiras para criticar esse regime. Assim, com uma personagem criança e uma linguagem aparentemente inocente, Quino critica regimes políticos ditatoriais, como também as guerras, como a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã. Ademais, outras questões da sociedade são postas em xeque, como o comodismo, o consumismo, a criação de armas nucleares, a indiferença à pobreza.

Ler por prazer na escola: uma proposta de leitura de Mafalda

Para esta proposta de leitura foram selecionadas duas tiras em quadrinho da Mafalda, tendo como recorrência a presença de elementos midiáticos, como o rádio, a tv e o jornal. Buscar-se-á analisar as tiras, propondo um caminho metodológico de leitura ancorado nas orientações bakhtiniana, no que se refere ao estilo. Veja-se a primeira tira em quadrinhos.

Texto 1



Quino - Disponível em <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>

Em um processo de leitura em sala de aula, inicialmente, seria necessário problematizar as condições de produção das tiras de Mafalda: quem é o autor?, em que momento histórico escreveu?, quem são os possíveis leitores?, quais são as personagens?. Esse levantamento levaria os alunos a perceberem que Mafalda é uma criança que não reflete em suas ideias sua idade. Isso se evidencia na primeira tira em quadrinhos que mostra duas cenas. Na primeira, Mafalda, com os olhos fixos, parados, está atenta ouvindo a notícia do rádio, ação que foge a uma característica

típica de criança. Na cena seguinte, Mafalda quebra o seu silêncio e reage ao que é narrado, questionando o afirmado pela notícia.

No que se refere ao texto verbal, inicialmente, observa-se a voz da emissora de rádio: “O governo fixou preços máximos para os artigos de primeira necessidade”. Tendo em vista o estilo, observa-se, no primeiro momento, o uso do verbo “fixou” flexionado no pretérito perfeito do indicativo, que aponta a convicção do sujeito enunciador acerca dos fatos relatados. Observa-se o afirmado por Weinrich (1968) ao destacar que os verbos de uma língua assinalam a atitude comunicativa de quem fala. Assim, o autor separa os tempos verbais em dois grupos: o do mundo comentado e o do mundo narrado. O verbo “fixou” utilizado no pretérito perfeito, segundo Weinrich (1968), conduz a uma atitude responsiva tensa, engajada, atenta; já os tempos do mundo narrado não exigem dos participantes da interação uma reação direta. Nesse sentido, na tira, o enunciador compromete-se e se responsabiliza por aquilo que é dito, acentuando o valor de verdade sobre aquilo que diz. Busca-se, assim, por meio do diálogo com o interlocutor, que este acredite no e pense como o enunciador.

Já na expressão “preços máximos”, usa-se da ambiguidade no item lexical “máximo”, pois é possível verificar dois sentidos: o primeiro, os preços podem chegar a um valor máximo preestabelecido pelo governo, ou seja, ao limite imposto pelo governo; o segundo, o governo pode ter taxado os preços em valores altíssimos, o que denota que será difícil de adquirir os artigos de primeira necessidade. Conforme Ilari e Geraldí (2003), a ambiguidade leva a mais de uma leitura. Trata-se, pois, de uma ambiguidade lexical, a qual consiste na dupla interpretação de um item lexical, de caráter polissêmico. Do mesmo ocorre com “os artigos de primeira necessidade”, em que os artigos de primeira necessidade podem ser os básicos, consumíveis, para a sobrevivência de um ser humano, ou podem ser os necessários à moral humana e, por isso, de primeira necessidade. Sobre a polissemia, Ilari (2002) aponta que se trata dos sentidos diferentes da mesma palavra. No caso analisado, a ambiguidade gerada pelo estilo escolhido leva Mafalda a uma conclusão e não a outra, ou seja, a conclusão indicada pelo autor.

A reação de Mafalda, ao responder “Qual será o preço da sensatez?”, mostra que o enunciado da emissora de rádio manteve um elo na cadeia dialógica, já que a personagem interagiu com o enunciado demonstrando uma ação responsiva. Menegassi (2009), seguindo o postulado por Bakhtin e Volochínov (2002), aponta que a responsividade é um fator imprescindível para que as práticas de linguagem ocorram: “Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de

enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2009, p. 152).

