

Concepções de ensino da língua materna subjacentes às tirinhas com a personagem Mafalda

Underlying conceptions of teaching the mother tongue through comic strips with the character Mafalda

Bárbara Olímpia Melo¹

Simone Rego Fontinele²

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar as concepções de linguagem e de ensino no gênero tirinhas, com a personagem Mafalda, do cartunista Quino. O gênero em estudo pode ser considerado da esfera humorística. Assim, a estratégia para construção do humor no *corpus* selecionado se dá exatamente por reforçar uma concepção de linguagem e ensino um tanto distante daquela suposta dos possíveis leitores. Este estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico e descritivo. Como suporte teórico, baseou-se em Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Bunzen; Mendonça (2013), Kleiman (2009), Pérez; García (2001), Bronckart (1999), Vasconcelos (1992), dentre outros. O *corpus* da pesquisa teve como objeto de análise quatro tirinhas do cartunista argentino Quino. Verificamos que a concepção de ensino da língua materna subjacente aos textos analisados está fundamentada, principalmente, com base numa perspectiva mais estruturalista e formal tendo em vista que a língua é apresentada, quase sempre, como código, restringindo-se a um conjunto de signos.

Palavras-chave: Concepções de Ensino e de Linguagem; Ensino da Língua Portuguesa; Gênero Tirinha.

Abstract: This work aims to analyze the concepts of language and teaching present in the genre of humor comic strips, with the character Mafalda, by cartoonist Quino. The gender in study can be considered from the humorous sphere, so the strategy for construction of humor in the selected corpus just happens for reinforcing a conception of language and teaching somewhat distant from that of the alleged potential readers. This study consists of a literature search of analytical and descriptive nature. As theoretical support, was based on Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Bunzen; Mendonça (2013), Kleiman (2009), Pérez; García (2001), Bronckart (1999), Vasconcelos (1992), among others. The research corpus had as object of analysis four strips by the Argentine cartoonist Quino. We found that the concept of mother language teaching underlying the analyzed text is based, mainly, on the basis of a more structuralist and formal perspective given that the language is presented, often, as code, restricted to a set of signs.

Keywords: Concepts of Teaching and Language; Teaching of Portuguese; Comic Strips Genre.

1 Introdução

O ensino da língua materna tem despertado o interesse de pesquisadores e educadores, uma vez que é por meio da língua que os sujeitos interagem, constroem relações sociais, defendem seus pontos de vista e estabelecem comunicação com outras línguas. Consequentemente, os estudos acerca dos gêneros textuais têm contribuído para o processo de ensino-aprendizagem.

Os gêneros textuais são entidades discursivas que atuam em diversas situações comunicativas. Esses gêne-

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) no Mestrado em Letras.

² Graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

ros surgem no meio social sem a necessidade de criá-los, assim como a língua materna, a qual dominamos antes dos estudos da gramática normativa. Ou seja, não basta apenas o sujeito aprender uma língua pelo ensino de regras gramaticais, mas mediante os enunciados realizados durante a comunicação verbal. Conforme Bakhtin (1997), todas as esferas discursivas, por mais diversas que sejam, estão sempre relacionadas ao uso da língua.

Dessa maneira, objetivou-se analisar nas tirinhas da Mafalda, do cartunista Quino, as concepções de ensino da língua portuguesa subjacentes à fala da personagem, visto que os exemplares desse gênero apresentam uma linguagem implícita, na qual o leitor necessita acionar outras informações em vistas à construção de sentidos. Este objetivo justifica-se também pela necessidade de investigar o gênero tirinha. Trata-se de um gênero trabalhado nas escolas, geralmente de forma muito superficial e somente através do livro didático, não levando em conta as diversas nuances que advêm da leitura de tal gênero.

Nesse sentido, trabalhar o ensino da língua materna apenas numa perspectiva da gramática normativa reduziria a capacidade do aluno de expandir seu conhecimento linguístico e discursivo, levando-o, conseqüentemente, a reproduzir o preconceito linguístico no que se refere ao “certo” e “errado”. Assim, ensinar a língua materna sem o uso adequado dos gêneros textuais é fazer com que o aluno não conheça as várias possibilidades de utilização da língua. Nesta pesquisa foram analisadas quatro tirinhas da Mafalda, abordando a representação do processo ensino-aprendizagem. Dentre os autores estudados para compor o referencial teórico, pode-se apontar: Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Bunzen; Mendonça (2013), Kleiman (2009), Pérez; García (2001), Bronckart (1999), Vasconcelos (1992), dentre outros. O estudo permite confirmar a relevância de trabalhar o gênero textual tirinha no contexto escolar, tendo em vista também a possibilidade de discussão sobre as representações e concepções de ensino da Língua Portuguesa.

