



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



RAISSA REGINA SILVA COUTINHO

**O DISCURSO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO
POPULAR (1960-1980)**

JOÃO PESSOA - PB

2020

RAISSA REGINA SILVA COUTINHO

**O DISCURSO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO
POPULAR (1960-1980)**

Tese vinculada à linha de pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação, defendida como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Orientador: Prof. Dr. Erenildo João Carlos

JOÃO PESSOA- PB

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C871d Coutinho, Raissa Regina Silva.

O discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular (1960-1980) / Raissa Regina Silva Coutinho. - João Pessoa, 2020.

204 f. : il.

Orientação: Erenildo João Carlos.

Tese (Doutorado) - UFPB/CE/PPGE.

1. Desenho de humor. 2. Educação Popular. 3. Discurso.
I. Carlos, Erenildo João. II. Título.

UFPB/BC

RAISSA REGINA SILVA COUTINHO

**O DISCURSO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO
POPULAR (1960-1980)**

Tese vinculada à linha de pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação, defendida como requisito para obtenção do título de Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba.

Aprovada em: 26 de Março de 2020

BANCA EXAMINADORA



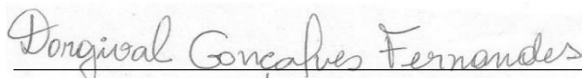
Prof. Dr. Erenildo João Carlos
(PPGE/CE/UFPB)
Orientador



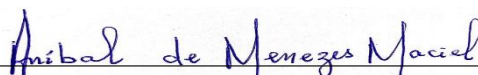
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva
(PPGE/CE/UFPB)
Examinador interno



Prof.ª Dr.ª. Edjane Gomes de Assis
(DLPL/CCHLA/UFPB)
Examinadora interna



Prof. Pós-Dr. Dorgival Gonçalves Fernandes
(CFP/UFCG)
Examinador externo



Prof. Dr. Aníbal de Menezes Maciel
(DME/CCT/UEPB)
Examinador externo

Dedico esta tese à minha mãe
Maria Luiza (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por todo amparo e proteção ao longo dessa jornada. Deus que é amor e sem amor nada disso seria possível.

Agradeço à minha mãe (in memoriam), que no segundo ano do curso do doutorado se despediu desta vida material, mas deixou conosco muito amor, sabedoria e um sentimento de que está e estará sempre conosco.

Agradeço ao meu pai pelo apoio, pelo incentivo e por inspirar a temática de estudo com sua arte, engajamento político e reflexões sobre o mundo e a vida. Gratidão por tudo!

Agradeço ao meu irmão por não ser apenas um laço sanguíneo, mas por ser também um amigo para todas as horas. Que essa confiança e união que temos, seja abençoada ao longo de nossas existências.

Agradeço à minha cunhada Suellen Andrade por todo cuidado, atenção e auxílio. Sua empatia e altruísmo me ensinam muito. Gratidão por estar sempre conosco!

Agradeço ao meu orientador Erenildo, por desde o início de minha graduação me acompanhar e incentivar academicamente para o aprofundamento de meus estudos e por expandir os meus horizontes para além da sala de aula, por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA), projetos, publicações e eventos acadêmicos.

Agradecimento especial ao amigo Hélber Tavares, por indicar a professora Amanda Braga para banca, consciente de sua competência e entendimento necessário para o exame desta tese. Assim como, por ser um amigo que empresta livros e disponibiliza de seu tempo sempre com bons diálogos e esclarecimentos bem fundamentados.

Agradecimento também especial à Edna Ribeiro, que muito gentilmente se disponibilizou a fazer o resumo deste trabalho acadêmico. Gratidão por todo carinho, atenção e amizade.

Aos amigos da turma 36 do Doutorado, minha gratidão. Luiz Gomes, Nilene Matos, Michelly Sobral, Marília Gabriella e Rosicleide Henrique, todos vocês fizeram com que este percurso tivesse mais leveza, mais alegria, mais sorrisos e sempre aquele debate de qualidade.

Às companheiras de linha de pesquisa de Educação Popular, Rayana de Carvalho e Karla Shirleide, gratidão por cada pôr do sol que pude contemplar junto de vocês e por cada ensinamento que a sabedoria recolhida de suas vivências me proporcionaram.

Agradeço aos colegas do GEPEJA pela partilha de ensinamentos, escritos e reflexões, que viabilizam a expansão de estudos voltados para a cultura visual, a EJA e a análise de discurso, de modo singular, rigoroso e com comprometimento.

Agradeço à banca examinadora pelo tempo e competência disponibilizados para leitura e exame da presente tese. Assim, registro agradecimento às contribuições dos professores Afonso Scocuglia, Timothy Ireland, Amanda Braga, Eduardo Jorge, Edjane Gomes, Aníbal Maciel e Dorgival Fernandes.

Agradeço aos meus familiares e amigos que me ampararam e me motivaram, no renovar das energias para seguir em frente com mais alegria, fé na vida e perseverança na vida pessoal, profissional e acadêmica ao longo desses quatro anos. Nesse sentido, preciso destacar alguns familiares e amigos queridos, como: Margarete Costa, Karla Patrícia, Ana Lúcia, Marilene Costa, Karla Costa, Bruna Costa, Raquel Batista, Cris Vianna, Alba Lúcia, Kedna Karla, Keilla Aragão, Gildivam Neves, Valdenice Resende, Evellyn Faheina, Giovanna Barroca, Marília Ribeiro, Fernanda Rolim, Ilária Elias, Ana Priscila, Maria do Rosário, Agda Aquino, Marcia Mendes, Carlos Adriano e Raquel Alcântara.

Agradeço aos meus ex-alunos da UEPB/Campus III – Guarabira - PB, pelo reconhecimento e motivação nessa caminhada docente e científica. Sem essas relações de afeto esse caminho não teria tanta doçura e alegria.

Há espaços que nos renovam emocionalmente e espiritualmente, justamente por existirem neles pessoas dispostas ao trabalho, à caridade e ao amor. Agradeço a todos que fazem parte das seguintes instituições: Federação Espírita Paraibana, Nosso Lar, Assesesk e Vila Vicentina. Sinto que a amorosidade que habita no coração de cada pessoa presente nesses lugares, resgataram minha criança adormecida durante o luto e as adversidades da vida. Esses espaços de cura me harmonizaram durante esses quatro anos e espero que ao longo dos anos que estão por vir. Gratidão imensa!

Não é a verdade, em si, que é engraçada.
Engraçada é a maneira como o
humor nos faz chegar até ela.
O humor é um caminho.

Ziraldo

RESUMO

Inserido no conjunto vasto de linguagens, em um cenário chamado de “civilização da imagem”, o desenho de humor circula em vários meios de comunicação em nosso cotidiano, e o jornal é um dos veículos de comunicação em que, comumente, tipos de desenho como a charge aparecem e tornam a leitura mais atrativa. Nas práticas discursivas de 1960 a 1980, a imprensa alternativa se destacou por expressar o humor como arte politizada e em convergência com a cultura popular. Logo, o desenho humorístico foi uma estratégia alternativa das forças progressistas em meio às imposições militares e conservadoras, que se desdobrou como proposta de uma nova linguagem de comunicação social, no terreno da Educação Popular (EP) de vertente libertadora. Em documentos como ‘Vivendo e Aprendendo’ (1985) é ressaltado um material que descreve as experiências do Instituto de Ação Cultural (IDAC) nos trabalhos de EP, durante o exílio de Paulo Freire, Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira. Nessa rede discursiva, o desenho de humor aparece como um acontecimento, cuja presença enunciativa é o nosso objeto de pesquisa, e será descrita analiticamente para evidenciar as particularidades de tal existência e sistematizar os achados para trazer esclarecimentos sobre o uso desse tipo de linguagem visual, conforme os princípios da perspectiva pedagógica libertadora. Assim, o objetivo desta pesquisa foi o de analisar o discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular, entre as décadas de 1960 e 1980. Então, como a singularidade desse discurso aparece? Neste estudo, embasado na Análise Arqueológica do Discurso (FOUCAULT, 2012), pode-se afirmar que, nesse campo, há uma série de escritos que aparecem em, pelo menos, sete feixes de relações: a imagética, a humorística, a jornalística, a ideopolítica, a pedagógica, a epistemológica e a metodológica. O nexos com a Educação Popular constitui o uso do desenho de humor em sua função comunicativa e como representação de uma situação existencial típica, cujos domínios acionados norteiam sua leitura e sua análise, com base na realidade dos sujeitos e a abrangência sociocultural que o tema possibilita em meio às estratégias de problematização e de crítica. Esses desencadeamentos discursivos resultaram em entendimentos sobre a especificidade desse tipo de linguagem e as diferenças entre outras linguagens e usos, o que demanda estratégias, regras, procedimentos e jogos de relações de posições de sujeito e articulação com uma série de domínios do conhecimento, como a Linguística, a Semiótica, a Psicanálise, a História, a Antropologia e a Pedagogia. Considerando essa árvore derivativa, esta pesquisa constatou a tese de que o desenho humorístico é um tipo de linguagem existente no campo da Educação Popular, que contribui para facilitar o nexos entre a educação, a cultura e a política, no processo de formação e conscientização dos educandos, de modo sintético e crítico, e que seu uso pedagógico abrange procedimentos como a síntese cultural, a leitura de mundo, a reflexão crítica, a problematização e o diálogo.

Palavras-chave: Desenho de humor. Educação Popular. Discurso.

ABSTRACT

Inserted in the vast set of languages in a scenario entitled “civilization of the image”, humor design circulates through various media in our daily lives, the newspaper being one of the supports in which commonly types of drawing like the cartoon appear and make the most attractive reading. In the discursive practices of 1960-1980, the alternative press stands out for expressing humor as politicized art and in convergence with popular culture. Therefore, humor design appears as an alternative strategy for progressive forces in the face of military and conservative impositions. Unfolding as a proposal for a new language of social communication in the field of Popular Education (EP) with a liberating aspect, highlighted in documents such as ‘Vivendo e Aprendendo’ (1985), material that describes the experiences of IDAC through the works of EP during the exile of Paulo Freire, Claudius Ceccon, Rosiska and Miguel Darcy de Oliveira. A discursive network is identified in which the humor design appears as an event, whose enunciative presence is our object of research, which will be described analytically to highlight the particularities of such existence; as well as, in the need to systematize such findings to corroborate for clarification on the use of this type of visual language, according to the principles of the liberating pedagogical perspective. Thus, the objective is to analyze the discourse on the use of humor design in popular education between the 1960s and the 1980s. That said, how does the uniqueness of this discourse appear? In the midst of this study, based on the archaeological analysis of the discourse (FOUCAULT, 2012), what can be said is that there are a series of writings in this field, which appear in at least six bundles of relationships: the imagery, the humorous, the journalistic, ideopolitical, epistemological and pedagogical. The nexus with popular education, constitutes the use of humor design in its communicative function and as a representation of a typical existential situation, whose triggered domains enable guidance in its reading and analysis, given the subjects' daily reality and the socio-cultural scope that the theme enables the strategies of problematization and criticism. Such discursive triggers provided understandings about the specificity of this type of language, differentiation relations with other languages and uses, which demands strategies, rules, procedures, games of possible relations of subject positions and articulation with a series of knowledge domains such as Linguistics, Semiotics, Psychoanalysis, History, Anthropology, Pedagogy. In view of this derivative tree, the present research found the thesis that humor design is a type of language existing in the field of popular education, which corroborates to facilitate the nexus between education, culture and politics in the process of formation and awareness of educated subjects in a synthetic and critical way; and its pedagogical use encompasses procedures such as cultural synthesis, world reading, critical reflection, problematization and dialogue.

Keywords: Humor design. Popular Education. Speech.

RÉSUMÉ

Intégré dans le grand ensemble des langages, dans un scénario intitulé « civilisation de l'image », le dessin humoristique circule à travers de plusieurs moyens de communication au quotidien, en étant le journal un des supports plus utilisé pour diffuser le dessin comme la charge laquelle rend la lecture plus attractive. Dans les pratiques discursives des années 1960-1980, la presse alternative se faire détachable pour exprimer l'humour comme l'art politisé en convergence avec la culture populaire. Cependant, le dessin humoristique apparaît comme stratégie alternative des forces progressistes devant les impositions militaires et de la droite. En se dépliant comme proposition d'un nouveau langage de communication sociale dans le domaine de l'Éducation Populaire (EP) d'une voie libertaire, en relief dans les documents comme « Vivendo e Aprendendo » (1985), où se trouve les expériences du IDAC dans les travaux de EP pendant l'exil de Paulo Freire, Claudius Ceccon, Rosiska et Miguel Darcy de Oliveira. Il se trouve un réseau discursif lequel le dessin humoristique apparaît comme événement dont l'existence énonciative est le sujet de cette recherche, qui sera décrit analytiquement pour mettre en évidence les particularités de cette existence; comme le besoin de systématiser ces annonces pour appuyer l'éclaircissement sur l'utilisation de ce type de langage visuel, par rapport les principes pédagogiques libertaires. En ayant pour objectif analyser le discours sur l'utilisation du dessin humoristique dans l'éducation populaire entre des décennies de 1960-1980. Toutefois, comment la singularité de ce discours apparaît? Dans cette recherche appuyé sur la analyse archéologique du discours (FOUCAULT, 2012), on peut affirmer qu'il y a une série d'écrits dans ce domaine et qui apparaissent au moins six relations discursives: l'imagée, l'humoristique, la journalistique, l'idéologique, l'épistémologique et la pédagogique. Le lien avec l'éducation populaire constitue l'utilisation du dessin humoristique en fonction communicative et comme représentation existentielle typique, dont les domaines activés autorisent la lecture et l'analyse compte rendu de la réalité quotidienne des sujets et l'ensemble socioculturel dont le thème donne possibilité parmi les stratégies de poser des problèmes et les critiquer. Ces discours offrent compréhension sur la spécialité de ce type de langage, relations de différenciations avec les autres langages et l'utilisation, en demandant des stratégies, des règles, des procédures, sur relations possibles par rapport au sujet et l'articulation avec une série de domaines de connaissance comme la Linguistique, la Sémiotique, la Psychanalyse, l'Histoire, l'Anthropologie, la Pédagogie. En face à cette recherche, on conclut la thèse que le dessin humoristique est un type de langage existent dans le domaine de l'éducation populaire, qui participe en facilitant le liaison entre l'éducation, la culture et la politique dans la formation et la conscience des sujets étudiants de façon synthétique et critique; et l'utilisation pédagogique englobe procédures comme la synthèse culturelle, la lecture du monde, la réflexion critique, le questionnement et le dialogue.

Mots-clés: Dessin humoristique. Éducation Populaire. Discours.

LISTA DE QUADROS E ESQUEMAS

Quadro 1: - Estado da Arte: o horizonte de pesquisas sobre desenho de humor na educação.....	25
Esquema 1: - O discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Desenho de humor Charge.....	78
Figura 2: Desenho de humor-Caricatura.....	79
Figura 3: Desenho de humor – Cartum.....	80
Figura 4: Desenho de humor -Tira cômica.....	82
Figura 5: Desenho de humor- Cabeças africanas e cabeças brancas.....	116
Figura 6: Desenho de humor - Nem Vera, nem Santa: Brasil.....	119
Figura 7: Desenho de humor- O índio como herói.....	121
Figura 8: Desenho de humor- As “escolhas” não são escolhas de verdade.....	124
Figura 9: Desenho de humor -Existe uma maneira culturalmente feminina de existir.....	126
Figura 10: Desenho de humor- Das histórias individuais à história coletiva.....	128
Figura 11: Desenho de humor- Trabalho e pirâmide social.....	130
Figura 12: Desenho de humor- A escola como uma escada que nos possibilita subir na vida.....	134
Figura 13: Desenho de humor-A lei diz que a escola existe para todos.....	135
Figura 14: Desenho de humor- A realidade da escola desmente todas as suas promessas.....	136
Figura 15: Desenho de humor- A escola como peça de engrenagem.....	138
Figura 16: Desenho de humor- A escola privada e a escola pública na balança.....	140
Figura 17: Desenho de humor- Os professores se sentem cansados e frustrados....	141
Figura 18: Desenho de humor- Como o povo pode mudar a escola.....	142
Figura 19: Desenho de humor- A revolta na praia.....	151
Figura 20: Desenho de humor- O aluno cala, escuta, obedece, é julgado.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

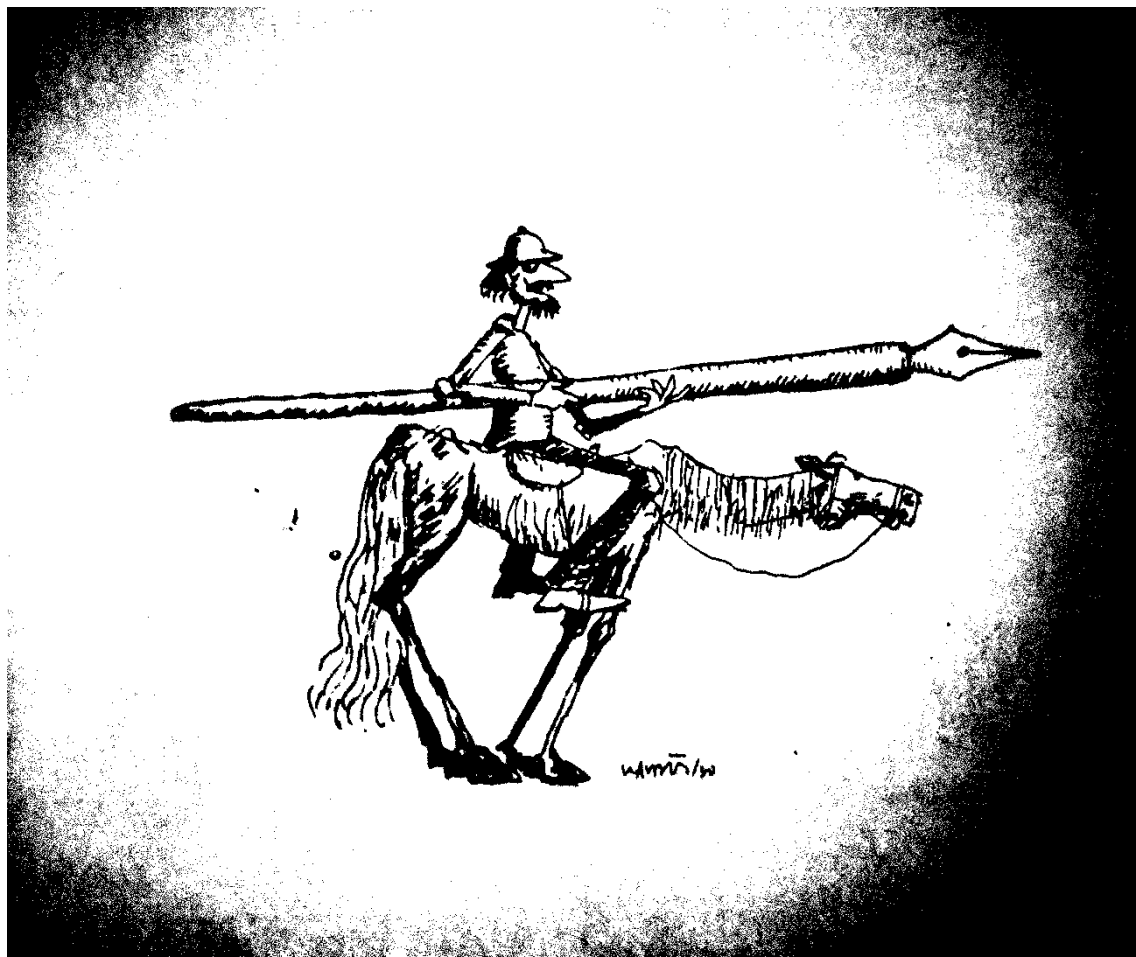
AAD	Análise Arqueológica do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
GEPEJA	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
IDAC	Instituto de Ação Cultural
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROLICEN	Programa de Licenciatura
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA EM TELA E SEUS INSTRUMENTOS	17
1.1 O delineamento do objeto de pesquisa	19
1.2 Problematização e relevância: em que cenário acontecem as escavações?	29
1.3 À luz do horizonte metodológico	40
2 O DESENHO DE HUMOR E SEUS ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS: AS CONEXÕES ENTRE A LINGUAGEM IMAGÉTICA, A HUMORÍSTICA E A JORNALÍSTICA	59
2.1 As relações discursivas no entendimento de imagem visual	62
2.1.1 O entendimento de imagem visual articulada à dimensão social e cultural	62
2.1.2 A regularidade da relação entre imagem visual e cotidiano	64
2.1.3 O discurso como espaço de diferenciação e articulação entre imagem visual e palavra no terreno da linguagem	66
2.1.4 Imagem visual e codificação: nexos e dispersões entre os domínios da Linguística e da Semiótica	69
2.2 As especificidades do desenho sob a estratégia humorística	72
2.2.1 A relação de diferenciação do desenho de humor com a fotografia e o desenho dito sério no discurso	73
2.2.2 Os tipos de desenho de humor	74
2.2.3 A estratégia humorística e o domínio da Psicanálise	81
2.3 O nexos do desenho de humor com o texto jornalístico: a função comunicativa, as práticas discursivas e posições de sujeito	84
2.3.1 A função de comunicação no desenho de humor: a articulação entre informação, comunicação e significação	84
2.3.2 Das práticas discursivas e posições de sujeito	87
3 OS FEIXES DE RELAÇÃO IDEOPOLÍTICOS NOS DESDOBRAMENTOS DISCURSIVOS DO USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR	96
3.1 As disparidades da função comunicativa: os meios de comunicação e suas estratégias antagônicas de manipulação e conscientização	97
3.2 O viés político da Educação Popular, seus eixos temáticos e a presença estratégica do desenho de humor	106
3.2.1 As questões étnico-raciais e o processo de libertação	112
3.2.2 O feminismo e a formação de mulheres	121

3.2.3 A formação política dos operários	126
3.2.4 Educação e desigualdade social: a crítica ao papel da escola na sociedade industrial	130
4 O HORIZONTE DISCURSIVO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR: O DOMÍNIO PEDAGÓGICO E OS DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS	143
4.1 O domínio pedagógico e o correlato epistemológico	144
4.2 O domínio pedagógico e os desdobramentos discursivos de viés metodológico	157
4.2.1 “Por que de humor?”: sob a razão da justificativa da constituição do desenho de humor como linguagem de comunicação na Educação Popular	162
4.2.2 “Comunicar o quê?”: o desenho de humor como linguagem de comunicação em EP e alguns desdobramentos discursivos sobre o modo de aparecimento regular de seu conteúdo	165
4.2.3 “Como fazer?”: a regularidade de estratégias e de critérios no uso do desenho de humor na EP	168
4.2.4 “Para quem?”: posições de sujeito enfatizadas nesse terreno discursivo	179
4.2.5 “Para quê?”: propósitos do uso do desenho de humor presentes no discurso sob o entendimento de um viés pedagógico libertador	181
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICES	201

1 INTRODUÇÃO: A PESQUISA EM TELA E SEUS INSTRUMENTOS



Fonte: Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

O desenho de humor aparece em cartuns, charges, caricaturas e tiras cômicas. É uma forma de linguagem - verbal e/ou visual - que funciona de forma direta, e atrativa e prazerosa, devido ao teor emotivo provocado pelo riso e por tratar, muitas vezes, do cotidiano com humor. O humor facilita o entendimento de determinado conteúdo, com analogias e justaposições de elementos, e tem um potencial de circulação de informações nos meios de comunicação presentes em nosso dia a dia.

Nos meios de comunicação, há uma vasta presença de linguagens, que, de um modo geral, constituem um potencial dual, no âmbito da função social, em que se pode destacar o seu modo de servir à manipulação ou à conscientização. A linguagem, como uma forma de construção cultural, por meio da qual o homem pode apresentar determinada visão de mundo, valores, desejos, crenças etc. Não apresenta a verdade, necessariamente, mas um colocar-se na realidade, em que falam o indivíduo e seu grupo. Então, as possibilidades de humor supracitadas podem reforçar preconceitos, estereótipos, padrões estéticos, culturais e de consumo, intolerância, passividade etc.

Por outro lado, pode colaborar, com sua constituição, para valorizar sujeitos que vivem às margens da sociedade, fomentar os anseios do povo e sua identidade, criticar as contradições da sociedade e das relações sociais, elucidar várias particularidades culturais, buscar por liberdade, por responsabilidade social, entre outras questões. Logo, a partir do que esses artefatos constituem em suas mensagens, distinguimos o mero entretenimento despreocupado com um entendimento mais aprofundado do que é dito em suas problemáticas e do conteúdo que apresenta um teor de criticidade para abordar um tema, acontecimento ou sujeito.

Quando acessamos os meios de informação e comunicação, deparamo-nos com conteúdos que podem influenciar nossa forma de pensar, de falar, de agir e de nos relacionar. Por isso são importantes os processos educativos que fomentam essa multiplicidade de linguagens, suas várias formas de leitura e o uso dos artefatos culturais que nos cercam. Esses artefatos exigem daqueles que estabelecem uma aproximação com eles critérios específicos de entendimento, reflexão e posicionamento, para que as imagens, os sons e as palavras não sejam entendidos passivamente como uma verdade absoluta e inquestionável. Quanto mais os espaços formativos se conectam com a dinamicidade do mundo e das demandas dos sujeitos, mais úteis e significativos vão se tornando os trabalhos pedagógicos, com o passar

do tempo, na trajetória de educandos e educadores, em especial, no uso do desenho de humor, que é nosso interesse investigativo no campo da Educação Popular (EP).

Para explicar o percurso da pesquisa, nos tópicos introdutórios que seguem, apresenta-se uma abordagem sobre o processo de emersão do objeto; a teia de problematização em que se insere o horizonte investigativo e sua relevância; e o esclarecimento do arcabouço teórico-metodológico que se conecta com as particularidades do objeto e a dimensão sistemática e explicativa que os achados requerem.

1.1 O delineamento do objeto de pesquisa

As razões do aparecimento do objeto que norteia esta pesquisa – o discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular – vinculam-se ao modo como minha trajetória se conecta com o campo da Educação, particularmente, com a Educação Popular. Sou filha de um chargista, chamado Régis Soares¹, e, desde a infância, tenho um convívio de caráter empírico com o desenho de humor, materializado em painéis, jornais, livros, sites, entre outros. Acompanho o processo de produção e circulação desse artefato e um pouco da repercussão que o acesso ao seu conteúdo desperta nos sujeitos em meio a risos e a críticas, uma série de aspectos, como a posição de sujeito e seu papel no eixo político e na comunicação e a repercussão que determinados acontecimentos suscitam na mídia, no jogo polêmico, na relevância das informações e nas contradições, devido às reivindicações e à busca por mudanças na realidade, nas quais determinados grupos e suas demandas se destacam.

A leitura do desenho de humor pode despertar nos sujeitos formas de ver o mundo, para que eles saibam como certos acontecimentos podem ser entendidos.

¹No ano de 1986, havia um buraco na rua, localizado em frente ao seu atelier, que prejudicava a todos os que por ali passavam. Devido ao transtorno gerado, meu pai fez uma *charge* em forma de protesto, em um texto escrito que afirmava: “Assim eu não voto!”. A charge foi fotografada e publicada em jornais locais e repercutiu sobremaneira na sociedade. As autoridades, pressionadas para tomar providências, solucionaram a situação que afligia os cidadãos. Apesar de o problema ter sido resolvido por meio da visibilidade que o trabalho de Régis gerou no cenário social pessoense, o apoio e o incentivo dos moradores não permitiu que o trabalho cessasse. Por isso, Régis continuou a satirizar os principais problemas da cidade, do estado, do país e, até mesmo, de fatos internacionais. Suas *charges* são expostas em frente ao seu atelier. Porém as razões que o levaram a começar a expor seu trabalho em uma das principais ruas do Bairro da Torre não foram nada espontâneas (COUTINHO, 2014).

Isso, conseqüentemente, desperta neles algum sentimento a respeito do visto e do refletido que o conectam com a realidade. Esse é um processo por meio do qual se podem articular os pensamentos, os sentimentos, as interações e as ações, porque somos movidos por ideias e cercados por várias dessas ideias, por meio dos artefatos culturais e tecnológicos a que temos acesso.

Então, quando Régis Soares ouve rádio, assiste à TV e acessa *websites*, entre outros meios de comunicação, é com o intuito de filtrar o que é pertinente abordar no desenho de humor. Para isso, parte das seguintes questões: O que é relevante? O que é de interesse geral? Qual o acontecimento polêmico? Quais os protagonistas desse acontecimento? Há um jogo de informações e de acontecimentos da realidade que precisam ser considerados. E eu percebia o quanto o desenho de humor provocava as pessoas que passavam por seu ateliê e as diversas reações que surgiam dessa aproximação - desde risadas e demonstrações de incentivo por reconhecerem seus anseios presentes em forma de denúncia e de protesto até pedras lançadas e ameaças de morte.

Foi assim que se teve a dimensão da proporção que um artefato alcança nos pensamentos, nos sentimentos e nas ações dos sujeitos e o poder que tem de mover multidões por meio de concordâncias e discordâncias, em bandeiras de luta e, até, de contribuir para um atentado terrorista – como o ocorrido no jornal satírico francês, *Charlie Hebdo*, em 2015. Portanto, o desenho humorístico pode reforçar preconceitos e discursos de ódio e proporcionar um processo de leitura do mundo, conscientização, engajamentos e busca por mudanças.

Em 2007, minha trajetória pessoal e a escolar foram enriquecidas com a ampliação de um leque de oportunidades de conhecimentos e experiências que o ingresso no Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba me proporcionou. Nos primeiros semestres, tive a oportunidade de cursar as disciplinas Sociologia da Educação I e II², em momento oportuno de diálogo acadêmico. Ao identificar minha vivência com a charge, o professor sugeriu e chamou a atenção para as conexões possíveis desse artefato, presente em minha trajetória, com a educação. Essa conexão me impulsionaria significativamente a investigar as particularidades, as

² As duas disciplinas foram ministradas pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos, que estuda e orienta trabalhos no âmbito da Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos, livro didático, imagem visual e Análise Arqueológica do Discurso.

contribuições e as alternativas que a charge suscita em seu uso pedagógico. Algo que emergiu da minha realidade para alcançar níveis de entendimento mais abrangentes no variar de estudos sobre esse horizonte investigativo e com minha participação no avançar de oportunidades e atividades acadêmicas.

Posteriormente, comecei a participar de projetos, eventos e grupos de estudos e pesquisa, cujo foco são a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o discurso e o uso de linguagens visuais³. Assim, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (GEPEJA)⁴ – que acumula produções⁵ nesse horizonte temático tanto na Graduação, quanto no Mestrado e no Doutorado.

Durante a Graduação, algumas participações em projetos oportunizaram e aprofundaram os estudos acerca da visualidade e da educação. Em 2008, participei, como voluntária, do Programa de Licenciatura (PROLICEN), no projeto intitulado ‘O uso de filmes como mediação da prática docente: um exercício do fazer interdisciplinar entre os professores do Curso de Pedagogia da UFPB’, e em 2010, fui monitora da disciplina ‘Sociologia da Educação I’, com o projeto ‘Sociologia da Educação: o uso de filme como mediador do conhecimento escolar’⁶.

Depois de concluir a Graduação, como fruto dos achados empreendidos nessa fase da caminhada, defendi o trabalho monográfico ‘Entre o uso e o abuso da linguagem: a charge como instrumento pedagógico no ensino fundamental’ em 2011⁷. Nesse processo, apresentei uma sistematização de conhecimentos sobre as especificidades da charge e os resultados da intervenção pedagógica mediante seu uso. Assim, entendi a variedade de temas e possibilidades de uso pedagógico que tal

³ Esse conceito será tratado no tópico 1.2.

⁴ O grupo é liderado pelo Prof. Erenildo e acumula conhecimentos em teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, livros e artigos publicados em diversos periódicos e anais de eventos acadêmicos. O grupo se encontra quinzenalmente na UFPB, para aprofundar estudos e socializar questionamentos e níveis de entendimento sobre os objetos de pesquisa, no que tange à Educação Popular, à EJA, à imagem visual, ao discurso etc., e organiza eventos em forma de encontros anuais sobre educação e visualidade.

⁵ Na tese, ‘Elementos para uma Teoria Enunciativa da Educação Popular’, Alcântara (2017) sistematiza essas produções. Outras informações também podem ser acessadas no blog: <<http://paedagogiumejc.blogspot.com/p/acoes.html>>.

⁶ O projeto era coordenado pelo Prof. Erenildo e tinha o objetivo de usar filmes como facilitadores da aprendizagem, em articulação com os conteúdos programáticos da disciplina ‘Sociologia da Educação’. Os alunos produziam textos, problematizações e diálogos, e a imagem fílmica funcionava como mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

⁷ O trabalho de conclusão de curso, como requisito para adquirir o título de licenciado em Pedagogia pela UFPB, resultou de uma intervenção pedagógica em uma turma do 5º ano do ensino fundamental I, que aconteceu durante o estágio no Programa de Bolsas de Extensão (PAELP/UFPB/PMJP), no período de 2008 a 2010.

artefato viabiliza em sala de aula e a facilidade de difundir seu conteúdo por conta de uma linguagem escrita sintética e da presença de elementos visuais e de humor. Desse modo, foi possível identificar as potencialidades de um artefato que aparece de forma atrativa e motivadora na interação em sala de aula, nas atividades de leitura, reflexão, diálogo e produção textual.

Em 2012, ao ingressar no Mestrado na linha de pesquisa em Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), buscou-se aprofundar a investigação sobre a temática ‘charge e educação’, com foco no uso pedagógico desse artefato no âmbito da modalidade EJA sob o viés da Análise de Discurso. Assim, nos documentos escritos sobre o objeto de estudo, realizaram-se escavações com base na Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Michel Foucault (2012), com o intuito de expor as regras, as estratégias e os domínios do conhecimento, de mostrar como a ordem do discurso se configura nesse cenário e de esclarecer como a charge aparece no terreno pedagógico com suas possibilidades e contribuições.

A dissertação, intitulada ‘O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA’⁸, mostrou que a charge é um artefato da cultura visual – presente em jornais, materiais didáticos, quadros, páginas da *internet* - e que, no terreno pedagógico, é considerada uma modalidade de leitura que pode ser empregada como função motivadora para promover a interação entre os educandos, o diálogo e a construção das próprias histórias de leitura. É um tipo de abordagem crítica dos acontecimentos em seu espaço e tempo, que impulsiona o lugar de sujeito histórico, social e cidadão do leitor e possibilita problematizar as relações identitárias promovidas pelos estereótipos dos personagens e seus discursos provenientes de certa posição de sujeito.

É preciso reforçar o pensamento de que as charges são formas de representar que imprimem um modo de ver o mundo, mas não são a realidade em si; são tipos de construções sociais no âmbito da linguagem, em que determinados grupos podem expressar suas visões de mundo, legitimando ou contradizendo ideias sobre um acontecimento. Assim, com suas formas de ver o mundo, as charges circulam por

⁸ A dissertação foi orientada pelo Prof. Dr. Erenildo João Carlos e defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPB). Os achados oriundos desse trabalho dissertativo foram publicados recentemente em forma de artigo, que está disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/educacaoemquestao/article/view/15172>.

vários meios de comunicação que, cada vez mais, fazem parte do cotidiano dos sujeitos. Não podemos restringir o potencial mediador dessas tecnologias em seus usos nas práticas de educação popular, como uma estratégia para formar os sujeitos para a dinâmica da sociedade da informação. Essa configuração social incide nas nossas formas de leitura, no acesso ao saber, na dinamização do espaço-tempo, nas culturas articuladas e superpostas, no modo como vemos a nós mesmos e o mundo e como nos posicionamos. No campo pedagógico⁹, esses artefatos presentes no dia a dia dos sujeitos têm potencialidades para contribuir com o processo formativo, de modo que as leituras realizadas possam ser problematizadas e tornadas objetos de reflexão e de conhecimento.

A investigação apontou que a charge contribui para aprimorar a capacidade de argumentar; efetivar debates; acionar a memória acerca dos acontecimentos da sociedade; fazer com que nos mantenhamos informados e atualizados em relação aos acontecimentos; estimular o acesso a outros textos sobre certo acontecimento, por causa do seu caráter intertextual; para que tenhamos capacidade de refletir, relacionando o que é lido com o contexto em que estamos inseridos e aguçar a criticidade.

Os jovens e os adultos apresentam um acumulado de saberes, leituras e visões de mundo e estabelecem relação, em seu cotidiano, com as diversas formas que o ser cultural criou para poder se expressar de modo mais eficiente e dinâmico: desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, textos escritos, imagens televisivas, filmes, infoimagens, entre outros. Logo, é necessário aproximar esse universo da linguagem das inquietações acadêmicas e do pensar-fazer pedagógico. Nessa inserção em uma sociedade da informação, há o uso exacerbado de formas de expor o mundo cada vez mais visual. O fato de as pessoas serem muito dependentes das TICs demonstra o bombardeio das múltiplas linguagens que interferem em seu modo de pensar, de dizer e de agir. Essa interferência repercute, de diversas formas, na maneira como o sujeito se articula com a realidade, que pode ser com passividade, conscientização, mera postura de receptor de informações e apropriação delas como verdade absoluta,

⁹ Organizamos esses achados em forma de artigo, publicado na Revista Educação em Questão, com o título 'A charge sob a ordem do discurso pedagógico: achados enunciativos no cenário da Educação de Jovens e Adultos'. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/15172>>.

postura crítico-reflexiva e tendência à homogeneização e a lançar-se em um mundo multicultural.

A investigação sobre o artefato cultural em tela – a charge - descreve uma relação triádica - texto, leitor e realidade - no terreno pedagógico, em que o acontecimento representado é abordado, assim como o contexto em que o sujeito está inserido. O trabalho tece considerações sobre um aluno, que se posiciona como construtor das próprias leituras no cenário pedagógico, e um professor, que aparece como mediador, viabilizando as condições necessárias para uma leitura reflexiva, compartilhada e sistematizada.

Esse trabalho dissertativo traz os achados sobre a especificidade da cultura visual, da charge e de seu uso pedagógico, além das possibilidades e das contribuições de seu uso na EJA, por meio da análise arqueológica do discurso, a partir dos documentos em que reside o objeto. Nesse horizonte investigativo, o que nos instigou a continuar com a pesquisa foi o desejo de aprofundar as condições necessárias que potencializam o acionamento da criticidade no uso do desenho de humor, em especial, no que tange aos princípios da Educação Popular nesse cenário discursivo. No entanto, era preciso mais clareza sobre esse objeto que foi, pouco a pouco, mais bem delineado no decorrer dessa trajetória acadêmica.

Com esse intuito, em 2016, ingressei no Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Popular do PPGE/UFPB. Para avançar com a pesquisa e efetivar (re)formular a proposta de doutoramento, fiz um levantamento de dissertações e de teses sobre esse tema, no banco de dados da CAPES, com o objetivo de mapear o que havia sido estudado sobre o desenho de humor na Educação e de encontrar pesquisas que estivessem situadas na Educação Popular e em seus princípios político-pedagógicos. O quadro abaixo traz o resultado desse levantamento:

Quadro 1: Estado da Arte: o horizonte de pesquisas sobre o desenho de humor na Educação

NÍVEL	TEMA	ANO	QUANTIDADE
Doutorado	Desenho de humor e escola	2006	1
Doutorado	Desenho de humor no ensino de inglês	2007	1

Doutorado	Charge, ambiente digital e educação	2005	1
Doutorado	Caricatura e experiência pedagógica	2016	1
Mestrado	Humor gráfico e formação do leitor	2008	1
Mestrado	Humor gráfico e ensino de inglês	2001	1
Mestrado	Humor gráfico e educação ambiental	2013	1
Mestrado	Humor gráfico, educação e corporeidade	2010	1
Mestrado	Charge e EJA	2011/ 2012/ 2014	3
Mestrado	Charge, ensino superior	2017	1
Mestrado	Charge, ensino médio	2013/ 2017	2
Mestrado	Charge, ensino fundamental	2015/ 2016/ 2016	3
Mestrado	Charge, leitura e cotidiano	2000	1
Mestrado	Charge na sala de aula	2005/ 2013/ 2016	3
Mestrado	Charge, tira de humor e produção textual	2014	1
Mestrado	Charge e ambiente virtual de aprendizagem	2015	1
Mestrado	Charge, construção identitária e letramento multimodal crítico	2016	1
Mestrado	Charge documental e formação crítica	2017	1
Mestrado	Charge e experiência em EP	2013	1
Mestrado	Charge no ensino de Língua Portuguesa	2016	1

Mestrado	Cartum e educação	2001/ 2004/ 2007/ 2014	4
Mestrado	Cartum, afeto, EaD e EJA	2015	1
Mestrado	Cartum, alfabetismo visual	2001	1
Mestrado	Caricatura e ensino de História	2000	1
Mestrado	Tiras de humor e escola	2014	1
TOTAL	Doutorado = 4	Mestrado = 31	35

Fonte: Banco de teses da capes. Disponível em: <[http://catalogodeteses.capes.gov. br/catalogo-teses](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses)>.

No nível de Doutorado, o desenho de humor, como objeto de pesquisa (com uma abordagem ampla), configura-se como modalidade de leitura, na língua materna, e como recurso pedagógico, no ensino de língua inglesa. Nesse contexto, destacam-se a charge e a caricatura, que são abordadas como modalidades de leitura em plataforma digital de aprendizagem e como recurso pedagógico no ensino de Artes, respectivamente. Em nível dissertativo, o desenho de humor ou um(ns) de seus tipos são abordados de diversas formas no campo da Educação. De acordo com o demonstrado no quadro, dez trabalhos tratam de elementos constitutivos do discurso da EP em suas ramificações, como a modalidade EJA, a formação para acriticidade, a escola pública, as construções identitárias e a conexão com o cotidiano.

Nesse quadro, os trabalhos foram expostos em dois grandes blocos – as teses e as dissertações. Em seguida, subdividiram-se as dissertações em uma terceira camada, em que a Educação Popular é apresentada com mais abrangência e consistência teórica. Nesses moldes, só foi mencionado um trabalho, porque o enunciado “educação popular” é anunciado e evidenciado em seus desdobramentos e seus princípios político-pedagógicos, bem como acontecimentos que aparecem como um marco histórico desse campo, o que contribui para que sejam entendidos sob outras perspectivas e achados, cujas particularidades precisam de mais visibilidade nesse cenário, como o uso do desenho de humor como linguagem na EP. A seguir, apresenta-se o resumo da dissertação intitulada ‘Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon’:

A finalidade deste estudo consiste em apresentar a figura de um brasileiro que esteve lado a lado com Paulo Freire no exílio, discutindo questões sociais e que, ainda, trabalha em prol de uma educação consciente, política e cidadã. O presente trabalho pesquisa a biografia do caricaturista, arquiteto, escritor e jornalista Claudius Ceccon, buscando apresentar sua diversa produção artística e intelectual, destacando nessa pesquisa a análise de sua produção de charges. Uma de suas primeiras intervenções educacionais foi sua participação no Instituto da Ação Cultural (IDAC), em Genebra, Suíça -um espaço destinado a discussões de projetos voltados à **educação popular** dos países da América Latina, Europa e do continente africano. O IDAC tem hoje sua extensão no Rio de Janeiro com o Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), que desenvolve projetos voltados à emancipação intelectual e à cidadania. (VILLWOCK, 2013, p. 8, grifo nosso)

Com o interesse e a curiosidade sobre a presença enunciativa no resumo dessa dissertação, o foco da pesquisa foi progressivamente sendo delineado, e uma série de questões foi surgindo: Como esse acontecimento está posto no discurso da Educação Popular? Sob quais articulações e critérios? Quais as regras e as estratégias do uso desse desenho nesse terreno discursivo?

Essa riqueza enunciativa encontrada nos escritos e nas imagens presentes nesse documento, sobre a investigação em tela, proporciona sua materialidade documental utilizada como ponto de partida para desencadear as escavações sobre o objeto de pesquisa. Vale salientar que os temas citados no quadro de dissertações e de teses não são frutos do acaso nem da mera criatividade de seus autores, mas conexões que aparecem regularmente no discurso sobre o uso do desenho de humor na EP, porque têm uma espécie de status ou legitimidade nesse terreno e se expandem em seus desdobramentos nos espaços em que esse tema-enunciado – desenho de humor e EP – adquire condições de existir, cujas singularidades serão esclarecidas na sucessão dos capítulos deste trabalho. Assim, mesmo partindo de um dos documentos desse conjunto, a regularidade insiste em aparecer, porquanto é a mesma formação discursiva¹⁰. A diferença é de que é possível identificar as ramificações dessa regularidade de modo mais aplicável no documento escolhido, e essa é a justificativa plausível sobre esse ponto de partida.

De um modo geral, a dissertação encontrada nesse levantamento trata das contribuições do referido jornalista e desenhista de humor em experiências educativas, mais precisamente, nas que aconteceram durante o exílio, juntamente

¹⁰ Essa noção é explicada no tópico sobre o horizonte metodológico, mais especificamente, na página 44.

com outros intelectuais como Paulo Freire, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira, com atividades desenvolvidas no Instituto de Ação Cultural (IDAC). Nessa dissertação biográfica, destacam-se os materiais didático-educativos – ‘Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular’ (1985), ‘A vida na escola e a escola da vida’ (1987), ‘Cuidado, escola!’ (1987) e ‘Brasil Vivo: uma nova história de nossa gente’ (1992) - que se articulam com escritos e desenhos de humor que contribuem para o terreno pedagógico e para o viés da Educação Popular, porque é o campo em que esses achados se inserem. Logicamente, são documentos que constituem o objeto de pesquisa e adentram no universo documental da análise que será realizada por serem conexões evidentemente postas nessa rede discursiva.

O documento ‘Brasil Vivo’ não é oriundo das práticas desenvolvidas no espaço do IDAC, mas não nos restringimos à relação desses documentos com esse Instituto e as experiências que aconteceram através dele. Quanto à relação desses documentos com o objeto enunciado, interessa-nos entender como o desenho de humor aparece na EP, e isso transborda os limites geográficos e históricos do que aconteceu no IDAC, porque esse documento é de 1986. Ora, são documentos que se conectam, e um nos remete ao outro, constituindo uma rede documental que precisa ser analisada de modo mais aprofundado. ‘Brasil vivo’ é vinculado aos trabalhos desenvolvidos no CECIP, uma organização voltada para criar a imagem popular. Um de seus diretores e desenhista de humor é Ceccon.

A dissertação aparece como o ponto de partida de uma série de desdobramentos de outros documentos que aparecem ao longo da investigação e aponta para certas áreas do conhecimento, ordens ideopolíticas, espaço-tempo, perspectiva educacional e estratégias culturais, políticas e educacionais que instigam uma ampliação de nosso entendimento sobre linguagem, discurso, cultura visual, humor e educação popular.

No decorrer dessa trajetória acadêmica de investigação sobre o desenho humorístico na educação, é preciso esclarecer alguns pontos que parecem pertinentes e são constantemente foco de questionamentos, quando se busca entender “o que” o trabalho aborda e “como” se procede a análise. É importante assinalar que se faz uma investigação sobre como o desenho de humor aparece no campo pedagógico, e não, um estudo sobre o desenho de humor em si, apesar de ser necessário entender suas especificidades.

Portanto, nesta investigação, não se analisa o uso do desenho de humor empiricamente para identificar os discursos presentes em seu conteúdo, mas os escritos existentes sobre ele na educação, em particular, na Educação Popular, para identificar os achados da pesquisa ao longo dos desdobramentos discursivos presentes nesses documentos materializados em trabalhos acadêmico-científicos, em livros e outros materiais didático-pedagógicos. É possível que esses documentos remetam a investigação especificamente a um desenho de humor. Assim, ao lançar um olhar sobre esse desenho, é com o intuito de contribuir para se entender bem mais o discurso. Portanto, a pesquisa não se restringe a esse artefato cultural como documento-fonte.

Outro aspecto importante a esclarecer é que, na Análise Arqueológico do Discurso, não há um conjunto de referências predeterminado para efetivar os estudos. Tais escritos aparecem como documentos que serão identificados em uma rede discursiva a ser constituída no desencadear do processo de mapeamento. Então, usando um documento como ponto de partida, que constitui o enunciado pesquisado, percorreremos essa rede e seus desdobramentos em nível de entendimento. Para fazer um esclarecimento mais aguçado, serão abordadas detalhadamente as especificidades dessa forma de análise no tópico 'Sob a luz do horizonte metodológico'.

No tópico seguinte, apresentam-se uma problematização no horizonte do objeto de pesquisa e a relevância da pesquisa no âmbito da EP e seus acontecimentos, princípios e demandas.

1.2 Problematização e relevância: em que cenário acontecem as escavações?

Em cada passo investigativo sobre o presente objeto, é necessário problematizar o terreno da linguagem em suas especificidades e, mais precisamente, entendê-la como um processo cultural e entender sua dimensão visual como uma forma particular de aparecer. Ambos os entendimentos são fundamentais para a continuidade das sucessões de escritos de modo coerente neste trabalho, considerando o horizonte discursivo sobre o desenho de humor na Educação Popular, que é aprofundada, especificamente, nas delimitações aqui expostas.

Carlos (2017, p.3), ao atentar para a dimensão cultural sobre os modos como a linguagem aparece, afirma:

Uma 'dimensão da cultura, em geral', cumpre, pelo menos, duas finalidades: a de que não devemos esquecer e elidir o fato de que ela é, indiscutivelmente, um acontecimento constitutivo e constituinte do mundo dos homens e que, por isso mesmo, é feita. Resulta da ação intencional, criativa e produtiva do ser humano sobre a natureza.

E esse processo intencional, criativo e produtivo do ser humano, viabiliza um acumulado de construções culturais, que aprimora as condições de existência da humanidade, inclusive de sua comunicação. Daí que é possível identificar no decorrer histórico, artefatos cada vez mais sofisticados, com funções, elementos e formas de constituição e difusão de linguagens variadas.

Então, as linguagens, materializadas em nossa vida diária, constituem-se de modo variado e, ao mesmo tempo, singular e definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Essas linguagens têm uma dinâmica de espaço, tempo e formas de uso particulares que abrangem o cotidiano dos sujeitos nas várias instâncias da atividade humana. Por isso, veremos uma articulação entre a linguagem e as práticas e, de maneira bem característica, os espaços para os quais se destina - religioso, jurídico, acadêmico ou escolar, por exemplo. Assim, veremos o desenho de humor, como a charge, bem articulado com o campo de utilização jornalístico, pois o elo com o acontecimento e a circulação da informação é peculiar em seus formatos e funções.

Existem espaços ou instâncias em que é possível encontrar práticas e rotinas comunicativas institucionalizadas e um conjunto de modos de aparecimento da linguagem que lhes são próprios. Esses aspectos precisam ser entendidos em seus entrelaces para o devido uso de quem se apropria de um tipo de linguagem específico. Nesse cenário, há condições de existência, de produção, de circulação, de proibição, de exclusão, de (re)aparecimento, de transformação variados, ao se indagar 'como?', 'por que?', 'para quem?' e 'onde'? essas linguagens aparecem.

Mas, e o recorte da dimensão visual? É necessário estabelecer uma relação de distinção entre a linguagem verbal e a linguagem visual nesse terreno vasto da linguagem e do acumulado cultural da humanidade ao longo da história, principalmente, por causa de suas especificidades, que a fazem aparecer de uma maneira, e não, de outra, bem como o modo singular de seu uso pelo sujeito e nas

relações intersubjetivas, o que provoca demandas de entendimentos em âmbito sociocultural, epistêmico, educativo e discursivo.

Carlos (2017), ao assinalar essa delimitação nos estudos sobre a cultura visual, aponta que essa dimensão visual aparece em um complexo social da cultura que é

[...] possibilitada pela produção de uma série de artefatos culturais visuais, como o desenho, a pintura, a foto e o filme, que conferem existência visual às ideias, às coisas, aos sentimentos, aos desejos, às fantasias, às vivências, às ideologias, aos saberes existentes, às necessidades, aos interesses individuais, às visões de mundo, aos estilos de vida, às políticas do Estado e à lógica do mercado. Na expressão ‘cultura visual’, o termo ‘visual’ se refere à imagem vista, cuja sensação e percepção só são possíveis com a apreensão e a captura operada por meio do olho e da visão (CARLOS, 2017, p.4-5).

As facetas da cultura são constituídas de uma série de artefatos visuais como, por exemplo, o desenho, presente no aglomerado que compõe a cultura visual. Esses artefatos envolvem a noção de si, do outro e da realidade e são uma forma de conceber sentimentos, visões de mundo, anseios, interesses etc. No campo da cultura visual, é comum a imagem ser associada ao termo visual. Assim, a “imagem visual”, como afirma Carlos (2017), como uma “imagem vista”, captada pelos olhos do sujeito presente nessa interação, pode estar presente em uma diversidade de artefatos que podem ser encontrados tanto em um quadro, quanto em um *outdoor* ou em uma tela de computador. As tecnologias visuais¹¹ impulsionam a difusão dessas linguagens em curto prazo e em maior extensão de espaço.

Assim, abordar um artefato visual como um dado natural e a experiência visual de modo universal seria insuficiente para expandir o entendimento sobre esse assunto na contemporaneidade. A “virada visual”¹² enfatiza o visual e a visualização e suscita a especificidade cultural da visualidade para explicar suas transformações históricas e contextualizar a visão. Thibault-Laulan (1976, p. 25) assevera que “a função de uma imagem ou, mais exatamente, sua utilização é suscetível de variação através do tempo” e que os aspectos culturais e geográficos mobilizam essa variação.

A cultura visual é um campo móvel, tanto do ponto de vista da pluralidade de linguagens visuais, que aparecem progressivamente nesse cenário, quanto da incorporação de conteúdos de diferentes produções e domínios do conhecimento em que

¹¹ Qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para ampliar a visão natural e que abarca da pintura a óleo até a televisão e a Internet (MIRZOEFF, 2003, p. 19).

¹² Expressão apresentada pelo historiador de arte, Martin Jay, que sugere que se abandone a ênfase ao pictórico e se busque compreender o visual e a visualização (PEGORARO, 2011).

se retém e se expande um conjunto de coisas escritas. Sardelich (2006, p. 14) define a cultura visual como um “[...] campo de estudo transdisciplinar e multirreferencial [...]”, uma vez que aciona diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a Arte, a Filosofia, a História, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia. Porém esse mesmo campo inclui uma infinidade de coisas escritas acerca desses artefatos de formas bem abrangentes, como os objetos advindos da arquitetura e da moda. Por isso que, nessa perspectiva, foi necessário delimitar nosso interesse de estudo, considerando a abrangência de artefatos e de tipos de linguagem, pois interessa a imagem visual tal como já foi definida.

Entre os tipos de linguagem, há a imagem visual, e entre os tipos de imagem visual, existem subdivisões em que aparecem os desenhos e suas tipologias e artefatos que circundam no dia a dia das pessoas, como peculiaridades no modo de expor o mundo. Também há variedade nas formas como os tipos de desenho expressam o que será abordado, visto que, mesmo nas similitudes bem abrangentes dos desenhos de humor ‘charge’ (temporal) e ‘cartum’ (atemporal), há um diferenciador crucial que é o modo como ambos se relacionam com o tempo. Mas, apesar das variações, são os desenhos de humor que, em geral, coexistem em impressos, materiais didático-pedagógicos e meios de comunicação, potencializando as práticas educativas em um mesmo espaço.

