
OS QUADRINHOS DE HENFIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO NA ESCOLA

Giovanna Carrozzino Werneck¹
Priscila de Souza Chisté Leite²

Apresentação

As práticas pedagógicas de leitura voltadas para a promoção de leitores críticos e responsivos ainda são um dos grandes desafios da escola, havendo a necessidade de mudança nos paradigmas, geralmente, de cunho utilitarista e com predomínio da linguagem verbal. Ao mesmo tempo, planejar atividades de leitura e escrita, que superam os sentidos únicos e as proposições exclusivamente gramaticais, justifica o acesso dos alunos a produções humorísticas quadrinizadas – isto é, em linguagem diferente daquela predominante na escola - como as do cartunista mineiro Henrique de Souza Filho, o Henfil (1944-1988), integrante da imprensa alternativa durante o regime civil-militar no Brasil, iniciado em 1964. Reiteramos que a obra desse artista busca subverter a padronização e a alienação impostas pela indústria cultural – apesar de fazer parte dela – e pelo imperialismo estadunidense, apresentando potencial pedagógico para ser utilizada em sala de aula, tendo em vista os pressupostos bakhtinianos da linguagem como interação, e da produção de sentidos como atividade inerente ao contexto de enunciação, no qual diferentes vozes dialogam na alteridade, engendradas pelas posições sociais diversas dos interlocutores. Nesse sentido, considerando o atual momento político nacional pautado em valores não democráticos; na restrição aos direitos sociais e políticos; no sucateamento dos serviços públicos; na criminalização do fazer pedagógico legitimada em projetos de lei que disputam o controle dos currículos; na censura a temas problematizadores das contradições da sociedade brasileira, ratifica-se o potencial dos quadrinhos de Henfil na formação de leitores capazes de produzirem sentidos contra-hegemônicos para a realidade pela apropriação do patrimônio das objetivações humanas³. Nessa perspectiva, os alunos são compreendidos como sujeitos ativos e responsivos, com potencial para atuarem dialeticamente nas condições sociais que limitam a emancipação e a humanização plenas.

¹ Mestra em Letras (Instituto Federal do Espírito Santo); professora da rede municipal de ensino de Cachoeiro de Itapemirim, Espírito Santo. E-mail: gcarrow@gmail.com

² Doutora em Educação (Universidade Federal do Espírito Santo); professora do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, Espírito Santo. E-mail: priscilachisté.ufes@gmail.com

³ As objetivações humanas referem-se a produções artísticas, científicas etc. elaboradas por homens e mulheres ao longo da trajetória histórica (SAVIANI; DUARTE, 2015).



Caracterização da escola

A presente pesquisa foi realizada em turma com vinte e três alunos de 9^a ano, do turno matutino, da Escola Municipal de Educação Básica Jácomo Siloti, localizada na zona urbana, porém fora da sede do município de Cachoeiro de Itapemirim – E.S., no distrito de Vargem Grande do Soturno. Apresenta, aproximadamente, 320 (trezentos e vinte) alunos, tanto do próprio distrito, quanto das comunidades rurais adjacentes, que dependem de transporte escolar oferecido pelo município. Tal fato dificulta o retorno dos alunos no contra-turno para realizarem atividades escolares. A população escolar é formada, em sua maioria, por clientela socioeconomicamente desfavorecida⁴, cujos pais ou responsáveis trabalham em empresas de mármore, em atividades agrícolas ou domésticas. Trabalham na escola trinta e um funcionários, sendo uma professora em readaptação na biblioteca, uma professora na sala de recursos, três serventes, duas manipuladoras de alimento, uma coordenadora de turno, uma gestora, uma pedagoga, uma agente de biblioteca, duas secretárias, duas cuidadoras e quinze professores.

Fundamentação teórica

A leitura pode se apresentar como instrumento de controle empregado pelos setores dominantes, à medida em que passa a ser associada ao acesso a informações selecionadas pela classe dominante, encobrendo relações de poder associadas ao acesso ao conhecimento. Nesse caso, a leitura é o elemento colaborador para a reprodução das estruturas sociais, quando inviabiliza questionamentos sobre as contradições na sociedade capitalista. Ao mesmo tempo, a leitura tem potencial para, dialeticamente, constituir-se em instrumento de conscientização e de acesso à cidadania plena colocando-se como meio para a aproximação entre os sujeitos e a produção cultural, histórica, científica relativa a um tempo e espaço históricos e para a formação plena dos indivíduos, reconhecidos em sua historicidade e capazes de lutar contra a exploração e a alienação impostas pelo domínio do capital (BRITTO, 2002). Para a constituição de um leitor crítico e transformador é preciso desmistificar a concepção ingênua, idealizadora e redentora da leitura e da própria educação, articulada a uma visão de sociedade na qual o sucesso e o insucesso são de exclusiva responsabilidade dos sujeitos particulares, negligenciando, assim, as determinações sociais do fazer pedagógico e o caráter excludente e discriminador do modo de produção capitalista pautado em ideais meritocráticos e individualistas (SILVA, 2009). Portanto, a leitura como dispositivo de transformação social só é possível quando a escola compreende as contradições existentes na sociedade brasileira e o professor

