

SIMPÓSIO 51

GÊNEROS E MÍDIAS NA ESCOLA, E O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LM

Desde a publicação dos PCNs (BRASIL, 1998) tem havido um esforço da educação básica em efetivar um ensino e aprendizagem de linguagem de forma contextualizada a partir do conceito de gênero discursivo. A abordagem da linguagem como um fenômeno sócio-histórico resultante da articulação de aspectos de natureza extralinguística impõe aos professores em formação inicial/ continuada novo foco como ferramenta de ensino: as formas de enunciação produzidas em uma sociedade. Os documentos oficiais determinam que os estudantes devem, em situações de aprendizagem, participar de atividades em que as práticas de linguagem sejam mais próximas possíveis das situações naturais de uso da língua, em diferentes modalidades e suportes. Desse modo, outras possibilidades didáticas são demandadas dos professores em formação inicial/continuada, de maneira que os alunos da educação básica possam ser inseridos em práticas mais significativas de letramento, envolvendo as capacidades de linguagem ao ler/ouvir e escrever/falar. Entretanto, ainda há dúvidas por parte de professores e demais envolvidos na educação de como implementar essas práticas, de modo que o “planejamento” (visto como um conjunto de práticas do trabalho do professor) é um importante objeto de debates dentro dessa configuração, refletindo-se em questões como: Qual gênero ensinar? Qual conteúdo de linguagem trabalhar? Como dar conta das necessidades de aprendizagem dos alunos? Interessa a esse simpósio agrupar trabalhos de pesquisa que focalizem planejamentos realizados pelos professores ou propostas de planejamento de práticas de ensino de leitura, produção textual e análise linguística, tendo em conta os conceitos de gênero discursivo e mídia. Serão aceitos relatos informado por diversas perspectivas teóricas atinentes ao debate sobre ensino e aprendizagem de português LM (análise crítica de gêneros, dialogismo, interacionismo sociodiscursivo, letramento, práticas de escrita via web a partir de ferramentas digitais diversas, tais como fórum, MSN, e-mail, wiki, etc.).

COORDENAÇÃO

Adair Bonini

Universidade Federal de Santa Catarina
adair.bonini@gmail.com

Adair Vieira Gonçalves

Universidade Federal da Grande Dourados
adairgoncalves@uol.com.br

A MATERIALIDADE DO TEXTO FÍLMICO E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO CURTA-METRAGEM *XADREZ DAS CORES*⁹⁵³

Jean Calos Dourado de ALCÂNTARA (UFMT)⁹⁵⁴
Renato Augusto AZEVEDO (UFMT)⁹⁵⁵

Resumo: Boa parte dos sentidos que apreendemos no cinema é resultado da percepção, por meio da leitura, não só das imagens, mas também como elas estão arranjadas. Este artigo tem como objetivo demonstrar a maneira com a qual os elementos estético-formais da linguagem cinematográfica são mobilizados no curta-metragem *XADREZ DAS CORES* cujo diretor é Marco Schiavon. Sob a luz das teorias de Bakhtin e Marcel Martin, pretende-se demonstrar, na materialidade do texto fílmico, o processo de acabamento estético ao objeto artístico, bem como a produção de significados pretendidos pelo autor.

Palavras-chave: Linguagem. Cinema. Gênero. Discurso. Signo. Ideologia.

1. Introdução

Ao assistirmos a um filme, sobretudo no cinema, não nos detemos aos seus aspectos formais, como os planos, os ângulos, o movimento de câmara, a iluminação, o cenário, as elipses, o som, os ruídos, a trilha sonora, os símbolos sociais etc. Podem parecer irrelevantes ao público em geral, no entanto são esses recursos que possibilitam ao diretor produzir determinados sentidos e sensações no espectador. Esse arcabouço de que dispõe o produtor de um filme compõe um sistema estruturado de significação capaz de, a partir do seu engendramento, dar uma forma ao conteúdo que deseja transmitir. A esse movimento estético, Bakhtin chamou de arquetônica. Segundo ele, há uma relação intrínseca entre a forma composicional, no caso o curta-metragem, o gênero escolhido, no caso o drama, o material utilizado, no caso a linguagem verbo-audiovisual e o conteúdo, todos concorrendo de forma equânime na produção de sentido, sendo inconcebível a dissociação desses elementos para a compreensão do todo enunciativo.

Um enunciado, seja qual for a esfera pela qual circule, sempre vai ser o resultado final dessa combinação orquestrada pelo autor-criador, que cumpre, de forma constitutiva, a função de mantenedor dessa intrincada rede de elementos que compõem a linguagem. Necessário ressaltar que a esse amálgama se juntam, por meio do autor-criador, outros elementos responsáveis pela estética final do objeto, quais sejam o social, o histórico, o cultural e o ideológico (BAKHTIN, 1990). Este artigo tem como objetivo investigar a maneira pela qual os elementos estético-formais, presentes na linguagem do cinema, são mobilizados pelo diretor para dar acabamento estético ao objeto artístico (o filme) e produzir os significados pretendidos.

⁹⁵³ Essa investigação está inserida no Projeto de Pesquisa “Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana” desenvolvida pelo grupo de pesquisa Relendo Bakhtin (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.

⁹⁵⁴ Mestrando em Estudos de Linguagem pela UFMT/Cuiabá Área de Concentração Estudos Linguísticos; Linha de pesquisa: Práticas textuais e discursivas: múltiplas abordagens; sob a orientação da professora Dr^a Simone de Jesus Padilha. E mail: jeanmt@ufmt.br.

⁹⁵⁵ Professor de línguas no Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT). E mail: raaz@terra.com.br

2. A linguagem imagética do cinema

Assim como as palavras, as imagens carregam conotações, tonalidades e entonações. A imagem filmada de um homem, desconsiderando o seu contexto de produção e seu autor, será simplesmente um significante que remeterá ao conceito (significado) de homem como ser humano do sexo masculino. Entretanto, o ângulo usado pelas câmeras, a posição da imagem no quadro, o uso da iluminação para realçar certos aspectos e camuflar outros, os closes dados a certas partes do corpo, o cenário preparado e o ambiente criado (*mise en scène*) conferem à imagem significados sociais para além da denotação. Nessa perspectiva, entendemos a imagem, dada sua natureza representacional, sua carga cultural, bem como seu potencial de adquirir significado social, como pertencente ao âmbito da linguagem, ou seja, toda representação visual se dá por meio de uma linguagem estruturada, utilizando-se, portanto, de signos. De acordo com Eco (1997), "... signo é tudo aquilo quanto possa ser entendido como algo que está no lugar de outra coisa". No entanto, mais do que lidar com conceitos representados por imagens, temos que nos atentar para o modo como estão sendo representados.

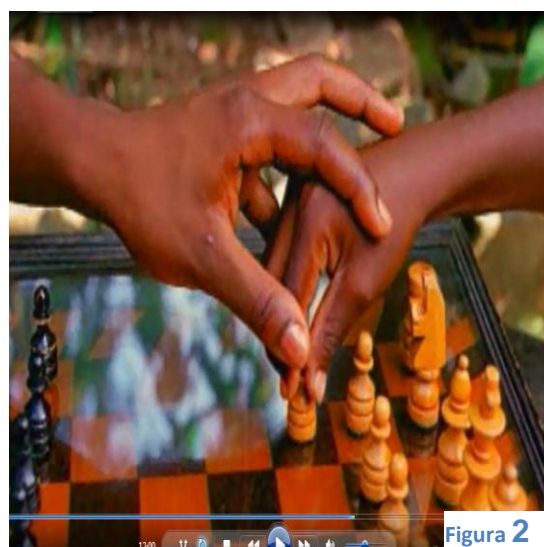
Para Bakhtin (1997) todas as expressões artísticas estão repletas de subjetividade, na verdade, são produtos de uma visão de mundo situada sócio-historicamente. E por isso ele afirma que todo signo é ideológico, pois toda expressão artística, que é ideológica, por se tratar de um ponto de vista particular, se dá por meio da linguagem, por meio de signos. Dessa forma, a ideologia sempre estará presente nos elementos do discurso, ou seja, na materialidade da linguagem por meio da qual o discurso se manifesta: o signo. Por esta razão, ele afirma que o embate ideológico sempre estará no centro do discurso, seja no texto do cotidiano, seja nas expressões artísticas verbais ou não verbais. Dito de outra forma, levando em conta a esfera cinematográfica, o diretor (autor) traz consigo, de forma involuntária ou intencional, uma carga expressiva de conceitos, ideais, posturas, olhares e valores que irão direcioná-lo na hora de enquadrar os planos, estabelecer os ângulos, aplicar os closes, dimensionar as luzes e sombras, num processo de significação que culminará num produto da criação ideológica, o filme, no qual estão impingidas suas marcas valorativas, e atravessado por outras vozes que o constituem social e culturalmente.