É preciso, todavia, atentar para outras diferenças, como na caricatura, um tipo de desenho de humor que apresenta os traços físicos e outras características da pessoa de forma exagerada, para suscitar humor no processo de representação. Aparece, muitas vezes, nas manchetes de jornais, de revistas ou de páginas virtuais para destacar uma figura pública e as polêmicas em que se envolveu, por exemplo. Trata-se de um desenho que não é o mesmo tipo utilizado na instância policial, para que os traços físicos do suspeito da ação de um crime sejam identificados, como o retrato falado. Assim, foram encontradas algumas das várias possibilidades e particularidades que a linguagem visual, em especial, em forma de desenho, proporciona na configuração do conteúdo e sua função e na articulação com instâncias e meios de comunicação. Nesse horizonte cultural e visual, a depender de seus elementos e de suas funções, um desenho pode estar presente em determinado espaço e em determinadas práticas, mas não, em outras, pois há regras, autorizações e proibições no modo como a linguagem aparece nas formas de comunicação institucionalizada.

Incluída nos vários espaços em que a linguagem visual aparece, a escola também é afetada por essa presença imagética, que impulsiona uma série de demandas nos conteúdos, nos métodos e nas estratégias operadas pelas práticas dos sujeitos nessa instância. É imprescindível problematizar e explicar os avanços e os impactos dos meios de comunicação no campo educativo, porque o dito, o lido e o visto nesse universo midiático interferem na consciência do sujeito e em seu modo de falar, de consumir, de se comportar, de se relacionar com o(s) outro(s), de constituir sua identidade e de construir uma visão acerca da realidade.

Aparece como emergência buscar alternativas para desnaturalizar os efeitos de verdade do que é propagado, desvelando uma série de mitos para as novas consciências, visando a uma educação de boa qualidade no cenário contemporâneo atento às implicações de seu tempo. O uso desses artefatos deve se lançar a uma educação do olhar de modo crítico e problematizador e empreender uma leitura tanto de si quanto dos acontecimentos que repercutem no mundo. Nessa perspectiva, no que diz respeito à visualização das imagens, reforçam-se a posição singular dos sujeitos, as identidades e a construção de entendimentos para além do meramente visto em um cenário global, marcado por uma diversidade de realidades.

Esse enfoque dado à imagem visual aparece a partir de seu uso exacerbado na mídia, na publicidade, nos meios de comunicação, o que incide no domínio educativo como educação informal, no contato das pessoas com esses artefatos culturais; no próprio discurso pedagógico, em produções acadêmico-científicas que demandam problematização, investigação e propostas pedagógicas para formar os sujeitos para uma leitura crítica; e nas experiências pedagógicas realizadas com o uso desses artefatos e linguagens variadas.

Todas essas formas apresentam um entendimento próprio do contexto da contemporaneidade acerca do uso da imagem visual de forma pedagógica, cujas nuances aparecem voltadas para aspectos e usos diferentes no variar dos contextos espaço-temporais. Isso requer a formação de um sujeito cuja constante relação com os vários artefatos culturais visuais e o contato com as linguagens neles presentes não se podem anular.

Contraditoriamente, pertencemos a uma sociedade grafocêntrica, que tem a escrita como regra na sociabilidade humana e como requisito para garantir se um sujeito é alfabetizado ou não. Tradicionalmente, na escola, um sujeito é considerado

alfabetizado quando domina a escrita, e não, quando se apropria das várias formas de linguagem que o circundam. Os próprios conceitos de letramento, que circulam no discurso pedagógico, são precários, considerando a dinamicidade e a pluralidade da linguagem. Logo, segundo Carlos (2001, p.30), é necessário “reconhecer a rica possibilidade do ser da linguagem e as limitações existentes na relação entre a constituição ontológica do letramento e as necessidades concretas do desenvolvimento comunicacional em que se encontram as sociedades contemporâneas”.

A ênfase na escrita interdita que se considere, no processo de formação do sujeito, a existência plural da linguagem que faz parte do seu cotidiano e da realidade, englobando suas diferentes formas, como: o desenho, o som, o gesto, a fotografia, a dança, a piada, a pintura, a xilogravura, a escultura, o filme e a charge. Nossa história geral e a nacional apontam que, em algumas épocas, essa forma de linguagem era restrita a certos grupos da sociedade, pois se privilegiavam os que poderiam ter seu domínio por aspectos de ordem econômica, racial, de geração e de gênero.

Explorar o universo das linguagens, em seu processo de comunicação, bem como suas especificidades e funções é relevante, sobretudo, no modo como alguns tipos são empreendidos no campo educativo, em especial, no da Educação Popular, em que há uma preocupação com a formação dos sujeitos para a criticidade, considerando desde o sujeito em si até suas conexões com o mundo.

No campo educacional, os vários tipos de linguagem visual aparecem no de diferentes maneiras. Nessa dinâmica, o desenho de humor nos instiga a entender bem mais seu uso pedagógico, sobretudo na Educação Popular. No livro ‘Vivendo e Aprendendo’ (1983), que reflete sobre as experiências do IDAC, salienta-se o uso do desenho de humor como “uma nova linguagem de comunicação social” e um dos capítulos, intitulado ‘Com humor’, por Ceccon (1985), consiste em expor a escolha dessa linguagem, sua justificativa e seu processo de elaboração e de uso.

Nas experiências relatadas, opta-se pelo uso do desenho de humor, porque ele viabiliza a representação visual de uma série de elementos, sintética e atrativamente, despertando o interesse dos sujeitos e possíveis reflexões compartilhadas, entre outros aspectos. Por outro lado, há uma série de aspectos a respeito da elaboração desses materiais educativos, assim como suas especificidades, orientações acerca

do uso com base na EP, avanços e obstáculos no processo pedagógico, enfim, uma série de conexões que precisam ser mais bem aprofundadas nesses escritos.

O Instituto da Ação Cultural (IDAC)¹³, criado no ano de 1971, em Genebra (Suíça), por um grupo de brasileiros exilados por causa da Ditadura Militar¹⁴, constituiu-se como um espaço para se discutir sobre projetos voltados para a educação popular dos países da América Latina, da Europa e da África. No IDAC, esses projetos deram aos exilados a oportunidade de dialogar sobre as mais intensas experiências ocorridas no contexto nacional e no internacional, viabilizando o encontro de intelectuais exilados, como Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon (VILLWOCK, 2013).

Além de conscientizar, o caráter político da Educação Popular aparece de modo explícito e direcionado aos sujeitos oprimidos como prioridade de seus esforços. Durante cerca de dez anos, estiveram em diversos lugares do mundo, participando de experiências educativas nos contextos socioculturais mais diversos, desde a alfabetização de jovens em países africanos até a ação cultural no contexto do movimento feminista europeu (FREIRE, et al., 1985). Contudo, no acumulado de escritos sobre essas experiências, não se destaca uma série de aspectos históricos dessa instância e da subjetividade desses atores, em suas trajetórias significativas, mas o aparecimento, de um modo singular, do uso do desenho de humor em suas ramificações.

É importante lembrar que, no livro ‘Educação como Prática da Liberdade’, Paulo Freire (1975, p.110) já trazia em sua proposta pedagógica, no entendimento de alfabetização pautado na conscientização, um modo de usar as “ajudas visuais”. Nesse processo, organizavam-se grupos em forma de círculo, com o intuito de que todos vissem e escutassem uns aos outros, propiciando um espaço dialógico. A imagem visual era apresentada juntamente com a “palavra geradora”, advinda do universo vocabular da comunidade. As discussões evoluíam do âmbito local para o âmbito regional e o nacional dos problemas existentes. Em Angicos¹⁵, para facilitar o

¹³ Em meio a essa atuação, destaca-se também a transferência da sede do IDAC de Genebra para o Rio de Janeiro, onde hoje se encontra o Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP).

¹⁴ Refere-se ao regime instaurado em 1º. de abril de 1964 e que durou até 15 de março de 1985, sob o comando de uma sequência de governos militares. Com caráter autoritário e nacionalista, teve início com o golpe militar, que afetou o governo de João Goulart, o então presidente democraticamente eleito.

¹⁵ O governador norte-rio-grandense, Aluizio Alves, ao tomar conhecimento da existência de um “método de alfabetização em 40 horas, enviou emissários a Paulo Freire com convite de visita ao

uso dessas linguagens, foram utilizados como recursos pedagógicos *slides*, *stripp-filmes* e/ou cartazes.

No terreno da Educação Popular (EP), com seu caráter libertador, o processo formativo não se dissocia da conscientização. O vínculo com a realidade do sujeito e o fato de reconhecê-lo como sujeito histórico, numa sociedade dinâmica, fazem parte das reflexões, das problematizações, das críticas e das buscas por alternativas nesse campo. Há uma série de demandas nos desdobramentos do processo de ressignificação da EP sobre o entendimento de sujeitos, de movimentos sociais, da ênfase no pedagógico, além de outras questões que a contemporaneidade traz para esse campo.

No que concerne, especificamente, à presença do desenho de humor, como comunicador social e desenhista, Claudius Ceccon colaborou, com sua produção gráfica, com experiências e materiais pedagógicos elaborados “[...] no que tange à ironia e ao sarcasmo dos temas abordados desde o início de sua carreira até a materialização do CECIP. Esses materiais abarcam geralmente um debate histórico, com ilustrações e linguagens compreensíveis, simples e criadoras, capazes de cativar o público [...]” (VILLWOCK, 2013, p.31). O Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP) é a extensão do IDAC do Rio de Janeiro, que acontece com o retorno dos exilados ao Brasil para continuarem os trabalhos. Esse espaço é dirigido até hoje por Claudius.

Claudius Ceccon (1985), ao participar desse processo de construção de imagens na proposta pedagógica do IDAC e ao dar continuidade a essa produção em sua articulação com outros espaços no Brasil, expõe a relevância da existência de múltiplas linguagens associada a processos educativos e de comunicação. Essas articulações estão presentes nas construções culturais e nas práticas cotidianas que envolvem os sujeitos e seus processos formativos, interferindo nas formas como estão no mundo – não raras vezes – independentemente do que circunscreve nossa consciência nessa inserção. Sobre isso, afirma:

Vivemos cercados por imagens. Somos regidos e enquadrados pela palavra escrita com que são feitas as leis, decretos, as disposições, os contratos, mas a cada dia que passa a importância da imagem cresce. Na civilização urbana e industrial em que vivemos somos

Estado, a fim de discutir sobre as possibilidades de realizar uma experiência” (PAIVA, 1973, p. 253). A proposta foi aceita, e Freire preparou a equipe para iniciar a experiência na cidade de Angicos.

bombardeados constantemente por imagens que acabamos por absorver sem nos apercebermos (CECCON, 1985, p. 117).

O mapeamento desses documentos acerca do IDAC, das experiências pedagógicas em EP e os materiais didático-pedagógicos são desdobramentos do ponto de partida da dissertação 'Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon', que foram citados no início deste trabalho. Esses documentos são relevantes para o campo da EP, sobretudo porque podemos nos aprofundar nos modos de uso da linguagem imagético-visual e humorística nos espaços formais e não formais de educação. Existem escritos e imagens correlacionados a uma série de feixes de relações – educativa, ideopolítica, epistemológica - configuradas como desenho de humor – caricaturas, cartuns, charges e tiras cômicas (ou tirinhas) – o que aponta para o uso de imagem visual que apresenta uma função específica: o humor.

Como já foi afirmado, no livro 'Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular', há um capítulo, voltado para abordar o humor como estratégia de comunicação nas experiências em EP. Com escritos e desenhos de humor, explica-se, entre outros aspectos, o porquê do humor nesse cenário. Abaixo, destaca-se um recorte desses escritos:

Para essa tarefa de comunicação escolheu-se o desenho de humor. Por que de humor? Porque permite que se represente visualmente elementos que originalmente se encontram isolados, camuflados, que são diferentes entre si, contraditórios. O desenho de humor permite que esses elementos se juntem e realizem coisas que a fotografia e o desenho dito sério não conseguem fazer. O desenho de humor exige de quem entra em contato com ele uma participação, um esforço de decodificação que só é possível na medida em que o objeto de que trata o desenho seja de alguma forma uma experiência familiar ao decodificador. O autor é organizador de uma informação que existe em estado bruto, informação essa que foi recolhida, elaborada e desenvolvida. Quem a recebe não o faz passivamente. A informação é reelaborada por quem passa a ser, a partir daquele momento, co-autor. Estabelece-se uma parceria, uma cumplicidade entre ambas as partes. O humor ajuda esse processo de apreensão, na medida em que ele justamente não é sério, sisudo, circunspecto como costumam ser, infelizmente, as coisas da educação e da pedagogia (CECCON, 1985, p.109).

Assim, o desenho de humor aparece tanto no âmbito empírico, com o suporte de projetores, quanto em acontecimento discursivo no campo da Educação, em especial, da EP, nas descrições em livros e documentos acadêmico-científicos. No entanto, esta proposta de pesquisa delimita a zona de investigação no âmbito do discurso.

Sabe-se que há um discurso sobre o uso pedagógico do desenho de humor, cujo horizonte de coisas escritas apresenta um enredo que o diferencia de outros artefatos visuais e seus usos na prática educativa. Essa forma particular de desenho, no terreno da EP, apresenta peculiaridades que precisam ser consideradas para que haja uma apropriação das condições de existência de seu uso, entendendo-o como uma possibilidade de leitura sob o viés da criticidade e da conscientização.

De modo geral, convém assinalar as demandas atuais para a Educação Popular, porquanto há uma série de obstáculos que precisam ser superados na relação dos sujeitos com os meios de comunicação, pois têm repercutido em suas visões de mundo e nos posicionamentos sobre a realidade, como a tendência à homogeneização, à alienação, à passividade, a uma mera postura de receptor de informações e à apropriação delas como verdade absoluta.

Mejía (2010) elucida uma série de novos enunciados para os quais precisamos atentar no campo da Educação Popular, a saber: o eixo tecnológico; as rupturas entre as fronteiras da educação formal, não formal e informal; o surgimento das educomunicações; a necessidade de questionar a forma e os conteúdos da crítica; as visibilidades de nossa realidade latino-americana, africanas e asiática dos grupos originários e minoritários, como culturas diferentes e a construção de outras pedagogias de emancipação.

Enfim, são muitos enunciados que impulsionam as agendas das pedagogias críticas e aparecem em sua reconfiguração, o que exige novos achados e paradigmas do conhecimento, estratégias para lidar com as principais demandas e instrumentos que a contemporaneidade nos traz como indispensáveis no cotidiano do eixo local e em nível global.

O universo da linguagem visual está cada vez mais presente no cotidiano dos sujeitos e aparece como acontecimento no âmbito da Educação. No entanto, ainda precisamos nos aprofundar nesse campo, particularmente, no tocante ao discurso e ao entendimento do uso pedagógico da imagem visual. Por exemplo, a charge aparece no campo educacional como um acontecimento, pois é utilizada em materiais didático-pedagógicos, em seu caráter crítico e humorístico, ao expressar a realidade, como uma possibilidade de ter acesso a determinada visão de mundo, a partir de uma leitura diferenciada do corriqueiro. É uma forma de linguagem que circula em vários meios de comunicação e informação nesse cenário de difusão tecnológica.

Com a presença de formas específicas de linguagem nas experiências de EP no IDAC, constata-se que há uma relação entre cultura e educação popular, o uso pedagógico do desenho de humor e seu processo de comunicação, que precisam ser mais aprofundadas em seus níveis de existência nas práticas discursivas e nos discursos sobre a educação. É nesse enfoque que o estudo em tela será empreendido no decorrer dos capítulos desta tese.

Os sujeitos educandos estabelecem relação em seu cotidiano e com as diversas formas que o ser cultural criou, em sua evolução histórica, para se expressar de modo mais eficiente e dinâmico: desenhos, pinturas, fotografias, vídeos, textos escritos, imagens televisivas, filmes, entre outros.

Esse universo da linguagem deve ficar cada vez mais próximo das inquietações acadêmicas e do fazer pedagógico, principalmente na inserção em uma sociedade da informação, onde se usam exacerbadamente as formas de se mostrar o mundo de modo cada vez mais visual e a dependência que os sujeitos apresentam constantemente com os meios de comunicação, demonstrando o bombardeio das múltiplas linguagens que interferem em seu modo de pensar, dizer e agir.

Em suma, o terreno da cultura visual e de seu enlace no campo da Educação mobiliza um sistema de análises que podem contribuir para aprofundar os estudos acerca da imagem e as condições necessárias para uma aproximação crítica diante dos artefatos visuais que nos cercam cotidianamente. Esses entendimentos são necessários para aprofundar a linguagem visual, no campo da educação, e, em particular, no interesse desta investigação, no campo da EP.

Nesse horizonte discursivo, no que diz respeito à metodologia, existem contribuições de diferentes modelos de análise, como o “semiótico, o estruturalista, o desconstrucionista, o intertextual, o hermenêutico e o discursivo” (SARDELICH, 2006, p. 214), porquanto um estudo sistemático da cultura visual pode nos proporcionar um entendimento rigoroso e crítico a respeito dos artefatos visuais.

Assim, considerando como são abrangentes as camadas da linguagem, somos remetidos também a uma área desse espaço da linguagem, que é o terreno da cultura visual, em que se identificam um agrupamento de imagens visuais e tipos de desenho de humor. Mas, em uma camada mais profunda, ao escavarmos um pouco mais, esta investigação se depara com a camada discursiva, espaço em que é possível delimitar uma série de concepções sobre a singularidade do desenho de humor, seus modos

de uso, suas regras e estratégias, os nexos possíveis com domínios de conhecimento, seu processo de análise e seu processo de produção, circulação e consumo.

Nessa emersão da cultura visual articulada a uma perspectiva crítica da educação, nossos estudos ressaltam o viés arqueológico do discurso com um conjunto de possibilidades de análise. Assim, adentramos uma camada específica da linguagem - o discurso – em que há uma forma de análise que não segue uma lógica cronológica nem linear, tampouco margem a uma série de interpretações e subjetividades. Logo, o sujeito adentra um lugar em que existem regras específicas que o envolvem, dando-lhe determinadas roupagens, caracterizando-o como o sujeito de um discurso particular. Um discurso que aciona domínios de conhecimento diversos, que legitima e interdita uma série de entendimentos que acontecem em um nível de (co)existência(s) possíveis.

Para entender o discurso em sua ordem, buscamos usar o arcabouço teórico-metodológico que a Análise Arqueológica do Discurso (AAD), de Michel Foucault (2012), viabiliza como ferramenta no processo de escavação dessa camada. A seguir, destacamos alguns aspectos da AAD para esclarecer a abordagem.

1.3 À luz do horizonte metodológico

Esta pesquisa tem como objeto o discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular entre as décadas de 1960 e 1980. A justificativa do recorte temporal é de que é o período em que se inserem os documentos que fazem parte dos desdobramentos analíticos: Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular (1985), A vida na escola e a escola da vida (1987), Cuidado, Escola! (1987) e Brasil Vivo: uma nova história de nossa gente (1986) - e os acontecimentos que se configuram como práticas discursivas¹⁶ no horizonte do estudo. Esses documentos fazem parte dos desdobramentos que o documento ponto de partida desta tese, intitulado 'Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon' (VILLWOCK, 2013) - exposto no início deste capítulo, no levantamento de estudos sobre o tema da pesquisa - engloba em seus escritos. Esse documento nos remete a outros supracitados, formando uma teia de documentos que

¹⁶ Conceito próprio da abordagem metodológica da arqueologia do discurso, que será aprofundado mais adiante.

se desdobram conforme os procedimentos da análise de discurso explicados mais adiante neste tópico.

Interessa saber quais as condições de existência do discurso sobre o uso pedagógico do desenho de humor que têm conexão com o vértice da educação popular. Em síntese, defende-se a tese de que o desenho de humor é um tipo de linguagem existente no campo da Educação Popular que facilita o nexo entre a educação, a cultura e a política no processo de formação e conscientização dos sujeitos educandos e educadores de modo sintético e crítico, e cujo uso pedagógico abrange procedimentos como síntese cultural, leitura de mundo, reflexão crítica, a problematização e diálogo.

A ênfase no cultural das práticas educativas, assim como no processo de comunicação das projeções de imagens perpassa esse discurso e amplia o entendimento sobre as potencialidades das linguagens não convencionais nos espaços educativos formais, alicerçadas nos princípios da EP, que tendem a apontar caminhos possíveis em um horizonte de leituras do mundo. Esse discurso, em suas condições de existência, contribui para reflexões acerca das estratégias na articulação entre cultura e linguagem, nos projetos de Educação Popular, no que tange à qualidade do trabalho pedagógico com a valorização do que é vivenciado pelos grupos populares, o que, na lógica comunicacional, adentra a pluralidade de identidades, construções coletivas e anseios dos sujeitos.

Assim, o objetivo geral da investigação é de analisar o discurso sobre o uso pedagógico do desenho de humor na Educação Popular entre as décadas de 1960 e 1980. Para isso, almeja-se mapear os documentos sobre o uso do desenho de humor na EP; identificar as séries enunciativas que especificam o uso desse tipo de linguagem; identificar suas regularidades enunciativas, especificando regras, estratégias, domínios de conhecimento e feixes de relações; e analisar, sistematizar e descrever a especificidade da ordem do discurso do desenho de humor no campo da EP.

A escolha pela Análise Arqueológica do Discurso (AAD) de Foucault (2012) como método para o desenvolvimento da pesquisa se justifica porque o objeto a ser investigado apresenta caráter discursivo. Assim, ao anunciar o método, é necessário enfatizar que o percurso sob essa ótica não tenta repetir o que foi dito numa busca da própria identidade (sujeito – obra), tendo em vista que o enunciado não se restringe

nem ao autor que o profere nem à obra que contém; o enunciado está em circulação e aparece a partir das regularidades de determinada ordem do discurso, dispersando-se em uma série de escritos que precisam ser analisados. Também não é o retorno ao próprio segredo da origem, ou seja, um resgate cronológico; pois a arqueologia do discurso não segue essa linearidade e nem as sucessões de fatos. O foco não está na imersão desse enunciado, mas em como estão postas suas condições de existência nas sucessões discursivas e na dispersão espacial (instituições). Portanto, não será empreendida uma abordagem histórica, mas a singularidade discursiva sobre o uso do desenho de humor na EP.

Mas o que seria a regularidade em Foucault? Para ele, é o que “designa, para qualquer performance verbal, o conjunto das condições em que se exerce a função enunciativa que assegura e define sua existência” (FOUCAULT, 2012, p. 176). É a regra que rege os enunciados e dela não há uma desvinculação. O entendimento da regra responde por que o discurso aparece em determinadas relações, e não, em outras. Nessa perspectiva, as condições na superfície da regularidade transbordam a condição cronológica e das personalidades.

O que é preciso entender sobre essa abordagem “não histórica” reitera-se em não nos remetermos aos acontecimentos em sua sequência cronológica – o próprio entendimento de Educação Popular¹⁷ - pois o foco é o acontecimento discursivo. Portanto, a arqueologia não se baseia na lógica das “simultaneidades nem (n)uma sucessão linear de acontecimentos, ela tenta mostrar o entrecruzamento entre relações necessariamente sucessivas e outras que não o são” (Foucault, 2012, p.190). Não é na constância da linearidade do tempo que as respostas sobre a ordem do discurso aparecerão. No acontecimento do discurso, aparece o encadeamento das relações em seus nexos de modo sucessivo. Não são as simultaneidades de acontecimentos na linearidade histórica, mas a coexistência dessas relações no conjunto de coisas ditas sobre certo saber na dispersão do tempo. No nível do discurso, existem particularidades nas formas de encadeamento e de sucessão.

Então, o modo como os acontecimentos discursivos aparecem segue em planos diferenciados. Foucault (2012, p. 193) enuncia que

¹⁷ A perspectiva de Educação Popular tratada na análise é a que aparece nas ramificações dos documentos, cuja vertente é a Libertadora, especificada mais adiante. Logo, não é o foco tratar sobre a EP nos desdobramentos de sua configuração na sequência cronológica de 1960 a 1980.

a arqueologia, ao invés de considerar que o discurso é feito apenas de uma série de acontecimentos homogêneos (as formulações individuais), distingue, na própria densidade do discurso, diversos planos de acontecimentos possíveis: plano dos próprios enunciados em sua emergência singular; plano de aparecimento dos objetos, dos tipos de enunciação, dos conceitos, das escolhas estratégicas (ou das transformações que afetam as que já existem); plano da derivação de novas regras de formação a partir de regras já empregadas - mas sempre no elemento de uma única e mesma positividade; finalmente, em um quarto nível, plano em que se efetua a substituição de uma formação discursiva por outra (FOUCAULT, 2012, p.193).

Assim, é tratando dessa emergência enunciativa singular, nas regras, nas estratégias, nas enunciações possíveis, nos conceitos, nas derivações, nas autorizações e nas interdições que os acontecimentos serão salientados e analisados para que se possa entender o que é singular, por exemplo, no discurso sobre o uso do desenho de humor na EP.

Outra negativa sobre as particularidades desse processo de escavação é de que não se recorre às estratégias de interpretação ou busca por sentido, porque é o nível de entendimento acerca do enunciado que precisa ser especificado nas descrições. Nesse cenário, o analista não irá imprimir o sentido que atribui ao texto nem mostrar o que está oculto, mas descrever o que está posto em seu nível de aparecimento e de relações numa rede discursiva. É uma reescrita, isto é, na forma mantida de exterioridade, uma transformação regulada do que já foi escrito. É a descrição sistemática de um discurso-objeto, que se desdobra em noções como enunciado, posição de sujeito, práticas discursivas e regularidade. Essas categorias e os conceitos explicitados serão descritos no decorrer deste tópico e utilizados para nortear as escavações desta pesquisa.

Convém lembrar que a camada da linguagem que iremos analisar é a do discurso, o espaço em que se encontra essa emergência enunciativa. Primeiramente, importa saber o que é enunciado. Para nos apropriarmos desse entendimento, mapeamos a noção de enunciado e seus desdobramentos presentes na Arqueologia do Saber, nos tópicos presentes do capítulo que trata especificamente desse entendimento, cujos títulos são: 1) Definir o enunciado; 2) A função enunciativa; 3) A descrição dos enunciados.

No desencadear de afirmações, o enunciado é especificado como “[...] uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite

dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não” (FOUCAULT, 2012, p. 98). Esses signos, na condição de enunciado, remetem uns aos outros, em um regime de autorreferencialidade, cujas relações precisam ser escavadas para serem identificadas em sua verticalidade de elementos justapostos, dispersos e (des)contínuos.

O princípio da autorreferencialidade é reiterado em outra formulação: “uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que tenha com ‘outra coisa’ [...] uma relação específica que se refira a ela mesma - e não à sua causa, nem a seus elementos” (p.100). Não é na origem (causa) nem na forma (elementos), mas nas relações que estão delineadas as singularidades das séries de signos nessa condição de existência do enunciado, nas relações que o definem em seu aparecimento, proporcionando-lhe um espaço determinado.

Com a estratégia da negação, para expor o que não é enunciado, ao mesmo tempo em que se busca explicar o que é, os escritos abaixo mostram uma diferença entre a noção de estrutura e de função:

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita). **Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço.** (FOUCAULT, 2012, p. 98, grifo nosso).

É a partir desse entendimento de função que o enunciado é descrito analiticamente em suas regras e estratégias, que viabilizam a sucessão de escritos ou suas interdições, por exemplo. Portanto, não são os critérios de unidades estruturais que regem os enunciados, mas sua existência no nível de função que possibilita seu aparecimento regular. E é essa função que precisa ser descrita ao longo de seus desdobramentos e de suas especificidades no espaço em que toma lugar para que algo possa ser dito e posto em circulação.

No jogo de relações do enunciado, há o entendimento de correlato e de referencial. Quanto ao primeiro, é um “conjunto de domínios em que tais objetos

podem aparecer e em que tais relações podem ser assinaladas” (FOUCAULT, 2012, p. 102). No referencial do enunciado, ampliam-se as articulações possíveis, pois nele se “formam o lugar, a condição, o campo de emergência e a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado” (FOUCAULT, 2012, p.103). Vale salientar que esse é um conceito de referencial diferente do que se costuma aprender, como, por exemplo, na relação tricotômica significante-significado-referencial¹⁸, pois, como já foi explicado, na camada enunciativa proposta pela AAD, essas relações remetem ao próprio enunciado. Assim, o correlato expressa os domínios de objetos e os desencadeamentos presentes nessa articulação, e o referencial do enunciado delimita o espaço, as condições, as emergências, as instâncias, as relações de diferenciação e os entrecruzamentos que o próprio enunciado faz circular. Foucault (2012, p.103) enfatiza que

[...] a descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças.

Há que se ressaltar que não está em jogo uma relação de (de)composição das unidades no âmbito formalista nem uma análise de nível interpretativo sobre o texto. Não há a busca por um sentido nem por uma verificação, mas a análise das relações, em um processo de verticalização nas camadas da linguagem em que se encontram os achados enunciativos.

Na AAD, a perspectiva de sujeito também rompe com as formas tradicionais de concebê-lo. Para Foucault (2012), o sujeito do enunciado é uma função determinada, um lugar vazio que pode ser ocupado por qualquer indivíduo. Assim, o que é dito em um rede discursiva não é isoladamente fruto da vontade do “sujeito” no exercício de sua criatividade. Nessa perspectiva, não há um sujeito criador, autônomo e proprietário de uma série de enunciados. Ele compõe uma série de relações que criam

¹⁸ Segundo Carlos (2017, p.7), essa relação tricotômica é formada de três constituintes ontológicos: significante, significado e referente. O significante é sempre algo sensível, isto é, afeito ao mundo da sensação, por isso, que se pode ver, ouvir, cheirar, tocar ou degustar. O significado é subjetivo, ou seja, constituído de ideias, sentidos, convicções, valores, desejos, visões de mundo etc. compartilhados socialmente. O referente é o que o par significante-significado representa: pensamento, pessoas, coisas, acontecimentos, situações, personagens, mitos, lendas, ilusões, crenças etc. O referente se faz presente, mesmo quando de fato não exista, devido a ser imaginário, ficcional ou literário.

as condições de existir de seu lugar. Assim, o mesmo indivíduo pode ocupar, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos.

Sobre esse aspecto, o intuito não é de salientar as razões de quem fala ou do que se fala soberanamente. Não se atribuem ao empenho de um indivíduo as causas, as consequências e os êxitos de um acontecimento de natureza discursiva, mas as regularidades e as transformações que se encontram articuladas em um lugar vazio, configurado como posição de sujeito, que pode ser ocupada por qualquer indivíduo desde que acione essa rede de conexão discursiva e a coloque em circulação.

Assim, as relações entre o que é dito ou escrito e o autor não correspondem à relação que é considerada nessa análise, mas em que condições e sob que regras um indivíduo pode ocupar uma posição para ser sujeito do enunciado. Em determinada instituição – religiosa, política ou educacional, por exemplo – disseminam-se formas específicas de enunciar, de lidar com o saber, de legitimar o que pode ser dito e o que deve ser proibido, e as descrições devem seguir essa lógica de desdobramentos possíveis no discurso (FOUCAULT, 2012).

Nas séries de coisas escritas abaixo, assinalam-se algumas das delimitações para ser possível descrever as relações existentes no tocante ao enunciado. Tal entendimento se distingue das condições que descrevem o nível de existência da frase, mas que ainda não está verticalizado nas camadas do enunciado:

Não basta dizer uma frase, nem mesmo basta dizê-la em uma relação determinada com um campo de objetos ou em uma relação determinada com um sujeito para que haja enunciado. Para que se trate de um enunciado, é preciso relacioná-lo com todo um campo adjacente. Ou antes, visto que não se trata de uma relação suplementar que vem se imprimir sobre as outras, não se pode dizer uma frase, não se pode fazer com que ela chegue a uma existência de enunciado sem que seja utilizado um espaço colateral; um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados (FOUCAULT, 2012, p.110).

Então, não basta identificar um campo de objetos ou um sujeito, se não estiver apontado um campo adjacente, ou seja, uma série de outros enunciados que possibilitem ramificar o que é posto na rede discursiva. Ainda expondo em outras palavras, desde que haja uma série de elementos linguísticos de modo singular, imerso em um campo enunciativo, é que se tem um enunciado. Além disso, o campo enunciativo - ou campo associado - é regular e vigilante e empreende regras que

aceitam, rejeitam e transformam as séries de enunciados em sua dispersão. O enunciado é delimitado em um campo enunciativo que lhe favoreça “lugar” e “*status*”.

Há uma legitimidade para que um dito, um escrito ou uma imagem visual, por exemplo, tome um espaço, seja conservado e se desdobre no passado e no futuro. Além disso, demanda “um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis” (FOUCAULT, 2012, p.112). Um enunciado supõe outros e tem em torno de si um agrupamento de séries enunciativas que têm um nível de relação com ele, formando uma “árvore de derivação enunciativa”, cuja base constitui os “enunciados reitores”, que abrangem essas regras de modo mais amplo, e no alto de suas extremidades, os enunciados que, no desdobrar dessas ramificações, apresentam regras de modo mais delimitado e localizado. Nessa “árvore”, há hierarquias internas de acordo com o tipo de relação que cada agrupamento de enunciados emprega em suas regras, o que pode correr tanto por subordinação quanto por complementaridade.

Foucault (2012) chama a atenção para o fato de que as regras jamais se apresentam nas próprias formulações, porquanto estão para além delas, ao constituir seu espaço de coexistência. Assim, existem espaços em que grupos de enunciados formam essas regras de modo mais geral e largamente aplicável e dão margem a outros - objetos, conceitos, estratégias e enunciados - em suas derivações, que aparecem, de modo mais específico, em sua aplicação.

Outra especificidade para que o enunciado seja muito mais do que uma sequência de elementos linguísticos é a condição material necessária de sua existência. A materialidade do enunciado possibilita sua “reinscrição” e sua “transcrição” e está mais para a ordem da instituição do que da localização espaço-tempo. O enunciado circula e rompe com as restrições que as individualidades e certas estratégias de contextualização estabelecem. Nesse horizonte, “ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva [...], o enunciado, ao mesmo tempo em que se materializa, aparece com um *status*, entra em redes e se coloca em campos de utilização” (FOUCAULT, 2012, p.118). É na constância da identidade do enunciado nos acontecimentos das enunciações, de seus desdobramentos e de sua condição material repetível que se encontram seu campo de utilização, e sua função pode ser operacionalizada em determinadas instâncias, devido às suas especificidades. O enunciado não é dito de forma definitiva, isolada e depois esquecido, ao contrário, ele

se mantém nas redes de elementos que viabilizam seu (re)aparecimento – inclusive sua destruição – com determinada regularidade.

Há um jogo enunciativo que tem o poder de afirmar e de fortalecer uma ideia e de negar e confrontar interesses: “o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas e torna-se tema de apropriação ou de rivalidade” (FOUCAUL, 2012, p.119). Por isso, é sobremaneira importante entender como o discurso funciona operativamente, tendo em vista as séries de norteamientos contidas nele que incidem em nossas práticas, em várias instituições de nossa estrutura social, no variar das posições de sujeitos, dos papéis que ocupam, do tempo e do espaço. É preciso, ainda, entender os desdobramentos do seu aparecimento regular, suas proibições, conservações e transformações e identificar as regras e as estratégias existentes nas condições de existir desse discurso que está circunscrito de uma forma, e não, de outra.

“Nas condições de emergência dos enunciados, pode haver exclusões, limites ou lacunas que delineiam seu referencial, validam uma única série de modalidades, cercam e englobam grupos de coexistência e impedem certas formas de utilização” (FOUCAULT, 2012, p.125). O discurso também seleciona o que pode ou não ser dito, o que pode ou não estar na vizinhança entre um grupo de enunciados e outros e nas instâncias em que esses enunciados circulam ou são interditados.

Assim, considerando o que foi tratado sobre o enunciado - que é imprescindível para os andamentos da análise aqui proposta e realizada, Foucault enfatiza todos esses elementos discutidos até então para explicitar essa noção:

Examinando o enunciado, o que se descobriu foi uma função que se apoia em conjuntos de signos, que não se identifica nem com a “aceitabilidade” gramatical, nem com a correção lógica, e que requer, para se realizar, um **referencial** (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um **sujeito** (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos indiferentes); um **campo associado** (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma **materialidade** (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (FOUCAUL, 2012, p.130, grifo nosso).

Em suma, o enunciado não deve ser confundido com a frase, a proposição ou o ato de fala, que são categorias distintas e apresentam particularidades que as diferem de outras. Tal noção está para o discurso como a frase está para a gramática, como a proposição está para a lógica e como o ato de fala está para a “análise”. Essa é uma função que requer um referencial, como um princípio de diferenciação e um domínio de objetos; uma posição de sujeito, como um lugar vazio que pode ser prescrito para qualquer sujeito em condições específicas; um campo associado, como um domínio em que coexistem outros grupos de enunciados; e uma materialidade repetível, como um status e as condições de existir que viabilizam sua reinscrição e seus usos possíveis.

Outro ponto de vista importante de Foucault é de que o enunciado é, ao mesmo tempo, “não visível e não oculto” (FOUCAULT, 2012, p.124). Então, é preciso “escavar”, ou seja, buscar nos nexos de uma formulação os elementos que o tornam enunciado, fazer o que uma leitura superficial não alcança - em outras palavras, uma leitura imediata, sem se ater às camadas mais profundas da linguagem, fazer uma análise com outros propósitos e outros entendimentos sobre a linguagem e aprofundar esse aspecto. Assim, é preciso verticalizar as escavações, o que nos possibilita encontrar o que não estava tão visível, mas presente nas camadas da linguagem, no desenrolar da identificação dos elementos linguísticos que, em forma de redes de modalidades de grupos enunciativos, conectam-se em suas funções e coexistem.

O enunciado pode não estar tão visível para um entendimento que se obstaculiza no modo restrito e costumeiro de assumir uma posição em análises tradicionalmente utilizadas nas pesquisas de outros objetos possíveis; de um entendimento que limita o enunciado que circula em vários espaços como pertencente exclusivamente a um(ns) autor(es)/ ou obra(s). Por outro lado, está presente nas leituras sistemáticas por se aproximar de uma camada específica da linguagem, mais precisamente, em uma ótica analítica direcionada a descrever as conexões que criam a emergência de séries enunciativas, identificadas nas margens das formulações que abrangem um lugar vazio, em que o indivíduo, ao tomar posição no exercício da enunciação, aciona regras e estratégias e os desencadeamentos que legitimam uma série de funções e domínios – Arte, Política, Ideologia, Filosofia, Sociologia, História, Pedagogia.

Embora esses rastros enunciativos nem sempre estejam tão visíveis, não estão ocultos. Não há algo escondido, “enigmático e silencioso que não traduz” (FOUCAULT, 2012, p.127). Não é algo presente em uma consciência determinada e que precisa ser revelado. O enunciado está presente, mesmo que de modo disperso, em circulação, em deslocamentos, em mutações, em transformações, mas sempre de modo sistemático, em conexões, em uma rede enunciativa no limite da linguagem. A AAD não busca o sentido das formulações, sua preocupação é, por exemplo, com a hermenêutica, que, através da interpretação, busca o que está por trás das coisas escritas, vinculando-se aos agentes que as protagonizam.

A perspectiva arqueológica não busca o que está oculto e sob o domínio do sujeito da ação, mas o que está posto nas séries de escritos, mais precisamente, nas relações que são mantidas pela exterioridade regularmente. É a busca do não tão visível em relação à “desordem” da linguagem. Na verdade, nessa perspectiva analítica, as modalidades de enunciado devem ser descritas e expostas com mais clareza, em sua forma sistemática, com seus nexos e derivações. Assim, o que não estava tão visível no discurso passa a estar descrito em seus desdobramentos como uma espécie de árvore ou constelações, cujas relações presentes em cada feixe podem ampliar o entendimento sobre uma faceta do saber.

Enfim, considerando as singularidades do enunciado em sua densidade, podemos especificar bem mais outras noções – a de discurso - como uma das categorias que não se restringe ao mero jogo de palavras, uma vez que é compreendido como um “conjunto de enunciados que se apoia em uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 2012, p. 131). Em outras palavras, o discurso é constituído por um agrupamento de enunciados que apresentam determinados níveis de existência, em que é possível definir uma regularidade, com suas ordens, seus posicionamentos, suas funções, correlações e transformações.

A arqueologia percorre a tríade prática discursiva-saber-ciência. Logo, há saberes que são independentes das ciências, mas não há saber sem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que forma (CARLOS, 2017). É preciso esclarecer que a prática discursiva é situada historicamente, mas o discurso se encontra disperso nos períodos enunciativos. A prática discursiva não se restringe à “competência” ou à operação expressiva do sujeito falante, pois também é um “conjunto de regras anônimas”, determinadas no

tempo e no espaço, com condições necessárias – social, econômica, geográfica ou linguística - para o exercício da função enunciativa.

Nesse horizonte, o discurso aparece como unidade e descontinuidade na própria história, colocando seus problemas, limites, cortes e transformações em uma temporalidade específica, que transcende a linearidade e se dispersa no espaço. A esse “conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar de saber” (FOUCAULT, 2012, p. 219).

Quanto à operacionalização dessa análise arqueológica, os procedimentos metodológicos básicos da pesquisa foram: o mapeamento, as escavações e a análise descritiva¹⁹. No mapeamento, depois de escolher as fontes primárias, identificam-se e se escolhem outras fontes, as secundárias, porque as fontes primárias compreendem outros textos acadêmicos, como livros, produções audiovisuais, charges, planejamentos, e assim por diante. Nesse momento, inicia-se o mapeamento dessa diversidade documental relativa ao enunciado da pesquisa. Em alguns momentos, é necessário estabelecer delimitações de ordem temporal, espacial, conceitual ou de gênero documental. De modo geral, o que prevalece é a relação que os documentos têm com o objeto-enunciado que se investiga. Em outras palavras, a delimitação do mapeamento se define pelos documentos que contribuem para se compreender o objeto de pesquisa.

Entende-se que o discurso é uma dispersão de elementos não sistematizados *a priori*, e no mapeamento, são identificados outros documentos e agrupamentos enunciativos nessa coexistência e sucessão. Por isso, não há um quadro de referências para consulta, de modo pré-estabelecido, tampouco um ponto de partida entendido como o único caminho a seguir ou como a origem do desencadear enunciativo. É preciso entender que esses enunciados

[...] se conservaram graças a um certo número de suportes e de técnicas materiais (de que o livro não passa, é claro, de um exemplo), segundo certos tipos de instituições (entre muitas outras, a biblioteca) e com certas modalidades estatutárias (que não são as mesmas

¹⁹ Sobre a sistematização desses procedimentos da AAD, sugerimos a leitura de ALCÂNTARA, Marcos; CARLOS, Erenildo. *Análise Arqueológica do Discurso: uma alternativa de investigação na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Disponível em: <http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/interseccoes/pdf/Interseccoes_Ano_6_Numero_3.pdf>. Acesso em: 15 de dez. de 2016.

quando se trata de um texto religioso, de um regulamento de direito ou de uma verdade científica) (FOUCAULT, 2012, p.151).

O segundo momento é o das escavações, em que se lê sistematicamente todo o material mapeado, tanto das fontes primárias quanto das secundárias. Inicia-se pela primeira fonte selecionada, que é o ponto de partida. Por conseguinte, a leitura continua conforme a delimitação do mapeamento e pressupõe que nem tudo que está posto deve ser considerado nesses desdobramentos, porque, apesar de a fonte ter uma relação com o enunciado, nem tudo o que é escrito responde ao problema da pesquisa. Com esse processo busca-se o enunciado investigado em meio à desordem do conjunto de coisas escritas. Isso significa “identificar, selecionar e organizar um *corpus* documental” (ALCÂNTARA, 2017), quando se explora o conjunto de achados (as séries de signo) relacionados à especificidade do objeto-enunciado, ou seja, o corpus constitui o material propriamente dito da análise.

Ao descrever essas séries, utilizam-se os desenhos de humor presentes nos documentos analisados, com o intuito de explicitar as relações existentes e seus modos de usar. E apesar de o objetivo da pesquisa não ter sido o de analisar o discurso contido nas imagens, o discurso sobre o uso dessas imagens particulares e as relações que permitem seu aparecimento, para buscar a singularidade de sua existência e o porquê de seu aparecimento e não de outras imagens em outras formas de uso e relações, foram destacadas em seus nexos com o conjunto de achados relacionados ao objeto.

Assim, dissocia-se o enunciado e isolam-se os termos que aí se entrecruzam e demarcam as diversas regularidades a que obedecem. O enunciado não existe de modo livre, neutro e independente; ele aparece em série ou em conjunto em um jogo enunciativo. Portanto, o processo de escavação deve estar atento a essas conexões, para que essa ramificação possa aparecer tal como exististe. Isso colabora para esclarecer o objeto sem “podar” partes indispensáveis para entendermos a rede discursiva (FOUCAULT, 2012).

Por fim, análise e descrição aparecem na AAD de modo particular se compararmos com outras pesquisas, uma vez que a análise aparece antes da descrição. O produto final da AAD é a descrição, porque se explicitam, de modo sistematizado, as ordens do discurso escavado em suas especificidades. É o momento de expor os enunciados que, mesmo presentes no discurso, não estavam

tão visíveis. Isso porque é necessário identificar as regularidades e as dispersões presentes, bem como as regras empreendidas para que as coisas sejam descritas tal como se apresentam; entender as articulações estabelecidas pelos signos; identificar os domínios do conhecimento e encontrar a ordem do discurso investigado. Finalmente, descrevem-se todos esses aspectos de modo organizado – como uma árvore derivativa - esquematizados e de acordo com o próprio nível de existência do enunciado. Dito de outra forma,

[...] descrever um enunciado não significa isolar e caracterizar um segmento horizontal, mas definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos (não sendo essa forçosamente gramatical nem logicamente estruturada) uma existência, e uma existência específica. Essa a faz aparecer não como um simples traço, mas como relação com um domínio de objetos; não como resultado de uma ação ou de uma operação individual, mas como um jogo de posições possíveis para um sujeito; não como uma totalidade orgânica, autônoma, fechada em si e suscetível de – sozinha – formar sentido, mas como um elemento em um campo de coexistência; não como um acontecimento passageiro ou um objeto inerte, mas como uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2012, p. 132-133).

Destarte, esta pesquisa se materializa em documentos de natureza acadêmico-científica e didático-pedagógica. Os documentos primários mapeados foram, conforme citado no início da tese, uma biografia em nível dissertativo, intitulada ‘Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon’ (VILLWOCK, 2013) e os livros a que esse documento faz referência e que se conectam com o objeto - Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular (1985), A vida na escola e a escola da vida (1987), Cuidado, Escola! (1987) e Brasil Vivo: uma nova história de nossa gente (1986). Convém esclarecer que os documentos secundários a serem empreendidos nas escavações de pesquisa em AAD vão sendo constituídos como uma árvore de derivação, em que a análise de um documento remeterá a outro(s). Nessa ramificação, a partir da análise de um conjunto de enunciados materializados em um série de documentos, identifica-se seu pertencimento a formações discursivas específicas com suas regras próprias. Logo, a hierarquia dessas formações é entendida através do nível de existência de suas relações e do modo como uma se sobrepõe à outra ou como as rege. Esses documentos mapeados até então aparecem nas descrições analíticas, conforme o estágio atual da pesquisa e suas escavações, cujos desdobramentos são explicitados e explicados.

A riqueza enunciativa identificada nos escritos e nas imagens presentes na dissertação supracitada justifica a escolha para que esse documento aparecesse como ponto de partida das escavações enunciativas norteadas pelo objeto de pesquisa. Assim, encontram-se diversos aparecimentos regulares do discurso, como também feixes de relações, domínios de conhecimento, práticas discursivas, estratégias e regras, em especial, na perspectiva educacional que aciona o terreno da EP; um conjunto de elementos que contribuem para ampliar nosso entendimento sobre linguagem, discurso, cultura visual, humor e educação popular. Nesse horizonte, os documentos primários e os secundários contêm respostas para as questões aqui levantadas, em condição de existência dispersa, cujas teias enunciativas na materialidade desse conjunto documental demandam mapeamentos e análises para visibilizar e sistematizar os achados que consistem em explicitar, em determinado nível explicativo, o desenho de humor na EP.

Reitera-se que ressaltar o enredo do discurso do uso pedagógico da linguagem visual a partir das escavações enunciativas não é elucidar algo que se encontra oculto, tampouco na interpretação das coisas escritas. Apesar de as coisas escritas não se encontrarem tão visíveis em suas articulações, elas são verificadas a partir da análise rigorosa de seus enunciados em seu nível de existência, em que se descreve a constituição de um discurso particular de modo sistematizado. Com esta pesquisa, pretende-se colaborar com a educação popular, apontar novas questões e identificar novos achados e explicações sobre o uso do desenho de humor nesse terreno; dar visibilidade ao modo como alguns tipos de linguagem – em especial, o desenho humorístico – apresentam potencialidades de contribuir para o fazer pedagógico sob o viés da criticidade e da dialogicidade e aos métodos de pesquisa que podem apontar novos caminhos para buscar aproximações com a realidade, como propõe a AAD.

Assim como as categorias ‘enunciado’, ‘discurso’, ‘posição de sujeito’, ‘prática discursiva’ e ‘regularidade’ foram definidas nesta seção, para compreender bem mais os norteamientos teórico-metodológicos da pesquisa arqueológica, também é preciso apresentar as categorias de análise que orientam as escavações: a ‘imagem visual’, a ‘comunicação’, o ‘desenho de humor’, a ‘cultura popular’ e a ‘educação popular’.

O discurso em análise aponta as categorias ‘imagem visual’ e ‘comunicação’ em constante articulação. Nos escritos de Thibault-Laulan (1976), que são tomados como referência nas explicações de Ceccon (1985), em ‘Vivendo e aprendendo’, a

imagem visual é apontada como registrada ou artificial e depende do campo ótico natural para ser visualizada. Para além de uma projeção do real, esta imagem é considerada um instrumento de comunicação visual, em que uma série de elementos visuais em articulação levam a um todo ordenado e acionam determinadas funções da linguagem. Nesse contexto, o processo de comunicação é definido como a passagem de um código que é comum ao emissor e ao expectador por meio de um suporte (THIBAUT-LAULAN, 1976). Eco (1975), que aparece também como fonte secundária, aponta a comunicação como um processo cultural.

Conforme as conexões discursivas estabelecidas nos desdobramentos das escavações empreendidas acerca do documento já citado de Villwock (2013), o “desenho de humor” é abordado, principalmente, a partir do desencadeamento discursivo encontrado em Eco (1984, p. 20), em que ele é concebido como um “procedimento visual que reproduz os objetos concretos, como o desenho de um animal, para comunicar o objeto ou o conceito correspondente”. Esse desenho aparece sob a estratégia humorística que, segundo Ceccon (1985), é reforçada pelo entendimento de Freud (1905) sobre as formas de fazer rir para além do riso, mas de expor algo obscuro ou escondido. Em suma, Ceccon (1985) salienta o desenho de humor como uma imagem reconstruída, remodelada, de homens e situações reais, que introduz uma dimensão crítica.

Quanto à cultura popular, em ‘Vivendo e Aprendendo’, sobretudo em Oliveira (1985), aciona-se o entendimento presente em Gramsci, que atenta para as construções culturais dos grupos marginalizados e discriminados em uma atividade intelectual que enfatiza uma vida prática e esses sujeitos como construtores e participantes. Assim, viabiliza-se uma nova cultura crítica e consciente em contraposição às imposições da “cultura oficial”. Essa forma de enfatizar e (re)configurar a cultura é construída em coerência com o que já existe, no que é próprio do grupo oprimido. Para isso, elucidam-se suas práticas cotidianas e a percepção de si mesmos, dos outros e do mundo. Gramsci (1982) entende que a cultura popular é politizada. Assim, é a partir desses níveis de entendimento que essa categoria se articula no terreno discursivo em questão.

A Educação Popular, como categoria também presente no enredo discursivo e de emersão deste trabalho, é considerada como o terreno em que se situam o interesse do pesquisador e o objeto e uma categoria que aparece como um enunciado

posto em uma série de correlações com o conjunto de coisas escritas em análise. Portanto, é necessário argumentar para elucidar e detalhar em que perspectiva a EP aparece nesse horizonte, uma vez que seus níveis de entendimento são variáveis, e o próprio objeto-enunciado da pesquisa empreende essa delimitação por meio dos documentos e suas conexões. É preciso deixar claro que a perspectiva em que a EP aparece no discurso analisado é apontada pelo nível de existência do objeto de pesquisa e pelo próprio nível em que aparecem os desdobramentos discursivos, e não, na coexistência cronológica em que várias EPs aparecem, tampouco por motivo de preferência da pesquisadora.

Assim, a EP é entendida numa perspectiva educativa que aparece na árvore derivativa, delineada pelo discurso descrito analiticamente, e nos desdobramentos documentais que abrangem as práticas discursivas das décadas de 1960 a 1980. Portanto, nesse acumulado, o discurso-objeto é compreendido a partir da conexão com a Educação Popular de *viés libertador*. Portanto é necessário expor e delimitar os nexos com os documentos presentes nesses desdobramentos, a saber: Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Extensão ou Comunicação e Ação Cultural para a Liberdade. Nesses livros, as perspectivas teórico-metodológicas se evidenciam no modo como a proposta pedagógica de viés libertador se constitui e como o uso do desenho de humor acontece nesse cenário.

O conceito de Educação Popular adotado aqui é o da Pedagogia de Paulo Freire que, nos anos de 1960, adentrou o acumulado histórico como um discurso prático, em que se articulam as experiências anteriores de luta contra o colonialismo e o eurocentrismo, configurando-se como uma *educação popular libertadora*. Assim, a Educação Popular é, ao mesmo tempo, um movimento e um paradigma, cujo objetivo é de empoderar as classes populares para que enfrentem diversas modalidades de opressão, lutando por uma sociedade solidária, e fortalecer e reconhecer seu protagonismo histórico por meio da educação. A EP supõe que as populações marginalizadas e excluídas se apropriam do que ele chama de um “novo saber instrumento”, que pode ser utilizado na realização dos projetos populares de atualização social que emergem da cultura popular (BRANDÃO, 1980).

A perspectiva crítica sobre o processo de colonização amplia o discurso da Educação Popular e viabiliza uma leitura que contempla a esfera sociocultural. A partir do local, do vivido, da cultura do povo, do saber cotidiano e das subjetividades, a

Educação Popular possibilita um questionamento do discurso eurocêntrico e autoritário e concede protagonismo e reconhecimento identitário dos sujeitos populares. As contribuições de Freire, como os nexos entre os conceitos de invasão cultural e de colonialismo, contribuem para ampliar a leitura crítica da realidade social e do campo educativo, de modo peculiar no que tange à EP.

Definido o conceito de EP que será tratado nesta tese e feitos os devidos esclarecimentos sobre as categorias abordadas, resta apresentar a estrutura da tese. No próximo capítulo, serão abordados os feixes de relações entre o eixo imagético, o humorístico e o jornalístico, como essas relações estão articuladas e quais os seus níveis de existência, as peculiaridades, as regras, as estratégias, as relações de diferenciação e de equivalência e os domínios de conhecimento.

No terceiro capítulo, são feitas considerações sobre a presença enfática do correlato ideopolítico, devido às próprias peculiaridades do discurso sobre o desenho de humor e do que tange à Educação Popular. No terreno discursivo em que se difundem o viés ideológico e o político, assinala-se um série de articulações a respeito dos meios de comunicação e do desenho de humor nas formas como são usados. Destaca-se, também, o eixo político da EP em suas condições enunciativas convergentes com as demandas progressistas e libertadoras, em que diversos temas aparecem como emergência enunciativa. Nesse contexto, o desenho é uma alternativa de linguagem para comunicá-las e expressar a cultura popular.

