

Mafalda: possibilidades de leitura na perspectiva histórico-crítica

Mafalda: reading possibilities in historical-critical perspective

Sandra Aparecida Pires Franco

sandrafranco@uel.br - Universidade Estadual de Londrina

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

geu_tc@hotmail.com - Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Este trabalho tem o intuito de refletir sobre a utilização de quadrinhos em sala de aula como instrumento de investigação dos fenômenos da vida social e suas possibilidades para uma leitura crítica da realidade. Alicerçados na Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com o Materialismo Histórico Dialético busca-se analisar o processo metodológico de ensino e aprendizagem de seis tiras da obra *Toda Mafalda* (2003). A personagem Mafalda (1964-1973), produzida por Quino, se cria por meio das relações estabelecidas em seu meio social e familiar, uma menina sempre questionadora e inquieta com as situações vivenciadas, busca dialogar e refletir criticamente sobre diversas questões. Em termos metodológicos, realizou-se uma pesquisa ação com uma turma do 7º Ano do Ensino Fundamental em determinada Instituição Pública Estadual de uma cidade do Norte do Paraná. Os conteúdos abordados nas tiras selecionadas referem-se à preservação ambiental, discutindo o papel do homem na sociedade e sua relação com o trabalho, consumo e meio ambiente sob um enfoque crítico, visando contribuir para a transformação do homem e da sociedade. Os resultados obtidos e analisados à luz do referencial teórico demonstraram a importância de viabilizar diferentes linguagens em sala de aula a fim de possibilitar o ato de ler com sentido e significado no processo educativo.

Palavras-chave: Leitura crítica. Pedagogia Histórico-Crítica. Processo educativo.

Abstract

This paper aims to reflect on the use of comics in the classroom as research instrument of investigation of phenomena of social life and its possibilities for a critical reading of reality. Grounded in the historical-critical pedagogy and in accordance with the dialectical materialism history, seeks to analyze the methodological process of teaching and learning work six strips *All Mafalda* (2003). The character of Mafalda (1964-1973), produced by Quino, is created through the relationship established in their social and family environment, an ever-inquisitive girl and upset about the situations experienced, seeks to dialogue and reflect critically on issues. Methodologically, there was an action research with a group of the 7th year of elementary school in a specific Public State Institution of the city in Norte do Paraná. The content covered in selected strips refer to environmental preservation, discussing the role of man in society and its relationship with labor, consumer and environment from a critical perspective, to contribute to the transformation of man and society. The results obtained and analyzed in the light of the theoretical framework demonstrated the importance to enable different languages in the classroom in order to enable the act of reading with meaning and significance in the educational process.

Keywords: Critical reading. Historical Critical Pedagogy. Educational process.

Introdução

A importância de discutir as diferentes linguagens no ato de ler e suas possibilidades para a compreensão crítica da realidade surge com a necessidade de novas práticas no dia a dia escolar. Considera-se que o ato de ler constitui-se em um processo de apropriação de significados, em que o sujeito leitor é capaz de interpretar, compreender e transformar a expressão registrada e o mundo que o cerca.

A pesquisa proposta tem como intuito discutir a importância de diferentes linguagens no processo de ensino e aprendizagem, investigando as possibilidades de ato de leitura presentes em quadrinhos da personagem Mafalda, sob as dimensões conceituais, econômicas, sociais, culturais, históricas, entre outras.

A multiplicidade de leituras viabilizadas no ambiente escolar proporciona ao aluno uma visão mais ampla em relação ao mundo que o cerca. A participação ativa dos alunos no ato de ler possibilita a produção de significados em diferentes gêneros textuais no ambiente escolar e na sociedade a qual está inserido.

Tendo em vista a necessidade de viabilizar diferentes linguagens para formação do sujeito leitor, este trabalho tem como objetivo investigar as possibilidades do ato da leitura presentes em tiras da personagem Mafalda, a fim de reconhecer a importância dessa linguagem para a apropriação do conhecimento e para uma leitura contextualizada, em diferentes dimensões.

