



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANDARA DE FREITAS RODRIGUES

**A ESCOLA PELA ÓTICA DE CALVIN, MAFALDA E CHICO
BENTO — um estudo das experiências cotidianas dos
personagens de histórias em quadrinhos**

**Cuiabá – MT
2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DANDARA DE FREITAS RODRIGUES

**A ESCOLA PELA ÓTICA DE CALVIN, MAFALDA E CHICO
BENTO — um estudo das experiências cotidianas dos
personagens de histórias em quadrinhos**

**Cuiabá – MT
2018**

DANDARA DE FREITAS RODRIGUES

**A ESCOLA PELA ÓTICA DE CALVIN, MAFALDA E CHICO BENTO —
um estudo das experiências cotidianas dos personagens de
histórias em quadrinhos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Campus Universitário de Cuiabá, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE/UFMT), linha de pesquisa: “*Culturas escolares e linguagem*”, como exigência institucional para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

Cuiabá – MT
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

R696e Freitas Rodrigues, Dandara de.
A ESCOLA PELA ÓTICA DE CALVIN, MAFALDA E
CHICO BENTO : um estudo das experiências cotidianas
dos personagens de histórias em quadrinhos / Dandara
de Freitas Rodrigues. -- 2018
77 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Gêneros textuais. HQs. Educação escolar.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "A escola pela ótica de Calvin, Mafalda e Chico Bento - um estudo das experiências cotidianas dos personagens de histórias em quadrinhos"

AUTORA: Mestranda Dandara de Freitas Rodrigues

Dissertação defendida e aprovada em 22 de março de 2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Cleomar Ferreira Gomes	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Externa	Doutora	Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE/UFF		
Examinadora Suplente	Doutora	Marcia Cristina Rodrigues Da Silva Coffani	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

CUIABÁ, 22/03/2018.

*Aos meus avós paternos e maternos (In Memoriam), pela existência de meus pais,
Emanuel e Silene, pois sem eles este trabalho e muitos dos meus sonhos não se
realizariam.*

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Silene e Emanuel pelos valores a mim ensinados desde o berço e aos meus irmãos Kássia, Gabriela, Rafael, Júnior e Carlos Eduardo pela força nos momentos necessários.

Agradeço a minha avó Marlene Queiroz de Castro Freitas (*in memoriam*) amor incondicional eterno, que através do seu exemplo de vida e simplicidade ensinou-me a ser forte nas dificuldades.

Agradeço ao meu orientador que iluminou meus passos durante este tempo de estudo, teve paciência. Ajudou-me a concluir este trabalho, e que por muitas vezes me fez refletir sobre o que pesquisava.

Agradeço ao meu amigo Prof. Dr. José Tarcísio Grunennvaldt pelo seu incentivo, disponibilidade e apoio que sempre demonstrou.

Agradeço a Nathália que por diversas vezes se dispôs a ajudar na concretização deste sonho, incentivando e principalmente lançando luz nos momentos de dificuldades com sua sabedoria, paciência e simplicidade.

Agradeço a Livia Guimarães pelas contribuições, confiança e acima de tudo por ter acreditado que eu chegaria até o final desta jornada.

Agradeço aos professores da Banca, Profa. Dra. Bárbara Cortella, Profa. Dra. Iduina Edite, Profa. Dra. Márcia, que reservaram um tempo tão precioso para ler meu texto e avaliá-lo.

Agradeço a CAPES pela bolsa concedida para financiar a pesquisa durante os meses de projeto.

Agradeço a todos os amigos e colegas do Mestrado em Educação, que durante estes anos me incentivaram e com os quais dividi esta jornada.

RESUMO

Esta dissertação investiga os enunciados verbais e não verbais em que se desenrolam as tiras de Calvin, Mafalda e Chico Bento. Para isso, foi necessário o levantamento de algumas tirinhas sobre como a escola é retratada e o cotidiano dos personagens e os usos de gêneros textuais das histórias em quadrinhos (HQs). Os personagens são de nacionalidades, posições sociais e ideológicas variados, trazendo assim, algumas diferenças e também semelhanças entre si. As situações em que a escola é retratada foram analisadas de acordo com a análise textual. A investigação evidenciou pelas tiras analisadas nas quais a professora encena com as crianças e seu universo imaginário cultural, que a educação formal não acolhe as experiências e o universo cultural de suas vivências anteriores, quiçá pela maior valorização na balança entre a função de socialização e a de humanização pender para a primeira ou, ainda possa estar na opção de as escolas em oferecer aos alunos o “conhecimento poderoso”.

Palavras-chave: Gêneros textuais. HQs. Educação escolar.

ABSTRACT

This study investigates the verbal and non-verbal statements in which the comics of Calvin, Mafalda and Chico Bento. For this, it was necessary to collect some comic strips about like the school is portrayed and the daily life of the characters and the uses of textual genres. The characters are of varied nationalities, social and ideological positions, thus bringing some differences and also similarities among themselves. The research evidenced that formal education does not welcome the experiences and cultural universe of their previous experiences, perhaps by the greater appreciation in the balance between the function of “socialization” and that of “humanization” fall to the former, or may still be in the schools’ option to offer students “powerful knowledge.”

Keywords: Textual genres. HQs. Powerful knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Pintura Rupestre no Parque da Serra da Capivara	31
Figura 2 – Monge copista da Idade Média	31
Figura 3 - Caricatura do Terceiro Estado carregando os outros Estados nas costas.	32
Figura 4 - Monsieur Vieux Bois (Rudolph Töpffer, 1827)	33
Figura 5 - Max und Moritz (Wilhelm Busch, 1865).....	33
Figura 6 - <i>The Yellow Kid</i> , do artista americano Richard Outcault, inaugurou a publicação dos quadrinhos em jornais	34
Figura 7 - As aventuras de Nhô Quim	35
Figura 8 - As aventuras de Zé Caipora	36
Figura 9 - Exemplo de tirinha - Armandinho.....	38
Figura 10 - Exemplo de <i>cartoon</i> - Bob Esponja Calça Quadrada.....	38
Figura 11 - Exemplo de Mangá - BLEACH.....	39
Figura 12 - Exemplo de Gibi - A Turma da Mônica	39
Figura 13 - Exemplo de Caricatura - Kiko, seriado Chaves.....	40
Figura 14 - Exemplo de Charge	40
Figura 15 - Exemplo de Comics - X-MEN	41
Figura 16 – Calvin e seu mundo imaginário	47
Figura 17 - Calvin e a tarefa de casa	48
Figura 18 – Calvin e a didática escolar II	49
Figura 19 – Calvin e o primeiro presidente.....	49
Figura 20 – Calvin e a questão do conhecimento	50
Figura 21– Turma da Mafalda	51
Figura 22 – Visão da escola por Filipe	52
Figura 23 – Visão da escola por Susanita.....	53
Figura 24 – Manolito na escola.	53
Figura 25– Mafalda e a professora.....	55
Figura 26– Mafalda critica a alfabetização	55
Figura 27– Mafalda e a interpretação.....	56
Figura 28 – Chico Bento e o dialeto caipira.....	57
Figura 29 – Chico Bento e a tarefa de casa	58
Figura 30 – Chico Bento e a calculadora	59

Figura 31 – Chico Bento e a subtração	59
Figura 32 – Escola para quê? 1	60
Figura 33 – Escola para quê? 2	60
Figura 34 – Escola para quê? 3	61
Figura 35 - O cotidiano de Chico Bento 1	62
Figura 36 - O cotidiano de Chico Bento 2	63
Figura 37 - Calvin e o embate com Dona Hermengarda	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I — A TÊNUE LINHA ENTRE O MUNDO REAL E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO IMAGINÁRIO	18
CAPÍTULO II — O UNIVERSO CULTURAL E O CONTEXTO DA ESCOLA	22
2.1 O conhecimento escolar e o não escolar	22
2.2 O mundo de vida	26
2.3 O paradigma da escola urbana e da escola do campo	28
CAPÍTULO III — A HISTÓRIA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS	30
3.1 A História em quadrinhos no mundo.....	30
Fonte: Rarfix – Imagens da Idade Média (2017)	31
3.2 HQs no Brasil.....	35
3.3 Censura aos quadrinhos	36
3.4 Tipos de HQs e desenhos.....	38
CAPÍTULO IV - A METODOLOGIA	42
4.1 Percurso metodológico	42
4.2 O contexto da pesquisa	43
4.4 Estratégias e instrumentos de coleta de dados	44
4.5 Etapas organizadoras da análise.....	45
CAPÍTULO V — ANÁLISE DOS DADOS	46
EIXO I: A VISÃO DA REALIDADE DE MUNDO DE CADA PERSONAGEM E A SUA REALIDADE ESCOLAR	46
5.1 Calvin e Haroldo	46
5.2 Mafalda	51
5.3 Chico Bento	56
EIXO II ANÁLISE E CONFRONTO DO CONTEXTO LITERÁRIO DOS PERSONAGENS E DA REALIDADE ESCOLAR	63

5.4 A imaginação como possibilidade de reinvenção da realidade: o caso de Calvin	66
5.5 A acidez com apontamentos críticos à política, à sociedade e à defesa de questões humanitárias: o caso de Mafalda	67
5.6 Experiências e valores do espaço rural, pouco considerados pelo espaço urbano e pela educação convencional: o caso de Chico Bento	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS.....	72

INTRODUÇÃO

A princípio não foi fácil a escolha do tema desta dissertação, entretanto, desde a graduação almejava o aprofundamento de pesquisas relacionadas com Histórias em Quadrinhos (HQs) por ser algo com que me identificava na infância, chamava minha atenção pelo fato de conter imagens as quais me levavam ao mais profundo universo imaginário e despertavam um maior interesse pela leitura.

Durante o final do meu curso de graduação em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), foram utilizadas como objeto de pesquisa as HQs da turma da Mônica do autor Maurício de Sousa. Em meu trabalho de conclusão de curso (TCC), a utilização das HQs serviram como pretexto para a produção textual em sala de aula.

Como professora de Língua portuguesa e inglesa, por dois anos e meio, o contato com tal gênero textual me chamava atenção. Ao longo de minha experiência, por diversas vezes era possível encontrar nos livros didáticos a presença das HQs – não somente na disciplina de língua portuguesa, mas em outras disciplinas – com conteúdos diversificados e o constante interesse dos alunos. Essa interação com as HQs foi fundamental para que este trabalho viesse a ser desenvolvido.

Na idade escolar é comum que as crianças e os jovens se deparem com diversas formas de comunicação, formas estas que estão além dos dois principais dispositivos característicos de escolarização hegemônicos – até a penúltima década do século XIX – a leitura e a escrita. Atualmente, os novos dispositivos considerados gêneros textuais estão ganhando ênfase no processo de formação e de informação de crianças e jovens. Os gêneros textuais são todos os textos que circulam no meio social, podendo ser reconhecidos e utilizados facilmente no dia a dia no ato da interlocução. Por gênero textuais podemos citar aqueles textos que se referem tanto ao discurso falado quanto ao escrito, “[...] com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147), compreendendo-se ainda que “[...] o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p.261).

Dessa forma, podemos destacar o gênero textual conhecido como História em Quadrinhos (HQs), que está presente em grande parte dos livros didáticos, e com sua linguagem livre, formatos, imagens, figuras de linguagens, balões, etc., expõe aos leitores situações que são características e singulares do universo infantil, com uma base de humor, porém, lançando muitas vezes posicionamentos críticos sobre os

acontecimentos presentes na sociedade.

É interessante observar que esta mistura prende a atenção do leitor, o qual consegue absorver a informação exposta de forma lúdica e isso exerce influência na sua formação enquanto cidadão. De acordo com Certeau, “toda a sociedade é feita de textos” (CERTEAU, 1998, p. 49), diversas coisas se apresentam na forma escrita (jornais, revistas, etc.), e os seres integrantes dessas sociedades fazem uso desses veículos textuais como fonte de captar e (re)significar o mundo ao seu redor.

É preciso se atentar e perceber que a leitura não é uma leitura passiva, existe a “tática” de habitação, isso significa, que o leitor se (re)apropria do sentido de um texto como um ato de apoderar-se da autoridade do autor. É como se ele comprasse um objeto, e atribuísse outro significado à utilização do objeto de acordo com a sua visão da realidade e de suas características. Quando se observa a situação por este ângulo, verificamos que o leitor também é um produtor, pois ele ao ler produz uma nova versão, uma interpretação daquilo que foi lido.

Na experiência docente nos deparamos com diversas situações em que acabamos por questionar se estamos servindo de suporte aos nossos alunos ou não. Assim como, também refletimos se a maneira como ensinamos realmente está atendendo as necessidades dos discentes que, por sua vez, possuem particularidades diferenciadas e por tal motivo suas produções, interpretações e as respostas quanto aos conteúdos expostos em sala não são iguais, pois cada um carrega características do ambiente em que vivem, do cotidiano, da cultura em que os cercam, a partir destas observações em sala foi possível chegar a escolha do tema utilizado nessa dissertação.

É possível encontrarmos Calvins, Mafaldas e Chicos em salas de aulas, a questão que norteia esta pesquisa não é o fato de termos personagens críticos, sonhadores, ou caipiras, mas sim nortear qual a valorização que a escola faz dos conhecimentos que antecedem a ela. Essas observações amadureceram intensamente durante as disciplinas ofertadas pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a qual faço parte como mestranda.

Um dos temas abordados no gênero HQs, em especial nas histórias selecionadas para esta pesquisa, é o próprio ambiente escolar, onde são observadas as atitudes, as inquietudes e os posicionamentos dos personagens, bem como dialoga com o espaço fictício presente nas narrativas, e a caracterização dos ambientes

projetada pelos personagens. Cabe ressaltar que, muitas vezes a ficção é um reflexo de situações reais e personagens como Mafalda, Calvin e Chico Bento, “prendem” o leitor com as caracterizações da sua realidade de vida e vivência escolar, por este motivo, este gênero textual é tão interessante para ser trabalhado em sala de aula.

Destas observações surgem os seguintes questionamentos: Qual modelo de escola estes personagens apresentam em seus respectivos contextos? Quais as suas posturas frente às realidades expostas por eles? É possível verificar e observar evidências nas ações escolares, no trato e sistematização do conhecimento, da valorização das pré-concepções vulgares anteriores à escola que os personagens trazem do seu mundo de vida?

Esta dissertação tem como objetivo compreender, a partir da leitura e da análise das situações vivenciadas pelos personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, as ações destes protagonistas dentro do ambiente escolar fictício, observando os posicionamentos dos mesmos junto ao espaço escolar e se tais posturas se identificam com o papel da escola como ambiente de construção de conhecimentos, de valores sociais, ações sociais, atitudes de solidariedade, de deveres, obrigações.