⁴ Dados coletados com base nas fichas de matrícula.



está capacitado para se posicionar criticamente frente aos paradigmas reducionistas de homogeneização do pensamento e de leituras com significados únicos, impossibilitando uma atitude responsiva por parte do aluno⁵. Diante desse quadro, a leitura ainda tem sido, majoritariamente, trabalhada como decodificação ou simples captura dos sentidos de um texto, desconsiderando os aspectos como a historicidade e o conhecimento do aluno, bem como suas vivências e expectativas diante de um texto situado sócio-historicamente e com intencionalidades que o atravessam. Ao postularmos atividades de leitura em uma perspectiva de formação do leitor crítico e responsivo, ressaltamos que o texto deixa de ser uma unidade fechada, acabada em si, e passa a ser analisado como um tecido estruturado, um artefato sócio-histórico em dimensões discursivas nas múltiplas situações de interlocução (BAKHTIN, 2003). Tendo em vista tais concepções de leitura e texto, optamos por trabalhar com os quadrinhos do cartunista Henfil e compreendemos tais textos como forma de arte autônoma, em que há uma relação dialógica entre forma e narrativa conteúdo com recursos próprios de linguagem, caracterizada pela verbo-visualidade, que se constitui na “[...] dimensão em que tanto a linguagem verbal como a visual desempenham papel constitutivo na produção de sentidos, de efeitos de sentido, não podendo ser separadas, sob pena de amputarmos uma parte do plano de expressão” (BRAIT, 2013, p. 44).

A pesquisa com os quadrinhos de Henfil contribui, conforme pudemos constatar durante a realização da pesquisa, para a formação de leitores críticos a partir da concepção de leitura como processo dialógico de construção de sentidos, que envolve o contexto de produção, a linguagem verbo-visual, os sujeitos historicamente situados e as diferentes vozes incorporadas ao processo discursivo.

Descrição da experiência

A experiência relatada insere-se na totalidade da pesquisa “Violência contra as mulheres. Contribuições dos quadrinhos de Henfil para a formação do leitor crítico na escola”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Vitória, desenvolvida no biênio 2016-2017. Objetivou compreender como debates relativos à violência contra as mulheres em interlocução com a categoria raça podem ser promovidos em sala de aula por meio da utilização sistematizada de quadrinhos henfilianos e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação do leitor crítico. A intervenção, realizada em dezesseis encontros no período de junho e julho de 2017,

⁵ Possibilita-se que o aluno desenvolva uma atitude responsiva ativa e crítica diante do texto quando “[...] o ouvinte ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente, em relação a ele, uma ativa posição responsiva; concorda ou discorda dele (totalmente ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 271).



foi sistematizada a partir dos referenciais teóricos e momentos da pedagogia histórico-crítica⁶, que pressupõem práticas educativas voltadas para a promoção da liberdade e da emancipação humana. A partir desse referencial teórico foi possível estimular debates e encontros dialógicos sobre a violência contra as mulheres e proporcionar reflexões que desvelaram as contradições do sistema capitalista e patriarcal, marcadas pela injustiça, desigualdade, dominação e exclusão. Utilizamos como instrumentos para produção de dados: questionários aplicados aos alunos no primeiro e no último encontros; textos elaborados de acordo com as atividades propostas em produto educacional⁷, sistematizado a partir dos momentos pedagógicos preconizados por Saviani⁸; e as análises das interações gravadas em áudio mediante assinatura do Termo de Assentimento dos sujeitos da pesquisa e seus responsáveis. A aplicação de questionário inicial objetivou a verificação dos conhecimentos dos educandos a respeito dos quadrinhos e demais conteúdos trabalhados na intervenção. As questões foram repetidas no questionário final, a fim de averiguarmos a incorporação dos conhecimentos científicos ressignificados pelos alunos, haja vista a prática social alterada qualitativamente pela mediação da ação pedagógica ao longo da intervenção.

