



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

RAMON DOS SANTOS DE SOUZA

**QUADRO A QUADRO: O MUNDO-ESCOLA NO IMAGINÁRIO DAS TIRAS EM  
QUADRINHOS DE CALVIN E HAROLDO**

NOVA IGUAÇU  
2026





RAMON DOS SANTOS DE SOUZA

QUADRO A QUADRO: O MUNDO-ESCOLA NO IMAGINÁRIO DAS TIRAS EM  
QUADRINHOS *DE CALVIN E HAROLDO*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Dr. Aristóteles de Paula Berino

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719q Souza, Ramon dos Santos de, 1990-  
Quadro a quadro: o mundo-escola no imaginário das  
tiras em quadrinhos de Calvin e Haroldo / Ramon dos  
Santos de Souza. - Nova Iguaçu, 2026.  
149 f.

Orientador: Aristóteles de Paula Berino.  
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em  
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas  
Populares, 2026.

1. Histórias em quadrinhos. 2. Escola. 3. Calvin e  
Haroldo. 4. Paulo Freire. 5. Diálogos. I. Berino,  
Aristóteles de Paula, 1965-, orient. II Universidade  
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós  
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e  
Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte

**“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS**  
**CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**RAMON DOS SANTOS DE SOUZA**

**QUADRO A QUADRO: O MUNDO-ESCOLA NO IMAGINÁRIO DAS TIRAS EM**  
**QUADRINHOS DE CALVIN E HAROLD**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 24 de fevereiro de 2026.

**BANCA EXAMINADORA:**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E  
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA Nº 679/2026 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)  
(Nº do Documento: 576)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 05/03/2026 21:07 )  
ARISTOTELES DE PAULA BERINO  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matricula: 00043603

(Assinado digitalmente em 09/03/2026 09:11 )  
FABRICIA VELLASQUEZ PAIVA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)  
Matricula: 00094103

(Assinado digitalmente em 06/03/2026 11:00 )  
RAMON DOS SANTOS DE SOUZA  
DISCENTE  
Matricula: 20230000008

(Assinado digitalmente em 07/03/2026 18:16 )  
FABIO SAMPAIO DE ALMEIDA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 000.000.597-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: 576, ano: 2026, tipo: ATA, data de emissão: 05/03/2026 e o código de verificação: a285e8d857

*A Bento, Duda e Miguel, meus sobrinhos,  
E a Isabel, minha filha, minha pequena Bebel,  
Que na doçura de suas infâncias me ensinam tanto sobre a boniteza de se criar histórias e de  
se explorar, na invencionice dos fazeres de conta, mundos novos e realidades cheias de vida,  
esperança e sonho.*

*A eles, dedico esta minha pequena aventura imaginativa.*

## AGRADECIMENTOS

O fluxo convencional de uma pesquisa acadêmica nem sempre é sistemático, ordeiro e linear, como se gostaria. O caos, o imprevisto, o recuo e o imponderável costumam ser elementos bastante presentes (e, de certa forma, até mesmo esperados) nos movimentos de elaboração de um trabalho. Da mesma maneira, os termos práticos de uma jornada reflexivo-criativa tendem, normalmente, a ser construídos a partir de um trilhar solitário de seu pesquisador. As leituras dos materiais, os levantamentos bibliográficos, as anotações e a efetividade da escrita do texto a ser defendido são, em suma, etapas desgastantes e, muitas vezes, admitamos, modorrentas e pouco estimulantes, experimentadas em solidão melancólica e estressante.

Entretanto, conforme o avançar do tempo e das convicções, o vazio dos inícios de trajetória vai se preenchendo de informação, de saberes e conhecimentos novos, e a tela branca insistente do computador vai se esmigalhando vagarosamente, dando lugar aos períodos, aos parágrafos, às páginas, até ganhar a consistência dos capítulos estruturantes, culminando, enfim, em suas conclusões e encerramentos. Todo esse processo vivenciado no paradoxo das agitações emocionais e das inquietações intelectuais e físicas do pesquisador não se resume, em absoluto, à exclusividade das experiências internas, de sua própria capacidade de reflexão e abstração, de sua curiosidade e imaginação, por mais engenhosas e criativas que possam ser.

Como pesquisador, creio que toda e qualquer pesquisa constrói-se pelas vias dos diálogos – não apenas com as bibliografias, epistemologias e teorias selecionadas, mas sobretudo com o mundo e, principalmente, com as gentes. Assim, o trabalho afasta-se, gnosiologicamente, dos exercícios monológicos e autocentrados, dando, então, lugar às intersubjetividades difusas, aos encontros inesperados, a um senso coletivo e comunitário do pensar, do saber e do conhecer.

Portanto, apesar da solidão que muitas vezes insiste em se impor nas feitura dos estudos acadêmicos, esta pesquisa apresenta-se a partir das leituras, das reflexões, dos impulsos criativos das subjetividades de seu pesquisador, mas também como resultado do convívio dialógico com outras vozes, com outras histórias, com outras pessoas, que contribuíram, cada uma à sua maneira, para a consolidação do trabalho aqui apresentado. Sendo assim, na consciência das curiosidades vocacionadas e dos diálogos humanizantes do ser, da educação e

do conhecimento, presto aqui meus sinceros agradecimentos a todos que compartilharam comigo as aventuras (e as incertezas) desta jornada.

Agradeço, primeiramente, a Deus – Pai amoroso, Amigo fiel, Salvador em plenitude de misericórdia e justiça. Na aventura imaginativa de quem foi feito à *imagem* de seu *Verbo*, me lanço na exploração imaginativa do mundo e de mim mesmo. Penso, sinto, digo e ajo, pois imagino e crio – e, no anseio humano frente às vocações por criar coisas novas, por conhecer aquilo que antes desconhecia, me conecto, no mistério e na revelação, com meu Criador: “Porque dele, e por ele, e para ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

Quero agradecer aos meus pais, ao meu irmão e à toda a minha família. Foi na simplicidade de um quintal em Belford Roxo, no privilégio de uma vida simples mas profundamente honrada que pude experimentar a extravagância do amor e da união, da esperança e do compartilhar. Foi ouvindo suas histórias, seguindo seus exemplos, firmando meus passos nas trilhas abertas por quem veio antes de mim, que eu aprendi sobre a importância dos estudos, sobre o poder transformador das letras e da educação. Obrigado por todos os esforços, por toda a resiliência em seguir acreditando que, apesar das maldades, das violências e das desumanizações dos tempos presentes, ainda assim vale a pena ser do bem, *ser gente que não pega nada de ninguém*.

Agradeço também ao meu amigo João Lisbôa por todas as ligações, por todas as conversas, por todas as provocações necessárias e por todo incentivo recebido desde a elaboração do meu pré-projeto, passando pelo processo seletivo, entrevista, qualificação e agora defesa desta dissertação de mestrado. Obrigado por sua amizade parcialmente dedicada, irritantemente presente e, como nos melhores e mais íntimos amigos, absolutamente reprovável, inconveniente e leal.

Gostaria de agradecer ao meu orientador, o professor Aristóteles Berino, à minha colega de grupo de pesquisa Glauce Sarmiento e a todos os participantes do FRECON – *Grupo de Pesquisa Estudos Freireanos Contemporâneos e Currículo*. Nossas conversas e reuniões de grupo foram de fundamental importância para o empreendimento dos primeiros percursos desta pesquisa, quando tudo ainda era obscuro, instável e incerto. Obrigado pelo apoio cordial, pela generosidade da acolhida, pelos diálogos *freireanos* sempre presentes.

Agradeço também aos professores Fabio Sampaio e Fabrícia Vellasquez pelo pronto aceite em participar, desde a qualificação, da minha banca examinadora. Cada comentário

atento e equilibrado, cada conselho cuidadoso e responsável, cada apontamento tão gentil e profundamente respeitoso foram de imenso valor para o firmar das convicções imaginativas do estudo proposto, para o desenvolvimento da pesquisa e para a consolidação dos argumentos desta dissertação.

Presto aqui também meus agradecimentos à UFRRJ, ao PPGEDUC e, em particular, à Diretoria do Campus Nova Iguaçu pelo privilégio de não só exercer minhas atribuições funcionais como servidor técnico-administrativo nessa tão honrada e prestigiada instituição de ensino, mas também agora de vivenciar as experiências de estudo e pesquisa como um de seus discentes de pós-graduação. Agradeço imensamente aos diretores Ana Carolina Barboza, Elisângela Canêdo e Geraldo Pinheiro e também a todos os meus colegas de setor – Antonio Ramalho, Fábio Faustino, Silene Franca e Walter Teixeira – pela generosidade, pelo companheirismo e pelo carinho e respeito demonstrados nos tratos do dia a dia, ainda mais nesses últimos, agitados e desafiadores anos de mestrado.

Por fim, agradeço, em especial, à minha esposa Caroline Granha, minha principal incentivadora, minha primeira e mais gentil leitora, minha companheira inseparável de caminhada. Sem você, Carol, sem seu otimismo, sem seu cuidado e gentileza, todo o trabalho aqui desenvolvido não seria possível — na verdade, nada disto teria sequer começado, muito menos se concluído. Distraído, ansioso, confuso e vacilante, encontrei em você, meu bem, orientação, calma, direção e firmeza necessárias para tudo o que foi construído ao longo desse tempo de estudo e pesquisa. Obrigado por seguir acreditando, por amorosamente insistir em estar por perto. Há cerca de dois anos, esta jornada começava na esperança de duas pessoas, e agora se conclui no amor de três – eu, você e a nossa Bebel.

Na solidariedade dos afetos, na humanidade dos diálogos, no encontro com vozes, vivências e histórias diversas, *solidão* converte-se em *solitude*, para transformar-se, enfim, em convívio, experiência e jornada.

A todos vocês, meu muitíssimo obrigado.

## RESUMO

SOUZA, Ramon dos Santos de. **Quadro a quadro: o mundo-escola no imaginário das tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo***. 2026. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2026.

Trata-se de pesquisa que tem como sua proposta medular estabelecer diálogo crítico e criativo entre os campos da educação e da arte e cultura. A partir dessa relação ora em entrelaçamentos estéticos, ora em dispersões éticas, o trabalho busca erigir reflexão igualmente crítica e criativa a respeito das representações da escola e de seus contextos educativos nas histórias em quadrinhos, tendo como seu foco de leitura e mediação as tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson. Partindo desses pressupostos – da legitimidade da arte das HQs e da relevância das tiras de *Calvin e Haroldo* para as discussões desenvolvidas nesta pesquisa –, as interseções evocadas e as eventuais conjugações interdisciplinares decorrentes dos diálogos aqui promovidos, aproximando educação e arte, escola e quadrinhos, são construídas, entre outros autores, conceitos e perspectivas teóricas, sob a ótica do pensamento de Paulo Freire (2018, 2021) e dos momentos estéticos – e, por que não, também éticos – que revelam mundos, experiências e existências novas e que se desvelam na linguagem, nas artes, nas imagens, na imaginação e, sobretudo, na educação. Com base nas articulações entre as leituras das tirinhas e as bibliografias selecionadas, a pesquisa busca observar, pela mediação estética das HQs, como a escola, espaço/tempo primordial de confluência de ideias, de criatividade pulsante e de ensino e aprendizagem libertadores (e, por isso, criativos e críticos), pode figurar, por vezes, como entidade silenciadora da imaginação e da fantasia, opressora das liberdades, das vontades, das consciências e das experiências, adestradora das potencialidades do ser e das subjetividades. Diante do exposto, e tendo em vista as interlocuções e os eventuais embates quando das interações entre arte/educação, histórias em quadrinhos/escola, infância/adulterez, imaginação em potência crítica e criativa/realidade em concretude de conformidade e adaptação desesperançosa, a relevância da presente pesquisa justifica-se, entre outras razões, na proeminência das artes e das imagens, em particular das HQs, como via de acesso a uma realidade em novidade, em sua representação estética e na constituição do ser humano em sua subjetividade, linguagem, imaginário, curiosidade e pensamento. Sem perder de vista as bonitezas dos diálogos e a profundidade das vocações transformadoras do ser, e valendo-se da concepção *freireana* acerca dos jogos estéticos e éticos (sempre em disputa) no ser/fazer educativo das experiências e dos cotidianos da escola, a pesquisa aproxima-se desses momentos estéticos não só da linguagem, mas também das imagens. Assim, pelas vias éticas/estéticas da linguagem e das imagens constantes das histórias em quadrinhos e do imaginário construído pelas tiras de *Calvin e Haroldo*, o presente trabalho propõe suas leituras e reflexões, em crítica e criação, tendo em vista os diálogos possíveis (e inventados) entre educação e arte, quadrinhos e escola, quando de suas relações, tensões, convivências e dispersões.

Palavras-chave: histórias em quadrinhos; escola; Calvin e Haroldo; Paulo Freire; diálogos.

## ABSTRACT

SOUZA, Ramon dos Santos de. **Frame by frame:** the school-world in the imaginary of *Calvin and Hobbes* comic strips. 2026. 149p. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2026.

This research aims to establish a critical and creative dialogue between the fields of education and art and culture. Starting from this relationship, sometimes intertwined aesthetically, sometimes ethically, the work seeks to develop an equally critical and creative reflection on the representations of school and its educational contexts in comic strips, focusing on the *Calvin and Hobbes* comic strips by Bill Watterson. Based on these assumptions – the legitimacy of comic book art and the relevance of *Calvin and Hobbes* strips to the discussions developed in this research – the intersections evoked and the eventual interdisciplinary conjugations resulting from the dialogues promoted here, bringing education and art, school and comics closer together, are constructed, among other authors, concepts and theoretical perspectives, from the point of view of Paulo Freire's thought (2018, 2021) and the aesthetic – and, why not, also ethical – moments that reveal new worlds, experiences and existences and that are unveiled in language, in the arts, in images, in imagination and, above all, in education. Based on the connections between the readings of the comic strips and the selected bibliographies, this research seeks to observe, through the aesthetic mediation of comics, how the school, a primordial space/time of confluence of ideas, of pulsating creativity and of liberating (and therefore creative and critical) teaching and learning, can sometimes figure as an entity that silences imagination and fantasy, oppresses freedoms, wills, consciences and experiences, and tames the potentialities of being and subjectivities. Given the above, considering the interrelations and potential clashes arising from the interactions between art/education, comics/school, childhood/adulthood, imagination in its critical and creative potential/reality in the concreteness of conformity and hopeless adaptation, the relevance of this research is justified, among other reasons, by the prominence of the arts and images, particularly comics, as a means of accessing a novel reality, in its aesthetic representation and in the constitution of the human being in its subjectivity, language, imagination, curiosity, and thought. Without losing sight of the beauty of the dialogues and the depth of the transformative vocations of being, and making use of Freire's conception of aesthetic and ethical games (always in dispute) in the educational being/doing of experiences and daily life at school, the research approaches these aesthetic moments not only of language, but also of images. Thus, through the ethical/aesthetic avenues of language and images found in comic strips and the imaginary world constructed by *Calvin and Hobbes* strips, this work proposes readings and reflections, in both critique and creation, considering the possible (and invented) dialogues between education and art, comics and school, in their relationships, tensions, coexistence, and dispersions.

Keywords: comics; school; Calvin and Hobbes; Paulo Freire; dialogues.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 13 |
| Figura 2 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 14 |
| Figura 3 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 16 |
| Figura 4 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 17 |
| Figura 5 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 18 |
| Figura 6 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 19 |
| Figura 7 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                        | 20 |
| Figura 8 - Coleção de quadrinhos do autor.....                                                           | 21 |
| Figura 9 - Capa da edição de <i>Existem tesouros em todo lugar</i> (Editora Conrad).....                 | 23 |
| Figura 10 - Coleção do autor: edições de <i>Calvin e Haroldo</i> .....                                   | 25 |
| Figura 11 - Anos 90: minha prima Tamiris (à esquerda), meu irmão Tiago (ao centro) e eu (à direita)..... | 27 |
| Figura 12 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 34 |
| Figura 13 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 35 |
| Figura 14 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 36 |
| Figura 15 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 47 |
| Figura 16 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 48 |
| Figura 17 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 49 |
| Figura 18 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 53 |
| Figura 19 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 54 |
| Figura 20 - Capas de edições encadernadas de <i>Krazy Kat</i> , <i>Peanuts</i> e <i>Pogo</i> .....       | 55 |
| Figura 21 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 58 |
| Figura 22 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 59 |
| Figura 23 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 60 |
| Figura 24 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 61 |
| Figura 25 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 62 |
| Figura 26 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 63 |
| Figura 27 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 64 |
| Figura 28 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 65 |
| Figura 29 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 67 |
| Figura 30 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 68 |
| Figura 31 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson.....                       | 69 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 32 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 70  |
| Figura 33 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 76  |
| Figura 34 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 77  |
| Figura 35 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 80  |
| Figura 36 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 83  |
| Figura 37 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 84  |
| Figura 38 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 86  |
| Figura 39 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 88  |
| Figura 40 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 90  |
| Figura 41 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 92  |
| Figura 42 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 93  |
| Figura 43 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 94  |
| Figura 44 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 95  |
| Figura 45 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 98  |
| Figura 46 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 99  |
| Figura 47 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 100 |
| Figura 48 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 100 |
| Figura 49 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 103 |
| Figura 50 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 104 |
| Figura 51 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 106 |
| Figura 52 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 108 |
| Figura 53 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 109 |
| Figura 54 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 109 |
| Figura 55 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 111 |
| Figura 56 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 112 |
| Figura 57 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 114 |
| Figura 58 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 116 |
| Figura 59 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 119 |
| Figura 60 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 120 |
| Figura 61 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 125 |
| Figura 62 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 126 |
| Figura 63 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 127 |
| Figura 64 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 132 |
| Figura 65 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 135 |

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 66 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 143 |
| Figura 67 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 144 |
| Figura 68 - Tira em quadrinhos de <i>Calvin e Haroldo</i> , de Bill Watterson..... | 146 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....                                                                                                                | 13  |
| 1.1 Primeiras palavras, primeiras imagens.....                                                                                    | 13  |
| 2. BIOGRAFIAS, CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....                                                                        | 21  |
| 2.1 “Existem tesouros em todo lugar” - recordatórios e balões de pensamento.....                                                  | 21  |
| 2.2 Sobre representação e imaginação.....                                                                                         | 27  |
| 2.3 Entrequadros e entrecaminhos - perspectivas e texturas de pesquisa.....                                                       | 36  |
| 3. SER, MUNDO, ESCOLA: POR UM IMAGINÁRIO EM CALVIN E HAROLDO.....                                                                 | 47  |
| 3.1 “E foi assim que tudo começou” - as tiras de <i>Calvin e Haroldo</i> .....                                                    | 47  |
| 3.2 “O mundo é mágico” - criação e imaginação em <i>Calvin e Haroldo</i> .....                                                    | 54  |
| 3.3 Mundo-escola, “onde o tempo não faz sentido!” - primeiros diálogos.....                                                       | 62  |
| 4. HQS: INFÂNCIA, LINGUAGENS, IMAGEM.....                                                                                         | 67  |
| 4.1 Quadrinhos e infância - entrelaçamentos e imaginários.....                                                                    | 67  |
| 4.2 Para uma infância da infância.....                                                                                            | 70  |
| 4.3 Quadrinhos são quadrinhos.....                                                                                                | 76  |
| 4.4 Ser um é também ser outro - as linguagens das HQs.....                                                                        | 80  |
| 4.5 As histórias em quadrinhos como arte-movimento-mudança.....                                                                   | 84  |
| 4.6 Imagem e sistema dos quadrinhos.....                                                                                          | 87  |
| 5. DIÁLOGOS POSSÍVEIS (E INVENTADOS): PAULO FREIRE, BILL WATTERSON E A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA NAS TIRAS DE CALVIN E HAROLDO..... | 96  |
| 5.1 Desvios, distorções e falseamentos.....                                                                                       | 96  |
| 5.2 Sob a vigência dos medos e das violências.....                                                                                | 108 |
| 5.3 Das complementaridades.....                                                                                                   | 114 |
| 5.4 Na dimensão <i>freireana</i> dos diálogos.....                                                                                | 117 |
| 5.5 Por uma educação libertadora.....                                                                                             | 123 |
| 6. (IN)CONCLUSÕES FINAIS.....                                                                                                     | 137 |
| REFERÊNCIAS.....                                                                                                                  | 147 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Primeiras palavras, primeiras imagens

*“As tiras de quadrinhos são como um pequeno oásis de estabilidade em um mundo turbulento e sempre em mutação.” (Bill Watterson)<sup>1</sup>*

*“Nenhuma “ordem” opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: “Por quê?”” (Paulo Freire)<sup>2</sup>*

**Figura 1 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou, 2010, p. 48)

O texto aqui apresentado trata-se de dissertação do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDUC/UFRRJ), turma 2023.

Em termos gerais, as intenções primárias deste texto convergem na direção de apresentar os termos finais da pesquisa aqui desenvolvida, visando a firmar entendimento claro quanto aos caminhos teóricos e bibliográficos adotados, bem como discorrer acerca das consolidações das discussões propostas pelo trabalho. Além disso, o texto presta alguns esclarecimentos adicionais a respeito das decisões argumentativas assumidas pela pesquisa, tendo em vista as leituras, avaliações e articulações teóricas que foram sendo aperfeiçoadas e amadurecidas ao longo do processo de pesquisa, bem como suas conseqüentes repercussões metodológicas e epistemológicas frente a seu objeto de estudo e tópicos de referência.

<sup>1</sup> Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário (WATTERSON, 2013, p. 7).

<sup>2</sup> Pedagogia do oprimido (FREIRE, 2018, p. 106).

Adentrando então, passo a passo, as temáticas-alvo e dimensionando o alcance de seus objetivos mais gerais, a pesquisa tem como sua proposta medular estabelecer diálogo crítico e criativo entre os campos da educação e da arte e cultura. A partir dessa relação ora em entrelaçamentos estéticos, ora em dispersões éticas, o trabalho busca erigir reflexão igualmente crítica e criativa a respeito das representações da escola e de seus contextos educativos, via imagem-palavra-quadro, nas histórias em quadrinhos – as HQ(s)<sup>3</sup>, quadrinho(s) ou simplesmente gibi –, tendo como seu foco de leitura e mediação as tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo* (*‘Calvin and Hobbes’*, título original, em inglês), de Bill Watterson.