2 Fundamentação teórica

2.1 Discussões sobre concepções de língua portuguesa e de gêneros textuais

Durante muito tempo, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras contemplou um ensino pautado na norma culta da língua por meio da gramática normativa, conforme os estudos de Bezerra, os quais ressaltam que “ensinar Português era levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos regras gramaticais” (BEZERRA, *apud* DIONÍSIO, 2002, p.37).

Quando se fala no ensino de uma língua, isso remete a aprender a falar e escrever “corretamente”. Assim, muitos alunos, para não dizer todos, chegam à escola com a visão de estudar a variedade culta da língua. Essa ideia se baseia no conceito de que aprender uma língua equivale a aprender sua gramática. Conforme Antunes (2009, p13) “referindo-se às aulas de português, é comum, por exemplo, falar-se simplesmente em aulas de gramática, *como se uma coisa equivalesse à outra*”, ou seja, a língua e a gramática normativa são apresentadas como duas concepções equivalentes.

Não se trata, é claro, de afirmar que a gramática normativa não é importante, mas entendermos que essa gramática também é falha e requer reflexão linguística constante pelos pesquisadores e educadores. Os mesmos não têm convicções do que será seu objeto de ensino. Por sua vez, os alunos passam a decorar a gramática normativa apenas com o objetivo de tirar boas notas, algumas vezes fingindo que estão aprendendo.

No entanto, observou-se que, nas últimas décadas, com a divulgação mais intensa das pesquisas Linguísticas, essa realidade vem sendo transformada. Hoje o ensino da língua materna pode ser desenvolvido por meio dos diversos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem.

Marcuschi (2002) discute sobre gêneros textuais, afirmando que estes “são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”, visto que esses gêneros estão “profundamente vinculados à vida cultural e social” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Ou seja, cada gênero textual tem um propósito comunicativo que o determina. Os gêneros se estabilizam historicamente nas diferentes situações discursivas. Assim, eles se caracterizam como unidades de textos dinâmicos que circulam no meio social.

Além disso, os gêneros textuais caracterizam-se como “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 19). Nesse sentido, os gêneros não são eventos estanques que ficam parados no tempo, eles são dinâmicos, quase inúmeros e possuem uma função comunicativa definida.

Dessa forma, é impossível estabelecer a comunicação verbal a não ser por algum gênero textual. Tal constatação se confirma com os estudos de Bakhtin (1997), que ressalta que o uso da língua se realiza através de enunciados orais e escritos. Assim, em cada situação de uso da língua, surge a necessidade de um gênero específico, de acordo com a intenção comunicativa, o momento e a situação em que ocorre a comunicação.

Além disso, Bronckart (1999) destaca ainda que, à medida que esses discursos mediados pela língua se desenvolvem e se diversificam, essa diversificação tende a desenvolver-se em formas de organizações distintas ou em enunciados. Em vista dessa diversificação, têm surgido vários estudos quanto à forma de ensinar a língua materna. Ou seja, trabalhar a diversidade de textos proporciona ao aluno desenvolver o domínio discursivo quanto a situações reais de utilização da língua, dependendo do uso e do propósito que se faz desses textos.

Desse modo, os gêneros textuais desenvolvem-se de forma dinâmica originando outros gêneros, por exemplo, “os chats surgindo como uma forma de conversação por meios eletrônicos, ou os blogs surgindo dos diários de bordo” (MARCUSCHI, *apud* KARWOSKI, 2006, p. 27). Na medida em que as novas tecnologias surgem, novos gêneros aparecem e novas funções lhes são atribuídas.

Esses novos gêneros são originados de outros gêneros já existentes, conforme Bakhtin (1997) argumenta sobre a “transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro” (BAKHTIN, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2002, p. 20). Nesse sentido, as novas tecnologias contribuem para o surgimento de novos gêneros, porém eles não são totalmente novos.

Além disso, a escola pode oferecer aos alunos uma diversidade de textos a fim de desenvolver as suas capacidades e competências, bem como compreender e produzir textos orais e escritos, de variados gêneros, de forma que eles se tornem aptos a interagir socialmente nas variadas situações comunicativas.