O desafio, então, é perceber, na materialidade da linguagem cinematográfica, a manifestação das vozes discursivas mobilizadas pelo autor criador, identificar os pontos de vista, os valores, as ideologias que, via de regra, são transmitidas de forma subliminar, ou por meio de técnicas próprias dos sistemas de significação dos quais o cinema faz uso. E um dos mais importantes recursos produtores de sentidos e mobilizadores de discurso no texto fílmico é o movimento de câmera. "[...] ela torna-se móvel como o olho humano, como o olho do espectador ou do herói do filme. A partir de então, a filmadora é uma criatura móvel, ativa, uma personagem do drama. [...]" (MARTIN, 2003, p. 31). A câmera, por meio de seus movimentos, closes, angulações, enquadramentos, e até pelo que esconde, revela dados e características das personagens e objetos presentes na cena, necessários para a construção de sentido. É ela que exprime, por exemplo, a dramaticidade de uma personagem, suas angústias, medos, estado psicológico, ou seja, fatores que desempenham importância capital no desenrolar da trama. Por meio dela, o diretor emite sua opinião, se aproximando quando concorda, distanciando quando discorda, ou se mantendo neutro à média distância. Qualquer movimento da câmera, até aquele, aparentemente despretensioso, carrega sentidos, indica atitudes valorativas assumidas pelo diretor/autor do filme.

3. Análise fílmica

No curta-metragem *XADREZ DAS CORES*, a cena na qual dona Estela, a patroa, ensina Cida, a empregada, a jogar xadrez, mostra a instrutora com o dedo em riste, assumindo, de acordo com as convenções sociais brasileiras, uma postura autoritária. Marco Schiavon, o diretor, enquanto autor criador, revela, encarnado em dona Estela, um discurso no qual se alicerça o professor detentor do conhecimento, centralizador, dominador, e que vê o aprendiz como alguém desprovido de qualquer conhecimento, nada tendo a contribuir, devendo, portanto, ficar calado, apenas absorvendo conhecimento de forma abstrata. Mas sabemos que o autor não coaduna com esse discurso, e como sabemos disso? A câmera fica a meia distância, o suficiente para descrever a personagem e denunciar a conduta fascista da patroa (fig 1).

Por outro lado, quando Cida se propõe a ensinar xadrez às crianças da sua comunidade, ela adota uma postura amorosa e solidária, pegando na mão dos alunos e tratando-os com igualdade. Nessa cena (fig. 3), o autor contrapõe o discurso do professor centralizador, ele mobiliza o discurso construtivista, sócio-interacionista, ao qual se filia o professor mediador, humano, que leva em conta a realidade do aluno e seus conhecimentos prévios, e com o qual o autor se alinha. E como podemos perceber, na materialidade do texto fílmico, essa aquiescência ao discurso sócio-interacionista por parte do autor? A câmera se aproxima, dando um close, na mão da Cida conduzindo a mão do garoto. Esse close, de acordo com a convenção cinematográfica, marca a posição valorativa do diretor, indica aproximação, intimidade e placitude em relação ao objeto. Além disso, por meio de uma técnica com a câmera conhecida como *travelling*⁹⁵⁶, ele sublinha o caráter pedagógico do xadrez, reproduzindo o movimento de alguém que vai até os alunos, sugerindo a ação participativa do professor no processo de ensino-aprendizagem (fig 3). Até aqui é possível perceber que boa parte dos sentidos que apreendemos no cinema é resultado da percepção, por meio da leitura, não só das imagens, mas também como elas estão arrançadas.



⁹⁵⁶ Movimentos de aproximação e afastamento do objeto, por meio dos quais a câmera produz a sensação de interação no espectador.



Figura 3

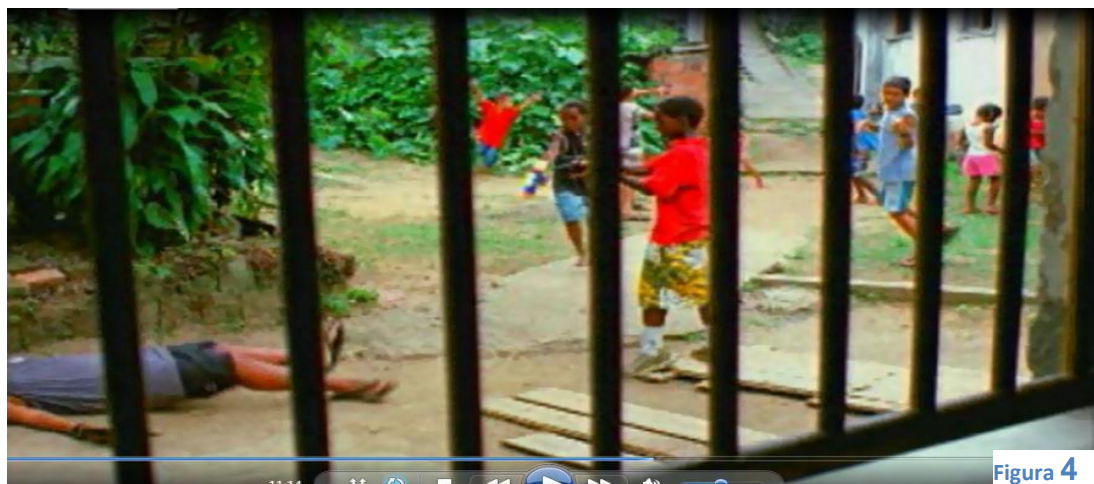
Outra poderosa ferramenta utilizada pelo cineasta para dar acabamento estético ao conteúdo de seu filme, conferindo-lhe sentido, coerência e realismo, é a edição ou montagem. A proficiência de um editor pode ser comparada à de um escritor, que se utiliza de diversos recursos linguístico-discursivos para produzir o sentido esperado. Assim como esse, aquele também, por meio de recursos de edição, como aproximação de planos, justaposição de tomadas e efeitos de transição, pode estabelecer relação entre conceitos, traçar paralelo entre ideias, comunicar um ponto de vista, um sentimento ou um conteúdo ideológico, além de sugerir comparações e metáforas.

Na opinião do cineasta russo Serguei Eisenstein, duas tomadas justapostas resultam sempre num novo conceito. "A montagem é a arte de exprimir ou dar significado através da relação de dois planos justapostos, de tal forma que esta justaposição dê origem à ideia ou exprima algo que não exista em nenhum dos dois planos separadamente. O conjunto é sempre superior à soma das partes" (apud, TURNER, 1997, 67). Essa técnica também é utilizada pela linguagem televisiva, os telejornais, ao editarem as notícias, com suas imagens ilustrativas, também podem criar ou evidenciar relações de ordem puramente intelectual ou de cunho ideológico. Ao colocar uma reportagem sobre greve, manifestações e protestos, logo em seguida de um pronunciamento da presidente petista, supostamente de esquerda, o editor cria, de forma subliminar, uma associação entre o governo Dilma e instabilidade social.

Uma experiência realizada por outro cineasta, também russo, Lev Kulechov (apud, TURNER, 1997, 67) demonstra bem o poder discursivo e o papel criador da edição, Kulechov fez apenas uma tomada em primeiro plano do ator russo Mosjukine cujo semblante mantinha-se inexpressivo, não demonstrava qualquer emoção. Em seguida, o cineasta produziu quatro montagens utilizando a mesma imagem do ator relacionando-a com um prato de sopa, com um revólver, com um caixão de criança e, por fim, com uma cena erótica. Quando se projetava a sequência diante dos espectadores desprevenidos, o rosto de Mosjukine, segundo eles, exprimia fome, medo, tristeza e desejo, respectivamente.

O autor do curta em tela também soube explorar esse recurso para produzir os significados em sua obra. No final do filme, há uma cena em que Cida olha através das grades da sua janela (fig. 4) e vê as crianças da favela brincando com armas de brinquedo e, em seguida, lembra-se do seu filho morto (fig. 5), ainda criança, por arma de fogo e, na sequência, ela é mostrada ensinando Xadrez para as crianças (fig. 6). Nessa sequência de tomadas, o autor estabelece uma relação de causa e consequência entre as ideias de crianças na rua, sem atividade orientada, à mercê de bandidos, poderão ser presas – ideia sugerida pela grade da janela, que remete à grade de um presídio - ou até mesmo mortas, como sugere a tomada onde aparece o filho morto, caído no chão. Mas, por outro lado, enfatiza que a

educação, o cuidado e a doação, representados na cena em que Cida dá aulas de Xadrez, podem transformar essa realidade.