No quarto capítulo, apresentam-se os feixes de relações do domínio pedagógico e os correlatos epistemológico e metodológico. O epistemológico aponta as facetas do objeto associadas a uma série de domínios de conhecimentos que apontam o desenho de humor, em sua intencionalidade de uso na EP, conforme suas regras e estratégias, e expressam o processo de organização dos conteúdos de uma forma, e não, de outra. Por sua vez, as descrições analíticas que envolvem o viés metodológico sobre o desenho de humor na EP será descrito a partir das orientações que norteiam como esse uso aparece, na configuração de seu conteúdo, dos suportes utilizados e dos procedimentos de uso, na função comunicativa e no modalidade de leitura, bem como na relação com uma série de domínios em seus nexos com os princípios da Educação Popular. Assim, visando aprofundar esse entendimento e saber como essa forma gráfica do humor aparece como alternativa didático-

pedagógica no terreno da EP, esta pesquisa empreende seus desdobramentos, esforços e esclarecimentos.

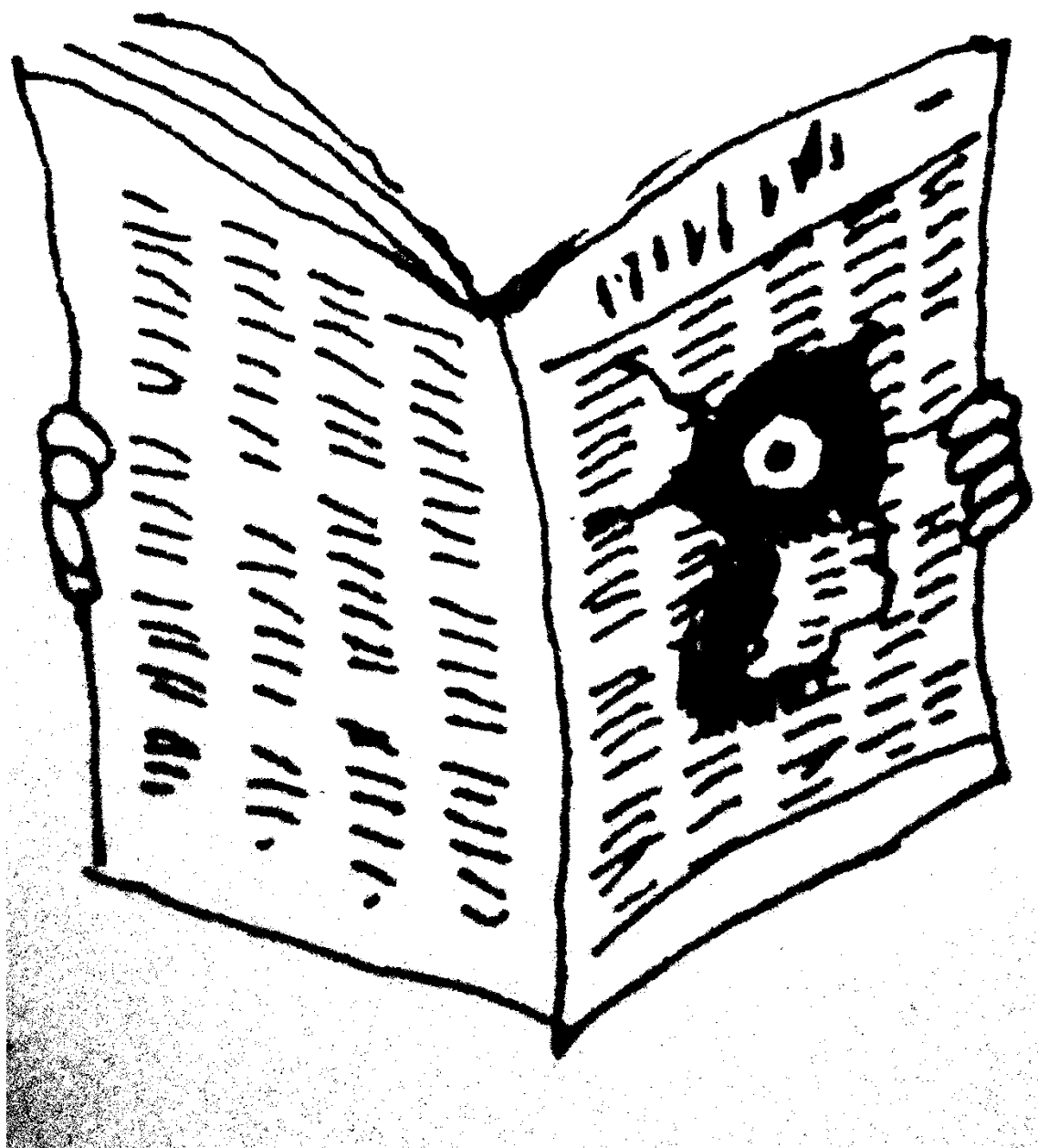
Por fim, sistematizam-se os achados e os resultados, seguindo a ordem das descrições, de modo sintético e atento às questões levantadas sobre o objeto. O trabalho visa contribuir mostrando um caminho possível diante das várias alternativas de múltiplas linguagens que circulam em nosso cotidiano através dos meios de comunicação e informação, que orientam nossas formas de ler o mundo e estar nele. A seguir, apresenta-se um esquema das ordens de discurso que compõem o enredo das escavações em tela:

Esquema 1: O discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular



Fonte: Elaboração da pesquisadora

2 O DESENHO DE HUMOR E SEUS ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS: AS CONEXÕES ENTRE A LINGUAGEM IMAGÉTICA, A HUMORÍSTICA E A JORNALÍSTICA



Fonte: Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Apesar de, em muitas circunstâncias, sermos regidos pela escrita no âmbito normativo, no acadêmico-científico e no demasiado fluxo de informações posto em circulação, há um bombardeio de imagens ao nosso redor, que faz com que sua importância cresça em nosso cotidiano e na sociedade de um modo geral. O contato com o horizonte visual é constante, embora nossa consciência não esteja necessariamente acionada de modo crítico. Mas os valores, as ideias, os sentidos, as crenças, as tradições, os padrões e os mitos são reproduzidos e reforçam a formação de visões de mundo.

Nesse cenário discursivo, a linguagem imagética é entendida como uma construção cultural que é utilizada socialmente em diferentes grupos – e suas posições de sujeitos – com diferentes funções. Ao longo da história, os artefatos culturais usados para que o processo de comunicação fosse possível e visível evoluíram das ferramentas mais rudimentares às mais sofisticadas. Cada vez mais, o ser humano recorre a esse tipo de linguagem para informar, atentar, publicizar, narrar, denunciar, atrair, emocionar, entreter, alienar e conscientizar. Assim, além de evoluírem as ferramentas necessárias para o processo de produção da imagem evoluem seus diversos suportes – quadros, jornais, revistas, livros, TV, projetores, entre outros. No decorrer das escavações discursivas, há um *status* do jornal que será destacado pelas ordens discursivas e pelas especificidades norteadas pela própria faceta do enunciado e objeto da investigação: o desenho de humor.

No que diz respeito ao desenho de humor, é preciso entender que, em sua órbita, há uma relação com outros textos, em especial, com o jornal. Essa relação interdependente aparece nos próprios documentos que constituem um papel didático, visto que, na circulação de informações, há uma correlação com os textos jornalísticos e sua função específica. Portanto, embora tenha características específicas, o desenho de humor, sobretudo nos nexos discursivos que delineiam esse nível de existência, não é um texto isolado, sem relação com outros textos, e é publicado não só no próprio jornal, como um suporte, mas também em materiais didáticos, que viabilizam uma correlação com uma série de tipos de textos, como jornal, revista, letras de música, fotografia etc. Isso possibilita ao leitor relacioná-los e, até mesmo, usar esses outros textos para auxiliar não só no entendimento do próprio desenho de humor, mas diferentes formas de leitura acerca da realidade.

O jornal é um meio de comunicação que serviu de suporte de emergência, reprodução e circulação do desenho de humor. Por sua vez, a “imprensa alternativa” se destaca nesse espaço, como *O Pasquim*, por exemplo, já que recebe um realce na prática discursiva de 1960, por divergir da vertente repressiva-militar e se configurar como um instrumento estratégico de oposição com potencial de informar, criticar, satirizar, denunciar e reunir alguns dos principais jornalistas e desenhistas do país para abordar os acontecimentos mais relevantes e polêmicos. O desenho de humor de cunho crítico, social e temporal, como a charge, aparece de modo adequado na imprensa alternativa para construir seu conteúdo. Isso porque esse tipo de linguagem apresenta um modo de uso regular e estratégico do humor e da crítica na abordagem dos mais diversos temas, com o intuito de contestar paradigmas da moral vigente e da política para contestar os acontecimentos, em forma de leitura atrativa, prazerosa, enfática e sintética.

Ressalte-se, no entanto, que, além da charge, há outras formas de desenho de humor, como a caricatura, o cartum e a tira cômica, cujo discurso possibilita, com a estratégia de diferenciação, identificar as peculiaridades de cada um desses tipos e os critérios estabelecidos ao abordar determinada coisa de uma forma, e não, de outra, segundo “o quê”, “quando” e “onde” o que é dito aparece; como também o modo como é representado o “social” e seus realces com base nas relações acionadas por essa forma gráfica de o humor se expressar.

Entende-se os desenhos de humor como uma forma de ver o mundo, com suas especificidades, funções e materialidades. Esses aspectos estão conectados com as razões da aparição desses desenhos materializados no discurso, por meio de instâncias, papéis, sujeitos, documentos e relações enunciativas. Por isso, é necessário aprofundar os conhecimentos sobre o uso do desenho de humor, para que se possam entender suas tramas em relação a como, por que, para quem e para que seu uso é relevante e tem um modo de usar singular no cenário pedagógico, mais precisamente, na Educação Popular libertadora, haja a vista o norteamento que o acumulado documental e as práticas discursivas apontam.

Em sua função comunicativa, o desenho de humor é considerado como uma das formas de linguagem a ser utilizada na EP. E nessa delimitação, há uma riqueza enunciativa no documento ‘Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular’, que destaca, no capítulo ‘Com humor: uma nova linguagem de

comunicação social', o uso desse do desenho humorístico com esse papel comunicativo, com estratégias como a criticidade. Neste capítulo, já podemos apontar e descrever analiticamente alguns desses aspectos, como o modo particular de entender a imagem visual que aparece no discurso, em uma perspectiva multidisciplinar; o desenho de humor como uma forma de linguagem particular e suas variações, bem como sua função comunicativa e a singularidade na estratégia humorística da linguagem – com destaque para o domínio da Psicanálise nesse apontamento, e por fim, o nexos com o texto jornalístico, por meio de práticas discursivas, posições de sujeito, correlações e o papel da comunicação.

2.1 As relações discursivas no entendimento de imagem visual

Nesta seção, apresentam-se uma sistematização e uma descrição analítica da forma singular como a imagem aparece nesse horizonte discursivo. Para tanto, identificam-se formas regulares, relações que constituem uma riqueza enunciativa e relevância no discurso em sua própria sustentação e ramificação. Assim sendo, aparece abaixo a imagem visual em articulação com o eixo sociocultural; a relação deste tipo de imagem e o cotidiano; a estratégia da imagem visual como representação de situação existencial; e o espaço em que se diferencia palavra de imagem para salientar a existência singular imagética no terreno da linguagem.

2.1.1 O entendimento de imagem visual articulada à dimensão social e cultural

Antes de se ter uma experiência direta com alguma coisa – e às vezes substituindo-se a essa experiência, que nos permitiria descobrir, conhecer – temos, cada vez mais, uma representação, uma ideia, uma imagem dessa coisa, seja ela um objeto, um acontecimento ou um fato social. A imagem precede e às vezes substitui a experiência de conhecimento desse objeto, fato, acontecimento (CECCON, 1985, p.118).

O uso da imagem visual como proposta de estudos e de pesquisas se deve à emergência discursiva que aborda seu impacto social e cultural nas experiências e no ato de conhecer operado pelo sujeito. Portanto, sua relevância, muitas vezes, está ligada aos domínios de conhecimento da Sociologia, da Semiótica, da História, da Arte, da Antropologia, da Pedagogia etc. Trata-se de um discurso que assinala a

imagem como uma forma singular em que a imagem visual aparece e que não só pode constituir entendimentos sobre determinados objetos, acontecimentos e fatos sociais como também substituir uma “experiência direta” com a coisa, estar no lugar dessa experiência hipotética e criar seu próprio “sistema de explicação”, conforme é asseverado no fragmento abaixo:

A imagem desenhada, reconstruída, remodelada de homens ou de situações reais, nota A. M. Thibault-Laulan [...] desvela ligações, nexos, associações que até aquele momento eram apenas implícitas. A imagem cessa de ser apenas a projeção do real e passa a propor, e às vezes até a impor, um outro **sistema de explicação** (CECCON, 1985, p.120, grifo nosso).

Na correlação entre os escritos de Ceccon (1985) e os de Thibault-Laulan (1975), um dos desdobramentos documentais desse terreno discursivo, concebe-se a articulação imagem visual e comunicação em uma perspectiva multidisciplinar. Essa é uma forma de linguagem que pode ser propositiva ou impositiva e aparecer como uma estratégia de manipulação ou de conscientização, como referido no próximo capítulo desta tese. Mas aqui se adianta essa assinalação acerca da configuração da imagem visual como um processo sociocultural e seu vínculo como um sistema explicativo. A presença da imagem em uma série de nexos e, na ótica analítica arqueológica do discurso, em um feixe de relações que estabelecem que essa singularidade apareça de uma forma e não de outra, orientando as práticas possíveis no terreno educacional, em particular, sobretudo, pela emergência assinalada na relação entre sujeito e imagem visual, na condição de precedência imagética em detrimento da experiência, já que “sobre os quais pouco se reflete habitualmente” (CECCON, 1985, p.117).

A visão é uma capacidade natural, um processo fisiológico e, ao mesmo tempo, mecânico, que é intrínseco à relação estabelecida ao direcionarmos os olhos para a imagem visual. A relação triádica imagem – visão – olho com a imagem impressa é feita através do dispositivo do olhar, da visão. Mas, para além desse processo natural, as escavações discursivas apontam para uma articulação das imagens e sua visualização com o eixo social como resultante das elaborações culturais dos seres humanos em seus diferentes grupos. Do modo como a imagem traz uma construção e uma reconstrução coletiva de compreensão da realidade, com nexo em diferentes aspectos, domínios, estratégias e um viés criticizador, ela pode constituir uma

dimensão crítica, que redimensiona a perspectiva grafocêntrica de estabelecer essas relações entre a linguagem e a realidade.

Então, há uma série de elementos relacionados que compõem o que se visualiza nas imagens:

As ideias, os valores, as visões do mundo são articuladas em função do modo pelo qual os seres humanos estão ligados socialmente. As imagens decorrem dos mitos sociais, referem-se o tempo todo a modelos culturais engendrados por uma sociedade organizada a partir de princípios bem definidos (CECCON, 1985, p. 118).

Esse entendimento é relevante, principalmente, porque o que aparece na imagem visual não é construído pela natureza, mas pela cultura. E se é cultura, está atrelada ao que o ser humano, coletivamente, é capaz de elaborar e constituir a partir da realidade de um grupo. Isso pode ou não convergir com os valores, as crenças e as tradições de outros grupos, por exemplo. Então, não há uma verdade absoluta no conteúdo da imagem, mas uma série de elementos que apontam uma compreensão da realidade empírica ou da que é pensada. Essa forma de conceber a imagem como “fenômeno cultural” (ECO, 1975) é correlacionada com o domínio semiótico, acionado no documento primário em questão, ao abordar a linguagem como comunicação, em seu vértice no eixo cultural, e concebê-la na complexidade de objetos, valores e comportamentos de uma coletividade humana.

Essas abordagens são recorrentes no terreno da Educação Popular, principalmente na estratégia de problematizar as distinções entre natureza e cultura. Nesse modo de conceber a imagem, como uma particularidade visível e comunicável atrelada ao eixo “cultura” na rede discursiva, os artefatos culturais suscitam uma “consciência” desses homens e suas estruturas sociais, seus valores, costumes e desigualdades.

2.1.2 A regularidade da relação entre imagem visual e cotidiano

No capítulo que trata especificamente sobre o humor no documento ‘Vivendo e Aprendendo’, há uma série de escritos que expõem a problemática da imagem na organização social, na cidade, no cotidiano e no modo como – em sua relação entre os homens e o mundo - nos afeta, atrai, informa, (re)constrói, propõe, impõe e aparece de diversas formas.

Costumeiramente, afirma-se que há uma grande quantidade de imagens que nos cercam no cotidiano. “Vivemos cercados por imagens” (CECCON,1985, p. 117), e “na civilização urbana e industrial em que vivemos, somos bombardeados constantemente por imagens que acabamos por absorver sem nos apercebermos” (CECCON,1985, p. 117). Há uma constância de imagens e a configuração social em que se delineiam as práticas discursivas que abordam criticamente a sociedade urbano-industrial e sua articulação com os meios de comunicação. Entende-se que os mais variados tipos de imagem visual que se espalham pelos espaços em que os sujeitos circulam têm potencialidades que os afetam, mas, não necessariamente, com um nível de consciência sobre o “porquê” e “como” o uso dessa imagem exerce esse impacto.

O espaço é especificado como um terreno em que se distribui e se destaca uma multiplicidade de imagens, que se estendem ao longo dos trajetos humanos no âmbito da publicidade, do consumo, da comunicação de massa e da ordenação social. Essa infinidade de imagens nos afeta e interpela:

A cidade nos envia outras mensagens: os grandes cartazes publicitários, as vitrines das grandes lojas, os anúncios luminosos, as fachadas de cinemas e teatros, as multicoloridas revistas nas bancas de jornais, os muros cobertos de frases escritas às pressas, os sinais de trânsito, as convenções, os signos que ordenam a vida urbana são emissores de mensagens visuais que nos querem atingir, emocionar, convencer, subjugar (CECCON, 1985, p.117).

Não estamos imunes à presença da imagem, conforme denota o recorte discursivo acima. A grandeza, as cores e as luzes são enfatizadas para apontar o quanto sua existência é constituída a fim de que nossos olhos se voltem para ela, para que não a percamos de vista, porquanto a forma como se apresenta visa atrair toda a atenção possível. Além disso, cada uma dessas imagens tem a intenção de seduzir e de atrair, assim como de ordenar e persuadir. Nessa perspectiva, as imagens aparecem e nos orientam em relação a sentimentos, pensamentos, ações e relações intersubjetivas.

O enunciado “civilização da imagem”, destacado em Thibault-laulan (1976), mostra como essa presença imagética é regular e tem *status* e caracteriza a dimensão enfática da linguagem imagética nas práticas discursivas investigadas (1960-1980), cujo aparecimento enunciativo reforça o entendimento e a relevância sobre a constante reprodução e circulação desse tipo de linguagem na sociedade e no dia a

dia dos sujeitos, numa sociedade que, cada vez mais, sofisticava seus artefatos culturais no processo civilizatório da humanidade.

No discurso, delimitam-se os suportes e os espaços onde esses elementos imagéticos são disseminados incisivamente, como, por exemplo, os “outdoors nos espaços urbanos”. É importante ressaltar que o suporte não é a linguagem em si, para evitar os riscos de generalizar a parte no todo, mas é o que viabiliza sua visualização, manipulação, (re)produção e manutenção. É o suporte que possibilita sua difusão e circulação – como o livro didático viabiliza o acesso a uma série de imagens e escritos. No entanto, como discurso, sua materialidade converge para as instâncias em que essa imagem aparece, o que ressalta sua identidade e o domínio por meio do qual são aplicadas e utilizadas. Assim, é possível diferenciar o papel da imagem visual no domínio da publicidade, e, no caso desta pesquisa, do domínio da educação popular.

Atenta-se, ainda, para a variedade da imagem visual e sua existência vasta como uma regularidade, tal como os aspectos quantitativos em relação à frequência/ao volume com o que se reproduz, para suas variações no que tange ao movimento – imagem cinematográfica, televisiva - e a fixidez – imagem fotográfica, desenho - e para suas relações funcionais e dinâmicas com a sociabilidade humana e suas construções, principalmente na vida contemporânea, em que se inserem o “bombardeio imagético” e sua presença diversa enfatizada no discurso do terreno visual.

2.1.3 O discurso como espaço de diferenciação e articulação entre imagem visual e palavra no terreno da linguagem

Ceccon (1985, p. 117) assevera que “somos regidos e enquadrados pela palavra escrita com que são feitas as leis, os decretos, as disposições, os contratos, mas, a cada dia que passa, a importância da imagem cresce”. Há um contraponto com a formalidade e a normatividade numa trama de regimentos sobre a vida humana a que somos submetidos porque estamos inseridos em uma sociedade regida pela escrita. O contraponto com a centralidade da escrita salienta a presença tradicional da palavra na organização social da humanidade, em detrimento da progressiva abrangência das imagens no tempo-espaço. O entendimento de que o uso do texto escrito está presente em uma série de instâncias de forma regular não interdita a ideia

da expansão imagética cotidiana, tampouco de que a imagem visual e a palavra ocupam um lugar de relevância em nossa sociedade e comunicabilidade. Porém essa coexistência requer o devido esclarecimento sobre cada tipo de linguagem, suas próprias particularidades, as funções e os modos como são usadas.

Assim, legitima-se a imagem visual e a sua forma própria de existir e comunicar: Foi dado à imagem todo o espaço de que necessitava para exprimir o que, muitas vezes, a palavra, sozinha, não conseguia dizer (CECCON, 1985). E o discurso cria um espaço de diferenciação entre imagem e palavra, em que há um limite, já que uma não pode tomar o lugar da outra, cada uma cumpre um papel no terreno da linguagem, em suas formas próprias de dizer.

Destarte, reitera-se, a partir do fragmento discursivo presente em Ceccon (1985, p.120), correlacionado com os escritos no âmbito da comunicação postos em Thibault-Laulan (1976), para atentar sobre essa relação de diferenciação, em particular, “a imagem [...] nota A. M. Thibault-Laulan, introduz uma dimensão crítica que só era considerada possível através da palavra. [...] desvela ligações, nexos e associações que, até aquele momento, só eram implícitas”.

A abordagem sobre essa articulação exposta ressalta que o próprio discurso sobre o uso de desenho de humor na EP explicita determinado embasamento em torno da relação palavra-imagem, no que tange às especificidades e às estratégias usadas no desenho como linguagem, que é a dimensão criticizadora na função de comunicar. A imagem visual é atrelada a uma perspectiva crítica no ato de comunicar, cujo papel só era estendido legitimamente à palavra. Assim, redimensionar o potencial comunicador das imagens, em uma teia explicativa, propositiva e, até, impositiva, é uma emergência enunciativa de uma série de entendimentos que são (re)construídos, transformados, legitimados, afirmados e negados no tocante à linguagem e suas formas distintas.

A imagem visual pode constituir, simultaneamente, os elementos que nela aparecem em um só quadro. Por outro lado, no texto verbal, o mesmo tema ou acontecimento se desdobraria em sucessões e na linearidade de um conjunto de palavras²⁰, que podem decorrer sob os riscos da prolixidade. Ora, são formas diferenciadas, em que a linguagem constitui uma existência singular, viabiliza formas

²⁰ Em ‘As palavras e as Coisas’, vemos que Foucault se esforça para descrever o quadro *Las Meninas* de Velázquez.

variadas de comunicação e de difundir informações, de fazer sínteses, de explicar e de representar os sujeitos e o mundo.

Um problema mencionado por Ceccon (1985), nesse espaço de diferenciação da linguagem, é a busca de uma linguagem direta, simples e despojada como estratégia de comunicação nas experiências educativas, pois assim demandavam as especificidades dos sujeitos, do espaço-tempo, do propósito da prática educativa e da linguagem em sua aplicabilidade. Assim, sob a estratégia de diferenciar esses aspectos da linguagem do texto verbal em uma configuração de leitura inadequada para tal utilização, aquela presente em “grossos volumes cuja leitura é praticamente vedada aos não iniciados” (CECCON, 1985, p.115), orienta-se, como critério de escolha, a partir das orientações sobre determinadas propostas educativas dessa instância reguladora em suas práticas discursivas, o uso de uma linguagem mais acessível e facilitadora, com critérios que tomassem como base o acúmulo de conhecimentos do sujeito sobre o assunto e transformasse a leitura possível no conteúdo imagético em uma forma mais simples e direta.

O conjunto de escritos assevera a relação entre “palavra e imagem”, em articulação com seus obstáculos e regras. De um lado, a simultaneidade de uma imagem em tela e seus componentes visuais diversos; e de outro, a linearidade de uma série de letras a serem conectadas. Ambas as possibilidades exigem aptidões e critérios distintos. Consta no discurso que a interdição de sua separação sustenta essa coexistência como regra, tanto no que diz respeito à relação intrínseca das múltiplas possibilidades da linguagem na realidade – conforme suscita o documento ‘Vivendo e aprendendo’ - quanto à coexistência de mais de um tipo de linguagem nos próprios materiais didáticos utilizados, como, por exemplo, o documento ‘Brasil Vivo’ – em que aparecem anúncios de jornal, fotografias, desenhos, letras de música, poesias etc. – o que transborda em uma leitura multifacetada e impacta a demanda pela organização dos conteúdos e o desenvolvimento de aptidões nesse processo de formação do ser humano.

No discurso, trata-se de criticar e proibir a divisão na relação imagético-verbal. A propositiva posta no discurso é da “convivência entre a “palavra e a imagem” (CECCON, p.120-121). Isso repercute no processo formativo, em seus procedimentos e estratégias e na vivência dos sujeitos com essas distintas linguagens e seus usos em um processo criativo e transformador da sociedade.

2.1.4 Imagem visual e codificação: nexos e dispersões entre os domínios da Linguística e da Semiótica

No documento, ‘Ação Cultural para Liberdade’, Freire (1981) tece considerações sobre o uso de linguagens verbais e visuais no processo de codificação e de leitura de um fato concreto. O educador enuncia que “a codificação, mesmo quando puramente pictórica, é um ‘discurso’ a ser ‘lido’ por quem procura decifrá-la. Como tal, apresenta o que Chomsky chama de estrutura de superfície e estrutura profunda (FREIRE, 1981, p. 42)²¹.

A aproximação com esse domínio acontece por meio da conexão com o entendimento e a aplicabilidade da noção de codificação, em especial, nas experiências de alfabetização, em que a codificação é atrelada à transformação de aspectos da “quotidianidade” em “objeto cognoscível”, com um entendimento que reforça a criatividade dos sujeitos na descodificação. Para tanto, a “estrutura de superfície” explicita os elementos constitutivos da codificação de maneira “taxonômica”, ou seja, uma descodificação que aparece de modo descritivo – os leitores narram mais do que analisam. Em seguida, é alcançada a “estrutura profunda” da codificação, mediante “problematização” e “análise crítica”. Se, no primeiro, os elementos postos são descritos, no segundo, a significação desses elementos é realçada nessa articulação da realidade codificada com a estratégia de almejar “um nível mais crítico de conhecimento de sua realidade, partindo da análise de seu contexto concreto (FREIRE, 1981, p.42).

Nota-se essa conexão entre o domínio da Linguística e o da Pedagogia, articulando-se conceitos de ambos os domínios na descrição da codificação e das orientações sobre os modos como a imagem visual é usada, como, por exemplo, o desenho de humor como possibilidade de leitura. Nesse entendimento, a imagem é concebida como uma “representação de situação existencial”, que destaca o cotidiano e se expande nas possibilidades semânticas que tais nexos operam com noções da realidade, em seus aspectos socioculturais na comunicação intersubjetiva. Uma série

²¹ As estruturas profundas da teoria chomskyana da gramática gerativa universal diz respeito às construções sintagmáticas fixas do nosso aparelho linguístico, que usamos sem se dar conta no âmbito imediato da fala cotidiana, da relação intersubjetiva, por exemplo. Freire, aproveitando a lógica da busca de um segundo significado da comunicação, amplia esta lógica de Chomsky para além das construções formais, identificando relações semânticas e ideológicas emanada de cada construção linguística.

de entendimentos Nesse conjunto, que orienta as práticas discursivas durante o exílio e as experiências de educação popular, há uma série de aspectos que serão mais bem abordados em seu viés epistemológico, pedagógico e metodológico no quarto capítulo deste texto.

Ao analisar o documento ‘Vivendo e Aprendendo’, mais precisamente na delimitação acerca do humor como linguagem de comunicação (CECCON, 1985), constatou-se, no trato discursivo com essa linguagem peculiar, o nexos com a Linguística e com a Semiótica, em uma conexão com a noção de codificação. Em ECO (1975), o código é referido sob a lógica da cultura, em sua natureza discursiva. Ele pode produzir muitas mensagens em sucessão e conteúdos diversos interligados. É uma “mensagem constitui, o mais das vezes, um texto cujo conteúdo é um discurso em diversos níveis” (ECO, 1975, p. 48). No desenho de humor, o texto pode ser escrito e predominantemente visual.

Nos escritos de Eco (1975), salienta-se que a Teoria das Propriedades Generativas de um sistema de código, domínio em que aparecem os escritos de Chomsky (1968), é um estudo que tem encargos semióticos, o que favorece entendimentos necessários no processo de codificação e nas relações entre expressão e conteúdo, por exemplo. Então, existem aspectos que criam o nível de existência e coexistência de domínios ao longo do discurso e nas devidas aplicações dos domínios, tendo em vista a relação com o uso do desenho de humor.

Na comunicação, “um texto seria, então, o resultado da coexistência de vários códigos ou, pelo menos, de vários subcódigos” (ECO, 1975, p. 48). Nesse horizonte, circulam uma língua, os elementos que constituem uma cultura, as convenções sociais, a transformação de uma série de noções etc.

Logo, no conjunto de “significados” atribuídos pelos leitores (CECCON, 1985), há “unidades culturais” (Eco, 1975), conforme ressalta a relação que tais domínios proporcionam:

[...] o significado de um termo é uma unidade cultural. Em qualquer cultura, uma unidade cultural é simplesmente algo que aquela cultura definiu como unidade distinta, diversa de outras, podendo ser assim uma pessoa, uma localidade geográfica, uma coisa, um sentimento, uma esperança, uma ideia, uma alucinação (ECO, 1975, p. 56-57).

Assim, a codificação se apresenta como um estado cultural que a dinamiza, diversifica e transforma seus elementos, as estratégias e as regras existentes. Sobre

esse cenário, em que várias leituras possíveis acontecem, Eco assevera que “um sistema semântico constitui um modo de dar forma ao mundo. Como tal, constitui uma interpretação parcial do próprio mundo e pode ser sempre reestruturado apenas novos juízos fatuais intervenham para pô-lo em crise (1975, p. 245).

O eixo cultural, que converge com a forma como a codificação acontece nesse terreno, abrange respostas interpretativas a partir das relações possíveis que as leituras, em seu desencadeamento de estratégias descritivas, analíticas e críticas, fazem aparecer nas visões de mundo, que têm continuidades e descontinuidades, convergem e divergem, aceitam e negam o que é exposto, constituem formas de manutenção, criativas e transformadoras sobre uma noção de mundo, em determinado lugar que lhes confere essas conexões. O uso do desenho, como uma forma possível de leitura, nessa coexistência de códigos no processo de codificação e descodificação, aciona um sistema semântico que o sujeito, que exerce o papel interpretativo, elabora e reelabora, visto que essa interação crítica é parte das regras desse modo de aparecimento da comunicação do discurso em tela.

Há, todavia, uma dispersão nesses feixes de relações no que incide principalmente no sujeito, porque, segundo Eco (1975, p. 256), no domínio da Semiótica, o sujeito não é entendido “como um Ego transcendental de tipo fenomenológico, mas como um sujeito ‘profundo’, e a profundidade não é a das gramáticas transformacionais e gerativas, mas a da tópica freudiana”. Esse achado discursivo evidencia-se nos nexos que serão apontados nas especificidade do próprio modo como a estratégia humorística e ideológica funciona e explicita um “sujeito dividido, construído pelas suas pulsões e constrições sociais” (ECO, 1975, p. 256).

Esse “sujeito dividido ou é um conteúdo da comunicação ou se manifesta nas modalidades mesmas da comunicação” (ECO, 1975, p. 256). Em Ceccon (1985), aparece esse nexo com o domínio psicanalítico e o status que essa presença tem na singularidade do desenho de humor na função comunicativa, na busca por mostrar aspectos “dissimulados no personagem caricaturado” (CECCON, 1985, p.120) e “a natureza escondida do que se quer mostrar” (CECCON, 1985, p.120). Essa é uma estratégia humorística que expõe um personagem, com noções que repousam em um lugar comum, em que um grupo de sujeitos se depara com entendimentos de uma situação que os reprime, evidenciados em uma resposta absurda, com contraste de ideias e/ou de modo a expor àquele que nos reprime sendo vencido - o “riso, como a

liberação de uma restrição” (FREUD, 1905, p.147). Não é por acaso que o discurso salienta tal liberação: “A imagem fora saudada com alarido, ela traduzia perfeitamente uma experiência comum a todos que assistiam” (CECCON, 1985, p.112).

No tópico 2.2.3, a estratégia humorística e o domínio da Psicanálise são tratados especificamente. No que diz respeito ao nexos com o domínio da Linguística, ressaltado no começo deste tópico, seu aparecimento regular está enfatizado nas orientações de uso, ou seja, no modo como o desenho de humor é utilizado nas estratégias, com as quais se operam as linguagens nas propostas educativas das experiências em EP e nas práticas discursivas de 1960 a 1980. O discurso tem pontos de incompatibilidade e aceita e interdita domínios, em suas noções, na forma como é empregado, nas contradições e nas posições de sujeito, devido ao nível de existência e à singularidade dos elementos presentes em sua árvore derivativa.

Assim, nesse acumulado discursivo de norteamientos acerca da articulação entre o texto escrito e o imagético, a seguir, o desenho de humor é considerado como uma das formas em que a linguagem aparece, mais precisamente, como essa linguagem está definida na EP nas práticas discursivas delineadas.

2.2 As especificidades do desenho sob a estratégia humorística

O desenho de humor, como uma das formas existentes de visão de mundo, é um tipo de linguagem que, além de ser simples e direta, é sintética por englobar o que várias palavras traduziriam. Esses aspectos vão sendo ressaltados ao longo do discurso e salientam a necessidade de serem usados nas atividades formativas.

Conforme já foi exposto, destaca-se, nesse cenário, a produção gráfica de Claudius Ceccon, como uma conexão discursiva com o objeto de pesquisa estudado, em uma dissertação de nível biográfico de Villwock (2013, p.31). Assim, assinala-se que os desenhos de humor utilizados nessa articulação entre educação e comunicação nas práticas identificadas “[...] abarcam geralmente um debate histórico, [...] linguagens compreensíveis e simples e criadoras capazes de cativar o público [...]”.

Esse fragmento aponta uma série de enunciados que qualificam o modo como os desenhos são empreendidos estrategicamente para potencializar a relação entre o texto, o sujeito e a realidade. Esse tipo de desenho é considerado compreensível,

simples e criador, porque o caráter lúdico de sua própria construção, presente em um jogo de imagens, palavras e humor, torna a abordagem de um tema ou acontecimento mais prazerosa.

De modo criativo e atrativo, a linguagem visual nos conecta com o mundo em sua forma de representá-lo por meio de cores, traços, luz e sombra. A linguagem verbal, longe de conter a imagem visual e de defini-la, adentra esse cenário somando-se com as imagens o que se busca abordar. Por meio do humor, podem-se abordar conteúdos “sérios” com “irreverência” e linguagem “despojada” (CECCON, 1985), o que possibilita que os sujeitos façam leituras diferenciadas e possíveis conexões com a realidade.

Assim, o desenho de humor suscita diferentes formas de leitura, porque a linguagem pode ser escrita, visual e humorística. Além disso, existem diferentes tipos de desenho de humor, a respeito dos quais falaremos neste tópico, diferenciando-os de outros tipos de linguagem imagética presentes no discurso analisado, assim como a linguagem humorística vinculada ao domínio da Psicanálise. Todos esses elementos aparecem no discurso e não estão de modo arbitrário sob a escolha da pesquisadora, mas de acordo com o próprio aparecimento regular do discurso sobre o uso do desenho de humor na EP.

2.2.1 A relação de diferenciação do desenho de humor com a fotografia e o desenho dito sério no discurso

A codificação, como estratégia, é apresentada com várias formas de linguagem, uma delas é o desenho, salientado no documento ‘Ação Cultural para Liberdade’, em que aparece a seguinte afirmação na posição do educador: “em nossa prática, usamos codificações ora feitas por nós, ora pelos educandos; às vezes, fotografias, às vezes, desenhos; já um pequeno texto, já uma pequena dramatização em torno de um fato concreto” (FREIRE, 1981, p.42).

Nesse mesmo cenário de práticas discursivas de experiências do IDAC, Ceccon (1985) fala do uso do desenho de humor e suas particularidades, que legitimam a potencialidade de ser utilizado nessa instância:

[...] permite que se represente visualmente elementos que originalmente se encontram isolados, camuflados, que são diferentes entre si, contraditórios. O desenho de humor permite que esses

elementos se juntem e realizem coisas que a fotografia e o desenho dito sério não conseguem fazer (CECCON, 1985, p.109).

No discurso, distingue-se o desenho de humor do “desenho dito sério” e da “fotografia”, para suscitar as especificidades do tipo de linguagem em questão. De um modo mais abrangente, essa relação de diferenciação aparece para reforçar o entendimento e justificar o papel desse tipo de desenho em sua utilização, que aparece de modo singular e se diferencia de outras formas de comunicação. Alcança, com sua função comunicativa, a constituição e a configuração de elementos, que os dois tipos de linguagem destacados nessa relação não efetivam em suas próprias funções. De acordo com Ceccon (1985, p.120),

enquanto uma foto ‘fala’ de determinada situação, mas precisa que ocorra uma série de acasos para que ela seja feita (é preciso que o fotógrafo não só saiba ver, mas esteja presente no momento certo), o desenho de humor goza de uma liberdade extrema. Ele pode juntar as coisas mais inverossímeis, ele pode mostrar coisas irrealizáveis, ele pode utilizar a linguagem dos sonhos, reorganizar a realidade de maneira a mostrar as entranhas do que a engendra (CECCON, 1985, p.120).

A relação de distinção que aparece entre foto e desenho de humor, na articulação acima, salienta o modo de usar que possibilita a criatividade na “reorganização” no desenho dos aspectos da realidade que se quer mostrar. Da justaposição de elementos dispersos ou “não tão visíveis”, papel que a fotografia, em sua relação imediata com a realidade, não realiza com essa singularidade. Assim, o desenho de humor aparece em posição de *status* nesse lugar do discurso, sob essas relações postas, diferenciadoras e legitimadoras de seu papel na função comunicativa, como linguagem aplicada na Educação Popular.

2.2.2 Os tipos de desenho de humor

Ao mapear os documentos analíticos, constata-se uma série de escritos e imagens, e o desenho de humor apresenta quatro variáveis: charges, caricaturas, cartuns e tira cômica. Existem aspectos peculiares que se distinguem em cada um desses tipos de desenho. Essas distinções aparecem em nível conceitual, de componentes, de relações com o tempo e o espaço, quanto à forma particular de expressar o conteúdo e às estratégias empreendidas para representar algo/alguém e

a articulação existente com os meios de comunicação, como suporte para circulação desse conteúdo.

É comum afirmar que a charge tem uma relação intrínseca com o jornal, porque ele funciona como um suporte e como um meio de comunicação que viabiliza a circulação desse tipo de desenho, desde seu processo de emergência e de seu aparecimento contínuo, e porque articula a leitura jornalística e a chárstica, o que converge com um propósito equivalente: o processo de informar, criticar e abordar um acontecimento com relevância social.

Assim, destaca-se o seguinte fragmento: “[...] O recurso da charge se destaca, sobretudo, nas páginas de jornais, divertindo o leitor com as críticas, por vezes, concisas, em outras, densas [...]” (VILLWOCK, 2013, p.86). Nesse nível de entendimento, estão explícitas a regularidade da relação entre a charge e o jornal e a abordagem especificamente crítica presente na charge ao remeter o leitor a um acontecimento.

Não por acaso, a perspectiva jornalística alcança legitimidade e status nesse cenário, e sua existência contribui para que o discurso humorístico e o desenho de humor se desdobrem como enunciados em condições adequadas. Mas, por que a charge é salientada nessa relação com o texto jornalístico de tal forma que se sobrepõe aos demais tipos de desenho de humor? A resposta está em suas próprias especificidades, ao ser elucidada no discurso sua potencialidade de informar e de situar-se no tempo e no espaço. Diferentemente dos outros tipos de desenho, apresenta mais elementos que possibilitam ao leitor ter determinada visão de mundo sobre os fatos.

De acordo com esse entendimento e com base nos escritos de Villwock (2013, p.18), “a charge transmite informações que envolvem fatos e é, ao mesmo tempo, um texto crítico”. Seu caráter crítico é uma de suas especificidades, assim como sua capacidade de informar e representar facetas da realidade. A charge e o jornal também são considerados como textos que, numa existência simultânea, abordam um mesmo acontecimento e o critério da familiaridade para representar algo/alguém no que tange o alcance do entendimento do sujeito-leitor.

Assim, a charge é utilizada como estratégia, ao abordar um fato que tem um nexo familiar e que, usando um humor crítico, diluído em palavras e imagens, torna a leitura mais prazerosa ou atrativa. As séries seguintes confirmam essa assertiva: “[...]”

a função da charge é de criticar um personagem ou um acontecimento social, evidenciando o humor em muitos momentos [...]” (VILLWOCK, 2013, p.87); “[...] reflexão sobre temas polêmicos da sociedade, ao mesmo tempo em que propicia um momento prazeroso de leitura [...]”. (VILLWOCK, 2013, p.88). Essa leitura é associada ao prazer que pode proporcionar e é utilizada como uma estratégia crítica, e não, como para mero divertimento.

Especifica-se ainda a necessidade de relação de familiaridade entre o que contém na charge e o acúmulo de saberes e de informações, que viabilize as condições necessárias para o sujeito leitor entender o conteúdo desse desenho específico. Portanto, o discurso afirma: “[...] a mensagem repassada pelo desenho de humor depende da forma como o leitor percebe a realidade, e se não há essa contrapartida do leitor, o desenho precisa ter detalhes suficientes para possibilitar o entendimento e, tão logo, a crítica [...]”, (VILLWOCK, 2013, p.94).

Então, quanto mais o nível de entendimento sobre o que é representado na charge se aproxima, mais a crítica e a efetivação da estratégia humorística serão assimiladas. A mensagem que esse tipo de artefato visual traz constitui uma relação entre codificação e decodificação, em que o processo de construção da charge pressupõe um nível de existência de seus elementos que potencialize o funcionamento da crítica e um entendimento sobre o que é representado em meio a sua organização sintética, humorística e justaposta no terreno da linguagem. Abaixo, apresenta-se uma charge extraída do livro ‘Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente’:

Figura 1: Desenho de humor Charge



Fonte: Brasil vivo: uma nova história da nossa gente. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Quanto à caricatura, que é outro tipo de desenho de humor, existem especificidades que vão sendo apontadas ao longo do discurso que serão descritos a partir de agora. Primeiro, é preciso entender que há a possibilidade de relação de coexistência entre a charge e a caricatura. A segunda como possível componente da primeira, apesar de ambas existirem também de forma independente da outra (VILLWOCK, 2013).

Ceccon (1985, p. 120) refere que “uma caricatura, forma particular de desenho de humor, pode revelar aspectos dissimulados no personagem caricaturado” e que “a caricatura desvela ligações, nexos, associações que até aquele momento eram apenas implícitas” (CECCON, 1985, p. 120). Tornar visível algo “dissimulado” e relações “implícitas” é o papel da caricatura no discurso. Há uma semelhança entre a caricatura e a charge, pois ambas constituem o humor em sua elaboração para realçar um aspecto ou relação que não estão evidenciados ou expostos tão visivelmente.

Há, no entanto, uma diferença, porque a charge foca um fato ou acontecimento, e a caricatura, o personagem ou a pessoa que será ressaltada em seus aspectos físicos, com exagero, para efetivar o enlace humorístico. Neste último caso, as imagens predominam em detrimento da linguagem verbal na constituição da caricatura em si, porque o foco são os traços físicos, a personalidade, os valores, o costume, a identidade, as preferências, as características de ordem moral e a forma como o sujeito é visto pelos olhos dos outros.

A imagem visual abaixo mostra a caricatura de Paulo Freire, desenhada por Claudius Ceccon, e que está posta em Villwock (2013):

Figura 2: Desenho de humor-Caricatura



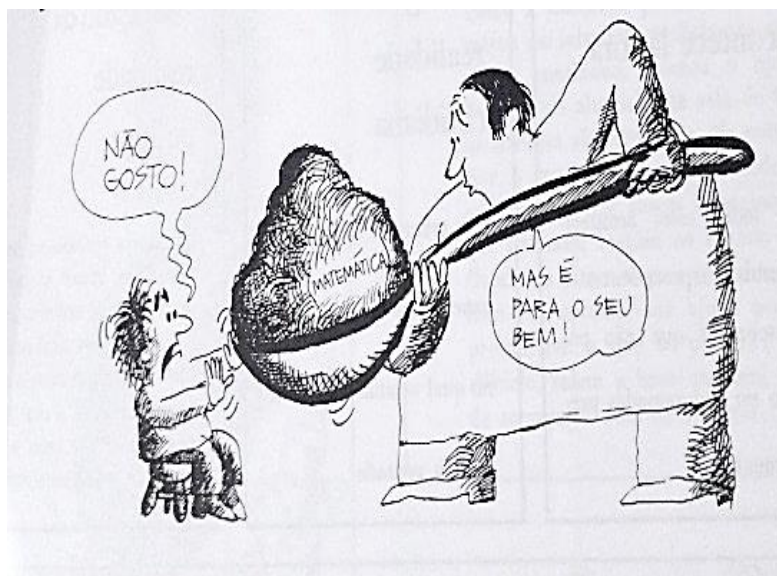
Fonte: <http://www.projetomemoria.art.br/PauloFreire>

Essa caricatura exemplifica o modo peculiar desse tipo de desenho, mais precisamente, como é elaborado. Então, conforme foi apontado, os traços físicos mais característicos de Paulo Freire aparecem na caricatura, como a barba e o cabelo. Há, também, elementos que remetem a sua trajetória, como os espaços com os quais tem vínculo. Os pés, representados por raízes, trazem, do lado direito, o nome 'Brasil' (traduzido), e do esquerdo, 'África'. Na parte central, há o seu próprio corpo, e nas extremidades, as partes constitutivas da árvore, como a raiz e as folhas.

Esse tipo de desenho realça a identidade do sujeito e seus aspectos subjetivos mais marcantes com humor. Mas a crítica pode estar também presente na caricatura, com aspectos e articulações de elementos que funcionam como estratégia de denúncia direcionada à posição de sujeito, de um indivíduo e um fato polêmico.

Já o cartum apresenta aspectos que o diferenciam de outras formas de desenho de humor, principalmente nas relações que apresenta com esses dois eixos: o tempo e o espaço. Diferentemente da charge, por exemplo, que se situa em um contexto histórico-social, o cartum se dispersa dessa forma de relação delimitada e se constitui de temas mais gerais. A imagem visual a seguir, que é um cartum, foi extraída do livro 'Cuidado, Escola!':

Figura 3: Desenho de humor - Cartum



Fonte: Cuidado, escola!. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.61.

O discurso aponta que os “[...] assuntos variam e são ligados a temas atemporais e universais, como felicidade, paz, amor, educação etc. [...]” (VILLWOCK, 2013, p.94). Portanto, entre as regularidades do cartum, está seu desprendimento cronológico e geográfico, pois se constitui de modo atemporal e universal. Não é preciso contextualizar um acontecimento ou fato como pressuposto para entendê-lo.

Em muitas circunstâncias, o cartum e a charge são confundidos por causa de suas semelhanças e por incluírem situações gráficas que, geralmente, são delimitadas em um só quadro. Esses desenhos de humor, que são descritos nesse horizonte discursivo, abordam a esfera social – um, de maneira geral, e o outro, de modo mais específico. Porém ambos podem instigar uma reflexão sobre costumes, valores, crenças etc.

No enunciado, “[...] que, além de divertir, possibilitam ao leitor refletir sobre sua realidade social [...]” (VILLWOCK, 2013, p.26), as funções “divertir” e “refletir” apontam a forma como o humor se expressa, porque a intenção não é somente de fazer rir, mas também de suscitar essa articulação para a estratégia que norteia um nível de entendimento sobre determinado assunto relevante ou de interesse da sociedade.

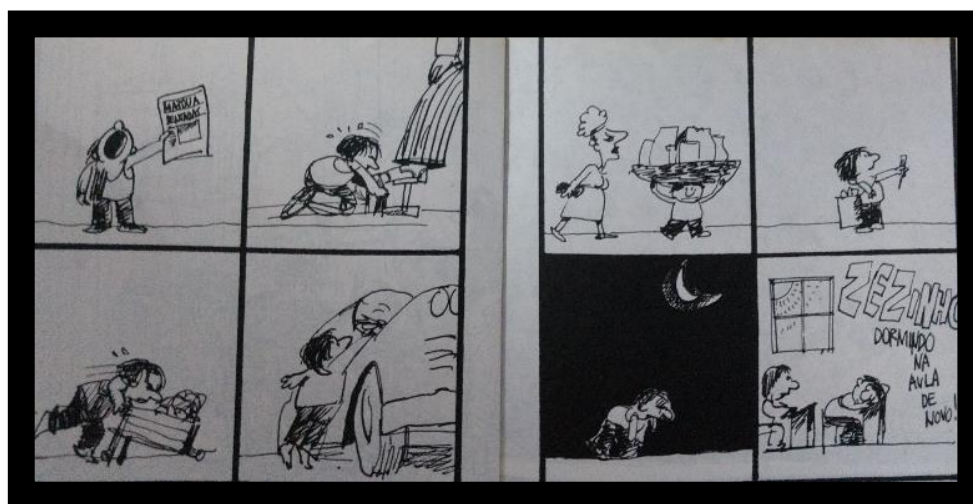
Quando esses tipos de desenho, que existem sob a perspectiva humorística, estabelecem essa conexão com o social e “contestam valores e ‘verdades estabelecidas’ é para efetivar a crítica a partir de uma visão de mundo que essa leitura propicia (VILLWOCK, 2013, p.8). A estratégia crítica é uma regularidade no discurso sobre o desenho de humor que abrange a dimensão social. Assim, por meio do enunciado “críticas à vida social”, os desenhos de humor contestam, cada um com suas especificidades e delimitações, costumes (cartum), fatos ou acontecimentos (charge) e, até, características no posicionamento de um sujeito que são de interesse público (caricatura).

Na composição do cartum e da charge, coexistem formas de linguagem – verbal e visual - o que reforça para quem estabelece uma relação com tal artefato - o sujeito posicionado como leitor - o devido entendimento sobre as diferentes formas de leitura que os elementos verbais e os visuais demandam na organização da mensagem humorística. Assim, mais uma relação de similaridade no discurso, entre o cartum e a charge, é justamente na presença de escritos e imagens em sua composição. Um jogo de relações entre essas duas formas de linguagem para acionar o humor, embora haja a possibilidade de apresentar apenas elementos visuais.

Por fim, a tira cômica ou “tirinha” é um desenho humorístico que se desdobra em três ou mais quadros. Isso significa que a sucessão de quadros é uma particularidade dessa imagem fixa que a diferencia dos outros tipos de desenho de humor. Sua narrativa pode ser histórias curtas ou o capítulo de uma história seriada, conforme aparece no documento ‘Cuidado, escola!’. A abordagem pode ser atemporal e universal e estar situada no tempo-espaço. É muito comum os personagens das tirinhas serem fixos ou variarem em forma de caricatura ou não, mas que problematizam os comportamentos, os costumes, as tradições e os valores humanos. Parafraseando Brandão (1987), quando diz, na contracapa do documento ‘Cuidado, escola!’, que o sujeito, por meio dos escritos e dos desenhos, é conduzido, no decorrer da leitura, a “pensar a sério” o ensino, enquanto “pensa que se diverte”. Assim, os desenhos de humor nesse documento, em especial, as tirinhas, aparecem e narram, por exemplo, abordagens críticas sobre a escola pública, as desigualdades sociais e os processos de domesticação.

Em outros documentos analisados, aparece esse tipo particular de desenho de humor, como ilustrado na tira cômica que está presente no livro ‘A vida na escola e a escola da vida’:

Figura 4: Desenho de humor -Tira cômica



Fonte: A vida na escola e a escola da vida. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

De um modo geral, o desenho de humor aparece em um nexos com outros textos, tanto no próprio processo de construção desse artefato quanto em sua

constituição em um suporte – sobretudo, no material didático-pedagógico, cujos vários tipos de textos coexistem e apresentam uma conexão - Além disso, importa considerar que essas conexões são fundamentais também na leitura mais aprofundada, em um embasamento que articule diversas formas de ler o conteúdo abordado como estratégia pedagógica.

2.2.3 A estratégia humorística e o domínio da Psicanálise

No documento ‘Vivendo e Aprendendo’, mais especificamente, no capítulo ‘Com humor’, enfatiza-se o entendimento do desenho de humor como uma “nova linguagem”, e o uso da linguagem humorística como uma estratégia de comunicação. Assim, entre outros aspectos, algumas especificidades devem ser consideradas ao se utilizar o desenho de humor como o nexos “com uma experiência familiar ao decodificador” (CECCON, p.109, 1985) e uma forma de justapor os elementos “camuflados” e “contraditórios”. Logo, a comunicação acontece e viabiliza tais junções e relações que lançam um viés contestador ou crítico da moral vigente, de aspectos sacralizados no eixo social e no político. Rompem-se as regras de padrões mais tradicionais, formais e ditos “sérios” da comunicação, pois se trata de uma forma de linguagem sarcástica, irônica, informal e irreverente, que expõe aspectos (a)temporais da sociedade de modo específico ou geral.

Ressalte-se, todavia, que há um domínio acionado em que essa concepção de linguagem humorística repousa. Nesse documento, existe um *status* na relação entre o humor e a Psicanálise²². Freud (1905), no livro ‘Os chistes e a sua relação com o inconsciente’, “[...] propõe uma divisão entre o que apenas pretende fazer rir de maneira inconsequente e o que, além de fazer rir, tem como objetivo expor a verdadeira natureza escondida do que se quer mostrar [...]” (CECCON, 1985, p. 120). É nessa perspectiva e [...] pela conexão dos chistes com a caricatura que eles devem apresentar alguma coisa oculta ou escondida” (FREUD, 1905, p. 21).

A correlação com a Psicanálise, nos escritos de Ceccon sobre o uso do desenho de humor na EP, remete à análise a determinados entendimentos como: as técnicas, os propósitos e os motivos dos chistes; a relação dos chistes com o

²² Não por acaso, o ratinho Sig é o símbolo do *Pasquim* e uma homenagem a Sigmund Freud, por causa da relevância do domínio da Psicanálise na articulação entre comunicação e humor.

inconsciente; os chistes e as espécies do cômico, bem como os mecanismos do prazer e a psicogênese dos chistes. No domínio da Psicanálise a ser realizada, a escavação será norteada pelas convergências entre o que responde às inquietações da pesquisa e o que colabora para o devido aprofundamento do objeto de estudo no terreno da EP.

