

## PRÁTICAS ESCOLARES NAS TIRINHAS DA MAFALDA: EFEITOS DE SENTIDOS

School practices in Mafalda comic strips: effects of meanings

MICHELE CORREA FREITAS SOARES<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentidos produzidos pelas tirinhas da Mafalda — personagem do cartunista Quino — que dizem com humor e ironia do funcionamento relativo às práticas presentes na Escola. A abordagem teórica utilizada nas análises é a da Análise de Discurso francesa, ancorada em Michel Pêcheux, Eni Orlandi, dentre outros. Após análises compreendemos que todo dizer é político, histórico e ideológico e que está constituído por dizeres anteriores e por dizeres a serem ditos; por isso, podemos fazer relação de sentido entre os discursos sobre as práticas escolares antes, na Argentina, e os discursos sobre as práticas escolares hoje no Brasil. É por compreendermos a presença do interdiscurso, o já dito produzindo efeitos nos dizeres, que, ao analisar o discurso produzido nas tirinhas da Mafalda, produzimos identificação enquanto efeito-leitor por apresentarem esses dizeres, semelhanças com as demandas presentes hoje no funcionamento das práticas escolares na sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; educação; tirinhas; Mafalda.

**Abstract:** This paper aims to analyze the effects of meaning produced by the comic strips of Mafalda — character of the cartoonist Quino — which tell us with humor and irony about the way the practices presented in School work. The theoretical approach used is that of French Discourse Analysis, anchored in Michel Pêcheux, Eni Orlandi, among others. After analysis, we understand that every saying is political, historical and ideological and it is constituted by previous sayings and by sayings to be said; therefore, we can make a relation of meaning between the discourses about school practices before, in Argentina, and the current discourses in Brazil. It is because we understand the presence of the interdiscourse, what has already been said producing effects on the sayings, that, when analyzing the discourse produced in the Mafalda comic strips, produced identification as a reader-effect for presenting these sayings, similar to the demands present today in the functioning of school practices in Brazilian society.

**Keywords:** Discourse Analysis; education; comic strips; Mafalda.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Linguagem (2020) e Mestre em Educação (2014) pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). Professora do IFSULDEMINAS, Pouso Alegre, MG. E-mail: [michele.soares@ifsuldeminas.edu.br](mailto:michele.soares@ifsuldeminas.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0066-1672>.

## Considerações iniciais

Discursivamente, consideramos as tirinhas como uma materialidade significativa, em que o verbal e o não-verbal se complementam, conjugando linguagem verbal e linguagem imagética com o objetivo de narrar histórias, buscando textualizar o político, as práticas sociais-histórico-ideológicas. O modo como o verbal se enlaça ao não-verbal e vice-versa produz uma relação de constituição. A constituição entre imagem e palavra é marcante e característica na maioria das histórias em quadrinhos. No trabalho com as tirinhas há essa produção, esse imbricamento entre a imagem e a palavra escrita. Contudo observamos que não vamos nos debruçar sobre um modo de formular sobre a imagem propriamente dita, o que Orlandi considera como não-verbal, em relação à essa materialidade imagética, no nosso caso, a das tirinhas. Em nosso trabalho de análise sobre as tirinhas, então, demos relevância à materialidade verbal do objeto, estando, contudo, atentos ao fato de que, nas tirinhas, a materialidade não-verbal se enlaça inexoravelmente ao verbal, sustentando-o.

Nesse trabalho serão analisadas algumas tirinhas da personagem Mafalda, muito popular no Brasil, cujas histórias continuam produzindo efeitos de sentidos para seus leitores mesmo após décadas. Mafalda é uma criação do cartunista argentino Quino<sup>2</sup>, criada na década de 60, que alcançou sucesso e reconhecimento mundial devido às questões que são abordadas nas suas tirinhas. São temas voltados para questões escolares, para direitos humanos, política, igualdade social e de gênero. Seus discursos tradicionalmente são contra o sistema capitalista, contra a guerra e apresentam uma visão inconformista do mundo.

Dias (2009) diz que a relação do sujeito com a linguagem passou sempre pela técnica, pela invenção de uma tecnologia que permitisse a manifestação simbólica do sentido do mundo. As tirinhas fazem parte desse universo onde o sujeito pode se manifestar e expressar seus pensamentos e emoções de modo diferente daquele em que apenas a linguagem verbal constitui o objeto a ser lido.

A escolha das tirinhas para a construção desse texto deveu-se ao fato de serem construídas de forma crítica lançando mão do humor e da ludicidade ao abordar o tema da escola e do ensino. Suas tirinhas parecem significar reivindicações sociais, produzindo discursos subversivos, já que colocam em suspensão verdades absolutas do “mundo dos adultos”. A esse respeito, lembramos junto com Orlandi que não há discurso neutro, mas constituídos pela ideologia e a história: “numa realidade social e histórica, em que se é obrigado a reconhecer que sempre ocupam determinadas posições (e não outras)

---

<sup>2</sup> Joaquín Salvador Lavado Tejón, o nome do cartunista, que também é um pensador, historiador gráfico e criador das tirinhas da Mafalda.

no conflito constitutivo das relações sociais, não se pode fazê-lo neutramente” (ORLANDI, 2012, p. 13), porque em todo dizer sempre haverá “uma relação intrínseca entre o simbólico e o político” (ORLANDI, 2012, p. 148). E é essa implicação do sujeito de linguagem interpelado pela ideologia e constituído pela história, que faz o modo como o sujeito cartunista Quino diz sobre o mundo através da Mafalda.