**Figura 2 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Deu “tilt” no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2009, p. 111)

Não obstante as tiras de *Calvin e Haroldo* não se tratem de quadrinho brasileiro nem tenham como uma de suas intenções artísticas examinar especificamente os enredamentos característicos da educação básica do Brasil, defende-se, antemão, a possibilidade de que a HQ selecionada possa estabelecer, como obra de arte legítima em crítica e criação estética, tendo em vista a constituição transformadora de realidades via narrativa gráfica, eventuais pontos de contato-contraste que permitam, ao se experienciar aquela representação-símbolo, compreender também a escola brasileira em sua complexidade, diversidade, paradoxos e dilemas éticos.

Partindo desses pressupostos – da legitimidade da arte das HQs e da relevância das tiras de *Calvin e Haroldo* para as discussões desenvolvidas nesta pesquisa –, as interseções evocadas e as eventuais conjugações interdisciplinares decorrentes dos diálogos aqui promovidos, aproximando educação e arte, escola e quadrinhos, são construídas, entre outros autores,

<sup>3</sup> Abreviação de “histórias em quadrinhos”. O termo e sua variação de número (HQ(s)) serão utilizados ao longo do texto, assim como também são utilizados recorrentemente por leitores, estudiosos e pesquisadores do campo dos quadrinhos.

conceitos e perspectivas teóricas, sob a ótica do pensamento de Paulo Freire e dos momentos estéticos – e, por que não, também éticos – que revelam mundos, experiências e existências novas e que se desvelam na linguagem, nas artes, nas imagens, na imaginação e, sobretudo, na educação.

“O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização”, afirma Paulo Freire (FREIRE, 2018, p. 184 e 185). Sob esse aspecto, Paulo Freire (2018) estabelece a dimensão dos diálogos na ontologia do ser humano, em sua mais fundamental humanidade, tendo em vista a luta permanente e cotidiana para, nos encontros e no convívio, humanizar-se – na experiência das liberdades e das autonomias, nos processos de conscientização acerca dos inacabamentos: de si mesmo e do mundo, em transformação. Em vista disso, os diálogos, pela perspectiva *freireana*, firmam-se como experiência essencialmente humana a partir da busca incessante do ser por sua própria humanidade e subjetividade. Para Paulo Freire (2018), o diálogo é exigência inaugural de toda revolução autêntica e verdadeira.

Diante disso, levando em consideração os elementos basilares da presente pesquisa, bem como sua proposta central de construção de uma reflexão e crítica, os diálogos postam-se como referência importante na constituição das leituras e discussões aqui apresentadas. Na busca dos diálogos e nas aproximações discursivas estabelecidas pelo trabalho, dialoga-se inevitavelmente com a perspectiva *freireana*, que, dialogicamente, também baliza esta pesquisa no convívio com os diversos temas, autores, correntes e campos de conhecimento evocados, bem como nas reflexões aqui desenvolvidas com o objeto de estudo selecionado, no caso, as histórias em quadrinhos e as tiras de *Calvin e Haroldo*.

Outrossim, traçando seus objetivos mais adjacentes, tendo em vista a natureza em potência artística de seu objeto de estudo e reflexão – as histórias em quadrinhos –, o trabalho, em seu percurso em permanente (re)construção crítico-criativa, busca promover aprofundamento teórico e bibliográfico acerca das discussões a respeito da própria estrutura e linguagem das histórias em quadrinhos. Nesse processo de formulações teóricas e discursivas no campo dos estudos dos quadrinhos, a pesquisa dedica sua atenção em termos de argumento e crítica no que diz respeito à consistência sistêmica, narrativa e simbólica das HQs, considerando sua variedade de estratégias e gêneros textuais em profusão, bem como os recursos linguísticos e gráficos disponíveis em seu cerne narrativo-estético.

Ao conduzir-se para uma melhor compreensão dos quadrinhos enquanto mídia, linguagem e sistema narrativo-gráfico, a pesquisa aproxima-se das histórias em quadrinhos também como arte intelectual, política e culturalmente legítima, observando como seus caminhos e entrecaminhos estéticos e narrativos são utilizados para (re)interpretar, re(a)presentar e transformar, ética e esteticamente, a realidade. Das objetividades patentes (de obviedades, monotonia e adaptações), fundam-se, inventam-se realidades outras e diversas, latentes em potências imaginativas, fantásticas e poéticas – mundo novo permeado por novidades, em curiosidades epistemológicas e vocações ontológicas por criar e, ao mesmo tempo, ser/estar no/com esse mundo novo, sempre em transformação e mudança libertadora.

A partir dessa aproximação-disjunção entre quadrinhos e educação e das provocações levantadas pelas tiras de *Calvin e Haroldo*, o estudo concentra seus esforços na construção de reflexão sobre as relações – e também sobre as tensões – experimentadas no âmbito da escola, em meio à diversidade dos cotidianos vivenciados por educandos, educadores, pais e comunidade escolar em geral, atentando-se para como são estabelecidos tais encontros, diálogos, disputas e convivências.

**Figura 3 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 76)

Deste modo, com base nas articulações entre as leituras das tirinhas e as bibliografias selecionadas, a pesquisa busca observar, pela mediação estética das HQs, como a escola, espaço/tempo primordial de confluência de ideias, de criatividade pulsante e de ensino e aprendizagem libertadores (e, por isso, criativos e críticos), pode figurar, por vezes, como entidade silenciadora da imaginação e da fantasia, opressora das liberdades, das vontades, das consciências e das experiências, adestradora das potencialidades do ser e das subjetividades.

Percorrendo, portanto, as representações gráficas da escola nas tiras de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson, e apoiando-se, entre outros autores e bibliografias, no pensamento de Paulo Freire para a construção progressiva, responsável e também curiosa epistemologicamente das leituras dos materiais em quadrinhos, a pesquisa constrói-se e se reconstrói, crítica e criativamente, em seu percurso argumentativo, imaginativo e reflexivo.

**Figura 4 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**

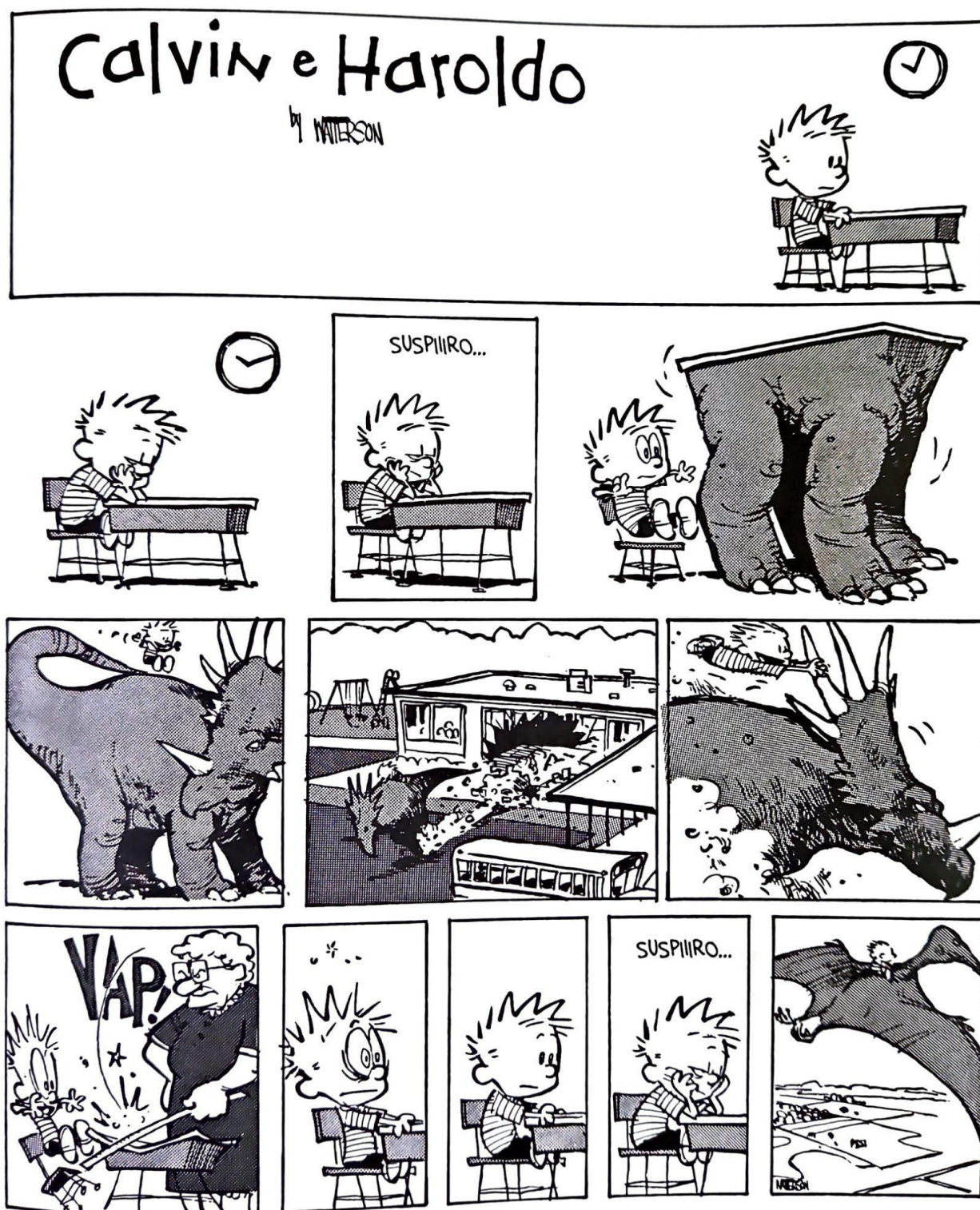


(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 28)

Conforme argumenta Philip Nel (2020), assumindo a complexidade ontológica das histórias em quadrinhos em sua linguagem e narrativa gráfica, a imaginação e a fantasia portam-se como elementos fundamentais dos gibis. Dessa forma, estabelecem-se não mais meras oposições simplificadoras e excludentes, mas sim uma zona de fronteira, fluida, movediça, bruxuleante, entre uma realidade mais objetiva, pretensamente lógica e pragmática, e uma realidade outra, em fantasia e revolução estética.

Nesse sentido, destaca-se o argumento de que as tirinhas de *Calvin e Haroldo*, já em sua gênese narrativo-discursivo-imagética, traçam paralelos não-convencionais e contestadores a respeito dos limites entre realidade e fantasia. No criar e recriar das tiras, o que se percebe, a princípio, é um flexibilizar de fronteiras, reavaliando aparentes contradições entre imaginação/mundo real, verdadeiro/falso, certo/errado, infância/adulter, lucidez/aquiescência, maturidade/sisudez, convertendo graficamente antítese em dualidade, despolarizando aparentes antinomias pela força das imagens e de seu mundo real-imaginário. Pelo imaginário transformador da realidade, inaugurado pela liberdade de pensar, sentir e criar de Calvin, uma criança vocacionada pelo encanto de imaginar e reimaginar livremente tudo e a todos, funda-se a novidade em mundo, mundo-novo em fantasia.

Figura 5 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *A hora da vingança: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 57)

Por consequência, essas novas percepções sugeridas (e subvertidas, e invertidas, e resignificadas) pelo gibi – de contraditórios em (re)conciliação, de tensões apaziguadas e de iguais em permanente disputa e caos – se infiltrarão tanto nos temas e discussões quanto nas

representações dos personagens, cenários e quadros. E, por conseguinte, também marcarão presença nas figurações da escola na HQ e na condução das narrativas, seja via roteiro e balões, seja na elaboração dos desenhos e arte, no interior dos quadros, na idealização das imagens em profusão e trama.

Diante do exposto, e tendo em vista as interlocuções e os eventuais embates quando das interações entre arte/educação, histórias em quadrinhos/escola, infância/adulterez, imaginação em potência crítica e criativa/realidade em concretude de conformidade e adaptação desesperançosa, a relevância da presente pesquisa justifica-se, entre outras razões, na proeminência das artes e das imagens, em particular das HQs, como via de acesso a uma realidade em novidade, em sua representação estética e na constituição do ser humano em sua subjetividade, linguagem, imaginário, curiosidade e pensamento.

**Figura 6 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: *Deu "tilt" no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 65)

Sem perder de vista as bonitezas dos diálogos e a profundidade das vocações transformadoras do ser, e valendo-se da concepção *freireana* acerca dos jogos estéticos e éticos (sempre em disputa) no ser/fazer educativo das experiências e dos cotidianos da escola, a pesquisa aproxima-se desses momentos estéticos não só da linguagem, mas também das imagens. Assim, pelas vias éticas/estéticas da linguagem e das imagens constantes das histórias em quadrinhos e do imaginário construído pelas tiras de *Calvin e Haroldo*, o presente trabalho propõe suas leituras e reflexões, em crítica e criação, tendo em vista os diálogos possíveis (e inventados) entre educação e arte, quadrinhos e escola, quando de suas relações, tensões, convivências e dispersões.

Destarte, assumindo a potência representativa e simbólica das imagens nas HQs, bem como a complexidade de sua linguagem, oscilante de presenças-ausências de imagens

simultaneamente em fragmento e em solidariedade e de ausências-presenças das lacunas narrativas a serem preenchidas em colaboração ativa e participativa entre artista/leitor, a pesquisa busca compreender tanto as “sutilezas de uma tira multidimensional” (WATTERSON, 2013, p. 10) quanto a própria escola em sua multiplicidade e diversidade de experiências, perspectivas e dimensões de sentido possíveis e acessíveis. Nas palavras, nas imagens, na educação, nos quadrinhos.

**Figura 7 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: *Tem alguma coisa babando embaixo da cama: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2010, p. 19)

## 2. BIOGRAFIAS, CONCEITOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

### 2.1 “Existem tesouros em todo lugar”<sup>4</sup> - recordatórios e balões de pensamento

*“Mas, uma coisa é certa: os garotinhos, assim como os tigres, estão sempre dispostos a explorar todos os territórios que puderem.” (Bill Watterson)<sup>5</sup>*

**Figura 8 - Coleção de quadrinhos do autor**



(Fonte: Acervo do autor)

E, aqui, permito-me um pequeno desvio.

Normalmente, linhas retas tendem a ser o caminho mais curto entre dois pontos. Entretanto, diante da compleição dos estudos relacionados ao campo das humanidades, nem sempre o trajeto mais rápido se prova como o mais razoável e coerente aos objetivos traçados.

<sup>4</sup> Para nomear esta seção, utilizo-me, como horizonte de referência, de um dos títulos da coleção de livros de *Calvin e Haroldo*, de mesmo título.

<sup>5</sup> O livro *dos domingos de preguiça de Calvin e Haroldo: uma coletânea de tiras dominicais de Bill Watterson* (WATTERSON, 2015, p. 127).

Na complexidade da vida enquanto mistério e revelação, as curvas e os entroncamentos, por vezes, se revelam como jornada mais humana e, portanto, mais arriscada.

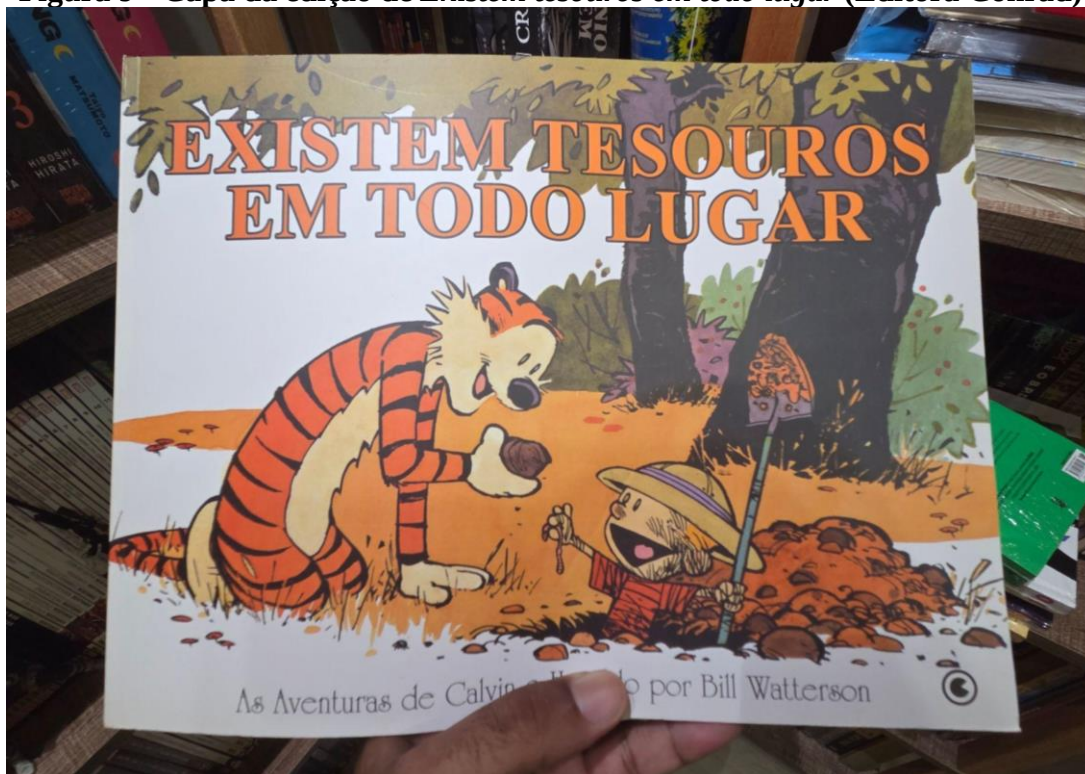
Da mesma forma, o senso comum construiuajuizamento de que uma pesquisa acadêmica, para se provar ajustada e contundente em seu estudo e reflexão, precisa por afirmar-se necessariamente pela despersonalização de seus próprios termos e, em consequência, de seu pesquisador. Por essa perspectiva, a natureza da pesquisa e a constituição subjetiva do pesquisador, incluindo as instâncias mais íntimas e pessoais de suas intenções e interesses, pouco importam para a consolidação do trabalho a ser desenvolvido. Ou seja, quanto mais afastados, quanto mais distanciados, quanto mais desvinculados emocionalmente ser/pesquisador e objeto de estudo/pesquisa, mais garantidos seriam os resultados e mais firmes seriam os fundamentos de seu trabalho.

Contudo, o que vai se percebendo, no trilhar crítico e criativo da pesquisa aqui apresentada, é que tanto tema quanto pesquisador, tanto objeto de estudo quanto os caminhos teóricos selecionados para a construção discursivo-argumentativa da pesquisa terão ainda mais sentido e relevância quando compreendidas na totalidade subjetiva e ontológica de quem a forjou como pesquisador, como pessoa, como *ser mais* em busca e transformação – com sentimentos e intuições, com passado e presente, com preferências e parcialidades, com história e encontros.

Por isso, sossegado na certeza da incerteza dos desvios, enveredo-me nos estudos dos quadrinhos, da cultura, das artes e da educação sem a presunção dos apagamentos, sem a ilusão das isenções despropositadas. Assim, assumindo-me como ser, como pessoa, como pesquisador pensante, livre e consciente de minha vocação, história e cultura, desvio-me aqui na esperança de chegar nem mais rápido, nem à aleatoriedade de qualquer lugar, mas sim essencialmente aonde deveria estar, onde gostaria de estar.

Esta seção foi inicialmente planejada para a narração de minha história com as histórias em quadrinhos, bem como das relações que construí ao longo da vida com as HQs. Esse movimento de imersão biográfica busca trazer não só coerência, mas também coesão para as reflexões apresentadas a partir de seu objeto de estudo. Como já indicado anteriormente, a abordagem aqui assumida afasta dos termos deste trabalho quaisquer pretensões de construção de uma ideia de pesquisa asséptica, despersonalizada, afastada das dimensões do humano em sua história, cultural e contexto social. Na verdade, a constatação das relações mais emocionais trazem ainda mais critério e vigor para a construção e consolidação desta pesquisa.

**Figura 9 - Capa da edição de *Existem tesouros em todo lugar* (Editora Conrad)**



(Fonte: Acervo do autor)

Para nomear este momento do texto de ligeira ruptura com os cursos esperados, tomo a liberdade de me utilizar de um dos títulos da coleção de livros de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson<sup>6</sup>. Não existem efetivamente razões muito malabarísticas para essa escolha, a não ser a simples convicção tanto na correção da declaração quanto na potência de seus significados e ressonâncias mais profundas – *Existem tesouros em todo lugar*.

Pode-se, entretanto, contra-argumentar que o título a que faço aqui referência, na verdade, indicaria um sentido diverso ou mais variável, inserido num contexto narrativo mais contido na trama do quadrinho, principalmente no que diz respeito à construção de mundos e imaginários das aventuras de Calvin. Todavia, a anúncio do título é insistente e insiste em persistir: – *Existem tesouros em todo lugar*. Na exploração da banalidade e da simplicidade dos cotidianos, na experiência das distrações mais descabidas e das coisas (de fato) sem sentido, eventualmente se vislumbram sutilezas inesperadas, verdadeiras riquezas antes perdidas, mas que foram venturosamente desenterradas. Esse impulso ao inesperado, vendo agora em perspectiva, parece atravessar não só a presente seção, mas também toda a pesquisa aqui

<sup>6</sup> Em outros momentos da dissertação, como poderá ser verificado ao longo da leitura, valho-me de outros títulos da coleção de *Calvin e Haroldo*, cada um utilizado com suas próprias razões e argumentação, levando em consideração as intenções e as reflexões planejadas para a respectiva seção.

apresentada, uma vez que é na exploração dos diálogos e dos encontros tidos como improváveis que o pensamento e o conhecimento parecem ganhar relevância e fundamento mais profundos.