O desenho de humor “pode juntar as coisas mais inverossímeis e mostrar coisas irrealizáveis, utilizar a *linguagem dos sonhos* e reorganizar a realidade para mostrar as entranhas do que a engendra” (CECCON, 1985, p.120, grifo nosso). Para tanto, a partir do domínio analisado, Freud apresenta as técnicas que possibilitam que a especificidade humorística organize a linguagem regularmente, para visibilizar a crítica e o prazer que mobilizam o riso, entre as quais se destacam: condensação de elementos familiares, analogia, alusão, deslocamento e representação pelo absurdo ou pelo oposto. Essas técnicas têm pontos de equivalência com as regras de formação e interpretação dos sonhos. Então, é possível ter uma aproximação de como o entendimento de desenho de humor posto em Ceccon (1985) e o norteamento sobre a forma de elaboração dessa linguagem constituem-se em seu nexo com o domínio da Psicanálise posto no entendimento sobre “os chistes e sua relação com o inconsciente” em Freud (1905).

O discurso humorístico rompe com as formalidades de outras maneiras como a linguagem pode circular – parecer, artigo científico, documentos oficiais etc. – norteadas por outras instâncias e o espaço científico, jurídico e religioso. A “seriedade” é uma forma de a linguagem acontecer que diverge da abordagem humorística, pois é um obstáculo para que algo seja dito de determinada forma, que só por meio da estratégia humorística é possível dizer. Ela rompe barreiras formais, constitui espaços em que o nível de seu aparecimento se torna regular e aceito – em algumas vezes, o jornal e, progressivamente, os materiais didáticos - e passa a abordar um acontecimento ou uma posição de sujeito, configurados como “intocáveis” ou “inacessíveis” em outras instâncias. Freud (1905, p. 107) considera que

um chiste nos permite explorar no inimigo algo de ridículo que não poderíamos tratar aberta ou conscientemente, devido a obstáculos no caminho; ainda uma vez, o chiste evitará as restrições e abrirá fontes de prazer que se tinham tornado inacessíveis.

O discurso enuncia que determinadas instâncias e a aplicação da linguagem impõem essas barreiras. Eis o “gozo de liberdade” do desenho de humor para o qual

Ceccon (1985) atenta a partir desse domínio: o entendimento de expor uma informação/acontecimento sem tais obstáculos, mediante as regras que esse desdobramento da comunicação constitui em sua materialidade. Posto isso,

o desenho de humor incomoda porque pode falar com irreverência de pessoas, não enquanto indivíduos, mas enquanto portadores de dogmas morais, representantes de instituições e coisas que são cercadas por uma ‘seriedade’ que as torna intocáveis, exigindo um tal respeito que seus pés de barro só podem ser mostrados por via indireta (CECCON, 1985, p. 120).

A “irreverência” qualifica as estratégias que são usadas no humor para abordar determinadas posições de sujeito, em especial, aquelas em que as instituições as sacralizam. Nesse terreno, é comum essas posições terem aspectos inerentes ao seu estado tradicional e hierarquizado ou no que tange às práticas estabelecidas e reproduzidas que são expostas de maneira ridicularizada. Nesse contexto, o desenho de humor também aciona “verdades estabelecidas” que, nem sempre, têm o devido realce provocativo em suas “contradições”, porque, muitas vezes, por “via indireta” ou de modo “não tão visível”, essas representações de sujeito aparecem e constituem *status*, e suas posições são legitimadas por uma ordem que estabelece e autoriza regras para seu nível de existência de uma forma, e não, de outra, através das instituições que as prescrevem.

Há uma regularidade que legitima a utilização do humor, para expressar facetas “contraditórias” e “hostis” da realidade, por causa do prazer que essa estratégia da linguagem provoca: o riso. Sobre isso, o nexos com a Psicanálise aprofunda:

Já que somos obrigados a renunciar à expressão da hostilidade pela ação, desenvolvemos [...] uma nova técnica de invectiva que objetiva o aliciamento dessa terceira pessoa contra nosso inimigo. Tornando nosso inimigo pequeno, inferior, desprezível ou cômico, conseguimos por linhas transversas, o prazer de vencê-lo – fato que a terceira pessoa [...] testemunha por seu riso (FREUD, 1905, p.107).

A terceira pessoa é a que é afetada pelo efeito do humor, que vive presente na condição hostil da civilização humana e tem acesso a essa “produção de prazer” do riso. Assim, é imprescindível analisar como se constituem e se desdobram os princípios dessa forma de comunicação, em seus principais aspectos, elementos, função e estratégias. As séries de relações enunciativas e de domínio de conhecimentos apontam para a abrangência analítica sobre o uso do desenho de humor, que explicita um esclarecimento sobre o nível de existência desse tipo de

linguagem no horizonte discursivo. É notável o humor como resposta ao que reprime, ao que aflige um grupo e faz o riso possível ao ridicularizar um inimigo comum. Nessa trama, Ceccon (1985), fonte primária dessa escavação, remete a algumas abordagens que incidem na relação entre imagem visual e comunicação, que atentam para suas peculiaridades, como um texto composto por uma série de elementos e suas justaposições, devido à sua organização e função comunicativa, o que demanda uma série de entendimentos para aproximar o que está posto. Na continuidade desses aspectos, vejamos o tópico a seguir.

2.3 O nexu do desenho de humor com o texto jornalístico: a função comunicativa, as práticas discursivas e posições de sujeito

2.3.1 A função de comunicação no desenho de humor: a articulação entre informação, comunicação e significação

O desenho de humor aparece em seu funcionamento de comunicação em detrimento de uma “informação” que é “recolhida” e “elaborada” e passa a constituir a maneira como essa linguagem se organiza, o que condiz com o que está posto no seguinte fragmento: “O autor do desenho de humor é o organizador de uma informação que existe em estado bruto. Essa informação é recolhida, elaborada e novamente enviada aos que a vão ler” (CECCON, 1985, p. 119). E no entendimento sobre essa relação entre a função comunicativa do desenho de humor - como linguagem de comunicação social - e a informação, aciona-se o domínio da Semiótica no discurso, por causa da singularidade dessa articulação de elementos, em meio às regras e estratégias que demanda, em que se salienta a posição de sujeito de jornalista e desenhista de humor, assim como o modo regular como seu papel é exercido nesse processo de codificação.

De acordo com Freire (1981), sobretudo nas experiências de alfabetização, no modo como são descritas as etapas da proposta educativa, há uma série de formulações que apontam uma centralidade no processo de elaboração e de escolha das linguagens²³ – mesmo em experiências de utilização de elementos linguísticos e

²³ Sobre essa centralidade na linguagem verbal, na proposta de alfabetização freireana, Carlos(2001) já traz apontamentos em ‘Letramento: um conceito ainda precário’, publicado na Revista Conceitos.

não linguísticos – no que diz respeito às palavras-geradoras, ao “universo linguístico mínimo” dos alfabetizandos e, conseqüentemente, ao modo de existência da linguagem distinto da imagem. Portanto, apesar de o “desenho” ter aparecido como um dos tipos de linguagem utilizado no documento ‘Ação Cultural para a Liberdade’, tal como as “ajudas visuais” salientadas em documentos como ‘Educação como Prática da Liberdade’, quando o processo de seleção da linguagem é definido, é a linguagem verbal que tem *status* e riqueza enunciativa e que possibilita um entendimento mais elaborado sobre sua existência nesses documentos.

Assim, entende-se que, na singularidade das relações postas, há uma fragilidade sobre o entendimento do universo de elementos necessários no que concerne à elaboração e aos critérios de escolha da linguagem imagética em uma riqueza enunciativa, como está exposto no conjunto de séries presentes em Ceccon (1985). Mas, logicamente, nesse documento, não teremos a riqueza enunciativa sobre as “palavras-geradoras” em suas etapas de elaboração e de seleção. Logo, há determinadas condições que fazem esse florescimento acontecer de uma maneira, e não, de outra. Essas relações são a singularidade do seu nível de existência, que faz aparecer uma série de elementos tendo em vista uma emergência enunciativa, o que pode ser evidenciado nesta análise arqueológica, ao atentar para essa condição de existir enunciativa, que se apresenta de modo singular, com o aparecimento regular de um domínio de conhecimentos e uma articulação de posições possíveis para um sujeito em relação ao papel que desempenha, como elemento em um campo de coexistências. Com esse aparecimento regular, conforme referido no primeiro parágrafo deste tópico, é possível entender o jogo desses elementos ao abordar o processo de escolha e de (re)elaboração do desenho de humor em seu uso na EP.

O intuito é de mostrar como esses desdobramentos aparecem, nesse momento da descrição analítica, na conexão entre informação, comunicação e significação, considerando a constituição do desenho humorístico em relação ao que prescreve o discurso em seu nexos com a Semiótica, que estuda os processos de comunicação²⁴ como processos culturais, em que “[...] todo processo de comunicação entre seres humanos pressupõe um sistema de significação como condição necessária” (ECO,

²⁴ Eco (1975, p. 5): Definamos agora um processo de comunicativo como a passagem de um sinal (que não significa necessariamente “um signo”) de uma fonte, através de um transmissor, ao longo de um canal, até um destinatário (ou ponto de destinação).

1975, p.6). Logo, “[...] nos processos culturais, ambos se acham estreitamente interligados” (ECO, 1975, p.6). Assim, o processo de significação

[...] só se verifica quando existe um código. Um código é um sistema de significação que une entidades presentes e entidades ausentes. Sempre que, com base em regras subjacentes, algo materialmente presente à percepção do destinatário está para qualquer outra coisa, verifica-se a significação. (ECO, 1975, p.6)

Nessa perspectiva, o processo de significação acontece independente do processo de comunicação. Porém o processo de comunicação depende da existência de um sistema de significação. A condição de existir da relação de significação é identificada no modo como o código estabelece uma relação de correspondência com “o que está para e seu correlato” (ECO, 1975, p.6).

Ressalte-se, todavia, que, na codificação, explicita-se a relação entre comunicação e informação, com modos de usar que são peculiares e pertinentes ao entendimento sobre como, no desenho de humor, a informação é organizada estrategicamente, em um processo de seleção de informação precedente. Portanto, no que diz respeito a essa seleção/escolha de informações e ao que incide na elaboração do desenho de uma forma, e não, de outra, é preciso saber que, com base no domínio da Semiótica, metodologicamente já se delimita o sentido de “informação”:

O termo informação possui dois sentidos fundamentais: (a) significa uma propriedade estatística da fonte, ou seja, designa a quantidade de informação que pode ser transmitida; (b) significa uma quantidade precisa de informação selecionada que foi de fato transmitida e recebida” (ECO, 1975, p.33).

Nesses dois vértices sobre a informação, existem dois movimentos que incidem na elaboração do desenho de humor: a quantidade possível de informações que podem ser transmitidas nas condições de existência dessa linguagem, em particular, e a quantidade de informações, sob a estratégia de seleção, que aparece nesse desenho e que, de fato, efetiva a comunicação, na dinâmica comunicacional de transmitir e receber essas informações.

Essas informações são entendidas em um processo de comunicação, que também é cultural, e estão presentes em uma estratégia de seleção que identifica determinados acontecimentos como pertinentes, vinculados à organização de um “projeto de transmissão de informações” (ECO, 1975, p. 36) a partir de determinada fonte que, no caso das práticas discursivas elencadas, abrange certo espaço, grupos

de posições possíveis de sujeitos, aspectos histórico-sociais, instâncias, determinadas demandas temáticas e determinada língua, em que uma série de delimitações aparecem.

Essa codificação também pode ser “um novo tipo de fonte, dotado de propriedades informacionais particulares, objeto de uma teoria dos sistemas de códigos no sentido” (ECO, 1975, p.36). Está posto em Eco (1975), como exemplo desse tipo de “teoria dos sistemas de códigos no sentido”, da gramática transformacional e generativa (Chomsky e Miller, 1968), que está entrelaçada no nexo com o domínio da Pedagogia Libertadora e o entendimento de codificação aplicado nas práticas educativas, em especial, de alfabetização, já abordadas aqui.

2.3.2 Das práticas discursivas e posições de sujeito

No processo de comunicação, existem várias formas que a humanidade emprega para se comunicar – em que o terreno da linguagem é demarcado por inúmeras possibilidades de comunicar - entre elas, o jornal, como um meio de comunicação em que coexistem tipos de linguagem distintas, como a visual e a verbal, uma vez que o desenho de humor, não raras vezes, aparece e é presença de destaque nesse impresso.

Tal conexão é uma regularidade discursiva que contribui para se entender bem mais esse objeto e suas formas específicas de usar e circular, que aparece em práticas discursivas e no jogo específico de relações. Os meios de comunicação, como o jornal e o desenho, como uma das formas em que a linguagem existe nesse suporte, estão atrelados aos acontecimentos e ao jogo polêmico com que se produzem e difundem na sociedade. Não por acaso, tipos de desenho de humor como a charge são bem presentes no enredo jornalístico. As marcas temporais e o enfoque em aspectos sociais relevantes e polêmicos evidenciam uma teia discursiva em que ambos os textos coexistem.

Nas práticas discursivas que aparecem nos documentos escavados para descrever analiticamente o desenho de humor na EP, como nos escritos biográficos de Villwock (2013), há uma correlação com documentos que delineiam o discurso jornalístico e que apontam configurações de jornais específicos que aparecem sob o viés crítico, político e popular, contendo a presença do desenho de humor. Nesse

cenário, destaca-se o jornal *O Pasquim*, que circulou entre as décadas de 1960 e 1990. Alguns dos desenhos de humor de suas páginas foram feitos por Claudius Ceccon. Os outros jornalistas e desenhistas que contribuíram com o periódico foram: Sérgio Cabral, Tarso de Castro, Millôr Fernandes, Jaguar, Ziraldo, Sérgio Porto, Sérgio Augusto, Carlos Leonam, Rui Castro, Fausto Wolff, Manoel Braga, Fortuna, Miguel Paiva, Paulo Francis, Luiz Carlos Maciel, Prósperi, Ivan Lessa e Henfil.

Depois do golpe de 1964, Claudius foi o primeiro humorista a ser preso por causa de uma charge publicada na Revista Pif-Paf²⁵. A circulação desses jornais e revistas foi inserida nas práticas discursivas da década de 1960, já em uma conjuntura de Ditadura Militar, nas práticas discursivas em que ocorrem embates entre os “progressistas/ de esquerda” e as “forças repressivas/conservadoras”. No posicionamento de sujeito especificado pelo papel de questionar e contestar, o caráter autoritário da política vigente o definia como “subversivo”, “inimigo da pátria”, “comunista”. Entre as posições de sujeito que aparecem de modo regular nessa qualificação, ao adentrar a engrenagem de oposição a essa ordem, estão: professores, estudantes, políticos, sindicalistas, jornalistas, operários, camponeses das ligas, juventude católica. (VILLWOCK, 2013).

A prática discursiva em que é delineado *O Pasquim* aparece no cenário de 1969 - seis meses depois da edição do AI-5²⁶ -, sob o estado de ser entendido como o mais “polêmico” e “transgressor” veículo de comunicação já editado no país. (VILLWOCK, 2013). As estratégias empregadas criticar e estabelecer uma relação de oposição com o Estado são apontadas como proibidas para uma posição de sujeito sob a subordinação do viés discursivo repressor-militar. Essas funções têm visibilidade na configuração do texto jornalístico em destaque e no texto do desenho de humor, em particular. Como já foi apontado, o humor é uma regularidade

²⁵ A Revista Pif-Paf, lançada em 1964 por Millôr Fernandes, foi a primeira forma de a imprensa alternativa se expressar, fazendo críticas políticas e de costumes.

²⁶ O Ato Institucional nº 5, de acordo com Motta (2018, p.8), “conferia ao presidente da República poderes praticamente ilimitados. Embora o primeiro artigo afiançasse a manutenção da Constituição de 1967, nos artigos seguintes, ficava evidente que a Carta passava a submeter-se à vontade do Poder Executivo. O presidente poderia fechar as casas parlamentares, cassar mandatos e direitos políticos dos cidadãos, confiscar bens acumulados no exercício de cargos públicos, censurar a imprensa e decretar estado de sítio. Além disso, ficava suspensa a garantia de habeas corpus para crimes políticos, contra a segurança nacional, a ordem econômica e social e a economia popular. Para retomar o expurgo do serviço público iniciado em 1964, mais uma vez, foi decretada a suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade. O governo poderia demitir, remover ou aposentar qualquer servidor público, sem necessidade de processo ou inquérito regular”.

estratégica do discurso para “expor a natureza escondida” e rompe com a ordem vigente, suas regras, proibições e imposições.

O jornal *O Pasquim* surgiu durante um movimento político e cultural, que aproxima uma série de posições de sujeito, em especial, intelectuais, jornalistas e artistas, agrupamento que converge em um objetivo único: o de apresentar sua relação de oposição ao que estava acontecendo na conjuntura política e econômica do país, bem como buscar possibilidades de dar visibilidade às demandas populares.

Assim, o discurso aponta *O Pasquim* em seu *status* nesse cenário como um jornal de “[...] circulação e referência que contestou paradigmas da moral vigente e da política [...]” (VILLWOCK, 2013, p.8). Aparece como um jornal “de referência” pela visibilidade que alcançou nas práticas discursivas da época, e o jornal de viés crítico é o mais duradouro de seu tempo e se destaca nesse enredo discursivo. Com a estratégia de contestar, denunciar e opor-se ao que é sustentado pelos modelos sócio-políticos, a configuração jornalística nessa vertente aparece, em seus desdobramentos verbais e imagéticos, desidentificado com os “discursos oficiais” e alicerçado nos norteamentos progressistas.

O jornal aparece sob a criticidade e o humor diluídos em forma de escritos e imagens. É utilizado estrategicamente numa abordagem “crítica” sobre os acontecimentos, em uma relação de oposição com as “políticas dominantes” e o “modelo econômico”. E apesar de as práticas discursivas do regime militar operarem por meio da violência, da repressão e do autoritarismo, com leis, espaços e posições de sujeito que viabilizavam esses efeitos²⁷; é nesse horizonte adverso que espaços de diferenciação constituem estratégias de contraposição e há uma materialidade enunciativa em que se faz circular esse discurso antagônico com a ordem vigente.

Na função de informar e de alertar os sujeitos em seu cotidiano, o jornal atuava como uma estratégia de espaço de diferenciação para os grupos que divergiam do poder militar. *O Pasquim* “[...] conseguiu romper o bloqueio da ditadura, representando uma forma alternativa de uso do humor [...]” (VILLWOCK, 2013, p.16). Um modo de uso que assinala o jornal e o humor nessa relação intrínseca, em que aparecem como alternativas de circulação das ideias, anseios, interesses e visões de mundo dos

²⁷ Como, por exemplo, órgãos militares, como o Centro de Informação do Exército (CIE) e a decretação da Lei da Imprensa de 1967, que proibia a divulgação de provas irrefutáveis de crimes cometidos pelo Estado ou governos estrangeiros e seus representantes diplomáticos (VIEIRA, 2010).

grupos progressistas, conforme abordado no discurso. E nessa forma de articulação, ambas as formas textuais coexistem e acionam a função de criticar, tendo o humor como estratégia para tornar a comunicação mais atrativa e prazerosa na abordagem dos acontecimentos que, não raras vezes, são hostis, haja a vista o cenário histórico de embates e de repressão.

Por isso, justifica-se a necessidade de expor essa sobreposição triádica presente no discurso e o feixe de relações que acontecem no âmbito imagético-jornalístico-humorístico. Mas é preciso fazer uma distinção que é uma regularidade nesse terreno: a configuração do discurso sobre a “grande imprensa” e a “imprensa nanica²⁸ ou alternativa” uma vez que esta última é como *O Pasquim* está classificado. Ambas as abordagens, mediante estratégias de diferenciação, têm realçado suas particularidades, regras e formas de abordar os acontecimentos. Villwock (2013) faz algumas assinalações que caracterizam a grande imprensa: a) “[...] imprensa de grande circulação [...]”, “[...] imprensa nos moldes industriais capitalistas do período [...]”, “[...] linguagem com aproximação do discurso de massa [...]”, “imprensa indústria”, “imprensa tradicional”. No enredo sobre a “imprensa alternativa ou nanica”, tem-se: b) “formato tabloide”, “críticas ao modelo sócio-político”, “oposição à ditadura militar”, “oposição ao conteúdo anti-popular e anti-nacional”, “organização administrativa que fugia aos modelos empresariais capitalistas”, “pluralidade de opiniões”, “conteúdo contestatório” e “[...] cobrava a restauração da democracia e respeito aos direitos humanos [...]”.

No próprio discurso jornalístico, aparece como regularidade identificar os jornais que, assim como *O Pasquim*, são dissociados das políticas dominantes, denunciando-as no que diverge do norteamamento democrático em uma configuração social, para tornar visível o que está ausente em nível de acontecimento discursivo, no que é abordado ou não nos “discursos oficiais” e difundidos pela “grande imprensa”. Portanto, nessas diferenças que o próprio discurso faz aparecer nas práticas discursivas abordadas, aponta-se que, nos textos da grande imprensa, constam informações autorizadas e em coerência com os moldes políticos e industriais estabelecidos, ou seja, no nível de existência e de pertencimento associado à vertente das forças repressivas. O conteúdo da “imprensa alternativa/ nanica” era um

²⁸ Segundo Vieira (2010, p. 58), o termo nanica faz “alusão também ao formato tablóide, adotado por grande parte desses jornais”.

antagonismo à configuração social, política e econômica do Estado, cuja configuração, em meio aos seus atos institucionais, por exemplo, viabilizava sua efetivação em discursos e práticas como uma instituição autoritária, repressora e de censura.

A imprensa alternativa buscou, por meio do texto imagético, representar os acontecimentos numa “perspectiva diferente”, por meio do desenho de humor, que aparece como “uma nova linguagem de comunicação social” (CECCON, 1985). Portanto, essa inovação é constatada no âmbito da linguagem associada ao uso de diferenciadas possibilidades, em que se destaca o desenho de humor, para uma proposta inovadora e prazerosa do ato comunicar, numa busca por tornar o conteúdo mais atrativo e eficaz no que tange à intencionalidade do que se quer evidenciar, criticar e defender, fazendo um contraponto com as formas convencionais e oficiais.

Nas escavações desse terreno jornalístico, há correlações com a “cultura nacional-popular” e a “contracultura”, que contribuem para esse entendimento sobre as condições de existência da imprensa alternativa, e para o foco sobre o entendimento do uso do desenho de humor sob o viés popular numa perspectiva crítica. Assim, o discurso traz o enunciado “cultura popular” como cultura autêntica e ideário de um “povo-nação”. Em Villwock (2013), correlacionado com o documento ‘Vivendo e Aprendendo’ (1985), aparecem os escritos de Gramsci (1982) sobre o conceito de cultura popular, entendida como uma “[...] cultura popular politizada [...]”. Essas elaborações acontecem “[...] com influência nos estudos do papel das classes populares e dos intelectuais [...]”. Nesse horizonte discursivo, em especial, enfatiza-se que os jornalistas e os desenhistas de humor são considerados “intelectuais” que contribuem com a organização da cultura. Convém enfatizar a regularidade de afirmações que especificam os movimentos culturais, em meio a essas práticas discursivas de 1960 a 1980, como um “modo de se fazer política atrelado às artes”, evidenciando a “aproximação entre arte e política”.

Já o termo “contracultura” aparece nesse terreno através de signos como “contestação às culturas oficiais vigentes”. As construções sobre o entendimento de “contraculturais” são identificadas como “marginais”. Assim, *O Pasquim* é considerado como um “jornal marginal” e toda a sua composição gráfica. Portanto, o discurso jornalístico reforça que, sob o signo “contracultura”, a imprensa alternativa aparece como contraponto à configuração da “imprensa oficial”, com suas informações “não

convencionais” e expressões imagéticas, sobretudo de teor humorístico crítico e que convergem com esse entendimento contracultural de expressar as posições de sujeito. Essas correlações e séries de signos apontam o teor progressista no modo como essas linguagens eram utilizadas e postas em circulação para expressar visões de mundo extraoficiais e populares.

Sob a contraposição dos entendimentos de “crítica” e de “censura”, aparecem as estratégias que viabilizam alternativas de contestação e os mecanismos de repressão: “[...] foi o de informar, criticamente, a população, pois, apesar de toda a censura instituída pela ditadura, o jornal conseguiu envolver parte significativa da sociedade [...]” (VILLWOCK, 2013, p.17). Informar, nesse espaço, é uma função concomitante com a de criticar, o que acontece em ambos os textos abordados, jornalístico e de desenho de humor.

Nesse entendimento sobre o jornal e as linguagens verbais e visuais que ele comporta, há uma alternativa para informar numa perspectiva crítica e a dimensão que essa forma de comunicar alcançou na sociedade, mesmo com estratégias de controle e de imposição das forças repressivas. Vale salientar que, se o desenho de humor existisse para mero entretenimento ou apenas para “fazer rir”, não teria sido foco de censura, e as posições de sujeito de desenhista de humor, alvos de estratégia de punição.

Há uma correlação do discurso jornalístico sobre a imprensa alternativa com o domínio de conhecimento do marxismo, ao serem difundidas “críticas ao modelo econômico”, e as buscas por protagonizar as “transformações sociais”. Nesse campo, a imprensa alternativa é entendida como uma possibilidade de dar visibilidade às demandas populares e de crítica ao sistema capitalista e aos moldes políticos vigentes antidemocráticos. Assim, o “marxismo” aparece associado a uma série de signos enunciativos como “temas clássicos das esquerdas” e “caminho da revolução” (VILLWOCK, 2013), elucidando os norteamientos em que essas práticas discursivas aparecem e se desdobram em formas de abordar os acontecimentos, de estabelecer a crítica, de elucidar determinadas temáticas em detrimento de outras, de realçar posições de sujeito específicas e de pôr em evidência estratégias de oposição e de defesa por demandas sociais, em especial, no que tange ao âmbito econômico e ao do trabalho.

Nesse viés, destaca-se o lugar de sujeito de Claudius como militante, jornalista e desenhista de humor, com estratégias políticas e formadoras nos espaços em que a centralidade do discurso eram o engajamento político e a transgressão às imposições do âmbito militar e do governo autoritário.

Nos nexos com o texto jornalístico de configuração alternativa e a cultura popular, estão as condições em que determinadas convergências são possíveis, devido às equivalências discursivas – conceitos, estratégias, regras, campo de posições possíveis para os sujeitos. Por isso, não há motivos para estranhar os vínculos na trajetória de dois intelectuais – Ceccon e Freire - o desenhista de humor e o educador popular - nessas práticas discursivas elencadas no discurso sobre o uso do desenho de humor na EP.

Não por acaso, esses sujeitos coexistem em suas respectivas posições nos acontecimentos históricos em meio ao regime militar e ao exílio, posições de sujeito como militantes na esfera nacional e na internacional, que atuam com propostas educativas para continuar o processo libertador e o popular, com o apoio do Conselho Mundial das Igrejas²⁹, espaço que viabilizou as condições necessárias para a continuidade das alternativas de defesa das demandas populares. Assim, existem conexões entre “intelectuais” que atuam em colaboração com suas variadas estratégias de “leitura de mundo” e de uso de “novas linguagens de comunicação”, com base em um acumulado de saberes que alguns lugares motivaram, como os movimentos de educação e cultura popular³⁰ e o papel da imprensa alternativa.

Haja vista as “propostas críticas” nos trabalhos que tangem às dimensões supracitadas – social, cultural, intelectual, política - que caracterizam o fazer e o pensar pedagógico do educador popular, assim como o processo de codificação do

²⁹ Segundo Scocuglia (1999), durante quase toda a década de 1970, Freire dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial da Igrejas em Genebra. Nesse posto, colaborou com numerosas iniciativas, em vários países, mediante as propostas de educação popular. Com outros exilados, formou o Instituto de Ação Cultural (IDAC), por meio do qual colaborou, durante anos, com governos de países africanos recém-libertos da colonização, como a Guiné-Bissau. De sua correspondência com os líderes guineenses veio à tona um dos seus livros mais interessantes: *Cartas à Guiné Bissau* (1977). Vale salientar, também, a força das igrejas nos movimentos sociais, em especial, a Igreja Católica, durante o contexto da ditadura militar, em que se destaca o Movimento de Educação de Base (MEB), o único que sobrevive a esse cenário repressivo no Brasil, por ser considerado um movimento “inofensivo”.

³⁰ Os principais movimentos que engendraram essa mudança na visão e na efetivação da cultura e da educação do povo, pelo povo e para o povo foram: os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Entre esses movimentos, havia uma variedade de participantes envolvidos na causa da educação popular: intelectuais, artistas, estudantes, religiosos e políticos. Paulo Freire foi um dos fundadores do MCP.

humorista gráfico, a perspectiva progressista, em seu conjunto de coisas ditas, suscita como regularidade a “crítica”, a “criatividade”, a “liberdade”, a “participação” e “tornar visível o que se quer esconder”. Essas especificidades são ameaçadoras e, ao mesmo tempo, arriscadas para um cenário autoritário.

Em suma, a produção gráfica é apontada no discurso devido à sua presença nessa materialidade e ao modo como a narrativa humorística potencializa a circulação da informação, contrapõe ou defende um modelo político, aborda os acontecimentos, suscita temas e evidencia críticas e denúncias. O discurso expõe essas conexões de elementos, cujo entrelaçamento aparece com o objetivo de organizar a linguagem para elucidar a crítica aos acontecimentos mais relevantes, tendo o humor como aliado para atrair o sujeito leitor com uma forma de leitura não convencional, prazerosa e informal, atentando para as demandas de cunho político, nacional e popular. Nesse contexto, há convergência entre a arte, a política e a cultura popular.

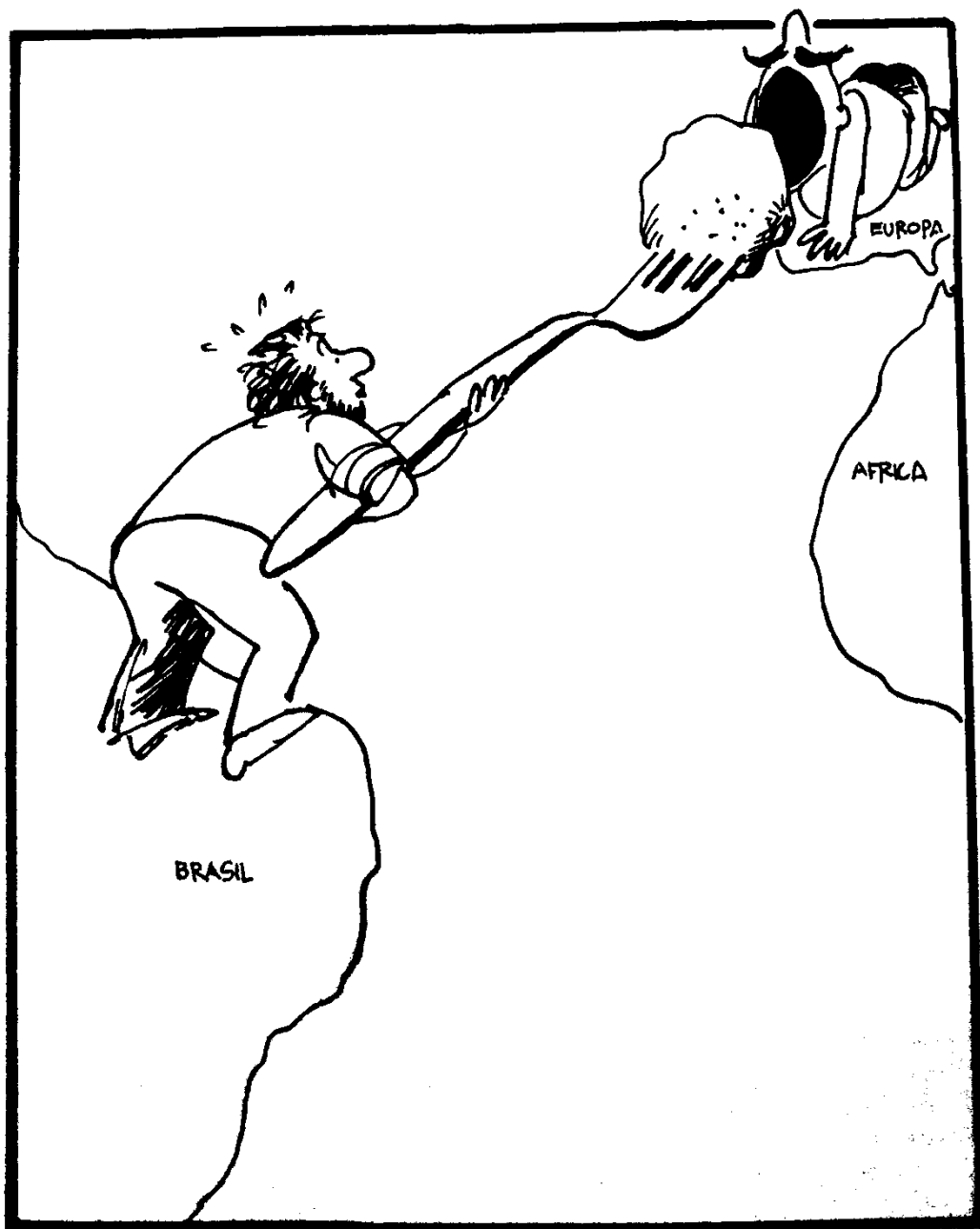
No tópico seguinte, trata-se dessa perspectiva ideopolítica nas descrições analíticas. As visões de mundo que correlacionam as posições de sujeito com determinadas “intenções”, “lutas”, “parcialidade”, “contestação”, “críticas”, “manipulação”, “conscientização” e “oposições” elucidam os espaços de diferenciação no discurso que direcionam o que é escrito e desenhado de uma forma, e não, de outra. Acionam-se instâncias que legitimam certas posições de sujeito e norteiam práticas discursivas no espaço/tempo. Elucidam-se regras e estratégias que aglutinam coisas ditas, autorizadas e interditas. Assim, diferentes vozes podem aparecer, mas serem silenciadas, assim como estratégias para dar visibilidade a posições invisibilizadas em espaços específicos.

Esses entendimentos contribuem para aprofundar as especificidades do desenho de humor nas tramas do discurso, em que as conexões esclarecem o porquê do uso desse tipo de imagem na circulação de informações, de acontecimentos e de abordagens críticas e no terreno da Educação Popular como linguagem de comunicação.

Em suma, existe uma ordem discursiva que adquire centralidade e se sobrepõe em feixes de relações que vão sendo descritas analiticamente. O discurso ideopolítico, nesse cenário, repercute nas várias vertentes que se desdobram em meio às relações enunciativas. Portanto, é importante entender como tal organização

aparece e se distribui nesse território vasto de estudo sobre o desenho de humor como linguagem na Educação Popular.

3 OS FEIXES DE RELAÇÃO IDEOPOLÍTICOS NOS DESDOBRAMENTOS DISCURSIVOS DO USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR



Fonte: Brasil vivo: uma nova história da nossa gente. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

Neste capítulo, apresentam-se as articulações entre os eixos ideológicos e políticos. Na perspectiva ideológica, as ramificações discursivas salientam as perspectivas manipuladoras e conscientizadoras dos meios de comunicação e autorizam, reforçam, interditam e proíbem determinadas formas de a função comunicativa acontecer.

Posteriormente, destaca-se o eixo político, sobretudo no papel que o desenho de humor desempenha em jornais, em revistas e em materiais didáticos, de abordar a configuração social e as marcas das relações de oposição nas disparidades de entendimentos políticos, das relações de não equivalência e de legitimação de um viés progressista popular. Nesse contexto, assinalam-se as instâncias reguladoras da função de comunicação nesse horizonte – IDAC e CECIP – que, em especial, é aplicada no uso do desenho de humor, em que temáticas, posições de sujeito, emergências enunciativas e relações com outros espaços – escola, fábrica, sindicato, movimentos sociais - aparecem de uma forma, e não, de outra e alcançam protagonismo, visibilidades e relevâncias no desencadeamento discursivo das práticas de 1960 a 1980.

De acordo com o livro “Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular”, as experiências em educação popular são operadas e descritas a partir de temáticas no âmbito das emergências atreladas aos movimentos sociais, ao reconhecimento identitário, à libertação de caráter sociocultural, ao redimensionamento da escola na articulação com o espaço fabril, ao entendimento dos problemas socioeconômicos presentes nessa articulação, à estratégia crítica à retórica da igualdade de chances na instância escolar, bem como à “[...] busca de uma nova linguagem de comunicação social [...]” (FREIRE, et al., 1985, p. 12), enfatizando o desenho de humor nos materiais didático-pedagógicos e sua utilização no processo formativo do sujeito popular.

Para realçar os desdobramentos ideopolíticos, nesta seção, analisa-se o desenho de humor, com o intuito de saber como ele é usado numa perspectiva educativa libertadora.

3.1 As disparidades da função comunicativa: os meios de comunicação e suas estratégias antagônicas de manipulação e conscientização

A imagem visual gera efeitos, sensações, emoções e ideias sobre um objeto, uma experiência ou um acontecimento. Por conseguinte, possibilita que o sujeito crie um conjunto de elaborações sobre algo, antes mesmo de sua descoberta e vivência, faça associações com o saber que detém ou seja norteador por uma visão de mundo que difere completamente da sua.

Em seu processo de construção e circulação, a imagem visual não é somente uma representação mas também um artefato propositivo e impositivo da visão de mundo do sujeito. A imagem pode estar atrelada a estratégias de reflexão crítica sobre o mundo, por exemplo, e impor uma visão unívoca e padronizada sobre um nível de entendimento da realidade. Por isso, reitera-se que “[...] a imagem cessa de ser apenas a projeção do real e passa a propor e, às vezes, até a impor outro sistema de explicação [...]” (CECCON, 1985, p. 120), para identificar essas relações propositivas e impositivas presentes no processo de utilização da imagem para ampliar esse desdobramento no âmbito ideopolítico.

O desenho de humor é usado para dar visibilidade a uma visão de mundo, que pode estar articulada a uma função conscientizadora ou manipuladora, conforme dito nos escritos de Ceccon (1985), no capítulo ‘Com humor’, sobre a “vontade política” em “benefício da comunidade” no uso dos meios de comunicação e seus conteúdos nos processos formativos:

Um meio de comunicação que não permita uma reflexão crítica e a possibilidade de uma resposta criativa corre um sério risco de ser apenas manipulador. Com a série de diapositivos o autor detém um poder, o de elaborar um determinado produto, portador de uma mensagem julgada relevante. Mas esse poder é contrabalançado pela possibilidade, que é oferecida aos que assistem à projeção, de discutir e fazer as suas críticas, mudando, interferindo, recriando a mensagem, tornando-se co-autores a partir desse processo de discussão comum. A série de diapositivos [...] não pode ser separada dessa metodologia de seu uso (CECCON, 1985, p.114).

É um aparecimento regular no terreno discursivo da EP, sob o correlato ideopolítico, a relação de diferenciação entre o entendimento de processos de manipulação e conscientização. Essa incidência repercute nos feixes de relações epistemológicos e pedagógicos - como será descrito a seguir no próximo capítulo -, nos domínios que são acionados, nas regras e estratégias desencadeadas e nos critérios do uso pedagógico do desenho de humor expostos, nos quais aparecem a conscientização sendo suscitada. No fragmento acima, nota-se que articulado com a

conscientização aparece outros elementos: a criatividade, a relevância do conteúdo da mensagem, a criticidade, a participação. Assevera-se, ainda, que os recursos pedagógicos utilizados “não podem estar separados dessa metodologia de uso”, o que configura sua regularidade no modo como esse uso pedagógico é feito, assim como interdita os usos que não têm uma relação de correspondência com esses elementos.

Ceccon ressalta que “[...] um meio de comunicação que não permita uma reflexão crítica e a possibilidade de uma resposta criativa corre um sério risco de ser apenas manipulador [...]” (CECCON, 1985, p. 114). Nesse fragmento, há um mecanismo de comunicação que pode ser utilizado com a função de conscientizar ou manipular. No entanto, acentua a intencionalidade proposta no uso do humor gráfico com a possibilidade de refletir criticamente e de dar resposta criativa. Essas orientações suscitam uma leitura com direcionamento conscientizador e concepções de leitura mais atentas e elaboradas, que exigem do público leitor um nível de consciência crítico e criativo.

O discurso traz o “conteúdo ideológico” presente nos meios de comunicação e a tendência unificadora de “visão de mundo”:

[...] todos esses meios de comunicação veiculam uma mensagem que carrega um conteúdo ideológico mais ou menos explícito, que nos dá uma certa visão do mundo e procura nos levar a um consenso. O conjunto dessas mensagens é de uma impressionante homogeneidade quanto a ideias, valores, modelos de vida. Compreender que é isto que está acontecendo e procurar saber o porquê é um primeiro passo indispensável para não cair numa armadilha que tantas vezes se reveste de forma tão atraente que o prazer estético que nos proporciona acaba conseguindo esconder os valores nocivos que contém a mensagem (CECCON, 1985, p.118).

Há uma relação entre a estética e o caráter ideológico das mensagens das imagens. Linguagens utilizadas nos moldes da manipulação, que o discurso identifica e que é preciso entender as razões por que esse processo acontece, mediante as articulações que detém, cujo nexos está para além do meramente visto. Assim, no decorrer dos escritos, são estabelecidos a distinção e os obstáculos existentes entre o propósito de utilizar a linguagem de comunicação imagética nas experiências de EP e aplicar a imagem visual para manipular os veículos de comunicação de massa.

Para reforçar o que foi apontado, salienta-se, em uma articulação com o domínio marxista, que, “quando, numa sociedade, existe um grupo que detém os

meios materiais necessários à sobrevivência dessa sociedade, esse mesmo grupo detém os meios de produzir as ideias, os valores e a visão de mundo que serão impostos aos demais” (CECCON, 1985, p. 118). Nesse contexto, as concepções de ideologia, de divisão e de relação hierárquica entre os diferentes grupos humanos, de processos de dominação/manipulação e de meios de produção aparecem associados à comunicação.

O discurso abrange a comunicação e a relação com a ideologia, conforme delinea o domínio marxista, que funciona a serviço da manipulação, para atentar sobre os modos de usar a comunicação como imposição de informações parciais e desconectadas de outras formas de ver o mundo. Essa abordagem marxista é atrelada à concepção de divisão de classes e entende a manipulação como uma estratégia para manter e controlar hierarquicamente as posições de sujeito que detêm os meios de produção, em detrimento do nível de consciência sobre as reais condições de existência das classes marginalizadas.

Nas condições discursivas dos documentos analisados, notam-se os nexos entre a análise marxista e o domínio semiótico, encadeamentos discursivos presentes na fonte primária em questão, nas séries de entendimento que articulam a cultura, a função comunicativa e o acontecimento da “parcialidade de certos códigos”:

Esse fato, porém, altamente significativo do ponto de vista da pesquisa econômica, não contradiz nosso modelo semiótico: ao contrário, mostra como a própria análise semiótica pode tornar reconhecíveis certos problemas da vida cultural, evidenciando contradições que de outra forma permaneceriam encobertas. Na realidade, a abordagem científica da economia consiste em descobrir a parcialidade de certos códigos semióticos superficiais, e, portanto sua natureza ideológica (ECO, 1975, p. 20).

É nítida a relação entre esses dois domínios propiciada pelo conceito de ideologia, que viabiliza essa aproximação, devido às condições postas no eixo cultural. Porém, cada uma, ao abordar esse conceito, terá encadeamentos diferentes. Sistemas de conceitos, objetos e práticas discursivas diversas as compõem. No entanto, ambas constituem e tornam singular as ramificações do discurso analisado nessa árvore derivativa. Nesse interdiscurso, a ideologia é apontada como uma “visão do mundo parcial e desconexa” (ECO, 1975, p. 253). Eco considera essa “visão parcializada do mundo”, ao recorrer ao conceito marxista de ideologia como “falsa consciência”. Naturalmente, do ponto de vista marxista, essa falsa consciência nasce

como “ocultação teórica (com pretensões de objetividade científica) de relações materiais concretas de vida” (ECO, 1975, p. 245-246).

Essas derivações possibilitam descrever o papel ideológico em funcionamento na difusão da informação e articular a crítica a respeito da parcialidade na codificação produzida, das disparidades no nível de existência das posições de sujeito em sua articulação com os meios de comunicação, no que diz respeito à elaboração e à abrangência de um sistema de relações – em suas autorizações e recusas, no que pode ou não ser dito - presente nas práticas discursivas. Assim,

[...] a informação é também selecionada, controlada e elaborada por uma minoria que pode adaptá-la aos seus próprios interesses antes de enviá-la ao público. Essa informação ideológica não corresponde à realidade. Ela a esconde, e substitui, pouco a pouco, a própria realidade. Os pontos de conflito ou de fricção desaparecem ou, quando isto não é possível, são apresentados segundo o ponto de vista dessa minoria. A resultante desse processo é um fantástico poder de persuasão que procura adormecer a capacidade de crítica e criar um mundo fictício, irreal, e o consenso de que é necessária sua manutenção (CECCON, 1985, p. 118-119).

Na manipulação, algumas das estratégias salientadas são: controle, seleção, persuasão, convencimento e adaptação da informação aos moldes do lugar e à conservação dos sujeitos que exercem essa dominação. Esses aspectos possibilitam identificar o espaço que diferencia esse papel da comunicação com o de conscientização.

Os feixes de relações encontrados nesses escritos vão sendo acionados e delimitados pela própria articulação entre o saber, a ideologia e a ciência, em que determinados níveis de entendimento aparecem com regularidade e viabilizam modos de abordagem assinalados por seus campos de emergência. Essas tramas evidenciam esse teor crítico que tal proposta pedagógica aponta na demanda da relação entre contexto, linguagem e pensamento.

O discurso assevera que não há neutralidade na imposição exercida pela estratégia da “manipulação” nem na propositiva exercida pela estratégia da “conscientização”. Ambas são motivadas por perspectivas ideopolíticas (ECO, 1975; FREIRE, 1981). O que se busca destacar nessa relação de oposição e de particularidades sobre essas estratégias é que, na primeira, só existe uma possibilidade de entender o que é comunicado. A comunicação, como comunicado, encerra nela própria o que pode ser entendido em sua mensagem. Por outro lado, na

estratégia de conscientização realizada na comunicação, opera-se uma transformação na própria comunicação, porque a comunicação aparece associada ao diálogo, à intercomunicação, à participação, às “múltiplas interconexões do universo semântico” (ECO, 1975, p. 253), em que os sujeitos – para além dos que detêm os meios de produção/comunicação – podem constituir lugar em uma comunicação, que elabora e reelabora o que pode ser dito com diferentes visões de mundo.

E nessa articulação discursiva, em que as especificidades da comunicação associada à conscientização, vão aparecendo e se distinguindo do que não é, especifica-se que há em Freire (1983), no documento inerente às práticas discursivas aqui analisadas, “Extensão ou comunicação?”, que a comunicação, na perspectiva sustentada no viés “educativo-libertador”, não equivale ao entendimento de “comunicado”, porque nele são apontadas as técnicas de manipulação, que converge com a verticalização do que é conduzido às massas, sem a sua participação com sujeito comunicante.

Então, no horizonte primário documental dessa análise, tal comunicação acontece atrelada ao entendimento crítico, cuja incidência deve estar presente na aplicação do desenho de humor como seu derivativo:

Mas há também uma leitura possível da vida quotidiana que pode ter as mesmas consequências de tomada de consciência. Uma prática social na qual as pessoas se eduquem a si mesmas para desvendar a realidade e poder então eliminar essa separação entre as ideias e as coisas, entre o intelectual e material, os que sabem e elaboram a informação e os que não sabem e a consomem de maneira passiva, é possível (CECCON, 1985, p.119).

No conjunto acima, destaca-se que, sob o ponto de vista da EP, a comunicação deve aparecer em uma série de conexões que viabilizam a coerência com o seu propósito libertador, que é a relação com o cotidiano, com um processo colaborativo, com a criticidade, com a conscientização e com a união, considerando que a divisão do trabalho e a fragmentação nos processos formativos exigem que não se separem os papéis nas diferentes posições de sujeito e a legitimidade de sua participação no processo de elaboração da informação. Nesse contexto, evidenciam-se as marcas da teoria da ação dialógica, porque há um *status* do documento Pedagogia do Oprimido como norteador dessas práticas discursivas. Esse assunto será abordado no próximo capítulo.

Neste tópico, tecem-se algumas considerações sobre esse vértice ideopolítico presente na perspectiva crítica sobre os meios de comunicação, em especial, no jornal, no documento supracitado, com base no fragmento abaixo:

Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos “comunicados” que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se (FREIRE, 1987, p.74).

Evidencia-se o entendimento da questão ideológica em sua existência como prática discursiva, em seu funcionamento em práticas, como no papel que exerce no jornal. Nesse jogo de diferenças entre o que é abordado em um jornal e não, em outro, suscitam-se demandas discursivas no terreno da EP acerca da relação sujeito-meios de comunicação-contexto, o que converge, principalmente, para o propósito da regularidade do papel do sujeito de exercitar uma consciência crítica que o distancia do posicionamento de um “sujeito paciente” – aquele que mantém uma relação de subordinação com os “comunicados”, numa comunicação de nível verticalizante - O papel criticizador que exerce o sujeito é um dos propósitos que o discurso, nesse terreno, aponta como relevante e tão logo constitui uma série de norteamentos para ser efetivado. Nessas demandas, essa perspectiva educativa e de comunicação se constrói e delinea suas regras, suas estratégias, derivações e relações de diferenciação, que ela mesma faz aparecer em seu nível discursivo ao longo dessas articulações.

É importante atentar para “as circunstâncias reais de conflitos e de jogos ideológicos que medeiam a ação humana na sociedade” (VILLWOCK, 2013, p.154), o que não acontece na comunicação manipuladora, devido à forma unívoca de apontar certa perspectiva do acontecimento em detrimento de outras. É notável o uso do desenho como uma estratégia em que o modo de usar é de viés conscientizador, para tornar esses aspectos explícitos e dar visibilidade, sintetizar e criticar uma série de elementos que delinham as posições de sujeitos e suas relações com as peculiaridades históricas em que se inserem as práticas discursivas abordadas, cuja presença ideológica é evidenciada e submetida à estratégia criticizadora.

A educação rege o ideal de sujeito que a sociedade irá constituir em suas mais variadas posições, seja de cidadão, de trabalhador, enfim, de ser social. Para tanto,

há uma regularidade que o percorre, o que justifica o propósito das leis, dos valores, dos princípios, das ideologias. Não por acaso, a educação é foco em diversos conflitos e transformações sociais, e isso não é diferente nas práticas discursivas presentes na ditadura militar e sua repercussão no campo da Educação Popular. No terreno da Educação, há uma série de estratégias de instrução, de controle, de influência, de manipulação, de conscientização e de preparação do sujeito para ocupar certo espaço na sociedade. Tais nuances seguem em circulação no discurso, em que são selecionadas, organizadas e distribuídas em uma série de encadeamentos enunciativos cuja função é de legitimar sua abrangência e os obstáculos.

Há um humor que se sobressai, devido à sua irreverência e ousadia nas críticas em referência ao tipo de governo que decorre entre 1964 e 1985. A contestação suscita uma dimensão significativa no eixo ideopolítico nas práticas discursivas durante esse recorte, no conjunto de articulações em que aparecem expressões de discordância ou concordância, devido aos embates existentes no terreno político, na articulação de diferentes textos, no desenho de humor e de jornal, que dão visibilidade e impacto às relações entre os diferentes sujeitos, seus lugares e visões de mundo.

O desenho de humor é uma forma de linguagem que se destaca no modo de narrar, questionar e criticar a política brasileira e suas contradições e que se destaca por tornar visível a síntese das construções coletivas sobre os acontecimentos e as formas como alguns espaços são entendidos, legitimados e defendidos por diferentes sujeitos, em particular, por líderes de movimentos sociais, partidos políticos, estudantes, professores, intelectuais e todos os que discordavam da forma de governo vigente nesse contexto.

Tal faceta ideopolítica colabora para que a charge, de modo recorrente, seja acionada como um “mecanismo de crítica social” (VILLWOCK, p. 76, 2013). Convém relembrar a articulação entre a comunicação e a informação, que viabiliza a relação do desenho de humor com o jornal, em que a informação se organiza de forma direta e objetiva, o que contribui para que os sujeitos avancem em suas construções de leitura. O desenho de humor tem uma visão de mundo fruto de uma construção coletiva, que visa persuadir e motivar determinado posicionamento do sujeito-leitor, porque a intencionalidade também destaca uma “participação”. Mais uma vez, muito mais do que rir, instiga-se uma reflexão crítica, uma resposta criativa para o problema representado, uma participação ao ler a charge, o cartum ou a tira cômica. Há projeção

de um público leitor que não estará inerte ou passivo, porque, nesse enredo discursivo, busca-se um nível de relação interativa e construtiva.

Nesse horizonte discursivo, ocorre uma oscilação entre o eixo ideopolítico e o político-normativo, quando a forma como esse humor gráfico é usado mostra o que é enfatizado por determinadas posições de sujeito e o conjunto de coisas ditas desemboca no que tange às leis, às normas e ao que é apontado como direitos e deveres. Então, a charge é uma forma de comunicar e evocar a posição de cidadão em suas representações e nos direcionamentos intencionais para o sujeito que lê.

Esse nexos entre o uso do desenho de humor e a cidadania é uma regularidade nas descrições, que ratificam esse processo de atentar para o sujeito político e cidadão nas narrativas de seu conteúdo, em suas sucessões verbo-visuais, buscando conscientizar o leitor sobre o que é de interesse público nesse eixo de conexão política. A “construção da consciência cidadã” (VILWOCK, 2013, p.91), alicerçada em informações sobre os direitos e deveres, também é um nexos com a Educação Popular, que visa formar os sujeitos nesse nível de consciência de participação social e cidadã.

Em suma, nesse cenário, há hierarquias, conflitos, antagonismos e especificidades que são abordadas no discurso ao longo de seus desdobramentos. Essas são estratégias de questionamento, reflexão, criticidade, contestação, “reinvenção da educação” (BRANDÃO, 1987), mobilização e busca por um “processo de mudança” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984). Nessa análise, foram encontrados alguns elementos, como os sujeitos, o lugar de sua posição, um feixe de relações a ele relacionado e presente em práticas discursivas que delineia essa ordem. Os registros apresentam essas articulações em seu desencadeamento, e isso nos esclarece para que entendamos bem mais o objeto investigado e as temáticas em que aparece, com emergências enunciativas no terreno da EP.

As experiências de educação popular que aparecem nas práticas discursivas durante “os exílios” dos sujeitos aqui citados e depois deles, nos recortes aqui realizados, apontam para uma série de experiências nos âmbitos social, político e cultural que aconteceram em diferentes países da África, da Europa e da América Latina. As práticas discursivas que englobam as necessidades desses lugares, em que a ênfase no viés político, no cultural e no social conduz orientações, propostas e vivências que visam conscientizar, que abrangem problematizações sobre as

demandas de libertação, legitimidade identitária, organização política de operários e o papel da escola na configuração de uma sociedade industrial.