4. Considerações finais

Esta análise poderia se estender se fossemos incluir outros sistemas de significação presentes no filme ora em questão, como o ruído, a trilha sonora, a fotografia, a iluminação, o cenário, etc. Contudo, consideramos oportuno encerrarmos por aqui, pois acreditamos ter atingido nosso escopo ao evidenciar a relevância de se compreender o funcionamento da linguagem cinematográfica, e como a maneira utilizada na construção do texto fílmico contribui para a produção de significados. Quantos temas, abordados no filme, além dos óbvios, pudemos identificar por meio da análise fílmica, usando como base a abordagem cultural, ideológica e pragmática, desvendando a sua “gramática”. Enfim, utilizar a linguagem verbo-visual como recurso material na análise ofereceu-nos um caminho possível e eficaz para identificarmos os signos convencionados pela cinematografia, bem como detectar os discursos que dão sentido à obra. Mas, voltando à questão inicial, o professor precisa conhecer a linguagem empregada no cinema para usar filmes em suas aulas? Ora, se queremos fazer uso da sétima arte em nossas aulas de linguagem, precisamos conhecer, minimamente, como funcionam os mecanismos produtores de sentido nos filmes, de modo a conferir legitimidade às nossas proposições e assertivas acerca da obra, evitando cair numa armadilha que chamamos de análise especular. Se encaramos o cinema como prática social e meio de interação social, precisamos caminhar para uma direção que conceba o cinema como instrumento da percepção humana e instigador de uma consciência crítica da realidade. Tal concepção proporcionará aos nossos alunos se tornarem melhores leitores, os quais, naturalmente, começarão a estabelecer as associações, a ficarem mais atentos aos signos e seus valores culturais e ideológicos, a aprender e apreender, para além do senso comum, esse fantástico jogo de imagens em movimentos impregnadas de signos ideológicos, prontos para serem significadas.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1993.
- ECO, Umberto. Tratado geral da Semiótica. 3ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- MARTIN, M. A Linguagem Cinematográfica. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- NAPOLITANO, N. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2013.
- TURNER, G. Cinema como prática social. São Paulo: Summus, 1997.
- NETO, S. A linguagem pedagógica do cinema: o audiovisual como elemento da cultura contemporânea. In: GEGe-UFSCar. (org.). Questões de Cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NO MODO COMO ORIENTADORES DE TRABALHOS CIENTÍFICOS CONCEBEM A ORIENTAÇÃO

Rute Izabel Simões CONCEIÇÃO (UFGD)⁹⁵⁷

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de um estudo comparativo entre dois grupos de pesquisadores (G1 – Área de Linguística, Letras e Artes e G2 – Área de Ciências Agrárias) a respeito de diferenças ou semelhanças no modo como concebem a interação orientador x orientando na prática da produção escrita de trabalhos científicos. Buscou-se compreender e explicitar parte do processo de letramento acadêmico ocorrido na orientação. A geração de dados deu-se por meio de entrevista de pesquisadores experientes na orientação de trabalhos científicos. Os resultados apontam que, embora haja diferenças entre os objetos de pesquisa das áreas, elas se assemelham em vários aspectos, quanto à orientação de trabalhos científicos.

Palavras-chave: Letramento científico. Gêneros acadêmicos. Correção textual.

1. Introdução

Faz parte do cotidiano da universidade, além do trabalho com o ensino e a extensão, o investimento constante na pesquisa científica. A investigação científica e a escrita de trabalhos acadêmicos faz parte do letramento necessário para que os pesquisadores em formação participem dos avanços nas pesquisas universitárias. Em razão disso, a universidade espera que os estudantes cheguem proficientes na escrita de diferentes gêneros que circulam na esfera acadêmica. A realidade, no entanto, tem mostrado que a maioria dos recém-chegados à universidade mal sabe elaborar e argumentar consistentemente uma resposta discursiva numa questão de prova. Buscar o letramento no campo científico passa a ser uma das exigências que os pesquisadores em formação precisam cumprir para inserir-se com eficácia no ambiente universitário. É nos relatórios finais de pesquisa, nas monografias, nas dissertações de mestrado, nas teses de doutorado e, principalmente, nos artigos científicos que os resultados das investigações se mostram e são divulgados para a sociedade. Introduzir-se nesse cenário da vida acadêmica é uma tarefa nada fácil para pesquisadores em formação.

Apesar disso, cabe destacar que dificilmente se pensa nos caminhos percorridos para se chegar ao produto final que se lê. No entanto, por trás de todo o trabalho existe uma história, um processo árduo de reflexão, de interação, de escritas e de reescritas (CONCEIÇÃO, 2004), de familiarização com as relações dialógicas (e suas restrições) que regem o campo de comunicação (BAKHTIN, 2007).

É a respeito das relações que se estabelecem durante o processo de letramento acadêmico que este texto irá refletir. Para isso, após as discussões teórico-metodológicas que fundamentam e direcionam este trabalho, apresentamos os resultados de um estudo comparativo entre dois grupos de pesquisadores G1 (Área de Linguística, Letras e Artes – 80000002/CNPq958) e G2 (Área de Ciências Agrárias – 50000004/CNPq) entrevistados a

⁹⁵⁷ Docente da Universidade Federal da Grande Dourados, MS, Brasil. E-mail: ruteconceicao@ufgd.edu.br. Agradeço às orientandas Rafaela Q. M Valente, Mara Lucia C. da S. de Carvalho e Josiane S. Rosa pela contribuição em diferentes momentos da realização desta pesquisa. Parte deste trabalho foi apresentada em evento interno/UFGD.

⁹⁵⁸ Número geral da Área do Conhecimento indicada pelo CNPQ. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/tabela-de-areas-de-conhecimento>. Consultado em Junho 2013.

respeito de como concebem a interação orientador x orientando na prática da produção escrita de trabalhos científicos.

2. Fundamentação teórica

As reflexões a respeito do letramento têm ganhado espaço no âmbito dos estudos da linguagem. Nos últimos anos, em razão das maiores oportunidades de letramento na sociedade em geral, as mudanças sociais e culturais aumentaram e uma das principais conquistas foi a abertura de maior espaço nas universidades para pessoas que antes estavam excluídas do ambiente acadêmico. Com isso, a universidade tem passado por desdobramentos sociais, intelectuais e culturais antes inimagináveis. Na universidade, por exemplo, o letramento nos gêneros acadêmicos passou a ser uma prática social nem sempre dominada pelos que nela ingressam.

Pode-se conceber o letramento como “[...] o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2004, p.72). O letramento, entendido como uma prática social plural motivada por princípios de natureza ideológica, efetiva-se por meio do trabalho com vários gêneros discursivos; estes, por sua vez, são entendidos como mediadores da ação humana no mundo. O desenvolvimento deste trabalho se coaduna com essa concepção, visto que buscou estudar a mediação feita pelo orientador de trabalho científico no processo de letramento do orientando.

A discussão a respeito do conceito de gêneros do discurso, segundo os postulados de Bakhtin (2007), sugere que eles são responsáveis por toda comunicação verbal, de maneira que, tanto a fala quanto a escrita, organizam-se por meio de gêneros. Afirmo o filósofo que, se os gêneros do discurso não existissem, a comunicação verbal seria praticamente impossível. Decorre disso que a variedade de gêneros é incontável, o que pressupõe a impossibilidade de dominar a todos eles. Difícil também é o domínio espontâneo de gêneros de certos campos, como os da esfera científica. Esta discussão passa pela concepção de que os gêneros do campo científico precisam ser ensinados na universidade para que o letramento acadêmico ocorra com eficácia.

Não se pode falar em ensino de gêneros, científicos ou não, sem abordar a correção e a reescrita textual. Na correção de trabalhos científicos, se o processo centrar-se apenas nos aspectos formais do texto, certamente não se logrará sucesso na publicação dos resultados da pesquisa. Dentre os pesquisadores entrevistados, 67% afirmou que, na primeira versão do trabalho escrito, eles dão mais importância para os aspectos teórico-metodológicos e para os aspectos relacionados à clareza e à adequação ao gênero. Esse procedimento é, sem dúvida, uma estratégia de correção que extrapola o nível da superfície textual e deve resultar em motivação para a reescrita textual por parte do orientando.

A respeito do trabalho de correção textual, Serafini (1994) aponta seis princípios, dos quais destacaremos dois por julgá-los úteis para esta reflexão. O primeiro princípio aponta para a necessidade de a correção não ser ambígua (p.108), isto é, o problema no texto deve ser apontado de forma precisa, para que seja compreendido e localizado. Uma correção ambígua dificulta e desmotiva o processo de reescrita. Verificamos na entrevista, que os orientadores das duas Áreas (72%), ao corrigirem o trabalho do orientando, preferem ler sozinho, anotar as orientações e marcar com o orientando para discutir as observações mais importantes. A preocupação em “marcar” com o orientando para discutir as observações e tirar as dúvidas, indicia o valor dado à interação presencial, o que favorece não só a desambiguação na correção como, sobretudo, o aprofundamento de questões que careçam de compreensão.

Conceição (2004), analisando vários tipos de correções textuais, afirmou ser imprudente afirmar que haja um tipo de correção plenamente eficaz. Um procedimento eficaz

é a utilização de vários tipos de correção para dar clareza e precisão ao trabalho. Chamou essa estratégia de *correção mista e dialogada*. Nela, o corretor se utiliza, de forma combinada, de mais de um tipo de correção, levando em conta que todos os tipos têm seu grau de importância e se completam. Pode-se combinar, por exemplo, a *correção indicativa* (o corretor indica onde há problema) com a *classificatória* (o corretor descreve e classifica o problema) e a *textual-interativa* (o corretor dialoga com o escrevente desafiando-o à correção e à reescrita). Pode-se, ainda, elaborar listas de constatação para o aluno guiar-se na autocorreção, identificando, antes da correção do professor, as falhas (GONÇALVES, 2008). Certamente que o sucesso da correção vai depender da sua adequação aos objetivos propostos para o gênero trabalhado.

Estimular o aluno a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas é outro princípio de correção defendido por Serafini (1994, p.110). Se o primeiro princípio exige dedicação do orientador, o segundo princípio exige postura de responsabilidade, especialmente do pesquisador em formação. Se o orientando não cumprir sua parte reescrevendo o texto, dificilmente logrará êxito.