2.2 Concepções de língua e de linguagem

O avanço dos estudos linguísticos levou muitos estudiosos a buscarem definições acerca da linguagem, visto que ela desempenha um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos. Nesse sentido, tudo o que se materializa como linguagem ocorre em sociedade e se relaciona com o que lhe é exterior. Isto é, relaciona-se com o que existe “independentemente da linguagem”, pois está condicionada a uma realidade social, histórica e cultural de seu falante. Assim, o homem constantemente interage e se comunica com outros indivíduos.

Geralmente, quando se fala em língua e linguagem, muitos chegam a confundir as características básicas de ambas. Saussure (2012) concebe a língua como “um sistema de signos”, um conjunto de elementos que se relacionam e se organizam dentro de um todo. Desse modo, a língua é “uma parte social da linguagem”, exterior ao sujeito. Assim, a língua não pode ser modificada pelo sujeito, pois “obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da sociedade”.

Além disso, Saussure (2012, p. 41) também afirma que a língua é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. O interesse de Saussure (2012) pela língua está associado a uma concepção estruturalista.

Já a linguagem, segundo Saussure (2012), é concebida como “multiforme e heteróclita”, pois comporta vários domínios. Esses domínios pertencem, ao mesmo tempo, ao domínio individual e social, visto que não se enquadram em nenhuma esfera de atividade humana. Para o estudioso, a linguagem e a língua estabelecem ainda outro elemento: a fala. Essa é um ato individual que se constitui das organizações feitas pelo indivíduo falante usando o “código da língua”.

No entanto, essa visão saussuriana parte de uma visão estruturalista, na qual “subjazem à língua enquanto interioridade e forma” em que a variação leva em conta as realizações individuais. Essa visão de Saussure vigorou para além de meados do século XX, assim como outras vertentes: o surgimento das perspectivas funcionalistas que foram representadas pela Escola de Praga (1890-1938); Roman Jakobson (1896-1982) representado pela teoria das funções de linguagem; a Escola de Copenhague (1899-1965), dentre outras. Tais vertentes discutiram a linguagem em diferentes perspectivas teóricas que não foram totalmente formais e estruturais como os estudos saussurianos.

Para Bakhtin (1997, p. 162), a língua e a linguagem não se restringem somente ao ponto de vista formalista da linguagem. Para ele, a língua se “deduz da necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se, ou seja, a natureza da língua, de uma forma ou de outra, resulta da criatividade espiritual do indivíduo. Isso se opõe ao esquema de Saussure, o qual prioriza as relações existentes entre língua e sociedade, visto que leva em consideração as relações materializadas pelo discurso.

Diante disso, é importante o docente refletir acerca da língua e da linguagem, pois não aprendemos a língua materna nas gramáticas, mas a “adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p. 169).

No que diz respeito às concepções de linguagem, Travaglia (2008) apresenta três possibilidades: a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como processo de interação.

A linguagem como expressão do pensamento se constrói no interior da mente, ou seja, os sujeitos, por meio da linguagem, exteriorizam o que é constituído no interior da mente. Nessa concepção, as atividades de linguagem não estão associadas aos aspectos “situacionais, sócio-históricas, culturais e políticas”. Segundo Melo e Pereira (2015, p. 34), “a linguagem é produzida mentalmente de forma individual, por meio da organização lógica do raciocínio”.

A linguagem como instrumento de comunicação concebe a língua como um código, ou seja, um agrupamento de signos que se combinam e que são capazes de transmitir mensagens aos “receptores”. Essa concepção está

associada aos estudos estruturalistas a partir de Saussure: a linguagem é ensinada por meio de atividades estruturais de forma automática que limita e separa o sujeito do contexto social.

A linguagem como processo de interação consiste na linguagem como um espaço de interação humana que, através da comunicação verbal e da produção de efeitos de sentido entre interlocutores, exterioriza o pensamento e transmite as mensagens destinadas aos receptores. Assim, Travaglia (2008) cita essas três concepções distintas de se conceber a linguagem.

2.3 O ensino do gênero tirinha

A tirinha é um gênero textual muito utilizado pelos docentes, pois figura, com bastante frequência, como conteúdo constante nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Ao trabalhar a leitura de gênero em discussão, possibilita-se que os alunos tenham acesso a diferentes modalidades de textos multimodais.