No produto educacional encontram-se compiladas as atividades organizadas em seis eixos temáticos: I – A violência contra as mulheres no cotidiano dos alunos; II - Estatísticas relativas à misoginia e ao feminicídio; III - Tipos de violência contra as mulheres; IV - Violência contra as mulheres negras; V - Mulheres e trabalho; e VI - Mudança de atitudes: o enfrentamento à violência contra as mulheres. Para cada eixo, foram selecionados quadrinhos do cartunista Henfil em diálogo com textos de gêneros diversos, como propaganda, grafite, gravura, poema, música, curta-metragem e

⁶ A pedagogia histórico-crítica, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético, foi desenvolvida a partir do pensamento do filósofo e educador brasileiro Dermeval Saviani e concebe a educação como atividade mediadora no interior da prática social global, agente de transformação social, e incluída no processo sócio-histórico de humanização, no qual os homens produzem a sua existência por intermédio do trabalho. A pedagogia histórico-crítica é, conseqüentemente, uma concepção pedagógica revolucionária, baseada não somente no conhecimento técnico-científico, mas também na prática social transformadora, cujo objetivo é instrumentalizar a classe trabalhadora para a compreensão das contradições nas quais encontra-se inserida, de forma a possibilitar a sua emancipação e a transformação das condições materiais de vida (SAVIANI, 2008).

⁷ Conforme diretrizes para a pesquisa do trabalho final no Mestrado Profissional em Letras – Profletras, é facultativo ao aluno escolher realizar o Trabalho de Conclusão Final no formato de uma dissertação, com no mínimo cem páginas, ou sob a forma de um Trabalho de Conclusão Final, que tenha como produto educacional um material didático, que deverá vir acompanhado de um relatório de pesquisa, com no mínimo cinquenta páginas. Assumimos a elaboração de um trabalho que se enquadra no segundo formato com produto educacional sob a forma de um livro (impresso e digital) para alunos.

⁸ Saviani (2008) propõe cinco momentos interdependentes e articulados que podem pautar o trabalho pedagógico: ponto de partida da prática educativa (prática social); problematização, que corresponde à identificação das questões suscitadas pela prática social, isto é, quando “[...] trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2008, p. 71); instrumentalização, quando são dispostos os instrumentos teóricos e práticos aos alunos para a compreensão e solução dos problemas levantados; catarse, que é a incorporação desses instrumentos como elementos integrantes da própria vida dos alunos; e ponto de chegada da prática educativa, relacionada à prática social modificada.



reportagem. No eixo I, objetivou-se buscar as concepções e percepções dos alunos a respeito da violência contra as mulheres no cotidiano deles, bem como os discursos sobre a culpabilização da vítima e naturalização das violências sofridas a partir dos questionamentos: “Você já vivenciou algum tipo de violência contra as mulheres? Na sua opinião, de que maneira a violência contra as mulheres pode se manifestar em sua comunidade, casa e escola? O que você já ouviu dizer sobre a violência contra as mulheres?”. Foram trabalhados dois quadrinhos de Henfil em diálogo com um grafite (arte urbana), textos sobre as mulheres citadas no quadrinho inicial (Figura 1), e os espaços e discursos que legitimam violências contra as mulheres.

No eixo II, os quadrinhos de Henfil dialogaram com estatísticas sobre a violência contra as mulheres, sendo propostas questões iniciais de problematização da prática social empírica dos educandos: “Na sua comunidade ou escola você já ouviu alguma justificativa para casos envolvendo violência contra as mulheres? Para você, como podem ser explicados os atos violentos contra as mulheres?”.

No eixo III, a fim de estabelecer diálogos com quadrinhos de Henfil, o produto educacional trouxe imagens de propagandas com tipos de violências contra as mulheres (física, psicológica, moral, sexual, patrimonial, virtual e obstétrica) e um poema sobre violência doméstica. Propusemos as questões iniciais: “Quais os tipos de violências que as mulheres podem sofrer? Como as mídias contribuem – ou não – para aumentar os casos de violência? Você já vivenciou esses tipos de violências em sua comunidade, escola, família?”. Ao final, os alunos realizaram uma atividade reflexiva em grupo (Figura 3) com a mediação da pesquisadora.