Neste sentido, o projeto de intervenção proposto para os alunos do 7º ano tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica, que visa a formação de um sujeito consciente capaz de intervir em seu meio de forma recíproca e contribuir para a transformação da sociedade. As atividades foram fundamentadas pelo Materialismo histórico-dialético, que busca interpretar a realidade em um processo de prática-teoria-prática, em que por meio da práxis, o sujeito é capaz de apropriar-se de uma nova totalidade. A Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância da interação dos sujeitos sociais no processo de apropriação de conhecimento, intervindo na zona de desenvolvimento proximal, a fim de efetivar o processo dialético da construção do conhecimento.

Para que este processo se realize no ato de ler, torna-se necessário repensar as práticas de leitura vivenciadas no ambiente escolar e propor práticas contextualizadas que permitam ao aluno a vivência entre o que se lê e o mundo o qual pertence, em que o ato da leitura que realizamos do mundo (prática social), torna-se ponto de partida e chegada do processo educativo.

Para o percurso metodológico, esta pesquisa descritiva e quase-experimental utilizou-se de abordagem qualitativa, sendo os resultados construídos em um processo dinâmico e dialético. O presente trabalho teve uma delimitação descritiva, tendo como embasamento a pesquisa bibliográfica e a intervenção da pesquisadora em turma do 7º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Alicerçados na Pedagogia Histórico-Crítica e em consonância com o Materialismo Histórico Dialético buscou-se discutir as leituras e dimensões presentes em seis tiras da obra *Toda Mafalda* (2003).

Os dados coletados com a aplicação do projeto serão analisados à luz do referencial teórico, no intuito de evidenciar a utilização deste gênero como proposta qualitativa para o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-crítica e evidenciar a utilização de diferentes linguagens na formação do sujeito leitor.

A Pedagogia Histórico-Crítica

Buscando contextualizar a Pedagogia Histórico-Crítica enquanto pedagogia pertinente para sustentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, Saviani (2012, p. 8-9) expõe a sua tarefa em relação à educação escolar:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provisão dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Esta pedagogia visa articular uma proposta pedagógica capaz de superar as concepções de manutenção e reprodução da sociedade por meio do conhecimento, de forma a assumir um compromisso de contribuir para a transformação da sociedade.

Difundida nos anos 80 e baseando-se na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético propõe uma recriação crítica para o papel da escola, no intuito de contextualizar a realidade do educando com a prática social global, que consiste no ponto de partida e de chegada da prática educativa. Assim, “[...] os conteúdos não seriam mais apropriados como um produto fragmentado, neutro, aistórico, mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história” (GASPARIN, 2012, p.3).

Para compreender as possibilidades de uma educação escolar voltada às classes populares que busca viabilizar a participação dos sujeitos de forma emancipadora e crítica

na sociedade, torna-se necessário discutir as relações entre o ser humano e o trabalho, sendo este o meio pelo qual o homem interage e relaciona consigo e com os outros, tornando-se um ser social (MARX, 2001).

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, assim sua compreensão passa pela compreensão da natureza humana. Diferente dos outros animais que garantem sua existência naturalmente por meio da adaptação à realidade natural, o homem precisa produzir sua existência para transformar sua realidade, construindo uma segunda natureza, de origem social e produzida historicamente. Essa transformação acontece por meio do trabalho, que pode ser material, em que o homem é seu sujeito produtor para garantir sua subsistência, ou não-material que produz conceitos, valores, ideias. A educação situa-se nesta segunda categoria, como trabalho não material: não produz resultados físicos (objetos), e o produto (educação), não se separa do ato de produzir (ensino-aprendizagem) e tão pouco do produtor (professor) e do consumidor (educando), pois no momento em que é produzida, já está sendo assimilada, transmitida (SAVIANI, 2011; MARSIGLIA, 2011).

Neste sentido, “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) [...]” (SAVIANI, 2011, p. 14). Assim, o objetivo da educação escolar refere-se em identificar e socializar os elementos culturais necessários aos indivíduos e concomitantemente desenvolver formas adequadas para que os alunos avancem a partir do conhecimento construído historicamente.

A leitura e a apropriação/elaboração de sentidos por meio de diferentes linguagens

O ato da leitura, como um processo de apropriação de sentidos, está articulada com uma problemática mais ampla da sociedade em um espaço de análises e reflexões. Assim, não há como ler o mundo com neutralidade, a leitura é carregada de sentidos, pensamentos, vivências e ideologias, que faz o leitor refletir e produzir seus próprios sentidos.