Assim, na toada dos desvios e dos diálogos possíveis e inventados, a presente pesquisa propõe sua vereda crítica e criativa, sua reflexão imaginativa, apropriando-se da máxima que nomeia esta seção, assumindo firmemente as convicções de Calvin, de Haroldo e de Bill Watterson, de que, sim, grandes preciosidades estão espalhadas por aí, disponíveis a quem, disposto em aventura, se põe na esteira por achá-las. E, nas vias da busca, minha história também assume perspectiva de Paulo Freire de que a jornada humana, pois histórica, cultural, política e sociológica, é atravessada por diversas outras memórias, de outros tempos e de outras pessoas, uma vez que, na tomada de consciência de meu *eu-inconcluso*, conscientizo-me de que minha história não é só minha, muito menos um simples aqui-agora. Na verdade, sob a ótica *freireana*, minha história é convívio, é dimensão dos encontros, é também repercussão de uma série de outras histórias. Ou seja, se minha história é minha, é porque ela, de certa forma, é perpassada pela história de outras pessoas.

Logo, contando sobre quem eu sou, ou sobre quem já fui, ou ainda sobre quem venho me tornando, me encontro nos entrecaminhos da vida – minha própria (*eu-mesmo*), a de um *outro-eu* e também a de um *outro-outro*. Todavia, na especificidade da minha história, inevitavelmente falo também de um *outro-nem-tão-outro-assim*, dialética de mim mesmo em outro, que sendo outro diverge de mim, para, nas diferenças mais singulares, reafirmar-se também em quem eu (acho) que sou. No desvio de mim mesmo, para a revisita de minha história com as histórias em quadrinhos, encontro-me comigo mesmo e, nos diálogos possíveis, me reencontro com um outro alguém: meu irmão, Tiago.

Como quase todo irmão caçula, minha história passa pela tentativa de seguir as trilhas abertas pelo meu irmão mais velho. Com os quadrinhos, não poderia ser diferente. Afinal de contas, minhas primeiras lembranças com as HQs remontam aos quadrinhos de meu irmão Tiago. Lembro-me de, criança, abrir o guarda-roupas do quarto que dividíamos, para, na espreita quase clandestina da infância, folhear as edições de *Batman - A queda do Morcego*, *A morte do Super-homem*<sup>7</sup>, *Lanterna Verde - Crepúsculo Esmeralda*, ainda nos chamados

---

<sup>7</sup> Na época, o nome do personagem ainda era traduzido para “Super-Homem”, como se popularizou no Brasil. Atualmente, por uma decisão da *DC Comics*, empresa detentora dos direitos do personagem, padronizou-se o nome “Superman”, em inglês, independente do país de publicação.

“formatinhos”<sup>8</sup>, como eram conhecidos nos meados dos anos de 1990. Recordo-me, ainda hoje, do entusiasmo de meu irmão ao chegar em casa com publicações revolucionárias (escondidas na mochila, por pudor religioso) de *Batman - O Cavaleiro das Trevas*, de Frank Miller, *Watchmen*, de Alan Moore, e *Marvels*, da dupla Kurt Busiek e da sensação do momento Alex Ross, com seus desenhos realistas e pintados à mão (novidades para a cena dos quadrinhos de super-heróis da época). Mais tarde, curiosamente foi meu irmão também quem me apresentou as edições de *Calvin e Haroldo*.

**Figura 10 - Coleção do autor: edições de *Calvin e Haroldo***



(Fonte: Acervo do autor)

Todas essas HQs, cada uma à sua maneira, seja pela arte, pelo roteiro ou mesmo pela proposta inovadora em termos de narrativa gráfica, foram pilares importantes para a construção de minha perspectiva crítica enquanto leitor de livros, de histórias e do mundo. Por óbvio, até mesmo pela diferença de idade entre mim e meu irmão (6 anos, para ser mais exato), todos esses primeiros encontros com os quadrinhos aconteceram na coleção dele – feito notável do

<sup>8</sup> Os “formatinhos” eram edições em quadrinhos de baixo-custo, tendo seu formato de impressão reduzido (geralmente, 13cm x 21cm) quando comparados com o formato americano (17cm x 26cm) e com o formato italiano (16cm x 21cm), por exemplo. Muito populares nos anos de 1980 e 1990, os “formatinhos” foram um modelo adotado por várias editoras brasileiras, como foi o caso da Editora Abril com os títulos *Disney*, *Marvel*, *DC Comics*, entre outros. Atualmente, a tendência editorial no Brasil é de seguir os formatos originais de publicação. Afastados das HQs voltadas a jovens e adultos por diversos fatores, entre eles a exigência dos leitores-colecionadores por formatos mais modernos e sofisticados, os “formatinhos” ainda podem ser encontrados hoje em dia, principalmente em publicações infanto-juvenis.

meu irmão, de resistência, em vários sentidos, tendo em vista a imagem que os quadrinhos tinham naquele tempo, naquele nosso contexto de vida.

Seja no Brasil ou no exterior, os quadrinhos sempre foram alvos de desconfiança, desdém e preconceitos. E, nos anos 1990, numa família simples de Belford Roxo, Baixada Fluminense-RJ, de pouco acesso, de poucas oportunidades e de pouca experiência nos destemores de sonhar, meu irmão sempre dava um jeito (inconsequente e irresponsável) de explorar, à sua maneira, um mundo desconhecido, subversivo, perigoso, delinquente.

Foi assim com a música, com o cinema, com o futebol, com os livros. Foi assim com a universidade pública, pois também foi meu irmão Tiago quem primeiro desbravou esse caminho para mim e minha família. Foi assim com as histórias em quadrinhos – e foi assim que tudo começou com *Calvin e Haroldo*. Se hoje eu gosto de livros, música, filmes e HQs, é porque, antes de mais nada, Tiago os venerava e se encantava por tudo isso – tudo isso que ele entendia, à sua maneira, como possibilidades reais à sua experiência em formação, à sua vocação e curiosidade humanas na exploração de um mundo novo e cognoscível.

A transgressão da leitura, o desperdício de tempo e dinheiro e a rebeldia dos quadrinhos tornam-se, hoje, pesquisa acadêmica, dissertação de mestrado. Por isso, insisto nesta minha história, que também é a história do meu irmão Tiago, pois foi a novidade da experiência dele, na ousadia de sua aventura frente à novidade das HQs (à época, corruptíveis e inapropriadas às mentes bem-comportadas) que eu pude trilhar meu próprio rumo.

No desvelamento da realidade e nos deslumbramentos das vivências, meu irmão descobriu riquezas inexploradas – casualidades dos cotidianos, diversões descabidas, preciosidades das coisas simples, que justamente por serem assim, simples e banais, se provam as mais importantes, as mais inestimáveis e, fundamentalmente, as mais humanas.

Assim, além dos diálogos com os quadrinhos, com as infâncias, com Bill Watterson e Paulo Freire, esta pesquisa não deixa de ser uma conversa, um encontro com minha própria história e, conseqüentemente, com a do meu irmão Tiago. Como disse no início desta seção, as minhas intenções iniciais tinham o objetivo de contar minha história com os quadrinhos. De certa forma, minha história também é a história do Tiago, e vice-versa.

Na exploração do mundo e no descobrimento de minha própria história na história do meu irmão, adentro o desvio e, no percurso das HQs, retorno aos caminhos imaginados em crítica e criação. Numa família humilde, numa cidade marcada pelas fragilidades e pela

escassez, numa época de medos e desconfianças, meu irmão explorava mundos novos e trazia amostras cintilantes para a nossa casa, só para que eu pudesse, a partir da experiência dele, vislumbrar possibilidades, até então, desconhecidas e desajustadas – livros, discos, filmes, quadrinhos. Com a mochila abarrotada de novidades simples, descabidas e, por isso mesmo, irresistíveis, meu irmão Tiago parecia sussurrar a mim, em segredo e convite: – *Existem tesouros em todo lugar.*

**Figura 11 - Anos 90: minha prima Tamiris (à esquerda), meu irmão Tiago (ao centro) e eu (à direita)**



(Fonte: Acervo do autor)

## 2.2 Sobre representação e imaginação

*“Essa ainda é a minha ideia de quadrinhos. Em seus melhores momentos, os quadrinhos contêm mais verdades do que uma representação realista.” (Bill Watterson)<sup>9</sup>*

Diante da proposta de uma pesquisa encaminhada a partir dos diálogos e das interlocuções entre os campos da educação, arte e cultura, tendo em vista as representações

---

<sup>9</sup> Desbravando Calvin e Haroldo: a exposição. (WATTERSON, 2020, p. 37).

gráficas da escola e os destemores da aventura imaginativa de Calvin nas tiras de Bill Watterson, o trabalho aproxima-se também das perspectivas teóricas de Stuart Hall (2016) e Lev Vigotski (2018) no que diz respeito às noções de *representação* e de *imaginação*, respectivamente.

Ambos os conceitos são compreendidos pelos autores, Hall (2016) e Vigotski (2018), cada um à sua maneira, como instâncias críticas e criativas tanto para a produção de sentidos quanto para a proposição de novas perspectivas. Tais entendimentos são aproveitados pelo presente trabalho, considerando a relevância que cada uma dessas concepções – *representação* e *imaginação* – assume frente à própria formulação do tema de pesquisa, bem como à constituição narrativo-imagética do objeto de estudo selecionado – as HQs – e das temáticas e diálogos estabelecidos.

Ao refletir sobre os processos de produção de sentidos e significados a partir das relações que nós, seres humanos, construímos com o mundo e com a realidade ao nosso redor, Stuart Hall (2016) afirma:

Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou integramos em nossas práticas cotidianas. Em outra parte ainda, nós concedemos sentido às coisas pela maneira como as *representamos* - as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (HALL, 2016, p. 21).

De acordo com Stuart Hall (2016), a noção de *representação* se apresenta como uma das práticas mais centrais na produção de cultura. Levando em consideração as repercussões e interlocuções entre *representação* e *cultura*<sup>10</sup>, Stuart Hall (2016) propõe inicialmente entendimento de *cultura* doravante seus significados compartilhados, destacando a *linguagem* como meio privilegiado de atribuição de sentidos, em que os significados são produzidos e intercambiados. Tendo isso em mente, Hall (2016) defende a tese de uma prevalência da

---

<sup>10</sup> De acordo com Stuart Hall (2016), ao se afirmar que determinados indivíduos pertencem a uma mesma cultura, subentende-se que esses sujeitos interpretam o mundo de maneira semelhante. Consequentemente, podem também expressar sentimentos, pensamentos e ideias de formas mais efetivas entre si, tendo em vista que interpretam e dão sentido à realidade e às coisas similarmente uns aos outros. Desse modo, a *cultura* se manifestaria como fenômeno de produção e intercâmbio de sentidos, de significados entre os membros de um grupo ou sociedade. Para Stuart Hall (2016), “[...] cultura não é tanto um conjunto de *coisas* – romances e pinturas ou programas de TV e histórias em quadrinhos –, mas sim um conjunto de práticas” (HALL, 2016, p. 19 e 20).

linguagem tanto para a produção e compartilhamento dos sentidos produzidos quanto para a própria cultura, haja vista a linguagem figurar como ponto-chave de construção de valores e significados culturais.

É importante esclarecer que, ao se referir ao termo “linguagem”, Stuart Hall (2016) não se limita à exclusividade da língua, seja como sistema de escrita, seja como expressão da fala e da oralidade. Para o autor, existem formas variadas de manifestação da linguagem além das questões do verbo. Dessa forma, ao discutir o alcance da linguagem como instância de cultura e representação, Hall (2016) aponta para a palavra, mas também para as imagens como manifestações culturais acessíveis e capazes de construir sentidos e significados num determinado tempo e espaço no mundo/numa sociedade.

Destarte, admitindo a perspectiva de Hall (2016) acerca dos processos de produção de cultura, e levando também em consideração a relevância das imagens e das narrativas gráficas, pode-se compreender a narrativa imagética das histórias em quadrinhos também em termos de *linguagem*, de sistema e, conseqüentemente, de representação gráfica propositiva de significados e sentidos.

Devemos nos lembrar, evidentemente, que o termo “linguagem” é usado aqui de forma ampla e inclusiva. O sistema escrito ou o sistema falado de uma língua em particular são ambos, obviamente, considerados “linguagens”. Mas igualmente o são as imagens visuais, sejam elas produzidas pela via manual, mecânica, eletrônica, digital ou por outros meios, quando usadas para expressar sentido. [...] Enfim, qualquer som, palavra, imagem ou objeto que funcionem como signos, que sejam capazes de carregar e expressar sentido e que estejam organizados com outros em um sistema, são, sob esta ótica, “uma linguagem” (HALL, 2016, p. 37).

Isto posto, Stuart Hall (2016) compreende a linguagem enquanto *sistema representacional*, em que signos e símbolos são utilizados para significar, representar e compartilhar conceitos, ideias e sentimentos. Segundo o autor, “a representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos” (HALL, 2016, p. 18).

A partir das discussões sobre cultura e dos aspectos humanos e sociais na produção de sentidos, interpretação e representação do mundo, Stuart Hall (2016) lança a seguinte indagação:

Mas onde o sentido é produzido? [...] O sentido é o que nos permite cultivar a noção de nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” [...]. O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte. [...] O sentido é também produzido em uma variedade de mídias [...]. O sentido também é criado sempre que nos expressamos por meio de “objetos culturais”, os consumimos, deles fazemos uso ou nos apropriamos [...]. Ou, ainda, quando tecemos narrativas, enredos - e fantasias - em torno deles (HALL, 2016, p. 21 e 22).

Nesse sentido, Stuart Hall (2016) contrapõe-se à visão convencional dos objetos como categorias de sentido absoluto, pré-determinado e pouco variável, em que a representação acaba assumindo importância secundária na composição de seus sentidos, estes já estabelecidos e previamente constituídos. Em contramedida a essa perspectiva teórica, Hall (2016) assume a noção dos sentidos como elementos ainda a serem produzidos (e não mais como algo a ser meramente achado, pronto), e a representação como parte constitutiva das coisas. Compreendendo esse aspecto comunitário da produção de sentidos e de suas eventuais repercussões sociais, Hall (2016) elabora o seguinte comentário acerca dos processos culturais:

[...] a cultura é definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos - e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (HALL, 2016, p. 25 e 26).

Isto é, conforme argumenta Stuart Hall (2016), a cultura, a linguagem e a representação são elementos interrelacionados, logo fundamentais para a construção dos sentidos, uma vez que os significados não podem ser mais tidos como postos e acabados, mas a serem construídos e compartilhados nas práticas sociais por sujeitos sociais. Logo, cultura, linguagem e representação figuram muito mais como unidades constitutivas da realidade e dos sentidos das coisas do que como simples arquétipos de algo dado, invariável e absolutamente terminado.

Dentre as formas disponíveis em nossa cultura de produzirmos e atribuírmos sentido às coisas e ao mundo, a variedade das mídias e o fato de criarmos histórias (e também fantasias) são elementos fundamentais e humanos na criação de sentido. E, na construção de narrativas, enredos e ficções, atravessadas pelas mídias, as histórias em quadrinhos também figuram como fator cultural de construção de significados e também como sistema representacional, tendo em vista produzirem e compartilharem sentido a partir das conexões com a nossa realidade, propondo significados e interpretações possíveis dessa interação. Dessa forma, sob a ótica

teórica defendida por Hall (2016), a linguagem das HQs se apresentaria, por esse aspecto, como prática simbólica que confere sentido, expressando ideias, sentimentos e percepções a partir de um mundo evocado, seja ele factual ou fantástico.

Stuart Hall (2016) destaca, ainda, o uso corrente do conceito de representação, em que a representação significaria se utilizar da linguagem para expressar algo do mundo ou representar o mundo a outras pessoas. Hall (2016) não nega o uso dessas noções de representação, mas avança a partir delas. Para Hall (2016), o conceito de representação expande-se como instância constitutiva dos processos humanos de construção e atribuição de significados no nosso mundo, processos estes atravessados pelas instâncias da linguagem, sendo compartilhados por sujeitos de uma mesma cultura e sociedade.

[...] representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).

Ou seja, segundo perspectiva assumida por Stuart Hall, “a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura” (HALL, 2016, p. 32). Portanto, a ideia de representação “diz respeito à produção de sentido pela linguagem” (HALL, 2016, p. 32).

E aqui é onde a *representação* aparece: ela é a produção do significado dos conceitos da nossa mente por meio da linguagem. É a conexão entre conceitos e linguagem que nos permite nos *referirmos* ao mundo “real” dos objetos, sujeitos ou acontecimentos, ou ao mundo imaginário de objetos, sujeitos e acontecimentos fictícios (HALL, 2016, p. 34).

Vale, por fim, destacar que Stuart Hall (2016) afirma haver diferenças teóricas e, principalmente, metodológicas entre a *semiótica* e a *abordagem discursiva*. Enquanto a *semiótica* foca seus esforços e ferramentas no “como” a representação e a linguagem produzem sentido, a *abordagem discursiva* concentra seu olhar, por exemplo, nos efeitos e nas consequências da representação, sua política. Assim como Hall (2016) não desprestigia os avanços teóricos propostos pela semiótica, embora assuma perspectiva de caráter mais discursivo no que diz respeito às reflexões acerca dos processos de construção de sentido tendo em vista as interações entre *cultura, linguagem e representação*, o presente trabalho assume caminho metodológica similar, aproximando-se ao de Hall tanto nos entendimentos das noções de representação quanto no que se refere às perspectivas teóricas acerca dos conhecimentos

elaborados e de como os significados construídos interagem nas dinâmicas e práticas sociais, políticas e culturais. Dessa forma, a pesquisa, ao dialogar com os campos da arte, cultura e educação, investiga as representações da escola nas histórias em quadrinhos pelas vias da linguagem e das imagens, atentando-se, por exemplo, a seus efeitos e repercussões culturais, artísticas e políticas na construção de sentidos e significados disponíveis em nossa cultura e sociedade.

Em paralelo às noções de representação constantes em Stuart Hall (2016), a pesquisa aproxima-se também de Lev Semionovitch Vigotski (2018), tendo em vista as reflexões acerca das potencialidades da *imaginação* humana em seu desafio permanente de transformação e criação.

De acordo com Lev Vigotski (2018), a atividade humana enquanto criadora não se limita à criação de objetos concretos no mundo material, mas se expande, sobretudo, em termos de construção mental e sentimental, mesmo quando restrita à dimensão interior do sujeito criador. Visto que dimensão da criação, a *imaginação* pode ser entendida a partir de suas relações de remanescência com o passado, mas também por meio da experiência de suas consequentes repercussões no presente. Todavia, levando em consideração as vocações humanas por permanentemente criar, pode-se compreender a atividade criadora fundamentalmente como seta que aponta para um futuro em construção e transformação correntes.

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz o homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. A psicologia denomina imaginação ou fantasia a essa atividade criadora baseada na capacidade de combinação do nosso cérebro (VIGOTSKI, 2018, p. 15 e 16).

Tendo isso em mente, Vigotski (2018) afasta-se de uma concepção mais racionalista, em que a imaginação é tida como instância do não-real, dicotomizada da objetividade, esvaziada de significados práticos e concretos. Em sua argumentação, o autor defende perspectiva teórica de uma imaginação como base da atividade criadora humana, manifestando-se em todos os campos da vida cultural, atravessando todos os vieses de criação

tanto artística quanto de criação científica e técnica, por exemplo. Para Vigotski (2018), portanto, toda a produção humana e toda a cultura, diferentemente do mundo natural, são produtos da imaginação e da criação humana que se valem de sua potência criadora. Sob essa ótica de pensamento, a experiência humana de criação passa necessariamente por imaginar, criar e transformar o mundo e a realidade, seja na concretude da materialidade, seja nas possibilidades intangíveis da fantasia – objetiva e subjetivamente, tangência e imanência.

[...] a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às criações dos gênios (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

Assim, a criação passa a ser muito mais regra da atividade humana do que exceção, sendo expressão essencialmente humana do imaginar, “condição necessária da existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota do novo, deve sua origem ao processo de criação do homem” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Levando em consideração as vocações criativas do ser humano enquanto ente/ser/sujeito imaginante, Vigotski (2018) defende a tese de que esses processos humanos de criação se manifestam, em maior vigor, nas *infâncias* – e, em especial, na potencialidade criativa e imaginativa das brincadeiras enquanto premência da fantasia.

[...], a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação (VIGOTSKI, 2018, pág. 18).

Sob tal ponto de vista, Lev Vigotski salienta que, embora muito das brincadeiras se construa a partir da experiência da criança, sua atividade criativa, brincante, nunca se manifesta em mera reprodução, mas sim como “reelaboração criativa de impressões vivenciadas” (VIGOTSKI, 2018, p. 18). Amálgama entre a novidade ancorada na experiência das vivências e o velho mesclado em novas possibilidades, a brincadeira, exercício imaginativo da criança diante de um mundo material mas disponível à mudança, passa a ser construção de “uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Figura 12 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Deu "tilt" no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 15)

Nas tiras de *Calvin e Haroldo*, “as fantasias são desenhadas de forma mais realista que a realidade dos personagens, isso diz muita coisa sobre como funciona a cabeça do Calvin”, comenta Bill Watterson (WATTERSON, 2020, p.14). Na exploração cotidiana da casa, no mistério do bosque, nas incursões ante o perigo antifantasia da escola e da sala de aula. Dos desalinhos com os pais, professores e colegas de classe para o convívio, enfim, com seu

amigo/tigre real/imaginário Haroldo. Na aventura fantástica de Calvin frente às possibilidades imaginativas de desbravar esteticamente sua própria subjetividade, a criança pensa, sonha e imagina na extrapolação a si mesmo num mundo novo de realidades – ser você mesmo na brincadeira de ser outro: super-herói, explorador espacial, detetive e dinossauro. Para Vigotski, “o ímpeto da criança para criar é a imaginação em atividade” (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

**Figura 13 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Deu “tilt” no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 18)

Nas vivências cotidianas das fabulações frente a um *mundo-escola*, a imaginação criadora pensante-brincante de Calvin assume vieses de crítica e criação, de transformação ética/estética e de resistência às concretudes conformadas e às materialidades pouco afeitas ao criar e ao imaginar. Inerente à experiência humana, conforme argumenta Lev Vigotski, “a imaginação criadora penetra com sua criação a vida pessoal e social, especulativa e prática em todas as suas formas; ela é onipresente” (VIGOTSKI, 2018, p. 59).