De acordo com Orlandi (2001), podemos afirmar discursivamente que as tirinhas são consideradas como “uma tecnologia da linguagem”. Elas são uma das formas como a linguagem se materializa. Barros (2016, p. 176) afirma que: “a prática de linguagem com e pela escrita — uma tecnologia de linguagem — é um processo social, isto é, cuja sustentação não se dá autonomamente, mas que estabelece uma condição singular na produção do conhecimento/na constituição de sentidos a partir do que o sujeito pode (r)existir, vivenciar”. Ainda para a autora, “a escrita é, na relação com as condições de produção que a constituem, uma tecnologia de linguagem, e de existência” (BARROS, 2016, p. 178).

Nas análises do material selecionado, buscaremos compreender como um objeto simbólico (texto, pintura, música, tirinhas, dentre outros) produz sentidos (ORLANDI, 2001), mesmo após mais de 50 anos, e como esses sentidos parecem dizer de uma época atual, eles se atualizam, apesar de ser um material criado numa época em que predominava apenas a imprensa escrita, sem o acesso às modernas ferramentas disponíveis nos dias de hoje, ele continua produzindo sentidos. O objetivo desse trabalho é, então, compreender o modo de funcionamento da discursividade sobre questões escolares e como o funcionamento de suas práticas presentes nas tirinhas da Mafalda considerando as condições de produção das tirinhas e o modo como a memória discursiva atualiza efeitos de sentido a cada tomada de palavra pelos personagens.

Para a seleção do *corpus* foram recortadas tirinhas que apresentavam dizeres relacionados às práticas escolares, aos métodos e às formas de avaliação. Essa seleção deveu-se, ainda, a uma questão curiosa, qual seja, a de que as tirinhas têm sido muito exploradas no desenvolvimento de materiais para aulas cujo conteúdo temos acompanhado, e, além disso, têm feito parte, inclusive, de muitas questões de vestibulares e do ENEM.

Antes de partimos para as análises, apresentamos ao leitor uma introdução às condições de produção das tirinhas da Mafalda.

## 1 As tirinhas da Mafalda e suas condições de produção

As condições de produção do discurso são as “determinações que caracterizam um processo discursivo” (PÊCHEUX, [1975]2014, p.182). Ou seja, as condições de produção do discurso são constituídas pelo sujeito, pela situação discursiva e pela memória que são contextos que funcionam de forma conjunta e imbricada em toda situação de linguagem (ORLANDI, 2006).

A personagem Mafalda, uma menina de 6 anos, criada em 1962 na Argentina pelo cartunista Quino, é um dos expoentes mais famosos do universo das HQs, pois representa a classe média da América Latina nos anos 60. Foi idealizada a pedido de uma empresa chamada *Mansfield*, que vendia eletrodomésticos. Ela seria a garota propaganda de peças publicitárias dessa empresa. A exigência era que a personagem tivesse as letras M e A no nome assim como *Mansfield*. Porém a empresa não aprovou a criação de Quino e um acervo de oito tirinhas que já estavam prontas ficaram guardadas por um ano, até que foram publicadas, pela primeira vez, no periódico *La Primera Plana*.

As tirinhas da Mafalda também foram publicadas nos jornais *El Mundo* e na revista *Siete Dias Ilustrados*. Essas tirinhas foram publicadas de forma ininterrupta de 1963 até 1973, quando passou a ser publicada internacionalmente apenas em livros. Importante ressaltar que, em 1977, Quino, a pedido do UNICEF<sup>3</sup> ilustra com a personagem a Declaração Universal dos Direitos da Criança. Nessas ilustrações para o UNICEF, Mafalda demonstra as preocupações sociais e políticas dos anos 60 com relação às crianças e ao futuro delas.

Mafalda foi criada num momento de grande turbulência social na Argentina. Seu país estava mergulhado na pobreza, sofrendo com os golpes militares e ditaduras. Esses fatos estão presentes nas tirinhas, produzindo efeitos de sentido contestatórios quanto à realidade social do país. Esses fatos associados acabaram sendo decisivos na construção de Mafalda e dos demais personagens e nos processos de produção de sentidos das tirinhas (SOUZA, 2016).

Declarado admirador da personagem Mafalda, Umberto Eco afirmou:

O universo de Mafalda não é apenas o de uma América Latina urbana e desenvolvida; é também, de modo geral e em muitos aspectos, um universo latino, o que a torna mais compreensível do que muitos personagens de quadrinhos norte-americanos; enfim, Mafalda, em todas as situações, é um “herói do nosso tempo”, o que não parece uma qualificação exagerada para o pequeno personagem de papel e tinta que Quino propõe. (ECO *apud* QUINO, 2003 [1969], p. 86).

---

<sup>3</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês, UNICEF significa *The United Nations International Children's Emergency Fund*).

Ainda segundo Eco (*apud* QUINO, 1969), “Mafalda vive numa dialética contínua com o mundo adulto, que não ama nem respeita, pelo contrário, ridiculariza e repudia, reivindicando o direito de continuar a ser uma menina que não quer incorporar o universo adulto dos pais”. Não quer incorporar, mas inevitavelmente vive nesse mundo dos pais, que ela critica, mesmo estando dentro dele.

Para uma melhor compreensão de nossas análises, trouxemos algumas noções discursivas que nos ajudarão a realizar as análises aqui propostas. Uma noção fundamental para pensar o processo discursivo em sua metodologia de análise é o de memória discursiva.

Segundo Pêcheux, a memória discursiva é um saber que possibilita que nossas palavras façam sentido. Diz-nos ele

A memória seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 2010, p. 52).

Nesse trabalho, vamos tomar a noção de memória discursiva conforme Orlandi (2012, p. 143), ou seja, como o interdiscurso, aquilo dito antes em outro lugar, o que constitui todo dizer; lugar em que há uma luta pela disputa de sentidos sempre; um conjunto de já-ditos que se reorganizam e se reformulam de modo ininterrupto. Ao dizer, o sujeito significa mediado pelo mundo e pela língua e por sua memória discursiva (ORLANDI, 2012).