Estes personagens foram escolhidos por representarem a figura infantil em que, a partir da ótica inocente, os mesmos revelam que é possível levantar questões escolares, sociais e culturais que nos permitem enxergar além do que geralmente estamos acostumados a ver, de acordo com a nossa visão da realidade. Tais personagens estão entre a faixa etária de sete a oito anos, exatamente a idade em que, para Piaget (2012), a criança está inserida no *estágio das operações concretas*. Nesse estágio ocorrem algumas mudanças no comportamento, inclusive a capacidade de fazer juízo a algumas regras sociais ou morais. E é interessante observar que o estilo humorístico divide espaço com a ironia e com as críticas sociais que envolvem tanto o meio urbano de Mafalda e Calvin quanto o meio rural de Chico Bento.

Para entender mais sobre os personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento e suas experiências de vida no espaço em que atuam, tomou-se como método de pesquisa, análises bibliográficas que através de contribuições teóricas, investigações de charges e quadrinhos nos possibilitou diagnosticar as falas, os pensamentos, as intenções, os silêncios, as alegrias, as tristezas a partir dos preceitos da análise de conteúdo de Bardin (2009).

Auxiliaram-nos na análise os pressupostos teóricos das seguintes obras: *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais* (1992) e *Escola e Cultura: as*

bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar (1993) de Jean Claude Forquin; *Para que servem as escolas* de Michael Young (2007); *As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência* (capítulo 1) do livro *Compreender e transformar o ensino* de J. Gimeno Sacristán e Angel I. Pérez Gómez (1998); *Invenção do cotidiano: arte de fazer* de Michel de Certeau (1998); *Estética da criação verbal* de Mikhail Bakhtin (2003); *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* de Luis Antônio Marcuschi (2008) e *Experiência e Educação* de John Dewey (1976).

As análises foram realizadas da seguinte forma: primeiramente foram recolhidos diversos materiais em que os personagens são apresentados, tomou-se como principal ênfase o espaço escolar, após a investigação dos materiais foram analisadas as ações, questionamentos, falas, inquietações, personalidades, pensamentos e demais características de Calvin, Mafalda e Chico Bento. Foram possíveis identificar também as similitudes e discrepâncias entre eles.

Foi utilizada a análise de conteúdo que, para Bardin (2009), é um método característico de um conjunto de técnicas de análise das comunicações, assim discriminadas: a) *A pré-análise*, fase das primeiras aproximações aos dados com o objetivo de organizá-los. Foram realizadas as leituras flutuantes dos documentos escolhidos para constituir o *corpus* da dissertação; b) *A exploração do material*, etapa longa que se constituiu com operações de codificação e enumeração, em função do que se pretende na pesquisa; c) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, espaço em que foram tratados os resultados de modo a possibilitarem inferências, adiantamento e interpretações a propósito dos objetivos estabelecidos.

As respostas foram apreendidas/organizadas em unidades de registro, que para Bardin (2009): a) *unidade de registro*, que “É a unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e a contagem frequencial” (BARDIN, 2009, p. 103).

A dissertação está dividida em três partes e cinco capítulos. A primeira é constituída da introdução mais os três primeiros capítulos que compõem o estado da arte e a visão acadêmica acerca do tema. Nesta primeira parte é abordado o mundo real e sua representação no mundo literário onde discorre a respeito das visões da realidade, a concepção e teoria dos gêneros textuais, os conceitos de experiência, conceito de mundo de vida, de cotidiano e os paradigmas da escola urbana e da escola rural.

A segunda parte da pesquisa se inicia no quarto capítulo e descreve o percurso metodológico do estudo realizado. No quinto capítulo foram tecidas as considerações sobre a caracterização do universo cultural de cada personagem e suas realidades de mundo com relação à escola, além de realizar uma análise e um confronto entre o contexto literário dos personagens e a realidade escolar.

A última seção foi dedicada às considerações finais, com as conclusões e propostas para estudos futuros.

CAPÍTULO I — A TÊNUE LINHA ENTRE O MUNDO REAL E A REPRESENTAÇÃO DO MUNDO IMAGINÁRIO

*“O imaginário é o perfume do real. Por causa do odor da rosa eu digo que a rosa existe”
(René Barbier).*

De acordo com Lacan (1972) existem três categorias conceituais: o simbólico lugar fundamental da linguagem, que envolve os aspectos conscientes e inconscientes que se manifestam através da linguagem. É por meio desse sistema simbólico que o sujeito refere-se a si mesmo ao usar a linguagem (ROUDINESCO, PLON, 1998 *apud* LACAN, 1972, s. p.). O imaginário que é um registro correspondente ao “eu” do indivíduo, onde se busca no “outro” a sensação de unidade, apesar do “outro” não ser necessário para sustentar e desenvolver a imagem do ego, e o real, que não deve ser confundido com a noção de realidade. O real é o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado e que permanece impenetrável no sujeito (BRAGA, 1999, p. 2 *apud* LACAN, 1972, s. p.).

Para Bachelard (1965, s. p.), “[...] a função do irracional é psiquicamente tão útil quanto a função do real”. Do irracional surge o imaginário, que dá liberdade a criatividade intrínseca, expande a percepção e atribui sentido ao real. Um meio de se verificar esse viés é através da literatura e da linguagem por meio do conjunto de regras que subordinam as palavras e geram a comunicação.

A linguagem, apesar de relacionada diretamente com a comunicação, é um fenômeno social e histórico que é aprendido no dia a dia, é múltável, viva e imprime contexto real de vida. A representação do consciente e inconsciente permite as interações humanas e também o acesso à produção cultural do grupo no qual estamos inseridos. É por meio dela que nós humanos organizamos, damos forma e construímos memórias de nossas experiências. Logo, podemos afirmar que quando se fala em linguagem o conceito é profundo. Da padronização da linguagem surge a língua que é um sistema de representação constituído de signos linguísticos com caráter social e cognitivo, assim sendo, não alheia à realidade dos falantes, portanto, com característica mutável. Toda língua é composta de signos linguísticos com unidades de significação. Estas unidades se modificam de acordo com a cultura.

Todas as línguas variam segundo diferentes critérios e possuem uma variedade

padrão (norma culta), que não corresponde ao conteúdo das gramáticas normativas, mas de uma forma linguística que representa o linguajar da elite socioeconômica. A norma culta existe por conta de pressões sociais e pode variar caso o grupo social dominante se modifique.

Quanto a produção textual podemos exemplificar a importância do domínio da linguagem e a relação do imaginário com a interpretação quando observamos que o texto literário possibilita as interpretações e o surgimento de ideias e sentimentos. Na visão de Vygotsky (1987), as crianças reproduzem o comportamento social dos adultos em seus jogos, utilizando-se assim da combinação entre imaginação e realidade, reproduzindo o cotidiano do mundo adulto. Isso implica em um processo parecido quando se fala de literatura, pois os gêneros literários propiciam ao leitor a reprodução de uma realidade, às vezes, diferente da do leitor. Esses pontos iniciais exprimem o significado das palavras e das simbologias quando se fala de comunicação.

Diante da multiplicidade de sentidos e possibilidades contidas no termo comunicação, esta é indispensável para todos os seres humanos e pode se dar por meio de diversas manifestações, como a escrita, a oralidade, os sons, os gestos, etc. Para Bakhtin (2003) estas manifestações são diversas, pois são dependentes das atividades humanas. Bakhtin (2003) trata do uso da língua nas atividades humanas:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003, p. 279, grifos do autor).

Segundo Bakhtin (2003) a língua, o enunciado e os gêneros do discurso estão intimamente ligados e são essenciais para a boa comunicação. Os gêneros dos

discursos são tão diversos quanto as atividades humanas, são relativamente estáveis apesar de sofrerem atualizações e modificações durante o tempo, uma vez que se modificam para atender as necessidades da sociedade:

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 283, grifos do autor).

Isso significa que cada momento, situação social, dará início a um gênero discursivo com características próprias. Bakhtin (2003) propôs uma primeira classificação sendo os gêneros do discurso divididos de acordo com suas complexidades: Primários — relaciona-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais e imediatas. Secundários — relaciona-se às situações comunicativas mais complexas e elaboradas, como o teatro, o romance, as teses científicas, etc.

Além disso, segundo Machado (2008), podemos levar em consideração outros aspectos como o espaço-tempo:

O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Logo, todas as formas de representação que nele estão abrigadas são, igualmente, orientadas pelo espaço tempo [...] O cronotopo trata das essenciais de relações temporais e espaciais assimiladas artisticamente na literatura. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. Isso significa que tanto na experiência quanto na representação estética o tempo é organizado por convenções. Os gêneros surgem dentro de algumas tradições com as quais se relacionam de algum modo, permitindo a reconstrução da imagem espaço-temporal da representação estética que orienta o uso da linguagem: 'o gênero vive do presente mas recorda o seu passado, o seu começo', afirma Bakhtin. A teoria do cronotopo nos faz entender que o gênero tem uma existência cultural, eliminando, portanto, o nascimento original e a morte definitiva. Os gêneros se constituem a partir de situações cronotópicas particulares e também recorrentes por isso são tão antigos quanto as organizações sociais. Assim, percebe-se que o gênero está ligado a origem cultural, aos espaços sociais e pela característica múltipla da sociedade com relação ao tempo os gêneros também se modificam. Até mesmo a escolha das palavras e a maneira de construir orações e frases são influenciadas pelo meio e atividade que estamos realizando. De fato, a frase ou oração deve possuir algum significado e passar alguma informação ao meio buscando a unidade real da comunicação verbal (MACHADO, 2008, p. 158-9).

De acordo com Rodrigues (2004), os termos gêneros do discurso e gêneros textuais podem se mostrar como não equivalentes, quando se fala em configurações

teóricas e metodológicas; e mesmo se utilizando o termo gêneros do discurso não se pode garantir que os autores falam do mesmo objeto. Ainda segundo Rodrigues (2004):

O estudo do homem (social) e da sua linguagem somente pode se efetuar por meio dos textos concretos que ele criou, pois a constituição social do homem e da sua linguagem é mediada pelo texto: suas ideias, seus pontos de vista se concretizam somente na forma de textos (verbais ou não) (RODRIGUES, 2004, p. 428).

Na visão de Laurence Bardin (2009), em seu livro *Análise do Conteúdo*, a função primordial da análise é desvendar o crítico. A análise é o conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. Bardin (2009) estabelece reflexões acerca da análise do conteúdo e a linguística, por conterem uma linguagem como um objeto comum. A linguística preocupa-se com o estudo da língua e seu funcionamento, e a análise do conteúdo procura conhecer aquilo que está implícito no significado das palavras.

De acordo com os autores que nos subsidiaram para a escrita desse capítulo, ficou evidenciado que crianças e adultos em quaisquer atividades que configuram suas relações sociais, é emblemática a presença da linguagem e que de acordo com o contexto e as circunstâncias poderão prevalecer diversos gêneros. Nesse sentido, o propósito do capítulo seguinte é apresentar como o gênero discursivo dos HQs é capaz de abarcar os mais diversos universos culturais e as relações com a escola.

CAPÍTULO II — O UNIVERSO CULTURAL E O CONTEXTO DA ESCOLA

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Paulo Freire).

2.1 O conhecimento escolar e o não escolar

Segundo Pérez Gómez (1998) a aprendizagem dos produtos sociais e a educação dos novos membros da comunidade nas sociedades primitivas aconteciam como socialização direta, com a participação diária das crianças nas atividades da vida adulta. Entretanto, com o desenvolvimento das cidades e das grandes comunidades, a complexidade da sociedade foi aumentando, criando novas funções e tarefas cotidianas, isto impossibilitou a transferência de conhecimento pela imersão na vida adulta, sendo esta função transferida para a escola. Segundo Gómez (1998), a “[...] função da escola aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural para a sobrevivência mesma da sociedade”.

Esta função conservadora gera conflito quando se fala em inovação e mudanças, pois a reprodução do contexto social “entra em choque” com a tendência de modificar aspectos da formação. Para que exista um equilíbrio, tanto a conservação quanto a mudança são necessárias, a mesma coisa se percebe na estrutura social da escola, uma vez que a escola é uma reprodução do meio social. O “objetivo básico e prioritário da escola é preparar os alunos para sua incorporação ao mundo do trabalho” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, s.p. *apud* SACRISTAN; PÉREZ GOMES, 1998, p. 14).

Deste viés surgem divergências teóricas quanto à definição do que significa preparar para o mundo do trabalho, na maneira de realizar este processo, das consequências da igualdade de oportunidades e da reafirmação das diferenças sociais de origem dos indivíduos. Os alunos assimilam ideias e conhecimentos que a eles são transmitidos, entretanto, o currículo oficial, não estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. O conteúdo é “aprendido” para os exames e esquecer-se depois. Enquanto isso, a aprendizagem das normas e valores da sociedade se solidifica e a interação social possibilita e induz a forma de ser, pensar

e agir nas relações sociais no mundo do trabalho e na vida pública.

A socialização na escola se encontra na *estrutura de tarefas acadêmicas* que se trabalha na sala de aula e na *estrutura de relações sociais* da escola, estas estruturas são mutuamente inter-relacionadas. Deve-se analisar a escola e a complexidade que o processo de socialização adquire em cada período, comunidade e grupo social. Sendo assim, a função educativa deve fomentar em dois eixos de intervenção: o desenvolvimento radical da função compensatória e a reconstrução do conhecimento e da experiência.

Atualmente a escola perdeu em parte seu papel na disseminação da informação. Os meios de comunicação oferecem uma gama enorme de informação, de forma atrativa e alcançam grande parte da população. As informações recebidas através dos meios de comunicação mais as experiências pessoais e a vivência no meio em que se vive, cria as concepções de mundo e ideologias de cada indivíduo.

Essas concepções são necessárias para interpretar a realidade cotidiana e ajuda na tomada de decisão e na interação com o mundo que o cerca. Isso significa que a criança ou o jovem chega na escola com uma bagagem cultural muito diversificada, além disso com críticas e preconceções de diferentes assuntos relacionados com a realidade.

Entretanto, essa cultura que a criança ou o adolescente leva para a escola se reflete principalmente na reprodução da cultura dominante, com todos os seus valores e ideologias, pouco se nota de uma visão crítica e reflexiva sobre o conhecimento adquirido através dos meios de comunicação em massa. Além disso, segundo Pérez Gómez (1998, s. p.), “Não há interesse em oferecer elementos para um debate aberto e racional que permita opções autônomas sobre qualquer aspecto da vida econômica, política ou social”.

Essa bagagem cultural adquirida no dia a dia se agrupa com as interações sociais vividas e formam o *conhecimento do cotidiano* e quando falamos em conhecimento notamos que as maiores e mais pertinentes questões não são filosóficas, mas sim, questões que se referem a diferença entre o conhecimento escolar e o não-escolar. Apesar de existir filosofia incluída nesta diferença, há uma convergência no que diz respeito à sociologia e à pedagogia.

De acordo com Michel Young (2007) a escola capacita os jovens e os adultos em um conhecimento que não podem adquirir nos locais de trabalho, em casa ou na sociedade. Young (2007) é categórico em definir o conhecimento como *conhecimento*

dos poderosos e conhecimento poderoso. O conhecimento dos poderosos é definido por aqueles que detêm o conhecimento e é apenas parte do conhecimento; o conhecimento poderoso trata das explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo, é o conhecimento especializado.