Destarte, compreendendo a atividade e experiência humana sob seus aspectos criadores nos processos de construção de mundos, sentidos e significados a partir das interações cotidianas com a cultura, arte e sociedade, o presente trabalho aproxima-se das propostas organizadas por Stuart Hall (2016) e Lev Vigotski (2018) em relação aos respectivos conceitos de *representação* e *imaginação*. À vista disso, a pesquisa encaminha sua crítica e reflexão, tendo em vista as dinâmicas dos diálogos evocados entre cultura, arte e educação, bem como as discussões vislumbradas a partir das representações da escola nas histórias em quadrinhos e das aventuras imaginativas da criança-Calvin por criar, transformar e explorar mundos, existências e realidades novas.

### 2.3 Entrequadros e entrecaminhos - perspectivas e contexturas de pesquisa

Figura 14 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: Yukon ho!: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson, 2010, p. 117)

Diante das considerações firmadas até aqui, presto agora alguns esclarecimentos a respeito das trajetórias teóricas e metodológicas traçadas pela pesquisa. Também nesta seção, apresento comentários acerca da distribuição temática e da organização dos capítulos e seções subsequentes da dissertação, resultados estes produzidos através das leituras, dos diálogos e das reflexões desenvolvidas pela pesquisa em seu aprofundamento e amadurecimento teórico, discursivo e argumentativo.

Levando em consideração sua proposição de se aproximar, via diálogos possíveis, os campos da educação, das artes, da cultura e dos quadrinhos, mediados pelas representações gráficas da escola nas histórias em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa ramifica seus percursos e trajetórias interdisciplinares a partir das interseções, das interlocuções e das interações entre os autores, conhecimentos e saberes evocados. Por conseguinte, a pesquisa estabelece alguns eixos teóricos e argumentativos importantes para a consolidação do trabalho e solidez dos estudos apresentados.

Primeiramente, entende-se a necessidade de um estudo dedicado e atento de seu objeto de pesquisa, no caso as histórias em quadrinhos, e mais especificamente das tiras de *Calvin e Haroldo*. Por conta disso, a pesquisa organiza-se em direção de um aprofundamento teórico e bibliográfico no campo da teoria dos quadrinhos, ampliando seu entendimento e compreensão da arte dos quadrinhos enquanto manifestação legítima intelectual, política e culturalmente, com linguagens, narrativas, estruturas, sistemas, vozes e imagens diversas e próprias.

Nesse rumo, assumindo a complexidade do ser/fazer ético e estético das histórias em quadrinhos, e de suas dimensões artísticas, políticas, poéticas e sociais, entre outras camadas

de construção de sentido disponíveis, a pesquisa se utiliza das formulações e perspectivas de leitura e crítica de alguns autores do campo dos quadrinhos. Para a formação dialógica dos fundamentos teóricos da pesquisa, destacam-se autores como Thierry Groensteen, Daniele Barbieri, Umberto Eco, Alexandre Linck Vargas, entre outros pesquisadores, críticos e artistas das HQs utilizados nas intercomunicações constantes desta dissertação. *Sistema das imagens; linguagem e ecossistemas de comunicação; semântica e sintaxe; arte-movimento-mudança em criação* – conceitos estes trazidos para as tramas teóricas da pesquisa, contribuindo fundamentalmente para a apreensão das HQs como obra de arte legítima e inovadora na construção estética das imagens em revolução gráfica.

Como já mencionado, tais articulações teóricas trouxeram contribuição significativa para a consolidação de uma concepção mais ajustada dos quadrinhos enquanto arte autônoma em crítica e criação livre, rebelde e pensante, reconciliação estética das vontades, das consciências e das vocações humanas por *ser mais*, por criar e transformar mundos e realidades pela potência da narrativa gráfica. Assim, a partir da tessitura de cada uma das perspectivas teóricas assumidas, a pesquisa constrói suas leituras, percepções e diálogos com as histórias em quadrinhos, atentando-se às valências de suas linguagens, imagens, sistemas de narração e imaginário.

Quanto à especificidade da HQ selecionada por este trabalho, as tirinhas de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa encaminha seus estudos nos adentramentos do universo fantástico-imaginativo das tiras de Bill Watterson por meio de uma leitura integral, insistente e recorrente da publicação. Vale destacar que os 10 (dez) anos de publicação do quadrinho (1985-1995) podem ser encontrados atualmente no Brasil em 18 (dezoito) livros organizados pela Editora Conrad, entre encadernados, antologias, coletâneas e edições comemorativas.

Ao longo de sua produção, as histórias de *Calvin e Haroldo* dedicaram suas atenções e foco de discussão a diversos temas e assuntos, geralmente relacionados a situações do cotidiano de uma criança. Entre os tópicos discutidos pelas tiras, encontram-se as críticas à escola e à sua estrutura de ensino. A escola na HQ de *Calvin e Haroldo* acaba por ser representada como instância antidemocrática e autoritária em seus discursos e ações, silenciadora de vocações criativas e imaginativas, dedicada a práticas educacionais irracionais dissimuladamente veladas sob a máscara da racionalidade, da razoabilidade, da ordem e da disciplina.

E aqui traço alguns esclarecimentos importantes no que diz respeito às escolhas metodológicas e de ordem mais prática acerca das leituras das tirinhas selecionadas. Como

mentionado anteriormente, as intenções mais basilares deste trabalho encaminham-se por se estabelecer diálogo entre educação, arte e cultura, entre escola e HQs, diálogos estes mediados pelas imagens da escola constantes das tiras de *Calvin e Haroldo*. Diante da proposta de estudo, de uma interlocução estética da educação frente à linguagem das HQs, um dilema manifesta-se como inevitável quanto às abordagens disponíveis e mais compatíveis com o tema da pesquisa, com os materiais em quadrinhos selecionados e também com as expectativas e diretrizes firmadas pelo PPGEDUC quanto às pesquisas vinculadas a seu programa de pós-graduação e às linhas de pesquisas organizadas a partir das ênfases, correntes teóricas, temáticas e epistemologias. Em resumo, tendo em vista seu caráter interdisciplinar, evocando educação e arte, escola e quadrinhos, permeado pelas dinâmicas das imagens e das linguagens dos gibis, o trabalho decidiu por orientar seus procedimentos e posicionamentos mais básicos, de modo a dar conta de seus objetivos definidos e de sua proposta de estudo, bem como a não se afastar de suas intenções primárias de se portar como uma pesquisa, ao mesmo tempo, interdisciplinar e dialógica, mas sobretudo inserida nas discussões e temáticas mais diretamente relacionadas ao campo da educação.

Conforme se observa em suas ênfases discursivas, teóricas, epistemológicas e metodológicas, a pesquisa não tem como um de seus focos de investigação enveredar-se por uma abordagem analítico-descritiva que busque, por exemplo, por uma decodificação das unidades micro/macro das tirinhas, ou mesmo de uma enumeração quanto às estruturas lógicas e exclusividades das HQs. Da mesma forma, a pesquisa também não intenta apresentar uma crítica dos materiais selecionados no sentido de um detalhamento pormenorizado e exaustivo, traço a traço, quadro a quadro, balão a balão, dissecando a minúcia de cada uma de suas ferramentas narrativas e gráficas, avaliando o inventário de suas estratégias comunicativas.

Obviamente, ao demover a pesquisa desse tipo de abordagem, não se quer aqui menosprezar ou mesmo desconfiar de uma metodologia que se encaminhasse nessa direção de leitura e análise mais detalhada, decifrando signos, códigos, significados e significantes linguísticos e gráficos da linguagem dos quadrinhos. Na verdade, entende-se que um posicionamento teórico e metodológico nessa direção se manifestaria de pouco efetividade com as intenções estabelecidas previamente pela pesquisa, a saber, de se apresentar como trabalho inserido primariamente dentro do campo da Educação, em diálogo com o campo das artes e dos quadrinhos. Os aspectos inter-multidisciplinares evocados pelo trabalho aqui desenvolvido partem sempre das discussões e dos interesses do campo da Educação, e é a partir de suas ideias e ideais que as interdisciplinaridades se estabelecem e se consolidam nesta pesquisa.

Assim, de modo a estabelecer suas prioridades discursivas, argumentativas e teóricas, bem como suas estratégias e ferramentas metodológicas, a pesquisa afasta-se das intenções que poderiam conduzi-la às tentações de uma análise mais descritiva, enumerativa ou decodificadora das estruturas lógicas e orgânicas das HQs. Como já destacado nas primeiras considerações deste texto, as intenções deste trabalho constituem-se mais no terreno dos diálogos, permitindo que as HQs falem e representem graficamente os temas convocados, para, então, interdisciplinarmente se refletir sobre suas repercussões e pulsões dentro das correntes pedagógicas assumidas. E, no caso desta pesquisa em específico, como a representação da escola e as dinâmicas da tira de *Calvin e Haroldo* constroem suas percepções éticas e estéticas a partir dos temas da educação, e como tais posicionamentos dialogam, por exemplo, com a perspectiva *freireana* de ensino e aprendizagem, de ser humano, de criação, de linguagem e de arte, frente aos momentos estéticos e éticos que, não eventualmente, se desvelam nas práticas e cotidianos do ser/fazer educativo e de suas dinâmicas nas vivências da escola.

Levando em consideração, portanto, tais diretrizes dialógicas para a construção de uma reflexão crítica e criativa a partir dos quadrinhos e das representações gráficas da escola, o leitor perceberá uma utilização, talvez, pouco ortodoxa das tiras selecionadas de *Calvin e Haroldo* ao longo da dissertação. Como já afirmado anteriormente, embora não haja uma intenção primária de se promover uma análise descritivo-analítica dos quadrinhos, os processos de interação com as tiras trazidas para o trabalho não são aleatórios, muito menos arbitrários em seus propósitos. O que se verificará, na experiência do texto, é a utilização das tiras em interlocução direta e/ou indireta com os textos, ora como anáforas, ora como catáforas imagéticas das discussões textuais, em que a imagem se afasta da dimensão da mera ilustração esvaziada, para produzir sentidos efetivos a partir de suas intenções argumentativas. As imagens têm sua própria linguagem, sua própria estabilidade discursiva, estando sempre apoiadas nos diálogos estabelecidos entre os autores, conhecimentos e saberes aproximados pelo trabalho, contribuindo, assim, para a sustentação e aprofundamento das reflexões promovidas pela pesquisa.

Dessa forma, o efeito esperado a partir da leitura desta dissertação é o da experiência textual avalizada tanto pela força poética das palavras quanto pela dinamicidade imaginativa das imagens. Isto posto, o leitor perceberá que as tiras selecionadas de *Calvin e Haroldo* serão utilizadas como ferramentas dialógicas do texto, funcionando tanto como apontamento para o que se seguirá quanto como arremate de uma discussão já iniciada em parágrafos anteriores. Com isso, permite-se que as imagens preservem seu entusiasmo criativo, evitando certos

enrijecimentos promovidos pela condução excessiva dos entendimentos. Além disso, mantêm-se também abertas as possibilidades de construção de novos sentidos e de novas conexões cognoscíveis estabelecidas pelo leitor na experiência plena de leitura das palavras e das imagens, em conciliação e cooperação.

Vale destacar, ainda, que as tiras de *Calvin e Haroldo* foram publicadas ao longo de 10 (dez) anos, tempo este experimentado por Bill Watterson tanto para o amadurecimento de sua arte e narrativa quanto para a exploração de novos limites imaginativos, gráficos e estéticos. Dessa forma, a estratégia metodológica para a utilização das tirinhas ao longo do texto também funciona como mecanismo de apresentação e também de uma progressiva familiarização da HQ por parte do leitor, proporcionando uma visão focal e, ao mesmo tempo, panorâmica em termos artísticos.

[...] meu traço simplesmente evoluiu com o tempo, então eu queria usar tudo de que era capaz. Tentava elevar o nível do desenho ao máximo possível, porque essa era a parte mais divertida do trabalho. Ficava ansioso para ir cada vez mais longe e descobrir o que era possível fazer com a tira (WATTERSON, 2020, p. 14).

Assim, o leitor terá a oportunidade de ver a arte de Bill Watterson se consolidando, evoluindo, se reajustando e se expandindo em novas ênfases gráficas, em novas possibilidades narrativas, seja pelo uso das cores, seja pela consistência do traço, seja pelo rearranjo e redimensionamento dos quadros, seja pela experimentação de novos temas e perspectivas subjetivas por meio das vivências imaginativas de Calvin. E, por óbvio, a transformação da arte, da HQ e do artista também poderá ser percebida pelo leitor por meio da diversidade de propostas narrativas e abordagens gráficas quanto aos temas relacionados à educação, a partir das vivências de Calvin e de seus conflitos persistentes com a escola.

Dessa forma, ao selecionar as HQs de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa busca compreender, na interdisciplinaridade dos diálogos, como os temas da educação e as representações da escola construídas nas tiras em quadrinhos, já em suas primeiras camadas significativas e imagéticas, podem ser aprofundados, contrapostos, expandidos e, quando for o caso, ressignificados, subvertidos, invertidos, (re)inventados e (re)imaginados, respeitando os limites de cada fazer gnosiológico. Como escolha argumentativa e metodológica, a pesquisa apoia-se muito mais em uma abordagem dialógica quando da leitura das histórias em quadrinhos do que numa mais analítico-descritiva. Tal escolha metodológica não inviabiliza absolutamente eventuais discussões mais objetivas das HQs acerca de sua linguagem, estrutura e narrativa, quando

necessárias para o aprofundamento das discussões propostas e das leituras e das críticas aqui apresentadas.

Destarte, mergulhando no pensamento de Paulo Freire acerca dos caminhos e desafios da escola, e se embrenhando também no território das infâncias e das crianças, do imaginar, do criar e do sonhar das HQs e das tiras de *Calvin e Haroldo*, a presente pesquisa de mestrado constrói, crítica e criativamente, seus diálogos e reflexões, atentando-se aos desvelamentos éticos e estéticos possibilitados pelas vivências e experiências das linguagens, das imagens, da educação, dos quadrinhos.

Em relação à organização e distribuição dos capítulos, a dissertação divide-se em 6 (seis) grandes partes, incluindo introdução e encaminhamentos finais. Tendo em mente os diálogos estabelecidos entre educação, arte, cultura e quadrinhos, os capítulos foram estruturados levando em consideração tais aproximações, bem como os eixos temáticos e as ênfases discursivas de cada um dos campos de estudo evocados, de modo que a leitura do texto acompanhe a progressão dos assuntos discutidos, das tiras selecionadas e das interlocuções promovidas pela pesquisa.

Em termos gerais e panorâmicos, a dissertação segue estruturada da seguinte forma: no capítulo de abertura, é apresentado o objeto de estudo da pesquisa – as tiras de quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, bem como são estabelecidas as primeiras aproximações da tirinha com o campo da educação e com o pensamento de Paulo Freire; no capítulo seguinte, são assentadas as bases críticas e teóricas no campo dos quadrinhos, passando pela compreensão das HQs enquanto linguagem, estrutura, narrativa, sistema imagético e representativo. Além disso, nesse mesmo capítulo, é discutida também perspectiva teórica acerca das histórias em quadrinhos e de seu estatuto como arte intelectual, política e culturalmente legítima, multifacetada, dialógica e, ao mesmo tempo, autônoma em suas percepções gráficas e narrativas. Por fim, no capítulo final, são promovidos efetivamente os diálogos possíveis (e inventados) entre educação e quadrinhos, Bill Watterson e Paulo Freire, entre de *Calvin e Haroldo* e as representações na escola nas histórias em quadrinhos.

Nesse sentido, no capítulo intitulado *Ser, mundo, escola: por um imaginário em Calvin e Haroldo*, são empreendidas as primeiras aproximações da pesquisa com seu objeto de estudo – as tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson. Nos avizinhamentos sugeridos entre quadrinhos e educação, mediados pelas tiras de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa estabelece algumas interlocuções iniciais, tendo sempre em seu horizonte de perspectivas argumentativas

os diálogos pretendidos entre os campos evocados da educação, arte, cultura e dos quadrinhos. À vista disso, trata-se de texto de viés preparatório ao universo ficcional-fantástico-imaginativo de *Calvin e Haroldo*, destacando sua história, contexto de produção e publicação, conflitos editoriais e também suas principais ênfases discursivas, gráficas e narrativas.

No mesmo capítulo, são discorridos também alguns comentários a respeito da própria atuação de Bill Watterson como artista e, de certa forma, militante da causa dos quadrinhos. Como poderá ser verificado a seguir, muito das convicções e opiniões pessoais do quadrinista sobre a mídia dos gibis, sobre a indústria e as consequentes pressões da lógica capitalista darão respaldo também às críticas e inquietações erigidas por Bill Watterson através de seu protagonista frente às dissimulações de um mundo adulto produtivista e avesso às vocações humanas por pensar, criar e imaginar livre e autonomamente. A vocação imaginativa de Calvin e a vocação gráfica dos quadrinhos entrelaçam-se, confundem-se, subvertem-se para então criar, em fantasia, mundos, realidades, experiências, vivências e interlocuções novas.

Outrossim, na última seção do mesmo capítulo, intitulada *Mundo-escola, onde o tempo não faz sentido! - primeiros diálogos*, apresento as primeiras interlocuções construídas entre a tira de *Calvin e Haroldo* e o campo da educação. Nessa proposta, estabelecem-se os primeiros contatos da HQ selecionada com a obra de Paulo Freire, mais especificamente os livros *Pedagogia do oprimido* (2018) e *Pedagogia da autonomia* (2021). A partir desse diálogo inicial entre as tiras em quadrinhos e o pensamento *freireano*, a pesquisa inicia, progressivamente, a construção de sua reflexão acerca das atribuições ontológicas da educação e da escola, bem como sobre seus eventuais desvios éticos quando do silenciamento de nossas mais genuínas curiosidades, de nosso pensamento e vontades e de nossas pulsões mais humanas por criar, sonhar e transformar.

Complementarmente às formulações de Paulo Freire, outros autores, pensamentos e perspectivas teóricas se somarão ao repertório discursivo-argumentativo do trabalho, como, por exemplo, Walter Kohan (2011) e suas reflexões sobre a infância e suas implicações históricas, filosóficas, sociais, pedagógicas e políticas em nossa sociedade contemporânea. Tal noção será apresentada no capítulo quatro, juntamente com as discussões relacionadas ao campo dos quadrinhos, tendo em vista as vinculações inevitáveis entre as HQs e as crianças.

No capítulo subsequente, intitulado *HQs: infância, linguagens, imagem*, principiam-se as reflexões inseridas no campo da teoria e crítica dos quadrinhos. Dessa maneira, as percepções desenvolvidas no referido capítulo encaminham-se para as noções das histórias em

quadrinhos fundamentalmente enquanto obra de arte legítima em seus próprios termos. As discussões promovidas pelo capítulo concentram seu foco de atenção nas HQs e na sua constituição como mídia intelectual e culturalmente relevante frente às imagens, narrativas e linguagens propositivas de seu caminho ético e estético por pensar e criar existências novas, gráfica, fantástica e imaginativamente.

Nesse sentido, nas seções constantes do capítulo em comentário, são apresentadas as perspectivas teóricas do campo dos quadrinhos e seus respectivos autores, utilizados no desenvolvimento e amadurecimento dos saberes construídos por esta pesquisa. Entre esses conceitos de que o trabalho se aproxima, destacam-se as noções expressas por Thierry Groensteen (2015) quanto às *imagens* (em fragmento e solidariedade) e sua posição primaz no sistema e narração dos quadrinhos; as interlocuções, autonomia e fluidez das *linguagens* presentes no ser/fazer estético-artístico das HQs, conforme argumenta Daniele Barbieri (2017); Alexandre Linck Vargas (2015) e as discussões sobre uma possível origem e/ou *invenção em movimento* das histórias em quadrinhos; e a constituição, assim como em outras formas de arte, de uma *sintaxe* e de uma *semântica* particulares do sistema narrativo e gráfico dos quadrinhos, como defende Umberto Eco (1987). Além desses conceitos e autores, a pesquisa apoia-se também em outras perspectivas e discussões complementares do campo dos quadrinhos, como em Paulo Ramos (2019), Waldomiro Vergueiro (2017), Phil Nel (2020), Will Eisner (2010), entre outros.

Como já dito anteriormente, também se inicia nesse capítulo reflexão a partir dos entrelaçamentos éticos e estéticos percebidos entre as categorias da infância e dos quadrinhos, tendo em vista seus processos semelhantes de legitimação cultural (longevos e inconclusos), bem como os preconceitos, desconfianças e violências simbólicas sofridas por ambas as categorias em nossa sociedade.

E aqui cabe um breve relato. Nas etapas iniciais de elaboração do projeto de pesquisa, mesmo antes de meu ingresso no mestrado junto ao PPGEDUC, já tinha em mente (ou, pelo menos, em hipótese) a necessidade de uma discussão a respeito dos processos de legitimação das histórias em quadrinhos. Como leitor e colecionador de quadrinhos de longa data, sempre presenciei um misto de desdém e indiferença às HQs quando inseridas em determinados espaços intelectualizados. Curiosamente, sempre que eu exponho, ainda hoje, o fato de que minha pesquisa envolve quadrinhos e educação, *Calvin e Haroldo* e escola, me deparo com comentários elogiosos acerca de uma infância vivida e permeada pela leitura de gibis.

Apesar do saudosismo e das boas memórias guardadas, essas mesmas pessoas acabavam por confessar um certo distanciamento dos quadrinhos, tendo sua relação com as HQs se esgotado juntamente com o findar das primeiras idades. Os relatos têm quase sempre resquícios de nostalgia e encanto pueril, mas que minguou no avançar dos anos. Com isso, cravou-se, na memória e no senso comum, a imagem dos quadrinhos como material quase que exclusivamente dedicado às crianças e às infâncias, fora do circuito de uma pretensa alta cultura, fora de uma seriedade inegociável de um mundo adulto sisudo e de erudição inegavelmente frágil.

Ou seja, por essa lógica, uma vez findada a infância, findam-se também as histórias em quadrinhos. Partindo desse estranhamento e dessas aparentes contradições, e tendo em vista a variedade de gêneros textuais e formatos das HQs e da complexidade de abordagens, narrações e temáticas assumidas pelos quadrinhos, busquei nas discussões sobre a infância e as crianças os encaminhamentos teóricos que, talvez, pudessem trazer luz a esse quadro percebido, de entrelaçamentos e de imaginários construídos a partir das relações entre as histórias em quadrinhos e a infância.