O questionamento de Mafalda relaciona-se às condições de produção do enunciado, já que a Argentina no momento vivia uma das mais sanguinárias formas de ditadura da América Latina (1960-70). A falta de sensatez do governo ditador fez com que muitos civis fossem mortos, ou exiliados, ou desaparecessem, além de recém-nascidos serem sequestrados. A questão posta por Mafalda mostra um inconformismo com a situação vivenciada na época. Diante desse inconformismo, a menina pergunta “Qual será o preço da sensatez”, esperando também uma resposta dentro da cadeia dialógica. Ao olhar para o aparelho de rádio, Mafalda demonstra estar buscando um diálogo com seus compatriotas, com os argentinos, e também com a própria emissora de rádio que representa uma aliada do governo ditador ao relator o que é do interesse do governo da época. Assim, a menina confronta, na arena do discurso, o conformismo da população com relação aos atos bárbaros da ditadura com respeito ao inconformismo com a falta de sensatez. Esse interlocutor, leitor, é chamado a se posicionar, a responder o questionamento proposto pela garota. Do mesmo modo, a questão também quer a adesão, o crédito, o testemunho do interlocutor quanto à falta de sensatez ‘do governo’.

Como se pode perceber, as escolhas linguísticas revelam o estilo do autor, o qual está em consonância com o interlocutor. O estilo reflete a seleção de elementos linguísticos que o usuário da língua faz para produzir os seus enunciados. Assim, por ser individual, o estilo revela a particularidade de quem fala ou escreve. Essa escolha dos recursos linguísticos está associada ao interlocutor/destinatário, uma vez que este influencia a elaboração de um enunciado: Assim, comprova-se o postulado por Bakhtin (2000, p. 326): “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita”. Nesse caso, o enunciadador escolheu recursos ambíguos para buscar a interação com o interlocutor, ao questioná-lo e criticá-lo pelo conformismo.

A seguir, analisar-se-á a próxima tira.

Texto 2



Quino - Disponível em <http://clubedamafalda.blogspot.com.br/>

Na segunda tira em quadrinhos, retrata-se o diálogo de Mafalda com a personagem Felipe. Na primeira cena, Mafalda assiste a um programa de tv enquanto Felipe lê um jornal. O menino pergunta a Mafalda: “Você leu isso? Aqui diz que a tv é um veículo de cultura”. No primeiro momento da leitura, destaca-se a presença do pronome pessoal “Você” que tanto tem o papel de chamar a atenção do interlocutor como também de apontar para uma obrigação desse interlocutor em prestar atenção àquilo que será enunciado. Nesse sentido, observa-se um *você* expandido, pois tanto Mafalda quanto o leitor da tira são chamados a partilhar, a acreditar no enunciatador, mostrando-se, assim, a instalação da interação. Observa-se, assim, que o discurso já se instaura, pois como postula Bakhtin (1997), o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto da linguística, obtido por meio de uma abstração da vida concreta.

Importa ressaltar que, para Bakhtin e o Círculo, a palavra é concebida levando-se em consideração sua história, sua historicidade, isto é, a linguagem em uso. Bakhtin e seus seguidores reposicionam a palavra concebendo-a como um constituinte concreto de feitura ideológica. Não é possível esquecer, neste momento, que palavra, para o Círculo de Bakhtin, significa discurso, por isso esta proposta de leitura se mostra como discursiva.

Destaca-se, ainda, o uso do pronome demonstrativo “isso”. Segundo Mattoso Câmara (1980), os pronomes se diferenciam dos demais nomes pelo fato de o sentido depender da situação de uso, ou seja, o significado é estabelecido com as duas pessoas do discurso: quem fala e quem ouve. Desse modo, é possível afirmar que os pronomes não possuem sentido sozinhos. De acordo com Bechara (1999), o pronome *isso* se refere a alguma coisa já apresentada. No caso da tira, o *isso* retoma o que está escrito no jornal, adquirindo a natureza de pronome substantivo, mas só tem sentido na enunciação. A ocorrência de pronome demonstrativo substantivo está atribuída a fatores discursivos e não apenas gramaticais. Como retrata Koch, ao tratar da

pronominalização, principalmente, na fala, o pronome possui características próprias, isto é, “pode ocorrer sem um referente co-textual explícito” (2002, p. 86).