Esse é um jogo enunciativo, em que impor uma visão parcializada de mundo sob o efeito da naturalização é uma estratégia de controle mediante a homogeneização no eixo cultural. No “deveria ser” da cultura, é elucidado o ideal dialógico³¹, que transcende as mais variadas elaborações da humanidade ao longo da história e que percorre o terreno da EP e o “inédito viável” em suas propostas transformadoras.

3.2 O viés político da Educação Popular, seus eixos temáticos e a presença estratégica do desenho de humor

O viés político se destaca no terreno da Educação Popular e incide no pedagógico, o que é fundamental para entender esse conjunto de escritos e desenhos em sua relação. Mas, para que seja possível aprofundar essa incidência na articulação entre educação e comunicação, nas práticas discursivas de 1960 a 1980, quanto ao modo singular de se usar o desenho sob o vértice político, é necessário entender o que está posto no documento “Ação Cultural para Liberdade”, presente nessa árvore derivativa, no qual se assinala que

não há “pronúncia” do mundo sem consciente ação transformadora sobre o mesmo. “Ação consciente” a que Marx várias vezes se referiu. Mas é necessário sublinhar-se, também, que há diferentes maneiras de “pronunciar o mundo”. A das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas ou a aparência de sua voz, na sua recuperação por aquelas, e a das classes dominadas, que demanda sua organização revolucionária para a abolição das estruturas de opressão (FREIRE, 1981, p.40).

A comunicação no correlato político é concebida a partir de dois principais desdobramentos, em que os campos de diferenciação se dão via posição de sujeitos: o fato de ser uma “pronúncia do mundo” que converge com a posição das classes dominantes e suas estratégias de conservação e com as classes dominadas, sob o ponto de vista de sua organização, e suas emergências e de suas transformações. Freire aponta que, “nos métodos e nos textos usados pelos educadores há opções

³¹ Vale acrescentar que enunciados como “unidade na diversidade” e “multiculturalidade” circulam nos escritos antropológicos e no terreno da EP, num campo associado, que desempenha um papel que se sucede no jogo enunciativo em questão e que obedece às delimitações do que é dito nesse cenário sobre o diálogo entre as múltiplas culturas.

valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada” (FREIRE, 1981, p. 35-36).

Não há uma ação puramente técnica, e a dimensão política está presente. Mais particularmente, no que diz respeito à educação popular libertadora, essa abordagem política aparece de modo explícito, em que se destaca a perspectiva marxista – conforme aparece no fragmento acima - cujo status está presente nos documentos analisados. A técnica, em si mesma, “como instrumento de que se servem os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra” (FREIRE, 1981, p.35-36). Nesse entrelace da política com a comunicação e a educação, existem especificidades sobre o modo como o desenho de humor é usado em seu conteúdo, estratégias, instâncias articuladas e posições de sujeito evidenciadas. Assim, “a responsabilidade política é inerente à escolha de cada imagem” (CECCON, 195, p. 113-114) e a perspectiva crítico-dialógico na delimitação dessa presença.

As práticas discursivas sob o viés da Educação Popular expõem que, no exílio, também foi possível dar continuidade às atividades no âmbito da educação, da cultura e da política em outros países, através das mesmas posições de sujeitos que se inserem nas estratégias de transformar a ordem vigente aqui já citadas: educadores, artistas, intelectuais e demais atores que se articulem com essas propostas.

O Instituto de Ação Cultural (IDAC), cuja sede fica em Genebra/Suíça, foi um espaço que propiciou a continuidade nessas práticas de EP, como um centro de pesquisa e intervenção pedagógica, por meio de “discussões de projetos voltados para a educação popular dos países da América Latina, da Europa e do continente africano” (VILLWOCK, 2013, p.8). No Brasil, esses trabalhos também continuaram, sobretudo com as condições viáveis que o próprio espaço da igreja suscitava, por entender que era um “espaço inofensivo” para a sociedade e para o Estado. Quanto ao IDAC, ao longo de dez anos, essa proposta coletiva incidiu sobre processos de alfabetização, em possibilidades de haver renovação e conscientização em atividades educativas e politização dos cidadãos em seus variados espaços – trabalho, escola, universidade, sindicatos, movimentos sociais, sociedade.

A possibilidade que essa geografia de experiências nacionais e internacionais proporciona a exilados como Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon converge em diálogos, objetivos em comum e ações

culturais voltadas para as várias facetas do sujeito popular que abrange a classe social, o gênero, a identidade étnico-racial, a cidadania e o ser da educação, numa constante busca por “lutar pela democracia, liberdade de expressão e educação cidadã, entre outros” (VILLWOCK, 2013, p. 27).

Assim, é possível identificar a articulação dessa perspectiva política, cultural, social e identitária no terreno da EP, como mostra este fragmento:

O IDAC nasce por causa de uma experiência brasileira e latinoamericana; possibilita a nós; que nos vimos cortados desse contexto, o enraizamento em novas realidades e a participação de novas experiências; nos ensina a captar e a elaborar a identidade na diversidade e, agora, no momento da volta, nos ajuda a reaprender o Brasil (FREIRE, 1985, p. 14).

Aponta-se a emersão e o vínculo geográfico do Instituto, as rupturas com esse território mediante a repressão política e o exílio em outros países; a inserção dos sujeitos em outros espaços e suas funções articuladas à educação popular; o modo como a ideia de identidade é ratificada e, simultaneamente, reconstruída na perspectiva da diversidade e da variação de elementos de outros espaços e culturas, conectados na realidade latino-americana, mais precisamente, na do Brasil.

Claudius tem posição de sujeito no âmbito da participação de elaboração de linguagem de comunicação social, na organização internacional supracitada, cujos desenhos e materiais elaborados contribuíam para promover intervenções pedagógicas. Quanto à instância do Instituto, nas práticas discursivas, existem práticas educativas com sujeitos de realidades diversas, com determinadas problemáticas sociais, suas características, formas de entendimento e caminhos possíveis. O enunciado “identidade na diversidade” (FREIRE, 1985) percorre o modo como as diferentes experiências do IDAC são concebidas, quando articuladas com o conjunto de saberes próprios do cotidiano, com as experiências políticas e educativas, suas configurações e seus problemas socioculturais (re)construídos no espaço de onde emergem os sujeitos dessa prática discursiva enredada no terreno da EP. A relação de pertencimento a um território e o entendimento de que há similitudes nas diferentes realidades e posicionamentos nas diferentes instâncias – escola, família, movimentos sociais etc. – possibilitam a reconstrução dos sujeitos, da cultura e da educação na ótica popular.

As práticas discursivas presentes nos desdobramentos e nas rupturas entre o sistema ditatorial e o processo de redemocratização, em suas autorizações e

interdições, antagônicas nessa articulação, suscitam, a partir da Lei da Anistia³², a legitimidade dos sujeitos, antes excluídos de suas funções sob a vigilância das regras autoritárias, que retomam o posicionamento político, democrático e cidadão para exercer suas devidas funções no país, com a validação da instância do Estado. No decorrer dessas práticas discursivas que incidem nas polaridades dos antagonismos de posicionamentos políticos das décadas de 1960 e 1980 – das forças conservadoras às progressistas – depois de dez anos do IDAC em espaços internacionais,

[...] o país direcionou-se ao período da democratização, momento em que Claudius retorna ao Rio de Janeiro e passa colaborar para a estruturação da sede do IDAC no Brasil, em 1978. Sendo assim, o Instituto passou a denominar-se CECIP, desenvolvendo projetos sociais de cunho educativo através da sistemática de ensino até os dias atuais. (VILLWOCK, 2013, p.65-66)

O Centro de Criação e Imagem Popular (CECIP) aparece como uma ONG, uma instância que desenvolve projetos voltados para a “emancipação intelectual” e a “cidadania” (VILLWOCK, 2013, p.17). As funções das instituições e as posições de sujeitos, no viés democratizante, fomentam processos de cunho sócio-político e de formação da consciência de um sujeito participativo, articulados ao entendimento de emancipação e transformação social e aos eixos da cidadania e dos direitos humanos. Além disso, esse espaço abrange a produção de materiais educativos, audiovisuais e impressos (como livros, cartilhas e publicações) sobre educação em saúde, direitos humanos, meio ambiente, Educação de Jovens e Adolescentes e Educação Infantil. A ONG também promove seminários e cursos de formação para educadores (VILLWOCK, 2013).

Nesse cenário de práticas discursivas, a posição de sujeito assumida por Claudius, que era concebida na configuração ditatorial de subversivo ou exilado para o Brasil até a década de 1980, no retorno ao país com seus direitos reestabelecidos e legitimados, tem seu campo de atuação no “Centro de Criação de Imagem Popular

³² Na redação original, o Projeto de lei nº 14 de 1979-CN delibera: Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com esses, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares e outros diplomas legais.

(CECIP)³³, que é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos e não partidária que, desde 1986, dedica-se ao fortalecimento da cidadania por meio da educação e da comunicação” (CECIP, 2019, p.1).

O intelectual, jornalista e desenhista gráfico usa, em seus trabalhos, materiais visuais e audiovisuais voltados para o processo formador no tocante aos dois eixos supracitados – educação e comunicação - As séries enunciativas apontam para uma conjugação entre esse eixos, como “bases” desse processo, com a intenção de fomentar temas fundamentais que viabilizem as condições necessárias para formar um sujeito participativo e cidadão. Logo, há um horizonte temático como regularidade, em sua centralidade e perspectivas, e uma forma regular de essas posições de sujeito serem umas e não outras, ao longo das afirmativas desse viés discursivo que assinala um status ou um lugar de destaque no exercício da função de “ser cidadão”, “de usufruir plenamente de seus direitos”, e “de ser participativo e transformador”.

Nessas conexões políticas e normativas, a função principal do CECIP é de “contribuir para o fortalecimento da cidadania, produzindo informações e metodologias que influenciem políticas públicas promotoras de direitos fundamentais” (CECIP, 2019, p. 1). A articulação entre educação e comunicação potencializa o entendimento da cidadania e do direito em sua dimensão humana na formação dos sujeitos e converge com a estratégia de produzir formas de comunicação a partir da perspectiva de compromisso ético, político e social em espaços públicos, em especial, na escola.

As posições de sujeito que se destacam nessa série de enunciados são: professores, diretores, demais trabalhadores da educação, profissionais da Cultura, da Arte, da Assistência Social e jovens estudantes dessas mesmas áreas e, especialmente, os líderes comunitários. Nota-se a presença de sujeitos estratégicos para organizar a sociedade em seus espaços democráticos e de direitos. Em suas possíveis articulações com as demandas por políticas públicas, no que tange aos direitos fundamentais e aos interesses populares, esses espaços aparecem como uma superfície em que o discurso delimita, especifica e estabelece “os pontos de emergência” que devem ser abordados nas relações e nas regras discursivas, o que deve ser legitimado ou não e o que confere formas de entendimento necessárias a uma posição de sujeito e suas funções.

³³ Informações disponíveis na própria página do CECIP: <<http://www.cecip.org.br/site/quem-somos-2/>>.

O documento 'Brasil Vivo: uma nova história de nossa gente' (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986) está articulado com o CECIP e aparece entre os materiais didáticos pertencentes às formas de difundir informações e metodologias que abrangem uma linguagem de comunicação social no terreno educacional, como no IDAC, a partir dos demais documentos-fonte aqui expostos para análise sobre o uso do desenho de humor, cujos nexos metodológicos e epistemológicos estarão descritos mais adiante no quarto capítulo. Nesta investigação discursiva, é crucial entender como o uso do desenho de humor aciona determinadas instâncias, posições de sujeitos, temas, emergências enunciativas, metodologias, estratégias, regras e domínios de conhecimentos específicos. É essa árvore de derivação que estamos percorrendo.

O panorama temático é constituído de feixes de relações que se dividem em, pelo menos, cinco vertentes: as questões étnico-raciais e o processo de libertação do regime colonial e sua incidência na educação; a legitimidade da identidade e do reconhecimento das especificidades da posição de sujeito das mulheres, bem como seu papel social e necessidade de democratizar as variadas instâncias – família, trabalho, política; a educação operária e sua formação política; e a crítica à organização social das sociedades industriais em sua articulação com a instância escolar, com a legitimação da proposta educativa libertadora (FREIRE et.al., 1985). A seguir, apresenta-se uma descrição analítica desses eixos em seus desdobramentos escritos e visuais, que possibilitam identificar a articulação entre a educação popular e os movimentos sociais e a abordagem crítica e propositiva sobre a relação entre a escola e a sociedade industrial.

Nesses apontamentos discursivos, pode-se entender a forma como aparecem as instituições, os sujeitos, a função comunicativa do desenho de humor e suas estratégias, a regularidade e o que é dito de uma forma e não de outra em sua incidência no terreno da EP. Nesse mesmo terreno, essa relação entre educação e comunicação cria as possibilidades de o objeto dessa escavação acerca do que se comunica e seus modos de uso nesse feixe de relações aparecer.

Vale salientar que alguns desenhos foram utilizados ao longo das escavações e das análises, mas, como já foi exposto na introdução desta tese, nosso objetivo é de abordar o discurso sobre o uso desses desenhos, e não, a análise do desenho em si. Apesar de, em alguns momentos, descrevermos sua composição, isso acontece,

principalmente, para explicitar os nexos que essa composição propicia para que se entenda seu uso conforme os princípios da EP e os temas abordados. Esclarecido esse ponto, a seguir, procede-se à análise dos aspectos citados acima.

3.2.1 As questões étnico-raciais e o processo de libertação

Neste eixo temático, o uso do desenho de humor aparece com função comunicativa por meio do correlato ideopolítico no modo como as posições de sujeito como indígenas e negros aparecem nas articulações com os acontecimentos histórico-culturais, em uma perspectiva de crítica ao processo de colonização, na superposição da cultura eurocêntrica sobre a cultura afro-indígena. Os documentos que destacam o referido aparecimento nesse terreno discursivo são: a) *Vivendo e Aprendendo* – mais precisamente, no capítulo ‘Com humor: uma nova linguagem de comunicação social’, cujo desenho aparece, e os aspectos de seu uso nas experiências em EP do IDAC são justificados. Também se ressaltam as práticas discursivas do movimento de libertação no poder e a reconfiguração educacional em Guiné-Bissau, com base em sua própria história e cultura, porque “o IDAC foi desenvolvendo uma série de projetos voltados, mormente, à alfabetização de cunho mais politizado nos países de língua portuguesa” (VILLWOCK, 2013, p.52); b) e ‘*Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*’, em que o desenho de humor aparece em sucessões de ordem cronológica em um enlace histórico-cultural, da Monarquia ao final do Século XIX – início da República – numa perspectiva crítica sobre o processo colonial, em que se enfatiza a visibilidade para as posições de sujeito do indígena e do negro nesse terreno discursivo, como estratégia ratificada pelo uso do desenho de humor, para descentralizar a noção de realidade histórica concebida a partir da posição sacralizada do colonizador.

No que diz respeito ao seu papel em relação aos países em processo de independência, a EP aponta, como regularidade, os impactos do processo de colonização e a necessidade da libertação sob a perspectiva de fortalecer a cultura do povo, as especificidades identitárias e a relação de pertencimento ao território.

Em seu papel político e educativo, o IDAC é uma referência para o grupo de exilados e sua atuação em países que buscavam a independência, conforme mostram os relatos e as descrições sobre as experiências ocorridas na África em *Vivendo e*

Aprendendo, em especial, nos seguintes países: São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e, principalmente, Guiné-Bissau. Neste último, constatou-se que, na década de 1970, “nada mais nada menos do que 95% da população adulta eram analfabetos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p.93).

Nesses países, o índice de analfabetismo é muito alto, como em Guiné Bissau, por exemplo. Por essa razão, criam-se estratégias para afastar os obstáculos que ultrapassam os horizontes da leitura e da escrita. Assim, o IDAC foi criado em meio a “uma situação histórico-política complexa, desenvolvendo projetos de uma educação consciente e politicamente engajada, que exigia uma formação de cunho alfabetizador e, ao mesmo tempo, politizador” (VILLWOCK, 2013, p.55). Outra regularidade presente nesse feixe de relações ideopolíticas é a abordagem sobre a EP, como prática educativa situada num movimento de trabalho político com os sujeitos populares, visando a uma educação crítica, emancipadora e transformadora.

Na faceta política governamental das práticas discursivas presentes nas relações enunciativas aqui postas, o Ministério da Educação de Guiné Bissau e o IDAC se articularam para atuar no desenvolvimento do Programa Nacional de Alfabetização do país.

Na primavera de 1975, recebemos no IDAC, em Genebra, uma carta assinada por Mário Cabral, Ministro da Educação da República de Guiné-Bissau, a qual convidava Paulo Freire e a equipe do IDAC a irem à Guiné Bissau para contribuir no desenvolvimento nacional de alfabetização de adultos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p. 69).

Assim, estratégias foram acionadas para que as particularidades e os problemas locais e dos sujeitos fossem considerados no processo formativo. Nesse horizonte de múltiplas possibilidades, o desenho de humor se configura como uma forma de abordar esses aspectos e de salientar a politização e a criticidade nos conteúdos trabalhados. O espaço em que se inserem essas práticas discursivas na Guiné-Bissau caracteriza-se por enfatizar: a) “a escravidão, o comércio triangular, a implantação do regime colonial, a ideologia do opressor transmitida pela escola” (CECCON, 1985, p.110), os antagonismos existentes entre a escola colonial, uma educação introduzida pelos portugueses, baseada numa escola autoritária e eurocêntrica – “espécie de caricatura da escola metropolitana” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p.79); b) e a emergência de uma escola libertada, um sistema que se estava construindo a partir da base, dos espaços libertados da presença do colonizador, onde

a escola se integrava no trabalho produtivo e na vida cotidiana” (CECCON, 1985, p.110).

A “escola do colonizador” ou “escola colonial”, como referido no discurso, consistia em “desafricanizar” e domesticar os sujeitos educandos com conteúdos próprios da realidade de Portugal e de suas demandas (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985). Era com essa regra que os conteúdos eram legitimados e impostos para os alunos africanos que, nesse processo, tinham o seu lugar de sujeitos distanciados de sua etnia, do espaço camponês, do cotidiano, da experiência da vida e de um trabalho caracterizado pelas necessidades locais. Ao operar com essa ruptura de um sujeito e suas relações de origem - sujeito nativo - para se inserir na ordem de uma cultura imposta - sujeito colonizado – por meio de um processo de seleção nas estratégias da educação dominante, forma-se uma “elite” que converge com outra realidade de trabalho e visão de mundo.

O discurso aponta os sujeitos dessa formação colonizadora como “seres divididos, desenraizados, dilacerados – africanos que pensavam como brancos” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p. 81) e de “pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também extremamente mal preparada, do ponto de vista técnico e profissional, para enfrentar os problemas e as necessidades reais do país (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985, p. 87). Nota-se uma desarticulação entre a comunidade e o sujeito que faz parte do processo formativo na perspectiva colonial e falta de vínculo do sujeito com sua realidade, o que impacta em sua inserção nas demandas que esse espaço requer e na construção de sua identidade étnica, espacial e coletiva.

O desenho de humor abaixo - uma tira cômica – apresenta elementos visuais e verbais que salientam esse entendimento:

Figura 5: Desenho de humor- Cabeças africanas e cabeças brancas



Fonte: Vivendo e aprendendo, 1985, p.111.

Essa tira cômica, extraída do livro ‘Vivendo e Aprendendo’, do capítulo ‘Com humor’, é um desenho criado por Claudius Ceccon, que representa a realidade do aluno da África numa formação de viés colonial português. Esse desenho, segundo Ceccon (1985, p, 110), mostra “um africano chegando à universidade portuguesa com a cabeça sendo desatarraxada e substituída por uma cabeça de branco”.

O primeiro quadro traz o aluno carregando uma mala, e o professor de braços abertos para recebê-lo. Há, ainda, uma instituição de nível superior, onde está escrito “UNIVER”. No segundo quadro, o professor estrangeiro “desatarraxa” a cabeça do aluno africano com um sorriso de satisfação numa posição dominante, e o segundo, numa posição de oprimido, demonstra sofrimento e preocupação.

No terceiro quadro, há uma caixa com os escritos “cabeças africanas”, e sua cabeça é lançada para junto das outras que lá estão. Ao mesmo tempo, o professor posiciona a mão esquerda para pegar uma cabeça em uma caixa onde está escrito “cabeças brancas” para colocar no aluno. O quadro quatro mostra essa cabeça sendo

enroscada. No quinto quadro, o professor, com as duas mãos, aponta para o aluno a fim de expor o resultado final; o aluno aparece virado para o observador (nós) com uma expressão de tristeza, o que é demonstrado com as sobrancelhas arqueadas em sentido inferior, como a linha labial. Essa é uma representação feita com elementos escritos e visuais, humorísticos e de analogias, para tratar, enfaticamente, do processo de desafricanização que os alunos nativos sofrem ao ingressar no sistema educativo português.

Nessa articulação entre o desenho de humor e a realidade dos sujeitos de Guiné-Bissau, Claudius assinala informações pertinentes que constituem o que foi abordado nessa conexão:

[...] as famílias de prole numerosa escolhiam um dos filhos para fazer os estudos. Os demais trabalhavam para que ele pudesse chegar a doutor. Esse filho era chamado de “o branco”, aquele que, desafricanizado, acabaria por renunciar aos valores de sua cultura de origem” (CECCON, 1985, p 110-111).

Nesse feixe de relações, pode-se inferir que, entre o que está posto no desenho de humor e as informações apontadas pelos sujeitos – por meio de conversas informais, como estratégias para identificar as especificidades do grupo, em suas facetas socioculturais - há uma relação de equivalência, visto que a posição de sujeito corresponde ao grupo em formação, considerando as práticas discursivas em questão e suas contradições, no jogo polêmico entre as diferentes posições de sujeito – africano/colonizado e português/colonizados –, bem como tal incidência no eixo cultural. Então, considerar as peculiaridades culturais e criticar os aspectos culturais de uma configuração social é um aspecto que aparece regularmente nas formas como o processo de conscientização é desencadeado na faceta libertadora desse nexo da EP e do viés político. Além disso, esse terreno aponta como emergência a legitimidade cultural dos sujeitos e sua identidade e realidade particular.

Isso posto, o sistema educativo nas zonas libertadas é descrito a partir de sua articulação com o Partido Africano para a independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), que tem como um de seus líderes Amílcar Cabral³⁴. Nessa proposta, a

³⁴ Amílcar Cabral nasceu na Guiné Bissau, em 1924. É considerado o ideólogo da independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, então colônias portuguesas. Destacou-se como secretário-geral do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1956 e como fundador da Assembleia Nacional do Povo da Guiné em 1972, grande passo para a independência. Fonte: <<http://www.casafrica.es/po/detalle-who-is-who.jsp?DS7.PROID=40633>>. Acesso em: 13/01/2020.

educação tem relação com o cotidiano, a experiência dos mais velhos, o trabalho e a participação política. Busca-se aprender na e pela prática. Os alunos aparecem como sujeitos que têm legitimidade e participam da gestão da escola. A educação é um fator que contribui para criar as condições necessárias para fortalecer uma cultura verdadeiramente nacional, norteadas por um processo de valorização da cultura popular em relação à cultura estrangeira imposta. Esse sistema educativo associa as especificidades locais e do povo às necessidades do país e a aquisição da cultura científica universal (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1985).

Com as contribuições do IDAC, o desenho de humor é utilizado para atender às demandas da educação de adultos e às questões étnico-raciais, justamente para operar uma problematização e uma reflexão dos sujeitos sobre sua realidade, o processo de colonização e de movimento de libertação. Esse entendimento era concretizado, inicialmente, no diálogo com a própria comunidade local e transformada em desenho para facilitar a comunicação. As marcas da colonização sobre a cultura do povo africano são evidenciadas em forma de crítica e correspondem aos anseios dos sujeitos em processo de libertação. Essa conscientização é necessária para que os sujeitos tenham uma noção clara de sua realidade e uma educação pautada na liberdade.

A tira cômica que foi utilizada na experiência de EP também aparece em forma de história em quadrinho e audiovisual, o que amplia a sucessão de quadros e a narrativa sobre a temática exposta. No que diz respeito ao audiovisual, a imagem deixa de ser fixa e passa a ser imagem em movimento. A proposta de utilizar a imagem visual como estratégia pedagógica norteará as abordagens temáticas aqui salientadas e suas implicações ideopolíticas. A seguir, descreve-se o aparecimento do tema sobre o feminismo e a democratização, que abrange a presença do desenho de humor no enredo discursivo.

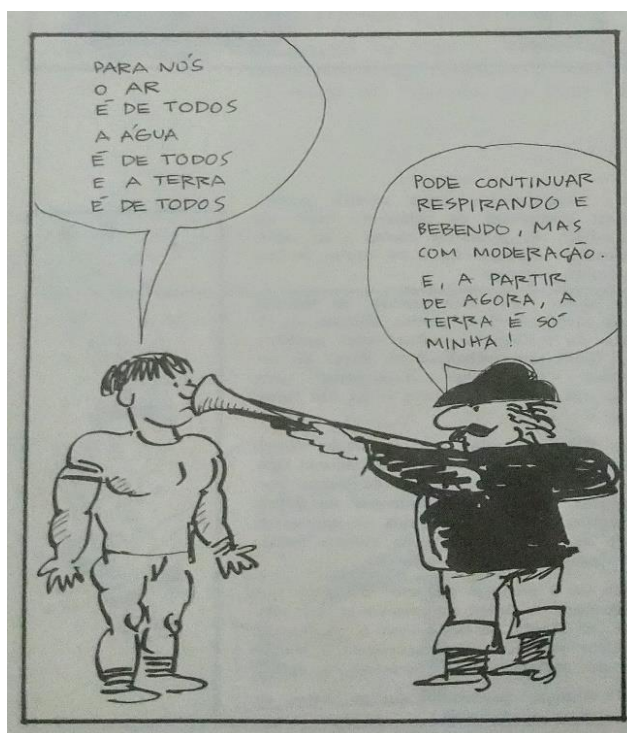
Conforme exposto, no documento 'Brasil Vivo', cujo foco sobre o processo de colonização portuguesa viabiliza a descrição sobre o nível de entendimento ideopolítico presente nos desenhos de humor, também é possível identificar a abordagem na perspectiva identitária e de crítica ao processo colonial. No âmbito identitário, destacam-se as posições de sujeito - indígenas, negros e portugueses e evidenciam-se as contradições, a relação de diferenciação entre as visões de mundo dos diferentes sujeitos, assim como a relação de hierarquização e subordinação

existentes. O conceito de “verdadeiro herói” que detinha o sujeito português dá espaço às críticas sobre “a exploração europeia em relação ao Brasil, destacando o descontentamento dos brasileiros desse período com a chegada dos portugueses” (VILLWOCK, 2013, p.97).

Com o título ‘Nem Vera, nem Santa: Brasil’, um dos tópicos do documento supracitado apresenta os seguintes escritos e desenho de humor, que evidencia a regularidade das descrições desse eixo temático:

Os colonizadores portugueses consideravam-se os únicos donos do Brasil. E viram logo que para ocupá-lo tinham que dominar seus habitantes. Para eles esses nativos não passavam de ‘bárbaros’ e ‘selvagens’. Ser diferente era ser inferior (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986, p. 28).

Figura 6: Desenho de humor - Nem Vera, nem Santa: Brasil



Fonte: Brasil Vivo. 1986, p.28.

No conjunto de elementos discursivos, há uma presença expressiva do correlato ideológico, que incide nas visões de mundo delimitadas pelas posições de sujeito que se podem identificar no desenho de humor acima, a partir do lugar singular do índio nativo e do colonizador português, na série de articulações que o discurso salienta. À esquerda, a noção de sujeito indígena com as mãos para baixo, e no balão de diálogo de sua correspondência, há a expressão dos elementos da natureza ‘ar’,

‘água’ e ‘terra’, como pertencentes a “todos”, e uma arma nas mãos do personagem à direita, que denota a noção de colonizador português, apontada para o rosto do índio, numa relação de “dominação”, reforçada, inclusive, pela relação de posse dos elementos da natureza, cuja articulação de diferenciação com a posição anterior expressa “a terra é só minha”. O discurso demarca nitidamente essas diferentes e antagônicas posições de sujeito na sucessão dos acontecimentos.

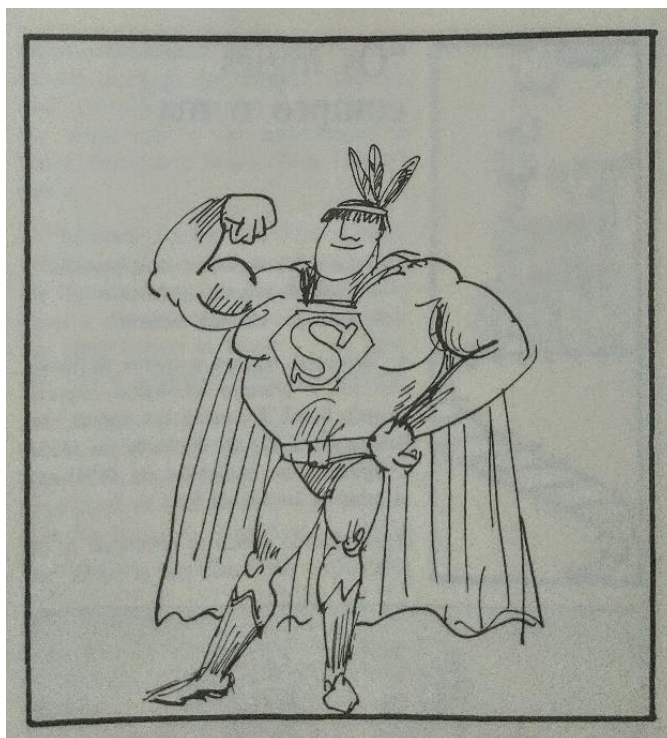
Nota-se que o domínio ideopolítico explícito nos desdobramentos desse documento estão enfatizados verbal e imagetivamente. É nítida a relação hierárquica e de dominação entre as posições de sujeito, cujas visões de mundo são postas como princípio diferenciador. Os elementos que compõem o discurso implicam o modo como o domínio da História aparece, haja a vista o modo como essas relações aparecem. O discurso interdita estratégias que negam o respeito às existências, às diferenças e à liberdade humana. O desencadeamento dos escritos e dos desenhos ressalta a crítica aos acontecimentos em torno da colonização e da exploração do território brasileiro, bem como dos indígenas e dos negros em detrimento dos interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos portugueses.

Villwock (2013, p.92) afirma que a produção gráfica de Claudius é concebida como “um discurso contra-hegemônico à imagem do brasileiro como ser apolítico, financeiramente dependente e submisso. Invertendo essa construção, ele coloca o povo como protagonista na história brasileira”. Nesse nível de relação, os sujeitos aparecem face aos acontecimentos, o que se articula diferentemente do que tradicionalmente se estabelece. Há um movimento de romper com as perspectivas que conservam o entendimento eurocêntrico para propiciar o protagonismo dos sujeitos populares. O discurso reforça formas de eleger “o povo como personagem principal” (VILLWOCK, 2013, p. 30) e redireciona perspectivas, sobretudo, ideopolíticas e culturais, no modo de legitimar visibilidade a algumas posições ocupadas por um lugar singular, em especial, a dos negros e a dos indígenas. Suscita-se a incidência da cultura popular, da afirmação de determinados sujeitos e de suas construções coletivas, que não apareciam em suas especificidades em outras ordens discursivas.

Esse nexos repercute nos textos escritos que acompanham o desenho, presentes nos documentos analisados, em que se destaca o documento *Brasil Vivo*. Porém se destaca o próprio desenho de humor na configuração dos personagens e

no que é dito por eles nos balões de diálogo, em convergência com a regularidade que legitima essas posições, com suas particularidades, o que deve ser defendido e o que precisa ser negado com interdições que o próprio discurso demarca nos aspectos políticos, econômicos, ideológicos e culturais que são evidenciados.

Figura 7: Desenho de humor- O índio como herói



Fonte: Brasil Vivo. 1986, p.127.

Como demonstrado nos desenhos humorísticos acima, o entendimento de protagonismo e da posição do sujeito popular como herói é configurado em algumas estratégias na organização e na articulação dos elementos visuais, como essas características físicas que expressam uma robustez (VILLWOCK, 2013), uma relação analógica com o personagem “Superman”, como o que é dito pelos personagens e que evidencia a legitimidade das particularidades e das demandas desse lugar de sujeito, conforme evidenciou o ‘desenho de humor 6’ (anterior). Assim, para operar um uso “contra-hegemônico” ou de “contra-cultura”, como já citado, em que se sobressai a relação com a cultura popular no domínio da História em seu nexos ideopolítico, o que propicia uma visibilidade à posição singular de indígena e de negro nos desdobramentos histórico-culturais. Essa é uma das estratégias que o discurso presente nos documentos-fonte também põe em funcionamento em sua modalidade

de existência, para ressaltar visualmente, através do uso do desenho de humor, a legitimidade e o redimensionamento do lugar desses sujeitos populares, como evidenciam esses achados que percorrem a forma como os acontecimentos aparecem no material didático-pedagógico *Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*.

3.2.2 O feminismo e a formação de mulheres

Nos desenhos de humor que constam no documento ‘Vivendo e Aprendendo’, o ‘feminismo e a formação de mulheres’ é um de seus nexos temáticos, sobretudo, no capítulo ‘As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história’, em que o protagonismo da posição de sujeito da mulher é abordado criticamente em relação ao seu papel na sociedade. As práticas discursivas, situadas, historicamente, em 1973, e geograficamente, na Suíça, ocorrem como experiência de educação popular na articulação entre o movimento feminista, a universidade³⁵ e a formação de mulheres (VILLWOCK, 2013). Na conexão entre essas instâncias e na delimitação do lugar da mulher, a partir de determinadas estratégias e regras, uma série de domínios foi acionada, evidenciada e transformada:

Uma variedade de matérias como economia, sociologia, psicologia e antropologia foram utilizadas, criticadas, recriadas, nesse esforço de explicação de uma situação opressiva e no esforço de reinventar o papel social das mulheres. Esse foi o conteúdo do processo pedagógico. [...] Ele leva em conta uma pluralidade de elementos ligados à existência feminina. (OLIVEIRA, 1985, p.47)

O par discurso e saber é entrelaçado e moldado tendo em vista o espaço do sujeito mulher e a singularidade de sua existência. O fato de o discurso, em suas sucessões e descontinuidades, legitimar e conferir interdições é posto em jogo por causa da emergência da visibilidade dessa posição de sujeito.

Assim, “ler sua própria realidade, escrever sua própria história. Essa fórmula sintética, em que se consubstancia a visão político-pedagógica do IDAC, resume também a experiência educativa do movimento feminista” (OLIVEIRA, 1985, p.46). O

³⁵ A proposta do IDAC, na universidade de Genebra, teve vínculo com o setor de educação de adultos da Faculdade de Ciências da Educação, que, ao levar a sério a experiência do Movimento Feminista, abriu um espaço destinado à formação das mulheres (OLIVEIRA, 1985).

viés político em que aparece esse entendimento e que está conectado também com a esfera pedagógica de viés libertador, em suas estratégias de “leitura do mundo”, empreende a necessidade de ressaltar o caráter político da leitura e da escrita sobre a realidade histórica em que se opera, em particular, o lugar da mulher.

O discurso especifica como a linguagem deve aparecer e ser utilizada, como demonstrado neste fragmento: “o primeiro objetivo visado é de facilitar a expressão, por isso, ela não é necessariamente oral, mas pode ser igualmente corporal ou artística, desde que exprima a vida cotidiana” (OLIVEIRA, 1985, p.47). Nessa perspectiva, procura-se delimitar uma linguagem que tenha um potencial facilitador e viabilize a comunicação de modo efetivo e articulado à vida cotidiana, mais precisamente, das mulheres, no papel que exercem na família e nas relações conjugais, sociais, políticas, profissionais etc. Assim, a linguagem passa a ser associada ao domínio artístico.

Quanto ao desenho de humor, sua presença regular nesse eixo temático aparece no tópico ‘As mulheres em movimento’, no documento supracitado, com sua função comunicativa, estabelecendo uma conexão com o conteúdo abordado nos escritos com uma estratégia crítica e o correlato político. Nesse cenário, a linguagem é organizada visando relatar e descrever as práticas discursivas dessa experiência de EP, e o modo como a mulher é entendida, com seus problemas e anseios, nas tramas sociais presentes na construção discursiva, proporciona visibilidade às emergências discursivas em suas transformações, mobilizadas, principalmente, pelos desdobramentos das articulações dessa posição de sujeito com as interdições presentes nas variadas instâncias. Sob esse ponto de vista, os desenhos de humor se articulam em seus nexos com o conteúdo e expressam o viés ideopolítico de acordo com o tema, como é possível visualizar abaixo:

Figura 8: Desenho de humor- As “escolhas” não são escolhas de verdade



Fonte: Vivendo e aprendendo, 1985, p.55.

Esse desenho humorístico apresenta uma mulher diante de placas de trânsito que indicam que não é permitido seguir em frente nem as direções da direita ou da esquerda em seu trajeto. O texto escrito, em sua coexistência com o desenho, atenta para os bloqueios que a socialização impõe à mulher no que concerne às suas escolhas no âmbito do trabalho e da vida pública. Esses obstáculos são simbolizados pelas placas de trânsito que, analogicamente, interditam as escolhas da mulher no espaço social.

Nesse documento, o uso do desenho de humor, a partir de tal eixo temático, aparece como uma estratégia crítica acerca da perspectiva ideológica dos moldes conservadores que reproduzem um nível de entendimento da mulher, cujo papel social é minimizado em relação às funções dos homens. Logo, o papel da mulher é regulado nas várias instâncias com a superposição dessas funções de sujeito, o que restringe sua liberdade e a constituição de sua identidade. Sob o domínio político, essa crítica enfatiza as demandas discursivas que proporcionam a visibilidade do lugar da mulher em vários espaços; a desconstrução do modo como essa posição aparece que não confere as condições necessárias para sua legitimidade; e as transformações discursivas que acarretam implicações nos aspectos culturais e

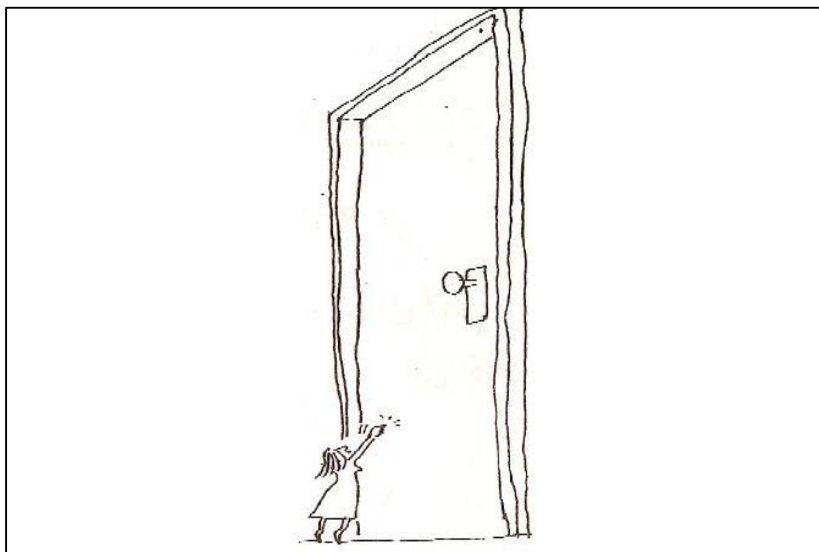
políticos sobre como a mulher é entendida e legitimada nas instâncias da vida pública e da privada.

São evidentes a estratégia de estabelecer relações de diferenciação, as contradições e os pontos de incompatibilidade que justificam o não pertencimento à mesma série de enunciados. Além disso, devem-se reforçar o que condiz com as regras e o que foi formado da mesma maneira. Essa é uma forma de tornar nítidas as especificidades de seu aparecimento e do nível de existência de seus objetos, conceitos, formulações e suas derivações.

Além das estratégias para buscar linguagens para “ler a realidade”, com a devida visibilidade que demanda o discurso acerca da posição de sujeito mulher, destaca-se a estratégia da “crítica aos livros escolares” partindo das “imagens ou das ideias que reforçam as diferenças”, os quais devem reorientar os trabalhos pedagógicos com meninos e meninas nas escolas (OLIVEIRA, 1985, p.63). O discurso interdita o modo como essas formas de linguagem colaboram para reproduzir o discurso da desigualdade de gênero e salienta a necessidade de se empregar uma estratégia crítica que deve estar presente no modo como essas leituras e esses documentos se constituem e criam as condições necessárias para suas devidas transformações.

Essa estratégia crítica está presente nos feixes de relações ideopolíticas, que identificam e redimensionam seu papel social, salientam o caráter político de sua constituição como sujeito e exercem uma função reguladora em torno dos limites ideológicos que negam e afirmam sua existência em suas especificidades nas diferentes instâncias – família, escola, trabalho, movimentos sociais, sociedade. Em suma, a referida formação identitária é cercada pela presença estratégica da linguagem de comunicação em questão, que possibilita um forma de se ler a realidade, a abordagem crítica e a (re)construção das próprias histórias em que a mulher ressalta seu modo de existir.

Figura 9: Desenho de humor -Existe uma maneira culturalmente feminina de existir



Fonte: Vivendo e aprendendo, 1985, p.59.

Conforme vemos no desenho de humor acima e em sua relação com os escritos, a imagem visual é utilizada para facilitar o entendimento de uma crítica sobre as visões de mundo, construídas, cultural e coletivamente, sob um viés ideológico que não confere à posição da mulher liberdade e lugar em determinados espaços. Na articulação dos elementos visuais, que remetem à mulher e à porta, é possível identificar a crítica mediante a relação analógica, nas diferenças entre as proporções e na inadequação dessa articulação que expressa uma falta de correspondência entre um elemento e outro. Esses correlatos humorísticos apontam “uma representação pelo absurdo” (FREUD, 1905, p.90), “uma estranha justaposição [...] como resultado de uma analogia” (FREUD, 1905, p. 90).

Assim, busca-se, estrategicamente, “[...] interrogar a realidade e descobrir nela as potencialidades de outro real. Por isso, interessa-nos tanto a realidade vivida quanto o desejo escondido, porque é da tensão entre um e outro que pode brotar a mudança (OLIVEIRA, 1985, p.54). Nota-se o aparecimento regular dessa busca por questionar a realidade/o cotidiano e, ao mesmo tempo, encontrar sua natureza escondida, que, no correlato com o domínio psicanalítico, é possível evidenciar o humor como uma forma de dar visibilidade a essa tensão, ao realizar uma fusão de várias ideias e de estabelecer uma relação de pertencimento com grupos de posição de sujeito determinado, no caso em particular, as mulheres.

3.2.3 A formação política dos operários

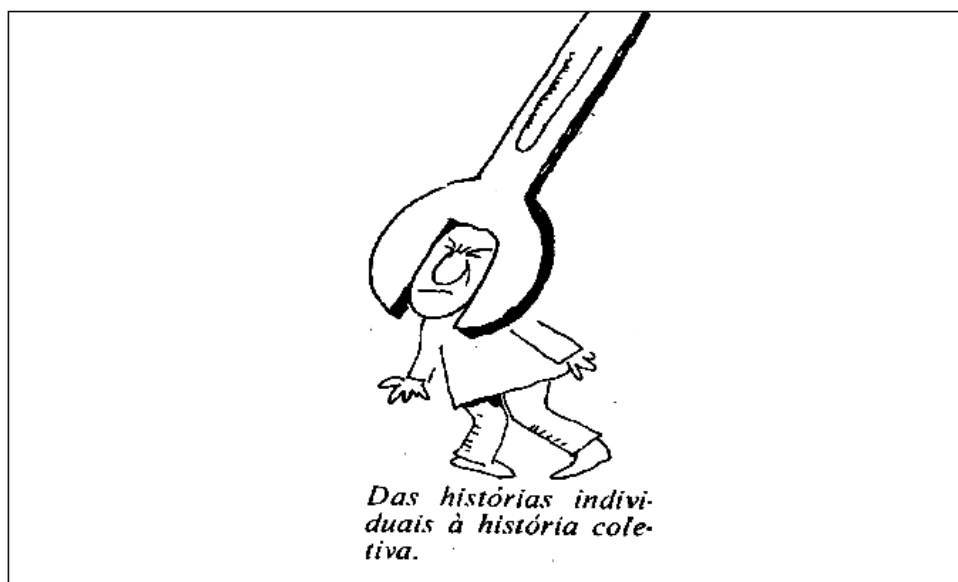
No documento *‘Vivendo e Aprendendo: experiências do IDAC em educação popular’*, há referência às práticas discursivas da formação política dos operários italianos entre os anos de 1972 e 1974, em que as experiências em EP são descritas no capítulo intitulado *‘Conhecer para transformar: os operários italianos compõem uma sonata para os patrões’*. Aborda-se a condição educacional e de trabalho dos operários nas fábricas e sua articulação com os patrões e o sindicato.

O eixo temático com escritos e imagens, em especial, com os desenhos de humor, traz como protagonista a posição de sujeito do operário e reforça estrategicamente o entendimento das particularidades e das críticas realizadas sobre a problemática presente na relação triádica operário-trabalho-educação. Nesse documento, descrevem-se as práticas discursivas em que a equipe do IDAC inicia aprofundamentos acerca das discussões dos Sindicatos dos Trabalhadores com os patrões em abril de 1973. O objetivo da articulação é de promover a formação intelectual do sujeito operário. No entanto, essa possibilidade só é autorizada pelos patrões se for desenvolvida no próprio espaço de trabalho e organizada por setores oficiais. A autorização condicional da formação intelectual do sujeito operário só exige articulação com espaços de interesses convergentes com a posição de sujeito do patrão ou de uma mesma hierarquia em que essa sobreposição de interesses se mantém.

Ao abordar o eixo temático que enfatiza o “trabalho” no terreno da EP, os elementos visuais do desenho de humor também constituem uma função comunicativa e uma articulação com a representação das ferramentas e das peças da engrenagem, visto que o correlato humorístico incide justamente na utilização “de analogias tomadas do domínio de suas atividades cotidianas” (FREUD, 1905, p. 90), como, por exemplo, para mostrar analogamente como os mecanismos de opressão se configuram e a forma mecânica e hierárquica do trabalho em seu enlace com a educação e da instância da escola e da fábrica, no modo como uma está subordinada à outra. Essa maneira de entender a relação entre esses dois espaços é apresentada em forma de desenho de humor, evidenciando os enunciados supracitados e sua articulação. Esses tipos de formação aparecem regularmente nos documentos mapeados, como em *‘Cuidado, escola!’* e *‘A vida na escola e a escola da vida’*. No

próximo tópico, esses achados aparecem com mais precisão. Mas, agora, analisa-se o desenho de humor seguinte na forma como é usado:

Figura 10: Desenho de humor- Das histórias individuais à história coletiva



Fonte: Vivendo e aprendendo, 1985, p.25.

No capítulo 'Conhecer para transformar', do documento 'Vivendo e aprendendo', essa configuração de elementos visuais é atrelada ao conjunto de escritos presentes, que consistem em descrever e relatar a experiência de EP no âmbito do IDAC, na articulação entre as instâncias e as posições de sujeito da fábrica, do movimento operário, do sindicato e da escola, bem como a realidade cotidiana e os problemas dos operários no âmbito educacional e do trabalho. Reforça-se o entendimento de nível ideopolítico que aparece nos desdobramentos desse eixo temático, como o operário é identificado e em que nível de relações e de instâncias articuladas sua presença discursiva aparece.

O desenho de humor acima é utilizado para suscitar a representação analógica presente na ferramenta de trabalho que faz parte do cotidiano do operário e tem relação com sua existência nessa posição de sujeito. Mas coexiste a perspectiva analógica no viés humorístico e na estratégia crítica de que a mesma ferramenta é empregada para estabelecer com ele uma relação que o objetifica, sofrendo o resultado da ação que, em seu lugar, teria um parafuso. A crítica abrange o espaço do trabalho, a posição de sujeito e suas especificidades e os elementos que compõem esse lugar e suas regras. Os escritos 'Das histórias individuais à história coletiva' estão

articulados ao entendimento dos “problemas comuns a todos” (OLIVEIRA, 1985, p. 25), que ocupam essa mesma posição de sujeito – a de trabalhador vinculado ao espaço fabril.

O desenho de humor aparece como uma linguagem acionada no terreno da EP para expressar, de modo diferenciado e facilitador, os problemas existentes na sociedade. De modo simultâneo, entendemos, em um só quadro, o tema salientado ao longo dos escritos. Não por acaso, a charge, sob o ponto de vista crítico e político, em que destaca acontecimentos de relevância social, é utilizado com uma linguagem apropriada para o discurso aqui constituído. É necessário usar estratégias que viabilizem a crítica, que também funciona como denúncia e provoca o esclarecimento sobre o que aflige algumas posições de sujeitos e as relações presentes em suas práticas discursivas.

O discurso ideopolítico reforça a crítica ao processo de opressão existente entre os donos dos meios de produção e os que exercem a mão de obra. Esse entendimento aparece de modo evidente em imagens e escritos, o que aponta uma forma de identificar essas relações de uma forma, e não, de outra, e repercute em uma forma de ver a sociedade, os diferentes grupos que a compõem, o que é defendido e o que é criticado. Na convergência com o campo da Educação, mais especificamente, o da EP, há a busca por problematizar e criar articulações entre os sujeitos populares para encontrar alternativas em meio aos obstáculos e às necessidades salientadas.

É enfatizado o modo inflexível e autoritário nas condições de acesso ao processo formativo autorizado para o sujeito operário no espaço fabril, porque, na posição dos padrões ou proprietários das fábricas, esse processo deve acontecer no espaço de trabalho e com conteúdos limitados à função ocupada pelos operários. Isso os coloca em uma condição de submissão e adequação às ordens e às regras impostas para manter sua posição e sua função. Como contraponto a essa articulação, existe o Sindicato dos Trabalhadores que, nessas práticas discursivas, favorece os interesses em comum dos operários e as negociações com os proprietários.

No entendimento sobre as estratégias de opressão e manipulação, a partir da correlação com o Marxismo, o discurso da EP salienta a divisão do trabalho como uma forma de “engrenagem” que favorece o acúmulo de capital e as desigualdades sociais,

cujas implicações afetam a educação e são afetadas por ela em seus desdobramentos.

O viés da EP, no norteammento ideopolítico, problematiza a divisão do trabalho, a divisão social e a divisão do processo formativo. Trata-se de uma organização hierárquica, em que o sujeito popular, sobretudo o “operário”, aparece na base da “pirâmide”, em que os interesses estão sobrepostos em relações estabelecidas verticalmente pelos proprietários, os que detêm o poder econômico. Essa hierarquia é representada no desenho abaixo:

Figura 11: Desenho de humor- Trabalho e pirâmide social



Fonte: Vivendo e aprendendo, 1985, p.28

Por fim, também há o aparecimento regular do uso do desenho de humor como uma função crítica sobre o nível de relação hierárquica e de divisão de trabalho presente nas fábricas, mais precisamente, sobre os “mecanismos do desenvolvimento capitalista”, “a contestação do taylorismo” e “a estruturação da fábrica em relação ao uso da força de trabalho: hierarquia, qualificações, autoritarismo” (OLIVEIRA, 1985, p. 28). A estética piramidal do desenho está articulada no documento supracitado sob o viés humorístico, salientando a crítica sobre a divisão entre trabalho intelectual e manual, em que as ciências são empregadas para controlar os operários (OLIVEIRA, 1985). Isso aparece expressivamente nos documentos analisados sobre o uso do desenho de humor em sua função de comunicação conscientizadora e como essa criticidade é empreendida e salientada nas posições de sujeitos (de educando, de operário), nas instâncias correlacionadas (escola, fábrica), nas contradições (como a

superposição dos elementos da configuração fabril sobre a organização da instância escolar, por exemplo), nas interdições discursivas e nas relações de diferenciação entre a educação liberal tradicional e a educação progressista libertadora sob o eixo político-econômico, social e cultural.

3.2.4 Educação e desigualdade social: a crítica ao papel da escola na sociedade industrial

Outro eixo temático que tem uma dimensão significativa no discurso da EP e está presente nos materiais didático-pedagógicos elencados para análise é a escola e a desigualdade social. A partir desse nexo temático, o desenho de humor aparece nos documentos analisados – com uma função comunicativa cujo conteúdo está articulado com o conjunto de escritos, que descrevem e argumentam sobre as práticas discursivas das experiências em EP na instância do IDAC, em que o espaço escolar aparece numa perspectiva crítica, como é possível identificar no documento *Vivendo e Aprendendo* – e com uma função comunicativa cujo aparecimento regular consiste em informar, sintetizar, criticar e salientar, por meio de uma estratégia humorística, aspectos que ressaltam o terreno educacional, as variações de caráter histórico, cultural, político e econômico, assim como o entendimento sobre a instância escolar articulada à incidência do eixo político-econômico da configuração social industrializada – sobretudo na crítica sobre as estratégias de reprodução das desigualdades sociais e da retórica existente da igualdade de chances - à perspectiva de um viés progressista libertador da educação (em suas estratégias de transformação) e às posições de sujeito de pais, professores e alunos.

Esse entendimento aparece salientado no documento ‘Vivendo e Aprendendo’ e se desdobra no modo como o uso do desenho de humor será aplicado para que essa crítica alcance visibilidade. Então, conforme consta nesse documento, há

[...] uma crítica do tipo de escola em vigor nas sociedades altamente industrializadas e que, a despeito de toda a retórica sobre a igualdade de chances e da educação como fator de emancipação, continua a ser, no fundo um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e um aprendizado da dependência, da passividade e da impotência (FREIRE, et. al., 1985, p.11).

No que diz respeito ao aparecimento da estratégia crítica na retórica da igualdade de chances na escola e da educação como fator de emancipação nos

moldes da sociedade industrial em suas práticas discursivas, o desenho de humor constitui-se como alternativa de linguagem de comunicação nesse processo, atrelado a um discurso que viabiliza uma transformação da parcialidade que tal retórica concebe, ao colocar em evidência outra perspectiva de mundo, o que dessacraliza o exposto retoricamente. A crítica acontece na relação de diferenciação entre as diferentes posições de sujeitos, nas não equivalências e nas contradições interdiscursivas.

Assim, aparecem os escritos e os desenhos presentes nos documentos '*Vivendo e Aprendendo*', '*A vida na escola e a escola da vida*' e '*Cuidado, escola!*'. Nota-se uma abordagem crítica sobre a presença da escola em uma sociedade industrializada e tecnológica, ou melhor, "[...] uma análise aprofundada da escola, de seus mecanismos internos e de suas possibilidades de mudança" (CECCON, 1985, p.115). Há uma contraposição sobre o entendimento da escola como "reprodutora das desigualdades sócio-culturais" e a perspectiva "alternativa" de essa instância ser entendida e organizada, em que se destaca a concepção progressista libertadora. Nesse horizonte discursivo, faltam uma "educação para todos", a articulação da escola com a configuração de uma sociedade industrial, os papéis que exercem as diferentes posições de sujeito nesse cenário e, mais particularmente, as necessidades e a valorização das especificidades dos sujeitos populares, de sua cultura, sua realidade social e sua participação nesse cenário nas formas de dizer da Educação Popular.

Essa última configuração funcional, em que o desenho de humor e a instância escolar são o foco da abordagem, está exposta, mais enfaticamente, nos documentos '*A vida na escola e a escola da vida*' e '*Cuidado, Escola!*'. Em ambas as possibilidades documentais derivativas desse eixo, o desenho de humor tem a função de comunicar o modo como as diferentes instâncias – família, comunidade, fábrica – e as posições de sujeito inerentes ao espaço escolar – alunos, professores, pais - e suas articulações aparecem no desenho de humor nesse enlace ideopolítico. Portanto os desenhos serão analisados também – como nos eixos anteriores – para entender bem mais esses feixes de relações e lhes dar visibilidade.