As relações professor-aluno são dessa forma hierárquicas e não serão baseadas nas escolhas dos alunos, pois eles não terão o conhecimento necessário para fazer as escolhas. Isso, no entanto, não exclui o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos. Young apresenta então a diferença entre conhecimento escolar e não-escolar, afirmando que o conhecimento cotidiano, que é o não-escolar, depende do contexto, se desenvolve quando se resolvem problemas específicos do dia a dia, não explica nem generaliza as ações, mas lida com detalhes. O conhecimento escolar é aquele que é independente de contexto é desenvolvido para fornecer generalizações científicas e busca à universalidade, está relacionado às ciências e a inovação, é o chamado *conhecimento poderoso* de Young.

Para Dewey (1976), o conhecimento se configura como um esforço do ser humano para compreender a realidade que o cerca, utilizando a vivência e a subjetividade para avaliar as situações e objetos que norteiam a realidade. Segundo John Dewey (1976, s. p.), “[...] a experiência educativa é aquela que o pensamento participa de modo que se percebe relações e continuidades antes não percebidas e assim se amplia os conhecimentos, enriquece o espírito e dá maior significado à vida”. Sendo assim, a educação pode ser definida como um processo de reconstrução e reorganização da experiência de vida, com isso, formamos *bagagem* para decidir melhor quando vierem as experiências futuras. A tendência é que com uma melhor inteligência se melhora a qualidade da experiência vivida, ou seja, é como se a inteligência fosse um computador, onde o programa inteligência recebe gradativamente novas atualizações fazendo com que o resultado final seja cada vez melhor.

Isso significa que o conhecimento e a experiência são diretamente influenciados pela quantidade e qualidade das experiências vividas. Entretanto, esse entendimento não se fixa somente na experiência que o indivíduo adquire durante a vida, ela é transmitida perpetuamente pelas gerações através da educação que transmite as crenças, os valores morais, os costumes, as práticas da sociedade, sendo assim, a experiência é além de individual, pois depende de cada um, também é herdada através de estímulos positivos ou negativos recebidos durante a infância.

Para a criança crescer no saber, segundo Dewey (1976), são necessárias três características: primeiro o conhecimento deve ser simplificado para permitir o ensino por meios educativos e com a chegada da maturidade esse conhecimento é cada vez mais direcionado e aprofundado; a segunda característica é que a escola deve ser a mais pura possível, eliminando os aspectos ruins da sociedade para que estes não sejam perpetuados. A terceira característica é a harmonização, ou seja, deve ser local de integração social, acolhimento, confraternização. Apesar disso, compreende-se que não há estímulos ideais que despertem respostas certas ou definidas, mas que as respostas aos estímulos irão depender da realidade que o educando leva à escola, ou seja, a aprendizagem, a experiência por este ponto de vista é ligada ao caráter natural da vida.

Bernstein (1971), conceituou as fronteiras do conhecimento, em duas dimensões, a primeira envolve o grau de isolamento entre os domínios do conhecimento que podem ser escolar e cotidiano; a segunda dimensão envolve o enquadramento que pode ser forte ou fraco dependendo dos domínios e da interdisciplinaridade das matérias. Para Bernstein (1971) as estruturas passam a ter uma característica de estruturas de domínio, as quais podem ser verticais ou horizontais e essa distinção se refere à maneira de como os domínios incorporam novas ideias, ou seja, as estruturas verticais precisam de um nível de abstração maior e as horizontais de um desenvolvimento na linguagem para representar novos problemas.

Com base nestes pressupostos, Bernstein (1971) tinha o interesse em desenvolver uma linguagem que possibilitasse diferentes tipos de currículos escolares de modo que fronteiras fortes de domínio entre o conhecimento escolar e o não-escolar dessem suporte para o desenvolvimento do conhecimento do aluno. Não foi somente Bernstein (1971) que trabalhou com a ideia de fronteiras.

Moore (2004) salienta que a ideia de fronteiras também pode ser vista em Durkheim. Este último afirma que as fronteiras se referem às relações entre conteúdos e não do conhecimento, sendo assim as disciplinas não são a única fronteira forte que se pode ter; além disso, o conhecimento tanto para inovação quanto para ampliação do conhecimento ficará sempre entre o viés da mudança e da estabilidade. Isso significa que o currículo escolar pode levar em consideração o conhecimento que o aluno trás para a escola, mas este conhecimento não pode ser base principal para o currículo formal.

Charlot (2000), elabora uma teoria *da relação do saber* e disserta sobre o conceito de *fracasso escolar*. O autor refuta a explicação dada e para desvendar o fato de que duas crianças que pertencem a mesma família, ou seja, com pais de mesma posição social, podem obter resultados escolares diferentes. Dessa forma, cada um reage de uma forma diferente ao mesmo estímulo, mesmo sendo uma vez que estão submetidos às relações que mantêm com outras pessoas. Charlot (2000) apresenta a ideia da *sociologia do sujeito* onde o sujeito apropria-se do social de forma específica quando estão compreendidos seus interesses, posições, papéis, normas que lhe são impostos ou propostos. Portanto, a relação com o saber é a relação do indivíduo com o mundo.

2.2 O mundo de vida

Ao analisar as obras de Paulo Freire: *Alfabetização e Conscientização* (1963), *Educação e Conscientização* (1968), *Ação Cultural para a Liberdade* (1976a), *Extensão ou Comunicação* (1976b), *Cartas à Guiné-Bissau* (1977a), podemos observar teses epistemológicas que convergem para a teoria de que a “razão humana” é capaz de descobrir a verdade pela visão crítica e pelo diálogo, o desenvolvimento da consciência humana e sua relação com a realidade.

Na visão de Freire (1979), a ação educativa é precedida pela reflexão sobre o homem e a análise do seu meio, o ato de conhecer faz o homem criar consciência de mundo, constrói o significado das coisas, agregando a si o ato da ação-reflexão quando o homem toma consciência de sua qualidade de sujeito e estabelece uma relação dialética entre a liberdade e os problemas que a limitam, não podendo ser resumido a passividade ou a uma intervenção incompleta e acidental com o mundo; existe uma pluralidade de relações do homem com o mundo nas quais a maneira com que o indivíduo capta e interpreta a sua realidade é determinante para que ele interaja com profundidade, tipo e significado com o exterior.

Segundo Brennan (2009, s.p.), Freire traz de Marx a concepção de homem construtor da sua história e se refere ao homem que pode captar dados objetivos da sua realidade “entendemos que para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida”. Freire não sistematiza um conceito de mundo, mas seu discurso demonstra que a vivência é estabelecer relações entre a subjetividade individual e a objetividade da realidade:

Volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos populares, de entender como eles fazem sua leitura de mundo... de sentir sua cultura, sentir sua religiosidade de forma respeitosa de forma dialética e não como se fosse expressão pura de sua alienação (FREIRE, s.a., s.p. *apud* BRENNAND, 2009, s.p.).

Para Habermas (1984) o mundo da vida (a busca do entendimento através de procedimentos mediados linguisticamente) possui algo como um princípio de inércia que seguirá sempre vigente e dominante a menos que seja realmente requerida pela experiência social prática. Então, com o crescimento da complexidade social a inércia do mundo da vida é quebrada sofrendo o processo de racionalização. Entretanto, não se espera que nenhuma situação de complexidade social sustentável se torne necessária para a problematização de todos os conteúdos do mundo da vida, isso significa que também não se espera que ocorra um processo de completa racionalização. O argumento pragmatista de Habermas (1987) demonstra que as sociedades quando se tornam mais complexas, crescem os desafios sociais práticos que exigirão do mundo da vida um processo de racionalização.

Como a comunicação linguística é o principal meio através do qual o processo de racionalização pode ser alcançado, quanto mais complexa a sociedade mais ele dependerá da comunicação para manter a integração social. Ou seja, existe uma relação de dependência direta entre o sentido pragmático-linguístico e o sentido sociológico de mundo da vida:

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam, assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1984, p. 392).

Para Habermas (1984), a história das sociedades modernas é a história do resultado do processo de intensa racionalização do mundo da vida de sociedades tradicionais. Em sentido sociológico, o mundo da vida é um domínio social, marcado por processos comunicativos, que contrasta com os sistemas funcionalizados. Nele prevalece o tipo de ação comunicativa, onde o emprego da linguagem é usado para o entendimento entre os falantes.

Alcançar o entendimento para a comunicação depende do conhecimento acumulado pelo falante; e no *mundo da vida* o sentido cotidiano pode ser entendido como o que “[...] os atores comunicativos situam e datam seus pronunciamentos em espaços sociais e tempos históricos” (HABERMAS, 1987, p. 136). Como Habermas (1987) escreve,

[...] se a verdade é o que é fundamentado, então o fundamento não é verdadeiro, ou falso (1987a, p. 337). [Mesmo porque], os atores estão sempre se movendo dentro do horizonte do seu mundo da vida, eles não podem se colocar de fora dele. Como intérpretes, eles próprios pertencem ao mundo da vida, por meio de seus atos de fala, mas não podem se referir a “algo no mundo da vida” da mesma forma que podem fazer com fatos, normas e experiências subjetivas (HABERMAS, 1987, p. 125-6).

Dilts (1994), com base nos níveis lógicos de aprendizagem, desenvolveu um modelo em que todos os níveis se conectam a si e influenciam uns aos outros. O ambiente determina oportunidades ou limitações externas as quais a pessoa responde, são os estímulos, ou oportunidades que o ambiente pode nos oferecer.

Os comportamentos são as interações com as pessoas e o ambiente ao redor, são as ações e reações de resposta do indivíduo, tudo isso sendo influenciado pelas crenças e valores, que segundo Dilts (1994), são os julgamentos sobre si mesmo, outras pessoas e o mundo em geral. Os quais determinam o modo de dar significado aos eventos da vida e podem apoiar, generalizar e estimular os modos de pensar. A identidade é o nível que consolida o sistema de crenças e valores em uma noção de si mesmo e de quem somos. Todos estes níveis juntos formam o indivíduo, estão no comando de suas ações e normalizam sua percepção de mundo.

Certeau (1998) propõe inúmeras realizações inventivas que poderiam provar que as massas não são tão obedientes, porém podem praticar uma criatividade cotidiana, para procurar viver da melhor maneira com as injustiças da ordem social e a violência das coisas forçadas. É nas questões do dia-a-dia que compõem os acontecimentos e significados da vida que as pessoas vão construindo os seus hábitos.

2.3 O paradigma da escola urbana e da escola do campo

O Brasil é um país agrário. Mesmo com essa origem, os que vivem e sobrevivem do campo tiveram, durante muito tempo, seus direitos educacionais negados àqueles

que se referem à educação formal.

Os estudos de Leite (2002), Munarim (2006) e Arroyo (2007) demonstram que o meio rural tem o estigma de ser atrasado e que a implantação de políticas educacionais nem sempre foram vistas como necessárias. O modelo de Educação Rural normalmente é multisseriado, onde a relação entre o modelo econômico do meio rural e o processo de escolarização destina-se a classe trabalhadora.

De acordo com Leite (2002) as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural foram ocasionadas pelo movimento migratório dos anos 1910 até 1920, quando os trabalhadores rurais deixaram o campo para trabalhar nas áreas em que se iniciava a industrialização. As visões para a educação para os ruralistas foram baseadas nos saberes que deveriam ser ensinados na escola rural, os quais deveriam ser aqueles de pouca utilidade e que lhes ensinassem principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos, por exemplo (ARROYO, 1999 *apud* AZEVEDO, 2007, s.p.).

Desta maneira, fica clara a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, e que na produção de trabalho se alcança um patamar maior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual, sendo assim os que realizam o trabalho intelectual tem uma função privilegiada e se tornam a classe dominante essa tarefa possui um status maior do que daqueles que fazem as tarefas manuais.

Segundo Arroyo (2007) as políticas educacionais e sociais para o campo visam privilegiar os cidadãos urbanos como modelo de civilização, sociabilidade, expressão política e etc. e o campo como de tradicionalismo e atraso. Segundo Munarim (2006) é importante que essa visão dicotômica seja superada para que o campo se desenvolva e se fixem políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo, com o intuito de trazer benefícios aos ruralistas e não somente benefícios os meios urbanos.

Nesse sentido, podemos destacar que anteriormente a educação urbana era voltada para o desenvolvimento intelectual, buscando manter a classe dominante e a educação do campo era voltada para somente a exploração em busca do desenvolvimento do meio urbano e voltada para os trabalhos braçais.

CAPÍTULO III — A HISTÓRIA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

“Por que quando colocamos os pés no chão a brincadeira acaba?”– Mafalda após parar o balanço.

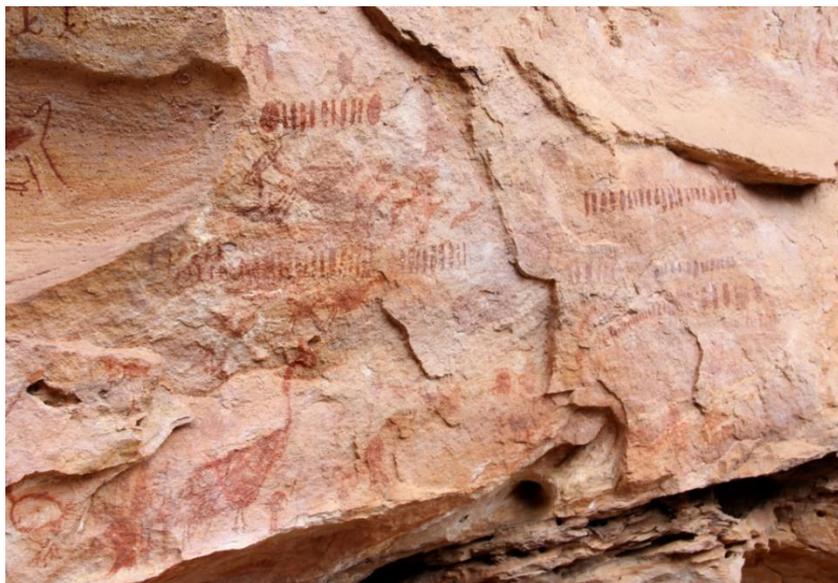
3.1 A História em quadrinhos no mundo

A origem das histórias em quadrinhos ainda está como um dilema entre os entendidos no assunto, uns dizem que a origem está na pré-história, outros falam do Egito antigo, outros com o aparecimento dos folhetins do período da revolução francesa ou mesmo do período imperial inglês, enfim, a história tem inúmeras vertentes.

Na pré-história as primeiras manifestações abstratas e criativas do homem primitivo foram os registros pictográficos das paredes das cavernas e formações rochosas, ali foi o ponto crucial para que a humanidade começasse a desenvolver a criatividade e abstração humana. Esta forma de comunicação surgiu em um tempo em que a vida do homem era extremamente curta, sendo assim estas representações serviam como registros para transmitir o conhecimento sobre a vivência do homem em meio à natureza, retratando suas jornadas em busca de alimento e abrigo, interpretações de suas crenças, adorações, a experiência e os costumes aos descendentes. Seria essa arte uma precursora da escola? Para uma mente curiosa e imaginativa a pergunta se ali ocorrem indícios da escola, talvez não seja mero devaneio.