Koch (2002, p. 79) discorre que a referência é “o resultado da operação que realizamos quando, para designar, representar ou sugerir algo, usamos um termo ou criamos uma situação discursiva referencial com essa finalidade”. Nesse sentido, a referência é entendida como as operações que os usuários da língua realizam à medida que o discurso se desenvolve. Ao se referir às escolhas significativas feitas pelo usuário da língua, ou seja, ao seu estilo, em meio às múltiplas possibilidades que a língua oferece, Koch (2002, p. 81) afirma que conhecer o processo de anáfora e de catáfora, por exemplo, não significa simplesmente saber localizar esses elementos nos textos, “mas sim em estabelecer uma ligação com algum tipo de informação que se encontra na memória discursiva”. No caso analisado, o pronome *isso* se refere a um todo anterior, isto é, ao que está escrito no jornal, demonstrar a proximidade entre quem fala e aquilo sobre o que fala – notícia de jornal, como também carrega um sentido pejorativo, como se o que estivesse dito no jornal fosse uma informação sem nexos, sem lógica. Associada a essa leitura está a relevância da interrogação feita pelo garoto a Mafalda: “Você leu isso?”. Pode-se observar que no processo de interação, o garoto busca a adesão de Mafalda, como também o convencimento da garota ao que ele irá afirmar, já que ela está assistindo a um programa da tv. Da mesma forma, pode-se afirmar que o enunciador também busca a adesão do leitor da tira. Assim, observa-se que o enunciado é influenciado pelo interlocutor como postula Bakhtin e o Círculo, já que pretende convencê-lo de que os meios de comunicação podem não ser um veículo de cultura. Essa assertiva evidencia-se também pelo uso de *Você*, considerado, na tira, um pronome pessoal expansivo, visto se dirigir tanto a Mafalda quanto ao leitor, interlocutor.

Em seguida, a própria personagem usa da paráfrase para retomar o que o jornal afirmou: “Aqui diz que a tv é um veículo de cultura.” Como propõe Koch (2002, p. 56), “na paráfrase tem-se um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diferentes”. Assim, percebe-se que o garoto reformula o que o jornal noticiou de acordo com a sua visão acerca da tv. Como aponta a autora, cada vez que o conteúdo é parafraseado, ocorre alteração, sendo um processo de ajustamento, reformulação, desenvolvimento, previsão maior do sentido, no caso da tira a paráfrase sintetiza o que está dito no jornal. Há que se considerar também a presença do dêitico *aqui*, responsável por sinalizar um lugar, indicando proximidade entre quem fala (eu) e o lugar referido. Como aponta Maingueneau (1996, p. 23), “os dêiticos espaciais são interpretados graças a uma consideração da posição do corpo do enunciador e de seus gestos” e acrescenta que em geral os dêiticos são “colocados na boca dos personagens e interpretados graças às

informações fornecidas pelo contexto” (1996, p. 24). Há ainda a se destacar o uso do verbo dizer, flexionado no presente do indicativo – “diz”. O uso desse tempo verbal, pertencente ao mundo comentado, evidencia um comprometimento do sujeito com o que enuncia e a certeza sobre o que diz. Além disso, acentua o que está dito pelo jornal. Nesse sentido, observa-se que o enunciador controla a interação até aqui, uma vez que molda o seu discurso para chamar os co-enunciadores, Mafalda e os leitores da tira, a participarem do evento comunicativo, com o objetivo de afetá-los (persuadi-los) e convencê-los acerca do que trata.