Haja vista as hipóteses levantadas no binômio infância-quadrinhos, na seção intitulada *Para uma infância da infância*, destacam-se algumas noções enfatizadas por Walter Kohan (2011) acerca da construção simbólica da figura da criança: *possibilidade, inferioridade, o outro desprezado e material político*. Tais aspectos são trazidos por Kohan via filosofia grega dos *Diálogos* de Platão e que, em hipótese, parecem repercutir em muito no que se é entendido e produzido em nossos discursos pedagógicos atuais. Dessa forma, a pesquisa percebeu, em seu desenvolvimento, uma necessidade de uma atenção também às discussões sobre a infância, tendo em vista os imbricamentos éticos e estéticos percebidos na dinâmica criança-quadrinhos.

No último capítulo, denominado *Diálogos possíveis (e inventados): Paulo Freire, Bill Watterson e a representação da escola das tiras de Calvin e Haroldo*, são apresentadas as discussões relacionadas ao centro temático da pesquisa aqui desenvolvida, a saber, as representações da escola na HQ e os diálogos construídos pelo trabalho com o campo da educação e, mais especificamente, com o pensamento de Paulo Freire. Nesse íterim, o último capítulo subdivide-se em 5 (cinco) partes interligadas, de modo a acompanhar alguns dos eixos argumentativos estabelecidos pela pesquisa.

Na primeira seção, *Desvios, distorções e falseamentos*, apresenta-se o pensamento freireano a partir das obras *Pedagogia do oprimido* (2018) e *Pedagogia da autonomia* (2021).

A partir das perspectivas *freireanas*, a pesquisa percorre as obras selecionadas do autor, discutindo os eventuais desvios pedagógicos (e éticos) constantes de uma escola autoritária, violenta e antidemocrática – *educação bancária*. Conforme argumenta Paulo Freire (2018), ao se instalar uma lógica bancária de educação pautada nos distanciamentos e hierarquizações entre professor-aluno, nos silenciamentos das consciências e das curiosidades e nas obstaculizações das liberdades e das vocações críticas e criativas do ser humano – *ser mais*, o que se observa, portanto, é a distorção do conhecimento, do mundo, da realidade e do ser – *ser menos*, falseados por uma educação também manifesta em distorção, ética e estética, de suas próprias práticas pedagógicas.

Na seção seguinte, com o título de *Sob a vigência dos medos e das violências*, avança-se nas discussões sobre as distorções e falseamentos de uma educação em contrassenso bancário. Segundo aponta Paulo Freire (2018), os desvios éticos de suas responsabilidades pedagógicas colocarão a educação e a escola em estado de ruptura e negação com ações dialógicas. A partir da contradição de uma educação deseducada e desumanizadora, a escola passa a constituir-se não mais pelas liberdades, autonomias e conscientizações, mas sim pelos distanciamentos, pela dicotomia entre ensinar-aprender, pelos estados sensíveis dos temores e das antialogias. Dos medos de liberdade e dos perigos das conscientização, a educação bancária afirma-se na violência efetiva de suas práticas pedagógicas, mesmo quando não concentradas na materialidade dos corpos, na fisicalidade da opressão.

Frente aos desvios, distorções e violências de uma escola autoritária e antidemocrática, na terceira e quarta seções, adentra-se a *dimensão dos diálogos*, alternativa *freireana* para a superação das incoerências da educação bancária. Na esperança das liberdades, das autonomias e das conscientizações, Paulo Freire (2018) propõe uma pedagogia outra, nova, humanizante – escola libertadora, dialógica e democrática, caracterizada pelas conciliações, pelo convívio, pela *boniteza* do pensar, do sentir, do dizer e do criar. Assim, a escola não mais se manifestaria como entrave das curiosidades e das vocações, mas como instância dos diálogos, como espaço/tempo dos encontros e das vivências cotidianas de liberdade, busca, autonomia e conscientização tanto de educandos quanto de educadores.

Outrossim, ainda no quarto capítulo, a pesquisa abre discussão sobre eventuais distinções e/ou complementaridades entre Paulo Freire e Bill Watterson a respeito das perspectivas de alteração da realidade frente a eventuais contextos de opressão, medo e violência.

Por fim, nas *(In)conclusões finais*, apresento os termos de encerramento da pesquisa. Nesse último momento da dissertação, o trabalho propõe mais alguns comentários a respeito dos temas e temáticas da pesquisa, de modo a ajustar, esclarecer e consolidar certos entendimentos e posicionamentos. Ademais, assumindo a perspectiva de Paulo Freire acerca da busca permanente e dos inacabamentos característicos do ser humano, o texto ainda discorre sobre possíveis desdobramentos futuros da pesquisa.

### 3. SER, MUNDO, ESCOLA: POR UM IMAGINÁRIO EM CALVIN E HAROLDO

#### 3.1 “E foi assim que tudo começou”<sup>11</sup> - as tiras de *Calvin e Haroldo*

“Todos os que conviveram com crianças pequenas sabem que a realidade pode ser uma coisa muitíssimo circunstancial.” (Garry Trudeau<sup>12</sup>)<sup>13</sup>

**Figura 15 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 85)

Na presente seção, apresento o objeto de estudo da pesquisa aqui desenvolvida – as tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson. Trata-se de perspectiva crítica que foi se consolidando e aperfeiçoando, ao longo do tempo, a partir das leituras do próprio material em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, bem como das obras de apoio teórico inseridas tanto no campo da educação, da cultura, das artes e também, mais especificamente, no campo da teoria dos quadrinhos.

De acordo com Bill Watterson (2013), os quadrinhos comportam-se como ferramentas culturais de fundamental importância para uma melhor compreensão a respeito de nossa constituição humana em sua complexidade e ambiguidade ontológicas frente às possibilidades da ética e da moral. Através das representações dos cotidianos, da quadrinização do dia a dia, da criticidade das imagens em meio às vivências, os gibis constroem momentos estéticos de

<sup>11</sup> Para nomear a seção em comento, faço referência, mais uma vez, a um dos livros compilados das tiras de *Calvin e Haroldo*, de mesmo título.

<sup>12</sup> Quadrinista norte-americano criador da tira em quadrinhos *Doonesbury*. Garry Trudeau é responsável pelo prefácio de *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou* (2010), um dos livros da coleção de *Calvin e Haroldo*. Esta e outras citações de Garry Trudeau, que aparecerão eventualmente ao longo do texto, foram retiradas do mencionado prefácio.

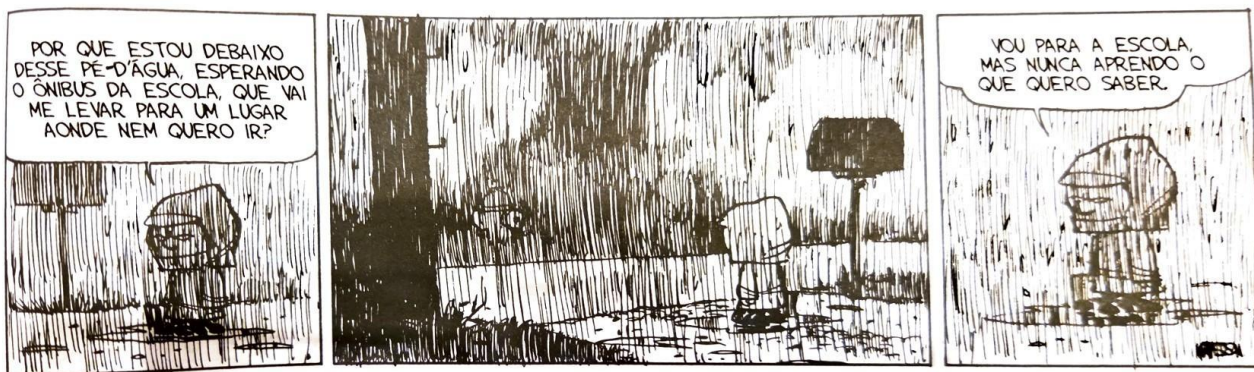
<sup>13</sup> *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*. (WATTERSON, 2010, p. 3).

reflexão diante das contradições, dubiedades e hipocrisias do ser humano – a distorção estética e propositada das HQs como elemento de crítica, humor e ironia às distorções éticas do homem. Ao refletir sobre o ser/fazer artísticos das histórias em quadrinhos e os percursos criativos das tiras em quadrinhos e de sua obra, Bill Watterson (2013) lança o seguinte comentário:

[...] os quadrinhos escancaram a natureza humana e nos ajudam a rir de nossa estupidez e hipocrisia. Os quadrinhos retratam os eventos comuns do dia a dia e nos lembram o quanto é importante saber brincar e encarar tudo com bom humor. Eles sintetizam com inteligência nossos pensamentos e sentimentos. Às vezes mostram o mundo a partir do ponto de vista de crianças e animais, nos convidando a ser inocentes por alguns instantes. Em seus melhores momentos, os quadrinhos são aqueles espelhos de parques de diversões que distorcem nossa aparência para ressaltar nossas características mais evidentes e nos divertem com elas (WATTERSON, 2013, p. 207).

Nesse sentido, este trabalho constrói suas percepções e estabelece seus diálogos com as páginas de *Calvin e Haroldo*, que levantam de maneira perceptível e inequívoca questões das mais complexas e diversas acerca da natureza humana, de nossas inquietações, medos e vontades, dualidades e mais profundas contradições. E, inseridas nesse contexto de agitações e pulsões humanas das mais fundamentais e imediatas (pelo menos, para uma criança, como Calvin), encontram-se os dilemas e conflitos com a escola, seus discursos e estruturas duras.

**Figura 16 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Criaturas bizarras de outro planeta!: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p.

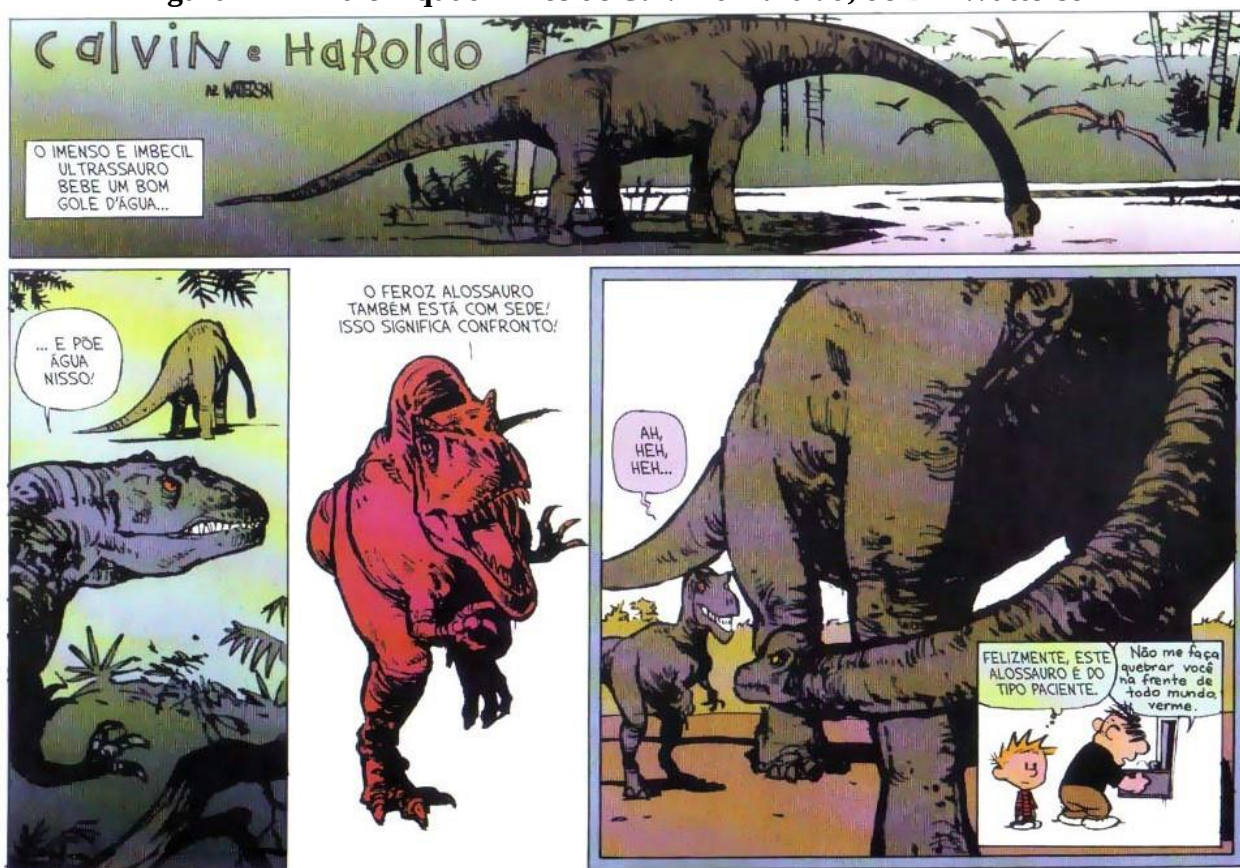
109)

Assim, as tiras de *Calvin e Haroldo*, à sua própria maneira, manifestam-se como material fértil em reflexão e pensamento acerca das relações e vivências humanas, abrangendo variadas dimensões discursivas, tanto históricas, sociais, filosóficas, psicológicas, estéticas e religiosas. E todas essas camadas, no fazer estético-simbólico das imagens do quadrinho, passam a ser questionadas, revistas, remexidas e reviradas a partir dos anseios de Calvin, uma

criança cheia de perguntas sinceras, mas que também tem muito o que dizer sobre a vida, sobre si mesmo e sobre o mundo. E, como já dito, a escola é alçada a uma posição de destaque nas indagações de Bill Watterson e de seu protagonista, Calvin.

“A imaginação nem sempre é valorizada”, afirma Bill Watterson (WATTERSON, 2013, p. 195). Assim, cabe à pesquisa mergulhar nos labirintos da fantasia e da imaginação dos quadrinhos e da criança, nas agitações do ser/fazer estético-representativo das linguagens e arte de *Calvin e Haroldo* e de seu imaginário acerca de realidades e mundos novos. Entre essas novidades possíveis em (re)imaginação, pela linguagem, narrativa e imagem da HQs, emerge um *mundo-escola*.

**Figura 17 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 104)

Em linhas gerais, *Calvin e Haroldo* ('Calvin and Hobbes', título original, em inglês) trata-se de tira em quadrinho de autoria do quadrinista norte-americano Bill Watterson. Iniciando sua publicação em 1985, em páginas diárias de jornais dos Estados Unidos, as tirinhas de *Calvin e Haroldo* em pouco tempo atingem grande sucesso comercial e de crítica, vendendo mais de 1 milhão de livros já em seu primeiro ano de publicação. O êxito mercadológico trouxe

não só notoriedade e elogios da crítica especializada, mas também seus próprios impasses éticos, tendo em vista as coações e assédios experimentados por Bill Watterson no relacionamento com a indústria dos quadrinhos, com as editoras e redações de jornal e com os *syndicates*<sup>14</sup>. O controle editorial, criativo e artístico de *Calvin e Haroldo* e as pressões pela exploração comercial de seus personagens viram território de disputa.

“Em uma era em que tudo é transformado em mercadoria” (WATTERSON, 2013, p. 10), o cenário litigioso e de dissenso entre Watterson e os *syndicates* exigiram do autor posicionamentos firmes para a preservação das tiras de *Calvin e Haroldo*. Sobre a defesa da integridade artística de sua obra, Bill Watterson elabora os seguintes comentários, constantes em *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (2013):

Quando uma coisa divertida e mágica é transformada em mercadoria, o mundo fictício criado na tira só tem a perder. Calvin e Haroldo foram criados para ser personagens de uma tira em quadrinhos, e é só isso que eu quero que eles sejam. É a única forma em que tudo se harmoniza conforme o meu desejo (WATTERSON, 2013, p. 11).

O universo de uma tira de quadrinhos é muito mais frágil do que as pessoas imaginam ou se dispõem a admitir. Não é nada fácil criar personagens convincentes, mas para destruí-los não é preciso muito (WATTERSON, 2013, p. 11).

Não obstante o sucesso meteórico de *Calvin e Haroldo*, conquistando vários prêmios na indústria editorial de livros e quadrinhos e ocupando sempre posições privilegiadas nas listas dos *best-sellers*, o quadrinista Bill Watterson sempre se mostrou um artista avesso às ofertas lucrativas do mercado de quadrinhos, às sessões de autógrafos e entrevistas e às sedução financeiras trazidas pela fama conquistada pelas tirinhas. Trabalhando sempre sozinho, sem equipe ou assistentes, concentrando para si a criação de roteiro, letreiramento, desenhos e colorização (em tiras especiais e nas publicações dominicais), Watterson tinha na esposa, Melissa, sua primeira crítica em relação às tiras que iam sendo produzidas e seu principal contato para o mundo exterior, em assuntos profissionais.

Tido muitas vezes como radical até mesmo no próprio meio dos quadrinhos por seu posicionamento rigoroso em relação às questões envolvendo licenciamento e às pretensões dos *syndicates*, Bill Watterson (2013) defendia a ideia de que deveria ser prioritariamente direito dos artistas a decisão (ou não) acerca da exploração comercial de suas obras. Ou seja, para

---

<sup>14</sup> No caso do mercado de quadrinhos norte-americanos, os *syndicates*, entre outras atribuições, atuam como agência responsável pela distribuição das HQs e pela negociação junto aos artistas no que se refere aos direitos, contratos, licenciamentos e propostas de exploração comercial de suas obras.

Watterson (2013), o ponto fundamental do debate dizia respeito muito mais aos direitos reservados aos artistas no controle de suas obras do que à ética em si da exploração comercial dos personagens. Segundo Bill Watterson (2013), o quadrinista criador tem direito e responsabilidade com sua obra e com seu público leitor. No caso das tiras de *Calvin e Haroldo*, a resposta de Bill Watterson sobre o licenciamento era bem simples e direta – *não*.

[...] a minha visão pode não ser tão radical quanto as pessoas imaginam. Minha discussão na verdade era sobre os direitos dos artistas. O que eu dizia era que essa questão precisava ser decidida pelo artista que criou a obra, não pelo *syndicate* ou alguma outra pessoa. É o artista que deve decidir o que sua criação representa ou defende. Se o licenciamento se encaixa na sua visão daquilo que criou, ótimo, vá em frente. Mas eu me reservo o direito de dizer não no que diz respeito à minha própria obra. Se eu não gosto da ideia de licenciamento, preciso ter o direito de recusar. A questão é somente essa. (WATTERSON, 2020, p. 31).

Encerrando a publicação de tiras inéditas em 1995, Bill Watterson consegue manter suas convicções éticas e artísticas no que diz respeito ao controle artístico e editorial de *Calvin e Haroldo*, rejeitando todas as propostas de licenciamento de seus personagens para a exploração comercial em outras mídias e produtos. Bill Watterson sempre defendeu a ideia de que uma eventual hiper-saturação da imagem de seus personagens como peças publicitárias, como produtos a serviço do mercado, poderia prejudicar os impactos de novidade pretendidos pelo quadrinho, corrompendo, assim, a integridade, a voz, as convicções, a *alma* da tira (e também do artista).

“Quem pensa que pode ser levado a sério como artista usando os protagonistas de suas tiras para vender cuecas está claramente se iludindo”, ressalta Bill Watterson (WATTERSON, 2013, p. 11). Logo, para o quadrinista americano, ao se submeter às imposições mercadológicas, o artista se transforma em opressor de sua própria obra, deixando de ser “um pensador original - sua tarefa passa a ser a manutenção de seus personagens como mercadorias lucrativas” (WATTERSON, 2013, p. 11).

Sobre as ofertas de licenciamento de seus personagens e sobre os constrangimentos experimentados pelo autor em relação às disputas pelo controle das tiras de *Calvin e Haroldo*, destaco mais algumas falas de Bill Watterson a respeito:

A minha tira trata de realidades individuais, sobre a magia da imaginação e sobre o caráter especial de certos tipos de amizade. Quem acreditaria na inocência de um menininho e seu tigre se eles se aproveitam de sua popularidade para vender

quinquilharias das quais ninguém precisa e que não valem metade do que custam? Quem acreditaria na sinceridade dos comentários feitos na tira se seus personagens fossem vistos todos os dias como garotos-propaganda de alguma marca? (WATTERSON, 2013, p. 11).

