

DISCURSOS SOBRE A EDUCAÇÃO NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

DISCOURSES ON EDUCATION IN COMIC STRIPS

Mayara Barbosa Tavares¹

Eliane Marquez da Fonseca Fernandes²

RESUMO: O trabalho tem o objetivo de analisar os discursos e as formações discursivas sobre a educação, materializados nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, de Bill Watterson; de *Mafalda*, de Quino e de *Chico Bento*, de Maurício de Sousa, e, também, estabelecer possíveis aproximações. A fundamentação teórica liga-se à Análise do Discurso de orientação francesa, com foco nas obras de Pêcheux (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009), levando em conta as noções de efeito de sentidos, condições de produção e formações discursivas. Tomam-se, ainda, as concepções de historicização de Malidier (2003); os conceitos de dispositivo teórico e analítico de interpretação junto a Orlandi (2002), dentre outros. Na vertente voltada para a teoria sobre a educação, o embasamento se dá na obra-síntese de Mizukami (1986) e as delimitações das abordagens de ensino/aprendizado; e para problematizar os discursos e as formações discursivas materializadas nos quadrinhos acerca da educação, tem-se como foco as obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997). A partir das análises dos discursos e, em especial, das formações discursivas, nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, *Mafalda* e *Chico Bento*, concluímos que há aproximações, como a crítica sobre a abordagem tradicional de ensino e aprendizado. Constrói-se um repúdio à educação embasada na repetição e na autoridade docente, dentre outros aspectos. É possível estabelecermos diálogos também com a concepção sócio-cultural problematizada por Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE: Quadrinhos, Discurso e Educação.

ABSTRACT: This work aims to analyze the discourses and discursive formation about education, materialized in the following comic strips: *Calvin and Hobbes*, by Bill Watterson, *Mafalda* by Quino and *Chico Bento*, by Maurício de Sousa, and also establish some possible connections among them. The theoretical background is linked to the French orientation on Discourse Analysis focused on Michel Pêcheux's works (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009), taking into account the notions of meaning's effect, conditions for production as well as discursive formation. It is also taken conceptions of historicization by Malidier (2003); concepts of theoretical and analytical device of interpretation by Orlandi (2002), and others. The theory about education is based on the synthesis/work by Mizukami (1986) and the limits for the teaching/learning approach. To problematize the discourses and discursive formations materialized in comic strips about school education the focus is on Paulo Freire's works (1979; 1987; 1991; 1996; 1997). From the analysis of the discourses and, specially, discursive formations, in *Calvin and Hobbes*, *Mafalda*, and *Chico Bento*'s comic strips, we come to the conclusion that there is approximation among them, as the critics on the traditional teaching/learning approach. It is built up a rejection to the education based on the repetition

¹ Doutoranda em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, membro do grupo de estudos Criarcontexto, bolsista da CAPES. e-mail: mayarabtav@hotmail.com

² Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás e coordenadora do grupo de estudos Criarcontexto. e-mail: elianemarquez@uol.com.br

and on teacher's authority; among other things. We can also establish dialogue with the socio-cultural design problematized by Paulo Freire.

KEY WORDS: comic strips, discourse and education.

Atualmente, são perceptíveis veiculações midiáticas que versam sobre variadas temáticas socioculturais, que visam, além do entretenimento, a reflexões acerca dos discursos que nos circundam cotidianamente. Dentre a imensidade de assuntos veiculados, optamos por analisar os discursos e as formações discursivas sobre a educação materializadas nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, *Mafalda* e *Chico Bento*.

Para a concretização do objetivo proposto, tem-se como fundamentação teórica a Análise do Discurso de orientação francesa, com foco nas obras de Michel Pêcheux (1990a; 1990b; 1999; 2006; 2009) e outros autores. Durante a análise dos discursos materializados nos quadrinhos utilizamos também alguns apontamentos acerca da teoria da educação, embasada na obra-síntese de Mizukami (1986) e nas obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997).

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

É válido ressaltar que no processo da pesquisa qualitativa, "cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.32). Assim, as análises dos quadrinhos durante o processo de pesquisa, são embasadas nas teorias da Análise do Discurso de orientação francesa e dos apontamentos acerca da educação e, também, são marcadas pelas nossas experiências socioculturais e ideológicas individuais, o que confere aos estudos certa particularidade. Posicionamento esse que condiz com os postulados da Análise do Discurso (doravante 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.