No eixo IV, buscamos a interseccionalidade dos debates relativos ao gênero e raça, às violências específicas que sofrem as mulheres negras e quais as percepções e vivências dos alunos. Foram propostas as seguintes questões de problematização da prática empírica dos educandos: “Será que mulheres brancas e negras sofrem as mesmas violências? Existe racismo em sua comunidade?”. Nesse eixo, foi trabalhado um quadrinho de Henfil retratando o racismo em nossa cultura em diálogo textos com gravuras e pinturas para que os alunos percebessem pontos de convergência e divergência entre os discursos. Ressaltamos que os alunos tiveram dificuldades em problematizar a prática social e não reconheceram o racismo nas ações cotidianas. Após a mediação da pesquisadora, e análise de um quadrinho de Henfil (Figura 2), cada aluno produziu textos (Figura 4) e, no momento de socialização da leitura, foram relatados casos em que o racismo foi naturalizado e, por isso, não reconhecido por eles. Desse modo, disponibilizamos conteúdos que constituíram instrumentos para o desvelamento da prática social e permitiram que os alunos, na posse da produção cultural sistematizada historicamente, fossem capazes de compreender os fenômenos de forma mais complexa e sintética e dar novas repostas aos problemas colocados (MARSIGLIA, 2011, p. 25).



Ao entrarmos no eixo V, os alunos foram sensibilizados a perceberem as relações entre os conteúdos propostos no eixo (o trabalho feminino, trabalho doméstico, divisão sexual do trabalho, o racismo que atravessa tais questões) e a prática social inicial por meio de questionamentos que dialogaram com a animação *O Sonho Impossível?*⁹, a música *100% Feminista*¹⁰, trechos do filme *Histórias Cruzadas* e relatos sobre a vida de mulheres citadas na música: Aqualtune, Dandara, Chica da Silva e Carolina Maria de Jesus, sendo problematizado o porquê delas terem sido mulheres relevantes para nossa história e sobre as quais nunca haviam estudado. Foi possível constatar que os alunos partiram do conhecimento que tinham (conhecimento sincrético) e, aos poucos, pela mediação e pela análise, tal conhecimento foi se ampliando, negando, superando, e chegando à construção de um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético).

No eixo VI, o produto educacional apresentou imagens de campanhas e grafites sobre o enfrentamento às agressões, oportunizando o diálogo entre as vozes presentes nos discursos e quadrinhos henfilianos, exigindo do aluno uma atitude responsiva sobre os textos, com a mediação da pesquisadora. Ao mesmo tempo, a leitura dos quadrinhos foi o momento de solicitar a percepção/visão/concepção da vida concreta e particular deles, que também reflete e reproduz a prática social mais distante e geral, momento indispensável para alcançarem a inteligibilidade sobre o real. A fim de potencializar a sistematização de todo o conhecimento produzido e incorporado, foi proposta uma produção de texto como atividade final (Figura 5). Esse momento consistiu em uma visão da totalidade integradora daquilo que antes era um conjunto de partes dispersas e representou um novo posicionamento intelectual dos alunos, que situaram os conteúdos histórico-concretos na totalidade.

Avaliação dos resultados

Percebemos que os sujeitos assumiram uma postura crítica e responsiva e conseguiram, a partir da palavra alheia, construir contrapalavras e uma realidade ressignificada pelo movimento, que partiu do conhecimento sincrético para o conhecimento sintético (o concreto pensado), com potencial para promoverem transformações na vida cotidiana. Os textos produzidos por eles, seja na forma oral ou escrita, mostraram que

[...] o outro [o aluno] se projeta a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas – posições sociais, opiniões – que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível; às vezes está escondido, mas sempre está lá como um princípio alteritário (DI FANTI, 2003, p. 98).

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dKSdDQgkmlM>. Acesso em: 14 mai. 2017

¹⁰ Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/mc-carol/100-feminista.html>. Acesso em: 24 fev. 2017.



Houve, portanto, um novo posicionamento perante a prática social proveniente da apropriação de conhecimentos, da resignificação de conteúdos, tornando possível uma ação concreta, uma nova maneira de pensar, de interagir com o mundo, de transformar e ser transformado por ele e pelas relações dialógicas¹¹ constituintes da linguagem e por ela constituída, em uma abordagem da não-finalização e do vir-a-ser, configurando com isso o princípio da inconclusibilidade do sujeito, do conhecimento, da realidade, e da preservação da alteridade, indispensáveis à formação do leitor crítico. Por fim, tendo os alunos adquirido e sintetizado o conhecimento relativo às práticas sociais patriarcais, que contribuem para o aumento dos casos de violência contra as mulheres e de sua culpabilização, observamos que eles ampliaram seus conhecimentos, passando da síntese (conhecimento concreto empírico) para a síntese (novo conhecimento elaborado, isto é, o concreto pensado, visto em suas múltiplas determinações) pela “[...] efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social” (SAVIANI, 2008, p. 57). Sendo assim, os educandos, por meio dos quadrinhos henfilianos em diálogo com outros textos, foram capazes de situar e entender as questões sociais postas no início de cada intervenção e trabalhadas nos demais momentos propostos nos eixos temáticos, ressitando os conteúdos em uma nova totalidade social e dando novos sentidos à aprendizagem.