As pinturas rupestres, são a primeira forma de arte visual humana, atualmente é possível se identificar inúmeros sítios arqueológicos nos quais estão presentes, por exemplo, no Parque da Serra da Capivara ao sul do estado do Piauí, Brasil, que possui pinturas rupestres que datadas de até 28 mil anos do presente. Para realizar os registros eram utilizados estratos de plantas, minerais diversos e até sangue de animais.

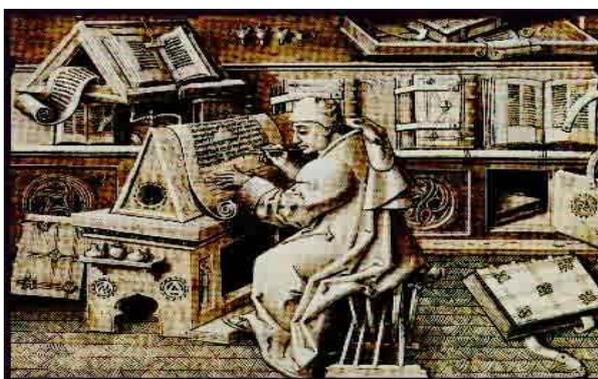
Figura 1- Pintura Rupestre no Parque da Serra da Capivara



Fonte: Terra a dentro – Pinturas Rupestres Serra da Capivara (2017).

Muito tempo depois houve a evolução da comunicação desenvolvendo a escrita fonética, sendo assim, o homem agora possui o domínio da palavra escrita. Durante a Idade Média caracterizada pelo predomínio do feudalismo e pela influência da igreja católica, o acervo de livros estava restrito a três entidades que eram as bibliotecas das universidades, as bibliotecas privadas de monarcas e intelectuais e as bibliotecas dos conventos e mosteiros. A igreja obteve o poder de controle e de censura das produções escritas, nos mosteiros os monges copistas eram responsáveis pela cópia e manutenção dos poucos livros existentes. As cópias eram feitas à mão, utilizando penas de ganso e tinturas, decorados com pinturas e feitos sobre pergaminhos.

Figura 2 - Monge copista da Idade Média



Fonte: Rarfix – Imagens da Idade Média (2017)

Após esse período com a invenção da prensa mecânica a produção de livros foi alavancada, apesar de pouca parte da população entender e interpretar os textos. No período seguinte ao surgimento da indústria tipográfica, emerge um número imenso de obras, com conteúdos diversos, que misturavam a palavra com os elementos pictóricos. Os folhetins no período da Revolução Francesa utilizavam as charges para criticar a monarquia.

Figura 3 - Caricatura do Terceiro Estado carregando os outros Estados nas costas.



Fonte: História livre – Iluminismo (2017).

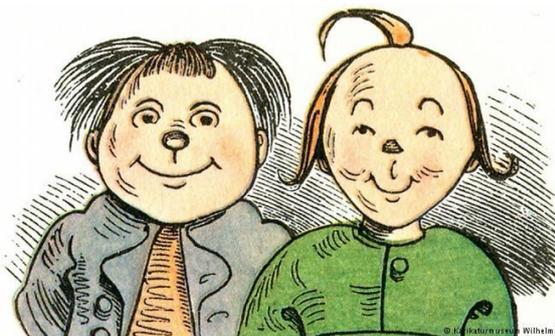
Em 1827, o suíço Rudolph Töpffer foi um dos precursores da história em quadrinhos ao criar o romance *Monsieur Vieux Bois*, caricaturado e impresso em estampas. Em 1865 o escritor alemão Wilhelm Busch lançou o livro intitulado *Max und Moritz* apresentava as peripécias de dois garotos travessos.

Figura 4 - Monsieur Vieux Bois (Rudolph Töpffer, 1827)



Fonte: Graphism - Découvrez les bandes dessinées (2017).

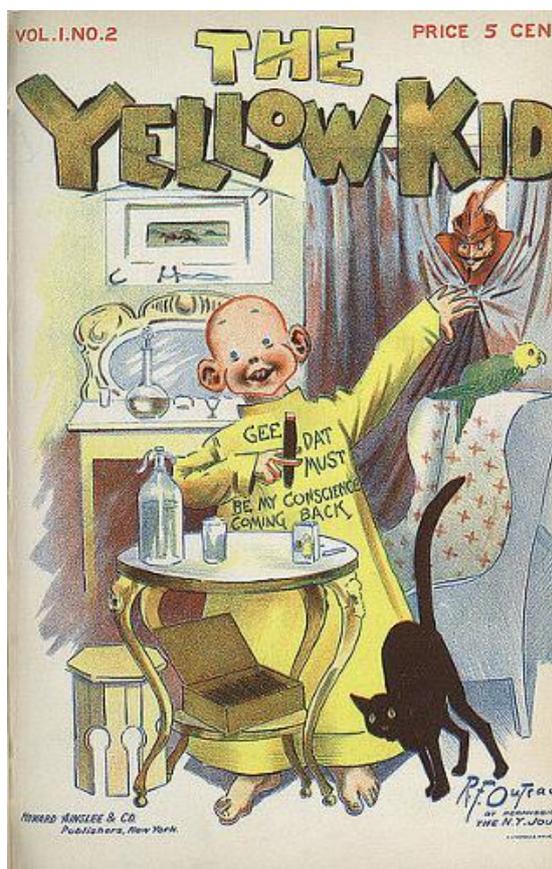
Figura 5 - Max und Moritz (Wilhelm Busch, 1865)



Fonte: DW - Wilhelm Busch lança Max und Moritz (2017).

A primeira história em quadrinhos (HQ) moderna foi criada pelo artista americano Richard Outcault em 1895, com a característica de adoção de um personagem fixo de ação fragmentada em quadros com balões de texto, a primeira HQ surgiu nos jornais de Nova York com o *Yellow Kid* (Menino Amarelo), diz o autor do livro *História da História em Quadrinhos*, Álvaro de Moya.

Figura 6 - *The Yellow Kid*, do artista americano Richard Outcault, inaugurou a publicação dos quadrinhos em jornais



Fonte: Tv Sinopse (2017)

Segundo o pesquisador Waldomiro Vergueiro, coordenador do Núcleo de Pesquisa de História em Quadrinhos, da Universidade de São Paulo (USP). “As histórias em quadrinhos constituem um meio de comunicação de massa que agrega dois códigos distintos para transmitir uma mensagem: o linguístico (texto) e o pictórico (imagem)”. Sendo assim, temos dois tipos de comunicação.

As HQs surgiram na mesma época do cinematógrafo, entretanto, os quadrinhos não receberam da crítica mesma importância do cinema e por muito tempo foram considerados má influência para crianças e adolescentes.

Devido suas temáticas, a linguagem e disposição do papel, nada convencionais frente as narrativas da época. As primeiras impressões sobre as HQs as transportaram para o submundo das artes, onde permaneceu até a década de 1960, quando finalmente foi “redescoberto” pelo universo acadêmico.

3.2 HQs no Brasil

De acordo com muitos estudiosos (CARDOSO 2002; CIRNE, 1990; PATATI & BRAGA, 2006). A primeira história em quadrinhos do Brasil foi escrita pelo italiano Ângelo Agostini (1843 - 1910) que estudou desenho em Paris, e no Brasil publicou na revista Vida Fluminense, em 1869, As aventuras de Nhô Quim onde podemos observar a ordenação dos desenhos e o uso do texto como uma espécie de guia para a leitura.

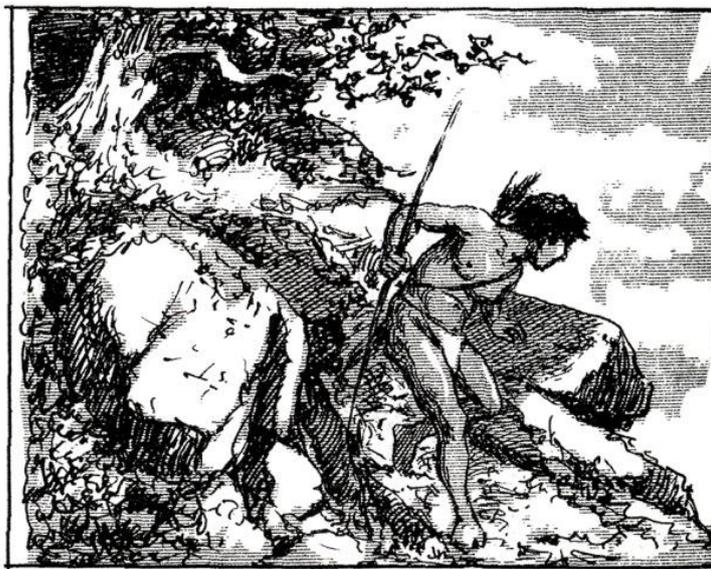
Figura 7 - As aventuras de Nhô Quim



Fonte: Um blog em quadrinhos- As aventuras de Nhô Quim (2017)

Posteriormente, publicou As aventuras de Zé Caipora na Revista Ilustrada, em 1883, a qual, é considerada como a primeira revista dedicada inteiramente a arte dos quadrinhos. As aventuras de Zé Caipora apresentam algumas características que a diferenciam de grande parte dos trabalhos o refinado traço presente nos desenhos, de rica conotação realista.

Figura 8 - As aventuras de Zé Caipora



A um dos seus gritos estridentes, chamando por Inaiá, pareceu-lhe ouvir alguma coisa parecida com a voz humana. Ficou atento.

Fonte: Um blog em quadrinhos- As aventuras de Zé Caipora (2017)

Em 1939, surgiu a revista Gibi que emprestou seu nome para designar todos os tipos de HQ no Brasil. Durante a Segunda Guerra Mundial, se iniciou uma campanha contra as HQs em todo o mundo e apesar de se difundiram bastante no país a produção das revistas foi muito dificultada, em especial a charge.

A partir de outros meios de comunicação, começaram a surgir alguns personagens que impulsionaram a venda das HQs no Brasil. As HQs nacionais sempre enfrentaram os quadrinhos internacionais, como Batman, Fantasma, Mandrake etc. Após a Guerra as grandes editoras americanas, a Marvel e a DC Comics dominaram o mercado nacional de gibis.

Atualmente outro tipo de HQ, os mangás, gibis baseados no padrão japonês, estão entrando no mercado brasileiro e encontrando seu público leitor.

3.3 Censura aos quadrinhos

Dois períodos da história mundial permitiram um clima de desconfiança quanto o conteúdo dos quadrinhos, o período da Segunda Guerra mundial e início da Guerra Fria.

O trabalho mais expressivo foi do psiquiatra alemão Fredick Wertham, que encontrou significativo espaço em uma campanha de alerta contra os malefícios que

a leitura das histórias em quadrinhos poderia trazer as crianças e adolescentes, uma vez que o psiquiatra relacionou relações entre os atendimentos realizados por ele em jovens problemáticos e a leitura dos quadrinhos.

Depois destas correlações serem identificadas por ele, o estudioso publicou inúmeros artigos em jornais e revistas científicas, e começou a participar de programas de rádio e televisão, nos quais reafirmava os aspectos negativos da leitura das HQs, alegando que a influência desse tipo de material poderia desencadear diversas anomalias comportamentais (VERGUEIRO, 2010, p. 11-2).

Em 1954, na obra intitulada *Seduction of the innocent* o psiquiatra reuniu as observações foram publicadas. E a obra foi sucesso de público. Segundo Vergueiro (2010), o psiquiatra afirmava que a leitura das histórias do Batman poderia incitar os leitores aos comportamentos homossexuais, e que as histórias do *Superman* incitariam crianças a se atirarem pela janela na tentativa de imitar o herói. (VERGUEIRO, 2010, p. 12).

Em virtude desta obra as editoras estabeleceram os primeiros códigos de ética que seriam seguidos pelos HQs que para ser publicados recebiam um selo de qualidade de conteúdo. Em um ato contra os HQs uma comunidade inteira realizou a queima de revistas em uma fogueira pública, na cidade de Binghamton, estado de New York, além de multa ou seis meses de reclusão a qualquer pessoa que comercializasse HQs de crimes ou de terror para menores de dezoito anos.

Em inúmeros países o gênero foi taxado como subliteratura juvenil. No Brasil, os movimentos iniciaram após um estudo realizado pelo INEP — Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos — do Ministério da Educação e Saúde que relacionou a defasagem no aprendizado escolar e a dominação cultural com estímulos à violência as HQs.

Por fim, depois de anos de perseguição as HQs sobreviveram e atualmente saíram do subúrbio da arte e figura como um dos meios literários de maior sucesso. Atualmente se encontram à venda em grandes livrarias, junto a livros, nos mais variados formatos, temas e preços. Diferente do que os seus perseguidores pregavam os quadrinhos não substituíram os livros, mas se tornaram a porta de entrada de muitas crianças e adolescentes ao maravilhoso mundo da leitura.

3.4 Tipos de HQs e desenhos

Os quadrinhos possuem alguns tipos, que são caracterizados por:

Tirinhas: Geralmente tem somente uma página, bem curta, poucos quadrinhos, sempre com algo a mostrar, pode ser uma crítica, uma ironia ou um elogio, em sua maioria são engraçadas.

Figura 9 - Exemplo de tirinha - Armandinho



Fonte: Tumblr – Tiras do Armandinho (2017).

Cartoon: No *cartoon* qualquer coisa pode ser um personagem, alimentos, objetos, animais. Os personagens sempre contam com características exageradas. Costumam ser bastante coloridos.

Figura 10 - Exemplo de *cartoon* - Bob Esponja Calça Quadrada



Fonte: Diário de Biologia (2017).

Mangá: é a HQ de origem japonesa. Com traços reais e com toque de exagero. A característica mais marcante é a sua leitura, que deve ser realizada da contracapa para a capa, de cima para baixo da direita para a esquerda. Com capas coloridas, porém com conteúdo preto e branco. Possui diversos tipos que são definidos de

acordo com o público alvo. De grande parte dos mangás são feitos os *animes*, que são as animações das histórias contadas pelos mangás que podem ser fiéis ou não a versão impressa.

Figura 11 - Exemplo de Mangá - BLEACH



Fonte: Otakupt (2017).

Gibi: São HQs comerciais, por exemplo, a Turma da Mônica. Normalmente voltados ao público infantil.

Figura 12 - Exemplo de Gibi - A Turma da Mônica



Fonte: Uol – Turma da Mônica (2017).

Caricatura: São desenhos exagerados de pessoas reais ou não sempre intensificando as características mais marcantes. Podem ser interpretadas como uma ofensa.

Figura 13 - Exemplo de Caricatura - Kiko, seriado Chaves



Fonte: Jaime shop - Kiko

Charge: é uma sátira que com caricaturas crítica e ironiza situações reais. Normalmente usadas para exemplificar situações políticas.