ANÁLISE DO DISCURSO

Segundo Malidier (2003), a Análise do Discurso irrompe no final da década de 1960, na França, e tem sua fundação em torno do linguista Jean Dubois e do filósofo Michel Pêcheux, os quais partilhavam convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social. Para tal objetivo, *a priori*, de cunho ideológico-político, característico da primeira fase da Análise do Discurso (AD1), a Linguística oferecia meios de abordagem política, devido à autonomia da linguagem e a cientificidade conferida aos estudos após o estruturalismo de vertente saussureana, que define as estruturas da língua a partir da relação que elas estabelecem entre si no interior do mesmo sistema linguístico.

No que tange à gênese da Análise do Discurso, encontramos sustentáculos, no que Pêcheux (2006, p.45) denomina como “o efeito subversivo da trilogia Marx-Freud-Saussure” como desafio intelectual, o que significa afirmar que a AD dialoga com a história, o sujeito e a língua, concepções delimitadas a seguir.

Com relação à noção de língua, é perceptível, de acordo com Teixeira (2000), que a AD, desde o seu surgimento, define-se como uma disciplina preocupada em considerar o que não foi destacado na abordagem saussureana (aquele que escuta, o sujeito e a exterioridade), ou seja, trazer elementos que permitam pensar a intervenção da exterioridade no objeto língua. A AD, diferentemente da perspectiva saussureana, objetiva relacionar os discursos com as relações sócio históricas e ideológicas.

A Análise do Discurso entende que “a língua não é transparente” (POSSENTI, 2009, p.360), é aberta à polissemia, à falha, às inúmeras interpretações e ao equívoco; ela serve, de acordo com Orlandi (2002), para comunicar e para não comunicar. Há, então, uma língua que se materializa oralmente ou na escrita, mas que também diz não dizendo, o que caracteriza os não-ditos, pois, muitas vezes, é possível compreendermos outros sentidos em determinados ditos.

No que tange à noção de língua apresentada, é válido ressaltar que “todo dizer é ideologicamente marcado” e “é na língua que a ideologia se materializa” (ORLANDI, 2002, p.38). Ideologia que admite equívocos, contradições e falhas, conforme assinala Pêcheux (2009) em suas retificações. Assim, a ideologia não é mais pensada como simples forma de dominação, mas como representações imaginárias que os sujeitos fazem de suas posições no

mundo. Logo, como retifica Pêcheux (2009), tem-se a possibilidade de resistência, de lutar, de enfrentar e de ousar a pensar por si mesmo.

A partir da vertente psicanalítica lacaniana, por meio da releitura de Freud realizada por Lacan, há o deslocamento da noção de homem para a de sujeito, sujeito esse clivado, heterogêneo por sua relação com o outro, afetado pela não transparência da língua e da história e que funciona, com falhas, pelo inconsciente e pela ideologia.

Portanto, no que se refere à concepção de sujeito, para a Análise do Discurso, não há um sujeito intencional, mas sim um sujeito com a ilusão de ser intencional, o que remete aos esquecimentos, propostos por Pêcheux (2009, p.161-162) que resultam da ilusão de que o sujeito é origem do seu dizer, logo diz o que quiser (esquecimento nº1 – de ordem ideológica – o sujeito-falante não pode se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina) e de que aquilo que ele diz só pode ser aquilo, e, conseqüentemente, tem-se a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento-linguagem-mundo (esquecimento nº2 – da ordem da enunciação – todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase).

Assim, Pêcheux (2009) propõe uma teoria não-subjetiva da subjetividade, isto é, o sujeito é constituído pela exterioridade discursiva, pelas ideologias, pelo mundo social. O sujeito não é o dono do seu dizer, e apesar de ser um sujeito cindido, heterogêneo, é constituído por e pelas ideologias e pelos esquecimentos. Esse jogo de ilusão é condição para a existência do sujeito, uma contradição necessária também para o funcionamento do discurso; é o que possibilita o posicionamento do sujeito a partir de valores ideológicos, políticos, sociais e outros.

Por meio do materialismo histórico, tem-se a concepção de que o homem faz a história e que essa, também, não lhe é transparente, por conseguinte, temos a inserção do fator historicidade na teoria da Análise do Discurso, ou seja, ter-se-á a conjugação da língua com a história na produção de sentidos, pois o discurso, fruto da relação língua e história, faz sentido através de sua inserção na história.