Para Orlandi (2009, p. 30), “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras”. A noção de memória discursiva<sup>4</sup> quando pensada no discurso “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2009, p. 29).

Conforme Orlandi (2009, p. 34), o interdiscurso é constituído por outros discursos, “é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. No interdiscurso, Orlandi (2009) esclarece que, para que as palavras façam sentido é preciso que elas já tenham tido sentido em outro momento, ou seja, foram esquecidas, mas continuam determinando o dizer, determinado pelas materialidades da ideologia e do inconsciente. As palavras pertencem, assim, ao saber discursivo, à memória afetada pelo esquecimento (ORLANDI, 2009, p. 34).

---

<sup>4</sup> Segundo Payer (2006, p. 27), a noção de memória aciona os princípios gerais que fundamentaram as outras noções discursivas. Ela nos diz, “noções como as de formação discursiva, interdiscurso/ intradiscorso, constituição/enunciação do discurso, efeito do pré-construído, repetição, paráfrase/polissemia, silenciamento dentre outras, estão intrinsecamente concernidas ao tema [da memória].” Ainda, segundo a autora, “torna-se uma operação delicada recortar, nesse campo, os tópicos precisos capazes de levar à compreensão da relação entre memória e discurso, dada a iminente possibilidade de permanecerem intocados certos princípios [...]” (PAYER, 2006, p. 27).

Em nossas análises, ou seja, no gesto de leitura que faremos sobre as tirinhas como materialidade significativa a ser lida, precisamos não esquecer de duas posições sujeito nesse discurso, a de função-autor e a de efeito-leitor, que poderíamos parafrasear como a de sujeito autor (ocupada pelo sujeito cartunista Quino) e a de sujeito leitor (ocupada por nós, leitores). O jogo em que o sujeito autor antecipa o sentido que suas palavras irão causar no seu interlocutor e o jogo em que o sujeito leitor imagina o que o sujeito autor significou com seu dizer, representa um mecanismo que Pêcheux (2014) denominou de *formações imaginárias*, pois para ele o importante não são os sujeitos e nem os seus lugares empíricos, mas as imagens que resultam em projeções. São essas projeções e antecipações, criadas pelas formações imaginárias dos sujeitos em suas posições discursivas, que permitem passar das situações empíricas para posições sujeito no discurso. Dentro dessa teorização podemos afirmar que o sujeito cartunista Quino produziu as tirinhas da Mafalda usando o mecanismo de antecipação para tal. A imagem de leitor que ele produziu a respeito de seu texto pode ter sido, por exemplo, a de um leitor argentino com certo grau de formação política, cultural, que possibilitasse a compreensão das críticas feitas sob a forma de humor e ironia, sob aquelas determinadas condições de produção em que o discurso se produziu.

## 2 Algumas análises

Mafalda é uma protagonista que, apesar de parecer uma criança enquanto imagem visual, lembra pouco um personagem infantil; suas críticas e reclamações parecem apontar para um adulto consciente e politizado. Aos seis anos de idade ela contesta o mundo, as guerras, a educação, os golpes, as ditaduras na América Latina. A mescla de falas de adultos em uma posição-sujeito criança produz o efeito de humor e crítica presente no trabalho de Quino. O autor aproveita a posição-sujeito criança para enunciar o que seria censurado naquele período no mundo dos adultos.

Nesse sentido, retomamos Pêcheux (1990, p. 17) que nos lembra que “o porta-voz se expõe ao olhar do poder que ele afronta, falando em nome daqueles que ele representa, e sob seu olhar”. Quino faz isso com maestria quando tece críticas à ditadura nos países da América Latina, quando critica as guerras pelo poder no mundo e a miséria em determinados lugares, quando mostra o tratamento desigual que a mulher enfrentava naquela época e que, ainda hoje, se atualiza nas lutas pela igualdade entre gêneros em todos os espaços, e quando critica a escola por não cumprir com seu papel social de emancipação das classes oprimidas.

Em Mafalda, nas tirinhas que serão apresentadas abaixo, poderemos perceber diferentes efeitos de sentidos produzidos pelas suas contestações relacionadas à escola, aos métodos de ensino e de avaliação.



Figura 1 — Tirinha da Mafalda

Na descrição da primeira tirinha apresentada (figura 1), podemos perceber uma professora das séries iniciais da alfabetização, ensinando no quadro negro, sílabas, palavras e frases formadas com M. São frases formadas por palavras e sílabas repetidas, trabalhando a silabação. “Minha mãe me ama, minha mãe me mima”. No segundo quadrinho, temos Mafalda que sai do seu lugar e caminha em direção a sua professora. No terceiro momento da tirinha, Mafalda está de frente para a professora, ambas em pé, e, enquanto pronuncia a seguinte frase: “Parabéns professora. Pelo visto sua mãe é ótima”, a menina pega a mão da professora e a cumprimenta. A professora permanece em silêncio. No quarto quadrinho depois de encerrada a frase, vira as costas para a professora, que permaneceu calada, e volta para sua carteira. No quinto e último quadrinho, Mafalda já se encontra sentada na carteira rodeada pelos outros colegas e diz à professora: “Agora, por favor, ensine pra gente coisas realmente importantes”. E nesse momento as feições da professora mudam e parecem reproduzir um gesto de surpresa e de quem é desafiada e confrontada a responder sobre seu próprio modo de fazer uma aula, de responsabilizar-se pela seleção dos conteúdos a serem conhecidos, de ser professora de uma turma em uma escola.