Ao abordar a questão da correção e da revisão, toca-se também na questão da interação. Vygotsky (1984) a concebe como um processo de mediação por meio de linguagem verbal e/ou não verbal. Ao interagir, o ser humano constrói seu conhecimento, aprende e se desenvolve nas ações sociais e apropria-se dos bens culturais e das experiências vivenciadas pela humanidade. Nesse sentido, o domínio de um gênero da esfera acadêmica, por exemplo, pode ser atribuído ao comportamento social que, em grande parte dos casos, é aprendido na relação dialógica entre orientando x orientador. Tanto maior poderá ser o sucesso no letramento acadêmico, quanto melhor for a interação dos envolvidos no processo.

A abordagem sociointeracionista defende que o desenvolvimento humano se dá através de processos interativos e de mediação entre parceiros sociais. Nessa perspectiva, a aquisição de conhecimento resulta da interação do sujeito com o meio e com o “outro”, o parceiro mais desenvolvido que, atuando positivamente na Zona Proximal de Desenvolvimento (ZDP), funciona como uma alavanca desencadeadora do processo de compreensão do parceiro menos experiente. Seguindo essa perspectiva, entendemos que o orientador de trabalhos científicos seria o parceiro mais experiente ao atuar proativamente na orientação, auxiliando o orientando a produzir eficazmente e a obter sucesso no letramento.

3. Metodologia

Esta pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Por meio de uma análise comparativa, estudamos o modo como orientadores de trabalhos científicos de duas grandes Áreas do Conhecimento (CNPQ) concebem a interação (orientador x orientando), na prática da produção de trabalhos científicos escritos. As duas áreas comparadas (G1 = Área de Linguísticas, Letras e Artes e G2= Área de Ciências Agrárias) foram escolhidas por concentrarem pesquisadores que, provavelmente, conceberiam a escrita por óticas diferentes. Havia, também, um número representativo de entrevistas de pesquisadores dessas Áreas.

Para resgatar o processo interativo vivenciado pelos sujeitos, os dados foram gerados a partir da resposta de 18 pesquisadores (9 de cada Área) a 25 questões estruturadas para a entrevista⁹⁵⁹. Neste artigo, fizemos um recorte, destacando a análise de cinco questões, cujos resultados indicaram maior esclarecimento a respeito do processo de letramento na escrita acadêmica, além de revelarem estratégias que podem contribuir para a orientação. A entrevista foi enviada e recebida por e-mail.

⁹⁵⁹ Os entrevistados autorizaram o uso dos dados, por meio do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa/UFGD).

A seguinte questão geral direcionou esta análise: quais aspectos da orientação, na escrita de trabalho científico e na preocupação com o processo de interação, assemelham-se e quais aspectos diferenciam-se nas duas Áreas?

Ancorada na abordagem sociocultural e discursiva dos dados, as análises orientaram-se pelo chamado Paradigma Indiciário (Ginzburg, 2003). Por meio desse método de análise foi possível, a partir de pistas e de indícios, entender a realidade à qual não se pôde ter acesso direto. Assim, o método de análise indiciário foi utilizado neste trabalho para diagnosticarmos, nas entrevistas, os indícios da relação estabelecida entre os pesquisadores/orientadores e seus orientandos no processo de letramento acadêmico realizado durante a orientação. Cabe ressaltar que os dados quantitativos, e mais “visíveis” nas respostas, também foram considerados, para a triangulação, na interpretação dos fatos.

4. Resultados e discussões

Para facilitar a apresentação e a discussão dos resultados, inicialmente apresentaremos os dados gerais do estudo. Destacamos a formação acadêmica e a experiência dos sujeitos, bem como o tipo de instituição a que estão filiados. Na sequência, apresentamos e discutimos os resultados referentes às semelhanças e diferenças no que diz respeito ao modo como os orientadores das duas Áreas comparadas concebem o processo de interação orientando x orientador na orientação da escrita, da correção e da reescrita de trabalhos científicos.

Quanto aos dados gerais da pesquisa, constatou-se que os 18 sujeitos entrevistados são altamente qualificados em termos de formação acadêmica, visto que 11% são pós-doutores, 83% são doutores e 6% são mestres. No que diz respeito à experiência, constatou-se que 100% dos entrevistados são experientes, pois 28% orientam de 20 a 30 anos; 39%, de 15 a 20 anos; 6%, de 10 a 15 anos; 27%, de 5 a 10 anos. Quanto à filiação institucional, 95% atuam em universidades públicas e 5% em universidades particulares.

Destacamos, a seguir, a análise do processo de interação orientando x orientador na orientação da escrita, da correção e da reescrita de trabalhos científicos. Esses aspectos foram analisados por meio da qualidade mais valorizada pelo orientador na seleção do orientando; do tipo de interação priorizado após a leitura/correção da primeira versão do texto do orientando e do diagnóstico das principais falhas na escrita dos orientandos. Fechamos a discussão apresentando os resultados a respeito da autoria do trabalho orientado.

Analisando as qualidades que G1 e G2 valorizam nos orientandos durante a seleção, destacaram-se dois aspectos: “O orientando esforçado, ainda que pouco letrado no gênero em questão”, teve 89% de indicação de G1 e 78% de G2; “O orientado altamente letrado no gênero em questão, ainda que pouco comprometido e pouco esforçado” teve 11% de G1.

Em busca de indícios de semelhança ou diferença quanto à qualidade mais valorizada na seleção do orientando, constatamos haver mais semelhança que diferenças entre G1 e G2. O esforço e o comprometimento com o trabalho se sobressaíram em relação ao letramento nos gêneros em questão. Isso indicia que o envolvimento e a dedicação são considerados determinantes no sucesso de uma pesquisa. Indicia também que os orientadores podem preferir ter mais trabalho em proporcionar o letramento acadêmico do que convencer acadêmicos descomprometidos a se dedicarem aos projetos que pretendem realizar:

Pesquisador 8L⁹⁶⁰: “Embora não tenha tido nenhum exemplo, penso que todas as vezes em que tive de intervir para que o prazo fosse cumprido foi por causa da **falta de compromisso do orientando**, o que não tem relação com possível falta de autonomia” (8L-G1).

⁹⁶⁰ 1L a 8L são os pesquisadores da Área de Letras (G1) e 1A a 8A são os da Área de Ciências Agrárias.

Nesses casos, o cumprimento de prazos (tão exigidos pelas instituições de fomento) pode estar mais fortemente relacionado ao compromisso e à paixão pelo fazer científico do que pelo conhecimento prévio sem envolvimento. Houve informantes que frisaram ser importante tanto o esforço quanto o letramento do orientando: 8A (G2): “... Letrado e **comprometido**”. O pesquisador 9A (G2) advertiu que se o orientando não for letrado ou não for esforçado, o trabalho de redação corre o risco de se tornar tarefa do orientador.

9A: “Prefiro o orientado **esforçado**, e **letrado** no gênero em questão. Qualquer das opções anteriores implica numa redação exclusiva do orientador.”

Certamente que o ideal seria encontrar o orientando letrado no gênero e comprometido com o trabalho, contudo, nem sempre essa é a situação mais comum. De qualquer forma, provavelmente, a experiência já mostrou que o não cumprimento de prazos tem maior relação com a falta de compromisso, embora o letramento acadêmico deva ser considerado.

Em outra questão da entrevista, perguntava-se a respeito do tipo de trabalho escrito solicitado inicialmente. 78% de G1 afirmou solicitar resenhas da fundamentação teórica e 55% de G2 afirmou que não costuma pedir trabalhos escritos inicialmente.

Analisando indícios das diferenças e semelhanças quanto à solicitação de trabalho escrito no início da orientação, em princípio, parece haver grande diferença entre G1 e G2 quanto a essa questão. No entanto, analisando uma observação escrita pelo Pesquisador A3 (G2), verificamos a seguinte afirmação: “Como nossas pesquisas envolvem a instalação de experimentos, costumo pedir **um croqui** de tudo o que será feito no campo ou na casa de vegetação, como **tamanho de parcelas, ou número de vasos, os cálculos necessários** etc”. Conforme salienta Ginzburg (2004), nem sempre os dados mais visíveis permitem as interpretações corretas ou nos levam às melhores descobertas. A partir dos indícios resgatados da observação de A3, pode-se dizer que os gêneros solicitados inicialmente na Área G2 (croquis, planilhas, cálculos) são diferentes dos gêneros (fichamentos, resenhas, resumos) priorizados na Área G1. Considerando o conceito de gêneros em Bakhtin (2007), aqueles citados por A3 são, também, gêneros discursivos envolvidos no fazer científico. Em outros termos, G1 e G2 se assemelham no que tange à solicitação de algum gênero escrito desde o início da orientação; diferenciam-se no tipo de gênero solicitado. As diferenças indiciam as particularidades de cada área e as diferentes relações com a escrita vivenciadas por G1 e G2.

Indagados a respeito do tipo de interação que os pesquisadores realizam após a leitura/correção do texto escrito/ reescrito do orientando, obtivemos os resultados da Tabela 1.