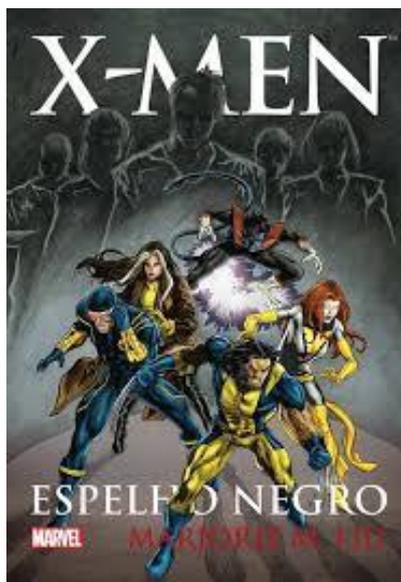
Figura 14 - Exemplo de Charge



Fonte: Diário digital – Charges (2017)

Comics: São os HQs comerciais que tem traços mais reais normalmente destinados a jovens e adultos.

Figura 15 - Exemplo de Comics - X-MEN



Fonte: Torre de Vigilância – X-Men no espelho negro (2017).

CAPÍTULO IV - A METODOLOGIA

Este capítulo se destina o percurso metodológico visando a obtenção de respostas ao problema que impulsionou a pesquisa - *é possível verificar e observar evidências nas ações escolares, no trato e sistematização do conhecimento, da valorização das concepções vulgares anteriores à escola que os personagens trazem do seu mundo de vida?* Para isso procurou-se identificar em leituras das tiras de Calvin e Mafalda e nas História em quadrinhos de Chico Bento, em qual contexto e como a escola é compreendida e vivida por estes personagens.

Exporemos aqui o trajeto realizado para responder ao problema de investigação, em que se destacam o tipo de pesquisa, a escolha do gênero textual HQs, a escolha dos personagens e a escolha das tiras.

4.1 Percurso metodológico

Entendemos nesta investigação, a pesquisa como via que fomenta a construção do conhecimento, assim define Freire (1996, p. 29) “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”. A pesquisa é norteadada pelas experiências pessoais da vida do pesquisador, onde sua jornada transcende o que está na superfície.

Para responder aos questionamentos da investigação, optamos pela pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2010):

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet (GIL, 2010, p. 29).

Desta forma a pesquisa bibliográfica foi utilizada em toda a construção do trabalho, dispondo de materiais elaborados por diversos autores que se conectam ao conteúdo apresentado por esse.

Através da presente investigação, se buscou como o objeto de estudo três personagens de história em quadrinhos famosos em seus respectivos países,

neles preocupou-se em interpretar o contexto histórico em que o quadrinho/tirinha foi escrito, quais os estereótipos da sociedade foram representados nos textos e feita uma breve análise da forma e do conteúdo. Para realizar uma pesquisa mais focada ao contexto da escola foram escolhidas partes em que a mesma era representada ou situações e ações referentes à atividade escolar.

Pode-se dizer que a pesquisa bibliográfica tem uma vantagem por ser pragmática na aquisição de informações, este tipo de investigação geralmente são utilizadas por diversas áreas. Gil (2010, p. 26) corrobora que a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

4.2 O contexto da pesquisa

O ambiente de análise para esta investigação é reconhecido como gênero textual história em quadrinhos (HQs) que se delimitará nas tiras de Calvin e Mafalda e nas histórias de Chico Bento. A escolha deste gênero seguiu os critérios a seguir:

- Situações em que são abordados o espaço escolar;
- Os posicionamentos dos personagens frente a escola;
- Cultura e algumas questões sociais que refletem na vida dos personagens;
- Confronto do contexto literário dos personagens e da realidade escolar;

4.3 Gênero textual HQs

Classifica-se as HQs como texto narrativo por essa característica predominar nas sequências das tiras, em alguns momentos a narrativa pode ser interrompida pelas sequências descritivas, mas isso não retira o domínio da primeira:

As histórias em quadrinhos representam aspectos da oralidade e reúnem os principais elementos narrativos, apresentados com o auxílio de convenções que formam o que estamos chamando de linguagem dos quadrinhos. Temos de ressaltar, no entanto, que há casos em que a separação entre as

linguagens pode ser sutil, como nos livros infantis. As ilustrações integram as páginas da história ou apenas exemplificam trechos da parte escrita? No que esse recurso difere dos quadrinhos que usam imagens e frases no fim de cada cena? Um caminho para a resposta é não deixar de lado os aspectos sociointeracionais de cada texto. Quem produz a obra tem uma intenção ao escrevê-la (RAMOS, 2010, p. 18-9).

As HQs também são merecedoras de destaque neste trabalho por ser um elemento que divulga características de grupos sociais que são muitas vezes identificados na linguagem, sendo possível perceber o uso de dialetos, sendo que o personagem Chico Bento representa legitimamente isto.

4.4 Estratégias e instrumentos de coleta de dados

Após a seleção dos materiais, a escolha das tiras e dos personagens buscamos viabilizar dados que nortearam a construção dessa dissertação. As ferramentas metodológicas adotadas para captar informações necessárias para a análise baseou-se na “análise de conteúdo” defendida por Bardin (2009), que enquanto método, transforma-se em uma união de técnicas de análise das comunicações que usa artifícios organizados e práticos de descrição do conteúdo das mensagens.

A técnica de análise de conteúdo “[...] observa com interesse as tentativas que se fazem no campo alargado da análise de comunicações: lexicometria, enunciação linguística, análise de conversação, documentação e base de dados, etc” (BARDIN, 2009, p. 27).

A investigação baseou-se a partir dos preceitos de Bardin (2009), que são as seguintes:

Pré-análise; primeiras aproximações aos dados coletados com o objetivo de organizá-los. Nesta etapa, se reuniu diversos materiais característico da pesquisa bibliográfica e foram selecionados os quadrinhos, a escolha dos personagens e teóricos.

Para escolha dos personagens seguimos alguns critérios:

- Protagonistas, crianças expressivas, sinceras e inteligentes que transmitem os medos que habitam o universo infantil;
- Histórias inseridas em contexto escolar;

- Abordagem de assuntos que intrigam questões sociais e na voz de uma criança tendem a ser mais tolerantes;

Exploração do material: etapa de investigação a fundo, em que os elementos da pesquisa foram enumerados, codificados em função do que se pretendia investigar na pesquisa.

Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: adiantamento e interpretação do que basicamente iria compor os objetivos da dissertação. Nesta etapa com a ajuda do embasamento teórico e com as tiras definidas o andamento do trabalho sucedeu-se de maneira estabelecida.

4.5 Etapas organizadoras da análise

Pretendemos neste tópico enfatizar como foram organizadas as etapas da pesquisa e como foi estabelecida a relação com os objetivos, para exemplificar melhor os procedimentos analisados foram divididos em dois eixos cada um contendo subtópicos para dar conta de responder ao objetivo geral da investigação.

Define-se o primeiro eixo como: “*A visão da realidade de mundo de cada personagem e a sua realidade escolar*”. Este eixo nos possibilitou conhecer um pouco dos personagens diante de suas experiências escolares, da relação com a professora, de seus questionamentos, dúvidas, etc. Para tais informações foram utilizadas tiras que narram o cotidiano de Calvin, Mafalda e Chico Bento, cada quadrinho segue com uma análise que são acompanhados de alguns apontamentos teóricos. Vale ressaltar que nem todas as tiras se passam exatamente dentro do espaço escolar, pois procuramos enfatizar as visões de mundo dos pequenos protagonistas.

O segundo eixo é definido como: “*Análise e confronto do contexto literário dos personagens e da realidade escolar*”. Neste eixo são abordadas as questões de como são assimiladas as situações escolares nas ações, no pensamento, nos questionamentos de Calvin, Mafalda e Chico Bento.

CAPÍTULO V — ANÁLISE DOS DADOS

EIXO I: A VISÃO DA REALIDADE DE MUNDO DE CADA PERSONAGEM E A SUA REALIDADE ESCOLAR

“Eu não sou louco. Minha realidade é apenas diferente da sua” (Lewis Carroll).

Na literatura quando nos deparamos com um texto, faz parte da análise se questionar sobre os personagens, seus hábitos, o dia a dia, para que se consiga entender ou tentar compreender as reações por eles expressas. No caso das HQs é comum o autor se basear no mundo real e diversas vezes utilizar de estereótipos exagerados para que o leitor identifique o universo de cada personagem. Além disso o tom de humor usado em determinados gêneros textuais, como alguns HQs que com tiras pequenas transmitem muita informação e abrem a imaginação para a interpretação livre do leitor.

5.1 Calvin e Haroldo

Calvin e Haroldo é uma série de tirinhas criada, escrita e ilustrada pelo cartunista norte-americano Bill Watterson que inicialmente começou seu trabalho como desenhista de charges políticas por um período de testes de seis meses no jornal Cincinnati Post, sendo demitido em pouco tempo. Calvin e Haroldo foi publicado em 1985 até 1995 nos Estados Unidos, mas ganhou o mundo. Conta a história de um garoto de seis anos de idade, cheio de personalidade e que tem como companheiro Haroldo, um tigre de pelúcia que para ele está vivo em sua imaginação.

Calvin usa sua inteligência na tentativa de sempre se safar de situações que lhe exijam um comportamento mais sério e utiliza o humor com tons de ironia. O pequeno detesta comer, e a hora da comida é sempre uma tortura ao garoto que constantemente faz birra nos momentos de refeições, na hora de ir para cama, de ir à escola, de tomar banho e outros afazeres da vida cotidiana de um menino peralta e cheio de imaginações que muitas vezes o torna quase impossível de se deter.

As fantasias mirabolantes de Calvin constituem, frequentemente, uma fuga à cruel realidade do mundo moderno para a personagem e uma oportunidade de

explorar a natureza humana. Os principais personagens são:

- **Calvin** – um menino criativo que vive diversas aventuras.
- **Haroldo** – o tigre de pelúcia e amigo de Calvin.
- **Mãe e pai de Calvin** – que nunca recebem um nome na série.
- **Susie Derkins** – vizinha e colega da escola e que possui uma relação de amor e ódio com o personagem.
- **Professora Hermengarda** – a professora de Calvin.
- **Rosalyn** – a babá, que é a única da cidade disposta a fazer o serviço de cuidá-lo.
- **O valentão Moe** - personagem valentão da escola de Calvin.

O espaço imaginário de Calvin permite que ele seja um jacaré e até mesmo um dinossauro ou outros seres que ele incorpora quando ele transcende da realidade para imaginação, vivendo simplesmente o ser criança sem compromisso e ingenuamente. Além de diversas outras formas e seres inventados por Calvin como: extraterrestres, super-heróis, dinossauros entre outros, que muitas vezes terminam por ser substituídos pela sua professora aos berros para que ele preste atenção nas aulas, a tirinha a seguir ilustra a criatividade de Calvin.

Figura 16 – Calvin e seu mundo imaginário



Fonte: Nova escola – Calvin e o seu mundo imaginário (2017).

A concentração, algo muito importante na escola é algo muito difícil para Calvin, pois o garoto se dispersa com facilidade em meio a suas imaginações, é aí que o cosmonauta Spiff quase sempre entra em ação e nessa imaginação de faz de conta ele transforma os professores em seres alienígenas os quais ele precisa derrotar

valentemente.

A relação e opinião de Calvin a respeito da escola é fixa, o personagem acha que não possui conhecimento útil para a escola, não gosta de fazer as tarefas de casa, se opõe a hierarquia da professora o que o faz frequentador assíduo do gabinete do diretor. A tira abaixo ilustra a relação de Calvin com a tarefa de casa.

Figura 17 - Calvin e a tarefa de casa



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

Neste exemplo Calvin se refere a sua autoestima, e em como que esta fica abalada por não acertar as respostas da tarefa de casa, em muitas tiras Haroldo aparece ajudando Calvin com a tarefa de casa e as respostas que o tigre de pelúcia inventa são as mais variadas e dão comicidade ao quadrinho.

Com respeito à metodologia de ensino da professora de sua escola, Calvin faz levantamentos interessantes, como na tirinha a seguir, onde questiona a professora sobre a possibilidade de haver uma aula mais lúdica e assim aumentar a possibilidade dos alunos entenderem o que ela quer ensinar.

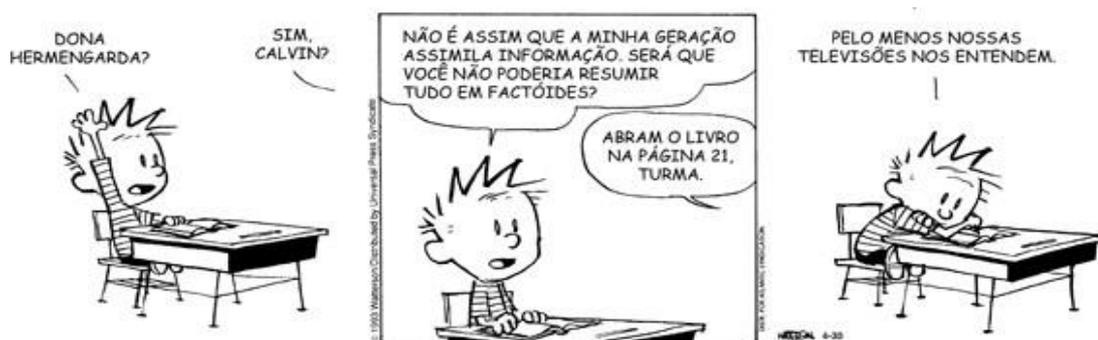
Figura 18 - Calvin e a didática escolar



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

Na figura 18 podemos observar o descontentamento de Calvin com a metodologia da sala de aula, ocasião em que o personagem cita os meios de comunicação em massa como uma forma de obtenção de conhecimento e aprendizagem. Ele tenta sugerir com seu argumento para com a professora de que a forma como “sua geração” estava acostumada, o contato das crianças com as mídias contemporâneas é inevitável, ou seja, um caminho sem volta.

Figura 18 – Calvin e a didática escolar II



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

Uma tira interessante é a seguinte, onde Calvin demonstra um certo descontentamento e retrata fielmente que o conhecimento que possui não é bem visto na escola, e o personagem ratifica que “seu conhecimento não tem uma utilização na prática”.

Figura 19 – Calvin e o primeiro presidente



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

Em diversos quadrinhos de Calvin aparecem o cenário escolar, as críticas não são somente ao ambiente em si, mas também a postura da sociedade quanto ao mundo adulto. As relações entre Calvin e seus pais mostra a ideia do garoto com relação ao mundo adulto, e em sua interpretação qualquer esforço ou trabalho (que ele

encara como diversão do mundo adulto) deve ser pago monetariamente. Calvin é um personagem que reage ao seu mundo de modo revolucionário, ou revoltado, fazendo observações e mesclando o mundo adulto ao infantil de modo antagônico, mostrando seu descontentamento com o tudo o que o cerca.

Figura 20 – Calvin e a questão do conhecimento



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

A analogia que Calvin levanta no quadrinho acima, nos revela que o personagem vem de uma cultura capitalista e que o método de ensino utilizado em sua escola não parece ser algo que futuramente garantirá uma estabilidade financeira a ele, mas olhando por outro prisma Calvin não faz um questionamento tão descontextualizado e sem lógica, seu raciocínio evidencia que não falta conhecimento ao garoto, pois o mesmo mostra-se preocupado com seu futuro.