Se atentarmos ao fato de que as tirinhas foram escritas nas condições de produção de uma Argentina da década de 60/70, a primeira observação que podemos fazer é de que o sistema educacional argentino, assim como o brasileiro são muito semelhantes entre si e que permanece no Brasil a mesma estratégia didática do ensino tradicional para ensinar a alfabetização (silabação ou famílias silábicas) às crianças até os dias atuais. Os métodos de ensino pouco se transformaram e parecem privilegiar apenas o que seria menos importante, segundo a Mafalda. Principalmente nas

escolas públicas, as mais carentes se pensarmos em relação às escolas privadas. As escolas públicas são carentes em vários aspectos (infraestrutura, localização, corpo docente) e esses fatores também são decisivos na questão da baixa aprendizagem escolar, conforme (IOSIF,2007). Ainda para a autora, a educação no Brasil que deveria priorizar o exercício da cidadania não consegue sequer fazer com que a maioria de seus alunos aprendam a ler e escrever, quanto mais formar sujeitos críticos (IOSIF, 2007).

A memória discursiva presente aqui remete a uma atualidade na solicitação feita pela menina à professora. Ainda hoje anseia-se que a escola saia da repetição mecânica de conteúdos, da reprodução e promova a transformação ao transferir não só as “coisas a saber”, mas o modo como essas coisas podem ser diferentemente interpretadas, significadas no processo de leitura percorrido pelos sujeitos alunos. Corroborando a crítica presente na tirinha em análise, Orlandi (2016, p. 71) afirma que “a questão não é a informação nem a quantidade, mas o saber, a experiência, a memória e o real social que demandam certas formas de conhecimento para transformar certas condições, em determinadas conjunturas”.

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, observa que o professor deve demonstrar respeito aos saberes dos educandos, sua história de vida, os saberes que ele traz de “fora”. E ainda questiona: “Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” E ele mesmo responde:

Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE 2002, p. 15).

Importante observar também nessa mesma tirinha que o quadro negro, a disposição das carteiras dos alunos, enfileirados, numa tentativa de evitar conversas, indisciplina e a comunicação entre eles, enfim, numa tentativa de controle dos corpos, são características recorrentes do espaço escolar até hoje. Não interessa a esse aparelho ideológico de estado (AIE), a escola, uma disposição das carteiras que favoreça o diálogo, a troca de ideias e a colaboração entre colegas. E, discursivamente, sabemos que o modo como o espaço simbolicamente se constitui se dá simultaneamente ao modo como o sujeito se constitui e ao modo como os sentidos se constituem, ou seja, espaço, sujeito e sentido se constituem em um mesmo processo histórico-ideológico. No caso, essa relação remete à produção de sentidos que atualiza uma memória do período da ditadura militar com a imposição de uma disciplina escolar rígida e uma escola isolada do mundo, alheia aos saberes, ao conhecimento relevante e emancipador. Era interessante que assim ficasse para que não houvesse questionamentos, troca de ideias e informações, reflexo de uma sociedade vigiada e coagida no silêncio e na não manifestação. No

geral não havia enfrentamento direto quanto às normas rígidas estabelecidas. Seria a permanência de uma falsa ideia de controle e harmonia social, sem movimentos de rebelião nem reivindicações. Mesmo que houvesse demandas sociais para a mudança da realidade social, a permanência das desigualdades nos países em desenvolvimento é um fator fundamental para a manutenção do sistema, só assim se asseguraria a exploração de uma classe sobre a outra. E Mafalda através de suas tirinhas contestadoras, nos incomoda mostrando e falando sobre as desigualdades.

Passemos à análise da segunda tirinha conforme podemos observar a seguir.



Figura 2 — Tirinha da Mafalda

Essa segunda tirinha (figura 2), vem reafirmar os efeitos de sentidos que a primeira já antecipou. Uma descrição possível dessa textualização é dizer que a escola tem apresentado pouco êxito na preparação dos jovens para fazerem a “leitura de mundo”, defendida por Paulo Freire, afirmativa corroborada por (IOSIF, 2007). Mafalda, no primeiro quadrinho, pega um jornal para ler e ela afirma, com semblante triste e o jornal abaixado, que ainda não sabe ler o que está no jornal. Um dos efeitos produzidos a partir desse dizer é o de que fica evidente que ela sabe ler, porém não entende as manchetes do jornal. Ela lê, ou seja, junta as sílabas e forma frases e palavras, porém não compreende o que está escrito lá, de forma crítica, isto é, buscando atribuir mais de um sentido ao que lê. No segundo quadrinho, ela reflete com o olhar distante e perdido, que a única coisa que ensinaram para ela na escola é que “mamãe mima o fulano, e a fulana arranja o laço”. No terceiro quadrinho, Mafalda já adquire uma postura de reivindicação, ergue os braços e abre a boca em sinal de grito, e quer saber o que acontece com Johnson e o Fidel Castro.

No penúltimo quadrinho ela retoma o jornal para tentar lê-lo novamente. Fica ali mergulhada atrás do jornal tentando decifrá-lo. E no último quadrinho ela desiste, pois constata que as frases que ela aprendeu na escola não se aplicam ao Fidel nem ao Johnson. As frases aprendidas, decodificadas na escola não possibilitam que a menina faça a “leitura de mundo”, nem interprete o escrito em suas

condições de produção. A aplicação de um saber isolado não é o suficiente para a compreensão do todo.

Segundo Orlandi (2011, p. 22), entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino), há uma distância fartamente preenchida pela ideologia; o que se representa aqui, podemos dizer, pela ideologia da classe dominante. Aquilo que é para a classe dominante considerado importante é o que a escola reproduz. E para a classe menos favorecida, os conteúdos são ensinados de forma empobrecida e rasa. A escola como um poderoso Aparelho Ideológico de Estado, segundo Althusser ([1976]1985), faz essa divisão, essa distribuição desigual do conhecimento, com muita eficácia e eficiência.

Freire afirmava que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. E isso é perceptível no caso da Mafalda por ser uma menina ainda na fase de alfabetização, mas que é viva, inteligente e conectada aos acontecimentos da sua época.