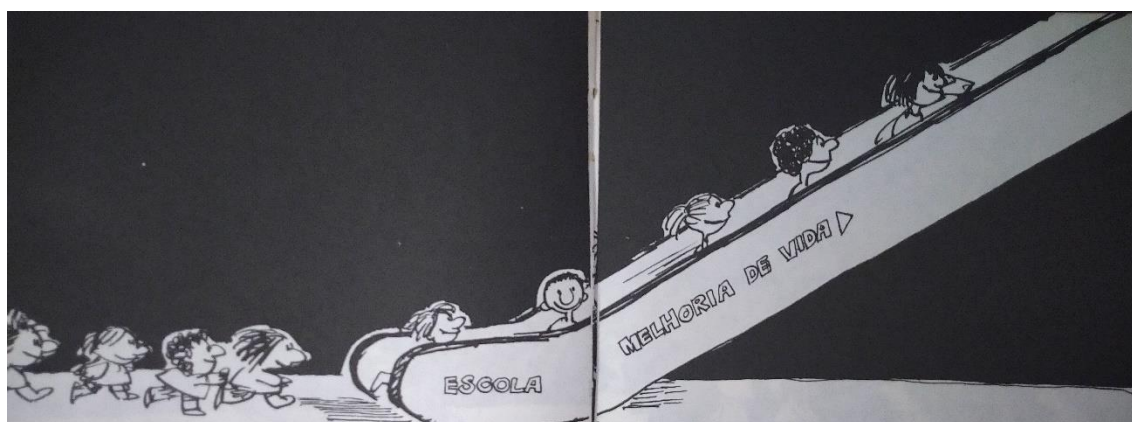
No discurso, destaca-se a falta de equivalência com a noção de escola que é reforçada no entendimento, que vincula essa instância à configuração da sociedade industrial. Seu descompasso é ressaltado com a educação pública e com as condições de existir do sujeito popular, cujo discurso, por meio do correlato de viés

socioeconômico, salienta os sujeitos operários e os pobres assim como uma estratégia crítica da retórica da noção de uma “educação para todos”, da “igualdade de chances” e da justificativa “meritocrática” nos resultados alcançados pelos alunos (CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 60).

Nessa ordem discursiva, há uma regularidade do norteamento ideopolítico nos escritos e nos desenhos de humor que assinala o modo como essas formas de linguagem são usadas como estratégia para ressaltar uma relação de diferenciação entre essa retórica da noção de educação e no modo como é normatizada e o contraste com a crítica da realidade da escola, articulada a uma perspectiva de educação popular. O entendimento retórico dos princípios de “liberdade”, “igualdade” e “educação para todos” aparece nessa abordagem crítica, na problemática sobre o par escola pública e desigualdade social como uma das relações presentes no desencadeamento do que é exposto (CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p.151).

Abaixo, apresentam-se três desenhos de humor extraídos do livro ‘A vida na escola e a escola da vida’, uma das fontes primárias da análise em tela. Além dessas imagens, analisam-se outras, porque são elementos enunciativos que favorecem o entendimento sobre como o desenho de humor é usado na ordem ideopolítica que funciona na EP, ou seja, em sua materialidade. Nessas imagens, a escada é utilizada estrategicamente como um elemento visual comum, que funciona como uma analogia para expor, visualmente, a escola como um espaço de “igualdade de chances” e da educação como “fator de emancipação”; a escola em seu nexo normativo; e a forma como essa escola aparece nas posições de sujeitos em nível de existência socioeconômicas diferentes.

Figura 12: Desenho de humor- A escola como uma escada que nos possibilita subir na vida

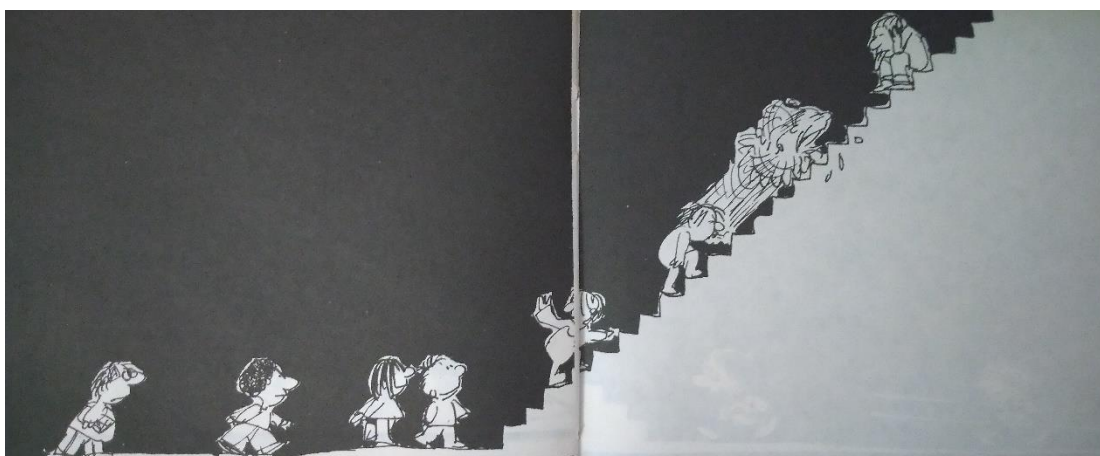


Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 18-19.

Esse desenho apresenta uma série de crianças - umas se dirigindo à escada rolante, e outras subindo a escada, que contém os seguintes enunciados: 'escola' e 'melhoria de vida'. Foi feita uma analogia entre a escada e a escola, em que esta última é concebida como um meio para melhorar a vida dos sujeitos, e a primeira, um movimento de subida, tomando como referência os alunos, que seguem a mesma direção, os movimentos e a seta ao lado do enunciado 'vida'. De modo geral, a escola aparece como a ideal, com base nas expectativas do que coletivamente impulsiona a busca pela educação e pela melhoria de vida.

Na sequência, temos o segundo entendimento posto nessa relação analógica da escola como uma escada. Esse desenho, intitulado 'A lei diz que a escola existe para todos', presente nas páginas 20 e 21 do documento supracitado, articula-se com um texto escrito que aborda a escola numa perspectiva normativa, em seu viés democrático e nos avanços quanto à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino público. "No entanto, durante muito tempo, a escola esteve reservada para uma minoria" (CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 20). O discurso também denota uma perspectiva de que há "esperança" sobre o status da legalidade que afirma uma "escola obrigatória e gratuita" para os que buscam uma "educação para todos", assim como oportunidades iguais de sucesso. Nessa imagem, a escada já não é do tipo rolante, logo, requer esforço físico dos sujeitos que estão subindo:

Figura 13: Desenho de humor-A lei diz que a escola existe para todos



Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 20-21.

Mais uma vez, nesse desenho, os personagens ocupam a posição de sujeito como alunos. Nota-se que nem todos os sujeitos estão nesse espaço escolar

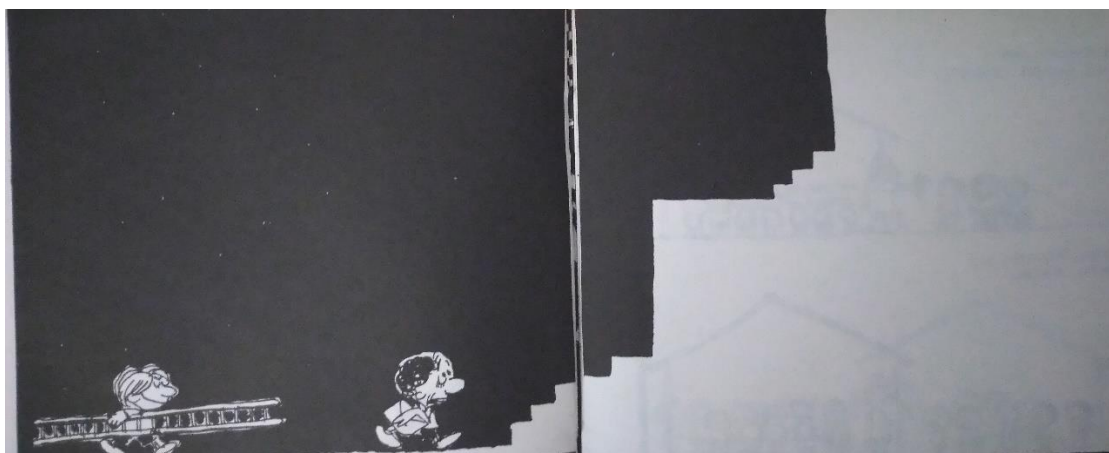
simbólico, mas indicam um movimento de aproximação. No início da escada, ainda na parte inferior, há um sujeito que, com um gesto feito com a mão, chama os que ainda vão subir, e outro que está um pouco mais adiante e exausto. Na parte superior da escada, vemos um sujeito que está correndo, o que, graficamente, é expresso nas séries de traços em seus membros superiores e inferiores de forma semicircular. Por fim, sentado de frente para os demais, um personagem faz uma careta, em direção oposta à da maioria. Nesse último caso, não há esforço no movimento de subir a escada, e o sujeito já está na parte superior. Logo, no que diz respeito à articulação com o texto escrito, está posto, nessas mesmas páginas, que

a lei assegura que a escola deve ser democrática, isto é, ela deve estar aberta a todos. Porém isso nem sempre foi assim. Durante muito tempo, a escola esteve reservada para uma minoria, os filhos do pessoal que tinham posses, os filhos dos doutores que estudavam para se tornar, eles também, doutores. A grande maioria dos filhos de operários e agricultores não tinham praticamente qualquer oportunidade de estudar e ficava condenado ao analfabetismo.” (CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 20).

Portanto, nessa articulação, nota-se que uma minoria já estava na escola sem a necessidade de leis que legitimassem e garantissem seu acesso. Em outras palavras, os sujeitos que ocupam a parte superior – identificados como “aqueles que têm posses”, “os filhos dos doutores”, os que detêm privilégios - já têm seu lugar garantido na escola sem empreender esforços. Por outro lado, “os filhos de operários e de agricultores” são as posições de sujeitos apontados nos elementos visuais e verbais do discurso como uma maioria que depende dessa garantia normativa e da devida aplicabilidade da lei, além de uma série de esforços para ter acesso à escola e permanecer nela.

Por fim, para além do que está posto no âmbito do ideal ou legal, o discurso aponta “a realidade da escola”. O modo como a escola é entendida nas tramas dos problemas sociais e nas condições de desigualdade em que se encontram os sujeitos oriundos de grupos econômicos diferentes. O viés ideopolítico do discurso critica as disparidades existentes entre os que têm privilégios e os que estão marginalizados socialmente. A imagem visual seguinte expressa esse entendimento:

Figura 14: Desenho de humor- A realidade da escola desmente todas as suas promessas



Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 22-23.

Esse desenho humorístico é intitulado ‘A realidade da escola desmente todas as suas promessas’ (CECCON et.al, 1984, p. 22), que está presente em conexões discursivas que afirmam que há um “abismo” entre “o que a escola deveria ser e o que ela, de fato, é” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 22), que essa instituição “produz muito mais fracassos do que sucessos”, “só educa e instrui uma minoria” e a “grande maioria é excluída e marginalizada” (CECCON, OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 22). Na articulação entre o que está escrito e as imagens, mais uma vez, a escada aparece como uma estratégia visual, de crítica e de humor, para estabelecer uma analogia com os problemas da escola e as desigualdades socioculturais. Há dois sujeitos: um deles aparece com uma escada e um sorriso no rosto; o outro, sem escada e com uma expressão de tristeza. Ao longo dos degraus, há pontos determinados em que uns estão mais altos, o que representa a inviabilidade de subir sem o auxílio da escada. Assim, apenas um dos sujeitos pode realizar essa ação, como aparece no exposto.

Na relação analógica entre os elementos visuais e os verbais, há condições impostas sobre o acesso à escola e a permanência nela que impedem os sujeitos menos favorecidos de progredirem ao longo de sua formação. Por outro lado, os mais privilegiados estabelecem uma relação de correspondência e adequação entre suas condições de existir e as especificidades que a escola constitui para sua inserção e continuidade formativa. O desenho de humor nesse cenário é usado como estratégia para dar visibilidade aos “mecanismos da escola tradicional” (CECCON, 1985) e denunciar que, nesse espaço de diferenciação com os preceitos da EP, não existe

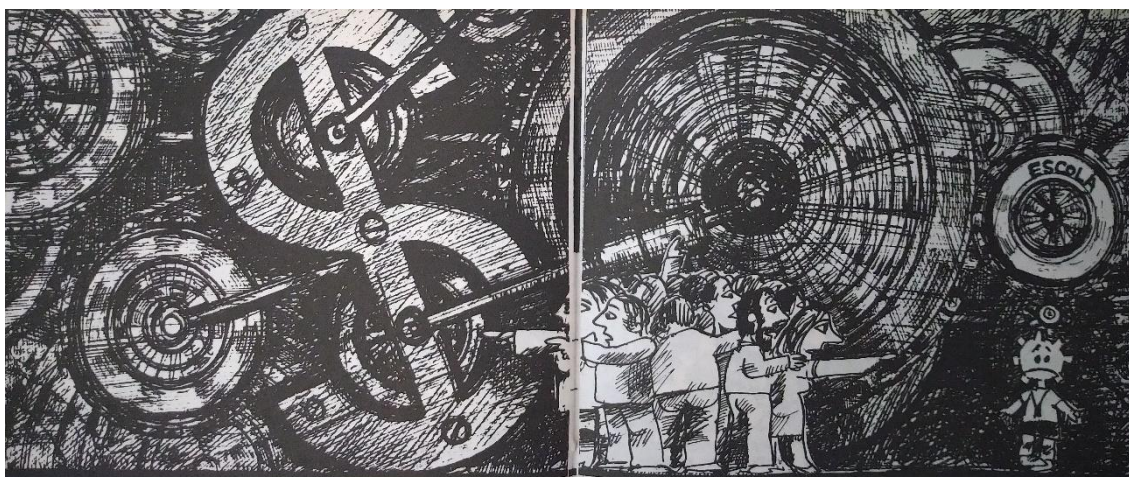
articulação com a cultura e a realidade social do sujeito popular na configuração da instância escolar, o que propicia os processos de “domesticação”, “seleções”, “exclusão”, “fracasso escolar”, “reprovações”, “evasão” etc. (HARPER, et al., 1987).

O entendimento de que a escola proporciona melhoras na vida articula uma série de posições de sujeitos e feixes de relações que reforçam essa função, assim como contradições e interdições existentes na articulação desses elementos no discurso e nas práticas discursivas, em sua forma verbal e visual, mais particularmente, no modo como o desenho de humor vai estar presente nessas teias enunciativas.

Na imagem visual que veremos a seguir, a escola é apresentada da com uma configuração excludente, seletiva e elitista, ligada a um sistema social que funciona como uma “engrenagem” e que ela é uma de suas “peças”. Essa articulação da escola com as peças de uma engrenagem aparece regularmente no discurso e constitui uma correlação com o eixo político-econômico da configuração social das sociedades industriais, mais precisamente, na crítica sobre sua incidência na instância escolar e a uma relação de subordinação do processo educativo às políticas de desenvolvimento econômico-industrial. Nessa abrangência, o discurso é um espaço de diferenciação, em que ele mesmo faz com que apareçam essas diferenças: da crítica à propositiva. Assim, aparecem as condições de emergência da proposta de uma educação de viés libertador. Para tanto, as estratégias de comunicação reformam esse entendimento, diferenciação e legitimidade.

O desenho também infere que a escola reforça os determinismos sociais, porque, ainda que os sujeitos marginalizados estejam no espaço escolar, estão imbricados em um conjunto de relações verticalizantes que incidem em uma não correspondência com suas especificidades e em que há uma rígida delimitação de seu lugar e de suas funções na sociedade. Assim, denuncia-se o modo como essa escola aparece desassociada do seu papel idealizado de melhorar as condições de vida do sujeito, de proporcionar condições de acesso a oportunidades que viabilizem outras perspectivas formativas, de trabalho e de ascensão social (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984).

Figura 15: Desenho de humor- A escola como peça de engrenagem



Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 90-91.

Nessa perspectiva ideológica, o desenho de humor aparece com uma constituição enunciativa de elementos visuais, como, por exemplo, a peça de “engrenagem” - tanto para expor a escola quanto os sujeitos que ocupam esse lugar – para dar visibilidade ao correlato político-econômico presente no nível de existência do discurso, que repercute na produção de determinadas concepções sobre a escola. A imagem visual acima apresenta uma série de peças de engrenagem, uma delas em forma de cifrão. As outras, que se destacam no desenho, devido às suas formas e aos seus escritos, são a escola e o aluno, em tamanho menor do que o símbolo monetário, o que denota que a educação é subordinada ao eixo econômico, que determina sua função nessa ordem ideopolítica. Entre esses dois eixos, o desenho de pessoas que apontam para o elemento que simboliza o viés econômico à esquerda e para o personagem e os elementos que simbolizam a instância escolar expressa e destaca a relação entre esses dois eixos.

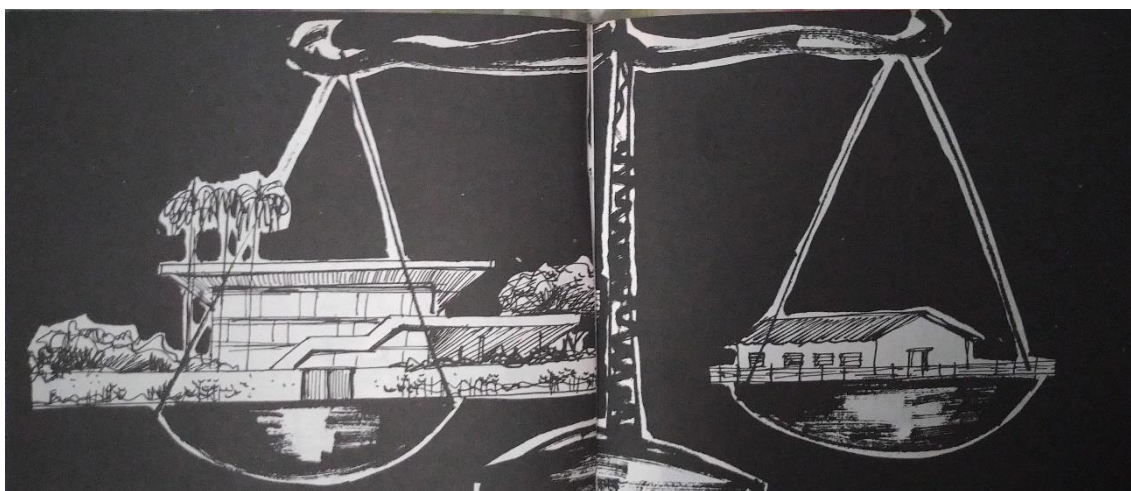
Há que se ressaltar que o desenho de humor pode salientar problemas sobre desenvolvimento econômico, trabalho e escola, com uma síntese visual de elementos de determinada ordem discursiva. Não por acaso, a linguagem visual enfatiza esses elementos e as relações enunciativas, que poderiam ser outros, a depender da perspectiva educacional e das intencionalidades ideológicas postas. De toda forma, o viés crítico reforçado sobre o que se quer dizer, a abrangência de temáticas de domínio político-social e a busca por facilitar sinteticamente e visualmente criam as condições necessárias para o aparecimento de linguagens como o desenho de humor, em especial, a charge, que pode situar no tempo e no espaço o que é abordado,

devido à sua especificidade. Assim, o desenho aparece com a possibilidade de empreender críticas, comparações e analogias, em uma convergência com os aspectos e as questões destacados no terreno da EP.

A forma como o espaço escolar, suas posições de sujeito e suas funções são tratados em uma trama de (co)relações no desenho de humor respondem como essa presença está entrelaçada nas regularidades da Educação Popular, na ênfase crítica às teias ideopolíticas, nas problematizações de facetas socioeconômicas e nos aspectos culturais pertinentes. E na possibilidade de condensar vários aspectos de uma problemática e articular ideias opostas, por exemplo, para salientar seus contrastes que o desenho de humor exerce seu papel de se comunicar de modo sintético, concebendo visibilidade a um conjunto de elementos e facilitando o entendimento da crítica empreendida.

O desenho de humor também viabiliza as diferenças entre pares, como a escola privada e a escola pública, para tornar visíveis as desigualdades existentes no âmbito socioeconômico. Assim, no documento analisado, na relação entre linguagem imagética e texto escrito, articulam-se entendimentos como este - as não equivalências entre as escolas que atendem aos sujeitos pertencentes à elite e aos menos favorecidos – que também são mencionados no discurso com relações diferenciadoras ou de subordinação. Na imagem, o desequilíbrio dessa relação é evidenciado na inclinação da balança, que pende para a esquerda, ou seja, no eixo em que aparece a escola daqueles que detêm poder econômico. A composição imagética e estratégica na articulação dos elementos nos possibilita identificar essa noção de disparidade na abordagem.

Figura 16: Desenho de humor- A escola privada e a escola pública na balança



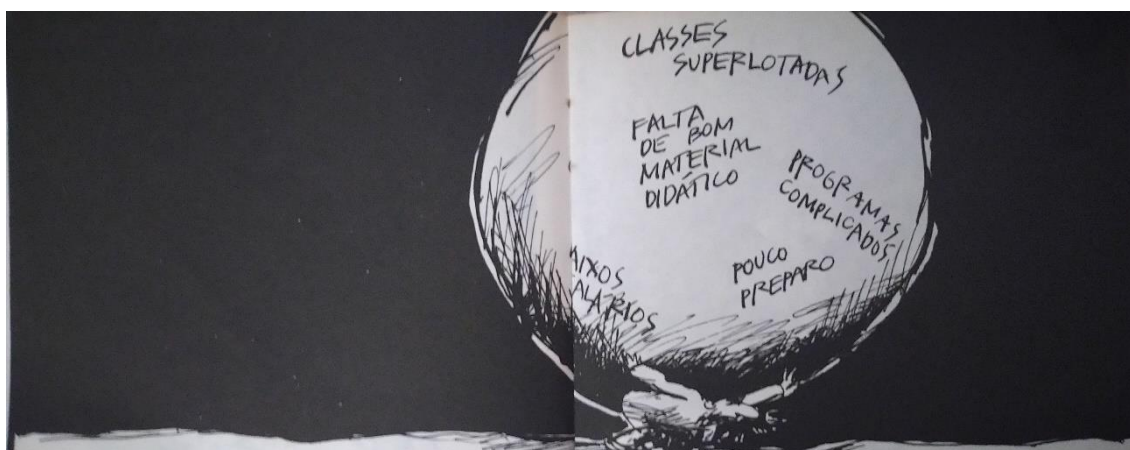
Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 52-53.

Na página que traz esse desenho e as séries de escritos sobre essa faceta da educação, há o subtítulo ‘A escola é a mesma para todos?’ Os elementos visuais estão organizados para lançar uma crítica sobre a retórica da igualdade de chances. Para isso, mostram-se noções da realidade escolar, de acordo com a variação de viés socioeconômico, cujo correlato se desdobra em dois tipos de escola que atendem a três agrupamentos de sujeitos: os que estão “localizados nos bairros de classe média e nos bairros mais prósperos” e os que “estão localizados nas áreas onde mora o pessoal mais pobre” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 53).

Nesse contexto, vê-se um dualismo no nível de existência da escola, o que se desdobra como uma resposta negativa para a questão exposta, no que diz respeito à “educação para todos”. E é nesse jogo de relações enunciativas, no campo visual e no verbal, assim como nas estratégias de comparação, negação, afirmação, retórica, crítica, denúncia e visibilidade para os aspectos a serem tratados sobre a educação que o desenho de humor se configura em seus desdobramentos nesse feixe de relações. Também é usando como estratégia o desenho de humor em que se destacam a escola, com suas especificidades, correlações, funções (não) equivalências e contradições.

No uso do desenho de humor empregado na EP, enfatiza-se uma crítica ao trabalho, ao trabalhador e às condições em que ele trabalha. No caso específico do educador, esses aspectos são articulados com as contradições e as emergências discursivas existentes no espaço escolar. Portanto, estão elencados nos elementos visuais do desenho abaixo, mediante também escritos, sob a função sintetizadora, alguns problemas próprios desse lugar – como, por exemplo, “classes superlotadas” – que se encontram dispersos nas práticas discursivas e nas tramas em que o professor toma lugar.

Figura 17: Desenho de humor- Os professores se sentem cansados e frustrados

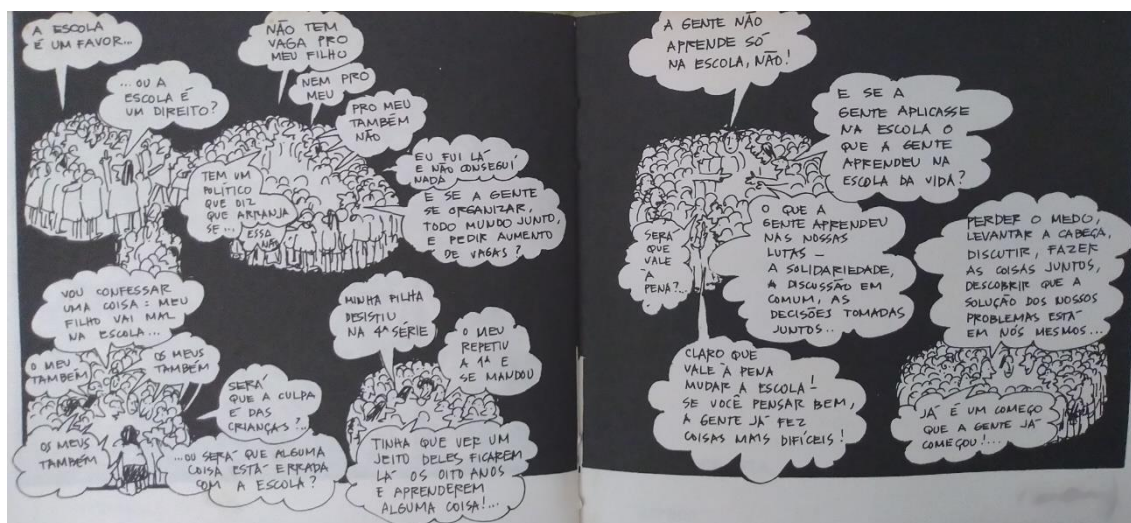


Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 14-15.

Assim, juntamente com as problematizações e as séries argumentativas nas formas verbais que tratam da “sobrecarga” e da “desvalorização” do trabalho dessa posição de sujeito (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984, p. 14), aparece esse desenho. Ambos estão no documento ‘A vida na escola e a escola da vida’ em relações discursivas em que se pode identificar o princípio diferenciador das posições de sujeito presentes na instância escolar, em especial, nas diferenças socioculturais e em torno da crítica sobre como esses aspectos incidem nas condições de acesso e de permanência dos alunos na escola bem como a respeito das condições de trabalho dos professores.

Nas ramificações do discurso, o viés ideopolítico em que aparece o desenho de humor na EP, sobretudo nas relações de contraposição acerca da configuração da educação liberal, seus “mecanismos” de conservação, a relação de adequação de determinados sujeitos à escola e a exclusão daqueles que, devido às suas especificidades não correspondem a esse espaço, criam-se as condições de emergência do viés propositivo para o modo como deve estar relacionado o espaço escolar, suas posições de sujeito e seus correlatos com o eixo econômico, o político, o normativo, o cultural e o pedagógico. Trata-se de um movimento de contradições e transformações no entendimento sobre a escola no desencadeamento discursivo. Assim, legitimam-se os sujeitos populares e os elementos da cultura popular e se amplia o entendimento das perspectivas de vida dos sujeitos, do direito, do conhecimento e do meio social (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984).

Figura 18: Desenho de humor- Como o povo pode mudar a escola



Fonte: A vida na escola e a escola da vida.1984, p. 92-93.

Esse desenho demonstra que a estratégia da crítica presente nas relações enunciativas cria as condições necessárias para efetivar outra estratégia - a propositiva. Nos balões de diálogo, são apontadas questões afirmativas e negativas em articulação para tratar a escola como um problema social, um direito, uma questão em comum. O desenho denota uma relação entre a escola e a cidadania. A posição de sujeito que se destaca nessa articulação são os pais dos alunos, e sob a vértice da função ideopolítica, as estratégias propositivas aparecem com ideias de organização social, de mudança, de solidariedade e de cidadania.

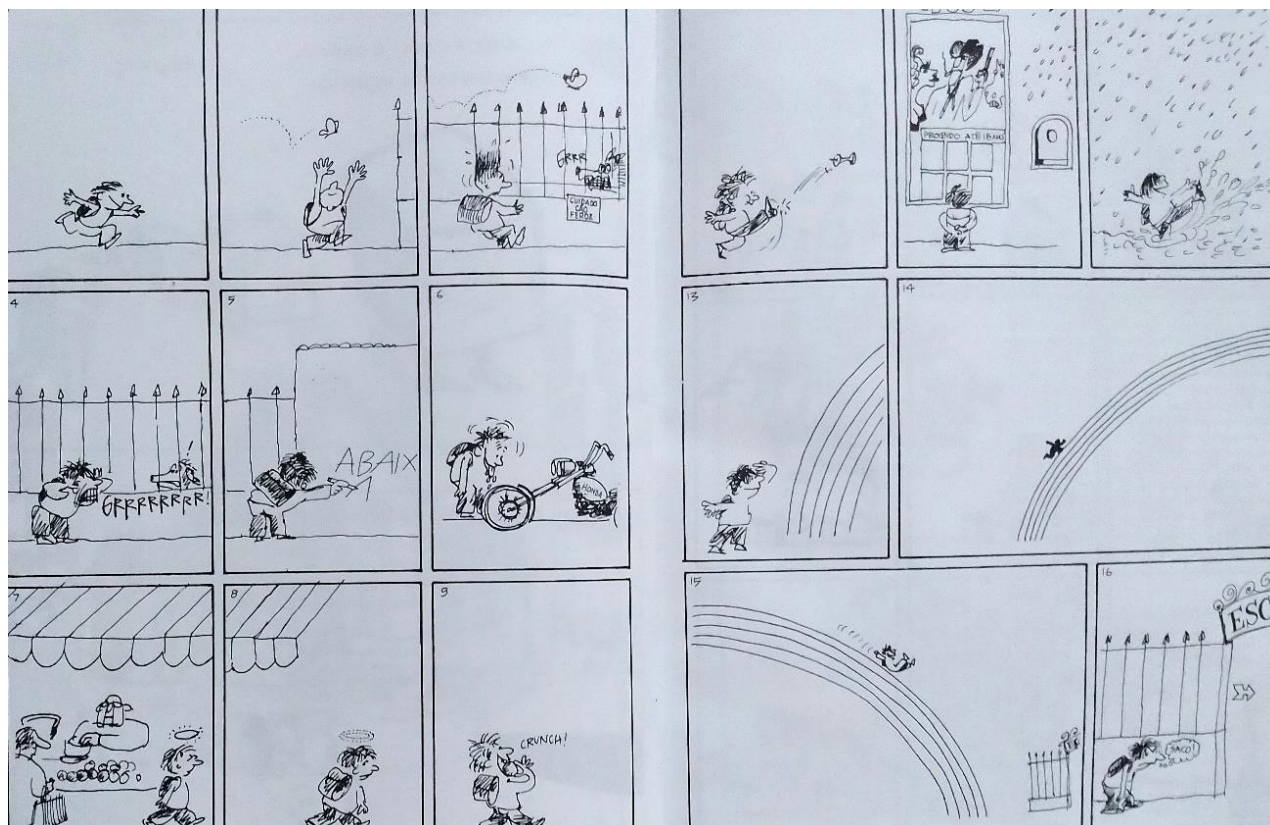
Em suma, a visualização dessa imagem foi mais um exemplo de como os feixes de relações aparecem no cenário ideopolítico, em que o desenho de humor é posto em circulação na Educação Popular de uma forma, e não, de outra, com um modo de dizer e em torno de eixos temáticos determinados que adquirem status nos desdobramentos discursivos. Assim, não por acaso, nas ramificações enunciativas, as charges estão presentes no discurso e expressam muito mais do que relações de crítica e de contraposição, como emergências enunciativas, de mudança e propositivas que circulam nesse espaço por meio de regras e de estratégias. É nesse espaço de discussões e com uma linguagem que abrange e legitima posições de sujeito como pais, professores e a comunidade interessada, que se busca destacar a propositiva da escola como um “processo de mudança” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984).

As articulações se configuram no nexos sobre o conceito de educação popular, de movimentos sociais, de demandas populares, de organização, de problematização, de conscientização e de transformação social. Nesse conjunto de escritos e de imagens, a propositiva da EP é de uma “educação emancipadora”, uma proposta de “emancipação intelectual” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984), “de viver e construir em cada situação concreta uma pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1985, p.9). Os saberes postos constituem uma conexão com a exterioridade das posições do sujeito popular, ou seja, na articulação com a vida e as experiências dos educandos. O pensar/fazer pedagógico se articula com as implicações políticas e ideológicas das demandas dos sujeitos populares e na ênfase de sua constituição como um ser social, histórico e de direitos.

Salientar a inadequação da escola à realidade do sujeito popular ou as formas de exclusão na configuração escolar é uma das estratégias para dar visibilidade a uma propositiva, em relação às mudanças necessárias que esse espaço precisa operar em suas ideias e práticas para legitimar uma educação efetivamente para todos. Nessas articulações, o discurso expressa o desenho de humor em sua função comunicativa e os desencadeamentos ideopolíticos, para visibilizar esses elementos, a partir de suas especificidades como uma forma de a linguagem aparecer e ser operada nas práticas sociais e educativas.

Portanto, há uma regularidade no desenho de humor como linguagem da EP, numa abordagem permeada pela crítica de cunho político-social, nos vértices temáticos que atravessam a educação e salientam as posições de sujeitos desse espaço, em suas particularidades e relações que abrangem contradições e transformações. Assim, identifica-se seu uso como uma estratégia para tratar do elo entre a educação e as perspectivas culturais e identitárias do sujeito popular, como também o nexos entre a educação e as problemáticas socioeconômicas. Na delimitação ideopolítica reforçada pelo discurso da EP, há enlaces teórico-metodológicos que estão correlacionados com as sucessões enunciativas que aparecem nas ramificações do discurso sobre o uso do desenho de humor nesse terreno, cuja continuidade será apresentada a seguir nos feixes de relações de viés pedagógico.

4 O HORIZONTE DISCURSIVO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR: O DOMÍNIO PEDAGÓGICO E OS DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS



Fonte: Cuidado, escola!. São Paulo: Brasiliense, 1987.

4.1 O domínio pedagógico e o correlato epistemológico

Para entender o discurso-objeto e o domínio pedagógico nele presente, considerando as práticas discursivas das décadas de 1960 a 1980, assim como a conexão com a Educação Popular de viés libertador, é necessário expor e delimitar os nexos com os seguintes documentos presentes nesses desdobramentos: Educação como Prática da Liberdade, Pedagogia do Oprimido, Extensão ou Comunicação e Ação Cultural para a Liberdade. Esses livros apresentam as perspectivas teórico-metodológicas sobre o modo como a proposta pedagógica de viés libertador se constitui e incide no modo como o uso do desenho de humor acontece nesse cenário.

Em Educação como Prática da Liberdade, delineiam-se as etapas e as orientações acerca dos procedimentos que estão presentes no “método de ensino” de Paulo Freire, cujo status abrange uma visibilidade em processos de alfabetização e conscientização. Para tanto, aciona uma série de domínios como a Arte, a Antropologia, a Filosofia, a Linguística, a Sociologia e a História. Nesse documento, afirma-se o uso de imagens de “situações existenciais codificadas” elaboradas por Brennand³⁶. Freire (1975) ressalta que, nessa proposta pedagógica, há uma perfeita integração entre educação e arte (FREIRE, 1975).

No tópico que trata do eixo metodológico (4.2), descrevem-se alguns aspectos sobre esses vários domínios em desdobramentos discursivos com correlações específicas em seu modo de aparecer no nexo com o objeto da pesquisa. Essas correlações também se encontram nos elementos postos em “Extensão ou Comunicação?” (FREIRE, 1983), cujos escritos especificam como a função comunicativa acontece e delimitam o modo como esses domínios aparecem regularmente. Em Pedagogia do Oprimido, destacam-se a especificidade da teoria dialógica e os apontamentos sobre a diferença entre a educação libertadora e a educação bancária, que contribuem para que se entendam aspectos do modo como a comunicação dialógica funciona e a instância escolar que circula nos documentos, que se constituem como alguns dos elementos presentes no uso do desenho de

³⁶ Francisco de Paula Coimbra de Almeida Brennand foi um artista plástico brasileiro da cidade de Recife - Pernambuco. Nos círculos de cultura mencionados por Freire nesse documento, afirma-se a utilização de imagens elaboradas por Brennand a partir das experiências e das especificidades dos sujeitos participantes do processo formativo e seu respectivo espaço de inserção sócio-histórica.

humor, para que seu uso e sua elaboração aconteçam de uma forma, e não, de outra. Mais adiante, ressalta-se o *status* desse documento nas fontes didático-pedagógicas analisadas.

Por fim, atenta-se para o documento ‘Ação Cultural para Liberdade’ e o aparecimento regular do entendimento de que “toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 1981, p. 35). Assim, os métodos, os textos e os temas contêm “opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano [...], assim como uma opção política” (FREIRE, 1981, p.35). Na especificidade desse feixe de relações, o viés político incide sobre o pedagógico e na perspectiva crítica das orientações para a prática e do que será abordado. No capítulo anterior, foram destacados alguns aspectos sobre o modo como o discurso funciona, entre eles, algumas posições de sujeito e as emergências discursivas que esses posicionamentos apresentam na relação com a instância escolar e os movimentos sociais, em especial, e o processo de comunicação.

Nesse cenário, a codificação é uma estratégia empregada para operar a mediação entre o “contexto concreto” e o “contexto teórico”, ou seja, entre a “realidade social” em que se encontram os sujeitos educandos e o “contexto do autêntico diálogo” e colabora para decodificar a articulação entre as posições de sujeito do educador e do educando, como um “ato de conhecimento” (FREIRE, 1981). O “ato de conhecer” está implicado entre dois “contextos”, cuja relação acontece dialeticamente. A decodificação é descrita de modo peculiar e é um dos procedimentos existentes no modo como a leitura do desenho de humor é orientada e concebida. Neste capítulo, esses aspectos são mais bem analisados e têm como base esse nexos documental e seu desencadeamento pedagógico e epistemológico.

Antes, porém, sistematizam-se, em dois subtópicos, uma descrição analítica sobre a regularidade da abordagem histórica com ênfase no sujeito e na cultura popular e a abordagem sociocultural da escola e o *status* da Pedagogia do Oprimido, respectivamente.

A) A história articulada à ênfase no sujeito e na cultura popular no desenho de humor

Nessa ramificação de documentos expostos, há uma modo de expor a relação dos aspectos históricos com as posições de sujeitos em suas peculiaridades e a

incidência do eixo político que aparece explicitamente vinculada às demandas das classes populares. Neste tópico, destaca-se o modo como a educação e a cultura popular estão articuladas com o domínio da História, o que repercute no conteúdo do desenho de humor e nas articulações existentes em seu uso.

Assim, no terreno da Educação Popular, particularmente na vertente libertadora, há uma série de entendimentos que especificam e problematizam como essa ramificação aparece, como o que legitima os sujeitos pertencentes às classes populares como sujeitos históricos, enfatizando-os em seu nível de existência e em sua realidade social. Essa afirmação aparece sob a emergência enunciativa de tal posicionamento de sujeitos que são concebidos tradicionalmente como os que estão “fora da história”. Esse apontamento está evidenciado em ‘Educação como Prática da Liberdade’, em que Freire (1967, pp. 16-17) assevera:

Se até 1930, seria possível afirmar, embora sem rigor, que as classes populares se encontravam “fora da história”, essa imagem imprecisa se torna rigorosamente falsa quando se abre a crise da antiga ordem. A “consciência transitiva” significa, segundo esse ensaio, o reconhecimento da consciência histórica. As massas estão dentro do jogo, agora não mais exclusivo das elites, e os temas em luta não lhes são estranhos. Pelo contrário, vários desses temas — o poder, a democracia, a liberdade, etc. — aparecem no cenário político assinalados por ideologias que buscam interpretar o sentimento popular. As classes populares se encontram presentes, ainda que algumas vezes em forma aparentemente passiva, e a pressão que exercem se configura como uma força real no sentido da afirmação da liberdade (FREIRE, 1967, p. 16-17).

A partir da perspectiva dessa posição dos sujeitos na história, nas várias instâncias em que essa presença aparece, denuncia-se o nível de existência em que as massas são concebidas como “fora da história. O educador, a serviço da libertação do homem, dirigiu-se sempre às massas mais oprimidas e acreditou em sua liberdade, em seu poder de criar e de criticar” (FREIRE, 1967, p. 26). Nessa configuração do espaço educacional, a posição de sujeito do educador articula-se com as formas de viabilizar o papel criticizador e criativo dos sujeitos populares, para reforçar o reconhecimento da “consciência histórica” no processo formativo e das leituras possíveis que circulam nesse horizonte discursivo.

No documento ‘Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente’, afirma-se que não será abordada “uma lista de nomes de heróis e de fatos passados a ser decorada” (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986, p. 5). Entende-se que a história é “movida

pela força dos grupos humanos” (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986, p. 170). Um aspecto relevante para se entender o discurso analisado é o nível de relação com o domínio de conhecimento da História. Nesse cenário, realizam-se rupturas, interditam-se ausências e criam-se emergências discursivas para propiciar estrategicamente a visibilidade de posições de sujeito e suas particularidades. Então, o que foi identificado? Há uma diferença no desenrolar do discurso com a perspectiva tradicional de a história ser abordada. Então, ao organizar uma série de enunciados, o discurso delimita seu espaço, as estratégias de diferenciação e as regras que segue.

No documento supracitado, busca-se, estrategicamente, conforme seu subtítulo, “uma nova história”. Assim, é possível se deparar com um feixe enunciativo de relações que delimita essa perspectiva a uma forma de lançar uma crítica sobre a abordagem tradicional que restringe os acontecimentos históricos ao protagonismo de determinados “heróis”, de modo que uma série de sujeitos aparecem “fora da história”. Portanto, há uma concepção humana ao abordar a História. Há uma busca por dar visibilidade aos que, usando outras estratégias discursivas, estavam ausentes da história em suas narrativas e na legitimidade de sua existência como sujeito histórico. A Nova História³⁷, como uma forma particular de conceber esses acontecimentos, busca justamente uma “história vista de baixo”, um enunciado que delimita o modo como essa abordagem aparece regularmente.

Nos documentos analisados, entende-se que a História rompe com as perspectivas oficiais e suas narrativas e aciona estratégias que visam “[...] questionar ‘verdades históricas’, até então consagradas pelo campo científico mais tradicional” (VILLWOCK, 2013, p.19). Isso coincide com a busca por elucidar “a natureza escondida” acerca da realidade em relação ao domínio psicanalítico e só é possível porque essa concepção de História, denominada de Nova História, estabelece uma relação de oposição com a História tradicional, numa perspectiva interdisciplinar, que dá margem às correlações com a Filosofia, a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, a Economia, a Linguística etc. No discurso, atenta-se para as contradições, os desvios, as desconstruções necessárias e as ressignificações sobre como a atividade humana se desdobra na história em sua configuração social e, em especial, por meio

³⁷ Uma característica central da Nova História, corrente que surge entre as décadas de 1960-1970, foi o seu foco em “novos objetos”, cujos estudos não só aparecem na perspectiva econômico-social, mas também no âmbito cultural, da “psicologia histórica” ou da “história das mentalidades coletivas” (BURKE, 1997).

dos sujeitos que estão convencionalmente à margem dela. Busca-se, então, reler, contestar e criticar as “verdades históricas”, “tradicionais”, “consagradas”, “oficiais” e “absolutas”. Com essas estratégias e os princípios de diferenciação, novas perspectivas históricas aparecem e suscitam outras relações entre as posições de sujeitos, os delineamentos históricos, os conceitos, os conhecimentos, os saberes etc.

Como o operário, a mulher, o negro e o indígena aparecem na História? No correlato ideopolítico, essas posições de sujeito já haviam sido enfatizadas, devido às nuances que o discurso aponta em sua estratégia crítica no cenário da Educação Popular. No viés epistemológico, no documento, ‘Brasil Vivo’, há uma “nova maneira de abordar a história” do país, pois se trata de abordar como esses sujeitos marginalizados se constituem nessa história e como há um realce na cultura popular. O ensino de História requer um recorte cronológico que se inicia com a vida das tribos indígenas no Brasil, antes da chegada dos portugueses, até a explicitação da Lei Áurea e o início da República (VILLWOCK, 2013). Nesse desencadeamento, os protagonistas e os aspectos históricos ressaltados contrastam com os “oficiais”, porque, nesse enredo, as posições de sujeito que constituem *status* estão atreladas a uma história vista de outras perspectivas da pirâmide social, realçadas verbalmente e visualmente no discurso.

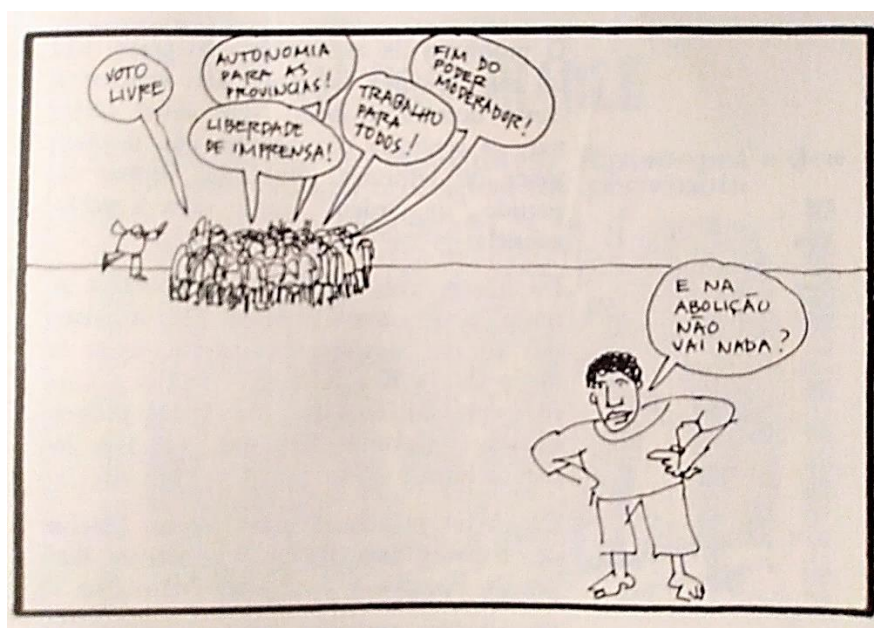
A relação de oposição ou de contraste com a história tradicional é uma regularidade que suscita uma perspectiva crítica e popular sobre o processo colonial, principalmente, conforme está nos documentos analisados. Isso significa que a história se constrói a partir da realidade do povo, que a situa no espaço, em suas visões de mundo, em suas práticas e em sua cultura. Portanto, há, ainda, uma relação de oposição entre a estratégia de colonização e a de libertação no modo como a história é enfatizada e defendida no discurso. Para tanto, destacam-se as origens, as identidades étnico-raciais e as especificidades culturais indígenas, africanas e europeias, que incidem na construção da pátria brasileira. Porém vale salientar que há uma valorização dos sujeitos indígenas e negros, em que se confere status e aparece como estratégia para proporcionar visibilidade e afirmação aos sujeitos históricos que são considerados de modo superficial ou não visível em outras instâncias e domínios do saber.

Em ‘Brasil Vivo’, são expostas conexões com uma série de documentos que estão entrelaçadas nessa regularidade de atentar para os protagonistas

“marginalizados”, em um modo de usar e de abordar a história com base nessas posições de sujeitos em seus papéis e emergências. Nesse conjunto documental, aparecem certos documentos, e não, outros, que, desde os títulos, já salientam essa regra: ‘O Índio na História do Brasil’, de Berta Ribeiro; ‘Contos e lendas de índios do Brasil’, de Antonieta Moraes; ‘Casa Grande & Senzala em quadrinhos’, Gilberto Freyre; ‘Palmares, a guerra dos escravos’, de Décio Freitas; ‘Os abolicionistas’, de Antônio Faria e Edgar de Barros; ‘A mulher no Brasil’, de June Hahner; ‘A história social do frevo’, de Ruy Duarte; ‘O Cortiço’, de Aluizio de Azevedo; ‘O Ateneu’, de Raul Pompéia, entre outros. Nota-se que, na regularidade desses documentos utilizados como referências no documento analisado, há o norteamamento da regra de uma “história contada de baixo”, que possibilita entender esses sujeitos em seus aspectos sócio-históricos e culturais, bem como o destaque de suas presenças, legitimidades e visibilidades na circulação do discurso de viés progressista, crítico e popular.

O documento mantém relação com uma variedade de textos: poesia, letras de músicas, fotografia, fragmento de jornal, de revista etc. Mas destaca-se a presença do desenho nessa articulação com o domínio da história e com a estratégia de abordar o acontecimento histórico criticamente e em um viés popular, como é possível visualizar neste desenho de humor:

Figura 19: Desenho de humor- A revolta na praia



Fonte: Brasil Vivo, 1986, p.121.

Acima, é possível descrever a presença da posição de sujeito do negro – em primeiro plano no desenho - com a emergência da abolição da escravidão e a estratégia de dar visibilidade à sua presença histórica e suas demandas em relação às demais questões salientadas pela “Revolução Praieira”³⁸. O desenho é acompanhado de um texto escrito, e ambos salientam a ausência do problema da escravidão na referida revolução. A riqueza enunciativa desse exemplo atenta justamente para essa regularidade discursiva de criticar as ausências, salientar as emergências e evidenciar a presença daqueles que não estão tão visíveis na história.

Na contracapa desse mesmo documento, encontra-se o seguinte conjunto de coisas escritas:

Está acabando o tempo de se confundir história com aquela lista de nomes de heróis e fatos passados a ser decorada. A nossa História é viva e presente. Cheia de alegrias e dores, bem do jeito das pessoas que aqui vivem. Movida pelas forças dos grupos humanos, com caras, hábitos e interesses diferentes, a História do Brasil vai sendo construída entre sons e silêncios, festas e prisões, rezas e tiroteios, afetos e ódios. É o que foi, sim, mas também o que está sendo e o que será. Seu grande personagem somos todos nós. Brasil Vivo – Uma Nova História da Nossa Gente quer mostrar isso, uma linguagem simples e forte. De fácil compreensão para os jovens que começaram a ter acesso, nas escolas, a um ensino renovado da História, é igualmente uma leitura preciosa para os adultos nesses tempos de mudanças (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986, p. 5).

No fragmento acima, a História é apontada com uma configuração “renovada”, diferenciada da tradicional e a diferença entre as estratégias de exaltação de “heróis” e os acontecimentos recortados do movimento de seus desdobramentos, pois, em contraposição à “história contada de cima”, afirma-se uma história que é exposta a partir “dos grupos humanos”, com suas especificidades, em geral, não visíveis e elucidadas, e que precisam ser ressaltadas para ampliar o entendimento da própria história de um país, neste caso, o Brasil. No campo da História, as práticas discursivas de 1960 adquiriram o status de história explicitada a partir da abrangência da atividade

³⁸ A Revolução Praieira foi um movimento de cunho liberal, durante o período imperial brasileiro, mais precisamente no Nordeste – Pernambuco e Paraíba – que defendia reformas no âmbito econômico e no político. Em seu manifesto, exigia voto livre e universal, liberdade de imprensa, trabalho para todos, comércio para brasileiros, fim do poder moderador e autonomia para as províncias. No entanto, o problema da escravidão não foi mencionado nesse movimento, pois divergia dos interesses da classe dominante local. Os senhores de engenho não defendiam as reformas, mas a criação do partido “da ordem”. Já os líderes mais radicais defendiam uma revolução armada. Os rebeldes tentaram tomar a cidade de Recife e a Paraíba. Foram derrotados em 1850, e o Império manteve sua conservação social com prosperidade para os “de cima”, em detrimento da subordinação dos “de baixo” (ALENCAR; RIBEIRO; CECCON, 1986).

humana, do relativismo cultural, de uma “história vista de baixo”, da cultura popular, de uma perspectiva antropológica dos acontecimentos. Uma nova história que rompe com a abordagem restrita acerca dos documentos oficiais e dos que o constituem, para dar visibilidade e relevo às “diferentes vozes”, às “pessoas comuns”, aos “subalternos”, aos “oprimidos”.

Nesse mesmo fragmento, a linguagem utilizada é “simples e forte”, porque o documento apresenta textos escritos e textos imagéticos. Nestes últimos, aparecem o desenho de humor – charges e tirinhas – e os desenhos de cunho ilustrativo e fotografias. Nos escritos, aparece também a indicação desse material voltado para jovens e adultos, cuja oportunidade de acesso ou ampliação dos conhecimentos sobre a História, em sua perspectiva renovada, aparece e é enfatizada. Portanto, da forma como são usadas, as linguagens são organizadas para viabilizar um alcance dos sujeitos jovens e adultos no espaço escolar, articulados ao domínio da História e aos correlatos presentes nos desdobramentos do que é abordado, e cuja principal regra é a relação com a cultura popular e a estratégia crítica.

E por falar em correlação, Villwock (2013, p. 32) assevera que

[...] o continente latino-americano foi, e continua sendo, fortemente caracterizado pela exploração, pois, desde sua colonização, vem sendo consecutivamente oprimido e explorado, fato esse que é corroborado no livro *Brasil Vivo* e reafirmado por estudiosos da vertente da história nova e do campo do marxismo. Esse fato aponta para a compreensão de que os nativos que se encontravam no Brasil, não foram respeitados como povos que possuíam culturas próprias, valores e princípios que norteavam suas vidas.

Quando uma abordagem sobre o processo de colonização é empreendida como estratégia da crítica, conforme foi apontado, acionam-se outros domínios compatíveis com a regularidade dos documentos e aparece uma articulação entre a história nova e o marxismo. Abordar temas como o processo de exploração de um território ou a dominação de uma cultura em detrimento de outra requer perspectivas teóricas que visem lançar um entendimento crítico e aprofundado, por meio de objetos, conceitos e métodos que abarquem o tema-problema a ser estudado. Esses domínios devem coincidir com a perspectiva educativa dessa intersecção, cuja materialidade sintetiza seu conjunto de elementos discursivos. Por isso, não por acaso, aparecem temáticas como a formação da classe operária no domínio ideopolítico, por exemplo. Nesse discurso, há uma delimitação de posições de

sujeitos, instâncias, domínios de conhecimentos, campo associado e materialidade que estão em sintonia e se retroalimentam em seu desencadeamento.