A professora Hermengarda aparentemente não compreende o questionamento de Calvin e nesse caso a professora utiliza a relação das notas, provavelmente, baixas do menino para fazer uma comparação de que é preciso obter resultados positivos na escola para se ter dinheiro:

Quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação, ou a preocupação que está subentendida nas demais, é com a preparação para o trabalho. Sempre que se procura saber, em pesquisas de campo, qual a função da escola, as respostas que se obtêm, tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores escolares, sempre convergem para a questão do trabalho. Fala-se muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre por trás a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego (PARO, 1999, p.108).

É notável que a escola é relacionada ao mundo capitalista através dessa tira,

para muitas pessoas a escolar é vista como sinônimo de preparação para o mercado de trabalho e formação de cidadãos dóceis.

5.2 Mafalda

Sua primeira aparição foi em três tiras publicadas no início de 1964 – época conturbada, de golpes militares na América Latina e da Guerra do Vietnã – no suplemento humorístico Gregorio da revista literária Leoplán, Mafalda foi apresentada ao mundo. Criada por Joaquín Salvador Lavado (Quino), pintor e desenhista publicitário nascido em Mendoza, Argentina.

A tirinha que já foi traduzida para mais de trinta idiomas, foi definida por Umberto Eco (1932-2016), linguista italiano, como “[...] uma heroína zangada, que não aceita o mundo como ele é, que reivindica seu direito de continuar a ser uma menina e se recusa a assumir um universo corrompido pelos pais”.

Figura 21– Turma da Mafalda



Fonte: El Guia Latino (2017)

Mafalda é uma criança de uma família de classe média argentina, que com humor, critica a postura de seus pais perante a sociedade, preocupa-se com a humanidade, questiona os problemas políticos para expor suas ideias sobre a realidade de seu tempo. O pai, funcionário de uma companhia de seguros, cultiva plantas em seu apartamento e sempre entra em crise quando reflete sobre sua idade. A mãe, típica dona de casa, não completou os estudos e, por isso, é vista como “medíocre” por Mafalda. A pequena também possui uma tartaruga de estimação cujo

o nome é “burocracia”, a tartaruga foi batizada com este nome porque era lenta demais. Dessa forma, a construção e percepção do humor ainda que da pequena personagem, gerado pela ironia em suas tiras, auxilia o leitor a observar aspectos de uma dada cultura e sociedade geralmente ignorados.

Mafalda entra em constante conflito com a mãe, que insiste em dar-lhe sopa, no entanto mesmo detestando ela acaba por tomar. Revelando que não deixa de ser dependente dos pais e ingênua, e talvez a figura da sopa possa representar que nem tudo é do jeito que queremos, e infelizmente temos que suportar o que não queremos. Essa talvez seja uma metáfora, a maneira do autor Quino retratar a ditadura militar na Argentina que tinha que ser aceita/engolida na época.

Os temas abordados nas tirinhas são do cotidiano: o engarrafamento no trânsito, o alto custo de vida, as férias na praia, o aprendizado escolar. Durante as situações retratadas alguns personagens coadjuvantes se destacam, são eles:

- Filipe um sonhador que odeia a escola, mas que trava intensas batalhas com sua consciência e seu senso de responsabilidade.

Figura 22 – Visão da escola por Filipe



Fonte: Quino (2016).

Mafalda fica inconformada em saber que levam meses até que se aprenda a escrever, a pequena faz um cálculo ingênuo que segundo ela é tempo suficiente para se aprender algo. Podemos dizer também que de certa forma ela levanta uma crítica à alfabetização tradicional.

- Susana Clotilde que representa a mulher burguesa que almeja a tranquilidade de uma família bem constituída e busca não se envolver com os problemas do

mundo e vive “presa” às aparências.

Figura 23 – Visão da escola por Susanita



Fonte: Quino (2016).

- Manolito, filho de comerciante, ambicioso e materialista, tira notas baixas em todas as matérias menos em matemática, por causa das contas que aprende no mercado com o pai.

Figura 24 – Manolito na escola



Fonte: Quino (2016).

Nas tirinhas de Mafalda aparecem outros personagens, porém não se encontraram situações onde estes apareçam e o tema do estudo. Podemos enumerá-los:

- Guille, o irmão caçula de Mafalda: esperto para sua idade é retratado como uma criança que começa a perceber o mundo.
- Miguel, o filho único: é mais sonhador que Filipe e costuma fazer perguntas absurdas sobre a realidade.
- Liberdade: que é bastante liberal e fala sobre como o povo precisa ter consciência da situação do país, organizar uma revolução social e reestruturar a Argentina.

Um dos motivos de este quadrinho ter uma visibilidade tão grande, não é a forma com que seus desenhos foram feitos, uma vez que seus traços são bem simples, mas pelo caráter humano de Mafalda, por mostrar sentimentos e questões sociais ainda presentes no âmago das pessoas com as características do humor latino americano, que ri de si mesmo e ridiculariza os que querem determinar todas as regras de vida, sem maiores questionamentos.

Na tirinha a seguir é possível perceber a visão de Mafalda com relação à alfabetização, uma vez que a personagem está no processo de aprendizagem da leitura. A professora coloca frases simples no quadro e lê para os alunos frisando os pronomes. Mafalda, no entanto, não se concentra no que a professora ensina e sim no sentido literal das frases, mostrando que na verdade está interessada na informação que as frases contêm. Além disso, Mafalda entende que ensinar é muito mais que o exposto pela professora, o que não deixa de ser uma crítica aos conteúdos desnecessários e métodos tradicionais ensinados em muitas escolas.

Figura 25– Mafalda e a professora



Fonte: Quino (2016).

O mundo de Mafalda é muito politizado, uma vez que o quadrinho foi escrito em uma época de muito movimento político na Argentina em decorrência da ditadura militar dos anos 70, e isso é claramente visível em diversas tirinhas. No exemplo seguinte, podemos observar que Mafalda, com o que aprendeu na escola, tenta ler um jornal. Porém não consegue pois não possui o domínio da língua materna, e faz uma piada ironizando e recordando as frases que a professora havia colocado no quadro na sala de aula.

Figura 26– Mafalda critica a alfabetização



Fonte: Quino (2016).

A tirinha anterior mostra claramente o abismo que separa o ensino básico escolar da realidade vivida pela personagem. Um outro exemplo de que a informação passada na escola se difere da realidade de mundo da personagem, é na tirinha seguinte na qual Mafalda questiona a professora sobre a população mundial, deste exemplo podemos verificar que a personagem faz uma crítica a sociedade de maneira que coloca uma diferença entre os seres humanos.

Figura 27– Mafalda e a interpretação



Fonte: Quino (2016).

Por estes exemplos e muitos outros que não foram inseridos neste texto, se pode caracterizar que no universo de Mafalda - apesar de englobar muito bem os diversos estereótipos sociais da época - a escola possuía uma visão de mundo diferente da realidade vivida pela personagem, e que o contexto político e crítico contido no quadrinho é altamente explorável.

5.3 Chico Bento

Chico Bento é o personagem principal da turma do Chico Bento criada pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa¹. O personagem é um menino caipira, sempre descalço, com roupas simples e chapéu de palha. Caracteriza a simplicidade e a simpatia das pessoas do interior. Mora nos arredores da Vila Abobrinha, onde gosta de passar o tempo nadando no rio, pescando, dormindo na rede e brincando com os seus amigos. Tem um grande carinho pelos animais do sítio. Vai à escola, mas não gosta muito de estudar, se atrasa, esquece os deveres, cria histórias de pescador, além de tirar notas baixas e sua fala é representada com erros ortográficos, retratando o dialeto caipira. Na tirinha a seguir, a linguagem falada de Chico é questionada e discriminada pela professora, que corrige seu sotaque e a forma de falar, apresentando a ele o português formal.

¹ Maurício Araújo de Sousa é um cartunista brasileiro conhecido por ser autor dos gibis da Turma da Mônica. Membro da Academia Paulista de Letras.

Figura 28 – Chico Bento e o dialeto caipira



Fonte: Passei direto – Tirinhas (2016).

No quadrinho acima poderíamos dizer que há um certo preconceito linguístico da professora Dona Marocas com a linguagem utilizada por Chico Bento, pois na sequência dos quadrinhos sucede a correção da professora ao termo linguístico empregado pelo personagem sem que o mesmo se dê conta. A norma culta da língua portuguesa é uma exigência na escrita formal, já que é característico da escola o uso da didática para ensinar a norma padrão da linguagem.

O confronto em que a escola se depara entre a linguagem coloquial (linguagem usada no dia a dia) e a utilização da norma culta será algo constante, mas parafraseando Michael Young a escola é a única instituição própria ao ensino do que não se é ensinado em casa, porém não faz parte da escola o preconceito aos termos linguísticos coloquiais e nem a rejeição quanto a bagagem cultural que cada aluno carrega consigo:

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da *identidade* cultural da comunidade e dos indivíduos particulares, e que denegrir ou condenar *os seres humanos que a falam*, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que

existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes; também é preciso evitar a prática distorcida de apresentar a variação como se ela existisse apenas nos meios rurais ou menos escolarizados, como se também não houvesse variação (e mudança) linguística entre os falantes urbanos, socialmente prestigiados e altamente escolarizados, inclusive nos gêneros escritos mais monitorados (BAGNO, 1999, p. 16).

Percebe-se que Chico Bento não está habituado com a língua formal e a sua variação linguística está de acordo com a região em que ele vive e que a linguagem se dá primeiramente em meio a relação que os indivíduos possuem uns com os outros e isto acontece anterior ao que é ensinado na escola.

Na tira a seguir, Chico utiliza do conhecimento cotidiano e faz uma pergunta apelativa à professora, que logicamente pelo contexto da pergunta responde exatamente como Chico previu. Chico mostra neste quadrinho um domínio das interações sociais e o uso mais manipulador da linguagem. E com a estratégia social consegue contornar a situação que era não ter feito a tarefa de casa.

Figura 29 – Chico Bento e a tarefa de casa



Fonte: Brainly (2017).

Chico mais uma vez mostra que utiliza do seu conhecimento de mundo para solucionar problemas. Na tirinha a seguir, questionado para dar os resultados de operações matemáticas simples pela professora, Chico tem a brilhante ideia de dar uma calculadora de presente à professora. Solucionando assim o “problema” de resolver operações simples, parece até uma ação ingênua do personagem.

Figura 30 – Chico Bento e a calculadora



Fonte: Blog do Xandro – Tiras turma do Chico (2017).

Mais um exemplo da visão de mundo de Chico se dá na tirinha a seguir, que retrata a vivência do garoto. Uma vez questionado pela professora, ele responde com sinceridade e o que realmente acontece, não se prende ao sentido literal e aritmético do exercício proposto, ou seja, lança mão dos saberes relacionados com seu dia-a-dia e ao autoconhecimento do corpo e não estabelecendo uma relação com o saber científico, que está sendo introduzido pelos conteúdos escolares.

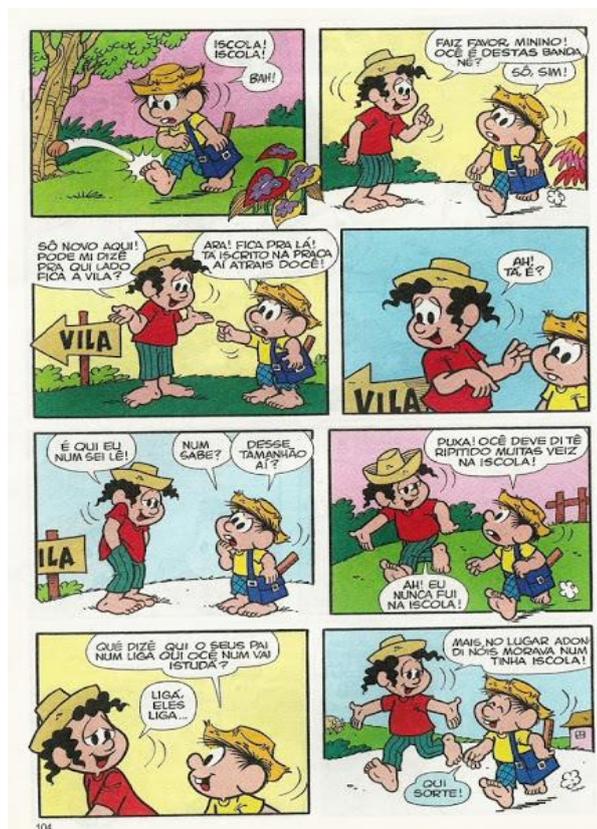
Figura 31 – Chico Bento e a subtração



Fonte: Blog do Xandro – Tiras turma do Chico (2017).

As histórias de Chico Bento são apresentadas de maneira diferente das tirinhas de Calvin e Mafalda uma vez que em sua maioria são histórias completas. Para ilustrar esse fato, a seguir está a trama intitulada “Escola pra quê?” A qual possui um desfecho reflexivo da postura do personagem quanto à escola.

Figura 32 – Escola para quê? 1



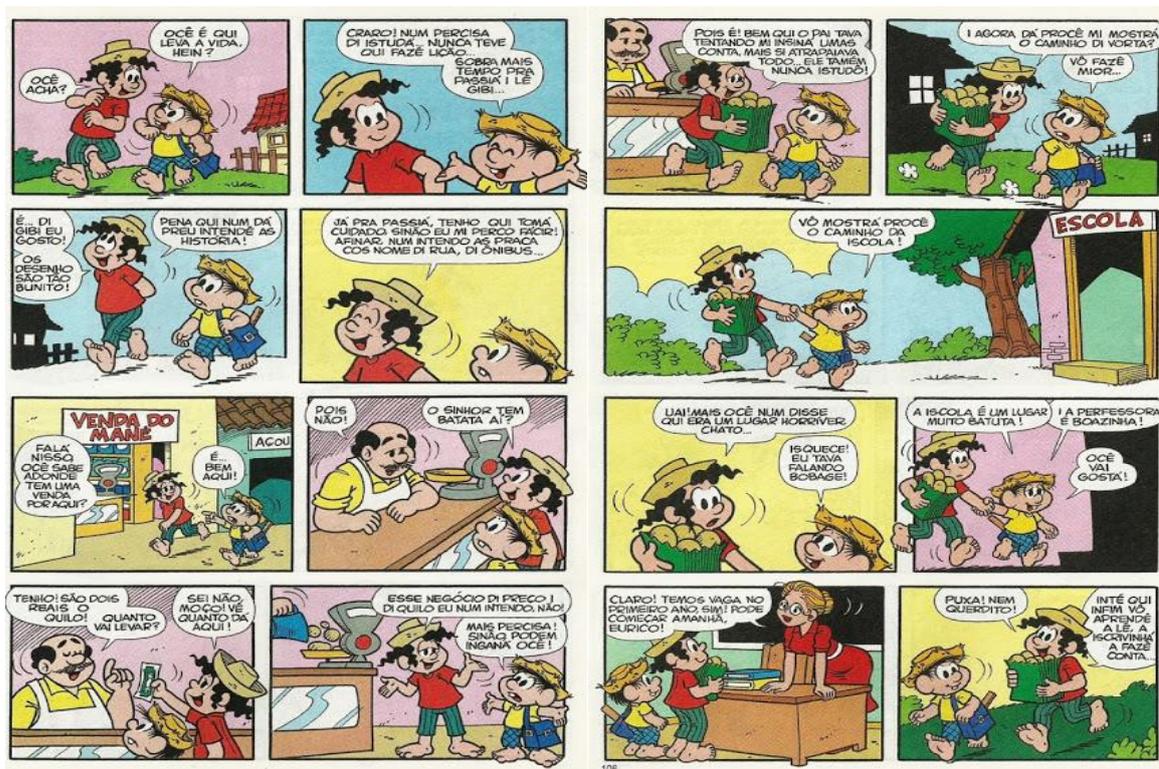
Fonte: Socializando – Almanaque temático Chico Bento (2017).