Damos um fecho a essa análise com a formulação sobre texto de Orlandi (1995), ao dizer que, para a Análise de Discurso,

o texto não é uma unidade fechada — embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira — pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer). (ORLANDI, 1995, p. 112-113).

Passemos a mais uma tirinha em análise.



Figura 3 — Tirinha da Mafalda

Na descrição dessa terceira tirinha (figura 3), vemos Mafalda e seu amigo Manolito saindo da escola enquanto ele analisa a avaliação da sua atividade entregue pela professora. Ele fala: “a professora me deu ‘péssimo’ outra vez!”. Mafalda permanece calada apenas ouvindo o amigo. No segundo quadrinho, eles parecem parar, e ele, com o punho cerrado e levantado, boca bem aberta como se estivesse gritando, pergunta: “É para isso que a gente vai todo dia à escola?” Mafalda nada responde.

Eles continuam caminhando pela rua e o garoto continua seu protesto. Mafalda continua calada. No terceiro quadrinho, ele diz: “Se eu viesse de vez em quando, ainda vai!...”. Mafalda caminha à frente de Manolito não dando muita importância às demandas do colega, e o menino parece segui-la, gesticulando com uma das mãos e na outra segurando a atividade. Ele encerra o ‘monólogo’, quase um desabafo, quando eles param. Ali ele conclui: “Mas fazer isto com um freguês?” (desenhado em caixa alta e em negrito, o que destaca esse dizer dos outros anteriores).

Para essa análise, entramos pela observação do tema avaliação escolar. Nessa tirinha, a avaliação escolar parece continuar produzindo efeitos de sentidos de um ‘instrumento de tortura’ e coação na relação entre o sujeito professor e o sujeito aluno. Quando o menino diz: “**“péssimo”!** A professora me deu ‘péssimo’ outra vez”, compreendemos a atualização de uma região da memória discursiva que diz sobre uma prática antiga que os professores tinham quando ainda estávamos na escola básica, que significam o modo como um sujeito aluno, significado uma vez como um ‘fracasso’ parece tender a repetir esse ‘fracasso’ nas avaliações e não avançar no seu aprendizado. E esse dizer e essa prática parecem estar sustentados no modo como o processo de avaliação na escola se dá, qual seja, o modo da avaliação quantitativa, ‘somativa’. Esse tipo de avaliação não tenta “corrigir os erros” do percurso e colocar o sujeito aluno na rota da aprendizagem, ele apenas atesta que o aluno “errou” e pronto (HOFFMAN, 2003). E a autora é mais enfática ainda quando afirma que,

as notas e provas funcionam como redes de segurança em termos de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, da escola e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle esse que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos, pois as estatísticas são cruéis em relação à realidade das nossas escolas (HOFFMANN, 2003, p. 22).

Os efeitos de sentidos dessa tirinha aqui produzidos são os de que a escola não é responsável pelo fracasso do aluno, e, sim, ele próprio. Contudo, em relação a isso, compreendemos que ela (a escola) é a responsável sim, umas das responsáveis, juntamente com outros condicionantes, pois senão, quem seria? Para a classe dominante há interesse que a escola pública (no caso, tornamos a observar que não trabalhamos com as escolas privadas) mantenha assegurado seu papel de reprodução e de não-transformação de realidades, formando sujeitos leitores não-críticos, mas pacíficos, submissos ao *status quo* vigente. Com essa proposta de práticas escolares significadas nas tirinhas até aqui analisadas, compreendemos que o sujeito aluno não precisa saber muito. Consoante Paulo Freire (1981, p. 73) “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica”.

Compreendemos, então, dentre outros sentidos possíveis, que o professor precisa estar frequentemente se perguntando sobre sua prática escolar, para estar advertido de que, apesar de a

escola insistir em inscrever práticas na contramão da emancipação do sujeito aluno como um sujeito crítico durante o processo da transferência de conhecimento, é preciso resistir e apostar em práticas escolares transformadoras. De acordo, ainda, com Freire (2002, p.15), um momento fundamental do ensino é o da “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”; “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 15).

Nessa tirinha o menino se mostra indignado, pois vai à escola todo dia e recebe *péssimo* na lição, ou seja, não aprende o que é ensinado! Será que é mesmo ensinado? Qual o modo como foi ensinado? A memória que parece se atualizar nessa tirinha também reforça o já-dito de que a escola não muda seus métodos de ensino, não se atualiza como parecem fazê-lo outras instâncias da sociedade.

Hoffmann (2003, p.12) argumenta sobre a dificuldade de superar a prática da avaliação tradicional pois “desponta sobremaneira a crença dos educadores de todos os graus de ensino na manutenção da ação avaliativa classificatória como garantia de um ensino de qualidade, que resguarde um saber competente dos alunos.”

Quando Manolito, no último quadrinho, questiona, da sua posição-sujeito aluno: “Fazer isto com um freguês?”, compreendemos que há aí, nesse enunciado, efeitos de sentido que remetem à polissemia da palavra “freguês”. E também ao atravessamento de outra formação discursiva, fazendo derivar o compromisso ideológico atribuível à referida posição tal como descrita.