Tabela 1 - Interação após a leitura/correção do texto escrito/ reescrito do orientando		
OPÇÕES	G1	G2
Ler sozinho, anotar as orientações e devolvê-lo para a reescrita , independente da fase em que se encontra o trabalho (inicial/mediana/final).	-	11%
Ler sozinho, anotar as orientações e marcar com o orientando para discutir as observações mais importantes.	55%	78%
Marcar um dia para ler junto com o orientando e realizar as alterações concomitantemente à orientação, independente da fase do trabalho .	18%	-
Marcar um dia para ler junto com o orientando para que realize as alterações/reescrita concomitantemente à orientação, desde que em fase final.	18%	-
Outro. Qual?	9%	11%

A respeito das semelhanças entre G1 e G2, destacaram-se três aspectos da interação orientador x orientando: o fato de que a) o trabalho escrito faz a ponte para a interação, orientação, mediação; b) a interação presencial com o orientando após a correção é aspecto comum às duas áreas investigadas e c) a discussão das anotações é um elo de ligação no processo de interação orientador x orientando.

Quanto às principais diferenças entre os dois grupos, constatamos que G1 tende a dar abertura à interação desde o momento da leitura do texto inicial do orientando, enquanto G2 tende a preferir ler sozinho e só depois interagir.

Estabelecendo um paralelo entre esses procedimentos interativos e as estratégias de correção textual, pode-se dizer que os dados indicam a ocorrência de um processo interativo eficaz de correção, já que a maioria dos orientadores (G1 = 55% e G2 = 78%) afirmou marcar com o orientando para discutir as observações mais importantes. Isso revela a importância dada à interação presencial. Ressalta-se que esse é o momento em que pesquisador e orientando podem interagir face a face, o que facilita a mediação no letramento. É propício também à desambiguação de problemas nas anotações/correções, bem como o aprofundamento das reflexões. Quando a correção envolve um conjunto de intervenções que o professor faz com o objetivo de apontar sugestões para a reescrita, isso revela uma abordagem processual-discursiva de escrita. Espera-se que a reescrita seja o passo seguinte à correção do texto. Menegassi, ao abordar o tema, afirma que

[...] nos processos de revisão nasce a reescrita, que leva a modificações no texto inicial [...]. Por isso, essa concepção de escrita é conhecida como “trabalho”, pois dá trabalho preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto, por isso mesmo, ela é considerada como pertencente à abordagem processual-discursiva de escrita [...](2008, p.5).

Vale a pena destacar que um processo de interação pós-correção bem sucedido, resulta em motivação para a reescrita. Quando isso ocorre na orientação de trabalhos científicos, pode-se dizer que o pesquisador atua como o parceiro experiente que estimula seu orientando a alcançar seu desenvolvimento potencial, interpretado como uma atuação positiva no que Vygotsky (1984) chama de Zona Proximal de Desenvolvimento.

Durante esse processo de correção de trabalhos escritos, o orientador se depara com várias limitações nas competências de escrita dos orientados. Perguntados a respeito das falhas mais comuns na escrita, G1 e G2 indicaram vários problemas, conforme Tabela 2.

OPÇÕES	G1		G2		Total Opção 1 e 2
	1	2	1	2	
Cópias literais de trechos dos textos da bibliografia	18%	11%	30%	20%	79%
Paráfrases dos teóricos consultados sem dar créditos	9%	11%	10%	10%	39%
Falta de sustentação teórica	-	22%	10%	10%	42%
Compreensão equivocada da teoria	9%		10%	10%	29%
Falta de continuidade entre as ideias nos parágrafos	27%	34%	40%	10%	111%
Ausência de posicionamento diante do texto consultado	37%	-	-	40%	77%

Total	100%	78% ⁶¹	100%	100%	348% ⁹⁶²
--------------	------	-------------------	------	------	---------------------

Verificamos que três opções despontaram como as mais indicadas por G1 e G2: *a falta de continuidade entre as ideias nos parágrafos* (111%), as *Cópias literais de trechos dos textos da bibliografia consultada* (79%) e *a ausência de posicionamento diante do texto consultado* (77%). Pode-se dizer que esses dados correspondem a um diagnóstico dos maiores problemas de escrita detectados pelos orientadores entrevistados na escrita dos orientandos.

Considerando o somatório geral das opções 1 e 2 mais indicadas pelos entrevistados, verifica-se que a *falta de continuidade entre as ideias e parágrafos* caracteriza-se como o maior problema (61% + 50% = 111%). Para organizar adequadamente as ideias em parágrafos, é necessário o domínio de vários fatores textuais, entre eles, a coesão e a coerência. É da interação bem sucedida desses dois fatores textuais que se constrói a unidade temática no discurso. No processo de escrita científica em primeira versão, é provável que o pesquisador em formação tenha dificuldade de lidar habilmente com tais fatores.

Os três problemas apontados com maior frequência pelos orientadores guardam íntima relação entre si: *a falta de continuidade entre as ideias e parágrafos* pode ser decorrente também da *ausência de posicionamento diante do texto* e das *cópias literais de trechos da bibliografia* (estas, agravadas quando não apresentam as marcas linguísticas formais⁹⁶³). Quando trechos vão sendo “encaixados”, sem coesão e coerência, formam uma “colcha de retalhos” de ideias justapostas. Essa estratégia é indício de fragilidade no letramento a respeito dos gêneros e da formação teórica do pesquisador. A estratégia de justaposição de citações, sem um posicionamento e, muitas vezes, sem se dar os créditos, além de prejudicar a unidade temática indicia plágio.

O plágio é uma das questões constantemente abordadas pelas instituições de fomento. A necessidade de conduta ética na pesquisa científica e tecnológica tem sido pauta de preocupação crescente na comunidade científica internacional e local. A Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq⁹⁶⁴, em seu relatório, deu a seguinte definição para plágio:

Plágio: consiste na apresentação, como se fosse de sua autoria, de resultados ou conclusões anteriormente obtidos por outro autor, bem como de textos integrais ou de parte substancial de textos alheios sem os cuidados detalhados nas Diretrizes. [...] (CNPq, s/data, p. 4).

É importante que os orientadores de trabalhos científicos tenham ciência de que nem sempre seus orientandos tomam certos cuidados tais como os recomendados pelo CNPq e, muitas vezes, por deficiência de letramento nos gêneros acadêmicos, cometem plágio por meio de *cópias literais de trechos dos textos da bibliografia sem dar os créditos* ao autor. O desconhecimento das regras não os isenta, orientadores nem orientandos, das responsabilidades. Os três problemas se vinculam: em textos nos quais falta posicionamento teórico, provavelmente sobram trechos copiados literalmente. Se há muitas cópias literais e pouco posicionamento teórico, corre-se o risco de escrever um texto que mais se assemelhe a uma “colcha de retalhos” (de ideias) com ideias descontínuas e sem unidade.

⁹⁶¹ Nem todos os pesquisadores do grupo G1 indicaram uma segunda opção.

⁹⁶² Na Tabela 2 foram computadas apenas as opções indicadas com frequência 1 e 2 de importância, motivo pelo qual o somatório das opções 1 e 2 corresponde a 348% e não a 400%.

⁹⁶³ Marcas linguísticas formais nas citações diretas com até três linhas são as aspas e nas citações com mais de três linhas é o recuo de parágrafo. Em ambos os casos, deve-se incluir autor, data e página segundo normas ABNT.

⁹⁶⁴ Comissão de Integridade de Pesquisa do CNPq instituída pela portaria PO-085/2011 de 5/5/2011. Documento disponível no site: <http://www.cnpq.br/web/guest/documentos-do-cic>. Consultado em julho de 2013.

Para fechar esta exposição, apresentamos as constatações a respeito do que afirmaram os orientadores entrevistados quanto à autoria do trabalho final orientado. 43% afirmaram considerar uma coautoria; 29% mais do orientando do que sua; 14% mais sua autoria que do orientando. Nenhum dos entrevistados considerou autoria exclusiva do orientando.

A análise levou em conta o somatório das opções indicadas por G1 e G2 e a maioria, 43%, avaliou que o trabalho final é uma coautoria. Nesse caso, concebe-se a orientação como um conjunto de práticas realizadas mutuamente com o aluno, de modo que o trabalho final é de coparticipação. A minoria, 14%, indicou que o trabalho é mais seu que do orientando. Faltam elementos para aprofundar a interpretação dessa afirmativa que desconsidera a interação orientador x orientando e, de certo modo, revela um tênue papel colaborativo do orientador no letramento do orientando. Não é prudente, no entanto, generalizar. Há vários fatores envolvidos na realização de uma pesquisa e as exigências e os prejuízos institucionais são diferentes, a depender do nível orientado (se I. Científica, se Mestrado ou Doutorado).

O informante 8L (G1), por sua vez, justificou: “Depende do orientando. Em geral, como mais dele do que meu, mas, às vezes, também como mais meu do que dele a depender do empenho do orientando, da dificuldade encontrada e do material analisado.” Realmente, a questão da autoria de trabalho científico é bastante polêmica e complexa de ser avaliada, pois o processo é testemunhado pela dupla (orientador x orientando) e, nesta investigação, temos somente a visão do orientador. Pode-se conjecturar, no entanto, que há casos em que não há o comprometimento do orientando e o orientador acaba assumindo grande parte do trabalho.

Acreditamos que seja o duplo envolvimento – do orientador e do orientando – que caracterizará a coautoria do trabalho científico. Goldenberg alerta que a coautoria é um aspecto ético nas publicações científicas e “deve ser dada apenas àqueles que contribuíram intelectual e cientificamente, de maneira significativa, na execução do trabalho” (Goldenberg, 2001, p.1). A observação indicia que a coautoria nem sempre se efetiva na prática, casos em que o orientando pesquisa e escreve o trabalho sem contribuições intelectuais do orientador.