Silva (1981, p. 42) aponta que a “[...] leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano”. A leitura proporciona a compreensão da realidade sociocultural e em um princípio de cidadania esclarece os direitos e deveres perante a sociedade e instiga o leitor a buscar novas conquistas perante a vida social.

Nunca é demais lembrar que a prática da leitura é um princípio de cidadania, ou seja, leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são as suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz (SILVA, 2003, p. 24).

Cada texto, cada leitura, está perpassado por diversas vozes sociais que ecoam e significam, conforme a situação social concreta, o *lócus* social, no qual o sujeito está inserido (BAKHTIN, 2003). Segundo Neves (2000, p.22), “[...] ler não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, atribuir-lhe significados”. A partir da leitura cada sujeito assume um papel ativo na constituição de sua subjetividade, elaborando suas próprias leituras e significados por meio de sua história e vivências.

Neste sentido, a pesquisa teve como base teórica o Materialismo Histórico-Dialético, a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, que ao se complementarem definem o ato da leitura como uma prática social apreendida por meio das relações sociais proporcionando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Vygotsky (2000), ao analisar a linguagem, distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito, que é aquele que parte do coletivo, elaborado historicamente, no qual o sujeito, ao nascer, já encontra pronto o sistema de significações; o outro componente é o sentido e esse é amplo e complexo, sendo adquirido para os indivíduos em particular, no qual vai depender da vivência de cada sujeito, da elaboração/reelaboração que ele faz do real, da forma com que ele se apropria do mundo.

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem - eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente 'livrescos' da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 1981, p.45).

A partir do momento em que a leitura é capaz de produzir significados para a vida do aluno, este se torna capaz de se posicionar de maneira diferente frente aos problemas colocados pela prática social. Assim, uma leitura crítica leva o aluno a produzir e elaborar suas próprias leituras, relacionando-as com suas vivências e inquietações, desenvolvendo uma conduta crítica sobre as contradições da sociedade e objetivando a sua transformação.

Histórias em Quadrinhos

As diferentes formas de comunicação humana são observadas e retradas ao longo do desenvolvimento histórico. Os desenhos como linguagem produtora de comunicação e conhecimento estão presentes na história desde as pinturas rupestres, por meio das imagens gráficas que narravam a Pré-História e a relação do homem e sociedade.

As histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa originaram-se com o surgimento da indústria tipográfica, pela qual se difundiram os jornais, responsáveis pela veiculação dos quadrinhos. Por meio de desenhos e/ou textos, as histórias em quadrinhos surgem em 1895 nos jornais estadunidenses, assumindo um caráter cômico, com sátiras e personagens caricaturais. A partir de 1907 passam a ser publicadas diariamente, na forma de “tiras”. Santana (2005, p.17) apresenta as características desta linguagem, também chamada de arte sequencial “[...] pela consecução de imagens, incrementada por relações de causa e efeito, auxiliadas ou não pela linguagem verbal”.

O nome recebido pelas histórias em quadrinhos nos Estados Unidos -comics- consolidou-se como o mais famoso, apesar de receber denominações distintas em cada país: gibi no Brasil, bandes dessinées na França, fumetti na Itália, tebeos na Espanha, histórias aos quadrinhos em Portugal, mangá no Japão e na América hispânica, comics, monito, chiste, muñequito, historieta (OLIVEIRA 2011, p. 24).

As histórias em quadrinhos tornaram-se um fenômeno e contribuíram para o crescimento das agências distribuidoras de entretenimento. Porém mesmo com esta repercussão, o preconceito e a desconfiança marcaram sua produção, muitos setores sociais criticaram sua produção, concebendo-as como uma literatura inferior e com má influência para os jovens.

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi um período marcante para o aumento da produção de quadrinhos e sua popularidade, com ênfase em lutas contra inimigos e aparição de heróis. Neste período alguns países proibiram sua veiculação pelo seu cunho ideológico e crítico. “O pós-guerra [...] e a década de 50 seria marcada pela intolerância e pelo preconceito, com a conjuntura do macarthismo (a “caça aos comunistas”) e a Guerra Fria sendo propícias para a difusão da desconfiança sobre as HQ’s” (OLIVEIRA 2011, p. 31).