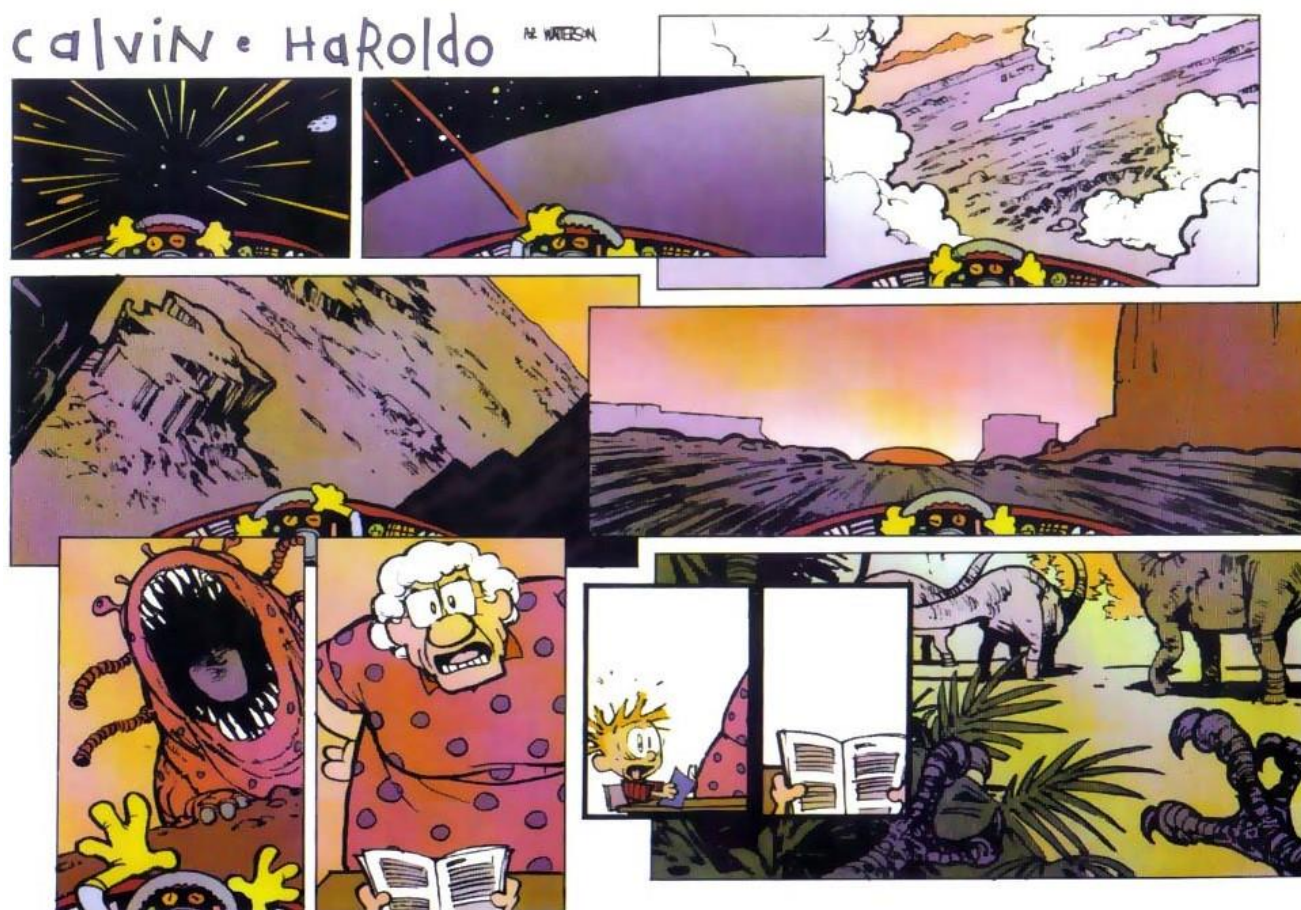
[...] entrei nesse ramo para produzir quadrinhos e não para dirigir um império comercial. Tenho muito orgulho do fato de escrever cada palavra, desenhar cada traço, aplicar cada cor das tiras dominicais e pintar eu mesmo todas as ilustrações que saem nos livros. A minha tira é uma empreitada solitária de baixa tecnologia, e é assim que eu quero que seja. Acredito que seja essa a única maneira de preservar minha capacidade produtiva e manter o toque pessoal que caracteriza a tira (WATTERSON, 2013, p. 11).

Apesar das ofertas recorrentes (e inegavelmente lucrativas), das hostilidades sofridas por parte de agentes, dos *syndicates* e dos próprios editores dos jornais, Watterson manteve sua decisão por conservar seus personagens em seu controle artístico e criativo, preservando-os exclusivamente nas páginas de seus quadrinhos, posição que o autor sustenta até os dias de hoje.

Distribuídas em dezenas de países pela *Universal Press Syndicate*, as tirinhas de *Calvin e Haroldo* seguem sendo republicadas ainda hoje pelo mundo afora, incluindo no Brasil. No país, as tiras são publicadas pela Editora Conrad em formato de livros e *boxes*. No atual formato de publicação organizado pela Conrad, a coleção de *Calvin e Haroldo* é composta por 18 (dezoito) livros ao todo, compilando todas as tiras produzidas originalmente para as páginas diárias e dominicais (estas normalmente coloridas) de jornais, estando as histórias distribuídas em edições fechadas e em coletâneas. As edições da Conrad ainda trazem algumas histórias inéditas, notícias de eventos e exposições das tiras, bem como falas do próprio Bill Watterson a respeito de diversos temas, incluindo curiosidades sobre sua infância e contexto familiar, experiência escolar e início de carreira como artista.

Na edição de *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (2013), Bill Watterson, em oportunidade rara, tece alguns comentários importantes acerca dos contextos de produção e dos processos criativos envolvidos na elaboração da tirinha, sobre as principais inspirações para a criação dos personagens e das tramas, sobre os desafios editoriais vivenciados ao longo da publicação, etc. Watterson, ao longo da edição, ainda expõe de maneira franca e direta suas expectativas mais pessoais quanto ao mercado de quadrinhos e também seus próprios dilemas como artista, criador e quadrinista.

Figura 18 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2010, p. 25)

Nesses momentos de sinceridade e ironia, Bill Watterson (2013) aproveita a oportunidade para tecer suas considerações sobre as contradições da escola a partir da experiência tumultuada de Calvin. Abaixo, destaco comentário do autor a respeito da controversa professora de Calvin, a senhora Wormwood<sup>15</sup>:

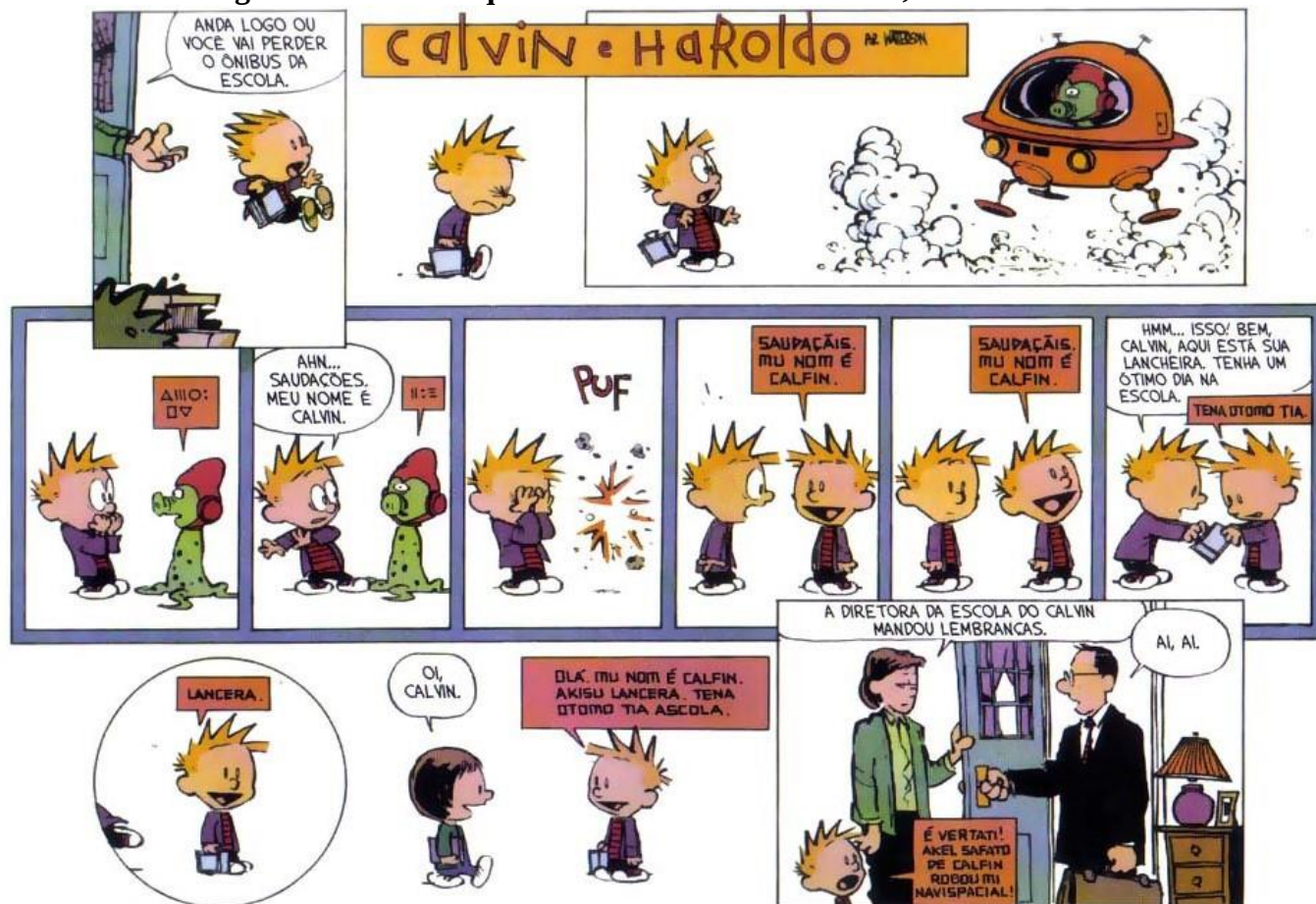
Sinto uma tremenda compaixão pela senhora Wormwood. O que sabemos a seu respeito é que está prestes a se aposentar, fuma demais e toma uma porção de remédios. Acho que ela leva bastante a sério o valor da educação e, obviamente, não é uma pessoa feliz (WATTERSON, 2013, p. 25).

<sup>15</sup> Curiosamente, Bill Watterson admite em *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (2013) que a inspiração para o nome de sua personagem remete à obra do escritor e pensador britânico C. S. Lewis (1898-1963), no caso o diabo aprendiz, do livro *Cartas de um diabo a seu aprendiz*. Pelo imaginário e estética das tiras de *Calvin e Haroldo*, no desvio ético de sua vocação como docente, a senhora Wormwood parece o próprio diabo.

### 3.2 “O mundo é mágico”<sup>16</sup> - criação e imaginação em *Calvin e Haroldo*

“O universo de uma tira de quadrinhos precisa ser um lugar especial com uma lógica toda particular.” (Bill Watterson)<sup>17</sup>

Figura 19 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



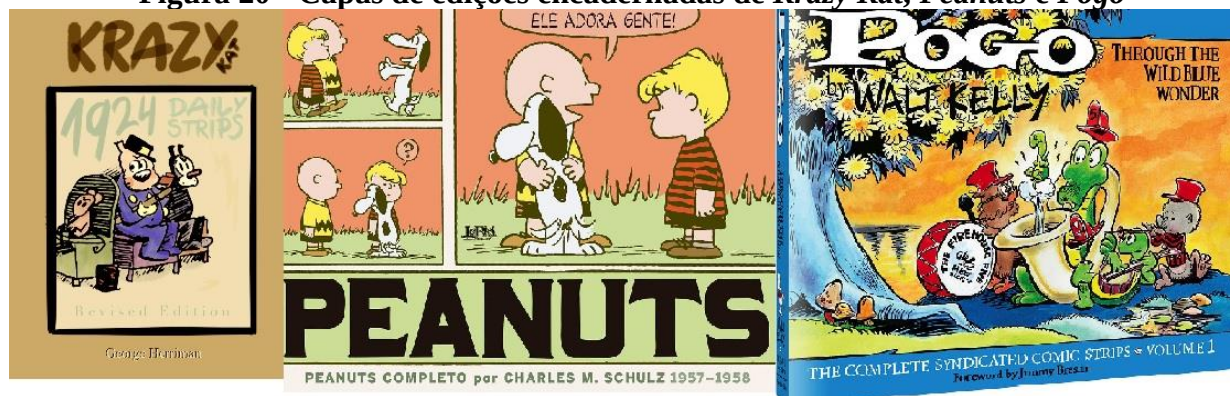
(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 15)

Presença de destaque não só nas páginas de jornais, compilações em livro e coletâneas, mas também em livros didáticos, provas escolares, exames e concursos públicos em geral, as tirinhas de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson, têm como seu foco narrativo e representativo as aventuras, fantasias e inquietações de seu protagonista Calvin, uma criança de seus 6 anos de idade, acompanhado de seu leal e melhor amigo-tigre-real-imaginário Haroldo.

<sup>16</sup> Assim como na seção anterior, utilizo-me do título de um dos livros da coleção de *Calvin e Haroldo*.

<sup>17</sup> *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (WATTERSON, 2013, p. 11).

**Figura 20 - Capas de edições encadernadas de *Krazy Kat*, *Peanuts* e *Pogo***



(Fonte: Compilação do autor)

“Os quadrinistas aprendem a fazer quadrinhos lendo quadrinhos”, afirma Bill Watterson (WATTERSON, 2013, p. 18). Fato assumido expressamente pelo autor em *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (2013), as tiras de *Calvin e Haroldo* são diretamente influenciadas artisticamente pelas vanguardas de alguns clássicos dos quadrinhos de todos os tempos, como *Peanuts*, de Charles Schulz<sup>18</sup>, *Pogo*, de Walt Kelly<sup>19</sup>, e *Krazy Kat*, de George Herriman<sup>20</sup>, o que afetará diretamente as perspectivas e percepções críticas, narrativas e simbólicas das tiras em quadrinhos de Watterson.

Trata-se de obras que remetem a diferentes tipos de sensibilidade, mas que me ajudaram da mesma forma a descobrir as possibilidades de uma tira de quadrinhos. [...] Todas as três tiras são obras que trabalham em diversos níveis, com uma capacidade de divertir e ao mesmo tempo abordar questões importantes a respeito da

<sup>18</sup> Fenômeno editorial e de vendas, as tiras de *Peanuts*, de Charles Schulz (1922-2000), foram publicadas originalmente em jornais americanos de 1950 e 2000. Sobre *Peanuts*, Bill Watterson tece o seguinte comentário: “Estabeleci uma relação imediata com aqueles desenhos simples e diretos, com a veracidade da insegurança demonstrada pelas crianças, e com um mundo exclusivo e bizarro em que Snoopy vivia. [...] Acho que a coisa mais importante que aprendi com *Peanuts* foi que uma tira de quadrinhos pode ser emotiva e dialogar a respeito de aspectos fundamentais da existência humana com sensibilidade e inteligência” (WATTERSON, 2013, p. 17).

<sup>19</sup> Destacada pela crítica social e política, *Pogo* foi uma tirinha de jornal publicada originalmente de 1948 a 1975, nos Estados Unidos, pelo cartunista Walt Kelly (1913-1973). Sobre a arte de Walt Kelly em *Pogo*, Bill Watterson destaca: “Os animais retratados por Kelly satirizavam a vida política de sua época em uma era em que a maioria dos quadrinhos fazia de tudo para evitar temas controversos. Por trás do caos e do tumulto que reinavam em seus quadros, a tira demonstrava uma louvável dose de fé na humanidade e um otimismo irrefreável. *Pogo* tinha um ritmo e uma atmosfera que, provavelmente, jamais serão alcançadas por outra tira. É um exemplo valioso do universo complexo e cheio de vida que os quadrinhos são capazes de produzir” (WATTERSON, 2013, p. 17 e 18).

<sup>20</sup> Alternando surrealismo e linguagem com força poética, *Krazy Kat* trata-se de tirinha em quadrinhos criada por George Herriman (1880-1944), sendo publicada em jornais entre 1913 e 1944, nos Estados Unidos. Comentando o peso da influência de *Krazy Kat* em sua arte, Bill Watterson afirma: “Dentre todas as tiras, no entanto, é *Krazy Kat* que mais me causa admiração hoje em dia. Os quadrinhos de *Krazy Kat* são mais poéticos do que divertidos e têm um charme impossível de descrever. [...] Para mim, a magia da tira não está na mensagem que ela transmite e, sim, em como essa mensagem é transmitida. Com sua visão de mundo singular e sem concessões, além de sua estranha e peculiar beleza, *Krazy Kat* é incomparável” (WATTERSON, 2013, p. 18).

vida. E, acima de tudo, essas tiras refletem visões de mundo personalíssimas. São uma prova de que os quadrinhos podem proporcionar, na mesma medida, desenhos belíssimos e reflexões sérias e inteligentes. Elas são o exemplo que tento seguir (WATTERSON, 2013, pág. 17 e 18).

Para Bill Watterson (2013), um dos grandes desafios de qualquer quadrinista é não só se conectar, através de sua arte, aos grandes clássicos, às grandes histórias e mestres do passado, mas também acrescentar sua própria perspectiva como artista, sua contribuição à tradição das histórias em quadrinhos. Conforme ressalta Watterson (2013), “as tiras de quadrinhos têm uma história recente, mas seu legado é dos mais relevantes” (WATTERSON, 2013, p. 18).

Da mesma forma que suas principais referências criativas – *Peanuts*, *Pogo* e *Kary Kat* –, as tirinhas de *Calvin e Haroldo* são predominantemente de tom humorístico, que será erigido não só pela arte cartunesca de Watterson – embora haja variações artísticas no desenho de Watterson de uma tira para outra, a depender das intenções e explorações estéticas tencionadas pelo autor, podendo pendular ora para um traço habitual, mais simples e econômico, ora para uma extravagância de detalhes e de realismo mais retratista –, mas também pelas reflexões fomentadas pela HQ, combinadas às situações rotineiras/fantásticas vivenciadas pelos protagonistas.

A surpresa é a essência do humor, e nada pode ser mais surpreendente que uma verdade. Quando os quadrinhos resolvem deixar de lado a superficialidade das falas engraçadinhas, do sentimentalismo barato e das historinhas caretas para retratar experiências mais profundas e sinceras, podem realmente comover as pessoas e se comunicar com todo tipo de gente. Apesar da minha frustração a respeito do modelo de negócio das tiras de quadrinhos, continuo acreditando que elas são uma forma de arte capaz de atingir altos níveis de beleza, inteligência e sofisticação (WATTERSON, 2013, p. 207).

No livro *Desbravando Calvin e Haroldo: a exposição* (2020), Bill Watterson discorre sobre uma variedade de assuntos, entre eles, a respeito da natureza criativa de sua tira em quadrinhos. Sobre essa temática, o autor comenta acerca do fato de seus personagens possuírem sensibilidade e predileções próprias, trilhando cada um deles seus caminhos e dilemas particulares. Isto é, em vez de simplesmente conduzi-los a partir de seu próprio interesse, Bill Watterson (2020) afirma que *os ouvia, os acompanhava, dividia a jornada que, antes de mais nada, era deles*, e não exatamente sua. Os personagens, de acordo com Watterson (2020), falavam, faziam suas escolhas, construíam suas próprias histórias – “os personagens tinham vida própria para mim” (WATTERSON, 2020, p. 15). O mundo nas tiras de *Calvin e Haroldo*

estava vivo e pronto para ser explorado – por Calvin e por Haroldo, por Watterson e por cada leitor que se dispusesse a imergir imaginativamente em sua fantasia e na consistência narrativa e gráfica do quadrinho.

“Um dos motivos por que Calvin é divertido de escrever é que eu nem sempre concordo com ele” (WATTERSON, 2020, p. 63). Quanto às vocações imaginativas e teimosamente curiosas de Calvin, Watterson desenvolve argumento de que, ao tentar se colocar no lugar de um menino de 6 (seis) anos e de seu amigo-imaginário tigre, ele próprio, Bill Watterson, como artista, torna-se também mais atento e questionador. Assim, ao discorrer acerca das vozes e autonomias vivenciadas por Calvin e por todos os seus personagens na variedade de temas e assuntos levantados pela tira, Bill Watterson ressalta:

Quando me dedico por um tema, tento enxergá-lo pelos olhos de Calvin. Sua personalidade determina uma ampla variedade de possíveis reações a um determinado assunto, então eu me deixo levar e imagino o que ele faria. A grande verdade é que meus personagens escrevem seu próprio material. Eu os coloco em determinadas situações e ouço o que eles têm a dizer. Uma fala de Haroldo jamais funcionaria para Calvin ou Susie, porque Haroldo tem opiniões diferentes e sua própria forma de se expressar. Na prática, todo o humor da tira tem origem nas características dos personagens: eu jamais poria na boca de Calvin uma frase que ele não diria (WATTERSON, 2013, p. 19 e 20).

A partir dessa natureza profícua em criatividade e imaginação, os tópicos e temáticas abordados no gibi e que ganharão repercussão nas experiências dos personagens são dos mais variados e heterodoxos, passando dos mais gerais e coletivos aos mais particulares e íntimos, dos mais terrenos e globalizantes aos mais metafísicos e transcendentos. Para Watterson (2013), portanto, os (melhores) quadrinhos em muito superam a noção do simples entretenimento, da diversão gratuita e superficial, pois avançam, crítica e criativamente, nos assuntos complexos e importantes a respeito do ser, da vida, do mundo, propondo representação, reflexão e interpretação do mundo, da realidade e de seus significados.

[...] os melhores quadrinhos (assim como os melhores romances, as melhores pinturas etc) são obras pessoais e idiossincráticas, reflexos de uma sensibilidade de caráter exclusivamente individual. Para atrair e manter um público, a arte precisa proporcionar entretenimento, mas sua verdadeira relevância está na capacidade de expressar verdades, de revelar e interpretar nosso mundo. As tiras de quadrinhos, à sua própria e singela maneira, também são capazes de fazer isso (WATTERSON, 2013, p. 207).

Em meio à diversidade de assuntos levantados pela tira, a escola surge como um dos mais recorrentes. E talvez, entre outras coisas, seja essa alternância convulsa de temas e olhares que contribui para uma maior profundidade e sensibilidade discursiva e estética do que se é pensado, indagado e compartilhado pelas tramas da tira.

**Figura 21 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 10)

Deste modo, para os personagens Calvin e Haroldo, por exemplo, uma descida vertiginosa morro abaixo, num carrinho de rodinhas sacolejante<sup>21</sup> e sem freio, manifesta-se como oportunidade filosófica imperdível (e, talvez, até mesmo derradeira e fatal) para se ponderar sobre a irracionalidade dos tempos, a insondabilidade dos mistérios do universo, a vulnerabilidade da existência, o tédio que às vezes se impõe à vida cotidiana, a morte, bem como sobre Deus<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> O carrinho, o trenó, o morro e o bosque são elementos gráficos bastante recorrentes da narrativa de Bill Watterson, utilizados de diversas formas ao longo da tira para a distensão de diversos temas complexos e enigmáticos para Calvin e para Haroldo. Sobre as cenas contemplativas/aflitivas do carrinho ladeira abaixo, Bill Watterson afirma: “O carrinho de Calvin é um objeto bem simples, usado para acrescentar um elemento de comédia física à tira, normalmente em momentos em que Calvin está mais reflexivo e filosófico. [...] Às vezes o carrinho funciona inclusive como metáfora visual para o assunto que está sendo discutido por Calvin. [...] O bosque de Calvin é um cenário importante da tira, por ser o lugar onde ele e Haroldo podem se isolar do mundo e ser eles mesmos. A solidão da mata também traz à tona o pouco proeminente, mas sempre redentor, lado contemplativo de Calvin” (WATTERSON, 2013, p. 104).