Cabe ressaltar também os casos de autoria/coautoria de trabalhos científicos são delicados quanto às questões de plágio. O Jornal da SBPC noticiou que, em 2010, uma questão referente à autoria/coautoria de trabalho científico acabou envolvendo a justiça (SBPC, 2011, p. 2). Um professor da UFPR foi condenado a pagar \$50 mil, a título de indenização por danos morais por plágio para a ex-orientanda. Era um trabalho de dissertação de mestrado, na Área de Ciências-Bioquímica (orientado de 1997 a 1999). Em 2011, no trabalho apresentado pelo orientador, em um evento científico na África do Sul, continha o nome dele em primeiro lugar entre os autores e o trabalho foi premiado com U\$500. A orientanda alegou não ter sido comunicada, denunciou o caso à UFPR e a sindicância foi instaurada. Após a condenação, o professor entrou com recurso acatado por três desembargadores. O Jornal destaca ser esse um caso de jurisprudência favorável à coautoria. É, também, exemplo do quanto a questão é polêmica. A lei de direitos autorais brasileira, antiga e defasada, não reconhece o orientador como coautor (CONCEIÇÃO E SILVA 2011; CONCEIÇÃO E ROSA, 2011). A jurisprudência, de certa forma, é um reconhecimento legal da coautoria que, na prática do letramento científico na universidade, deve ocorrer.

5. Considerações finais

O estudo mostrou que, no geral, os pesquisadores das duas Áreas comparadas indiciam assumir posicionamentos semelhantes na maior parte dos casos, embora diferenciam-se em aspectos relacionados às especificidades de cada Área. A principal diferença evidencia-se, quanto aos gêneros solicitados no início da orientação. A Área G1, desde o início da orientação, afirmou trabalhar com os gêneros científicos mais clássicos (como a resenha, por

ex.) e G2 não evidenciou grande preocupação com a redação desse gênero, solicita planilhas de cálculos e croquis, gêneros mais afeitos às experiências na Área de Ciências Agrárias.

As duas áreas assemelham-se, por exemplo: nas qualidades que esperam do orientando; no processo de interação com o orientando ao corrigir o texto e nos motivos que julgam explicar o cumprimento/descumprimento dos prazos de entrega do trabalho final. Surpreendentemente, ainda que sejam duas áreas bem diferentes quanto aos objetos de pesquisa, assemelham-se quanto às principais falhas que diagnosticaram na escrita dos orientandos: a falta de continuidade das ideias nos parágrafos, a cópia literal de trechos da bibliografia consultada e a ausência de posicionamento do escrevente. São três problemas de escrita que evidenciam a importância que o orientador de diferentes áreas do conhecimento assume no letramento dos estudantes quanto à produção escrita de gêneros científicos. Não é novidade que, num país em que as escolas primária e secundária não conseguem cumprir seu papel de ensinar a ler e a escrever com autonomia, problemas de domínio da escrita apareçam e se agravem no terceiro grau e na pós-graduação.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP: UNICAMP, n.43(2), 2004, jul/dez, p.323-344.

_____. ROSA, J. A visão de orientadores de trabalhos científicos sobre seu papel na orientação de trabalhos científicos. In: *Anais ENEPE 2011*. Dourados, MS: Ed.UFGD, 2011.

_____. SILVA, M. L. Práticas de letramento acadêmico na universidade: a visão de orientadores a respeito das qualidades e limitações dos orientandos. In: *Anais ENEPE*. Dourados, MS: UFGD, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: C. das Letras, 2003.

GOLDENBERG, S. (2001). *Publicação do trabalho científico: compromisso ético*. Disponível em <http://www.metodologia.org> no dia 04/07/2013.

GONÇALVES, A. V. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *Interação, gênero e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.

MENEGASSI, Renilson José. *A revisão de textos na formação docente inicial*. 2008.

SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Papirus, 1984.

OS DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NOS QUADRINHOS DE CALVIN E HOBBS, MAFALDA E CHICO BENTO

Mayara Barbosa Tavares (UFG)⁹⁶⁵
 Eliane Marquez da Fonseca Fernandes (UFG)⁹⁶⁶
 Agostinho Potenciano de Souza (UFG)⁹⁶⁷

Resumo: Busca-se analisar os discursos sobre a educação nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes* (Bill Watterson), de *Mafalda* (Quino) e de *Chico Bento* (Maurício de Sousa). Tem-se como fundamentação teórica a Análise do Discurso de orientação francesa, com foco nas obras de Michel Pêcheux (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009); a teoria das histórias em quadrinhos, com base em Eisner (2001; 2005); e a teoria acerca da educação, embasada na obra-síntese de Mizukami (1986) e Paulo Freire (1987; 1991; 1996; 1997). A pesquisa realizada é qualitativa, com método interpretativista. É utilizada exclusivamente a metodologia de análise de documentos - histórias em quadrinhos.

Palavras-chave: Quadrinhos. Educação. Discurso.

A pesquisa tem por motivação um gosto pessoal reforçado pelo hábito cotidiano de ler gibis e de acessar sites que veiculem histórias em quadrinhos, que propiciam momentos lúdicos e de reflexão. Essa perspectiva levou-nos a buscar mais conhecimento sobre o discurso acerca da educação escolar e verificamos poucas abordagens teórico-acadêmicas das histórias em quadrinhos.

Dentre os trabalhos já realizados com relação à temática, tem-se o artigo de Rossi (2009) que faz a análise discursiva da educação, em duas tiras em quadrinhos de *Mafalda* e *Calvin e Hobbes*, com foco na leitura. Com relação às tiras em quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, encontramos o trabalho realizado por Ribeiro Júnior (2011), que relaciona o imaginário, a Análise do Discurso, as representações sociais e a psicologia infantil, para analisar as questões existenciais, a visão de mundo, dentre outros. E, a análise realizada por Freitas (2010), intitulada *O discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento*, que relaciona a educação e as histórias em quadrinhos do personagem Chico Bento, com foco na teoria foucaultiana acerca da disciplinarização dos corpos dos alunos nas HQs, nos tempos e espaços da escola.

A partir desse levantamento bibliográfico, podemos verificar que não há abordagens acadêmicas que analisem os discursos e as formações discursivas sobre a educação escolar, simultaneamente, nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes* (Bill Watterson), *Mafalda* (Quino) e *Chico Bento* (Maurício de Sousa). Esse corpus em conjunto sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, com ênfase nas obras de Pêcheux (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009) e de autores diversos. Fato que justifica a necessidade da pesquisa realizada.

Por conseguinte, o objeto de estudo é a investigação dos discursos sobre a educação nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes*; *Mafalda* e *Chico Bento*; cujo objetivo é descrever e analisar os discursos sobre a educação escolar materializados nos quadrinhos, com base na Análise do Discurso.

Para a concretização do objetivo proposto, tem-se como fundamentação teórica a

⁹⁶⁵ Mestre em Letras e Linguística/UFG e Doutoranda em Letras e Linguística/UFG. Goiânia-Goiás. E-mail: mayarabtav@hotmail.com

⁹⁶⁶ Prof^a Dr^a do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFG – orientadora no mestrado.

⁹⁶⁷ Prof^o Dr^o do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística/UFG – orientador no doutorado.

Análise do Discurso de orientação francesa, com foco nas obras de Michel Pêcheux (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009) e outros. A teoria das histórias em quadrinhos, com base em Eisner (2001; 2005) e autores diversos. É utilizada, também, como fundamentação teórica, a teoria sobre a educação, embasada na obra-síntese de Mizukami (1986) e as obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997).

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, pois, segundo Denzin e Lincoln (2006), trata de um campo interdisciplinar que atravessa as ciências humanas, sociais e físicas. Dentro da concepção qualitativa, observamos os quadrinhos com o intuito de descrevermos e interpretarmos os discursos que retratam a educação escolar e seus aspectos englobantes (professores, alunos, escola e outros).

Contudo, é válido ressaltar que no processo da pesquisa qualitativa, "cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.32). Ou seja, as análises dos quadrinhos durante o processo de pesquisa, são embasadas nas teorias da Análise do Discurso de orientação francesa, das histórias em quadrinhos, da educação e, também, são marcadas pelas experiências sócio-culturais e ideológicas individuais, o que confere aos estudos certa particularidade. Posicionamento esse que condiz com os postulados da Análise do Discurso (AD) referentes ao dispositivo teórico da interpretação, a teoria da AD e ao dispositivo analítico que é, de acordo com Orlandi (2002), construído pelo analista do discurso, a cada análise, com base nas experiências individuais e/ou coletivas.

1. Calvin e Hobbes, Mafalda e Chico Bento

Na tira em quadrinhos (figura1) tem-se delineada uma situação de sala de aula, observável pela fala e pelos utensílios escolares (quadro negro e carteira escolar). Em primeiro lugar, a formação discursiva de educação escolar é caracterizada de maneira tradicional, sem o uso de objetos tecnológicos. Consequentemente, o posicionamento dos sujeitos, nos faz observar uma relação professora-aluno, embasada também em uma FD que preconiza a educação escolar como tradicional, pois o sujeito/professora, a autoridade e a detentora do saber, se mantém em pé, já o sujeito aluno, receptor passivo, deve manter-se sentado.