Dependendo da formação discursiva em que se encontrar o leitor, essa forma material<sup>5</sup> “freguês” produzirá sentidos diversos. Pêcheux (2015, p.53) ressalta que “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, deslocar-se discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Mesmo destacando aqui que o perfil de Manolito é de um aluno pouco dedicado e pouco interessado nos estudos, esse fato não exime a responsabilidade da escola pelo aprendizado de seus alunos. O efeito que o termo “freguês” pode suscitar na tirinha, tanto pode remeter a uma discursividade na qual o sujeito aluno, que vai todos os dias à escola, durante o ano todo, cumpre com suas obrigações, fazendo sua parte, ou seja, significando-se como um freguês da escola, quanto também pode atualizar dizeres da memória discursiva que produzam como efeito de evidência que, ao enunciar “freguês”, remete a uma visão mercantilista da educação, a uma visão neoliberal que significa o aluno como o cliente, o freguês, e, por isso, tem de receber um tratamento

---

<sup>5</sup> “Orlandi (2003, p. 19) cunha a noção de forma material dizendo que ‘a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história’. Esse modo de significar não remete a um funcionamento formal, abstrato e nem à empiria que olha para essa forma como se o conteúdo se formasse nela ou como um simples referente. A forma material é produzida no processo histórico de significação em que se implicam sujeito, história e linguagem, materialmente” (BRANCO, 2013, p. 24).

especial, diferenciado, que não o desagrade, para que ele volte sempre, como um consumidor que se vê cativado com um produto. Assim sendo, podemos afirmar, que “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2012, p. 38).

De acordo com uma das possíveis interpretações do termo “freguês”, como a do sujeito aluno como cliente em relação a um negócio que lhe promete e lhe oferece produtos que o irão satisfazer para que sempre retorne ao consumo, conforme é esperado do funcionamento do mercado no sistema capitalista, lembramos com Orlandi (2016) que,

Como a questão da educação é uma questão que acompanha a conjuntura em que se dá, em conjunturas históricas diversas, passamos do slogan “alfabetização e desenvolvimento”, para “educação e mercado” (ambos aparecem como senso comum na mídia) [...]. (ORLANDI, 2016, p. 71-72).

Apesar de o trabalho da ideologia tornar evidente, nos dizeres dessa tirinha, que: a) as práticas avaliativas precisam permanecer/permanecem as mesmas para que o processo reprodutor da escola se produza com eficácia; e b) o modo como esse aluno deve e pode ser tratado na escola não deve ser como um cliente/freguês, é preciso não nos esquecermos de que educação e mercado parecem estar significadas como par nessa conjuntura histórica. Precisamos estar advertidos de que há nesse dizer do Manolito e no não dizer da Mafalda sentidos que remetem a uma forma de avaliar a aprendizagem do aluno num sistema de educação comprometida com o capitalismo, com o mercado. Assim, a presença da Mafalda o tempo todo apenas ouvindo, mas presente, em silêncio, também significa. Compreendemos o silêncio como o que “trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito (ORLANDI, 2007).” Há a presença em silêncio da personagem, mas uma presença em sentido. O silêncio de Mafalda parece fazer-se contraparte para a denúncia de Manolito, é um silêncio que projeta e convoca o interlocutor a significá-lo de outro modo. Em nenhum dos quadrinhos ela se pronuncia, mas sua presença produz efeito de sentidos na tirinha. Como nos diz Orlandi (2007),

o silêncio é assim a ‘respiração’ da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito. (ORLANDI, 2007, p. 13).

Assim, para Orlandi (2007, p. 35), “quando não falamos, não estamos apenas mudos, estamos em silêncio: há o ‘pensamento’, a introspecção, a contemplação”.

Vamos a seguir à proposta de análise da quarta tirinha.



Figura 4 — Tirinha da Mafalda

Como descrição dessa tirinha (figura 4), temos, no primeiro quadrinho, a professora dirigindo uma pergunta sobre a compreensão do conteúdo ministrado aos alunos: “quem não entendeu, levante a mão”. Essa é uma pergunta que supõe que ela sabe que haverá alunos que não entenderam. Esse gesto da professora pode significar, dentre outras interpretações, que ela sabe que não explicou bem, ou que, apesar de saber que explicou bem, há alunos que não entenderam, porque isso é um fato recorrente em sua prática escolar, por exemplo. No segundo quadrinho, Manolito aparece sentado na sua carteira levantando a mão com uma feição de dificuldade, com a língua de fora. No terceiro quadrinho, aparece um balão com a fala da professora perguntado ao aluno o que ele não entendeu e também aparece Mafalda e um colega olhando para trás para observar a resposta que Manolito dará a professora. Mas, nesse olhar dos dois (no da Mafalda e no do colega), parece haver tanto efeito de espanto/surpresa quanto, ao contrário, efeito de uma constatação. No último quadrinho, Manolito está em pé e responde para a professora que não entendeu nada, desde março até agora. Aqui, como na tirinha anterior, Mafalda aparece, mas não há falas, só a imagem da menina significa. Compreendemos que é representativa a importância da menina que nada fala mas produz efeito de sentidos em seu não dizer, pois o “silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio” Orlandi (2007, p. 22). Voltamos aqui com a noção de silêncio para compreendermos os dizeres dessa tirinha, pois já sabemos que o silêncio “significa em (por) si mesmo” (ORLANDI, 2007, p. 73). O silêncio aqui não é compreendido como “ausência de palavras”, mas o “silêncio fundador, princípio de toda significação” lugar que propicia abertura para a linguagem significar. O silêncio segundo a autora é

a possibilidade para o sujeito de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do “um com o múltiplo”, que aceita a reduplicação e o deslocamento que nos deixam ver que todo discurso sempre se remete a outro discurso que lhe dá realidade significativa. (ORLANDI, 2007, p. 24).

Já quando o garoto responde “desde março até agora”, o efeito de sentidos presente na fala é de que já se passaram vários meses de aula e ele não aprendeu nada. E pior. A professora não percebeu

essa dificuldade no aluno em todo esse tempo. O que evoca aqui, o que se sugere é o sentido de que, ao longo de todos os meses decorridos, ninguém percebeu, ou seja, a professora não percebeu que o aluno nada havia aprendido. Tanto em um caso como no outro, atualiza-se uma região de sentido da memória discursiva sobre o modo como a prática escolar em relação ao proceder do professor durante as aulas se dão de forma mecânica e sem objetivos claros, apontando para o funcionamento de um processo ensino-aprendizagem que não é verificado a cada atividade realizada. Há nessa tirinha assim como em qualquer outro discurso, outras formas de se interpretar e compreender o que foi representado, há “pontos de derivas possíveis, oferecendo lugar à interpretação” (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

É comum nas escolas brasileiras a avaliação não levar em consideração as individualidades de aprendizado dos alunos. Um modelo de avaliação único para alunos de níveis de aprendizado diferentes.