A partir dos conceitos elencados – língua, sujeito e história – temos os postulados centrais para a compreensão do objeto de estudo da Análise do Discurso, o discurso, que é definido por Pêcheux (1990b, p.82) e Fernandes (2007), e compartilhado neste estudo, como a palavra em movimento, fluido e incompleto, como “efeito de sentidos” entre interlocutores,

fruto das relações de linguagem entre os sujeitos e os sentidos, inseridos sócio-historicamente e ideologicamente em dadas situações.

Diante das assertivas expostas acerca da língua, do sujeito, da história e do discurso, é importante frisarmos que para analisar os discursos, na AD, é necessário sempre partir da materialidade linguística – um texto, um gênero do discurso – rumo à história, à exterioridade, às condições de produção do discurso.

As condições de produção do discurso definem-se, de acordo com Orlandi e Lagazzi-Rodrigues (2006), como o contexto sócio-histórico e ideológico, o contexto imediato (o aqui e o agora do dizer), a memória discursiva, o interdiscurso, as formações imaginárias, ideológicas e discursivas.

A noção de interdiscurso se refere à relação de um discurso com outros discursos, dentro da memória discursiva, social. É válido ressaltar que a nomenclatura interdiscurso, é introduzida para designar “o exterior específico” de uma formação discursiva, noção utilizada por Pêcheux, a qual é tomada de empréstimo a Michel Foucault.

Contudo, apesar de Pêcheux utilizar o termo formação discursiva (FD), o autor o adapta às suas concepções teóricas, em especial, à de discurso e de formações ideológicas, e a define ao afirmar que a FD “não é um espaço estrutural fechado, pois é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais” (PÊCHEUX, 1990a, p.314), portanto a FD autoriza o que pode e deve ser dito em um dado momento sócio-histórico e ideológico.

Pêcheux (1990b), caracteriza as formações imaginárias como jogos de imagens que o interlocutor faz de si, do outro e do objeto a que se refere no processo de produção do discurso, isto é, um conjunto de valores/imagens socioideologicamente construídos.

APONTAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DA EDUCAÇÃO

De acordo com Mizukami (1986), há muitas maneiras de se conceber o fenômeno educativo, que não é algo que se dá a conhecer de forma precisa, acabada e única em seus variados aspectos, mas sim um fenômeno humano, histórico e multidimensional.

Dentre os múltiplos aspectos do fenômeno educativo, Mizukami (1986), afirma que, em situações brasileiras, geralmente há cinco tipos de abordagens de ensino que mais influenciam os professores, nos diversos cursos de licenciaturas existentes, seja pela literatura especializada, seja com base nas experiências educacionais e/ou em cursos de formação de professores.

As abordagens de ensino mencionadas são: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sócio-cultural, as quais caracterizam de variadas maneiras as concepções de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento, educação, escola, ensino-aprendizagem, professor-aluno, metodologia e avaliação.

É válido ressaltar que devido à complexidade inerente aos estudos educacionais e ao nosso foco de análise no artigo, optamos por sintetizar as abordagens de ensino/aprendizado tradicional e sócio-cultural.

Inicialmente, em consonância com Mizukami (1986), a abordagem tradicional do ensino e do aprendizado, considera que a abordagem do processo ensino-aprendizagem como não fundamentada implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas em uma prática educativa, a ser transmitida através dos anos.

Na concepção tradicional, o homem é considerado como um ser pronto e acabado e, em consequência, o aluno é visto como um adulto em miniatura, que deve apenas executar as prescrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, como, no contexto educacional, o professor.

Em outras palavras, nesta abordagem o ensino e a aprendizagem são centralizados no professor, caracterizado como uma autoridade intelectual e moral, cujo dever é transferir os seus conhecimentos acumulados ao longo dos anos para o aluno, que é concebido como um receptor passivo de tais conhecimentos e instruções, o qual tem o dever apenas de memorizar e repetir o que foi “ensinado” pelo professor, o que garante a continuidade das ideias, sem crises e rupturas. E, caso o aluno, não receba e não reproduza com exatidão nos exames, de forma eficaz, o mínimo de conhecimentos repassados pelo professor, a reprovação se faz necessária.

A educação escolar, na abordagem tradicional, é vista como um produto, ou melhor, nas palavras de Freire (1987 e 1979), é vista como uma educação bancária, que se caracteriza no fato de o professor ter a função de apenas depositar, no aluno, conhecimentos, instruções, informações, dados e outros. Desse modo, o professor é um ser superior que ensina a

ignorantes. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador, pois se educa para arquivar o que se deposita, o que ocasiona na perda do poder de criar do sujeito.