As histórias em quadrinhos foram ao longo do tempo recriando-se e tomando novos rumos, conforme o contexto histórico-social vivenciado, modificando a realidade e sendo modificada por ela. Em 1964 surge Mafalda, uma das personagens de histórias em

quadrinhos mais reconhecidas a nível mundial e a mais popular da Argentina. Produzida por Quino, a personagem se cria por meio das relações estabelecidas em seu meio social e familiar, em que cada personagem assume características próprias que são retratadas aos logo das tiras.

Mafalda, uma menina sempre questionadora e inquieta com as situações vivenciadas enfrentou a Ditadura Militar do seu país, discutindo sua preocupação com a humanidade e a paz mundial, retratando temas como a crise econômica, política, censura, democracia, questões ambientais, entre outros. Contestadora, a menina de apenas seis anos de idade, busca dialogar e refletir criticamente com público de diversas idades.

Mafalda: um projeto de intervenção

O presente estudo foi aplicado no primeiro semestre de 2014 em uma Instituição Pública Estadual de uma cidade do norte do Paraná. A intervenção foi realizada com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. As atividades foram aplicadas em três horas e contou com a participação de toda a turma.

Tendo em vista os problemas ambientais vivenciados pela sociedade e considerando que o conhecimento deve partir das necessidades humanas da prática social global, o conteúdo buscou abordar a preservação do meio ambiente e o papel do homem na sociedade. Considerando a relevância destes temas para a formação humana e o papel da escola nessa formação, Saviani (2008, p.45) elucida que “[...] sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”.

O projeto teve como objetivo geral discutir a utilização de histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva Histórico-Crítica investigando as possibilidades de leitura presentes nas tiras de Mafalda, sob as dimensões conceituais, econômicas, sociais, culturais, históricas, ideológicas. E os objetivos específicos consistiram em pesquisar o uso de quadrinhos em sala de aula, no intuito de reconhecer esta linguagem como instrumento de mediação para a construção do conhecimento; discutir por meio de tiras de Mafalda o papel do homem na sociedade ao longo do tempo, no intuito de analisar o contexto sócio – histórico vivenciado e possibilitar uma compreensão crítica e consciente da realidade.

“Se a prática social é a razão de ser da prática educativa, então é inerente à pedagogia histórico-crítica que os procedimentos didático-pedagógicos se desenvolvam tendo em vista a intencional transformação da prática social” (MARSIGLIA, 2011, p.138).

Neste contexto, observa-se que os objetivos retratados estão em consonância com a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que visa contribuir para a humanização do indivíduo e para a transformação sociedade, por meio de um processo dialético de prática-teoria-prática.

O planejamento foi elaborado conforme os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica. Nesta perspectiva, a educação passa a ser compreendida como mediação da prática social global. A prática social se põe tanto como ponto de partida como também ponto de chegada do processo educativo, decorrendo assim um método pedagógico, em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas (prática social inicial), condição para que levantem os problemas postos pela prática social em diferentes dimensões (problematização) e por meio de instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a incorporação do conhecimento científico como elemento integrante da própria vida do aluno (catarse). E assim, o conhecimento retorna à prática da qual partiu, visando agir sobre ela de forma consciente (Prática social final) (GASPARIN, 2012).

Os caminhos percorridos

Prática Social Inicial:

No intuito de retomar o conteúdo trabalhado pela professora regente anteriormente, os alunos apresentaram oralmente suas inferências sobre o significado de “Histórias em Quadrinhos”.

Assim, a partir do conhecimento socializado pelos alunos buscou-se retomar o significado, a diferença entre histórias em quadrinhos e tirinhas. Os alunos conheceram a personagem Mafalda, seu criador, sua origem histórico-social e suas perspectivas. Em seguida, foram apresentadas as tirinhas a serem trabalhadas e discutidas.

1.



Fonte: Quino (2003, p. 139, tira 3).

2.



Fonte: Quino (2003, p. 309, tira 1).