Inicialmente, a professora pede ao personagem Calvin que ele faça um resumo do texto que foi lido momentos antes. Porém, ao contrário do que espera a professora, Calvin se recusa a obedecer e inicia uma série enérgica de protestos.



Figura 1 - Calvin e Hobbes (Bill Watterson) - Site Revista Nova Escola - Acesso em: 16/3/2012

É perceptível que o discurso materializado na fala da professora, no primeiro quadrinho reafirma a concepção de ensino tradicional, esboçada por Mizukami (1986), pois ao

pedir para que Calvin resuma o que acabou de ser lido, a docente cria uma situação de mera reprodução do que é ensinado. Em outros termos, o ensino/aprendizado é visto como repetição, no qual o aluno é apenas um reprodutor passivo do conhecimento transferido pela professora.

Contudo, a resposta e a atitude de Calvin vão ao encontro de outra concepção de ensino, que se aproxima, a nosso ver, da abordagem sócio-cultural e discursiva, observável pelos discursos acerca do corpo, do espírito, da alma, da liberdade, da autoridade e do poder. Essa perspectiva transcende, quase sempre, aos ensinamentos previstos na instituição escola padrão, em especial, no ensino fundamental. Discursos que convivem nos variados contextos sócio-históricos e ideológicos - religioso, familiar e outros - que circundam os sujeitos, neste caso específico, o aluno.

Calvin ao ser incitado a participar, materializa em seu discurso um jogo de imagens, de formações imaginárias, pois, pode-se observar que Calvin ao ser indagado pela professora cria, durante o processo de produção dos efeitos de sentidos, tanto uma imagem que a professora tem dele como aluno, que deve responder com prontidão o que lhe é solicitado, quanto a imagem que Calvin assume enquanto aluno argumentador e esquivador de suas “obrigações”, socialmente pré-estabelecidas, como discente.

Portanto, a partir da memória discursiva, a nosso ver, estereotipada, que delimita o sujeito aluno ideal, ou melhor, obediente ao professor, na abordagem tradicional, Calvin apresenta outra formação discursiva e imaginária, que se materializa em seu discurso, a priori, como um aluno subversivo, na concepção da professora, mas, ao mesmo tempo um aluno contestador da educação escolar tradicional.

A partir de então, tem-se explicitado no discurso contestador de Calvin, materializado em sua fala, uma correlação entre o ato de estudar, de frequentar a escola e o ato de ser repreendido, aos moldes, por exemplo, da censura e da repressão.

Calvin, ou por não conseguir sintetizar o que foi lido ou por outras razões, argumenta a seu favor, ao afirmar que frequenta a escola por imposição de seus pais e que por isso não irá cooperar com os ditames da professora.

Fato que demonstra a possibilidade que o sujeito aluno tem de escolher entre o que é dado sócio-historicamente e ideologicamente. Isso acarreta numa ilusão de liberdade do sujeito e numa materialização de diversos discursos: de que a escola se assemelha a uma prisão do corpo praticada direta e indiretamente, pelos pais e pelos professores, contudo, a alma, os ideais não são aprisionados e nem moldados pela educação escolar, devido à resistência do sujeito aluno. De acordo com os postulados pecheutianos, segundo Gregolin (2006), a resistência também é possível, porque não há dominação sem resistências, o sujeito precisa ousar se revoltar e pensar por si mesmo.

Atitude perceptível na tira em quadrinhos, quando Calvin se rebela, resiste à autoridade da professora para indicar e mandar alunos apenas reproduzirem os conteúdos transferidos em sala de aula. Por meio dos discursos, das formações imaginárias e das condições de produção tem-se delineada, na tira de Calvin, a educação escolar - a escola e os professores - como repressora e inibidora da liberdade de expressão e de educação dos alunos.

Por isso, o aluno Calvin, que demonstra capacidade de argumentação e de contestação necessita, nos três quadrinhos finais, questionar e resistir, por meio do discurso, à abordagem tradicional de ensino/aprendizado, embasada na repetição e na repressão de sua liberdade de escolha - entre estudar ou não.

No entanto, na fala da professora tem-se materializado outro efeito de sentido, para a situação em sala de aula, pois a professora já conhece as atitudes rotineiras do aluno Calvin, observáveis pelas condições de produção do discurso e, assim sendo, sabe que esses momentos de rebeldia de Calvin, não passam de uma forma de tentar ludibriá-la para que o exercício solicitado não seja realizado, atitude perceptível em outras tiras em quadrinhos de Calvin e

Hobbes que reforçam a preguiça do garoto.

Já no quarto quadrinho tem-se o desfecho da história, no qual a professora reitera que se Calvin colocasse uma parte de suas energias - disciplina e empenho - em seus estudos escolares, com certeza ele obteria êxito. Têm-se assim a retomada da abordagem tradicional de ensino/aprendizado, que permeia a prática da docente, embasada na proposição de exercícios de mera repetição, reprodução, o que inibe a capacidade do discente em criar.

Entretanto, como de costume, Calvin ironiza a fala da professora, ao lhe dizer que o seu espírito seleciona as chamadas e, desse modo, é muito provável que o conselho dado pela docente não será concretizado. Há mais uma vez, no discurso de Calvin, a resistência frente à “autoridade” da professora e à abordagem disciplinadora da educação escolar.

Em resumo, a tira em quadrinhos apresenta diversos discursos que se contrapõem, mas que possuem também pontos de intersecção - educação e rebeldia.

Há também variadas formações discursivas e imaginárias acerca da escola, do ensino e da aprendizagem, perceptíveis tanto na fala de Calvin nos três últimos quadrinhos, quanto na da professora no primeiro e no quarto quadrinho. De um lado, a educação escolar é tradicional, embasada na repetição e na repressão de seus alunos; de outro lado, o aluno deve resistir aos ditames da professora. Além disso, a educação escolar depende do empenho do discente em canalizar o conhecimento transferido pela autoridade docente de forma criativa.

Nos quadrinhos (figura 2), Mafalda e Susanita conversam, contudo o diálogo estabelecido entre elas apresenta-se sem um sentido inter-relacionado ao momento e à situação. Há a correlação descontextualizada entre as palavras massa, amassar, salgar, mãe, sã, dentre outras. Assim, podemos observar que as palavras empregadas nos três quadrinhos iniciais, explicitam a recorrência de palavras formadas pelo dígrafo “ss” - agrupamento de duas consoantes com um mesmo fonema - e a aliteração, isto é, a disposição em sequência de várias palavras iniciadas pelo mesmo som, o fonema “m”.

A situação materializada na tira em quadrinhos, a partir das condições de produção - Mafalda e Susanita são crianças em idade escolar - retoma o método de alfabetização que seleciona as palavras conforme determinadas dificuldades de leitura e escrita. Tanto que as letras empregadas nos quadrinhos são cursivas como aquelas que as crianças escrevem nos cadernos das séries iniciais. A apresentação desse diálogo sobre a mãe que “amassa a massa” remete discursivamente, a nosso ver, ao método de alfabetização que concebe o ensino e a aprendizagem como descontextualizados da realidade. Essas lições de leitura e escrita, vivenciadas pelos discentes, concebem a leitura como um estudo e/ou memorização mecânica de dígrafos e sílabas, como se os dizeres não precisassem gerar efeitos de sentido.



Figura 2 - Toda Mafalda (QUINO, 1993)

É válido ressaltar que há retratado na tira, o problema da alfabetização mecânica, que remete, no contexto brasileiro, à crítica direcionada para cartilhas sem sentido que eram levadas aos alunos até a década de 1980. Entendemos, a partir da tira em quadrinhos, que a metodologia de ensino, desconsidera o conhecimento de mundo do sujeito aluno, obtido na interação social, histórica e ideológica, para o auxílio no ensino e aprendizado, na educação escolar.

Desse modo, o tipo de alfabetização explicitado nos quadrinhos, contraria, de forma bem humorada, a concepção de alfabetização preconizada por Freire (1991), como um movimento dinâmico, como a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. O programa de alfabetização, proposto por Freire, considera o universo vocabular dos grupos, nos quais os alunos se encontram inseridos, dos grupos populares, expressando, assim, a sua real linguagem, carregada da significação de sua experiência existencial e não apenas da experiência do educador, pois a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente.

Em resumo, de acordo com Freire (1991), é inviável um trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu e, por conseguinte, é dever do professor não reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Pois, esse tipo de ensino é mecânico e, em seu processo alfabetizador, “enche” com as palavras do docente as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizandos.

Com isso, percebemos a crítica nos quadrinhos, ao analisarmos a formação discursiva do processo de alfabetização caracterizado como mecânico, por meio da materialização do discurso nas falas de Mafalda e Susanita, ao repetirem as frases aprendidas. O humor destaca-se pelo diálogo distanciado da realidade vivida por elas, como sujeitos inseridos em dados contextos sócio-históricos e ideológicos, o que caracteriza, conseqüentemente, em uma interação sem coerência de sentido, nos quadrinhos (figura 2).

Ao contrário do que é exposto na tira, nos três quadrinhos iniciais - a alfabetização embasada em memorizações de conhecimentos distanciados do contexto dos discentes -, o processo de alfabetização tem, enquanto ato de conhecimento e ato criador, em consonância com Freire (1991), no alfabetizando, o seu sujeito, pois o ato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa que a ajuda do educador é de anular a sua criatividade, a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita, na leitura desta linguagem e na produção de efeitos de sentidos.