Nesse sentido, o gênero tirinha possui uma linguagem própria, na qual é necessário trabalhar vários aspectos inferidos durante a leitura para a construção de sentido, tais como: o contexto apresentado pelas tirinhas, os conhecimentos prévios dos alunos e, principalmente, a habilidade destes de interpretação de um texto verbal e não verbal. Bunzen e Mendonça (2013) afirmam que “o aluno deve estar familiarizado com a linguagem própria dos quadrinhos e, não menos importante, precisa trabalhar com uma série de outras informações inferidas durante o processo de leitura” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 116). Dessa forma, entende-se que a leitura no gênero tirinha requer dos alunos vários saberes e conhecimentos, tais como o linguístico, o cognitivo, o enciclopédico e, principalmente, o domínio discursivo.

Tal constatação corrobora o que Kleiman (2009) afirma ao relatar que a compreensão de um texto é tida nesses conhecimentos:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2009, p. 13).

Através do ensino da leitura do gênero tirinha, o docente pode suscitar no aluno o desenvolvimento do gosto pela leitura em sala de aula, pois o ato de ler não corresponde a uma simples decodificação de frases soltas, mas a um conjunto de estratégias que o sujeito aciona durante o processo da leitura e interpretação do texto. Além disso, durante o processamento de um texto na forma do gênero tirinha, torna-se necessário que o aluno esteja comprometido com sua leitura, mantendo um posicionamento crítico sobre o que lê. Nesse sentido, contrapõe à falsa ideia de que o gênero tirinha é uma leitura fácil, porque atribui diversos fatores. Dentre eles estão as relações das semioses verbal e não verbal que contribuem para a construção de sentido e, conseqüentemente, tornam as tirinhas acessíveis a todo nível de escolaridade tanto a nível elevado quanto ao nível mais elementar.

Mendonça (2001) complementa ainda que “essa relativa facilidade pode ser confundida com baixa qualidade textual, levando à falsa premissa de que ‘ler quadrinhos é muito fácil’” (MENDONÇA, 2001, *apud* DIONÍSIO, 2002, p. 202). Desse modo, o gênero HQ deve ser ensinado de forma que o aluno se aproprie desse gênero a fim de que crianças e jovens participem e desenvolvam a competência e o senso crítico em variadas situações comunicativas.

O gênero tirinha é também constituído de elementos de organização e estrutura, tais como os balões com falas, que utilizam, geralmente, uma linguagem informal e uma relação das semioses envolvidas - verbal e não verbal. Nesse sentido, Mendonça (2001, p. 196) postula que: “Na relação entre as semioses envolvidas - verbal e não verbal - os quadrinhos revelam-se um material riquíssimo, pois na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura texto e desenhos desempenham papel central”. Dessa forma há uma complementaridade com os dois signos gráficos: a linguagem verbal e a não verbal. Isso posto, na leitura do gênero tirinha, que envolve elementos verbais e visuais, caberia ao aluno construir sentidos conforme as inferências feitas durante a interpretação e a compreensão através dos textos e desenhos.

No entanto, em algumas práticas docentes, nota-se ainda um descompasso entre as formas de aprendizagem dos educandos, pois alguns livros didáticos não trazem orientações adequadas para o ensino do gênero tirinha ou o docente não apresenta tal gênero com os alunos em sala de aula, uma vez que o ensino da Língua Portuguesa ainda está, muitas vezes, concentrado no ensino da gramática normativa.

Nesse sentido, Mendonça (2001, p. 202) ressalta que “a escola se omitiria de explorar as potencialidades pedagógicas das HQs ou as subestimaria como objeto de leitura, aprofundando a discrepância entre o que a escola oferece e o que os alunos buscam”. Contudo, essas potencialidades pedagógicas têm uma função didática, pois a produção de linguagem verbal e não verbal constitui atividade altamente complexa de produção de sentidos, inclusive no processo de leitura.

Assim, o ensino dos gêneros textuais nas escolas, em especial o gênero tirinha, deve levar em conta o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno nas mais diversas situações de uso da língua, visto que os alunos têm diferentes saberes e devem ser atendidos de acordo com suas necessidades de leitura.