3.



Fonte: Quino (2003, p. 150, tira 1).

4.



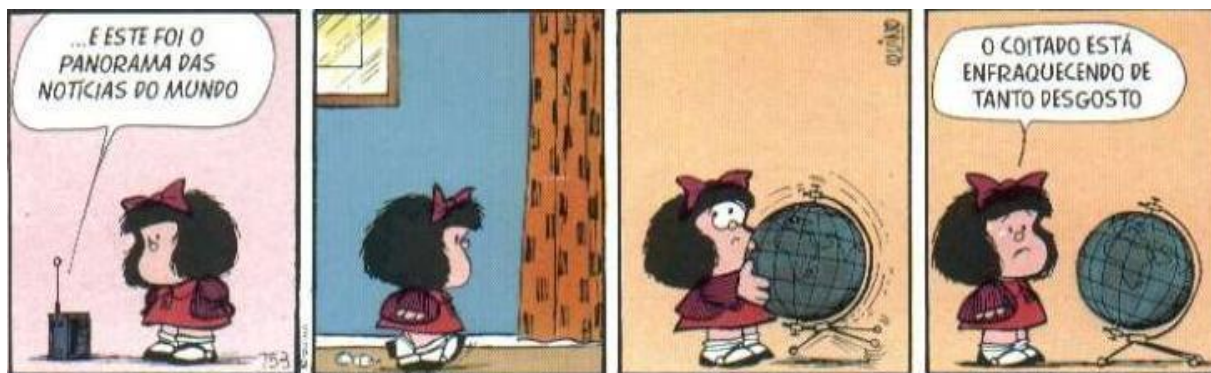
Fonte: Quino (2003, p. 208, tira 3).

5.



Fonte: Quino (2003, p. 350, tira 2).

6.



Fonte: Quino (2003, p. 163, tira 2).

Em duplas, os alunos realizaram a análise e apresentaram suas inferências e observações sobre as tiras selecionadas, por meio das seguintes questões:

O que podemos observar nestas tirinhas? Quais as paisagens/situações retratadas?

Os alunos interpretaram as tirinhas apresentando seus posicionamentos sobre o tema. Retrataram em seus comentários, a situação do mundo, as questões ambientais, como poluição ambiental e sonora, as atitudes de Mafalda para “embelezar” o mundo, a angústia da personagem sobre o desmatamento, sobre a vida moderna e o consumo. As respostas dos alunos foram anotadas, buscando em um segundo momento relacioná-las com fatores históricos, sociais, culturais, legais, entre outros, por meio da análise (estabelecendo reflexões e abstrações). Neste momento, torna-se possível inserir diversas dimensões de trabalho a serem buscadas no decorrer do processo.

Assim, os conhecimentos prévios tornam-se ponto de partida para o processo educativo, uma leitura da realidade social e das vivências cotidianas do educando que possibilita estabelecer relações entre o conteúdo escolar e as experiências individuais e coletivas da turma.

Os alunos foram assim apresentando os conhecimentos que tinham sobre o conteúdo, como expressão da prática social global. A metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica tem início em uma leitura da realidade, a prática social global consiste no ponto de partida e de chegada da prática educativa, ou seja, o conhecimento não é um produto fragmentado, neutro, aistórico, mas uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de um determinado período da história. (GASPARIN, 2012). Neste sentido, a importância de se trabalhar leituras significativas que possibilitem ao sujeito fazer uso de conhecimentos prévios, por meio de diferentes dimensões, sejam científicas, culturais, sociais, históricas, dimensões que permitam uma relação dialógica com a leitura.

Problematização

Objetivando elucidar as dimensões presentes neste contexto, realizou-se um levantamento de questões sobre o papel do homem na sociedade ao longo do tempo e suas relações com o trabalho, produção, consumo e, conseqüentemente, com o meio ambiente, onde os alunos apresentaram suas indagações e anseios sobre o conteúdo trabalhado.