<sup>22</sup> Segundo comentário de Bill Watterson, em *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (2013), a inspiração para os nomes dos protagonistas remete a duas figuras históricas fundamentais na formação do pensamento moderno ocidental: o teólogo e reformador protestante João Calvino (1509-1564) e o filósofo e pensador político Thomas Hobbes (1588-1679) – o que pode dar pistas, talvez, dos anseios e predileções reflexivas dos personagens da tira em quadrinhos.

Figura 22 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: Yukon ho!: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson, 2010, p. 70)

E, mergulhando imaginativamente nas cenas cotidianas da infância e da ribanceira, tensão do devir e do porvir, e seguindo em seus anseios mais honestos e imediatos do *ser-criança*, Calvin (e Haroldo) confabula acerca dos impropérios de uma babá de aspirações

tirânicas, da inconstância dos apelos e expectativas dos pais e, por que não, das pressões, por vezes, sufocantes promovidas pela escola, dos inconvenientes dos deveres de casa intermináveis em dias ensolarados, de uma professora indiferente a quaisquer impulsos criativos e imaginativos, que mais se parece com um monstro alienígena baboso, ininteligível e sem planos de paz. A escola é convocada para fora da conformidade e da estabilidade de suas paredes e estruturas mais ostensivas, para ser remexida, ressignificada, reimaginada e escrutinada ética e esteticamente pela força do ser, do pensar e do criar da criança, de Calvin.

**Figura 23 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 164)

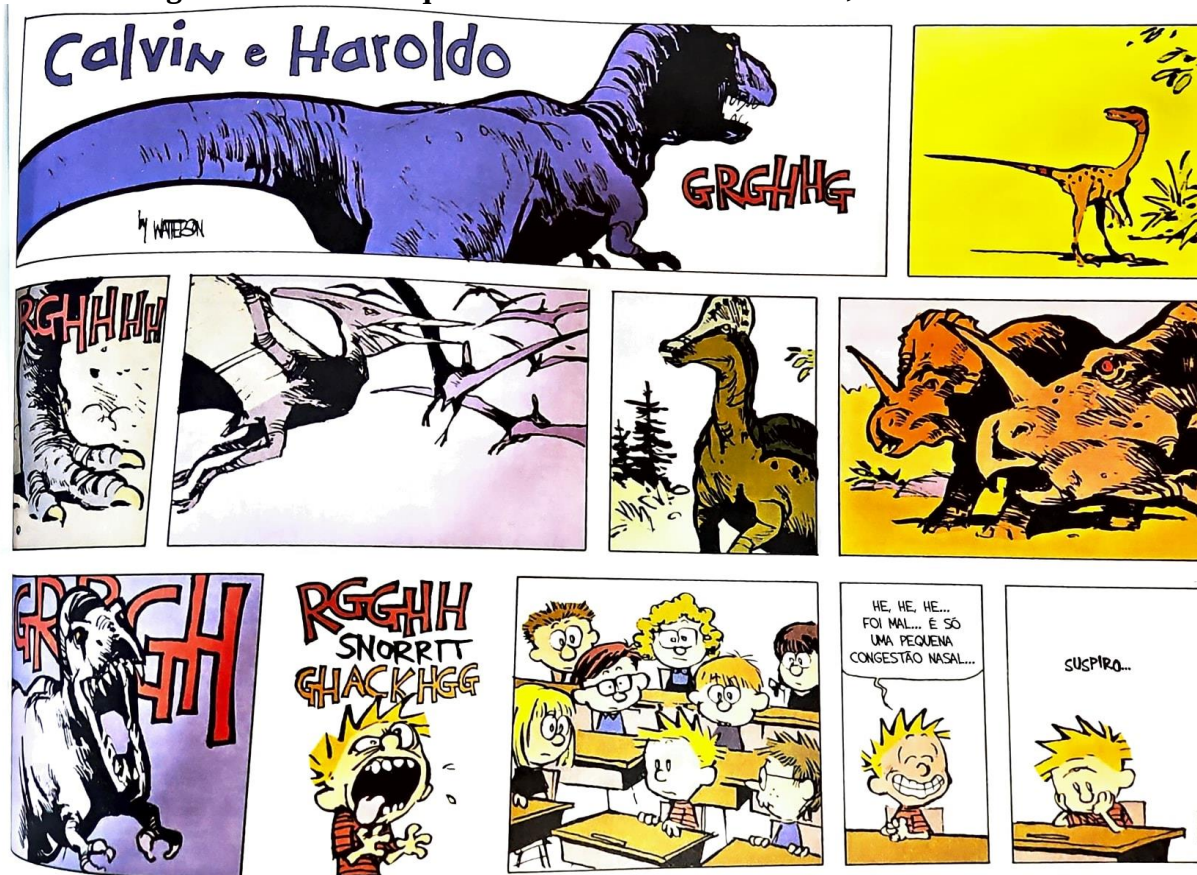
O artista e quadrinista americano Garry Trudeau, no prefácio elaborado para a edição de *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou* (2010), tece algumas considerações a respeito das vocações criativas de *Calvin e Haroldo* e da posição-chave da fantasia e da imaginação nas tiras. Para Trudeau, Calvin figura como soberano em suas pulsões de livre pensar e imaginar, valências estas exercidas pela criança frente às pressões do mundo dos adultos. E, no exercício pleno da imaginação e da fantasia, Calvin não poupa ninguém, nem seus pais, nem a escola e a senhora Wormwood, nem seu amigo Haroldo, nem a si mesmo.

A fantasia, que lhe é tão acessível, é vivida com tal intensidade e frequência que pais melindrados como os de Calvin têm a impressão de estar sendo manipulados, quando a verdade é muito mais assustadora: eles nem sequer existem. A criança é ao mesmo tempo rei e guardião desse reino, e pode ser muito exigente na escolha de suas companhias (In: WATTERSON, 2010, p. 4).

Em *Calvin e Haroldo*, traço, texto e quadro trabalham juntos não para a construção de uma tirinha autocontida, de temática, linguagem e arte natimortas, mas como pontos de sustentação para as reflexões apuradas pelo autor, assumidas por seus personagens, mantendo-se relevantes e atrativas a um público cheio de perguntas sobre a vida e o mundo, sobre si

mesmo e também sobre a escola, assim como Calvin, Haroldo, Bill Watterson e talvez muitos de nós.

Figura 24 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário*, 2013, p. 151)

Diante dos paradoxos inegáveis que, por vezes, se manifestam quando da relação entre educação e histórias em quadrinhos, das aspiração imaginativas/reflexivas exercidas em *Calvin e Haroldo* e dos dilemas postos em quadrante pela publicação a partir das andanças de Calvin e de suas interações, quase nunca amistosas, com a escola – escola esta muitas vezes figurada como entidade de censura e/ou de ruptura com a fantasia e com a imaginação –, o trabalho baliza sua proposta de leitura e diálogos na experiência estética das imagens nas HQs. Assim, atentando-se também, entre outras perspectivas teóricas e críticas, ao pensamento de Paulo Freire quanto aos desvelamentos presentes e possíveis nos cotidianos das experiências totais da educação, dos momentos éticos e estéticos da linguagem e das imagens, e das irrecorríveis vocações humanas por pensar, imaginar, criar e transformar mundos e existências, a pesquisa constrói sua reflexão acerca de tal potencial representativo-simbólico, em suas diferentes dimensões, via traço, via quadro, via HQs.

### 3.3 Mundo-escola, “onde o tempo não faz sentido!” - primeiros diálogos

“Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo.” (Paulo Freire)<sup>23</sup>

Figura 25 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 96)

<sup>23</sup> *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018, p. 37).

Nesta seção, apresento as primeiras interlocuções entre os quadrinhos e a educação, entre as tiras de *Calvin e Haroldo* e as representações da escola. Aqui, aproximo-me mais especificamente do pensamento de Paulo Freire, de modo a apresentar, progressivamente, as considerações do autor a respeito do tema da educação e de suas eventuais contradições éticas. No capítulo final, a dissertação afunila suas pretensões, imergindo, em reflexão e criação, nas proposições de Paulo Freire acerca dos dilemas da escola e das vocações humanas por, livremente, pensar, criar e transformar a si mesmo e a realidade, entre outras perspectivas disponíveis na ótica *freireana*. Em vista disso, nesta seção, estabelecem-se os primeiros diálogos entre *Calvin e Haroldo*, Bill Watterson e Paulo Freire, diálogos estes a serem restabelecidos e aprofundados mais à frente, em capítulo dedicado a tais considerações.

Assim, levando em consideração as reflexões tencionadas, de se articular diálogo entre educação e histórias em quadrinhos, partindo das representações da escola nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa aqui desenvolvida, tendo em vista seu caráter multidisciplinar, estabelece alguns pilares teóricos nos campos evocados. Nesse sentido, a pesquisa firma seus entendimentos a partir dos conceitos, ideias e ideais de educação constituídos por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (2018) e *Pedagogia da autonomia* (2021), para fins da discussão sobre a escola em suas diferentes potencialidades, ora como esperança de libertação e transformação do ser e da realidade, ora como fado de aprisionamento e opressão das consciências e das vontades.

**Figura 26 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Tem alguma coisa babando embaixo da cama: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 78)

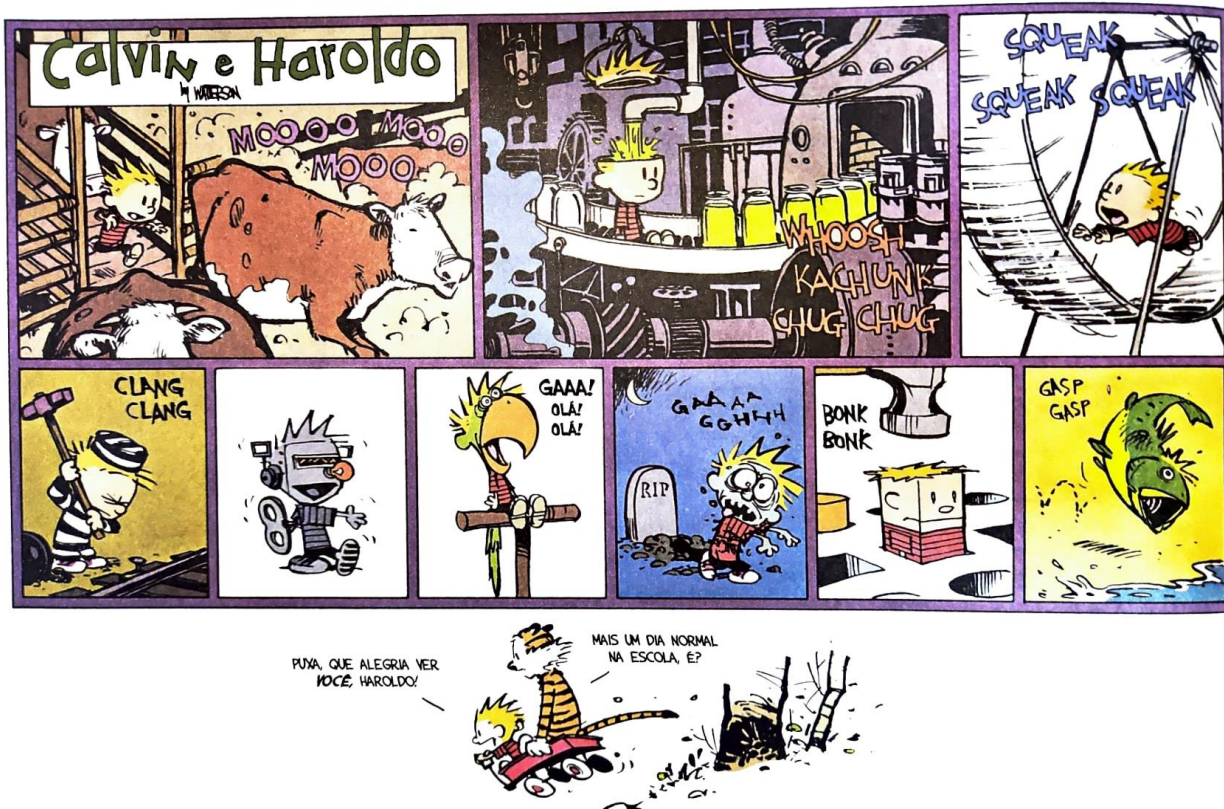
Quanto aos pressupostos teóricos expressos em *Pedagogia do oprimido* (2018) e *Pedagogia da autonomia* (2021), a pesquisa se utiliza das formulações de Paulo Freire acerca

da escola quando de seu desvio ético e, portanto, pedagógico, e das tramas de dominação das vontades e opressão das consciências que, por vezes, se arvoram das práticas educativas. Nas tirinhas de *Calvin e Haroldo*, Bill Watterson nos apresenta a personagem Calvin, uma criança de 6 (seis) anos que vive em embate permanente com sua escola. O protagonista, ao adentrar os espaços/tempos de influência da escola, é exposto a uma realidade em distorção, que impõe a todos uma vivência acrítica e passiva, que condena expressões de dúvida e de curiosidade, que nega a Calvin seu potencial de *ser mais*.

Sobre os perigos de uma educação desviada e desviadora de vocações críticas e de autonomias criadoras, *escola bancária* em suas convicções alienadas e alienantes das vontades, das consciências e da livre experiência das subjetividades, Paulo Freire afirma:

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2018, p. 85).

**Figura 27 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário*, 2013, p. 186<sup>24</sup>)

<sup>24</sup> Comentário de Bill Watterson sobre a tira acima: “Se Calvin acha a escola tão ruim, imaginem o que vai pensar de seu primeiro emprego” (WATTERSON, 2013, p. 186).

Rebanho, depositário, domesticado, prisioneiro, autômato, repetidor, morto-vivo, ferramenta, peixe fora d'água. No desvio de suas vocações e responsabilidades éticas, a escola tenta transformar Calvin de humano-criança em coisa, de sujeito ativo em mero objeto paciente, de *ser mais* em *ser menos*. Frente a esse conflito, as experiências e expectativas de Calvin são comumente tratadas pela escola como desajustadas e delirantes, relegando-o a uma sub-existência imaginativa, a uma subconsciência em desequilíbrio, a um aprendizado perigosamente subversivo. Calvin permanece em desajuste imaginativo-fantástico com essa escola, o que também acaba reverberando na construção representativa desse mundo-escola tão opressor, assustador e hostil. Como reação às pressões da escola, Calvin pensa, cria, fantasia.

**Figura 28 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: *A hora da vingança: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2009, p. 7)

Diante dos paradoxos que muitas vezes se manifestam às práticas pedagógicas e à relação educando-educador, Paulo Freire (2018) estabelece alguns alertas a respeito de como uma cultura pedagógica pode vir a se desviar de seus propósitos educacionais e se firmar em tramas de dominação e de opressão. O autor nos adverte de que, nesses casos, a cultura acabaria por consolidar-se como barreira inegável às possibilidades de uma educação libertadora e de uma autonomia e conscientização do ser. A escola, de acordo com Paulo Freire (2018), quando alheia a sua vocação criadora, quando alienada de sua constituição crítica e libertária do ser, afasta também o educando de sua vocação por descobrir-se, libertar-se e desvelar a realidade, de conscientizar-se de si mesmo, do outro e do mundo.

[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição (FREIRE, 2018, p. 104).

Segundo Paulo Freire (2018), uma pedagogia libertadora deve pautar-se em práticas igualmente libertadoras, de oprimidos e opressores, resolvendo medos, consolidando consciências críticas e criadoras, estimulando curiosidades epistemológicas. No entanto, quando a escola se deixa seduzir pelas pulsões não de formar, mas de treinar e transferir, não mais contribuindo para a emancipação e autonomia do pensar, mas atuando como força de adestramento das vontades e de obstacularização de uma consciência crítica e criativa, à educação resta o medo da liberdade, o perigo da conscientização, o sofrimento da falta de dúvida, a desumanização do ser humano – reflexo convulso e distópico do real. Portanto, para o autor, urge a necessidade de uma pedagogia nova, não mais mero reflexo-miragem, mas reflexiva em constante criação e recriação.

Em *Calvin e Haroldo*, essa pedagogia nova parece apoiar-se não numa realidade-reflexo, espelhada/mera reprodução, mas além/através do espelho, na representação via fantasia, como potência imaginativa de transformação da realidade, do pensar e do ser humano. Seja no mundo concreto em distorção, seja na experiência crítica, reflexiva e epistemológica de seu mundo fantástico, Calvin segue em permanente busca, em jornada sem fim por *ser mais* em si mesmo e no mundo.

Em curiosidade, criatividade e imaginação pensantes e inquietas, Calvin segue criando e desvelando seu próprio mundo, sua própria realidade, afirmando-se como sujeito livre, consciente de si mesmo, *ser mais*.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 2021, p. 33).

Como enunciado no início desta seção, as considerações aqui apresentadas se tratam das primeiras aproximações entre quadrinhos e educação, Bill Watterson e Paulo Freire, *Calvin e Haroldo* e a escola. Conforme reservado para o seguimento do texto, as discussões aqui inauguradas serão retomadas, de modo a serem ampliadas, aprofundadas e expandidas, em capítulo próprio, tendo em vista as leituras e interlocuções entre as tiras selecionadas e as obras e perspectiva *freireanas*. As reflexões advindas dessa aproximação dialógica, em curiosidade inquieta, em crítica e criação libertárias, se constituirão no capítulo final desta dissertação.

#### 4. HQs: INFÂNCIA, LINGUAGENS, IMAGEM

##### 4.1 Quadrinhos e infância - entrelaçamentos e imaginários

*“Existem poucas fontes de humor mais confiáveis e perenes que a mente de uma criança.” (Garry Trudeau)<sup>25</sup>*

*“Esta característica híbrida da linguagem quadrinística e o fascínio que ela tradicionalmente exerceu sobre grandes massas de leitores, principalmente os mais jovens, estão, talvez, no centro de sua rejeição pelas elites intelectuais.” (Waldomiro Vergueiro)<sup>26</sup>*

**Figura 29 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 79)

Quadrinhos e infância. Parece um tanto inverossímil considerar o estabelecimento de um fazer crítico e criativo tendo as histórias em quadrinhos como seu objeto de reflexão primária sem, quase que imediatamente, associá-las de alguma forma à vivência das infâncias e à experiência imaginativa e fantástica das crianças.

Para muitos, inclusive, a própria conjugação quadrinhos-infância soa como tautológica frente às intrincadas relações cultivadas por ambas as categorias. Independentemente da ótica sob a qual se busque ajustar as perspectivas de estudo e de investigação pretendidas – histórica, filosófica, sociológica, cultural, política ou poética, entre outras possíveis –, quadrinhos e infância parecem ter desenvolvido, ao longo do tempo e da história, relação estreita, intuitiva, até mesmo sinonímica. A partir dessa dinâmica, ambas as instâncias aqui aproximadas convergem, uma à outra, em fascínio, colaboração e encantamento mútuos. Enquanto a criança experimenta o mundo, em fantasia, pelas páginas dos gibis, os quadrinhos, nessa confluência

<sup>25</sup> *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson.* (In: WATTERSON, 2010, p. 3).

<sup>26</sup> *Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos* (VERGUEIRO, 2017, p. 17).

de deslumbramentos, afetos e interesses recíprocos, dedicam sua potência criativa como obra de arte às narrativas, às vozes, às pulsões imaginativas das crianças e às imagens da/para a infância.

**Figura 30 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Criaturas bizarras de outro planeta!: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 107)

*Turma da Mônica*<sup>27</sup>, *Mafalda*<sup>28</sup>, *Peanuts*, *Calvin e Haroldo*. Cada uma, à sua própria maneira, utilizando-se das possibilidades linguísticas, narrativas e discursivas da linguagem e estrutura dos quadrinhos, constrói ao mesmo tempo mundos diferentes e iguais, mundos estes estética e eticamente atravessados pela experiência e vivência das crianças. Da mesma forma, também se mostra problemático (re)visitar suas páginas, suas imagens, sua linguagem, sem esteticamente experienciar uma vez mais uma ontologia do *ser-criança*.

“Minha infância inteira foi passada entre os quadrinhos. Eu simplesmente adorava”, relembra Bill Watterson (WATTERSON, 2020, p. 3). A depender da geração e da faixa etária de que tratemos, ser criança é passar, via leitura e/ou contemplação, pelas páginas das HQs. Seja lendo os balões de fala, recordatórios e caixas de narração, seja, como diria uma criança, “lendo apenas as figuras”, pouco importa. Ler (n)a infância é ler gibis, e ler quadrinhos é adentrar a dimensão fundamental do *ser-criança*.

<sup>27</sup> Certamente, um dos quadrinhos nacionais de maior impacto e relevância no contexto cultural brasileiro. Criada no final dos anos 1950, para as páginas de jornais, a série em quadrinhos de Maurício de Sousa segue em publicação até os dias de hoje. Na exploração de novas abordagens, estéticas e público-alvo alternativos, destaca-se atualmente o selo *Graphic MSP*, criado em 2009, para o qual são convidados artistas do cenário dos quadrinhos nacionais independentes.

<sup>28</sup> Originalmente concebida, em 1963, como propaganda de uma empresa de eletrodomésticos, a tira em quadrinhos do cartunista argentino Quino (1932-2020) tem como sua ênfase gráfica e narrativa as agitações, vivências e comentários certos e desconcertantes de sua protagonista, Mafalda. Assim como em *Calvin e Haroldo*, a HQ de *Mafalda* dedica suas reflexões a muitos temas do mundo moderno e da vida urbana, adentrando o campo da política, da sociologia, da filosofia e também dos assuntos relacionados à educação e à escola, entre outros.

[...] trabalhar com um personagem que é uma criança me proporcionou duas vantagens. A primeira era que eu também tinha sido criança, então finalmente podia descrever meu próprio mundo. E a segunda era que um personagem infantil oferece um distanciamento cômico quando estamos escrevendo. [...] Quando trabalhamos com esse tipo de personagem, não existe a necessidade de ser literal, o que foi muito libertador para mim. [...] Com personagens mais extravagantes, ficamos libertados das expectativas de realismo, e os horizontes se ampliam. [...] E o mais importante de tudo era que o personagem tinha uma voz. Desde o início, uma porção de coisas imprevisíveis saía da boca dele, o que me deixava surpreso. Quando isso acontece, precisamos aproveitar (WATTERSON, 2020, p. 11 e 12).