No tocante ao ensino da Língua Portuguesa, as orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para alguns aspectos, são um fator importante para uma educação de qualidade no Brasil. Essas orientações dos PCN foram uma contribuição do MEC (Ministério da Educação) para orientar a aplicação de algumas estratégias de leituras de gêneros textuais a todas as escolas do país com o intuito de garantir que crianças e jovens desenvolvam a competência discursiva nas práticas de leitura e escrita.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa, “incorporaram o consenso sobre a necessidade de exposição à diversidade de gêneros de circulação social como um dos princípios básicos do ensino da língua materna” (BRASIL, 1998, p. 203). Dessa forma, as propostas de ensino de língua devem ser trabalhadas com uma diversidade de gêneros.

3 Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico e descritivo, pelo qual se pretende investigar as concepções de linguagem dispensadas e ensino da língua materna presentes no gênero tirinha, com a personagem Mafalda.

Como suporte teórico, nos baseamos em Bakhtin (1997), Marcuschi (2002), Bunzen; Mendonça (2013),

Kleiman (2009), Pérez; García (2001), Bronckart (1999), Vasconcelos (1992), dentre outros. Para tanto, foram utilizados para análise quatro tirinhas da Mafalda, personagem criada pelo cartunista argentino Quino.

Na pesquisa, foram considerados os seguintes questionamentos:

- Qual o tratamento dado ao ensino da língua materna nas tirinhas de Mafalda?
- Como o gênero tirinha se caracteriza?
- Como se apresentam as características de linguagem no gênero tirinha?
- De que forma é representado o ensino pelo autor das tiras de Mafalda?

Optamos pela análise das tiras da personagem Mafalda, porque é possível perceber uma representação do ensino da Língua Portuguesa em tal gênero e proporcionar aos educadores uma reflexão acerca da prática docente no processo de ensino-aprendizagem.

4 Análise das tirinhas

O *corpus* é constituído por tirinhas com a personagem Mafalda, do cartunista argentino Joaquim Salvador Lavado, conhecido por Quino. As tiras abordam questões que problematizam temas sociais, com um tom de ironia e crítica. Mafalda, a personagem principal, uma garota de seis anos que sonha com a paz mundial, está sempre questionando comportamentos e situações e é uma personagem que resiste a aceitar os problemas sociais.

Escolhemos a tira abaixo como um exemplar de como o ensino da língua é representado:

Tirinha 1: Mafalda insatisfeita em sala de aula.



Fonte: QUINO, Toda Mafalda. Da primeira a última tira. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 233.

Logo se percebe, na tira 1, o modo como os conteúdos são repassados para a turma, os quais se referem à identidade nacional argentina. A professora apenas transmite as ideologias disseminadas pelas classes dominantes, a de que a nacionalidade argentina possui uma essência fixa.

Pérez e García (2001) afirmam que “quando esta carga ideológica é evidente, é menos perigosa, porque somos conscientes dela; no entanto, é mais perigosa quando se manifesta de modo difuso, em detalhes subjacentes ou aparentemente secundários” (PÉREZ; GARCÍA, 2001, p.177). Isto é, a situação vigente na tirinha aborda uma

situação perigosa no processo ensino-aprendizagem, pois apresenta uma metodologia na qual os conteúdos são passados como únicos, não podendo ser mudados. Isso fica claro na fala da professora quando apresenta para as crianças “O que hoje é a própria essência da nossa nacionalidade, não é?”. Por outro lado, a ideologia nas tirinhas pode também representar uma leitura positiva, desde que seja utilizada para fins educativos, ou seja, quando é utilizada para despertar o senso crítico do leitor, desfazendo o paradigma de que o gênero tirinha é apenas uma leitura utilizada como entretenimento. Conforme Pérez e García (2001) afirmam:

Além dessa análise, temos o amplo campo da análise ideológica, ainda mais necessária se levarmos em conta o perigo de se considerar os quadrinhos como um produto sem ideologia, qualificando-os como algo banal, que só pretende nos entreter (PÉREZ; GARCÍA, 2001, p.176).

Dessa forma, o trabalho com tirinhas proporciona que o aluno realize uma leitura múltipla delas. É possível que domine os elementos básicos que definem a linguagem das tirinhas, pois a aprendizagem de tal gênero é importante para o desenvolvimento discursivo do aluno. Essa tira também ilustra o modo como os estudantes se comportam diante da aula expositiva ministrada pela professora. Vemos que os alunos permanecem passivos, sentados em fileiras; apenas Mafalda apresenta uma expressão de inconformada.