Hoffmann (2003) considera que:

É preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta. E a escola, hoje, insere-se numa sociedade marcada por muita violência, miséria, epidemias, instabilidade econômica e política. O caminho para o desenvolvimento é uma educação igualitária, que acolha os filhos dessa geração em conflito e projete essa geração no futuro, conscientes do seu papel numa possível transformação. (HOFFMANN, 2003, p. 16).

Podemos compreender, a partir da análise dessa quarta tirinha, sempre em relação às outras anteriores, que a memória discursiva atualizada nesta tirinha é a de que a avaliação desde aquela época (época em que a tirinha foi criada, ou seja, há mais de meio século) continua inscrevendo as práticas avaliativas escolares em um discurso de inadequação e de não reconhecimento do modo como os alunos aprendem, homogeneizando o processo, e continua culpabilizando, tornando responsável o próprio aluno por essa não adequação e por seu contínuo e reprodutivo fracasso escolar.

Prossigamos nas nossas análises, buscando compreender essa quinta tirinha de Quino sobre as práticas escolares.



Figura 5 — Tirinha da Mafalda

Na descrição dessa tirinha (figura 5), dizemos que o primeiro quadrinho apresenta Mafalda com sua amiga Suzanita fazendo a tarefa de casa. Não sabemos se estão na escola devido ao modo como o artista representou a mesa: redonda, grande o suficiente para caber mais de um, diferentemente da mesa da escola, individual, para apenas um. Mafalda dita para a amiga “Papai fuma cachimbo”. Sua expressão facial mostra um certo desconforto com o que Suzanita retruca: “Tem que escrever isso?”. No segundo quadrinho, a colega continua seu protesto: “É pra que a gente tem que aprender a escrever isso, hein? Enquanto isso, Mafalda apenas ouve calada e nada responde, talvez por não saber o que dizer, ou, então, fica calada para dar espaço de fala a outra em sua indignação, mostrando que aquilo não faz sentido para ela. Já, no terceiro quadrinho, aparece apenas Suzanita, com os braços levantados em sinal de revolta, a boca bem aberta como se gritasse e diz: “O que adianta saber escrever que alguém fuma cachimbo se neste país quase ninguém fuma cachimbo?”. No último quadrinho, aparecem as duas amigas, e Suzanita diz: “É por isso que nós que estudamos temos que ir pro estrangeiro. Para aplicar nossos conhecimentos!” Mafalda continua calada, parecendo expressar por sua feição sentidos de reflexão sobre o assunto em foco. Podemos compreender sentidos em jogo como: perguntando-se se faz sentido escrever sobre algo ou estudar algo que aparentemente não faça sentido; ou que se faz sentido dedicar-se a uma tarefa apenas como cópia; ou que nosso destino, no momento em que vivemos (ditadura militar argentina) é levar para o estrangeiro nossos conhecimentos e lá aplicá-los; ou que não temos espaço/liberdade; ou que não interessa ao governo aplicarmos nosso conhecimento dentro do próprio país.

Podemos compreender, observando o funcionamento do dizer no primeiro quadrinho da tirinha, que os efeitos de sentido que se atualizam pelo recorte da memória discursiva em jogo apontam para os sentidos da ‘cartilha escolar’ muito utilizada na alfabetização das crianças e que, ainda hoje, parece permanecer como metodologia em diversas práticas escolares que circulam pelo país. Se refletirmos discursivamente sobre sentidos de cartilha, um dos que comparecem é o de que esse material se apresenta como uma série de frases prontas, cristalizadas, produzidas para as crianças copiarem, memorizarem o conhecimento como se fossem pacotes imutáveis, por exemplo, as famílias silábicas. Podemos compreender o gesto de interpretação da pequena Suzanita como resistência, demonstrando insatisfação com o fato de ter de reescrever frases que não fazem sentido em sua realidade social experienciada. Também nos remete à questão da não aplicabilidade e utilidade dos conhecimentos divulgados na escola. Ao se questionar enunciando a pergunta “pra que a gente tem que escrever isso”, Suzanita parece se rebelar contra a imposição, o autoritarismo, tão presente na época em que Mafalda foi criada e remete-nos às condições de produção dos discursos de resistência no período

da ditadura argentina. Interessante salientar que, ainda hoje, no Brasil, as escolas se utilizam da imposição de verdades prontas (cartilhas), absolutas, para repassar aos alunos, mas sem esperar que eles as questionem.

No terceiro quadrinho, a menina questiona o que adianta saber escrever que alguém fuma cachimbo se nesse país quase ninguém usa cachimbo! Fica evidenciado no jogo discursivo que há coerência na fala da garota, realmente quase não se usa cachimbo no país, então por que aprender essa frase? Mas sabemos que o efeito de evidência é trabalho ideológico, o que parece ser, pode não ser para o outro. Segundo Orlandi (2012, p. 51) “na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e, ao propor um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez.” Todos trazem consigo muito já aprendido, já vivido mesmo na tenra idade, ninguém é tábula rasa. A escola deveria partir daquilo que é familiar aos alunos, partindo da sua realidade mais próxima, daquilo que faz sentido e produz sentidos!