Considerações finais

Atualmente, discursos sobre o fracasso das escolas públicas têm tido visibilidade e inserem-se em um campo de disputas de narrativas, ao mesmo tempo, que se constituem em justificativa para fazê-las se submeterem à lógica do capital. Com isso, circulam discursos que levam à desvalorização do professor e da escola como responsável pela socialização dos conhecimentos sistematizados elaborados pelas objetivações humanas ao longo da história. Contrariando tais expectativas, este relato fortalece-nos no sentido de mostrar ser possível uma educação com potencial para desvelar as contradições dos saberes tidos como imutáveis e acabados, comprometida com as transformações sociais em prol da alteridade, e que se aproxima da criticidade, autonomia moral, sensibilidade estética, emancipação e formação humanas e responsabilidade com um futuro cuja ordem ainda não está dada. Nesse sentido, é fundamental delimitarmos o papel histórico-social da escola na formação

¹¹ Ressalta-se que o dialogismo encontra-se presente nas obras do Círculo de Bakhtin de três maneiras distintas: “a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença; b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advém de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos; c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica [...]” (SOBRAL, 2014, p. 106).



do leitor crítico e no desvelamento das contradições e das transformações sociais em curso no país. Retomando o diálogo com nossa pesquisa e tendo em vista o objetivo geral proposto, constatamos, pela avaliação dos resultados, que foi possível atingi-lo, pois os encontros promovidos pelas atividades produziram reflexões sobre a prática social e a esperança em mudanças protagonizadas pelos próprios alunos, ou por aqueles que virão depois deles, ou com quem eles vão interagir futuramente.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRITTO, L. P. L. Prefácio. In: SILVA: E. T. da. **Criticidade e leitura**. Ensaio. Campinas: Mercado das Letras, 2002. p. 11-14.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 95-111, 2003.

HENFIL. Fradim 21. Rio de Janeiro: Codecri, 1977.

_____. Fradim 29. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

MARSIGLIA, A. C. G. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: _____ (Org.). **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 5-34.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. p. 59-86.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura**: ensaios. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOBRAL Adail. Ético e estético. Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014. p. 103-122.