Em outros termos, o alfabetizador deve auxiliar o aluno, contudo, é necessário ter em mente que as alfabetizadas - Mafalda e Susanita - já trazem um conhecimento de mundo, conhecem objetos, pessoas, sentimentos e seus sentidos. E já sabem formular e contar histórias e estabelecer diálogos, fato que invalida o retrocesso e a simples memorização e repetição descontextualizada de sílabas, dígrafos e outros.

Tem-se materializada, na fala de Mafalda, em especial no último quadrinho, de forma contundente, a crítica e o discurso, em tom irônico, de que a educação escolar, nesse caso, a alfabetização de crianças, é falha, por retroceder, por não compreender que o aluno ao chegar à escola, normalmente, já sabe falar, narrar histórias e outros. O que caracteriza um anacronismo no ensino e na aprendizagem, pois, em vez de dar continuidade à leitura de vida dos sujeitos alunos, a instituição escola e o docente, propõem uma ruptura com o contexto das vivências sócio-históricas e ideológicas, e por isso, com efeitos de sentido confusos.

Assim a fala da Mafalda sugere a FD da educação escolar, em especial, na alfabetização infantil, como embasada na simples repetição mecanicista de palavras, os quais são extremamente repetitivos e mal-empregados. Isso inviabiliza a formação de alunos aos moldes da abordagem sócio-cultural e discursiva de ensino e de aprendizado.

Na próxima história em quadrinhos (figura 3), tem-se, novamente, uma situação em sala de aula, na qual a docente propõe aos seus alunos que seja produzido um texto a partir da temática: a professora. O que ocasiona em interpretações, em efeitos de sentidos diversos, acerca do tema, devido às vivências heterogêneas dos sujeitos alunos.

É válido ressaltar, que a leitura da HQ é apresentada de maneira diferenciada, pois em vez de ser da esquerda para a direita na horizontal, a leitura é iniciada na vertical, de cima para baixo, por conta também do formato de veiculação, o gibi.



Figura 3 - Chico Bento (Maurício de Sousa) - Site de busca Google. Acesso em: 20/5/2012

Tem-se apresentado, na história em quadrinhos, por meio da linguagem não-verbal, o processo inicial de produção textual do personagem Chico Bento, que reconstitui em sua

imaginação as atitudes da professora.

Chico Bento inicia um jogo de imagens, verificado nos balões-pensamento, que materializam as seguintes ações: a professora ministra as aulas oralmente e em pé, por vezes se irrita, faz explicações utilizando a lousa e, por fim, chama atenção dos alunos. O que possibilita observarmos, por meio da memória discursiva, que tais ações são, muitas vezes, consideradas típicas da prática docente brasileira.

No último quadrinho, há a apresentação da redação escrita por Chico Bento, na qual reside também a construção da crítica e do humor pela contraposição de discursos diferentes que atravessam a prática escolar.

No primeiro parágrafo da redação, tem-se materializado o fato de que a professora ministra suas aulas em pé e, em contrapartida, manda os alunos ficarem sentados. A partir dessa assertiva, é possível analisar os seguintes discursos e formações discursivas: a professora, por meio da autoridade que ela representa em sala de aula, deve manter-se em pé durante as aulas, para tornar-se visível para todos os alunos, com intuito de que suas explicações sejam transmitidas a todos os discentes e que estes também sejam constantemente vigiados a fim de conter possíveis dispersões. Para tanto, é ideal que o aluno se mantenha sentado, o que pode ir de encontro a uma posição de submissão e obediência à autoridade docente.

Tem-se, assim, a imagem da educação escolar, criticada por Chico Bento, como um local de disciplina e obediência à hierarquia existente entre aquele que sabe - o professor - e aquele que não sabe - o aluno. O que caracteriza, de acordo com as conceitualizações feitas por Mizukami (1986), uma abordagem tradicional de ensino/aprendizado, centrada no professor como autoridade intelectual.

Tais discursos e formações discursivas são reforçados, nos parágrafos seguintes da redação, como o fato de que a professora fala durante toda a aula e manda que os alunos fiquem quietos e calados, o que materializa o discurso de que no âmbito educacional a relação de autoridade do professor, enquanto detentor do saber, deve ser o meio norteador do ensino e aprendizado, e em consequência, os alunos assumem uma atitude passiva, de pura recepção do conhecimento, sem interagir com o professor, com os outros alunos e com o seu contexto sócio-histórico e ideológico.

Há também o fato de que a professora escreve na lousa e proíbe que os alunos escrevam nas paredes; a professora briga com os seus alunos, mas os ensinam a não brigar com os demais colegas. Em outros termos, a professora provoca a dissociação entre sua fala e sua ação, ao ensinar de uma forma e agir de outra.

Portanto, os discursos e as FDs materializadas na redação acerca da professora expressam uma crítica que se relaciona com a concepção de ensino/aprendizado tradicional e, por isso, contraria o que é proposto na abordagem sócio-cultural e discursiva de ensino e aprendizado, de que o ideal é que não haja uma hierarquização entre aquele que sabe, o professor, e aqueles que não sabem, os alunos; mas que se tenha na realidade, uma relação de interação, de diálogo, de trocas contínuas de saberes, dados, informações, conhecimentos e experiências, entre os docentes e os discentes.

Na abordagem sócio-cultural de ensino e aprendizado, de acordo com a crítica feita pelo personagem Chico Bento, em consonância com Freire (1997), a prática educativa deve centrar-se na relação coerente entre o que a educadora diz e o que ela faz. Entre o testemunho de dizer e o de fazer, o mais forte é o de fazer, porque este tem ou pode ter efeitos imediatos na prática educativa.

Em outras palavras, dentro da prática docente, o ideal é que o sujeito professor tente manter uma relação coerente entre o seu discurso e sua ação, por mais que a contradição e o equívoco sejam inerentes ao sujeito e ao discurso. Almeja-se um docente capaz de interagir e agir sócio-historicamente e ideologicamente com seus alunos de maneira eficaz,

posicionando-se com coerência frente à sua sociedade. Fato não observado na prática da docente, Dona Marocas, de acordo com o personagem Chico Bento.

2. Considerações finais

É perceptível aproximações entre as HQs *Calvin e Hobbes*, *Mafalda* e *Chico Bento*, como a crítica à abordagem tradicional de ensino e aprendizado, pois tem-se a recorrência de seus postulados, como a hierarquização vertical da relação professor e aluno. O professor é visto como autoridade, como detentor e transferidor do conhecimento. Já o aluno é concebido como receptor passivo de tais conhecimentos, cuja função é apenas repetir o que foi “aprendido”.

Em consequência, no que tange ao ensino/aprendizado tradicional há, nas tiras analisadas, a crítica à educação repressora, embasada, principalmente, na autoridade docente.

Muitas vezes, é possível relacionar as tiras em quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, *Mafalda* e *Chico Bento*, por meio dos discursos e das FDs direcionadas à acepção tradicional em tom de ironia e/ou crítica, com a abordagem sócio-cultural de ensino/aprendizado, embasada, principalmente, nas obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997). Essa abordagem sócio-cultural objetiva auxiliar na formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, que interajam e ajam em benefício do bem estar social, do contexto de inserção. Por isso, frisa a importância da interação entre professor e aluno, pois a educação escolar necessita das contribuições e interações entre os docentes, os alunos e a sociedade, para a construção contínua do conhecimento, o que caracteriza a relação professor-aluno como horizontal e não imposta.

Assim, podemos considerar que os personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, apesar de serem expostos, cotidianamente, à educação escolar tradicional, demonstram capacidade de argumentação, de resistência e de enfrentamento à acepção tradicional, cada qual a seu modo - Calvin e Mafalda de forma energética, sagaz, e Chico Bento de maneira menos cáustica - fato que explicita a formação sócio-cultural dos personagens, pois são alunos que questionam e refletem sobre o contexto da educação escolar.

Apesar das diferenças constantes nos personagens, é observável a produtividade da análise de histórias em quadrinhos para a percepção das peculiaridades e semelhanças entre as perspectivas críticas acerca da educação escolar nos Estados Unidos, na Argentina e no Brasil, delineadas resumidamente no artigo.

Referências Bibliográficas

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Traduzido por Sandra R. Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EISNER, W. *Quadrinhos e Arte Sequencial*. Trad. Luis Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EISNER, W. *Narrativas gráficas*. Trad. Leonardo Luigi Del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. Trad. Moacir Gadotti e Lílían L. Martins. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Professora sim, Tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GREGOLIN, M. R. *Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso: diálogos e duelos*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

ORLANDI, E. P. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni. P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *A análise de discurso: três épocas (1983)*. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET,

F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Unicamp, 1990a. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. Trad. Jonas de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1990b. p. 75-87.

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

QUINO. *Toda Mafalda*. Trad. Andrea S. M. da Silva et. al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SOUSA, M. *Chico Bento*. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?tbm=isch&hl=pt-BR&source=hp&biw=1366&bih=647&q=chico+bento>. Acesso em: 20 maio 2012.

WATTERSON. *Calvin e Hobbes*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/coletaneas/calvin-seus-amigos-428892.shtml>. Acesso em: 20 maio 2012.