Neste momento, torna-se possível inserir diversas dimensões de trabalho a serem buscadas no decorrer do processo, em que o professor “[...] coloca problemas, pergunta, dialoga, ouve os alunos, ensina-os a argumentar, abre espaço para expressarem seus pensamentos, sentimentos, desejos, de modo que tragam para a aula sua realidade vivida” (LIBÂNEO, 1998, p.13). No ato de problematizar o que se lê, desvelam-se, então,

“[...] as motivações, os interesses, as necessidades e, sobretudo, os condicionantes sociais presentes em um determinado segmento econômico, do qual fazem parte os interlocutores” (BACCEGA, 1998, p.17).

No intuito de superar uma visão reducionista do cuidado e preservação do meio ambiente, a intenção era tratar essa questão, mostrando que a preservação ambiental passa pela compreensão de fatores históricos, sociais e culturais estabelecidos ao longo do tempo pela sociedade em que vivemos. Loureiro (2006, p. 47) elucida que:

Generalizar o agir de nossa espécie como sendo destrutivo, significa dizer que temos uma “natureza ruim”, portanto, que o planeta não tem salvação enquanto existirmos. No mínimo, tal construção estabelece um problema ético agudo, um paradoxal senso de auto-destruição, e exprime desconhecimento da historicidade humana e suas múltiplas dimensões constitutivas.

Para refletir conscientemente sobre o conteúdo proposto, torna-se necessário problematiza-lo em múltiplas determinações. “[...] é necessário lembrar, na construção do conhecimento escolar, que a ciência é um produto social, nascida de necessidades históricas, econômicas, políticas, ideológicas, filosóficas, religiosas, técnicas etc.” (GASPARIN, 2012, p. 40).

Impor uma única interpretação do mundo e do texto pressupõe uma leitura que não conduz a reflexão e questionamentos, levando a manutenção das desigualdades sociais. “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95).

Assim, problematizar a leitura e viabilizar diferentes linguagens no espaço escolar, permite aos alunos a construção de suas próprias leituras, atribuindo questionamentos, significados e interpretações que contribuem para a compreensão e transformação da realidade.

Instrumentalização

Objetivando elucidar as dimensões presentes neste contexto, realizou-se uma discussão sobre o papel do homem na sociedade ao longo do tempo e suas relações com o trabalho, produção, consumo e, conseqüentemente, com o meio ambiente nas dimensões apontadas.

Neste momento que Gasparin (2012, p. 51) intitula de instrumentalização “[...] a apropriação dos conhecimentos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver, ainda que teoricamente, as questões sociais que desafiam o professor, os alunos e a sociedade”.

Após a apresentação do conteúdo, os alunos foram convidados a assistir a um vídeo de animação, intitulado “Man” de Steve Cutts, que por meio de uma animação faz uma crítica à evolução da sociedade atual e ao ser humano e suas atitudes com o meio ambiente. Buscou-se por meio dos recursos selecionados dinamizar os processos mentais dos alunos para que se apropriassem do conteúdo científico em suas diversas dimensões (GASPARIN, 2012, p. 122).

Em seguida discutimos a sequência das imagens presentes no vídeo, buscando refletir sobre a situação apresentada e relacionando-a com as tiras selecionadas.

Catarse

Após as discussões, foram distribuídos questionários aos alunos com as questões abaixo. As respostas dos alunos demonstram a apropriação do conhecimento após o processo de problematização e instrumentalização, demonstra em sua catarse a apropriação de um nível superior adquirido, reelaborando o conteúdo em uma nova totalidade social e chegando a uma síntese mental.

Nas respostas observou-se que os alunos foram capazes de manifestar conhecimentos adquiridos durante as discussões, em uma nova totalidade social. Observou-se a diferença entre as inferências iniciais dos alunos e a expressão sintética do domínio dos conhecimentos adquiridos após o ato de leitura, apropriando-se de uma síntese (conhecimento mais elaborado e contextualizado com o tema e com as questões sociais postas).