Na próxima cena, Mafalda atenta-se ao que o garoto afirma, mas demonstra não acreditar naquilo que ouve e pergunta: “Um veículo de cultura?”. Desse modo, observa-se que Mafalda respondeu à indagação de Felipe, demonstrando sua ação responsiva, evidenciando a dúvida quanto à afirmação do garoto. Logo em seguida, na cena 3, Mafalda completa: “Se eu fosse a cultura saltava do veículo e ia a pé.” Destaca-se, nesse enunciado, a dúvida proposta por Mafalda em “se eu fosse”, mas também a influência do interlocutor, já que esse *eu* também é extensivo, trazendo o interlocutor para a arena do discurso. O enunciador propõe ao interlocutor também abandonar o veículo, uma vez que põe em dúvida a integridade dos meios de comunicação quanto a serem um veículo de cultura. Portanto, como afirma Bakhtin, é sob maior ou menor influência do interlocutor que o locutor constrói seu enunciado.

Há que se ressaltar também a presença do vocábulo “veículo”, repetido três vezes. Essa constatação está em consonância com o defendido por Koch (2002, p. 55) quando a autora diz: “não existe uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, ou seja, cada um deles traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas às do termo anterior.”, de modo que quanto maior a quantidade de repetições, maior é a extensão dos sentidos. A esse respeito, Travaglia (1999) também defende o caráter discursivo da repetição. Segundo o autor, a repetição apresenta variadas funções passando pelo relevo a fim de enfatizar, intensificar ou até mesmo contrastar um elemento linguístico. Observa-se, assim, que a reiteração do termo ‘veículo’ constrói um sentido de relevo, a fim de enfatizar e de reforçar a ideia de dúvida exposta pelas personagens. Como postula Koch, a repetição é um fenômeno de interação linguística, por ser uma estratégia básica de construção do discurso, e ainda acrescenta que a presença da repetição pode não ser percebida, mas a sua ausência seria significativamente percebida pelo leitor.

Importa destacar também, nesta proposta de leitura, a polissemia do vocábulo “veículo”. Na primeira cena, Felipe diz: “Aqui diz que a tv é um veículo de cultura”, na segunda Mafalda pergunta: “Um veículo de cultura?” e também na terceira: “Se eu fosse a cultura saltava do veículo e ia a pé.”, observam-se dois usos de sentido do vocábulo “veículo”, um aponta para o

sentido de que se trata de um meio capaz de transmitir, propagar, difundir alguma coisa, no caso ideias. No sentido utilizado por Mafalda, percebe-se que veículo é um meio capaz de transportar ou conduzir pessoas, animais, cargas, de um lugar para outro. Percebe-se, no entanto, que a presença da polissemia não é aleatória, mas constrói um sentido de contraste entre o objetivo do meio de comunicação em ser um veículo de ideias e o fato de a cultura tomá-lo como meio de transporte. Chega-se a inferir que os meios de comunicação não são propagadores de cultura, já que o conteúdo veiculado por eles não são culturais. Como afirma Perini, a polissemia é uma característica que oferece às línguas uma flexibilidade necessitada por elas para expressarem infinitos aspectos do real. Para Perini, portanto,

[...] a maioria das palavras são polissêmicas em algum grau. Palavras não-polissêmicas são raras e freqüentemente são criações artificiais, como os termos técnicos das ciências: fonema, hidrogênio, pâncreas, etc. Nestes casos, a polissemia é realmente um inconveniente; mas o discurso científico, em sua procura de univocidade semântica, difere enormemente da fala normal das pessoas. Nesta, a polissemia é indispensável (1996, p. 252).

Vale destacar que o termo ‘veículo’ torna-se polissêmico no contexto da tira, pois é nele que a polissemia, aliada a outras estratégias discursivas, adquire sentido. Nesse caso, é fundamental demonstrar aos leitores, estudantes, que todo signo é ideológico por resultar de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer do processo de interação. Por isso, é importante destacar a historicidade do signo e os vários sentidos que ele vai ganhando em diferentes contextos de uso. Observa-se que a leitura de base bakhtiniana demonstrará como os elementos linguísticos significam dentro de um contexto histórico, em que língua e história trabalham para a construção do sentido. Como Bakhtin e Volochínov (2002, p. 31) afirmam “Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia.”, mas quando este objeto passa a ter um significado externo à sua própria natureza, tem-se um signo ideológico; além disso, “o signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2002, p. 32).