Assim, no enlace sociológico e antropológico, deve-se atentar para o entendimento de cultura e as relações postas nesse desencadear. Assim, a) há uma busca pelo delineamento de seu conceito, como “o conjunto complexo constituído pela linguagem, comportamentos, valores, crenças, representações e tradições partilhados por determinado grupo humano e que lhe conferem uma identidade” (VILLWOCK, 2013, p.91-92); b) o princípio de distinção entre cultura erudita e cultura popular: de um lado, o entendimento de cultura oficial, o que é considerado clássico, oriundo de práticas institucionalizadas (caráter formal) e, historicamente, construída e acessada por grupos privilegiados que detêm o acesso à arte, às letras e ao conhecimento; de outro, a cultura marginalizada, com suas marcas regionais e locais, enfatiza as práticas cotidianas, do saber popular passado de geração em geração e que se configura também como estratégia de resistência dos “grupos subalternos”.

O entendimento de cultura popular aparece como um nexos na camada discursiva que trata da cultura como um movimento para a reordenação social e a legitimação de uma atitude crítica com a ascensão intelectual das classes populares. Como já foi exposto nos escritos desta tese, aparece com destaque esse entendimento de cultura popular associada à concepção de Gramsci, sobretudo no documento *Vivendo e Aprendendo*, ao se considerar que

[...] os grupos marginalizados e discriminados podem agir como educadores de seus próprios professores na medida em que, com sua existência concreta, com seu que fazer histórico, indicam para onde querem ir, apontam ainda que confusamente, qual o conteúdo da nova cultura crítica e consciente a ser construída. Reciprocamente, segundo Gramsci, cabe ao educador apoiar com sua competência essa busca, pelas massas populares, de uma nova cultura, dando forma e coerência ao que já existe implicitamente na maneira de agir do grupo oprimido (OLIVEIRA, 1985, p.21).

Portanto, na posição dos “grupos marginalizados e discriminados” – dos sujeitos populares – e o entendimento de cultura popular, entrelaçados em um horizonte educacional, identifica-se o delineamento de “o quê” e “para quê”, pois no “para quem” estão circunscritas as respostas para essas questões, em sua “existência concreta”, em seu “fazer histórico”. Assim, cabe ao educador a função de organizar esses achados sobre as condições de existência dos sujeitos populares e organizar práticas educativas propositivas para que os sujeitos participem com uma postura

crítica e consciente. O educador deve organizar o “como”, as formas possíveis de sua prática, haja a vista a intencionalidade do quefazer educativo de seu papel. Nesse processo, as correlações epistemológicas norteiam os esclarecimentos sobre a cultura e o papel dos sujeitos em suas peculiaridades. Nesses desdobramentos, está presente uma correlação com o domínio marxista, posto em Gramsci, no tocante à consciência, à cultura e à classe social.

É importante ressaltar o *status* da descentralização operada por Marx nas ramificações de uma série de domínios e na materialidades desses documentos. A descentralização incide no modo como essas posições de sujeito aconteciam tradicionalmente na História, em suas continuidades e estratégias de conservação e sacralização. O impacto dessa perspectiva operou na série de entendimentos, no jogo de relações possíveis, na definição de objetos, nos problemas elencados e na articulação entre domínios e nexos que possibilitavam aproximações e distanciamentos. A diferença entre algumas classes de sujeitos, as relações de diferenciação/oposição, a singularidade de cada posição possível, o desdobramento dessas relações nas instâncias – fábrica, Estado, igreja, escola, família – e as estratégias estabelecidas constituem uma série de transformações na forma como os fatos acontecem em sua descontinuidade, com diferentes níveis, limites e relações. Existem questões teórico-metodológicas em que as emergências enunciativas delineiam e legitimam como essas formas de “sujeição” foram formadas.

Outro nexos que aparece nessas correlações epistemológicas é a relação entre cultura e política, que se desdobra nas articulações existentes nos entrelaces dos vários domínios do conhecimento já mencionados, sobretudo no que diz respeito a uma “Nova História Política”. Assim a função educativa do desenho de humor em materiais didáticos, como ‘Brasil Vivo’ surge nesse emaranhado para explicitar a renovação dos enfoques, no modo como as relações entre as posições de sujeito aparecem e as singularidades dos “novos heróis”, como estratégia crítica para dar visibilidade a determinados lugares ocupados por sujeitos que compõem a estrutura social e o decorrer dos acontecimentos. Essa é uma crítica acerca das estratégias clássicas e tradicionais ao proceder a descrições e a abordagens superficiais sobre os acontecimentos históricos, estabelecendo ausências e lacunas nas sucessões dos escritos, como, por exemplo, a presença, o papel, as contradições e as emergências inerentes aos índios, aos negros, aos operários, aos camponeses e às mulheres na

sociedade, no variar do tempo e do espaço, em suas continuidades e descontinuidades.

Diferentemente da perspectiva tradicional, a esfera política não é um mero reflexo do âmbito econômico, mas uma instância reguladora que se desdobra em vários domínios. Nesse contexto, existem instituições e movimentos políticos assim como espaços em que as posições de sujeito podem ser legitimadas ou negadas, a depender dos interesses postos em cheque. Assim, o nexos entre cultura e política é fundamental para se entender o desenho de humor, sobretudo a charge, quando utilizada como estratégia no conteúdo de domínio histórico:

Nas discussões em que a charge aparece como suporte da história política, constata-se que não há como compreendê-la sem considerar o contexto em que ela se insere. No entanto, é importante destacar que esse contexto se refere diretamente à cultura política de cada lugar (VILLWOCK, 2013, p.91).

Além da estratégia de dar visibilidade a “outros heróis” ou protagonistas, ao efetivar uma relação de divergência com a perspectiva superficial e elitista, busca-se, nesse discurso, por meio das charges, enfatizar os sujeitos dominantes/opressores de forma satirizada em suas características, comportamentos e contradições e, de forma crítica, ressaltar que seu lugar de sujeito repercute nos acontecimentos e nos outros grupos, principalmente no dos sujeitos oprimidos, os quais são ressaltados como protagonistas para além de um nível de entendimento “folclorizado”.

Portanto, nos desenhos de humor, as críticas são lançadas sobre a história tradicional, resignificam-na e nos possibilitam entender a História sob novas perspectivas, o que possibilita leituras diferentes sobre os acontecimentos. O conhecimento também é adquirido numa perspectiva interdisciplinar de cultura, de política e de sujeitos em torno dos acontecimentos, em que também se destacam as ausências, as lacunas e as invisibilidades nos rastros das narrativas elitistas e eurocêntricas.

B) A abordagem sociocultural da escola e o *status* da Pedagogia do Oprimido

São evidentes a regularidade e a função norteadora que o documento ‘Pedagogia do Oprimido’ constitui no discurso. Esse documento é mencionado nas fontes primárias, desde a dissertação ‘Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon’, ponto de partida das escavações analíticas aqui

empreendidas, até as fontes primárias atreladas às práticas discursivas do IDAC. No primeiro capítulo de 'Vivendo e aprendendo' – 'Exílio e identidade' - consta este fragmento:

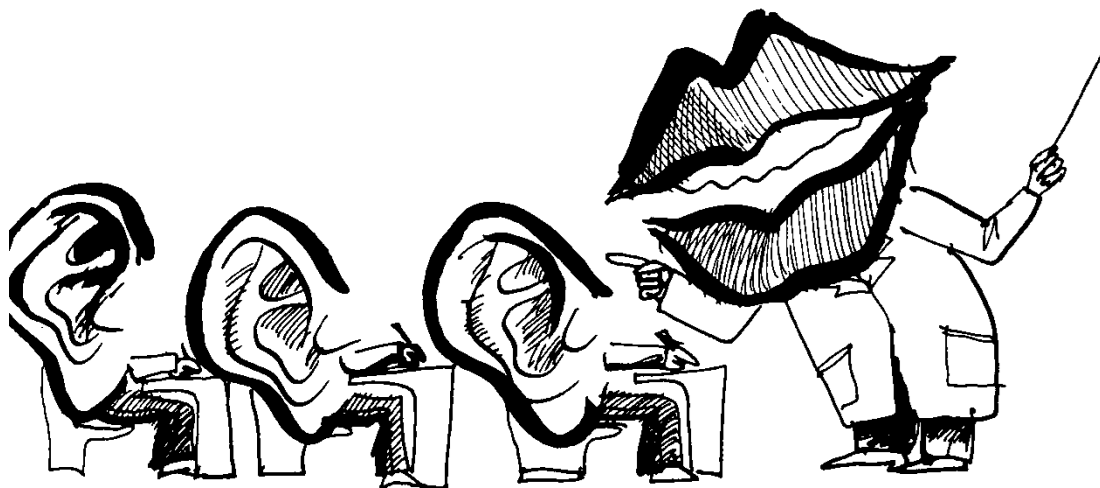
Assim, a mediação da ação nossa na América Latina, explicitada em termos teóricos na Pedagogia do Oprimido, mediatizou, por sua vez, a inserção do IDAC na nova realidade, vivida aqui e agora por esses diferentes grupos, realidade que começa, assim, pouco a pouco, a ser também a nossa. [...] Foi por isso que, agarrando as possibilidades de intervenção que o IDAC nos oferecia, nós nos entregamos a elas na Itália, na Suíça, na Guiné-Bissau (FREIRE, et. al, 1985, p.11).

O referido documento é uma base teórica sobre o modo como as práticas educativas são orientadas no Instituto de Ação Cultural e como orienta o uso do desenho de humor como uma das derivações dessas práticas que são englobadas pela EP, considerando o status da Pedagogia do Oprimido apresentado nos escritos, nas imagens, nas referências utilizadas nos materiais didáticos 'Cuidado Escola!' e 'A vida na escola e a escola da vida' e das perspectivas de abordagem sobre a educação em seus nexos com a sociedade industrial e os movimentos sociais.

Ceccon (1985, p.108) enuncia que, no documento 'Vivendo e aprendendo', as conexões discursivas existentes viabilizam que esse documento, não por acaso, adentre esse arcabouço teórico, visto que há a estratégia de explicitar criticamente "os mecanismos da educação tradicional". Por isso, aparece determinados documentos sob esse nível de relação com os domínios acionados e instâncias diferentemente de outros. É preciso deixar bem marcado o espaço de diferenciação, pois, de um lado, a educação tradicional ou bancária é abordada sob as críticas de seus obstáculos na formação humana e, de outro, tem-se a proposta de educação de viés popular, progressista, libertador, transformador e humanizador.

Em "Cuidado, Escola!", para apontar com clareza o modo como a educação é abordada criticamente e como essas estratégias de diferenciação acontecem, apresenta-se o desenho abaixo, que salienta a posição de sujeito do professor e dos alunos. Na configuração do professor, em lugar de sua cabeça, aparece o desenho de uma boca. Nos alunos, apenas os ouvidos. Logo, o primeiro só fala, e o segundo, só ouve. Nessa perspectiva, o entendimento de diálogo está interdito, negado, ausente. Nessa diferença, a educação libertadora lança suas especificidades e a regularidade da teoria dialógica.

Figura 20: Desenho de humor- O aluno cala, escuta, obedece, é julgado



Fonte: Cuidado, escola! - São Paulo: Brasiliense, 1987, p.48.

Nesse cenário, comunicação não é comunicado. Ao contrário, é concebida nas marcas da teoria da ação dialógica, associada ao entendimento de diálogo. Para tanto, determinadas especificidades aparecem nesses nexos como regra, a saber: a) colaboração – entendida como participação conjunta na elaboração do desenho de humor, em que não só o desenhista mas também educadores e educandos constituem o espaço da abrangência formativa; b) união – em que não há separação entre quem elabora e lê, desenha e escreve, bem como das similitudes entre esses indivíduos na ocupação de um mesmo lugar de sujeito, com a consciência de sua situação na problemática social; c) organização – em especial, em relação ao nexo do uso do desenho de humor como estratégia de comunicação em espaços onde essa organização aparece em movimentos sociais, no IDAC, no CECIP e na própria escola, no tocante às estratégias e às relações existentes nas descrições em que convergem a posição de lideranças e de povo, na emergência para legitimar a cultura, a educação e a libertação popular; d) e a síntese cultural – que envolve a elaboração e os procedimentos de uso do desenho de humor a partir do nexo com o cotidiano e do saber da experiência, inerente aos espaços em que se encontram os sujeitos do processo formativo e do nexo com as “contradições” e os problemas sociais, históricos e culturais em que esses espaços estão conectados.

4.2 O domínio pedagógico e os desdobramentos discursivos de viés metodológico

Na árvore derivativa do discurso analisado, mais especificamente, no arcabouço teórico-metodológico, uma das conexões são os modos como a linguagem imagética se configura no campo da EP, com destaque para o método de ensino de Freire (1975), cujo referencial é a educação libertadora, cujo princípio de diferenciação é a educação bancária. Mais uma vez, suscita-se a relação de oposição entre essas diferentes formas do fazer educativo e a crítica aos aspectos limitantes da educação tradicional.´

Assim, o discurso faz com que apareçam as diferenças e a emergência das orientações de uso em que se empreende um viés crítico sobre como a função comunicativa deve aparecer, o que possibilita entender o delineamento regular das estratégias. Por isso Ceccon assevera que:

[...] um meio de comunicação que não permita uma reflexão crítica e a possibilidade de uma resposta criativa corre um sério risco de ser apenas manipulador. Com a série de diapositivos o autor detém um poder, o de elaborar um determinado produto, portador de uma mensagem julgada relevante. Mas esse poder é contrabalançado pela possibilidade, que é oferecida aos que assistem à projeção, de discutir e fazer as suas críticas, mudando, interferindo, recriando a mensagem, tornando-se co-autores a partir desse processo de discussão comum. A série de diapositivos [...] não pode ser separada dessa **metodologia de seu uso** (1985, p.114, grifo nosso).

Essa perspectiva abrange algumas estratégias, como a reflexão crítica e a possibilidade de uma resposta criativa e discussão, e lança um entendimento sobre como os sujeitos envolvidos nesse processo – autores e coautores³⁹ do desenho – participam do processo de (re)criação da mensagem, mediante críticas e discussões que propiciam reflexões, mudanças e interferências no que está posto na mensagem. O processo de elaboração da imagem visual é concebido como suscetível a mudanças, ou seja, é inacabado. A elaboração, ou melhor, a reelaboração se dá na

³⁹ Vale esclarecer as distinções entre o entendimento de autor em Foucault (2012) e o entendimento de autor que aparece como achado das escavações. O primeiro norteia essa tese em nível metodológico, no que assevera que o enunciado não se restringe à identidade existente na relação sujeito-obra, no trato que o autor favorece ao que é dito. Por sua vez, o entendimento de autor nos achados discursivos especificam as posições de sujeito do desenhista, dos educandos e dos educadores, como sujeitos críticos e criativos nesse processo do uso do desenho de humor na EP. Tal entendimento responde sobre as particularidades no modo como esses sujeitos são legitimados como participantes nas práticas educativas.

continuidade das discussões entre os sujeitos. Assim, não está posto um entendimento que reforce a existência e a construção de uma mensagem acabada nem uma relação entre o sujeito que detém a mensagem e o que irá recebê-la passivamente. A referida metodologia de uso, constitui uma relação de diferenciação com a articulação presente entre o meio de comunicação e o processo manipulação. Isto posto, aponta-se a emergência de formas de comunicação, cuja metodologia de uso aconteça por meio de estratégias que incluem a imagem visual como recurso à serviço da conscientização.

Assim, reitera-se que, no discurso, existem conexões teórico-metodológicas que esclarecem os nexos que guiarão como o desenho de humor será utilizado, o que repercute no modo como estão articuladas as temáticas, as estratégias e os métodos. Nesse contexto, destacam-se uma coerência e o status que essas ramificações apontam no domínio da Pedagogia Libertadora, um viés norteador. O discurso, a partir da fonte primária Villwock (2013, p.95), remete-nos ao documento 'Educação como Prática da Liberdade' (FREIRE, 1975), cuja "gênese do método Paulo Freire, ao pensarmos nas palavras geradoras⁴⁰, a visualização de imagens já era uma prerrogativa". Evidencia-se tanto a presença do uso de imagens no referido método, quanto sua incidência nas condições para o aparecimento regular no modo como se sustenta pedagogicamente o discurso sobre o uso do desenho de humor na EP. Essa perspectiva aparece como um "método ativo", em que prevalecem a "participação", a capacidade "criticizadora" e "criativa", a forma "dialogal" e o nível "inteligível", em que são consideradas as especificidades sociais e histórico-culturais, e o "processo comunicacional" é possível.

Os desdobramentos da proposta pedagógica freireana se configuram como regra metodológica, mais precisamente, em relação ao entendimento sobre o uso de "ajudas visuais"/"representação gráfica" e o "processo comunicacional" (FREIRE, 1983). Mas, para entender bem mais esse processo comunicacional, tendo em vista o espaço que abrange as práticas discursivas de 1960 a 1980, há a incidência também do documento "Extensão ou comunicação?", que contribui para aprofundar

⁴⁰ Tais palavras geradoras e imagens emergem do processo de levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se realiza essa proposta pedagógica freireana. Esse levantamento é feito por meio "de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo" (FREIRE, 1975).

devidamente o conhecimento sobre o processo comunicacional articulado ao domínio da Pedagogia Libertadora e entender a teoria dialógica no norteamento da comunicação, conforme delineia o documento 'Pedagogia do Oprimido'.

Assim, nas fases⁴¹ que constituem o método e o modo como a execução prática é descrita em Freire (1975), identifica-se a “representação gráfica” em sua relação com a “situação existencial típica” dos sujeitos educandos, cujo uso aparece como estratégia motivadora de debate, como estratégia de facilitação do “vínculo semântico” entre a “palavra-geradora” e o “objeto”, assim como estratégia de humanização, conscientização e abordagem crítica. Portanto, de modo enfático, aparecem o correlato dialógico-comunicativo, o semântico-existencialista e o humanista-científico. Quanto a este último, vale reiterar os devidos nexos teóricos nos conteúdos dos materiais didático-pedagógicos com os apontamentos presentes em 'Pedagogia do Oprimido'.

Em 'Ação Cultural para Liberdade', existem algumas orientações acerca do ato de conhecer e "decodificar a realidade" usando as “representações de situação existencial” (FREIRE, 1981), para que a prática educativa avance conforme as estratégias de viés humanístico-científico. Mas é preciso entender que os referidos correlatos aparecem regularmente nos documentos supracitados da vertente pedagógica progressista libertadora. Porém alguns aspectos estão mais elaborados em alguns documentos do que em outros. Por isso, é necessário especificar e delimitar o aparecimento regular desses achados.

Assim, a “comunicação” é entendida em sua relação de diferenciação entre o “comunicado” e a “transmissão”, porque essas noções suscitam a relação entre o sujeito emissor e o sujeito receptor de modo unidirecional. Já a comunicação é entendida, na perspectiva da pedagogia libertadora, como um processo “dialógico” ou “intercomunicativo”. No correlato dialógico-comunicativo, há uma relação de “coparticipação” entre os sujeitos no ato de pensar sobre o “objeto” a partir da linguagem imagética, ou seja, em uma relação de reciprocidade. E o domínio filosófico-gnosiológico assinala essa relação gnosiológica no processo comunicacional de modo intersubjetivo sobre o objeto cognoscível. O ato de conhecer,

⁴¹ As fases são as seguintes: 1) Levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais se trabalhará; 2) escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3) criação de situações existenciais típicas do grupo com o qual se vai trabalhar; 4) elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate em seu trabalho; 5) feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

que comunica o conteúdo abordado, está presente numa relação dialógica (FREIRE, 1983).

No correlato semântico-existencialista, destaca-se a “representação de situação existencial” (FREIRE, 1981), numa relação de inteligibilidade para que haja comunicação entre os sujeitos, cuja regra consiste em não separar a relação triádica da “compreensão-inteligibilidade-comunicação”. A situação comunicativa comum às posições de sujeito é descrita a partir do entrelace de outra relação triádica: “pensamento-linguagem-contexto ou realidade” (FREIRE, 1983). Para isso, acionam-se, pelo menos, dois domínios: o filosófico-existencialista e o semântico, em que aparece, de modo regular, o entrelaçamento dos domínios da Semiótica e da Linguística, conforme as derivações que já vêm sendo mostradas nos capítulos anteriores.

Por fim, no correlato humanístico-científico, aponta-se que o processo de comunicação humana é constituído por “condicionamentos socioculturais” (FREIRE, 1981). As relações sociais são entendidas como indicadores ou anúncio sobre o que abrange as particularidades dos sujeitos e repercute no processo comunicacional. Nesse horizonte enunciativo, o aspecto humanista é entendido como rigorosamente científico, numa relação em que uma série de domínios são acionados – História, Sociologia, Antropologia, Linguística, Psicologia - para se entender a inserção humana na realidade, rompendo com a perspectiva imaginária, idealista e mítica que se tem do ser humano. Em um viés que enfatiza, na comunicação, um quefazer educativo com uma visão crítica e humanizadora dos sujeitos, sob a constante estratégia de diferenciar os processos que os coisificam ou os desumanizam, tornam-nos visíveis e invisíveis, bem como o princípio de diferenciação entre natureza e cultura, entre manutenção e transformação social.

Assim sendo, o modo como está constituída e anunciada a proposta pedagógica freireana, é possível identificar também seu princípio de diferenciação com a educação tradicional/formal, ao se apontar:

Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de*

*Debates*⁴². Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1975, p. 102-103, grifos do autor).

Na forma como se detalha o trabalho pedagógico, os “círculos de cultura” são uma estratégia empregada para organizar grupos em que o diálogo é uma função operativa para viabilizar a participação e a organização em grupos com a colaboração dos participantes. O professor já não aparece como detentor do conhecimento que será difundido sobre o conteúdo, mas como o que motiva a comunicação dialógica. Nessas formas de conceber o eixo pedagógico sob um viés participativo, há uma ênfase no sujeito educando e em suas condições de existir, e a proposta pedagógica freireana requer urgentemente uma educação libertadora e humanizante, da qual o sujeito seja coautor e coparticipante da constituição do modo como os temas estão “codificados”.

É importante ressaltar que o presente cenário discursivo rompe com a perspectiva de uma sujeito meramente passivo do processo pedagógico, para mobilizar um entendimento de posição de sujeito crítico em um horizonte de leituras possíveis de mundo. No que diz respeito ao fragmento “programação compacta, ‘reduzida’ e ‘codificada’ em unidades de aprendizado” (FREIRE, 1975, p.103), constata-se uma coerência com a escolha do desenho de humor como estratégia, haja a vista a afirmação que aponta a mesma demanda por uma forma “compacta” de organizar os conteúdos: “queríamos dizer com linguagem despojada, direta, simples, mais do que está sendo dito pelos especialistas de maneira hermética, empertigada e sisuda em grossos volumes cuja leitura é praticamente vedada para os não iniciados” (CECCON, 1985, 115).

Há uma articulação que se diferencia da perspectiva tradicional em sua extensão livresca e verborrágica de se conceber o processo formativo, com comunicação restrita à posição de sujeito do professor, visto que se delineia uma configuração sintética e sistematizada do programa de aprendizado ao mesmo tempo

⁴² Em tais termos, em especial, a posição de sujeito do professor, é mais para reforçar e dar visibilidade ao seu papel no espaço educativo como motivador de diálogo, de problematização e de conscientização, no que tange ao método de viés libertador do que na substituição da nomenclatura em si. O termo professor não deixa de existir nesse horizonte discursivo nem nos escritos de Paulo Freire.

em que se busca ampliar a compreensão da comunicação dialógica entre as posições dos “coordenadores de debates” e os “participantes de grupos”. Vale reiterar que o entendimento dialógico é uma regra e permeia todos os procedimentos e critérios de escolha dos recursos utilizados.

De modo particular, na proposta pedagógica evidenciada no documento ‘*Educação como Prática da Liberdade*’, a alfabetização é concebida pautada na conscientização. Nesse cenário, a imagem visual é apresentada junto com a “palavra geradora”, advinda do universo vocabular da comunidade, por meio de uma estratégia de síntese cultural e uma forma de investigar as particularidades do espaço e dos sujeitos almejados pelo trabalho pedagógico. O processo comunicacional-dialógico abrange, do âmbito local para o regional e o nacional, os problemas histórico-culturais existentes. Essas linguagens imagéticas são empregadas como recursos pedagógicos em *slides*, *stripp-filmes* e/ou cartazes⁴³ (FREIRE, 1975).

No domínio pedagógico, no que diz respeito ao uso do desenho de humor, existem as articulações em séries de entendimentos regulares que expressam a configuração didático-pedagógica, ao especificar as justificativas, os conteúdos, as estratégias do processo comunicacional, os sujeitos participantes e os propósitos que se visa alcançar no processo formativo, em convergência com o modo de usar sob o nexo da EP, cuja convergência é coerente com o feixe de relações no âmbito ideopolítico em seus preceitos e temas. Também se enfatiza o viés metodológico da Pedagogia Libertadora, como uma regra do uso do desenho nesse horizonte discursivo. Portanto, é a partir das questões “por quê?”, “o quê?”, “como?”, “para quem?”, “para quê?” e dos desdobramentos enunciativos correspondentes a tais entendimentos que se sistematizam os tópicos a seguir, salientando as singularidades didático-pedagógicas.

4.2.1 “Por que de humor?”: sob a razão da justificativa da constituição do desenho de humor como linguagem de comunicação na Educação Popular

⁴³ Nos escritos de Biesiegel (2008, p. 191), aborda-se também o uso da imagem na proposta pedagógica freireana. Porém, para ler com mais detalhes como essa imagem aparece no método supracitado, consulte “Freire e o uso pedagógico da imagem visual na alfabetização de jovens e adultos”, de Carlos e Alcântara (2017), disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/8975/pdf>>.

A questão acima, *‘Por que de humor?’* (CECCON, 1985, p.109), aparece em um feixe de relações que constituem a função de justificar e evidenciar as condições do aparecimento regular desse tipo de desenho no terreno das práticas discursivas das experiências de EP como uma das formas em que o processo de comunicação se configura nesse cenário. Para dar visibilidade a essa presença enunciativa, destaca-se uma série de entendimentos que consistem em delimitar essa questão, sistematizados em um conjunto de justificativas encontradas no documento *‘Vivendo e Aprendendo’*, no capítulo *‘Com humor: uma nova linguagem de comunicação’*. Em relação a esse título, convém enfatizar a regularidade do enunciado “nova linguagem de comunicação social”, cuja presença foi tratada, mais precisamente, no segundo capítulo, no modo como o desenho de humor abrange os textos jornalísticos e tem neles um *status*. Assim, esse entendimento de inovação e de buscar formas mais atrativas de comunicação é reiterado aqui como uma justificativa para ser usado como uma estratégia.

Para viabilizar um entendimento organizado e plausível, no decorrer da análise descritiva do documento, foi possível sistematizar a presença recorrente dessas razões, nas conexões de viés pedagógico, que constituem as seguintes condições de existência do objeto-enunciado: A) *porque possibilita que se representem visualmente elementos que originalmente se encontram isolados, camuflados e são diferentes entre si, contraditórios*” (CECCON, 1985, p.109). Uma das singularidades apontadas no discurso sobre o desenho e que reforça o motivo de seu uso é o fato de se poder organizar e reunir uma série de elementos dispersos em um só código, para que essas relações possam aparecer simultaneamente no desenho. No desenho de humor, por meio de imagens e de escritos, pode-se organizar, simultaneamente, uma série de elementos que representam visualmente particularidades da situação existencial dos sujeitos e possibilitam nexos sobre aspectos sociais, de modo sintético, crítico e humorístico, em suas dispersões e contradições.

B) *Por ser uma estratégia que constitui “linguagem direta e simples” no modo de operar com o conteúdo*. Ora, “[...] queríamos dizer com linguagem despojada, direta, simples mais do que está sendo dito pelos especialistas de maneira hermética, empertigada e sisuda em grossos volumes cuja leitura é praticamente vedada para os não iniciados” (CECCON, 1985, p.115). “Queríamos utilizar o humor e uma apresentação gráfica que tornasse todo o discurso digerível, sem fazer concessões

de conteúdo” (CECCON, 1985, p.115). Seria necessário “expressar o que, muitas vezes, a palavra apenas não consegue dizer” (CECCON, 1985, p.117).

Há no discurso uma relação de diferenciação entre a palavra e a imagem visual nas especificidades como cada forma da linguagem aparece e realiza uma abordagem a respeito do que se quer dizer. Vale reiterar que esse entendimento e o aparecimento regular já foram apontados nesses escritos. Outra relação de diferenciação é com o modo prolixo de expor o conteúdo e com o uso de linguagens inacessíveis a leitores que estão iniciando determinados conteúdos como estratégia do discurso para reforçar o entendimento sobre a potencialidade do desenho de humor de facilitar esse processo de decodificação.

C) *Por ser uma linguagem estratégica para associar o viés emotivo (riso) com o instrutivo.* Na contracapa do documento ‘Cuidado, escola!’, Brandão (1987) ressalta a forma como Harper, Ceccon, Miguel Rosiska, Darcy de Oliveira e Paulo Freire (1987) “resolveram desenhar e escrever o livro, cujos personagens não apenas instruem enquanto divertem, como se diz por aí, como também obrigam o leitor a pensar a sério sobre o ensino, enquanto pensa que se diverte”. Ceccon, ao acionar o domínio da Psicanálise, atenta para a existência do desenho de humor como uma forma que não pretende apenas fazer rir de maneira inconsequente, mas também viabilizar a natureza escondida do que se quer mostrar.

[...] O humor ajuda esse processo de apreensão, na medida em que ele justamente não é sério, sisudo, circunspecto como costumam ser, infelizmente, as coisas da educação e da pedagogia (CECCON, 1985, p. 109).

O humor é tratado como diferente das práticas que, costumeiramente, são utilizadas no espaço educacional e suscitadas no domínio pedagógico de viés tradicional. Essas práticas são consideradas “sérias”, como uma estratégia do discurso para criar um espaço de diferenciação ou um contraponto com a particularidade do uso do desenho de humor, que, em combinação com seus elementos, acionam uma função emotiva - o riso. E a partir desse conjunto de entendimentos, identifica-se que no discurso o riso não leva a um divertimento em si, mas a uma forma mais atrativa, com linguagem direta e simples, de abordar conteúdos relevantes, em especial, no âmbito educacional.

D) *Pela “importância da imagem”, sua presença no “cotidiano”, seu “conteúdo ideológico” e o desenho de humor como “um dos instrumentos que pode ajudar nessa*

tarefa de decodificação da realidade” (CECCON, 1985, p.117). Já foi apontada também a regularidade do entendimento sobre a sociedade como “civilização da imagem”, pois “vivemos cercados por imagens” (CECCON, 1985, p.117) e tal presença mobiliza formas de conceber a realidade sobre os quais “pouco se reflete habitualmente” (CECCON, 1985, p.117). Nesse entendimento sobre a relevância desse nível de existência dos sujeitos em um cotidiano imagético e o modo como a imagem visual nos afeta, muitas vezes, de maneira inconsciente, constituem-se nexos que funcionam como justificativa para que o uso desse tipo de linguagem seja reforçado em práticas educativas.

Assim, existe uma relação entre o entendimento da imagem visual no cotidiano e o conteúdo ideológico que nela aparece, sobretudo por causa da presença dos meios de comunicação de massa, cuja estratégia crítica sobre a difusão dessa forma de mensagem é atrelada à possibilidade de “leitura possível da vida cotidiana que pode ter as mesmas consequências de tomada de consciência” (CECCON, 1985, p.119). Assim, o uso do desenho de humor aparece com a justificativa de ser um instrumento que favorece a “decodificação da realidade” e o processo de “conscientização”.

Aponta-se a relevância do uso do desenho de humor, a partir do reconhecimento da potencialidade da imagem como forma de codificar informações e estratégias para salientar “homens e situações reais” com uma forma de comunicação que abrange uma variedade de elementos nos moldes estratégicos de um viés humorístico, que visa expor uma “dimensão crítica” do que se quer mostrar (CECCON, 1985).

Portanto, a referida linguagem gráfica, entendida como uma “nova forma de comunicação social” nas experiências do IDAC em Educação Popular, justifica-se ao se acionarem as razões de seu uso pedagógico nesse terreno.

4.2.2 “Comunicar o quê?": o desenho de humor como linguagem de comunicação em EP e alguns desdobramentos discursivos sobre o modo de aparecimento regular de seu conteúdo

Nos dias seguintes, realizamos um seminário para um pequeno grupo de professores que se havia interessado. Depois de uma rápida introdução, passamos todos a compartilhar a experiência de criação de uma série de diapositivos, começando pela necessidade de definir **o quê** comunicar e pouco a pouco, num jogo de criação coletivo, chegando a um roteiro e à definição das imagens. A experiência do

trabalho coletivo de criação é extremamente gratificante. Ali, todas as cartas estavam na mesa, o resultado do trabalho era uma vitória comum (CECCON, 1985, p.113, grifo nosso)

A questão citada no subtítulo está relacionada ao que Ceccon assevera no fragmento acima e em outros desdobramentos enunciativos destacados aqui, o que remete ao entendimento de sua resposta sobre o que comunicar (conteúdo) no desenho de humor. Identificam-se as especificidades de suas estratégias para que esse conteúdo apareça de uma forma, e não, de outra e a variedade de suas possibilidades em seu modo de aparecimento regular.

Na prática discursiva mencionada no fragmento exposto, o discurso salienta o desenhista e os sujeitos da instância escolar – os professores - como participantes do processo criativo dos desenhos e dos roteiros temáticos. Esse fragmento atenta para um processo de “criação coletiva”, em que as posições de sujeitos envolvidos na experiência de comunicação partilham a elaboração e a definição da imagem visual e seu conteúdo.

Então, no que se refere a esse “o quê?”, o documento ‘Vivendo e Aprendendo’ trata do humor como uma linguagem de comunicação nas experiências em EP e explica, entre outros aspectos, que o desenho de humor pode aparecer como uma forma de comunicar “uma experiência familiar ao decodificador” ou de comunicar visualmente “uma informação que existe em estado bruto”. A primeira é uma estratégia para conectar o processo formativo com o cotidiano do sujeito, sua vivência e as particularidades que constituem o lugar que ele ocupa em uma instância. A segunda é uma estratégia para sintetizar e facilitar o acesso à informação, bem como sua “reelaboração” com base no que está posto no desenho e o entrelace com o processo de “decodificação” do(s) sujeito(s) (CECCON, 1985). Enfim, são estratégias em que esse artefato tem a função de comunicar, seja em torno da própria realidade do sujeito, seja para além dela.

Busca-se também comunicar “dados e estatísticas oficiais” (CECCON, 1985, p.115) no conteúdo, para dar visibilidade às informações que precisam ser acessadas pelos sujeitos pertencentes a determinados espaços, em especial, à instância escolar, visto que os dados são acerca do índice de reprovações “que acontecem desde os primeiros anos e continuam pela escolaridade afora”, de “evasão escolar”, de “repetências”, de alunos que “deixaram a escola sem qualquer diploma ou qualificação”, de proporção de ingressos e egressos, bem como do número da

população com mais de cinco anos de idade que ficou menos do que um ano na escola ou que nunca conseguiu frequentá-la (HARPER et. al.,1987, p.18-19), a proporção de adolescentes das classes alta e média e os adolescentes das camadas populares no “científico (...) e em escolas técnicas e comerciais ou em aprendizado manual”, a taxa de evasão escolar em suas proporções na camada social mais e menos elevada (HARPER et. al.,1987, p.35) e a proporção “dos filhos de famílias de executivos” e “dos filhos de famílias operárias” que ingressam no mesmo campo profissional dos pais (HARPER et. al.,1987, p.37).

Todos esses dados presentes no documento ‘Cuidado, Escola!’ foram baseados no Censo de 1980. Há uma problematização acerca das expectativas sobre a escola – “instrução, qualificação e diplomas” – devido ao impacto dos “números impressionantes de fracassos” e da “desigualdade social” na realidade escolar e na inserção em campo profissional. Vale salientar a presença do domínio Estatístico na organização do conteúdo do desenho de humor sob esses aspectos.

Há, ainda, apontamentos sobre a “ressonância social, porque caracteriza personagens reais da sociedade, atribuindo-lhes peculiaridades que possibilitam compreender a crítica elaborada” (VILLWOCK, 2013, p. 18-19). Através do desenho humorístico, podem-se abordar, criticamente, aspectos sociais e histórico-culturais e conhecimentos sobre determinados sujeitos e grupos de sujeitos, cujo status se associam a acontecimentos de domínio histórico. A relação do desenho de humor com o que se diz sobre a realidade aparece na variável em que se atrela o nível de saber que corresponde à realidade local dos sujeitos e no modo abrangente como o eixo social aparece, estendendo-se nos âmbitos local, regional, nacional e mundial. Isso posto, o discurso aponta o uso de um recurso que viabiliza uma abordagem sobre elementos das relações sociais e o teor crítico que essa abordagem possibilita.

Na Educação, o uso do desenho de humor, “seja para criticá-la, ou para transmitir algo de inovador, representa uma arma a mais nas mãos de educadores e alunos” (VILLWOCK, 2013, p.91). No fragmento, o desenho é uma “inovação”, que é outra forma de se constituir essa presença no eixo pedagógico, em que as imagens e os vídeos são elencados como uma possibilidade de acessar linguagens que se diferenciam do que tradicionalmente aparece como recurso – entendidos como “sérios” (CECCON, 1985) - sobretudo as imagens na configuração humorística.

No vértice ideopolítico, há uma demanda discursiva que reforça a comunicação sobre o caráter político na formação do sujeito, em especial, no que trata da legitimação da posição do ser cidadão, do ser histórico e do ser sujeito-participante, presente na associação com o lugar do educando, do professor, do negro, do índio, da mulher, do operário, entre outros. O conteúdo presente nesse tipo de linguagem viabiliza condições de estar inserido em práticas de formação cidadã de forma “lúdica” (VILLWOCK, 2013, p.82). Além disso, no nexos com o espaço educacional, ressalta-se o uso do desenho de humor como estratégia pedagógica para comunicar, por exemplo, os “mecanismos da educação tradicional imposta pelo regime colonial português” (CECCON, 1985). Esse é outro caminho possível nas delimitações sobre esse recurso em torno da questão “o quê?”, que realça respostas sobre possibilidade e conteúdos presentes no quefazer pedagógico no entrelace com o uso do desenho de humor.

Vale salientar que o viés crítico que configura esse tipo de desenho não quer dizer que uma perspectiva crítica acontece no cenário pedagógico por si só, pois é o modo como o uso desse recurso é entendido, no pensar/fazer pedagógico, desdobrando-se na relação dos papéis interdependentes exercidos pelas posições de sujeito do educador e do educando, que confere a qualidade de fazer crítico ou não. Ao longo dessas descrições, é notável o nível de entendimento em que a criticidade aparece em uma série de articulações que suscitam suas condições de existir, como a relação com determinados procedimentos – reflexão, problematização e conscientização – e formas de organizar os conteúdos, em que se destaca a ênfase nos aspectos histórico-culturais do que será abordado.

4.2.3 “Como fazer?”: a regularidade de estratégias e de critérios no uso do desenho de humor na EP

Mas era preciso encontrar um modo de transmitir uma série de dados que haviam sido recolhidos, para que toda a população tivesse acesso à sua própria história. **Como fazer?** [...]. Um meio que fosse suficientemente flexível para transmitir que o conteúdo fosse discutido, criticado, completado e incorporado à própria experiência e conhecimento (CECCON, 1985, p. 108, grifo nosso).

Ao entendermos o que comunicar, as ramificações enunciativas em seguida nos apontam outro questionamento nesse aparecimento regular: “como fazer?”. O

desenho de humor é apontado na modalidade de uso de leitura, de modo que fosse possível o seu uso na articulação com um público de variados níveis de aprendizagem e que possibilitasse determinados desdobramentos mediante sua leitura: “acesso à própria história”, relação entre a “situação existencial” e o conhecimento, “decodificação da realidade”, “discussão”, “problematização”, “críticas” e “resposta criativa” ao conteúdo do desenho. Neste tópico, apresentam-se esses desdobramentos e suas particularidades, conforme aparecem nos documentos analisados. Assim, será possível entender o uso do desenho de humor de uma forma, e não, de outra no terreno da EP, de acordo com as escavações empreendidas em documentos, cujas práticas discursivas inovam e impactam a forma do pensar-fazer educativo.

Antes, porém, é preciso entender que esse uso aparece de vários modos, tanto no que diz respeito ao seu *suporte*, quanto à abordagem das *sucessões de seus procedimentos ou orientações de uso*. Na primeira série de condições de existência, há sua constituição imagética em: a) “audiovisual” (CECCON, 1985, p.108); b) “diapositivos” que “eram de papel vegetal desenhado a nanquim e colorido com tinta transparente”, “[...] armações em branco e ali mesmo [...] colocamos no projetor” (CECCON, 1985, p. 112); c) e livros, mais especificamente, na configuração didático-pedagógica, como a “elaboração do caderno do IDAC sobre a escola” (CECCON, 1985, p.114), intitulado ‘Cuidado Escola!’, como um dos exemplos. Nesse horizonte discursivo, os desenhos de humor são elaborados com a identificação e a organização de uma série de levantamentos do “universo temático” do espaço em que se opera a prática educativa e no conjunto de “documentos”, “conversas”, “recortes, estatísticas, livros, anotações” (CECCON, 1985, p.115), que aglutinam saberes, conhecimentos e informações pertinentes.

Quanto à segunda série de condições de existência sobre o “como fazer” esse uso, ou seja, das *sucessões de seus procedimentos, etapas ou orientações de uso*, sistematizou-se esse aparecimento regular nos escritos a seguir:

A. Articular o uso do desenho de humor com a situação existencial do sujeito

Essa análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. O meio de que nos servimos em nossa

prática para operar tal abstração é a **codificação ou a representação de situações existenciais** dos educandos. (FREIRE, 1981, p.42).

Há uma regularidade nos escritos de EP, sobretudo no tocante à perspectiva libertadora de entender o processo formativo a partir de um procedimento que aqui também está delimitado no uso pedagógico do desenho de humor: partir de “situações existenciais dos sujeitos” ou da “vida cotidiana” (CECCON, 1985). Esse procedimento é delineado tanto como uma estratégia que deve orientar o diálogo entre as posições do educador e dos educandos, quanto como critério para escolher os temas que serão abordados pelo desenho sob o correlato semântico-existencial. Isso se justifica porque, quando o conteúdo do desenho é, “de alguma forma, uma experiência familiar ao decodificador” (CECCON, 1985, p. 109), a comunicação se torna possível. Porém esse não é, necessariamente, o único caminho estratégico em que se efetiva a comunicação nessa alternativa didático-pedagógica.

Portanto, identificar um série de situações comunicativas é fundamental nesse processo. Em outras palavras, partir da realidade vivenciada pelos sujeitos é uma das regras para se entender como esse uso aparece nos procedimentos elencados. Assim, os elementos existenciais e os aspectos constitutivos da realidade social do sujeito são articulados com o conteúdo que está codificado no desenho. Essa articulação viabiliza um entendimento de algumas das condições necessárias para que a comunicação possa se estabelecer de modo participativo e como essa relação é valorizada e aparece como um elo regulador do processo de construção do desenho em si, de modo que sua configuração aconteça adequadamente ao processo formativo dos sujeitos em suas singularidades.

Convém reafirmar que a codificação, como estratégia, concretiza-se por meio de várias formas de linguagem, entre elas, o desenho, salientadas no documento ‘Ação Cultural para Liberdade’: “em nossa prática, usamos codificações ora feitas por nós, ora pelos educandos; às vezes fotografias, às vezes desenhos; já um pequeno texto, já uma pequena dramatização em torno de um fato concreto (FREIRE, 1981, p. 42).

B. Ser sujeito participante, entender as especificidades das etapas de decodificação e operá-las

O desenho de humor exige de quem entra em contato com ele uma **participação**, um esforço de **decodificação** que só é possível na medida em que o objeto de que trata o desenho seja de alguma forma **uma experiência familiar ao decodificador**. O autor é o organizador de uma informação que existe em estado bruto, informação essa que foi recolhida, elaborada e devolvida. **Quem a recebe não o faz passivamente. A informação é reelaborada** por quem passa a ser, a partir daquele momento, **co-autor**. Estabelece-se uma parceria, uma cumplicidade entre ambas as partes. (CECCON, 1985, p.109, grifo nosso).

Conforme já foi apontado sobre a regularidade da articulação entre a mensagem do desenho de humor e a experiência familiar ao decodificador, nesse feixe de relações e de regras, aparece o papel de decodificar e ser sujeito participante. O processo de decodificação acontece num nível em que o educando aparece em um entendimento de leitura que não se faz passivamente, quanto de uma informação que é “reelaborada” pelo próprio sujeito leitor.

Nos desdobramentos de “como” o uso do desenho de humor é expressado no terreno da EP, em uma série de orientações sobre tal prática, nos enlaces do correlato comunicativo-dialógico, destaca-se um processo que propicia condições para uma “participação” dos sujeitos. Ora, o educando também é entendido como participante do processo comunicacional e “coautor” da mensagem elaborada no desenho de humor (CECCON, 1985). Há uma diferença entre o sujeito passivo e o sujeito participante. As estratégias que reforçam a existência do primeiro são interditadas e criticadas. Por outro lado, as que salientam são ressaltadas e reiteradas na organização dos procedimentos, dos critérios e dos domínios do saber.

Esse é um pensamento que repercute no modo como esse sujeito é posicionado, nos nexos existentes nesse domínio pedagógico, cujos desdobramentos elucidam a perspectiva libertadora no modo como esses procedimentos são articulados. E é mediante esses nexos que as funções acionadas nesses procedimentos e a forma como os sujeitos são entendidos e articulados aparecem de uma forma, e não, de outra. São conexões que expressam uma articulação com os vários feixes de relações inclusive, e a ordem do referido discurso vai se esclarecendo de um modo singular.

Tal como é enfatizado no segundo capítulo desta tese, o desenho de humor é uma das possibilidades de essa “codificação” aparecer nas práticas educativas de viés libertador. É uma das linguagens possíveis utilizadas em práticas de EP. Nesse

espaço, a codificação é entendida como um “discurso” a ser “lido” por quem procura “decifrá-la”. Em Freire (1981), há uma correlação com os escritos de Chomsky no âmbito da Linguística. Nessa codificação e nesse nível de entendimento de discurso, há uma “estrutura de superfície” e uma “estrutura profunda” que aqui iremos retomar. Mas, vale lembrar que aqui é operado o entendimento sobre o modo de usar a leitura desse desenho, aplicado na perspectiva pedagógica libertadora em suas práticas discursivas, que orientam as formas de leitura de um modo singular que incidem nas palavras geradoras e no desenho de humor. Nesse contexto, os critérios de processo de elaboração e de escolha das linguagens são dispersos, numa articulação entre informação e comunicação, por exemplo. Todavia esses textos são lidos e englobados no vértice comunicativo-dialógico.

Assim, a “estrutura de superfície” expõe os “elementos constitutivos da codificação de maneira puramente taxonômica” (FREIRE, 1981, p.42), ou seja, nesse primeiro momento da descodificação – ou “leitura” – há um processo descritivo. Nesse nível, a função dos “leitores” ou “descodificadores” é muito mais de “narrar” do que de “analisar” (FREIRE, 1981, p.42). Na especificidade do desenho, descrevem-se a forma, os elementos, a composição dos personagens, o cenário, as cores, os traços, as sombras, a luz, as proporções etc.

No segundo momento – o da “estrutura profunda” - problematiza-se a situação codificada. Assim, é possível proceder à “análise crítica” da realidade codificada. Logo, na posição dos decodificadores, aciona-se a função de analisar em uma perspectiva crítica. Na “codificação hipotética”, existe uma série de problemas que devem ser discutidos, os quais já estão na “estrutura de superfície”. Porém, quanto mais se alcança o nível crítico de conhecimento de sua realidade, mais se alcança a “estrutura profunda”. Assim, a estratégia consiste em tomar como ponto de partida a análise do contexto concreto⁴⁴, ou melhor, da realidade social dos sujeitos (FREIRE, 1981).

Nesse entrelace da metodologia linguística com a pedagógica, articula-se uma perspectiva estrutural e semântica que, nesse jogo de domínios, define o modo de se operar a leitura, em condições que se buscam viabilizar uma sistematização e procedimentos. Uma leitura que é feita em camadas, com uma noção de realidade

⁴⁴ Na página 147, explica-se o que são “contexto concreto” e “contexto teórico”, a partir de Freire (1981), posto em Ação Cultural para Liberdade.

codificada, cuja familiaridade com o que está posto constitui as condições de possibilidades de entendimentos que pela crítica, são analisados, aceitos, negados e reelaborados, conforme o jogo de posições de sujeito presente nas práticas discursivas que tomam visibilidade pela codificação. O viés criticizador e dialógico busca formas de aplicação possível da linguagem como propositiva, em que o sujeito possa ler rigorosamente, com procedimentos e articulações, para que sua participação aconteça, e na relação com uma linguagem que, devido ao seu conjunto diversificado de elementos e à sua incompletude, demandam critérios de leitura e uma posição crítico-criativa.

C. Problematizar a partir da(s) informação(ões) presente(s) na codificação

Criar um desenho de humor que apresente uma riqueza de elementos que detalhem o tema ou a informação abordada, assim como a delimitação da crítica elucidada, é um aspecto que deve ser considerado no processo de decodificação. Sobre esse critério, Ceccon (1985, p.119) refere que o “desenho é portador da informação em si, portanto, deve possuir todos os elementos que permitam sua compreensão”. Então, é preciso entender a função comunicativa do desenho e a articulação dos elementos constitutivos no processo de codificação, para que o leitor compreenda a comunicação.

Na codificação, existem elementos que possibilitam formas de abordar o mundo em diferentes aspectos. Os elementos visuais e verbais presentes no desenho, que podem ser compreendidos se o conteúdo for familiar e se o acesso à informação estiver posto estrategicamente, precisam ser identificados para que a comunicação se estabeleça claramente, inclusive o devido aprofundamento a partir do ato de conhecer sob a estratégia da problematização. Isso posto, o discurso assevera:

Evidentemente, naquele contexto, ao propor-se aos educandos a análise de sua prática anterior, implícita na codificação, o educador não pode furtar-se, em determinados momentos, de informar. E não pode na medida mesma em que conhecer não é adivinhar. O fundamental, porém, é que a informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá essa ou aquela informação. Dessa forma, se alcança uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese que se faz através do diálogo (FREIRE, 1981, p.44).

Nesse fragmento, existe uma série de critérios e procedimentos que incidem no modo como o desenho de humor deve estar presente na prática educativa da EP, tendo em vista sua existência nesse espaço como uma das possibilidades de linguagem na estratégia de codificação. Para tanto, considera-se a “análise da prática anterior” presente no nível de existência dos sujeitos em seus posicionamentos sobre o “cotidiano” e a “situação existencial”. Esse processo, devido às particularidades e às diferenças de outras práticas, não acontece por meio de monólogo, mas de diálogo. Nesse correlato comunicativo-dialógico, a “informação” é aprofundada usando-se a estratégia de “problematização” que aparece na participação do educador e do educando, como um entendimento que constitui o ato de conhecer. Uma combinação entre o “conhecimento do educando” e o “conhecimento do educador”, entre “sujeitos cognoscentes” e o objeto cognoscível, desdobramentos de uma perspectiva do domínio filosófico-gnosiológico.

Ressalte-se, no entanto, que, nos documentos analisados, na vizinhança dos desenhos de humor, existem outros textos – fotografia, ilustrações, pinturas, recortes de jornais, textos escritos – que reforçam o conhecimento sobre o conteúdo ou tema abordado. Há uma relação do desenho de humor com outros textos, ou melhor, com uma variedade deles, uma presença plural de linguagens e intertextualidade. Este último aparece na relação que um texto tem com o outro. A intertextualidade é um elemento presente nos discursos sobre o desenho de humor e seu uso, como já foi referido. É uma especificidade do desenho de humor que impacta nas estratégias utilizadas para facilitar a compreensão da leitura. Evidenciar e possibilitar a conexão com outros textos propicia um devido esclarecimento sobre o conteúdo.

Dessa forma, a comunicação é possível e adequada - no que diz respeito ao conteúdo das charges, dos cartuns, das caricaturas e das tiras cômicas – porque tem uma conexão com a situação existencial do leitor e com os critérios e as estratégias acionadas nesse cenário, que potencializam o entendimento. A relação com outros textos tanto aparece no processo de construção do desenho de humor, quanto nas formas como é usado. Essas articulações são imprescindíveis e marcam as formas de aparecimento regular sobre como esse uso pedagógico se configura.

D. Estabelecer relação com o nexó sociocultural de modo crítico

Na árvore de derivação discursiva, a codificação é uma estratégia que transforma as informações vinculadas ao cotidiano - ou seja, informações presentes no espaço do “contexto concreto”, da realidade social dos sujeitos - em um “objeto cognoscível”, que se desdobra no “contexto teórico”, em que se aprofunda o “autêntico diálogo” entre as posições de sujeito dos educadores e dos educandos, entendidos como “sujeitos de conhecimento”. Os educandos e decodificadores “se engajam na prática da teoria de sua prática. E é pensando sobre sua prática, em termos cada vez mais críticos, que os educandos vão substituindo a visão focalista da realidade por outra global” (FREIRE, 1981, p.43).

O procedimento de análise crítica avança na estrutura profunda da codificação e abrange informações e aspectos socioculturais para além do espaço local – ponto de partida da problematização. O nexó com uma perspectiva mais abrangente do espaço – do local, para o global - e suas implicações sociais redimensionam as informações problematizadas e aprofundam a perspectiva crítica e um conjunto de domínios de conhecimentos acionados.

Portanto, como estratégia de codificação, o desenho humorístico é também uma estratégia de mediação entre o contexto concreto e o teórico e uma estratégia utilizada para mediatizar o diálogo:

A codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la. Por isto é que, sendo o selo do ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador “bancário”; de outro, com o silêncio espontaneista de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador (FREIRE, 1981, p. 42).

No que diz respeito à articulação entre os correlatos a) filosófico-gnosiológico, que identifica e especifica a codificação e a realidade social como objeto de conhecimento, bem como o entendimento dos sujeitos como cognoscentes, e b) o comunicativo-dialógico, no modo como a codificação e a função comunicativa aparecem atreladas à estratégia dialógica em sua constituição e (re)elaboração, o discurso cria um espaço de diferenciação com a “educação bancária”, pois essa comunicação não se opera como um “comunicado”, como um “monólogo” do

educador, como estratégia para difundir um conteúdo acabado, tampouco é semelhante ao “silêncio espontaneísta” do “educador liberal”, que, em determinada configuração dos métodos ativos, cria as condições de ausência da relação dialética entre os sujeitos e não possibilita o aparecimento dos procedimentos e das etapas que propiciam a participação simultânea dos educandos e dos educadores no processo de decodificação da realidade. O diálogo é uma estratégia fundamental para favorecer e legitimar a participação no “ato de conhecer” dessa prática educativa.

Para usar o desenho de humor na EP, é necessário contextualizar, social, cultural e historicamente, um procedimento e uma regularidade, haja vista uma formação para criticidade. É possível identificar o correlato humanístico-científico no modo como determinados domínios de conhecimento precisam ser acionados em um processo que prioriza a problematização da informação, a análise crítica e a humanização. O educando e o educador são entendidos de acordo com a conexão que estabelecem com um processo educativo que os defende como seres históricos, autônomos, decodificadores e analistas críticos e criativos, que se desenvolvem no diálogo sob mediação da codificação. No uso do desenho de humor, há um vínculo com alguns acontecimentos históricos que requer a devida delimitação e o entendimento no terreno do saber.

Para que a função crítica seja acionada, é imprescindível a articulação com os aspectos sociais e históricos da realidade, mediante as várias possibilidades de se ler o mundo, em que o desenho de humor aparece como alternativa em potencial, utilizada nas práticas discursivas do IDAC e em outras experiências pedagógicas de EP, sobretudo para contextualizar a escola.