Figura 33 – Escola para quê? 2



Fonte: Socializando – Almanaque temático Chico Bento (2017).

Figura 34 – Escola para quê? 3



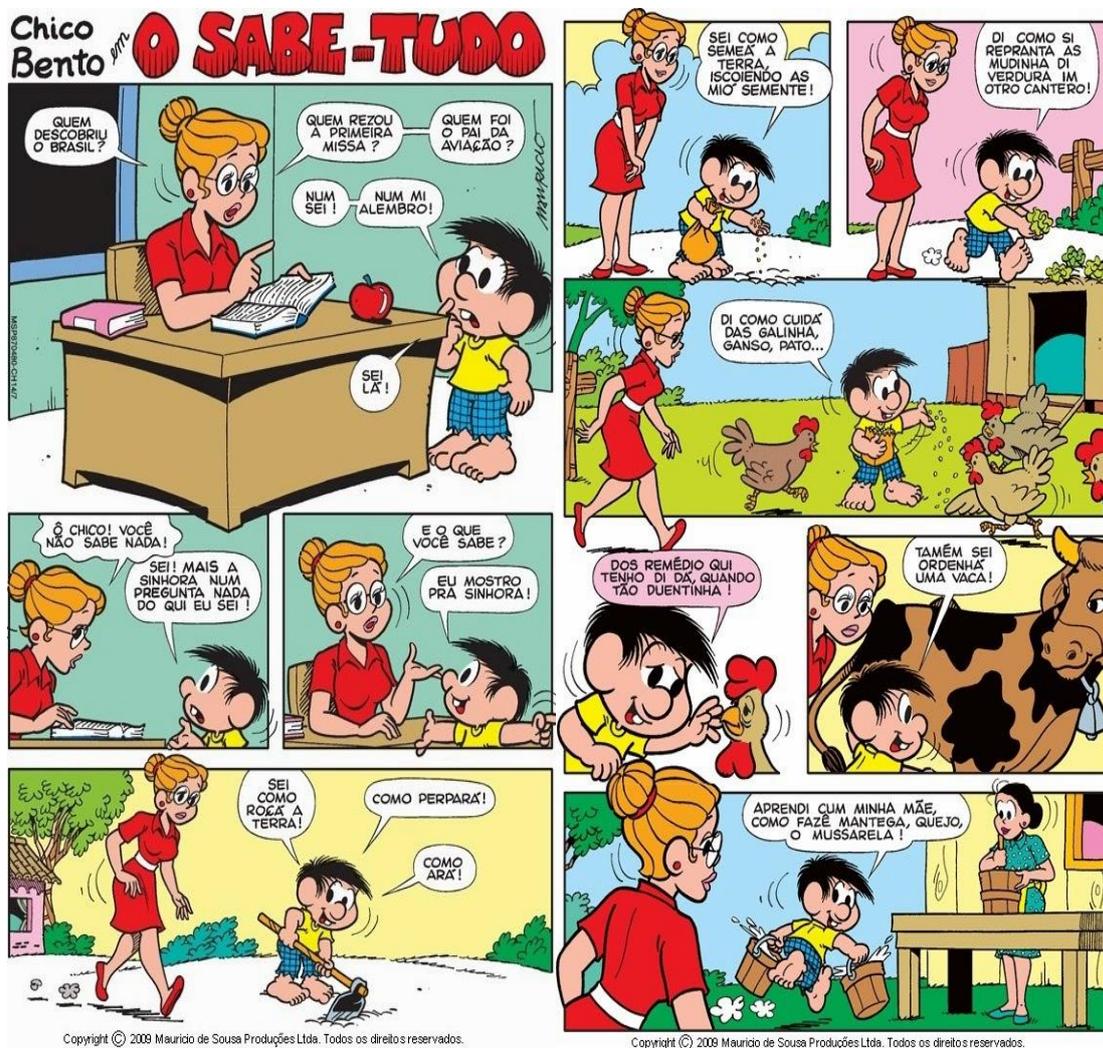
Fonte: Socializando – Almanaque temático Chico Bento (2017).

Nessa trama Chico Bento e Zé da Roça estão saindo da escola. Chico resmunga e Zé da Roça procura saber o motivo de tanta “cara feia” Chico responde que a professora passou lição demais para fazer em casa, que é uma chatice e que, qualquer dia, vai parar de ir à escola. Após cada um seguir seu caminho, Chico encontra um menino que está perdido e pede ajuda de Chico para chegar até a vila Abobrinha. Chico se surpreende, pois, o menino estava parado em frente a uma placa que estava escrito “VILA” e que mostrava a direção para a mesma. Ao desenrolar da estória, Chico descobre que o menino nunca foi a escola e que a falta desse conhecimento o prejudica na vida cotidiana, percebe que a falta de estudo do menino o torna vulnerável e acaba ele mesmo, Chico, levando o garoto a escola, elogiando a professora e indo feliz a escola no dia seguinte.

A estória a seguir serve como ilustração do conhecimento cotidiano de Chico e o seu conhecimento do campo nas tarefas diárias, o personagem pode possuir dificuldades com as disciplinas ofertadas pela escola, porém o conhecimento que Chico está habituado surpreende a professora dona Marocas e mais uma vez os quadrinhos abaixo evidenciam situações em que não faltam conhecimento ao personagem e que o mesmo se mostra esperto aos afazeres do sítio dos seus pais,

sendo assim impossíveis de serem ignorados, mas aproveitados pela escola.

Figura 35 - O cotidiano de Chico Bento 1



Fonte: Blogspot Iris Oliveira Azevedo (2017).

Figura 36 - O cotidiano de Chico Bento 2



Fonte: Blogspot – Iris Oliveira Azevedo (2017)

Mais uma vez é possível observar no quadrinho acima que a escola de Chico, segue a um calendário das escolas urbanas, assim como as escolas ribeirinhas no Amazonas, as escolas do campo em Mato Grosso, as indígenas, os quilombolas dentre outras pelos Brasil a fora.

São realidades distintas entre escolas rurais/campo e urbanas sendo que cada uma possui particularidades principalmente por questões climáticas durante o ano letivo fazendo com que seus alunos muitas vezes passem por alguns obstáculos para ter acesso a escola, é por essas e outras razões como as que acabamos de ler que a escola teria que se adequar as realidades locais.

EIXO II ANÁLISE E CONFRONTO DO CONTEXTO LITERÁRIO DOS PERSONAGENS E DA REALIDADE ESCOLAR

Ao comparar os personagens analisados entre si e dentro dos conceitos apresentados podemos identificar diversos pontos analisados nos capítulos iniciais. No mundo dos personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, se valerão de estratégias

e táticas que lhes permitem uma melhor situação/desenvoltura nas vivências do dia-a-dia e em cenas de seus contextos escolares. Através dessas estratégias e táticas Calvin, Mafalda e Chico Bento vão se mostrar não apenas como consumidores culturais, mas como produtores de suas práticas cotidianas.

De acordo com Certeau (1998), as “estratégias” e “táticas” são um modo de mostrar que o indivíduo não é passivo diante da cultura imposta a ele, mas produtor, e define esses dois termos da seguinte maneira: as estratégias ligam-se ao espaço e condições com quais se deparam os sujeitos; as táticas se atribuem aos recursos diante dos desafios que se apresentam, como uma espécie de ter que se virar diante das estratégias impostas. É por essa razão que Certeau (1998) chamará de “arte de fazer” ao que os sujeitos fazem do cotidiano e o que eles (re)criam a partir de suas práticas em meio a sua cultura, e acrescenta dizendo: “[...] esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1998, p.39).

O que se ensina na escola não é necessariamente algo firmemente ancorado na vida dos personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, tendo em vista o saber escolar ser mais dado às exigências constantes pelas determinações da estratégia. As cenas de vida dos personagens das tiras analisadas que envolvem ações no sentido de se desvencilharem de pequenos problemas do cotidiano são “sacadas” do âmbito da astúcia infantil capaz de dar conta de questões com as quais estão envolvidos que ampliam o campo de visão dos mesmos, mas não confrontando o que lhes é ensinado no espaço da educação formal.

Para Certeau “[...] toda a sociedade é feita de textos” (CERTEAU, 1998, p. 49), pois muitas coisas se apresentam na forma escrita (jornais, quadrinhos, revistas, etc.), é preciso se atentar e perceber que a leitura que o sujeito faz desses gêneros. Segundo Certeau (1998) não é uma leitura passiva na medida em que ele for encarado como produtor de sentidos no ato de ler. O leitor usa “tática” de habitação, ou seja, meios que ele se (re) apropria até mesmo do sentido de um texto como um ato de apoderar-se da autoridade do autor. É como se ele comprasse um objeto, e atribuísse outro significado à utilização do objeto de acordo com suas características. “Olhando” por este ângulo o leitor é também produtor, pois ao ler, grifa, folheia, dobra a folha etc, e produz uma nova versão, uma interpretação, podendo-se tornar uma nova escrita.

Os personagens Calvin, Mafalda e, principalmente, Chico Bento, muitas vezes

não entendem as perguntas e as explicações de suas professoras na escola, pois o conteúdo utilizado pelo educador não é contextualizado com as realidades e experiências anteriores à escola. Especialmente para o personagem Chico Bento que vive no campo, e conseqüentemente não será uma “experiência significativa” para o personagem o que lhe é ensinado naquele espaço. Segundo Dewey (1976), “o estudo científico” serve de “guia e aprofunda a experiência” vivida pelo indivíduo, mas essa experiência só será educativa na medida em que se apoiar “sobre a continuidade do conhecimento relevante”.

Segundo Bernstein (1975 *apud* FORQUIN, 1992) revelando que o autor se questiona sobre “[...] as divisões entre estes diferentes tipos de saberes, aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis na escola”. Logo, se pode perceber que muitas vezes o conhecimento anterior à escola em diversas situações não é levado em conta ao que se é ensinado dentro dela.

Nesse sentido, Forquin (1993) corrobora que a escola é um “mundo social”, que tem suas características individuais de vida, linguagens, ritmos, símbolos, rituais, etc. E, destaca que a cultura da escola não pode se confundir ao que se entende por “cultura escolar” em que conteúdos cognitivos são selecionados, rotinizados, sob efeitos da “ditatização” do que se é transmitido e “constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Os personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento “tragam” do seu mundo valores culturais generalizados, e estereotipados, mas que a escola é uma instituição social específica e autorizada a transmissão do conhecimento e por isso eles vão à escola. Para Young (2007) o único lugar responsável para capacitar crianças, jovens e adultos ao conhecimento que não se pode obter em casa ou em locais de trabalho, é somente a escola.

Com as cenas analisadas, se pode inferir que a escola como instituição educativa, enfatiza grosso modo, a função de socialização, “[...] concebida como instituição especificamente configurada para desenvolver o processo de socialização das novas gerações, aparece puramente conservadora: garantir a reprodução social e cultural como requisito de sobrevivência mesma da sociedade” (GÓMEZ, 1998, p. 14).

Na investigação se constatou que a educação formal, pelas tiras analisadas em que a professora encena com as crianças e seu universo imaginário cultural, não é

capaz de reconhecer as experiências e o universo cultural de suas vivências anteriores. De modo que com esse entendimento, a escola procura se estabelecer como uma instituição que deve assumir responsabilidade com o “conhecimento poderoso”. Segundo Young (2007, p. 1296) pode fornecer generalizações e buscar a universalidade, pois, funciona como ferramenta capaz de “[...] fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”. A ação da professora evidencia, uma atitude de trato com o conhecimento, de que na escola pelo menos potencialmente, na escola é adquirido o *conhecimento poderoso*.

5.4 A imaginação como possibilidade de reinvenção da realidade: o caso de Calvin

A tira seguinte evidencia que curiosidade e inteligência não lhe faltam, no entanto não são direcionadas para o que a escola julga como algo razoável.

Figura 37 - Calvin e o embate com Dona Hermengarda



Fonte: Nova escola – Calvin e seus amigos (2017).

A passagem aponta que não é a falta de informação que o deixa de castigo depois da aula, e talvez seu interesse em saber curiosidades que não fazem sentido ao contexto dos conteúdos selecionados pela escola, sejam o motivo da retaliação. Talvez esteja aí uma representação de um caso emblemático de que a educação tradicional precisa se adequar ao universo cultural e imaginário da criança e da infância, tendo em vista que tal conhecimento que Calvin domina não tem ligação com os saberes e conhecimentos da escola.

Nas tiras de Calvin é possível verificar cenários que o colocam em alinhamento com o pensamento de Gómez (1998), tanto que o mesmo se refere a metodologia

aplicada em sala de aula como ultrapassada pelas novas formas de obtenção do conhecimento, como os meios de comunicação. Diferentemente do que é exposto por Gómez o personagem neste caso, demonstra um certo racionalismo e por diversas vezes questiona não somente a educação formal, mas os valores da sociedade.

O pensamento crítico de Calvin o leva ao ponto de achar que seus conhecimentos adquiridos no cotidiano “não servem” para a escola, o que entra em conformidade com a base esclarecida por Young (2007) que o conhecimento que ele dispõe é o suficiente para analisar o mundo real que o cerca, mas entra em conflito com o saber poderoso ensinado nas escolas.

Calvin seria o típico aluno que estuda as matérias ensinadas somente para passar nos exames, esquecendo o conteúdo posteriormente e que não consegue enxergar uma necessidade naquilo que está aprendendo.

Além disso, constantemente levanta a questão sobre o ensinamento escolar, se o que ele está “aprendendo” na escola será utilizado em sua vida adulta prática. Quando faz esse tipo de questionamento o autor entra em alinhamento com a ideia de que a escola tem o objetivo de formar pessoas para o mercado de trabalho.

5.5 A acidez com apontamentos críticos à política, à sociedade e à defesa de questões humanitárias: o caso de Mafalda

Mafalda traz a marca do humanismo em suas atitudes e reflexões, se preocupa com a paz no mundo, com a repressão social etc. Foi criada no espaço urbano, pertence a uma família de classe média. Muito famosa por ser questionadora, a pequena menina, também é muito crítica consegue discutir questões como a Guerra do Vietnã, por exemplo.