Como o homem tem utilizado o meio ambiente? Com as dimensões históricas, sociais e econômicas;

Aluno F: *“Como um nada, como se não fosse nada, destroem tudo o que veem pela frente, eles veem a natureza como produto que dá dinheiro”.*

Aluno G: *“O homem destrói tudo que vê pela frente, sem nem perceber que ele está estragando seu próprio mundo”.*

Aluno H: *“Um desastre social, porque o meio ambiente é de todos e as atitudes que vimos prejudicam a sociedade e a história de todos”.*

Existem leis que tratam da preservação do meio ambiente? Com a dimensão legal;

Aluno C: *“Sim, lei contra crime ambiental, lei do IBAMA, lei do patrimônio público, etc”.*

Aluno E: *“Sim, muitas. Mas elas não são obedecidas, pois não entendem que é para nosso bem”.*

Como praticamos a educação ambiental aqui na escola? Ressaltando as dimensões educacional e ética;

Aluno D: *“Infelizmente jogamos papel no chão, não reciclamos, não obedecemos às regras para melhorar o meio ambiente”*

Qual a relação das tirinhas com o vídeo apresentado? Como você se sentiu ao ver o vídeo? Com a dimensão afetiva;

Aluno A: *“Relacionando com a modernidade e poluição, me sinto culpado e triste e vi que para o mundo melhorar precisamos melhorar a si próprio primeiro”.*

Como você pode ajudar a melhorar a situação do “mundo” apresentado por Mafalda? Ressaltando a dimensão econômica.

Aluno B: *“Falar para nossa família, amigos e parentes o que aprendemos nessa aula, que nosso trabalho e consumo prejudicam o meio ambiente quando não temos consciência”.*

Aluno C: *“Jogar Lixo no lixo, preservar a natureza, cuidar do mundo e valorizar a nossa cidade, pois ela tem uma história construída por cada um de nós”.*

Nestas questões os alunos demonstram ter realizado uma reflexão consciente de suas próprias ações enquanto ser humano, relacionando-as com o conteúdo trabalhado em diferentes dimensões, preocupando-se assim responder a questão com um olhar crítico frente ao conhecimento apropriado e não com o que seria considerado certo ou errado como resposta.

Os alunos foram capazes de perceber as diferentes dimensões propostas pelo conteúdo, expressando por meio das respostas uma nova visão frente ao conteúdo trabalhado, compreendendo que a realidade conhecida anteriormente como natural, também é histórico-social. Nas respostas observou-se que os alunos foram capazes de manifestar conhecimentos adquiridos durante as discussões, em uma nova totalidade social. Observou-se a diferença entre as inferências iniciais dos alunos e a expressão sintética do domínio dos conhecimentos adquiridos após o ato de leitura, apropriando-se de uma síntese (conhecimento mais elaborado e contextualizado com o tema e com as questões sociais postas).

Pode-se citar como exemplo a questão 4, em que alguns alunos por meio da compreensão das questões sociais postas, questionaram se deveriam responder como praticam a educação ambiental na escola ou como deveriam praticar, pois muitas atitudes que têm são contrárias as que deveriam ter no dia a dia escolar. Na questão 6 um aluno afirmou ainda que *“ [...] para melhorar a situação do mundo é preciso o homem melhorar*

a si próprio e as suas relação com o mundo”, concordando assim que o ser humano estabelece ao longo da vida inúmeras relações, sejam elas com o trabalho, consumo, que influenciam no seu comportamento perante o meio ambiente e a realidade social.

Assim, os alunos realizaram o movimento que vai da síntese à síntese pela mediação da análise, no processo de apropriação do conhecimento escolar, articulando o conteúdo com as suas vivências práticas (prática social inicial), onde por meio de suas inferências, problematiza o conteúdo nas dimensões históricas, sociais, de poder, entre outras (problematização), e por meio de instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação), viabiliza-se a incorporação do conhecimento como elemento integrante da própria vida do aluno (catarse), (SAVIANI, 2011; GASPARIN, 2012), apropriando-se de uma nova visão frente ao conteúdo trabalhado, compreendendo que a realidade conhecida anteriormente como natural, também é histórico-social.

Saviani (2007, p.74), ao discutir a teoria dialética do conhecimento com a correspondente metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, aponta este processo:

[...] o movimento que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese(uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Neste processo, os alunos apropriaram-se de diversas dimensões presentes nas obras, problematizando em suas respostas os significados internalizados por meio do ato da leitura, demonstrando a passagem de síntese à síntese, pela mediação da análise. A construção de leituras com sentidos e significados implica a interação e a participação de professor e aluno no processo educativo, sendo que a partir da prática social vivenciada, torna-se possível problematizar o conteúdo a ser trabalhado e buscar atingir os objetivos propostos, que além de privilegiar o conhecimento sistematizado, devem estar vinculados à prática social.