Outro ponto bastante marcante na abordagem tradicional de ensino é que há uma tendência de se tratar todos os alunos de maneira igual, isto é, os alunos são concebidos como homogêneos e devem seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros e textos, utilizar o mesmo material didático, repetir e adquirir os mesmos conhecimentos e, em consequência, serem avaliados da mesma forma. Fato que não aceita as diferenças, as peculiaridades, a heterogeneidade inerente ao seres humanos.

Mizukami (1986) aponta também outra concepção de ensino, a abordagem sócio-cultural, embasada, principalmente, nas obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997), que enfatiza os aspectos sócio-político-culturais, em especial, a cultura popular, as camadas sócio-econômicas inferiores e a alfabetização de adultos.

Apesar de focar a alfabetização de adultos, a abordagem sócio-cultural, validada por Paulo Freire, pode ser utilizada também nos diversos níveis de ensino e aprendizado – educação básica e superior –, nas variadas disciplinas que compõem a grade curricular escolar e em locais não institucionalizados de ensino.

A abordagem sócio-cultural compreende uma acepção interacionista, dialógica entre os sujeitos, os objetos e o mundo, fato essencial para o ensino e a aprendizagem eficaz do sujeito, que se encontra situado em dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Na acepção de ensino e aprendizado sócio-cultural, o ser humano se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado ao seu contexto, reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade e, por isso, agindo de maneira crítica sobre e com o seu contexto. Portanto, almeja-se que o sujeito, por meio também da educação, interaja, reflita e aja criticamente em relação ao seu contexto sócio-histórico, cultural, político e ideológico. Negando assim, uma atitude meramente reprodutora de concepções existentes, condicionantes e, por vezes, repressoras, isto é, um sujeito que negue um posicionamento de passividade frente aos desafios, aos problemas e às opressões cotidianas.

O objetivo primeiro da educação deve ser “provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” nos sujeitos (MIZUKAMI, 1986, p.94). Ou seja, na abordagem sócio-cultural de ensino e aprendizagem, espera-se que a educação do sujeito, em uma relação interativa, possibilite a reflexão de

maneira crítica sobre os aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e ideológicos que circundam o sujeito e a sua sociedade e, conseqüentemente, a educação objetiva também que o sujeito crítico-reflexivo possa agir de maneira a beneficiar, a transformar e a democratizar, a sociedade em que ele faz parte.

A educação, nas obras de Paulo Freire (1979; 1987; 1991; 1996; 1997), é caracterizada como um processo contínuo, não finito, de tomada de consciência e transformação do sujeito e do mundo. Sujeito que se encontra em uma relação de interação construtiva permanente, imerso em condições espaço-temporais que nele influem e nas quais o sujeito igualmente influi. É perceptível a necessidade da educação e dos sujeitos, envolvidos no processo contínuo de tomada de consciência, serem ativos, dialógicos e críticos, e que tenham, sua prática e atitude, embasadas na reflexão e ação.

Paulo Freire (1996) problematiza três aspectos para refletirmos sobre a abordagem sócio-cultural: não há docência sem discência, ensinar não é transferir conhecimento e ensinar é uma especificidade humana.

Na abordagem sócio-cultural de ensino e aprendizado, não há uma hierarquização entre aquele que sabe, o professor, e aqueles que não sabem, os alunos; há na realidade, uma relação de interação, de diálogo, de trocas contínuas de saberes, dados, informações, conhecimentos e experiências, entre os docentes e os discentes.

Assim, ensinar inexiste sem aprender, e este ensinar, vinculado ao aprendizado, exige, por parte do docente, nas palavras de Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos, o aproveitamento dos saberes construídos socialmente nas práticas comunitárias vivenciadas pelo aluno e, em desse modo, cabe ao professor incitar os discentes a refletir, analisar e questionar tais saberes e suas implicações sócio-históricas, culturais, políticas e ideológicas.

Outro ponto essencial na relação professor-aluno é o fato de que ensinar não é transferir conhecimento, pois de acordo com Freire (1996), ensinar significa criar possibilidades para a produção ou a construção do conhecimento. Ao entrar em uma sala de aula, por exemplo, o professor deve estar aberto às indagações, às curiosidades, às críticas dos alunos e com eles estabelecer um diálogo crítico e contínuo sobre os variados aspectos sócio-históricos, culturais, políticos e ideológicos, o que propicia a construção permanente do conhecimento e não a sua mera transferência.