Libâneo (1994, p. 77), por exemplo, ao analisar a prática pedagógica desenvolvida no processo de ensino na escola, ressalta que “as relações entre professor, aluno, matéria não são estáticas, mas dinâmicas”. Isso reflete no comportamento de Mafalda, pois é a única que não fica satisfeita com o conteúdo que é proporcionado a ela, o que fica claro na terceira tirinha, que apresenta o balão, com a palavra “YEAH!”.

Observamos que a expressividade do balão é indicada por um recurso do gênero tirinha, chamado de apêndice, uma seta pontiaguda que vai em direção às crianças, com exceção de Mafalda. Percebe-se pela sua expressão um posicionamento crítico e de insatisfação.

4. 1 A prática docente representada na tira

O docente exerce um papel fundamental na sociedade. Ele é responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na escola, buscando proporcionar um ensino adequado. Nesse sentido, a tirinha abaixo ilustra um momento em que a professora se encontra em situação embaraçosa, quando a personagem Mafalda questiona de forma irônica a sua prática docente em sala de aula.

Tirinha 2: Mafalda parabeniza a professora por sua “ótima mãe”.



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>

A tirinha acima demonstra, de forma bastante irônica, o papel do professor, sobre o qual Chaves (1979) menciona:

Se prestarmos atenção à própria regência do verbo ensinar já começamos a esclarecer o que envolve este tipo de atividade, ou seja, três dos seus componentes básicos: alguém que ensina (o professor), alguém que é ensinado (o aluno) e algo que o primeiro ensina ao segundo (o conteúdo) (CHAVES, 1979, *apud* CODOY, 1988, p.50).

Dessa forma, a ocorrência desses três componentes citados refere-se à situação: quando um professor está ensinando alguém, entendemos que o “ser” que ensina domina o conteúdo; conseqüentemente, o segundo (aluno) não tem domínio desse conteúdo. Nesse sentido, a concepção de ensino de Língua Portuguesa que foi ilustrada acima, infelizmente, ainda é um reflexo da prática docente presente em muitas escolas brasileiras.

Além dessa análise, podemos perceber também as estratégias que o cartunista Quino utiliza para produzir o efeito humorístico em suas tirinhas, como a interação entre as personagens Mafalda e a professora. Isso fica claro no momento em que Mafalda vai até a professora e a cumprimenta dizendo “Parabéns, professora. Pelo visto sua mãe é ótima”. Conforme Lins ressalta:

Para analisar a construção do humor nas tiras de Mafalda, é interessante focalizar o modo como a interação é encenada nos quadrinhos. Essa focalização atende ao objetivo principal de desenvolver uma leitura qualitativa e interpretativa, no sentido de que, assim, é possível observar a cena em todos os seus aspectos, analisando o verbal e o visual e, também, a relação entre os personagens da narrativa encenada, ou seja, buscando entender o “mundo” em que a historinha está ocorrendo (Lins, *apud* ELIAS, 2011, p.217-218).

Dessa forma, as tirinhas da Mafalda possuem elementos que causam o efeito humorístico e ativam um olhar crítico, a fim de proporcionar ao leitor uma leitura mais perspicaz, capaz de fazer inferências através das pistas que compõem a tirinha como falas, expressões faciais e gestos dos personagens.

Tirinha 3: Mafalda demonstra conhecimento elevado diante da professora.



Fonte: QUINO (2003, p.381, tira 1).

Na tira 3, o enredo apresenta outra situação muito recorrente no contexto escolar. A professora aplica uma atividade de classe aos alunos, tendo em vista apenas o conhecimento mais focado no conteúdo, desconsiderando os conhecimentos de mundo dos educandos. Alguns professores não incluem em sua prática em sala de aula aspectos que envolvam o conhecimento acerca da realidade do aluno. Essa atitude dificulta a prática docente, uma vez que este desempenha o papel de articulador do processo de ensino-aprendizagem, conforme Vasconcelos (1992) afirma:

O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem deverá ser no sentido de conhecer sua realidade, ou seja, conhecer a realidade com a qual vai trabalhar. Para isto, inicialmente o professor tem que aprender com seus alunos (VASCONCELOS, 1992, p.35).

Dessa forma, um ensino mais significativo deve levar em conta não apenas os seus conhecimentos pedagógicos, mas o professor pode rever sempre a sua prática em sala de aula a fim de ajudar o aluno na construção do conhecimento.