Considerações Finais

A escola exerce um papel fundamental para a formação de leitores. Assim, torna-se necessário viabilizar diferentes linguagens no espaço escolar, em que os alunos sejam capazes de construir suas próprias leituras, por meio de análises críticas das informações,

atribuindo questionamentos, significados e diferentes interpretações que possibilitem a compreensão e transformação da realidade.

A viabilidade de uma leitura transformadora pressupõe fundamentação teórica e uma práxis consciente, em que a leitura é compreendida como um processo em construção, na qual cada aluno, cada sujeito, por meio de suas vivências, histórias e concepções de mundo se apropriam da leitura e passam a compreender-se no mundo, sendo este o verdadeiro sentido do ato de ler, propiciar aos alunos se tornarem sujeitos de suas próprias leituras.

As práticas de leitura viabilizadas no ambiente escolar necessitam ser compreendidas em um movimento dialético. Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica apresentam-se como pertinentes na superação de uma visão simplista para uma visão em totalidade, em que se compreenda o ato de ler como um ato político e emancipador, um processo que vai da síntese a síntese, pela mediação das análises e abstrações. A partir da prática social vivenciada, torna-se possível problematizar o conteúdo a ser trabalhado e buscar atingir os objetivos propostos, que além de privilegiar o conhecimento sistematizado, devem estar vinculados à prática social.

Os dados obtidos e analisados neste estudo revelam que o trabalho com quadrinhos e/ou tirinhas podem possibilitar uma leitura contextualizada sobre a realidade vivenciada, despertando a criatividade, a reflexão e o senso crítico, almejando transformação da realidade social e dos sujeitos nela inseridos.

A aplicação do presente trabalho teve como intuito contribuir para ações reflexivas na práxis docente frente ao ato de leitura e para a compreensão da multiplicidade de dimensões presentes nas diferentes linguagens. Este estudo se constitui como possibilidade para que outras pesquisas retomem esta discussão, bem como para que os professores repensem sobre sua práxis frente à leitura em sala de aula.

Referências

BACCEGA, Maria A. *Comunicação e Linguagem: discursos e ciência*. São Paulo: Moderna, 1998.

BARRETO, Raquel G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ – Programa de Pós-Graduação em Educação, 1994.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GROTTA, Ellen Cristina B. *Formação do leitor: a importância da mediação do professor*. In: Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Sergio Antonio da Silva Leite (org.) Campinas, São Paulo: Komed: Arte Escrita, 2001.
- DUARTE, Newton. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LOUREIRO, Carlos Frederico. B. *Crítica ao fetichismo da individualidade e aos dualismos na educação ambiental*. Curitiba, Editora UFPR, n. 27, p.p 37-53. 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155013354004.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- MAN, Steve Cutts. Disponível em: <<http://www.stevecutts.com/animation.html>>. Acesso em: 18 mai. 2014.
- MARSIGLIA, Ana Carolina G. *A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos Filosóficos*. Coleção Obra-prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez-UNICAMP, 1988.
- OLIVEIRA, Carlos Eduardo R. *Mafalda na aula de História: a crítica aos elementos característicos da sociedade burguesa e a construção coletiva de sentidos contra-hegemônicos*. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2009_1-519-me.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2014.
- QUINO, Joaquim. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- REZENDE, Lucineia Aparecida de. *Leitura e formação de leitores: vivências teórico-práticas*. Londrina: EDUEL, 2009.
- SANTANA, Erivelton N. de. *Ideologia e poder nas histórias em quadrinhos: aspectos do micro-universo feminino na Turma da Mônica*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Instituto de Letras da UFBA – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- _____. *Escola e democracia*. 40. ed. (comemorativa). Campinas, Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Ato de ler*. fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1981.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Conhecimento e cidadania: quando a leitura se impõe como mais necessária ainda!* In: _____. Conferências sobre leitura: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submetido em 24/04/2016, aprovado em 10/05/2016