ANEXOS

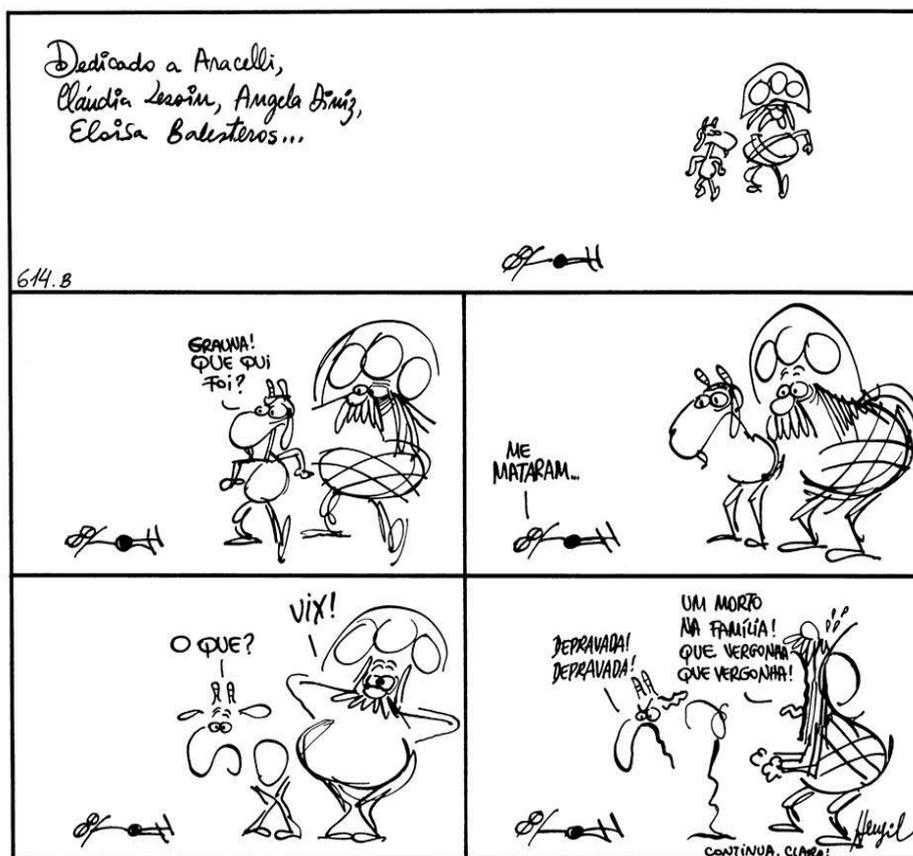


Figura 1. Quadrinho de Henfil (1980); eixo I



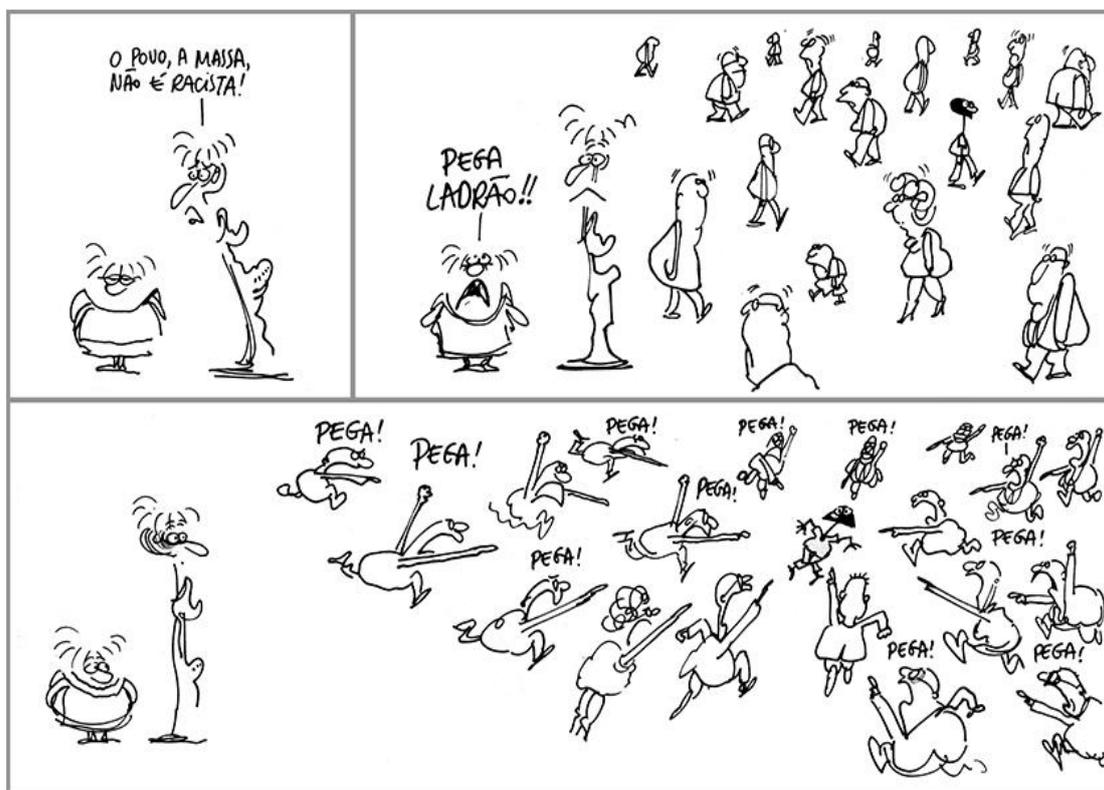


Figura 2. Quadrinho de Henfil (1977); eixo IV



Figura 3. Momento de realização de atividade com a mediação da pesquisadora



Existem mulheres negras,
brancas, morenas, latinas.
Existem engenheiras, donas de
casa, prostitutas, cidadãs.
Há mulheres cegas,
surdas e mudas.
Mulheres Bispo-laus, deprimi-
das e ansiosas.
E acredito mas que cada
uma mereça ser
ouvida e respeitada.
Nessa ideia é de
liberdade e celebrar a diver-
sidade do ser humano.

Figura 4. Produção de texto elaborada por aluno no eixo IV



Figura 5. Panfleto elaborado por aluna no eixo VI