No terceiro quadrinho, a professora se aproxima de Mafalda e questiona a sua atividade, não considerando os conhecimentos da aluna sobre o conteúdo trabalhado. “Veja bem, será mesmo que ele comprou tantos?”. O humor da tirinha se constitui, principalmente, no último quadrinho, na resposta dada pela personagem Mafalda: “Ah, por quê? Além de oligarca ele é trapaceiro?”. Nessa situação a professora fica espantada diante da linha de raciocínio de uma aluna de apenas seis anos com uma percepção tão abrangente para a sua idade.

Tirinha 4: Professora surpreende-se com a pergunta de Mafalda.



Fonte: Quino. A família da Mafalda. Trad. Andréa Sthael Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1999, v. 7, p. 18.

Na quarta tira, a professora apresenta uma aula expositiva sobre a disciplina de geografia, na qual ela mostra dados estatísticos no quadro para sua classe. Mafalda, uma personagem que representa uma aluna com uma inteligência muito avançada para a sua faixa etária, se dirige à professora com uma postura crítica, querendo saber a porcentagem exata de seres humanos. Esse aspecto é percebido principalmente no quarto quadrinho: “E qual a porcentagem de seres humanos de verdade?”.

Nesse sentido, Mafalda interage com a professora no intuito de fazê-la abandonar os dados estatísticos e levar a discussão para um aspecto mais abrangente, filosófico ou social. Seu rompimento surpreende a professora, que não espera de um aluno de ensino fundamental uma pergunta desse tipo, conforme Lins afirma:

Ao fazer a crítica velada, em forma de pergunta, Mafalda usa a indiretividade para manifestá-la. Desse modo, ao mudar do alinhamento – aluna para o de adulto-crítico, a personagem se coloca na interação numa atuação, digamos sociopoliticamente - engajada, ao desejar abandonar a informação árida dos dados estatísticos e direcionar a discussão para o mundo abstrato e instigante da filosofia, ou da sociologia (LINS, *apud* ELIAS, 2011).

Dessa forma, Mafalda se coloca como um tipo de aluna que possui um conhecimento muito elevado para sua idade. Portanto, o professor deve estar preparado para as diversas situações em sala de aula, tendo em vista os vários saberes dos alunos, uns de conhecimento elementar e outros de conhecimentos elevados. Assim, o docente,

ao fazer o planejamento de uma aula, deve adaptar a sua prática de acordo com a realidade dos alunos para que não seja surpreendido.

5 Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível investigar, através do gênero tirinha, a concepção de ensino contida nas tiras da Mafalda. Segundo tal concepção, o ensino está, ainda, situado numa perspectiva formalista. Sabemos, porém, que o ensino não é uma tarefa fácil, pois envolve um conjunto de estratégias adequadas de acordo com o contexto escolar.

Nesse sentido, o diálogo proposto pelas personagens nas tiras traz reflexões importantes quanto à atuação docente, levando em conta também a participação do aluno, o qual é representado pela personagem Mafalda. Dessa forma, a concepção em que tais tirinhas se baseiam é a da linguagem como instrumento de comunicação. Dessa forma, o aluno deve decodificar a mensagem tal como foi planejada pelo professor. Essa concepção, se comparada à língua como expressão do pensamento, é mais significativa porque tem a preocupação de que a comunicação possa ser realizada.

Nesse sentido, o ensino fundamentado nessa concepção trabalha a linguagem como um processo de transmissão da mensagem a um falante, ou seja, o professor tem como função transmitir uma mensagem ao aluno. Essa concepção é uma visão formalista que limita e separa o aluno no seu contexto social, pois o foco está em transmitir informações de um emissor a um receptor.

Assim, por meio desta análise, podemos refletir sobre a concepção da linguagem como instrumento, adquirindo uma visão mais ampla das situações vividas pelo docente no ensino da Língua. Colabora-se, assim, para práticas melhor fundamentadas para o processo de ensino-aprendizagem.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna R. Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- CODOY, A. S. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LINS, M. da P. Lendo o humor nos quadrinhos. In: ELIAS, V. M. **Ensino da língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MELO, P. **Perspectivas teóricas e aplicadas para os estudos da linguagem**. 2015. 60 f. Material de apoio pedagógico ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual do Piauí -NEAD/UESPI, 2015.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONISIO, A. P. *et al.* (Orgs). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.p.194-207.

PÉREZ, F. C.; GARCÍA, J. R. **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

QUINO, J. L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAUSSURE, F. de. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, C. dos S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista da Educação**: Metodologia e Interdisciplinaridade. Brasília, DF; AEC. Ano 21 n° 82 abril/jun de 1992.