E para encerrar a análise desta última tirinha, observamos, no quadrinho final, a afirmação de Suzanita de que para utilizar os conhecimentos que a escola transmite tem-se de ir para o estrangeiro. Essa afirmação produz uma discursividade na direção de uma crítica contundente ao papel da escola e ao ensino de conteúdos curriculares desvinculados da realidade social e da sua aplicação prática na vida cotidiana. É Orlandi (2012) que nos adverte, “o que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento. Assim como o aluno não está no grau zero, o professor não está no grau dez e a relação entre eles pode ser fecunda para ambos” (ORLANDI, 2012, p. 50).

Quanto à Mafalda, que durante toda a tirinha só observa e expressa suas observações através do olhar silencioso, podemos retomar que o silêncio é a própria condição da produção de sentido, ou seja, é quem o funda. “No silêncio, sujeito e sentido se movem largamente” (ORLANDI, 2007, p. 27). Assim, Mafalda torna-se um porta-voz dos excluídos e insatisfeitos com a realidade que ora se apresentava, apontando para questões silenciadas durante o período da ditadura, período esse marcado pela ordem e pelo controle totalitário. Nesse sentido, compreendemos esse porta-voz como representante dos silenciados, seu silêncio funda a possibilidade de o dizer interdito poder ser enunciado pelo interlocutor.

### 3 Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de analisar os possíveis efeitos de sentidos produzidos pelas tirinhas da Mafalda quando ela trata de questões ligadas às práticas escolares, como, por exemplo, a sala de aula, os métodos de ensino e de avaliação.

Durante o desenvolvimento desse estudo, foi possível identificar as condições de produção na formulação das tirinhas da Mafalda, e o trabalho da ideologia na materialidade do discurso. Pudemos dar visibilidade, portanto, a como o sentido não é único pois se dá a ler em espaços discursivos heterogêneos. Dependendo da posição ocupada pelo sujeito no processo discursivo das tirinhas, podemos compreender a produção de diferentes efeitos de sentidos constituídos pelo humor e pela ironia, efeitos esses constituídos também pelo modo como o sujeito autor enlaçou a materialidade verbal e a não-verbal em discurso, ou seja, como o discurso se textualizou nesse objeto que nos propomos a ler — as cinco tirinhas de Quino.

Pela análise da posição-sujeito ocupada na textualidade das tirinhas pelas crianças-alunos, pudemos compreender efeitos de sentido que direcionam para críticas às práticas escolares, tais como, a avaliação escolar única para alunos com aprendizagens diferentes, os métodos de ensino tradicionais e os conteúdos curriculares desvinculados da vida cotidiana dos alunos.

A partir das análises pudemos compreender, ainda, que a interpelação ideológica a uma formação discursiva hegemônica em relação às outras, que um mesmo sujeito se filia produz o modo como esse mesmo sujeito se inscreve em nichos de sentido e, portanto, interpreta o que lhe afeta e lhe rodeia, no nosso caso, o modo como o discurso da personagem Mafalda constituído pelas condições de produção e pela memória histórica da Argentina na década de 60 e 70 significou as práticas escolares ali funcionando.

Tomamos as tirinhas de Quino para compreendermos o funcionamento das práticas escolares hoje no Brasil nas escolas públicas por que entendemos que esse tema foi o pano de fundo utilizado pelo cartunista nas tirinhas retratando a realidade na Argentina, para dar voz à sua insatisfação e revolta frente às injustiças e desigualdades que vivia e via os argentinos vivendo, enunciando a partir da voz de crianças.

Compreendemos que todo dizer é político, histórico e ideológico e que está constituído por dizeres anteriores e por dizeres a serem ditos; por isso, podemos fazer relação de sentido entre os discursos sobre as práticas escolares antes, na Argentina, e os discursos sobre as práticas escolares hoje no Brasil, é um movimento de interpretação. É por compreendermos a presença do interdiscurso, o já

dito produzindo efeitos nos dizeres, que, ao analisar o discurso produzido nas tirinhas da Mafalda, produziu-nos identificação enquanto efeito-leitor por apresentarem, esses dizeres, efeitos de identificação com as demandas presentes hoje no funcionamento das práticas escolares na sociedade brasileira.

## Referências

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, [1976] 1985.
- BARROS, R. C. de B. Tecnologias de linguagem e existência: a escrita afetada pela materialidade digital. **Fragmentum**, Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, nº 48, jul./dez. 2016. ISSN 2179-2194 (online).
- BRANCO, L. K. A. C. **A língua em além-mar: sentidos à deriva — o discurso da CPLP sobre língua portuguesa**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2013.
- DIAS, C. A escrita como tecnologia da linguagem. **Coleção HiperS@beres**, Santa Maria, v. II, dez. 2009. [s.p.]
- ECO, U. Mafalda ou a Recusa. *In: Toda Mafalda*. 7. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- IOSIF, R.M.G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Política Social. Universidade de Brasília, Brasília, DF. [s.n] 2007.
- ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista Aled**, Venezuela, v. 16, nº 2, p. 68-80, 2016.
- ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Rua**, Campinas, v. 1, p. 35-47, 1995.
- ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Pontes editores, 2011.

- ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**. Campinas. Editora da Unicamp, 2007.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso. *In*: ORLANDI, E.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). **Discurso e textualidade**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006. p. 11-31.
- ORLANDI, E. P. Texto e discurso. **Revista Organon**, v. 9, nº 23, p.111-118, 1995.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.
- PAYER, M. O. **Memória da língua**: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.
- PAYER, M. O. **O discurso**: estrutura ou acontecimento? Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- PAYER, M. O. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Orlandi. 7 ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- PAYER, M. O. **O papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 2007.
- PAYER, M. O. O Papel da memória. *In*: ACHARD, P. *et al.* **O papel da memória**. Tradução de José Horta Nunes. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 2014.
- QUINO. **Mafalda Inédita**. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- SOUZA, S. C. L. DE. **Os efeitos de sentido da ironia e do humor: uma análise do discurso contestatório nas histórias em quadrinhos da Mafalda**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. 2016.