E. Refletir sobre a temática em questão

O trabalho de reflexão feito por quem lê faz com que se estabeleça um tipo de relação no qual o leitor se torna [...] um co-autor. É ele finalmente quem dá o sentido e o significado do desenho. Estabelece-se uma cumplicidade entre autor e leitor, entre o que é sugerido e o que é compreendido” (CECCON, 1985, p.120).

Há uma regularidade na articulação entre a reflexão e o sujeito leitor, enfatizado como coautor, porquanto se mobiliza seu saber de experiência em um vínculo a partir dos nexos com a mensagem do desenho, o que possibilita a reelaboração de seu

conteúdo. Ora, “os participantes da discussão, convidados a refletir sobre o que viam, podiam completar com a própria experiência” (CECCON, 1985, p.112). Essa reflexão aparece em um feixe de relações no correlato semântico-existencialista, que salienta uma relação entre a função comunicativa do desenho e uma inteligibilidade pautada na situação comunicativa do sujeito, em que se desdobram os “sentidos e os significados”, cuja regra é de que não se deve separar a relação triádica da “compreensão-inteligibilidade-comunicação”. A situação comunicativa comum às posições de sujeito (desenhista, leitor, sujeito participante) é descrita a partir do entrelace de outra relação triádica: “pensamento, linguagem e contexto ou realidade”. Nesse entendimento, acionam-se, pelo menos, dois domínios: o filosófico e o semântico.

Quanto ao correlato humanístico-científico, na estratégia de “análise crítica” das “situações concretas” codificadas no desenho de humor e na análise da “estrutura profunda” dos elementos dessa constituição gráfica, pode-se acionar a estratégia da reflexão da “prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se esse for o caso. Daí a necessidade, antes referida, de jamais romper-se a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre teoria e prática” (FREIRE, 1981, p.44). Essa não separatividade entre os eixos da teoria e da prática é reforçada no discurso em tela, em convergência com o entendimento de práxis a partir do nexos marxista no terreno da Educação. Esse percurso crítico-criativo-transformador é o propósito da proposta pedagógica, tendo em vista um concepção humana do sujeito.

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e dessa a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Esse processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações □ representativas (codificações) da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente (FREIRE, 1981, p. 41).

Conforme o que já foi exposto ao longo das peculiaridades epistemológicas e metodológicas, também enfatizadas nos procedimentos descritos, convém enfatizar que propiciar uma reflexão deve ser uma estratégia acionada considerando-se os temas, os elementos sócio-histórico-culturais e os problemas abordados. Em relação ao correlato humanístico-científico, entende-se que o discurso constitui uma série de

orientações sobre esse procedimento, porque a reflexão não pode ser concebida separada da ação, da perspectiva humanizante do sujeito e do rigor científico para abordar a realidade criticamente, ou seja, como um processo que não se faz ingenuamente, pois avança na conscientização e na transformação.

A perspectiva libertadora, nesse nexos metodológico, ressalta essa capacidade como imprescindível para se entender um sujeito autônomo e uma educação que diverge das formas tradicionais, em que se lança a crítica de um aluno que recebe passivamente um conteúdo. É um nível de entendimento que identifica o desencadear do processo pedagógico inerente às potencialidades humanas no ato de conhecer, em que o sujeito deve ser valorizado e estimulado em sua capacidade de refletir no mundo.

Então, o desenho de humor é considerado como uma estratégia para motivar a reflexão, atrelada a um viés crítico sobre a sociedade. Refletir é uma capacidade humana enfatizada nesse cenário como função do sujeito, reforçada no conjunto de imagens, apontamentos pedagógicos, regras e estratégias, enfim, no modo como tal proposta deve estar organizada e operacionalizada. Assim, o uso do desenho de humor é afirmado como um meio capaz de auxiliar a difundir o “conhecimento, fomentar reflexões e fazer seus leitores rirem” (VILLWOCK, 2013, p. 90-91). Nesse contexto, tem-se um artefato que não está condenado pelo discurso a uma condição de entretenimento como função, mas como um recurso que tem um vínculo com o ato de conhecer. Quando se posicionam como leitores, os sujeitos são considerados como aqueles que exercem a função de ler relacionada ao refletir, um tipo de uso que diverge de um processo mecânico, contemplativo e passivo. Além disso, a função de fazer rir se constitui como um alcance da particularidade de uma linguagem em que o elemento humorístico é uma maneira de o conteúdo da mensagem estar configurado na comunicação (CECCON, 1985).

Em suma, fica claro que não se podem separar esses critérios e procedimentos. Apesar de tentar esmiuçar cada um deles, com o intuito de sistematizar e esclarecer a descrição analítica, todos estão articulados e são interdependentes. Além disso, a função dialógica e a função criticizadora do uso do desenho de humor aparecem com frequência nos procedimentos descritos.

4.2.4 “Para quem?”: posições de sujeito enfatizadas nesse terreno discursivo

O discurso especifica os sujeitos para os quais suas posições incidem na organização dos conteúdos, das estratégias, dos processos de comunicação e do modo como a metodologia é orientada no domínio pedagógico, conforme foi destacado nos eixos temáticos sobre as formas como o uso do desenho de humor aparece nas práticas discursivas e nos documentos analisados. No que diz respeito às regras que operam com as especificidades sobre como o uso do desenho será delimitado e organizado, tendo em vista a abrangência das posições de sujeitos nesse espaço, assim como suas singularidades relativas à operacionalização do uso, apontam-se alguns grupamentos de sujeitos que se desdobram no caráter geracional, nas especificidades do acúmulo de saber, na dimensão sociocultural e na dimensão da instância escolar.

Em primeiro lugar, quanto ao caráter geracional, o discurso trata de direcionamentos que apontam as posições do jovem e do adulto como uma das especificidades dos sujeitos para quem o uso do desenho de humor e os materiais didático-pedagógicos investigados se configuram. Esses documentos, conforme esses fragmentos, abarcam um debate de viés histórico, com “linguagens compreensíveis, simples e criadoras, capazes de cativar o público jovem e o adulto, possibilitando desmistificar os conceitos” (VILLWOCK, 2013, p.31). O desenho de humor se insere no conjunto de linguagens entendidas como adequadas e atrativas para os jovens e os adultos. O modo como esse tipo de desenho está constituído nesses materiais não corresponde à forma como são constituídos os desenhos infantis, haja vista as escolhas e a organização dos conteúdos, a crítica presente, os objetivos inerentes à proposta didática e a articulação com a situação comunicacional do público dessa faixa etária.

Outra condição da posição de sujeito que abrange o discurso investigado e que orienta os aspectos do uso do desenho, tendo em vista sua adequação, é o modo como se considera seu acúmulo de saber sobre os temas abordados, mais particularmente, considerando o modo como esse conteúdo precisa estar organizado de tal forma que os ditos “leitores iniciantes” possam ter acesso a uma “linguagem que facilite a compreensão” e que traga, ao mesmo tempo, “críticas explícitas”. Nota-se que o viés didático em que se configura esse uso pedagógico atenta, em suas orientações, para uma prática que viabilize uma leitura de nível acessível, tendo em vista as particularidades dos sujeitos (VILLWOCK, 2013, p.71).

O discurso sobre o uso do desenho de humor na EP suscita um caráter sociocultural, cuja relação de correspondência com as classes populares repercute nas condições de existir de uma série de posições de sujeitos que protagonizam o modo como a estética dos personagens, os conteúdos, as regras, as estratégias e os domínios acionados aparecem em seus desdobramentos nos materiais didático-pedagógicos. Como exposto nos feixes de relações ideopolíticas, várias temáticas foram abordadas tendo em vista as singularidades das posições de sujeitos para quem os trabalhos pedagógicos foram organizados nas práticas discursivas. Nesse norteamento do presente discurso, considerando o caráter sociocultural, são elencados alguns dos sujeitos para quem os desenhos de humor foram configurados, como, por exemplo, negros, índios, mulheres e operários, que fazem parte de classes de pessoas menos favorecidas.

Por fim, menciona-se a delimitação de um espaço em que uma série de sujeitos tomam posição com um caráter da instância que se legitima nesse discurso: a escola. Sobre essa instituição, destaca-se o modo como sua configuração e as demandas histórico-culturais aparecem na emergência discursiva, que se desdobra no aparecimento regular dos feixes de relações no conjunto de escritos aqui presentes, cujo status se evidencia nos títulos dos documentos ‘Cuidado, escola!’ e ‘A vida na escola e a escola da vida’. No livro ‘Vivendo e aprendendo’, o desenhista de humor, Ceccon (1985, p. 155), afirma: “Nosso objetivo era de atingir um público formado por pessoas que conhecíamos de perto: os professores, os pais e, suprema ambição, os alunos. Um desafio considerável. Mas estávamos todos de acordo que valia a pena tentar”.

Nas ramificações em que se descrevem as posições de sujeitos para quem o discurso efetiva espaço, também ganham visibilidade os sujeitos que constituem a escola e que desempenham um papel ali. Assim, ao ser uma forma de linguagem do terreno da Educação Popular direcionando aos pais, aos professores e aos alunos, o desenho de humor articula uma série de entendimentos desse cenário, sobretudo a função que cada uma dessas posições ocupam, sob perspectivas articuladas à EP, bem como as conexões com os domínios de conhecimento acionados e à situação comunicativa dos sujeitos em um processo formativo organizado para proporcionar dialogicidade e participação.

De uma forma geral, tendo em vista os caracteres apontados e as posições de sujeitos identificados nessa delimitação, o desenho de humor é reconfigurado e

regulado pela singularidade das regras e das estratégias que essa relação delibera na forma de sintetizar, facilitar, comunicar, mediatizar conteúdo crítico e acionar domínios de conhecimento etc. E reforça que esses indivíduos são protagonistas e sujeitos participantes, bem como coautores, leitores dos desenhos de humor e decodificadores da realidade.

4.2.5 “Para quê?": propósitos do uso do desenho de humor presentes no discurso sob o entendimento de um viés pedagógico libertador

A. Conscientização

O uso do desenho de humor, como estratégia para acionar a função conscientizadora, aparece tanto atrelado aos desdobramentos do correlato semântico-existencial, que assinala uma “conscientização quanto às reais circunstâncias que os abrangiam” (VILLWOCK, 2013, p. 54), quanto à ampliação desse entendimento para elaborações que transbordam o âmbito local-existencial e redimensionam o espaço e o nível de consciência, em que se destaca o correlato humanista-científico e, mais especificamente, o modo como está posta a noção de conscientização:

O desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (FREIRE, 1980, p. 290).

As estratégias em que o uso do desenho humorístico se desdobra para orientar a prática educativa também se desenvolvem em coerência com essa lógica da transitoriedade da consciência - de uma dimensão mais imediata e de nível existencial, o que inclui essa característica mais espontânea no contato com a realidade, até a fase crítica, em que é possível descrever, por meio do viés filosófico-gnosiológico, formas mais elaboradas de se estabelecer o ato de conhecer, na relação com o objeto cognoscível, o que, nesse horizonte discursivo, não se faz sem um processo comunicacional e uma perspectiva humanístico-científica.

Quanto a essa conscientização, tem-se também o objetivo de construir “a identidade nacional desses sujeitos que, ao se compreender como homens históricos, teriam a possibilidade de construir uma cultura nacional, baseada num processo de

conscientização revolucionária” (VILLWOCK, 2013, p.53), e a busca por “conscientizar os jovens brasileiros acerca da emergência da construção de uma sociedade mais humana e solidária” (VILLWOCK, 2013, p.71). O desenho de humor é empregado como parte das estratégias para destacar os elementos histórico-culturais e socioeconômicos de uma nação e os princípios ético-humanistas que devem nortear a participação dos sujeitos na sociedade.

B. Formação político-cidadã

O desenho humorístico deve ser usado como estratégia para um processo formativo que propicie “um fortalecimento da cidadania” (CECIP), uma perspectiva de “educação emancipadora”, uma proposta de “emancipação intelectual” (CECCON; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1984), “política emancipatória do ser humano”, “uma formação social e política do sujeito”, que vise “instruir os sujeitos para uma vida cidadã” (VILLWOCK, 2013, p.90-91). O uso do desenho de humor, com suas possibilidades didático-pedagógicas, objetiva “formar no cidadão uma consciência crítica e apropriada” na singularidade de sua vida cotidiana (VILLWOCK, 2013, p. 82).

A posição de sujeito do educando aparece sob uma busca de sua constituição como ser “emancipado”, “cidadão consciente e crítico”. Formar em nível político-cidadão é uma função que orbita no enunciado *o uso do desenho de humor na EP*. O princípio da politicidade incide nas intencionalidades pedagógicas. Há uma significativa superposição do correlato político sobre o pedagógico, e essas marcas discursivas ficam nítidas nesses desencadeamentos sobre os objetivos a serem alcançados com o uso desse tipo de desenho.

C. Formação criativo-transformadora

Nos modos de uso do desenho de humor, identifica-se essa função criativa tanto no entendimento do processo de reelaboração de informação ao longo da decodificação, em que o sujeito leitor também é considerado como “coautor” e participante, aquele que tem o papel de expor uma “resposta criativa” na leitura e nos diálogos acerca do desenho humorístico, quanto, pelo menos, em outros dois entendimentos. Uma delas é o desígnio de que o sujeito participante também assume uma posição de apropriação metodológica do processo comunicacional. Suscita-se a necessidade de não separar o sujeito que elabora e cria do que decodifica. Nesse

cenário, orienta-se a coexistência dessas funções em todos os sujeitos participantes e se propõe uma “convivência entre a palavra e a imagem” (CECCON, 1985, p. 121-122). Logo, reforça-se o entendimento da não separatividade entre escrever e desenhar. Interdita-se a separação ou o descompasso exacerbado entre escrever e desenhar na sociedade, haja vista a presença dessas diferentes linguagens no cotidiano dos sujeitos e as problemáticas que incidem no uso de suas mensagens no processo de “manipulação” e das demandas emergenciais nos processos de “conscientização”.

Nessa perspectiva, aponta-se o entendimento da apropriação metodológica da construção do desenho de humor, que, mediante o lugar de sujeito de modo participante e criativo, também possa assumir essa posição de desenhista e de comunicador, usando uma linguagem específica, e elaborar e reelaborar visões de mundo, informações e aspectos histórico-culturais, como uma estratégia para intervir na realidade. Assim, nota-se uma

[...] convivência entre palavra e imagem [...]. Para que isso seja possível, é necessário que não haja divisão entre escrever e desenhar/editar. Essa compartimentalização não é outra coisa senão o reflexo da divisão existente na sociedade entre trabalho intelectual e manual, entre os que elaboram, criam, dirigem e os que apenas executam submissamente (CECCON, 1985, p.122).

Nota-se uma convergência de entendimento acerca do processo de apropriação dessas aptidões sob o viés da crítica da divisão do trabalho ressaltada pelo domínio de conhecimento das teorias críticas de viés marxista, sobre o processo de manutenção da ordem vigente, que separa os que sabem dos que não sabem; os que têm o privilégio de se apoderar de determinadas aptidões e saberes dos que apenas executam e obedecem; os que exercem trabalho intelectual dos que se esforçam em trabalhos manuais. Para cada um deles, suas respectivas formações e regras delimitam suas posições de sujeito, pois, nesse cenário, o saber é poder e um espaço de lutas históricas.

Em contraponto às estratégias dessa “divisão de trabalho” e das “fronteiras” dos saberes – intelectual, manual - que regem cada posição de sujeito, esse discurso enfatiza a coexistência dessas diferentes linguagens, desses diferentes saberes na formação dos sujeitos e das diferentes funções que por eles podem ser acionados: o de elaborar, criar, dirigir e deliberar. É esse nível de entendimento humanístico que

colabora para compor as bases de uma educação popular libertadora, cujos desdobramentos aparecem na forma como o uso do desenho de humor é ressaltado nesse feixe de relações.

Somado com o processo de conscientização e de formação político-cidadã, enfatiza-se o potencial transformador do sujeito sobre a realidade. De acordo com Freire et al. (1985, p. 9),

o quadro de referência de nossa ação político-pedagógico foi a tentativa de viver e construir, em cada situação concreta, uma pedagogia do oprimido, isto é experimentar uma prática educativa em que, partindo-se sempre da realidade e dos interesses daqueles com quem trabalhávamos, buscávamos um processo de aquisição de conhecimentos e de instrumentos que aumentassem seu poder de intervenção sobre a realidade.

A interdependência dos eixos político e pedagógico se configura na perspectiva de uma prática educativa que viabiliza um educando ativo e cidadão. No correlato humanístico-científico, os conhecimentos e os processos metodológicos são acionados, não só para os sujeitos terem uma mera recepção, como também para que possam se apropriar do “poder de intervir na realidade”, ou seja, em sua capacidade de ser construtor consciente da própria realidade e de seu viés potencialmente transformador a partir dos conhecimentos e das orientações sobre como usar os instrumentos acionados. O sujeito popular ocupa uma posição no espaço educativo que o enfatiza como ser ativo em seu papel político, e o desenho de humor é um desses instrumentos utilizados para que, a partir dessa série de possibilidades de aparecimento regular em sua existência material e nos procedimentos/orientações de uso, possa colaborar para o processo estratégico de aquisição de conhecimentos e de condições necessárias que convergem com a formação criativo-transformadora.

O uso do desenho de humor sustenta-se em um discurso que reúne uma série de estratégias, cujas funções buscam “possibilidades e alternativas para alfabetizar, renovar, conscientizar e politizar, contribuindo, desse modo, para a transformação social” (VILLWOCK, 2013, p.151). O desenho de humor é um tipo de linguagem existente no campo da Educação Popular, que facilita o nexos entre a educação, a cultura e a política, em um processo de formação conscientizadora dos sujeitos educandos de modo sintético e crítico. Seu uso pedagógico abrange procedimentos

como a síntese cultural, a leitura de mundo, a reflexão crítica, a problematização e o diálogo.

O vínculo do cotidiano com a prática educativa e o uso de tecnologias perpassam esse processo e ampliam as potencialidades da formação. Em suas condições de existir, esse discurso contribui para que haja reflexões acerca das estratégias na articulação entre cultura e linguagem, no que diz respeito à qualidade do trabalho pedagógico com a valorização do contexto cultural dos grupos populares nos projetos de educação popular, cuja lógica comunicacional adentra a pluralidade de identidades, construções coletivas e anseios dos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Fonte: **Cuidado, escola!**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Tratar das considerações finais como algo que se encerrou não cabe neste trabalho, exceto pela obediência à instância que regula nossas práticas e prazos acadêmicos. Neste trabalho de tese, realizou-se uma jornada de escavações, mapeamentos, descrições analíticas e esquemas sistemáticos do discurso percorrido e uma rede contínua e emaranhada de conexões com recortes e delimitações que possibilitassem uma aproximação com o objeto investigado. Buscou-se organizar e dar visibilidade a conexões não tão visíveis, mas presentes, nem tanto abordadas, mas relevantes sobre determinado uso de linguagem e um terreno específico da educação, para identificar as condições que viabilizaram esse entrelaçamento, assim como suas regras, estratégias, singularidades, domínios possíveis de aplicação etc.

Nas escavações feitas para entender o desenho de humor, foram encontradas, inicialmente, singularidades que tocam uma articulação de feixes de relações sobre a linguagem imagética, a humorística e a jornalística. Nesse contexto, a imagem visual é entendida no eixo sociocultural e com a cotidianidade, devido à sua vasta presença na sociedade e no processo comunicacional. Afirma-se a imersão da humanidade em uma “civilização da imagem”, e sua dimensão como um sistema explicativo, propositivo e impositivo. A imagem é reconhecida como um tipo de linguagem que pode ser empregada para informar, publicizar, denunciar, atrair, emocionar, entreter, manipular e conscientizar. Seu processo de produção é diversificado em seus diversos suportes, como quadros, jornais, revistas, livros, TV, projetores, entre outros.

Essa forma de entender a relação entre imagem visual e comunicação, emaranhada em práticas discursivas que as transformam, é um terreno para os domínios que abrangem a linguagem, o pensamento e a realidade, em uma emergência discursiva, cujos objetos, conceitos, procedimentos, sistemas de análises e metodologias vão se expandindo, convergindo, divergindo e se legitimando. No discurso, destacam-se alguns domínios como o da Linguística, da Semiótica, da Psicanálise, da Sociologia, da Comunicação Social e da própria Pedagogia.

O discurso traz as regularidades e as dispersões entre a Linguística e a Semiótica, no que diz respeito à análise da imagem como uma forma de codificação, de entendê-lo como um processo cultural, da noção de sujeito e das estratégias existentes na articulação entre a comunicação e a informação, nos procedimentos de seleção e de escolha da informação pertinente e de (re)elaboração da codificação. A

Linguística está legitimada nesse cenário discursivo, principalmente, no norteamento rigoroso e metódico da leitura que, articulada com o domínio da Pedagogia de viés libertador, abrange um processo comunicativo-dialógico que visa analisar criticamente as séries de noções sobre a realidade do sujeito e da sociedade. Quanto à Semiótica, legitima-se na singularidade da imagem como um tipo de linguagem diferenciada da palavra, lançando-a em relações de diferenciação a respeito de sua composição, elaboração, seu processo de comunicação e a constatação de seu caráter ideológico, em que se advertem as imposições de uma única perspectiva de entender o que é visualizado, a necessidade da interação comunicativa alicerçada na contínua revisão crítica.

Os nexos com o domínio da Psicanálise também aparecem, principalmente, na estratégia humorística da linguagem, em que o humor não se limita a fazer rir, sem quaisquer outros motivos e propósitos, mas de expor, principalmente, uma “natureza escondida” que, em muitas circunstâncias, não está de maneira explícita em outras formas de linguagem e instâncias em que elas aparecem, devido aos obstáculos que essas formas de comunicação estabelecem em suas formalidades e restrições. No terreno discursivo em tela, a materialidade da linguagem humorística, ao contrário, compõe regras, estratégias, articulação com instâncias e jogo de possíveis posições de sujeito, que legitimam a resposta ao que nos reprime e inquieta, com o prazer e o riso que essa estratégia pode proporcionar.

O desenho de humor, em suas particularidades, pode reconfigurar posições de sujeitos, em respostas e espaços inesperados, e os obstáculos de nível social hierárquico em que se organizam as posições sociais e as relações de subordinação podem aparecer como um forma de protagonismo daqueles que, em seu lugar de reprimidos, constituem vozes em comum e o riso como um processo social. Assim, o que é risível o é por causa da existência das similaridades do que experiencia certo grupo. É um modo de contrapor os níveis de relações hostis e adversas que, nem sempre, estão bem visíveis, devido aos disfarces de “heróis” e posições sacralizadas historicamente e ao modo como determinadas posições foram estabelecidas e conservadas. No domínio da Psicanálise, Freud (1905), visando entender esse viés humorístico em suas técnicas, propósitos, motivos e existência como um processo social e do inconsciente, trata, entre vários outros aspectos, do gozo de liberdade para

expor as contradições de ideias e ridicularizar o que/quem nos reprime em um riso coletivo.

No tocante às tipologias do desenho humorístico, apresenta-se, pelo menos, de quatro formas: charge, cartum, caricatura e tira cômica, com suas particularidades e variações, nas relações discursivas em que aparecem semelhanças e diferenças, que se desdobram através dos escritos analisados, de modo que um desenho não se confunda com o outro. A charge se expressa na relação entre tempo e espaço e de oposição e de crítica, principalmente acerca de aspectos políticos e de problemas sociais. A caricatura, por sua vez, é um dos componentes da charge, que, conforme já exposto, foca o indivíduo, seus traços físicos, seus costumes, as características de sua personalidade ou como é visto por determinados grupos sociais. Geralmente, é constituído predominantemente pela linguagem visual ou apenas por ela.

Quanto ao cartum, é elucidado em suas especificidades por signos como “atemporal” e “universal”, para esclarecer sua abordagem mais genérica como regularidade. Assim como a charge, esse tipo de desenho apresenta a coexistência da linguagem verbal e visual na constituição de determinado tema, o que demanda tipos específicos de leitura. Já a tira cômica - ou tirinha - é um desenho humorístico que se apresenta em uma sequência, com três ou mais quadros, diferentemente dos demais. É uma narrativa humorística que pode apresentar uma abordagem atemporal e universal e situado no tempo-espaço. Ambas as formas mantêm uma relação com outros textos e coexistem em suportes, cuja multiplicidade de tipos de linguagem colaboram com as estratégias de interpretação e enfoques sugeridos.

Assim, o desenho de humor vai sendo legitimado em diferentes práticas discursivas e instâncias, cujas formas de comunicação são estratégicas para lançar determinada crítica ou dar visibilidade a acontecimentos e informações considerados pertinentes. Nessas condições de existência, esse tipo de desenho aparece vinculado a determinados meios de comunicação, como o jornal, e, em especial, nas práticas discursivas aqui destacadas, como a imprensa alternativa. Ao buscar destacar a cultura popular e contrapor a cultura oficial e o modo como determinados jogos de relações entre sujeitos são abordados na grande imprensa em suas delimitações, o desenho de humor, cuja função é de comunicar algo, aparece, muitas vezes, em forma de denúncia e de crítica na imprensa alternativa. A articulação entre o desenho de humor e a instância da imprensa, no suporte jornalístico, nas posições de sujeito de

jornalista e desenhista, muda as formas de comunicação nesse horizonte discursivo, e a materialidade dessa linguagem singular abrange um status de “nova linguagem de comunicação social”.

Há, ainda, no discurso, uma relação de oposição entre os meios de comunicação que são utilizados para manipular e os que são empregados para conscientizar. Nesse entendimento, tanto aparece o domínio do Marxismo quanto o da Semiótica. Aborda-se sobre os obstáculos que a ideologia e a política – ainda que não estejam expostas declaradamente – representam nas estratégias de manipulação, que resulta, na difusão de “visão do mundo parcial e desconexa”, uma “falsa consciência”. Por outro lado, as estratégias de conscientização - que não são neutras e têm uma motivação ideopolítica - aparecem como formas de utilizar o sistema de análises – nas quais também se inclui a Linguística e a perspectiva pedagógica libertadora - que propiciem uma comunicação que enfatize a participação e a interação do sujeito de modo crítico e dialógico. Assim, várias visões de mundo aparecem e são postas em diálogo, as propositivas são defendidas, e as imposições interditadas:

Não se pode achar que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para esses nem a esses imposto (FREIRE, 1987, p.42).

O desenho, sob sua estratégia crítica nesse espaço, vai sendo delineado como uma “nova forma de linguagem da comunicação” que elucida uma vertente progressista, uma valorização da cultura popular e do protagonismo do lugar e do papel dos sujeitos populares. Busca-se destacar “a natureza escondida” de problemáticas sociais, econômicas e culturais, bem como de costumes que tangem o cotidiano dos sujeitos em forma de síntese e com uma linguagem informal. Por meio do eixo jornalístico, nas práticas discursivas de 1960 a 1980, o desenho de humor foi difundido nos impressos como uma estratégia para contestar e visibilizar os acontecimentos e os sujeitos estrategicamente não visíveis nas informações e nas culturas ditas oficiais. Essa era uma forma de questionar determinadas relações hierárquicas e seus antagonismos na sociedade. Esse nível de existência tem ligação

com outras instâncias, como, por exemplo, os movimentos sociais de viés progressista popular, que também rompem tal ordem.

Nas práticas discursivas presentes nesse recorte, algumas posições de sujeito se destacam em seu viés progressista – intelectuais, jornalistas, educadores, estudantes e artistas – e outros, em sua posição repressora – em que destacamos o papel dos militares no governo. Nesse jogo de relações, os propósitos da imprensa alternativa e dos movimentos sociais divergem das estratégias de repressão e de controle do governo autoritário. E não por acaso, as posições de sujeitos como de educador e desenhista de humor, respectivamente ocupadas por Paulo Freire e Ceccon, passam por prisão e exílio, como punição pela não equivalência de seus posicionamentos com a ordem imposta.

A tese traz uma abordagem sobre as práticas discursivas operadas por essas posições de sujeito na instância do IDAC e a articulação com outras instâncias – na África, os movimentos sociais por libertação; na Europa, o movimento feminista; e na Itália, o movimento operário e o sindical. Assim, no discurso se identifica o eixo político da EP, numa abordagem sobre a cultura popular e as visões de mundo dos sujeitos populares e os temas que aparecem como emergência vinculada a esses espaços. Para tanto, descreveu-se o panorama temático, que é constituído de feixes de relações que se dividem em cinco vertentes: as questões étnico-raciais e o processo de libertação do regime colonial e sua incidência na educação; a legitimidade da identidade e do reconhecimento das especificidades da posição de sujeito das mulheres, bem como seu papel social e a emergência pela democratização nas variadas instâncias – família, trabalho, política; a educação operária e sua formação política; e a crítica à organização social das sociedades industriais, articulada com a instância escolar, com a legitimação de uma proposta educativa libertadora (FREIRE et al., 1985).

Assim, foram descritos analiticamente tais eixos, em seus desdobramentos escritos e visuais, que possibilitaram identificar a articulação entre educação popular e movimentos sociais, e a abordagem crítica e propositiva sobre a relação entre a escola e a sociedade industrial. O desenho humorístico é aplicado em seu funcionamento de comunicação nessas abordagens, com diversas estratégias para expor analogias, oposição de ideias, justaposições e uma série de aspectos presentes nas contradições de diferentes práticas discursivas em suas relações antagônicas e

de subordinação que, nem sempre, aparecem de modo tão visível e com uma perspectiva crítica em outras formas de comunicação.

Em suma, o desenho de humor foi concebido como a “representação de uma situação existencial” e sua função de comunicar, como é considerado nesse terreno discursivo da EP. Essa é uma alternativa de síntese para abordar, em especial, aspectos políticos, culturais e sociais, com destaque para a cultura popular e as demandas no âmbito educacional. Uma estratégia para acionar o universo semântico das visões de mundo dos sujeitos. Um tipo de linguagem que rompe com as estratégias “sérias” do fazer educativo, aponta outros protagonistas da história e suas demandas, o que viabiliza uma estratégia crítica e contribui para elaborar e reelaborar respostas crítico-criativas sobre a realidade.

No discurso sobre o uso do desenho de humor na Educação Popular, há um entrecruzamento do domínio pedagógico com correlatos epistemológicos e metodológicos. No correlato epistemológico, há uma presença enfática do domínio da História, em especial, no modo como a posição do sujeito e a cultura popular aparecem numa perspectiva que descentraliza noção de sujeito tradicionalmente abordado na história como “heróis” e posições sacralizadas. Nessa perspectiva descentralizadora, há um *status* do domínio marxista e a articulação com os domínios da Sociologia e da Antropologia.

Na incidência do domínio pedagógico, configurou-se o *status* da Pedagogia do Oprimido, no norteamiento das experiências de EP, realizadas nas diversas instâncias já destacadas, em que se inclui a utilização do desenho de humor. Para isso, esse uso segue as regras da teoria dialógica, em que há uma série de estratégias, regras e conceitos, como a síntese cultural, a colaboração, a união e a organização.

Nesse acumulado teórico – que envolve a Linguística, a Semiótica, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia, a História e, mais precisamente, a Pedagogia Libertadora - no que diz respeito ao correlato metodológico, essa ramificação derivativa aparece na aplicação do desenho de humor em sua função comunicativa e como modalidade de leitura em, pelo menos, três vértices: a) dialógico-comunicativa - a comunicação é entendida, na perspectiva pedagógica libertadora, como um processo “dialógico” ou “intercomunicativo”, identifica-se uma relação de “participação” dos sujeitos, e o domínio filosófico-gnosiológico assinala o processo comunicacional de modo

intersubjetivo sobre o objeto cognoscível, cujo ato de conhecer, que comunica o conteúdo abordado, está presente numa relação dialógica.

b) semântico-existencialista – em que o desenho humorístico é visto como a “representação de uma situação existencial”, em um processo comunicacional norteado para não separar a relação triádica da “compreensão-inteligibilidade-comunicação” e efetivar a condição de existência da participação dos sujeitos em uma situação comunicativa comum, que torna possível a articulação entre o “pensamento, a linguagem, o contexto ou a realidade”, em que se acionam, pelo menos, dois domínios: o filosófico-existencialista e o semântico;

c) humanístico-científica – o processo de comunicação humana é constituído de “condicionamentos socioculturais”, entendidos como indicadores ou anúncios sobre o que abrange as particularidades dos sujeitos e repercute no processo comunicacional; um correlato que salienta o aspecto humanista, concebido como rigorosamente científico, que desencadeia uma relação com uma série de domínios de conhecimento, com o propósito de entender a presença humana na realidade e de romper com a perspectiva imaginária, idealista e mítica que se tem do ser humano; busca-se uma comunicação em um quefazer educativo com uma visão crítica e humanizadora dos sujeitos.

Ao longo do discurso, aparecem as marcas didático-pedagógicas do percurso compreendido na utilização do desenho de humor, sob os correlatos metodológicos que respondem a questões como: “por quê?”, “o quê?”, “como fazer?”, “para quem?”, “para quê?”. Daí se esclarecem as razões e as justificativas que constituem as condições desse uso; aparecem a natureza dos textos, informações e temas que são abordados e constituem o conteúdo do desenho; os suportes, as etapas, os procedimentos e as orientações sobre como usar esse tipo de linguagem; os sujeitos para quem essa função comunicativa constitui lugar e os propósitos do uso do desenho de humor na educação popular.

Com o decorrer das escavações, ratifica-se a tese deste trabalho a partir da exposição dos feixes de relação em torno da linguagem imagética, da humorística e da jornalística, bem como no viés ideopolítico, no epistemológico e no pedagógico do discurso, ao buscar esclarecer a presença discursiva do uso do desenho humorístico na Educação Popular. Esse campo específico da educação, como um espaço de análise, de reflexões, de problematizações e de busca por alternativas para uma

formação humana dos sujeitos, tendo em vista sua inserção na comunidade, no trabalho, na escola e na vida, colabora para caminhos possíveis em processos pedagógicos que priorizem a humanização, a conscientização, a autonomia, a cidadania e a alegria.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire (2013) assevera que o ensino e a aprendizagem não podem acontecer fora da alegria. Segundo Ceccon (1885, p. 110), quando as projeções do desenho de humor foram utilizadas em Guiné-Bissau, os sujeitos expressaram reações como “[...] gritos, risos e palmas. Parecia a comemoração de um gol. Não restava mais qualquer dúvida, a comunicação se havia estabelecido [...]”. E não se restava qualquer dúvida também que o propósito de realizar um processo formativo que afetasse com alegria a vida dos sujeitos, teria acontecido. Na situação comunicativa existia a situação vivenciada pelos sujeitos, assim houve uma conexão entre o conteúdo e o cotidiano de cada um deles. Uma conexão entre os sujeitos e os desenhos de humor que propiciaram um riso junto. O ascender de um riso coletivo acompanhado de um propósito conscientizador e humano.

As demandas da contemporaneidade para a EP, de uma sociedade da informação e de uma civilização da imagem, exigem de nós, educadores e pesquisadores, uma busca por possibilidades diversificadas no uso de novas linguagens nos espaços formativos, de novas formas de ver, sentir e de ler o mundo, de otimizar a comunicação intersubjetiva, de operar uma aproximação com a realidade cotidiana dos sujeitos, cientes das estratégias e das regras adequadas para esse processo. Enfim, de estarmos inseridos em processos pedagógicos que despertem a reflexão, a problematização, a criticidade, o diálogo e a criatividade.

Atenta-se para o entendimento dessas linguagens como discursos, que devem ser entendidos em seus diversos níveis de existência, assim como sobre o que se escreve sobre o uso de tais linguagens no cenário educativo, no modo como tal discurso orienta as práticas educativas. Para isso, destacam-se as contribuições da Análise Arqueológica do Discurso e das pesquisas que, seguindo esse percurso – nas etapas de mapeamento, análise e descrição - colaboram para alargar os achados, em especial, em estudos sobre a linguagem visual e o eixo pedagógico da Educação Popular.

É importante ressaltar a necessidade de efetivar uma Pedagogia Crítica da Visualidade⁴⁵ (CARLOS, 2015), situada na inquietação movida pela presença significativa da imagem visual em nosso cotidiano, de educar nosso olhar e analisar criticamente a imagem, ao assumir o lugar de sujeito de educadores. Para tanto, é necessário que estudos sobre esses usos pedagógicos da imagem tenham visibilidade, sobretudo em relação à imagem, como um gênero da cultura visual e dos procedimentos e das articulações necessárias no âmbito pedagógico, devido à especificidade da formação com os sujeitos do processo. Nossa realidade demanda vários tipos de leitura, em que se destacam a linguagem imagética e todas as gerações, gêneros, identidades étnico-raciais e classes sociais, inseridos em uma vastidão geográfica na contemporaneidade, que têm sido afetados significativamente em suas formas de ver e de estar na realidade cotidiana. Somos afetados pelo modo como vemos, lemos, entendemos e acessamos as informações e como estabelecemos comunicações, constituímos nossas visões de mundo, acionamos domínios de saber e nos interconectamos. Assim, pontua-se a emergência desse campo de estudos.

Isto posto, o desdobrar dos escritos em tela buscou contribuir com os seguintes entendimentos: da relação da linguagem visual com as dimensões social e cultural; do nexos entre o desenho de humor e o cotidiano, bem como sua existência como representação de situação existencial; da estratégia humorística existente neste tipo de desenho e sua articulação com o domínio da Psicanálise; das tipologias do desenho de humor; da função comunicativa delineada pelos domínios da Linguística e da Semiótica; do nexos entre o desenho de humor e a linguagem jornalística, em especial na relação presente entre esses dois elementos nas práticas discursivas de 1960 a 1980; do viés ideopolítico presente nos meios de comunicação e sua bifurcação nas estratégias de alienação e conscientização; do desenho de humor, como uma das linguagens de comunicação da EP, delineada em seus eixos temáticos, como estratégia de conscientização; e por fim, do horizonte discursivo sobre o uso do desenho de humor na EP, no que tange o domínio pedagógico e os desdobramentos epistemológicos e metodológicos – em que aparecem as razões que justificam tal uso, as particularidades da constituição de seu conteúdo, o modo como

⁴⁵ Para entender bem mais essa noção e o campo de estudos investigativos, sugerimos o livro 'Educação e Cultura Visual: aprendizagens, discursos e memórias'.

esse uso acontece, os seus procedimentos e critérios, a singularidades das posições de sujeito a quem esse uso se destina e os propósitos do uso do desenho de humor nesse terreno tão fértil que é a Educação Popular -.

No caminho trilhado nesta tese, atenta-se para alguns pontos que sugerem um horizonte para possíveis pesquisas, que visem dar continuidade e aprofundamento em determinados aspectos salientados aqui, como reforçar uma investigação sobre a articulação do domínio da Psicanálise com a função comunicativa existente no desenho de humor; como também abordar especificamente sobre as posições de sujeito elucidadas nos desenhos de humor e/ou nas práticas discursivas nesse cenário; e uma análise de viés arqueológico dos desenhos de humor em si, presentes nos documentos escavados.

O presente estudo ressalta, ainda em suas considerações, a relevância do aprofundamento de estudos sobre a articulação entre comunicação e educação, no uso de linguagens como o desenho de humor, que, com um norteamiento dialógico, crítico-criativo e humanizador, contribuam para melhorar a qualidade das práticas educativas e as relações intersubjetivas, em especial, nas experiências de educação popular e em relação aos temas que aparecem mediante o nível de existência dos sujeitos populares, em seus espaços e emergências.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco; RIBEIRO, Marcus Venício Toledo; CECCON, Claudius. **Brasil vivo**: uma nova história da nossa gente. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ALCÂNTARA, Marcos Ângelus Miranda de. **Elementos para uma teoria enunciativa da Educação Popular**. Tese (Doutorado em Educação) João Pessoa: UFPB, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

_____. **Da educação fundamental ao fundamental da educação**. Cadernos do CEDES 1: Concepções e experiências de educação popular, São Paulo: Cortez/Autores Associados/CEDES, ano I, n. 1, 1980.

BURKE, Peter. Gilberto Freyre e a nova história. Tempo Social; **Rev. Sociol. USP**, S. Paulo: 9(2): 1-12, 1997.

CARLOS, Erenildo João. Letramento: um conceito ainda precário. **Rev. Conceitos**, João Pessoa: n. 6, p. 23-32, 2001.

_____. Sobre o uso pedagógico da imagem fílmica na escola. **Rev. ETD**, v. 2, p. 546-565, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8645247>. Acesso em: 15 de set. 2017.

_____. **Educação e cultura visual: aprendizagens, discursos e memórias**. Erenildo João Carlos (organizador). João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

_____. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy De; OLIVEIRA, Rosiska Darcy De. **A vida na escola e a escola da vida**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CECCON, Claudius. Com humor: uma nova linguagem de comunicação social. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

COUTINHO, Raissa Regina Silva. **O discurso sobre o uso pedagógico da charge na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) João Pessoa: UFPB, 2014.

ECO, Umberto. **Tratado Geral de Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. **Semiótica e Filosofia da Linguagem**. Tradução Mariarosaria Fabris e José Luiz Fiorin. São Paulo: Ática S. A., 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Extensão ou comunicação?** 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 44º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Exílio e identidade. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREUD, Sigmund. **Os chistes e a sua relação com o inconsciente (1905)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HARPER, Babette, CECCON, Claudius, OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, escola!**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MEJÍA, Marco Raul. Las Teorías Críticas y las pedagogías críticas: fundamento de la educación popular – hacia una agenda de futuro. **Rev. La Piragua**. n. 32, Panamá: 2010. p. 26-43.

_____. Posfácio – La Educación Popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo. In: STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educación Popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MENESES, Ulpiano. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**. v. 23, n. 45. São Paulo: 2003. p. 11-36

MIRZOEFF, Nicholas. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2003.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação), Belém: UFPA, 2015. 368 f.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. **Revista Brasileira de História**. v. 38, nº 79. São Paulo: 2018 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v38n79/1806-9347-rbh-38-79-195.pdf>>. Acesso em: 28 de Jan. 2020.

OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Conhecer para transformar: os operários italianos compõem uma sonata para os patrões. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy; OLIVEIRA, Miquel Darcy. Aprender para viver melhor: a prática educativa do movimento de libertação no poder na Guiné-Bissau. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy. As mulheres em movimento: ler a própria vida, escrever a própria história. In: FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PEGORARO, Éverly. **Estudos da Cultura Visual e Estudos Culturais**: aproximações e divergências. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://confibercom.org/anais2011/pdf/112.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

ROMUALDO, Edson Carlos. **Charge jornalística**: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: Eduem, 2000.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educ. Rev.** n. 27, n. 128, jun. Curitiba: 2006. p. 203-219.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A Educação Popular nos inquéritos policiais militares pós-64. **Eccos**: Revista científica. V. 9 n. 1. São Paulo: Centro Universitário Nove de Julho, 1999.

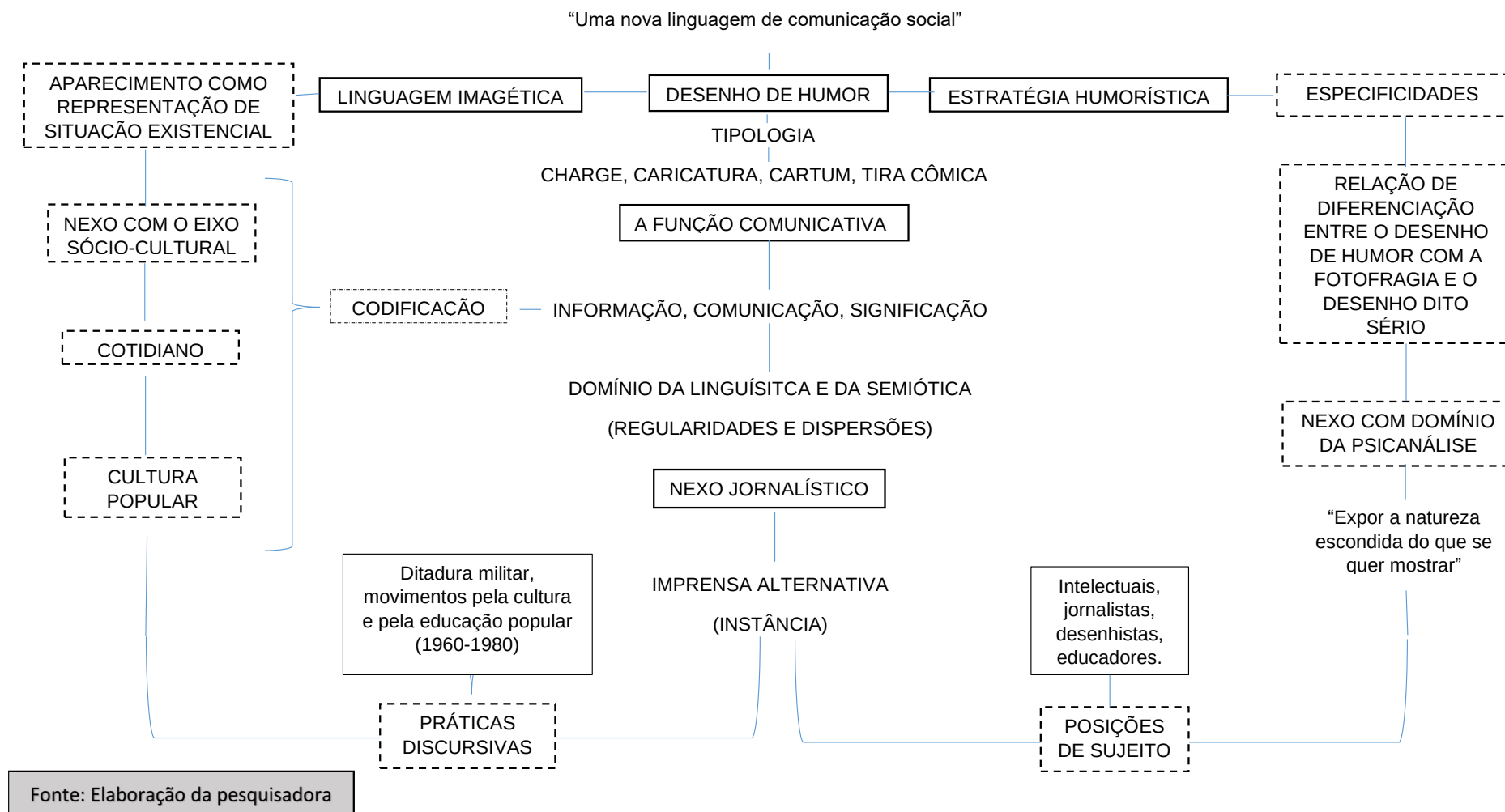
THIBAUT-LAULAN, Anne-Marie. **Imagem e comunicação**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

VIEIRA, Átila Bezerra Fernandes. **Guerrilha de pincéis**: humor gráfico no jornal *O Pasquim* como resistência política e cultura à ditadura militar (1969 – 1970) Dissertação (Mestrado em Comunicação), Ceará: UFC, 2010.

VILLWOCK, Aparecida de França. **Entre charges e escritas: as experiências educativas de Claudius Ceccon**. Dissertação (Mestrado em Educação) –, Cascavel: UNIOESTE, 2013.

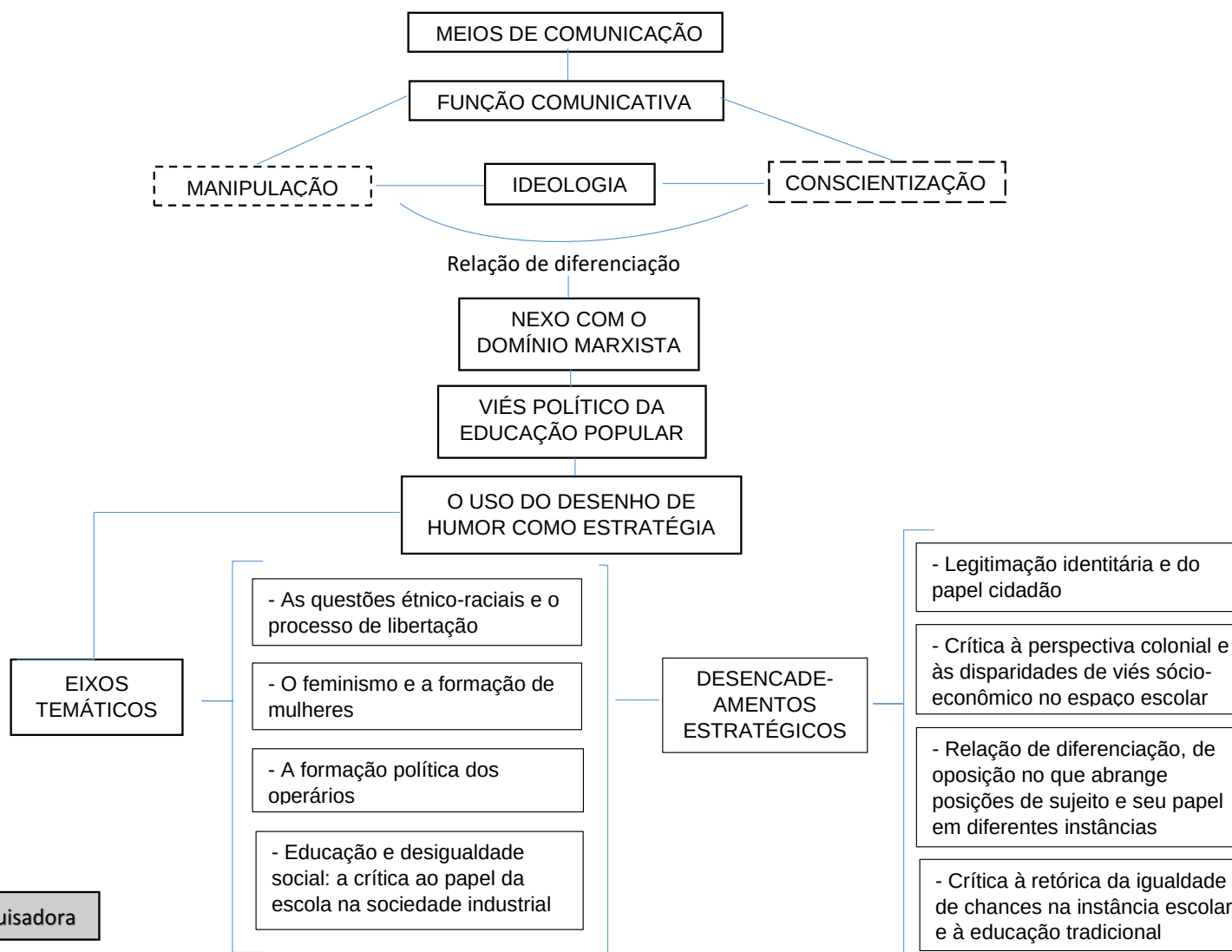
APÊNDICES

ÁRVORE DE DERIVAÇÃO ARQUEOLÓGICA 1:
**“O DESENHO DE HUMOR E SEUS ENTRELAÇAMENTOS DISCURSIVOS:
 As conexões entre a linguagem imagética, jornalística e humorística”**



ÁRVORE DE DERIVAÇÃO ARQUEOLÓGICA 2:

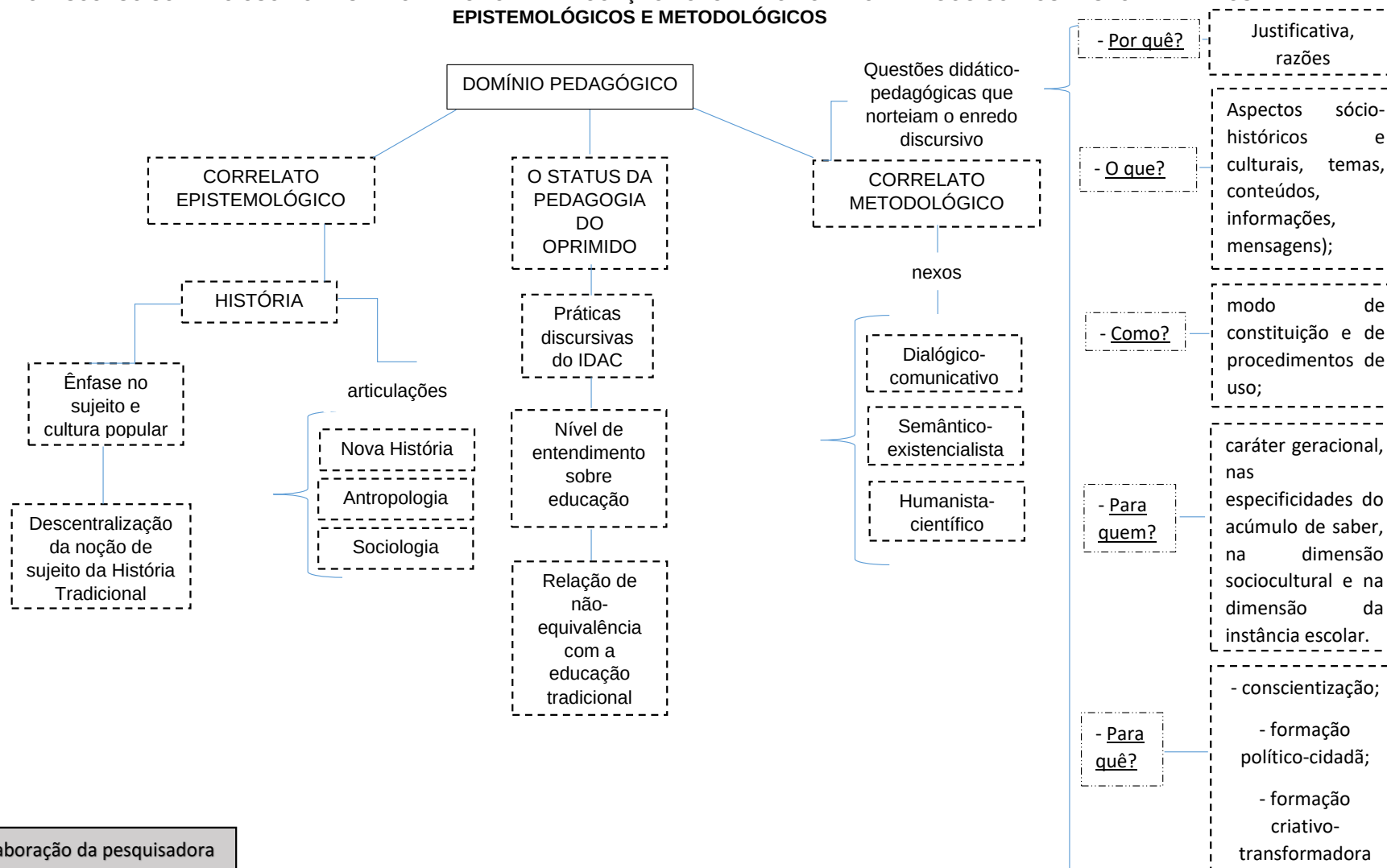
OS FEIXES DE RELAÇÃO IDEOPOLÍTICO NOS DESDOBRAMENTOS DISCURSIVOS DO USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR



Fonte: Elaboração da pesquisadora

ÁRVORE DE DERIVAÇÃO ARQUEOLÓGICA 3:

O DISCURSO SOBRE O USO DO DESENHO DE HUMOR NA EDUCAÇÃO POPULAR: O DOMÍNIO PEDAGÓGICO E OS DESDOBRAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS



Fonte: Elaboração da pesquisadora