Mafalda como qualquer outra criança vai à escola juntamente com seus amigos, as atitudes que expressa com relação ao meio escolar, são percebidas em seus posicionamentos ácidos, críticos, em que dialoga com a inocência de sua idade e com a ironia do humor.

No quadrinho da figura 26, o qual se passa na sala de aula, Mafalda logo se incomoda com o conteúdo utilizado pela professora, levanta em direção da mesma e a parabeniza por achar que o conteúdo ensinado se refere a mãe da professora, não fazendo sentido na vida das crianças. Ela então sugere que se ensine algo mais importante e de relevância social para as crianças.

Sua interação com seus pais e amigos, os acontecimentos vivenciados dentro e fora da instituição escolar faz com que a atuação de Mafalda na escola, de certa forma, propõe o modo de como os alunos devem atuar dentro da escola, pois a menina é crítica, realista e tem a visão do espaço escolar como algo sério, importante, mas que não deixa de ser também um lugar assim como na realidade para muitos alunos uma rotina que acaba sendo entediante.

Mafalda é uma personagem que exemplifica muito bem a relação entre interação social e meio educacional, ela possui diversos colegas que são dos mais variados tipos, o que significa, um alto grau de socialização. Estes colegas por sua vez ilustram muito bem a característica de que o conhecimento adquirido fora da escola o que exemplifica os valores e costumes da cultura dominante.

Com um excesso de estereotipagem esses personagens chamam a atenção do leitor para características comuns a grupos sociais distintos. Os comerciantes, os burgueses, etc. neste sentido chama o leitor a refletir quanto ao posicionamento e a cultura imposta pelos grupos sociais.

Mafalda por ter um senso crítico um pouco mais desenvolvido (apesar de sua inocência infantil) consegue ter um posicionamento diferente dos outros, caracterizado pelo não conformismo com a realidade vivida e uma ânsia natural de mudar as coisas e o mundo, algo comum com pessoas que possuem um mapa mental voltado para a inovação e o empreendedorismo.

Mafalda pode ser caracterizada como uma rebelde, alguém que quer mudar a realidade em que vive, que possui a opinião embasada em fatos e contra fatos não há argumentos. Muitas das tiras de Mafalda evocam não somente a discrepância entre saber ministrado nas salas de aula com o conhecimento do mundo externo, mas na objetividade do saber, onde se encaixa o que a professora ensina?

5.6 Experiências e valores do espaço rural, pouco considerados pelo espaço urbano e pela educação convencional: o caso de Chico Bento

As histórias de Chico Bento são de certa forma uma realidade desconhecida para muitos, mas que se aproxima dos leitores através de seus gibis, talvez o autor Maurício de Souza quisesse retratar um pouco do nosso ruralismo brasileiro, com seus costumes, dialetos, enfim uma rotina de vida e trabalho pouco valorizada no meio urbano, tendo em vista que a educação escolar no campo reproduz o paradigma

urbano.

Chico Bento caracteriza muito bem esse paradigma, lembrando o item 5.3 podemos destacar que a educação no campo foi concebida nos mesmos moldes da educação urbana, porém com mudanças que fizeram com que o campo fosse visto como atrasado, tanto em conhecimento cotidiano quanto em conhecimento científico. Não importa de quem é a “culpa” ou quem gerou o problema, mas o que fazemos com essa informação, a visão que é claramente explícita nos quadrinhos de Chico Bento mostram não somente como o ruralista vê a escola mas também de como a cidade vê o campo.

Se formos pensar na questão do cotidiano e do conhecimento popular rural é possível observar que muito do que se estuda no currículo formal, que não faz sentido aos alunos do centro urbano, também não atende aos preceitos de uma vida no campo.

Entretanto, é através da teoria que se gera bases para uma inovação significativa, isso significa que o campo precisa do conhecimento científico tanto quanto o meio urbano, pois somente assim poderemos ter um desenvolvimento das técnicas de produção agrícola que traz desenvolvimento a sociedade rural e assim gera um momento de desenvolvimento para toda a sociedade.

Se o conhecimento científico é de extrema importância para o desenvolvimento rural, porque ainda hoje a tirinha de Chico Bento continua tão atual? Ora, para responder essa questão temos que voltar ao princípio básico da escola que é transmitir conhecimento e principalmente valores da sociedade “dominante”. Quando se fala em campo, rural, agrícola, a primeira imagem que vem na mente é um lugar sem estrutura e se formos mais profundo no pensar visualizamos situações que acontecem “somente” no campo, segundo a nossa visão de mundo.

Sendo assim, podemos dizer que os estereótipos que são representados nos quadrinhos de Chico Bento é nada mais que a visão de realidade que alguém da cidade vê o “caipira”, o meio rural, etc. E para que isso mude é necessário modificar o conceito que está enraizado no conhecimento social. Que é um processo lento, não tão simples pelo fato do ser humano ser dotado do medo de mudança, principalmente quando se fala de interações sociais, porém que pode se acelerar se for mostrado o desenvolvimento e a importância do meio rural a sociedade como um todo.

Os quadrinhos de Chico abre um leque de discussões de cunho não somente sociológicos, filosóficos, mas também em didática, e principalmente quanto ao ensinamento entre o conhecimento universal e as bases do conhecimento local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o problema da investigação que nos provocou acerca de ser possível, verificar e observar se ocorrem evidências nas ações escolares, no trato e sistematização do conhecimento, da valorização, das concepções vulgares anteriores à escola que os personagens das HQs trazem do seu mundo de vida de serem consideradas pela escola? Nossa pesquisa evidenciou embora se reconhecendo que, mesmo o universo fictício dos personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, cabe ressaltar que a ficção muitas vezes é uma criação dada com as experiências de situações reais.

Foram utilizados dois eixos que organizaram a pesquisa possibilitando a compreensão da análise feita de cada personagem. Eixo I *“A visão da realidade de mundo de cada personagem e a sua realidade escolar”*. As primeiras aproximações com as HQs de Calvin, Mafalda e Chico Bento se deram neste eixo no sentido de entender um pouco o trajeto dos personagens, dando ênfase na maneira como se apresentavam na escola, na relação com a professora, seus questionamentos, inquietações e dúvidas através dos quadrinhos que narravam estes momentos.

Eixo II *“Análise e confronto do contexto literário dos personagens e da realidade escolar”*. Os quadrinhos de Calvin, Mafalda e Chico Bento utilizados neste eixo abordou as questões de como os personagens entendiam as suas experiências vivenciadas por eles na escola através de seus pensamentos, posicionamentos, assimilação ou não do que era ofertado pelas professoras em sala de aula.

Conclui-se com a pesquisa que nas aparições em HQs em que se contemplam cenas relacionadas ao ensino formal entre crianças e o (a) professor (a) de uma instituição escolar, socialização e humanização ainda não configuram relação de equilíbrio naquilo que soma na composição da *“função educativa da escola”*. As tiras possibilitam inferir que na relação professor (a) – aluno (a) não se reconhece o conhecimento dos variados gêneros que provêm das diferentes práticas sociais e de textos diversos que permeiam nossa cultura, ou seja, a intertextualidade.

Destaca-se que com a pesquisa realizada, tendo-se como objeto de investigação as HQs, fica a mensagem para a pesquisadora e para os leitores de que os HQs se configuram como um material fértil para novas pesquisas e com diferentes olhares, a exemplo do que se tentou construir com esta pesquisa.

De modo que a pesquisa foi provocativa, no sentido de apresentar evidências de que os conteúdos de ensino devem ser objeto importante para o professor e os alunos e/ou as crianças na aquisição do “conhecimento poderoso”, na medida em que os temas possam ser construídos com a comunidade escolar ao lado de temas específicos dos componentes curriculares da escola, fazendo-se como uma espécie de currículo em movimento.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-161, dez. 1999.

AZEVEDO, M. A. **Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios**. In: NETO, Antônio Cabral et al. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BACHELARD, G. **La poétique de la rêverie**. Tradução: “A poética do sonhar acordado”. Paris: P.U.F., 1965.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução. M. E. G. Gomes Ferreira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BLOG DO XANDRO. **Tiras turma do Chico**. 2017. Disponível em: <<http://blogdoxandro.blogspot.com.br/2014/10/tiras-n6160-turma-do-chico.html>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BLOGSPOT. **Iris Azevedo Oliveira**. 2017. Disponível em: <<http://irisoliveiraazevedo.blogspot.com.br/2015/05/chico-bento-em-o-sabertudo.html>>. Acesso em: 01 jun.2017.

BRAGA, M. L. S. **As Três Categorias Peircianas e os Três Registros Lacanianos**. Psicol. USP [online]. v. 10, n.2, p. 81-91, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641999000200006&script=sci_abstract> Acesso em: 23 jun. 2017.

BRAINLY. 2017. Disponível em:< <https://brainly.com.br/tarefa/1737928>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**, v. 1. London: Routledge and Paul Kegan, 1971.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código, controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRENNAND, E.G.G. **Buscando em Paulo Freire as concepções de indivíduo e mundo**. 2009. Disponível em: <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/Buscando_em_Paulo_Freire>

[as_concepcoes_de_individuo_e_mundo.pdf](#) >. Acesso em: 26 jun. 2017.

CARDOSO, A. E. **As Aventuras de Nhô-Quim & Caipora: os primeiros quadrinhos brasileiros 1869-1883**/ Ângelo Agostini. Brasília/DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIRNE, M. **História e Crítica dos Quadrinhos Brasileiros**. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Europa & FUNARTE, 1990.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Martin Claret, 2007. Título original em inglês: Alice's Adventures in Wonderland (1866).

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DIÁRIO DE BIOLOGIA. **Quem são os animais do desenho do Bob Esponja**. 2017. Disponível em: <<http://diariodebiologia.com/2011/05/quem-sao-os-animais-do-desenho-do-bob-esponja/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

DIÁRIO DIGITAL. **Charges – Rede municipal de saúde**. 2017. Disponível em: <<http://www.diariodigital.com.br/charges/rede-municipal-de-saude/115182/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

DILTS, R. B. **A Estratégia da Genialidade – Albert Einstein**. v.1. Tradução Heloisa Martins-Costa. São Paulo: Editora Summus. 1994.

DW. **Wilhelm Busch lança Max und Moritz**. 2017. Disponível em : <<http://www.dw.com/pt-br/1865-wilhelm-busch-lan%C3%A7a-max-und-moritz/a-489972>> . Acesso em: 11 nov. 2017.

EL GUIA LATINO. 2017. Disponível em: < <http://www.elquialatino.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/1n10.jpg>>. Acesso em: 12 maio. 2017.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz T. da Silva. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989, p. 161-190.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médica, 1993.

FREIRE, P. **Conscientização – Teoria e prática da libertação: Uma introdução**

ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à prática educativa.** 41ª reimpressão. São Paulo: Paes e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, A. P. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, Angel Peréz. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed., Atmed, 1998, Cap. 1, p. 13- 26.

GRAPHIMS. **Decouvrez les bandes dessinées de 1970 Jusqu'aux années 1900.** 2017. Disponível em: < <https://graphism.fr/decouvrez-les-bandes-dessinees-de-1730-jusquaux-annees-1900/> >. Acesso em: 05 nov. 2017.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action. – Reason and the rationalization of society.** Boston: Beacon Press, 1984.

_____. **The theory of communicative action. Vol 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason.** Boston: Beacon Press, 1987.

HISTÓRIA LIVRE. **Iluminismo.** 2017. Disponível em: <<http://www.historialivre.com/contemporanea/salailuminismo1.htm> >. Acesso em: 01 nov. 2017.

JAIME SHOP. **Produto caricatura colorida do Kiko.** 2017. Disponível em:< <https://www.jaimeshop.com.br/produto/caricatura-colorida/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

LACAN, J. (1932/1975). O Seminário, livro 20: Mais, ainda. Rio de Janeiro, Zahar.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2ª Edição. São Paulo: CORTEZ, 2002.

MACHADO, I. **Gêneros discursivos.** In: Bakhtin Conceitos Chave, 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editoria, 2008.

MOORE, R. **Education and Society: Issues and Explanations in the Sociology of Education.** London: Polity Press, 2004

MUNARIM, A. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

NOVA ESCOLA. **Calvin e seus amigos.** 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/3621/calvin-e-seus-amigos>>. Acesso em: 06 maio. 2017.

- OTAKUPT. **MANGA Bleach**. 2017. Disponível em: <<http://www.otakupt.com/manga/bleach-manga-termina-no-volume-74/>>. Acesso em 12 nov. 2017.
- PARO, V. H. **Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. In: FERRETI, C. J. [et al]. **Trabalho, formação e Currículo: Para onde vai a escola?** São Paulo, Xamã, 1999, p. 101-120.
- PASSEI DIRETO. **Tirinha sobre preconceito linguístico**. 2017. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/6210102/tirinha-sobre-preconceito-linguistico>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- PATATI, C.; BRAGA, F. **Almanaque dos quadrinhos: 100 anos de uma mídia popular**. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 2006.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Tradução Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- QUINO, J. S. L. **Mafalda: todas as tiras**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.
- RARFIX. **Imagens da Idade Média**. 2017. Disponível em: <<https://rarfix.org/imagens-da-idade-media/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas**. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- SOCIALIZANDO HQ. **Almanaque Chico Bento**. 2017. Disponível em: <<https://socializandohq.blogspot.com.br/2017/03/almanaque-tematico-chico-bento>>. Acesso em: 01 jun. 2017.
- TERRA A DENTRO. **Pinturas Rupestres Serra da Capivara**. 2017. Disponível em: <<https://www.terraadentro.com/2016/03/14/pinturas-rupestres-serra-da-capivara/#jp-carousel-4073>> Acesso em: 01 nov. 2017.
- TORRE DE VIGILÂNCIA. **Resenha X-Men no espelho negro**. 2017. Disponível em: <<https://www.torredevigilancia.com/resenha-x-men-espelho-negro-de-marjorie-m-liu-sem-spoilers/>>. Acesso em: 14 nov. 2017.
- TUMBLR. **Tiras do Armandinho**. 2017. Disponível em: <<https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/114000101664/tirinha-original>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

TV SIPNOPSE. **Yellow kid**. 2017. Disponível em:
<<http://tvsinopse.kinghost.net/art/y/yellow-kid.htm>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

UM BLOG EM QUADRINHOS. **As aventuras de Nhô Quim**. 2017. Disponível em:
< <https://quadrinhos.wordpress.com/2015/07/27/agostini-criou-a-primeira-hq-de-aventuras-do-mundo/>>. Acesso em 08 nov. 2017.

As aventuras de Zé Caipora. 2017. Disponível em:
<<https://quadrinhos.wordpress.com/2015/07/27/agostini-criou-a-primeira-hq-de-aventuras-do-mundo/>>. Acesso em 08 nov. 2017.

UOL. **Turma da Mônica**. 2017. Disponível em: < <http://turmadamonica.uol.com.br/>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

VERGUEIRO, W. **Uso das HQs no ensino**. In: RAMA, A.; VERGUEIRO, Waldomiro. (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994

YOUNG, M. **Para que servem as escolas? Educação Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.