Para que os educandos se tornem críticos e reflexivos de suas práticas sociais, escolares, profissionais, dentre outros, é necessário antes, um docente crítico e reflexivo, um professor, de acordo com Freire (1996), crítico, inquiridor, inquieto, problematizador e democrático em suas práticas. Um professor que se comprometa em desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, a curiosidade, a não submissão e a autonomia em seus educandos.

Ao nos depararmos com um docente formador – não com um treinador, transferidor de conhecimentos ou exercitador de destrezas – que compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e é ideológica, carregada de valores e interesses diversos, jamais neutros, percebermos que ensinar é uma especificidade do ser humano, que exige criticidade, comprometimento, liberdade, autoridade, ética, estética, diálogo, curiosidade, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos, consciência do inacabamento da vida e do sujeito, pesquisa, dentre muitos outros aspectos enumerados por Freire (1996).

De acordo com Mizukami (1986), na abordagem sócio-cultural, a relação professor-aluno é horizontal e não imposta. E, para que o processo educacional seja real e interativo, é essencial que o professor se torne aluno e o aluno se torne professor, continuamente. Transformando assim, o âmbito educacional, em um espaço dialógico para trocas constantes de informações, saberes e experiências, um lugar em que professores e alunos, possam refletir criticamente e reflexivamente acerca dos aspectos sociais, históricos, culturais, políticos e ideológicos, que os circundam cotidianamente.

É importante ressaltar que ao utilizarmos predominantemente as obras de Paulo Freire, na construção de nosso referencial teórico de análise, não afirmamos que o referido autor faça parte, por exemplo, da Análise do Discurso. O que almejamos é o estabelecimento de um diálogo contínuo entre os autores da AD e os que teorizam acerca da educação, com o objetivo de construir um estudo embasado na interação, para a construção constante do conhecimento.

Após elencarmos alguns apontamentos sobre a Análise do Discurso de orientação francesa e a educação, iniciamos a análise dos discursos e das formações discursivas nos quadrinhos de *Calvin e Hobbes*, *Mafalda* e *Chico Bento*.

CALVIN E HOBBS, 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). Dentre as inúmeras possibilidades de análises, observamos, inicialmente, a formação discursiva de educação escolar caracterizada de maneira tradicional, sem o uso de objetos tecnológicos. Conseqüentemente, o posicionamento dos sujeitos, nos faz analisar 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.

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)



FONTE: Site Revista Nova Escola - Acesso em: 16/3/2012

É perceptível que o discurso materializado na fala da professora, no primeiro quadrinho, reafirma a aceção 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 reproduzidor 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, nesse 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 à imagem que Calvin assume enquanto aluno argumentador e esquivador de suas “obrigações”, socialmente pré-estabelecidas, como discente.

Portanto, a partir da memória discursiva, 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 obrigação 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 Pêcheux (2009), 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*.

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 seja concretizado. Há mais uma vez, no discurso de Calvin, a resistência frente à “autoridade” da professora e à abordagem disciplinadora da educação escolar.

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.

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



FONTE: Quino (1993)

Podemos observar que há retratado na tira uma crítica ao problema da alfabetização mecânica. 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.

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.

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 dessa 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 mundo dos sujeitos alunos, a instituição escola e o docente, propõem uma ruptura com o contexto das vivências sócio-históricas e ideológicas.

Assim a fala da Mafalda sugere uma crítica à FD da educação escolar embasada na simples repetição mecanicista de palavras. Isso inviabiliza a formação de alunos aos moldes da abordagem sócio-cultural de ensino e de aprendizado problematizada por Paulo Freire.

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)



FONTE: 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: 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 sugerir 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.

Contudo, sabemos que a contradição e o equívoco são inerentes ao sujeito e ao discurso, assim, dentro da prática docente, é possível que o sujeito professor seja contraditório em suas ações e discursos.

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 se tem 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”. Assim, no que tange ao ensino/aprendizado tradicional há, nas tiras analisadas, a crítica à educação 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

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.

FERNANDES, C. A. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2.ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

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.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (Re)Ler Michel Pêcheux hoje*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

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

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (org.) *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras – vol. 2*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 131-142.

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

ORLANDI, E. P. e LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.) *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade*. 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. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni. P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. O papel da memória. In: ACHARD (et al.). *Papel da Memória*. Trad. J.H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57.

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

POSSENTI, S. Teorias do discurso: Um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A.C. (org.) *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos* – vol. 3, 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 353-388.

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.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

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

Data de recebimento: 13/03/2015

Data de aprovação: 26/04/2015