Contudo, vale destacar a necessidade de formar leitores aptos a fazer esse tipo de leitura, já que para chegar à construção de sentidos dessas duas tiras, por exemplo, o leitor precisaria conhecer os elementos linguísticos destacados, isto é, do estilo, e suas funções no discurso, bem como ter conhecimento acerca do gênero tira em quadrinho, do momento histórico em que as tiras foram produzidas e da posição política do autor diante dos fatos históricos vivenciados por

ele. Só assim, o texto tornar-se-á um lugar de encontro entre o mundo do autor e o mundo do leitor, onde o processo de interação é mediado pela significação palavras e dos seus significados na história.

Sistematização da proposta de leitura e palavras finais

Tendo em vista que este estudo objetivou apresentar uma proposta de leitura com base na teoria de Bakhtin e de seu Círculo, após as análises, expõe-se um caminho metodológico que poderia ser tomado por professores de Língua Portuguesa, com as devidas adaptações e correções, a fim de ensinar a ler por prazer tiras em quadrinho. Observa-se essa proposta a seguir:

Quadro 2 - Proposta sugerida para leitura em sala de aula

- ✓ Estudar o gênero tiras em quadrinhos: objetivos, suporte, linguagem visual, organização temática, estilística e composicional;
- ✓ Ler diferentes tiras;
- ✓ Contextualizar o momento histórico do autor de Mafalda;
- ✓ Destacar elementos linguísticos e suas funções na construção dos sentidos;
- ✓ Ler tiras da Mafalda e analisar junto com os alunos os elementos estilísticos, mostrando suas funções para construção de sentidos que podem ser diferentes, já que os alunos podem apresentar conhecimentos diferentes um dos outros.

Elaborado pela autora. (2016)

Verifica-se que a proposta não foca em exercícios de fixação de leitura ou de interpretação, pois se prevê uma aula de leitura. Assim, pretende-se mostrar ao professor que leitura se ensina na escola, já que é nesse espaço que o aluno adquire os conhecimentos necessários para saber ler qualquer gênero discursivo. Como se sabe, à escola não cabe apenas ensinar a decodificar o signo linguístico, mas cabe ensinar a ler conforme as demandas sociais solicitadas na contemporaneidade. Por isso, esta proposta tenta fugir do ensino que trata a leitura como sem vida, sem motivação, pautado na leitura como pretexto apenas para o ensino de gramática: regras a serem aprendidas. Apresenta-se minimamente uma proposta voltada às práticas de utilização da linguagem e de seus objetivos a partir de textos que circulam na realidade social, conforme ressaltam os PCN.

Defende-se que a teoria bakhtiniana contribui para que a leitura nas escolas seja prazerosa e que seja ensinada por meio da análise de gêneros discursivos. Desse modo, ler por prazer e com propriedade não será mais um privilégio, como mostra a história da leitura no Brasil, de uma classe economicamente privilegiada, mas que seja um direito de todo cidadão que passar pela escola.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; rev. da trad. Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____; VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievich. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, [1992] 2002.
- _____; VOLOCHÍNOV, Valentín Nikoláievich. *Discurso na vida e discurso na arte*. V. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. (1926/1976).
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. *Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. Trad. Claudia Freire. São Paulo: ED. Unesp, 2006.
- GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da UNB, 1998.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 7 ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MENEGASSI, Renilson José. Avaliação de leitura: construção e ordenação de perguntas. In: Congresso de leitura do Brasil, 17., 2009, Campinas. *Anais do 17º COLE*, Campinas, SP: ALB, 2009.
- MOTERANI, Natália Gonçalves; MENEGASSI, Renilson José. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. V. 32, n. 2, p. 225-232. 2010.
- MORAIS, José. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. da Unesp, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi [et al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- RAMA, Angela et al. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- RAMOS, Paulo. Tira ou tirinha? Um gênero com nome relativamente instável. *Estudos linguísticos*, São Paulo, 42 (3): p. 1267-1277, set-dez 2013.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

Chegou em: 03/08/2016
Aceito em: 14/10/2016