Curiosamente, as histórias em quadrinhos e a própria infância passaram, e de certa forma ainda passam, por processos similares de legitimação em nossa sociedade contemporânea. Na verdade, nossa própria compreensão acerca das instâncias dos gibis e da infância parece turvada por entendimentos parciais e enviesados. De certo modo, compreendemos mal as crianças e o espaço/tempo da infância, da mesma forma que também compreendemos mal as histórias em quadrinhos como manifestação artística autêntica, autônoma e legítima. E, da incompreensão direcionada a ambas as categorias, infância e HQs, manifestam-se nossos preconceitos, arbitrariedades e violências.

Diante disso, tendo em vista os diálogos aqui desenvolvidos, e levando em consideração a própria construção simbólica do protagonista da tirinha, Calvin, uma criança de 6 (seis) anos de idade que, na fabulação de seus mundos e imaginários, passa boa parte de seu tempo livre lendo gibis longe dos limites silenciadores e opressores do mundo dos adultos e da escola, a pesquisa entende como fundamental um enveredar-se pelas trajetórias teóricas acerca das dimensões da infância e dos quadrinhos, em legitimidade, vocação e ontologia.

**Figura 31 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 70)

Nesse sentido, as seções subsequentes apresentam discussão teórica acerca do que foi construído, pensado, lido e refletido, em termos de pesquisa e estudo, a respeito do binômio *infância-quadrinhos*, instâncias que parecem se entrelaçar, em simbiose, em poesia, fantasia e imagem.

#### 4.2 Para uma infância da infância

*“As crianças são sempre os outros.” (Walter Kohan)<sup>29</sup>*

*“Eu nunca entendi as pessoas que têm uma visão tão idílica da infância.” (Bill Watterson)<sup>30</sup>*

**Figura 32 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: Yukon ho!: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson, 2010, p. 71)

A fim de ajustar as imagens e o imaginário que construímos acerca das crianças ao longo do tempo, bem como melhor compreender seu papel histórico, social e cultural em nossa sociedade, Walter Kohan (2011) propõe uma jornada, via filosofia e educação, pela multiplicidade e diversidade de pensamentos e consciências que temos a respeito da infância. Ao mover seu olhar crítico em direção a uma ontologia, Kohan não restringe sua abordagem da infância como mera idade cronológica, ou pela literalidade dos anos iniciais ou por uma temporalidade objetiva e linear. Na verdade, as vias propositivas de seu caminhar reflexivo partem de um pensar a infância como potência criativa do ser e do transformar, “como possibilidade afirmativa do pensar, como uma metáfora da gênese de um novo pensar” (KOHAN, 2011, p. 18).

<sup>29</sup> Infância. Entre Educação e Filosofia (KOHAN, 2011, p. 55).

<sup>30</sup> Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário (WATTERSON, 2013, p. 84).

Dessa forma, a disposição do autor em direcionar-se à infância, ou à infância da infância, muito se justifica por entendê-la como instância fundamental de insubordinação do cânone e da lógica tradicional, cartesiana, como tempo não-linear e como “atitude inquietante e inquietadora: a espera à espreita” (KOHAN, 2011, p. 18). Como ponto de partida da proposição posta em percurso filosófico-pedagógico, Walter Kohan (2011) elege a Grécia Antiga como início de sua empreitada, mais especificamente a sociedade grega representada nos *Diálogos* de Platão. A ideia de se regressar ao pensamento platônico não tem como uma de suas intenções estabelecer uma descrição rígida, fechada, inflexível e definitiva das concepções da Antiguidade clássica acerca da infância ou mesmo de um esgotamento enumerativo de suas representações nos *Diálogos* selecionados de Platão. Segundo Kohan (2011), esse movimento filosófico-educativo em direção à cultura grega encaminha-se pela hipótese de o discurso educacional da Antiguidade grega ter influenciado a construção de uma variedade de aspectos do conceito de infância ainda vigentes nos dias de hoje e que permanecem sendo reproduzidos, de maneira irrefletida, nas práticas pedagógicas contemporâneas<sup>31</sup>.

Conforme destaca Kohan (2011), a infância para a filosofia de Platão constitui-se a partir de uma análise educativa com impacto necessariamente político na sociedade grega clássica. Dessa maneira, a infância por si mesma não se manifestará como objeto relevante para a constituição de uma filosofia específica e dedicada no pensamento de Platão. Na verdade, o que se observa em Platão é o posicionamento da infância na medida de sua relevância para a construção de uma política grega e de uma determinada *pólis* desejada. Assim, tendo em vista os impactos da educação na constituição da *pólis*, e do entendimento da importância da infância e da educação para a formação do cidadão grego, Platão estabelece filosoficamente uma política da infância, posicionando a infância na problemática e nos jogos políticos gregos, a fim de se construir uma *pólis* tida como mais justa e verdadeira<sup>32</sup>.

---

<sup>31</sup> Semelhantemente a Walter Kohan, o interesse desta pesquisa pelas representações da escola nas tiras de *Calvin e Haroldo* também não tem a intenção de se encapsular absolutamente os entendimentos acerca da educação. Na verdade, o que se pretende, assim como Kohan, é se aproximar de uma das muitas perspectivas possíveis a respeito das relações entre infância e escola, quadrinhos e educação, imagem e arte, realidade e imaginação, e dentro dessa diversidade de concepções e fazeres críticos, enriquecer nossas próprias reflexões e concepções a respeito do tema da escola, da educação, da arte, da cultura, dos quadrinhos.

<sup>32</sup> Tomando nota da concepção de pedagogia formadora no mundo grego, Walter Kohan (2011) destaca alguns de seus elementos mais básicos: o educar com o fim de se desenvolver certas disposições latentes, mas em potencial, em estado bruto; e o educar para conformar, imprimir determinada forma, a partir de um modelo prescritivo previamente estabelecido. Conforme destaca Kohan, a educação no período narrado por Platão é entendida a partir de uma moral, de uma concepção estritamente formadora, normativa, modeladora do ser e das existências, como “o ajustar o que é a um dever ser” (KOHAN, 2011, p. 57).

Diante das obscuridades presentes no pensamento grego clássico acerca da infância, oscilante de presenças e ausências, relevâncias e irrelevâncias, continuidades e descontinuidades, Walter Kohan (2011) destaca algumas categorias materializadas nos *Diálogos* de Platão: a criança como *possibilidade, inferioridade, o outro desprezado e material do poder político*.

Enquanto possibilidade, a infância posiciona-se, no mundo grego, como ponto fundamental das funções e da formação do caráter e das (des)virtudes do ser humano. Obviamente, não se trata de compreender a formação das crianças como etapa fechada, imutável e imodificável das condições humanas, da memória, dos conhecimentos apreendidos e das aspirações da vida adulta. A mudança é condição permanente da humanidade, seja jovem, criança, adulto, sejam os mais velhos. Todavia, cada etapa da vida manifestará maiores aberturas ou fechamentos para as mudanças, e, no caso dos gregos, a infância é vista como uma fase de maiores incidências para os processos de mudança.

Tendo em mente os impactos sociais e políticos que as futuras gerações podem causar nos rumos da *pólis*, e a posição da educação na formação do ser humano, principalmente nas primeiras idades, a educação agora, segundo a filosofia de Platão, torna-se ponto-chave.

A educação não é um problema menor porque o exame da questão educacional poderá determinar a gênese, o ponto de partida, a causa, da justiça e a injustiça da *pólis* (KOHAN, 2011, p. 38).

Daí a relevância fundamental da educação e da infância em relação ao encaminhamento da criança a uma vida (futura) de virtudes e, conseqüentemente, da constituição da *pólis*. Destaca-se a dinâmica educação-infância não pelo cuidado e proteção à criança, mas pela atenção e certa preocupação quanto ao seu progredir e devir e nos conseqüentes efeitos, diretos e indiretos, gerados eventualmente na formação e progresso da *pólis*. Dessa forma, a criança manifesta-se, na cultura grega do período narrado por Platão, como pura possibilidade, apontada não para o presente, muito menos para o passado, mas absolutamente para um pretenso (e incerto) futuro.

No entanto, Walter Kohan (2011) destaca que, ao lado de uma aparente concepção positiva da infância como possibilidade para o futuro, seja na dimensão da formação do cidadão grego, seja no que se almeja para o estabelecimento da *pólis*, entende-se a infância como não-marca, como espera e ausência, mera expectativa, e a criança, apesar da abertura para um futuro

ainda por ser escrito e guiado pela educação, como instância do vazio, do oco, alheia e carente de relevância e sentido presentes.

Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, podemos fazer delas o que quisermos (KOHAN, 2011, p. 40).

E da não-marca e do vazio enquanto mera possibilidade futura advém a posição de inferioridade da criança em relação ao adulto. Essa inferioridade, conforme ressalta Kohan (2011), materializa-se tanto em aspectos físicos, morais e mentais quanto no campo espiritual. A criança, sob a ótica filosófica de Platão, é fera difícil de dominar e subjugar, potencialmente inteligente, mas teimosamente astuta, indócil e irritantemente insolente. Deste modo, na sociedade grega clássica, a criança é a manifestação da desordem, da falta de harmonia, da desproporção, da insolência, da selvageria, do caos.

Assim descrita a natureza infantil, sua criação e sua educação buscará acalmar esta agitação e desenvolver seus potenciais em ordem e harmonia. A tarefa principal dos encarregados da criação das crianças é “dirigir em linha reta suas naturezas, sempre em direção para o bem, segundo as leis” (KOHAN, 2011, p. 43).

Muitas vezes associada a outros grupos sociais também marginalizados pela sociedade grega da Antiguidade (como os bêbados, os loucos e as mulheres, por exemplo), a infância acaba por se dicotomizar à figura do homem grego adulto, representante da ordem, da ética e da racionalidade. Como consequência, desconsidera-se a dimensão da infância e de seu ser, pensar e existir, tidos como rasteiros, superficiais e sem importância. Assim, conjugam-se as crianças ao engano, ao contraditório, ao desequilíbrio, à selvageria, à histeria, a um comportamento desmedido e pouco interessado no conhecimento, seja de si mesmo e de seu potencial (futuro, se devidamente guiado pelo mundo adulto culto, racional, viril e educado), seja de seu passado (logo também ignorante do presente), seja dos rumos sociais e políticos da *pólis*, tendo em vista sua responsabilidade política, ética e social.

Na infância, não é possível saber sobre o justo e o injusto; é o tempo da incapacidade, das limitações no saber e, também, no tempo; é a etapa da falta de experiência; é a imagem da ausência do saber, do tempo e da vida (KOHAN, 2011, p. 45).

Portanto, vai se distorcendo e construindo a imagem no mundo greco-romano a respeito da infância e das crianças, imagens estas que nossa sociedade contemporânea também carrega, distorce e replica em suas práticas e discursos. A criança passa a ser o outro desprezado.

Walter Kohan (2011) argumenta sobre a existência, em certo sentido, de uma correlação entre filosofia e infância, ambas desprezadas, vistas ora com desdém, ora com indiferença, ora com desconfiança de suas influências desvirtuadoras e corruptoras do coração dos seres humanos<sup>33</sup>. De certa maneira, infância e filosofia, para o senso comum do mundo grego de Platão, ambas são recepcionadas a partir de uma certa inadequação social, tendo em vista que cada uma habitaria num espaço distinto do mundo real, o mundo dos adultos, das coisas de real importância, da experiência e prática da vida pública, da *pólis*. Infância e filosofia criariam, cada uma a seu próprio modo, um mundo apartado, próprio e característico.

A filosofia, como a infância, está ligada à falta de experiência. O filósofo é tão ridículo e infantil nos assuntos públicos como os políticos o são nas conversas filosóficas. [...] De um lado a filosofia, a educação, o falar mal, o balbuciar, o brincar; de outro lado, o homem adulto, a política, o falar bem, o falar com clareza (KOHAN, 2011, p. 52 e 53).

Dessa forma, a criança acaba por ser a figura do desprezado, do excluído, do não desejado, do que não tem importância, daquilo a que não se deve destinar atenção ou consideração, que pode e deve ser ignorado, tendo em vista que, para o mundo grego clássico, as crianças, assim como os bêbados, os glutões, os loucos, as mulheres e outros grupos sociais desprezados, “não têm domínio nem controle sobre si” (KOHAN, 2011, p. 55). O espaço da infância é a ausência, o vazio, o desprezado, o não-espaço, presença-ausência, ignorantes da razão e do conhecimento, da filosofia, da política, da educação e, por isso, deve ser desconsiderado do mundo adulto, do mundo das virtudes, da *pólis*.

No entanto, a infância (e suas relações com a educação) também é situada nos jogos do poder, convocada ao centro da *pólis* como material da política. Nesse sentido, a infância ganha repercussões políticas, tendo em vista seus eventuais impactos no futuro da *pólis* que se deseja produzir, passagem de um mundo velho e decaído para um mundo futuro, de justiça, virtudes e glórias. A infância e a educação que ocupam o tempo e o espaço na filosofia de Platão

---

<sup>33</sup> De modo semelhante, essa mesma visão estabelecida em desconfiança, de desprezo e indiferença com as instâncias da filosofia e da infância também pode ser percebida em muito das perspectivas (preconceituosas e violentas) construídas, ao longo de décadas, em relação às histórias em quadrinhos e seus supostos impactos negativos na formação cultural, moral e intelectual dos mais jovens.

proverão, no futuro, “reis que filosofem e filósofos que governem, de modo justo, a *pólis*” (KOHAN, 2011, p. 56). Segundo Kohan, a infância acaba por se postar na “encruzilhada entre a educação e a política” (KOHAN, 2011, p. 59).

A educação grega, constante dos *Diálogos* de Platão, assumiria então posição incontornavelmente política, fazendo da infância material das ambições políticas, que não resistiria às tentações de apropriar-se “da novidade dos novos” (KOHAN, 2011, p. 58). A relação entre política e educação seriam puramente carnavais, uma vez que a educação estaria meramente a serviços de fins políticos, da mesma forma que a política buscaria ocupar, para fins educativos, a novidade possibilitada aos mais novos. A educação, no mundo grego de Platão, se manifestaria como ferramenta eficiente para se alcançar a *pólis* sonhada. Como destaca Kohan, “educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define, previamente, para eles” (KOHAN, 2011, p. 59).

Outro ponto de destaque nas considerações de Walter Kohan (2011) acerca da perspectiva greco-platônica sobre a infância diz respeito ao próprio idioma grego clássico e à sua etimologia. Em sua pesquisa linguística, o autor destaca uma associação entre os conceitos de ‘criança’ e ‘escravo’, que se relacionam com o conceito de ‘alimentar/alimentação’, que contribuirá para as noções, por exemplo, de educação, embora ainda distantes do que hoje entendemos como educar. Por outro lado, Kohan (2011) também observa uma ausência no que se refere a um vocábulo específico para ‘infância’. Tal ausência não seria uma questão fácil de explicar, tendo em vista o próprio paradoxo da percepção grega da infância, trespassada por uma visão de sua irrelevância jurídica e política, embora de reconhecida relevância social para os futuros almeçados à *pólis*. Conforme discorre Walter Kohan (2011), o fato de o mundo grego não ter forjado especificamente uma palavra para o conceito de ‘infância’ não significaria necessariamente um desinteresse de Platão em apontar sua filosofia para as reflexões e pensamentos acerca da infância e das crianças. Segundo Kohan (2011), o que se observa em Platão é uma construção complexa, intrincada e difusa sobre as crianças, mesmo na ausência e nas discontinuidades.

Diante das reflexões aqui apresentadas, de diálogos partindo da articulação quadrinhos e educação, tendo em vista as representações da escola nas tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa assume em seu escopo teórico-argumentativo as considerações de Walter Kohan (2011) quanto a uma ontologia da infância e das crianças. Assim, tomando as categorias destacadas por Kohan (2011) a partir dos *Diálogos* de Platão – *possibilidade, inferioridade, o*

outro desprezado e material político –, somadas às considerações de Paulo Freire acerca dos dilemas, das contradições e dos desafios da educação, a pesquisa orienta sua leitura e estudo das HQs, atentando-se também às dinâmicas estabelecidas entre a escola e as dimensões da infância em Calvin, uma criança de 6 (seis) anos em conflito com o mundo dos adultos e, ao mesmo tempo, vocacionada a pensar, a imaginar e a criar.

### 4.3 Quadrinhos são quadrinhos

*“Se os quadrinhos precisam ser desconstruídos e explicados, é porque existe alguma coisa muito errada com eles.” (Bill Watterson)<sup>34</sup>*

**Figura 33 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: *Felino, selvagem, psicopata e homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2012, p.

152)

Admitindo, então, os entrelaçamentos éticos e estéticos da infância e das HQs, e aproximando-nos de uma infância da infância, chegamos à dimensão dos quadrinhos. Inevitavelmente restam agora indagações como: *O que são as histórias em quadrinhos? Invenção geográfica e cronologicamente localizada, com data, lugar e autoria focais e personalistas? Linguagem, a partir de estruturas mais básicas e recorrentes, destacando-se pelo que lhe é único e exclusivo e/ou pelo que lhe diferencia das demais mídias? Ou mais: Seriam convívio equilibrado de imagem e texto, ou então somatório em disputa de ambas as categorias, ou ainda o predomínio de uma sobre a outra?*

<sup>34</sup> *Desbravando Calvin e Haroldo: a exposição* (WATTERSON, 2020, p. 3).

Afinal de contas, qual é a história das histórias em quadrinhos?

Figura 34 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 173)

Como destacado por Thierry Groensteen (2015) ao se referir à fala do artista suíço Rodolphe Töpffer<sup>35</sup>, as histórias em quadrinhos manifestam-se como obra de arte fundamental para o imaginário contemporâneo. Sua linguagem, narrativa, estrutura e fazer estético em imagem e poesia imprimiram, em nossa sociedade, marcas indeléveis que contribuíram tanto para a construção do pensamento e cultura modernos quanto para as nossas vocações humanas por imaginar, criar e contar histórias.

Apesar das inúmeras contribuições dadas pelos quadrinhos à modernidade, e a despeito dos processos de consolidação artística e de legitimação cultural pelos quais passaram as HQs nas últimas décadas, ainda assim seguem escassas as obras dedicadas ao estudo e à compreensão dos quadrinhos como obra de arte. Como argumenta Thierry Groensteen (2015),

<sup>35</sup> Professor, escritor, pintor e artista gráfico nascido em Genebra, na Suíça, Rodolphe Töpffer (1799-1846) é tido, por muitos estudiosos e pesquisadores dos quadrinhos, como um dos pioneiros das histórias em quadrinhos no mundo. Töpffer é autor dos álbuns *Monsieur Jabot* e *Monsieur Trictrac*, obras de 1833.

muitos desses trabalhos produzidos acabam caindo nas armadilhas do sentimentalismo, sendo permeados por reações de nostalgia, idolatria barata e até mesmo por uma espécie de exaltação “fetichista”, o que acaba por desviar a abordagem intentada de uma relação efetivamente crítica com seu objeto de estudo. Por isso, muitas vezes nos deparamos com resultados que se afirmam a partir de uma pretensa erudição mal-orientada, de um parcialismo descabido, de uma leitura e crítica fundamentalmente míopes em seus pressupostos.

Essas reações puramente emocionais, por mais bem intencionadas que possam ser, acabam por ignorar as histórias em quadrinhos como potência artística legítima, com linguagem, estrutura e estética próprias, autônomas em suas intenções, paradoxalmente rebeldes e sistemáticas em seu fazer e construir imagético e narrativo. Nesse sentido, Groensteen defende uma perspectiva a respeito das HQs não apenas como mero fenômeno histórico, localizado cronologicamente, de repercussões eventualmente sociológicas, econômicas e mercadológicas, mas essencialmente como linguagem, como potência linguístico-imagética, “conjunto original de mecanismos produtores de sentido” (GROENSTEEN, 2015, p. 10).

Semelhantemente, Paulo Ramos (2019), ao propor uma leitura ajustada a respeito das histórias em quadrinhos, enfatiza as dificuldades relacionadas a uma definição precisa e definitiva quanto às suas estruturas mais fundamentais, aos limites presentes na delimitação de seus gêneros narrativos internos. Para o autor, qualquer aproximação das histórias em quadrinhos que pressuponha inamovibilidades e estabilidades absolutas e inflexíveis tende a revelar-se equivocada e fadada a um olhar enviesado. Segundo Ramos (2019), por exemplo, muitas definições e nomenclaturas relacionadas às publicações em quadrinhos acabam por refletir, na verdade, um profundo desconhecimento de suas competências e possibilidades gráficas enquanto arte visual e dos diferentes gêneros narrativos constantes de seu ser/fazer estético. Nesses casos, o que na realidade se verifica é a adoção de termos provisórios, remendados, frágeis, que pouco comunicam sobre as histórias em quadrinhos, mais confundindo do que esclarecendo o leitor em suas ações de leitura e construção colaborativa dos sentidos propostos.

Umberto Eco (1987), por sua vez, ao refletir sobre a linguagem e as construções simbólicas presentes na narrativa das histórias em quadrinhos, chama a atenção para o que o autor chama de “instrumentos gráficos próprios” do gênero das HQs e para seu “estatuto iconográfico” (ECO, 1987, p. 144). Assim, partindo desses aspectos de ordem narrativa e

estética a respeito da linguagem dos quadrinhos, o pensador e crítico italiano afirma que os recursos de que dispõem as HQs em seu arranjo narrativo e gráfico “compõem-se numa trama de convenções mais ampla, que passa a constituir um verdadeiro repertório simbólico” (ECO, 1987, p. 144 e 145). Nesse sentido, Umberto Eco (1987) destaca a constituição tanto de uma *semântica* quanto de uma *sintaxe* próprias e específicas das histórias em quadrinhos.

Então, retomamos as indagações levantadas anteriormente: *o que são as HQs?* “Quadrinhos são quadrinhos”, enfatiza Paulo Ramos (2019, p. 17). E como tal, possuem linguagem própria, autônoma, “que usa mecanismos próprios para representar os elementos narrativos” (RAMOS, 2019, p. 17). Por conseguinte, se quadrinhos são quadrinhos, logo não podem ser literatura, por exemplo. Por mais que se tente ajustar as HQs à literatura, estabelecendo os quadrinhos como um tipo de manifestação literária, ambas as categorias, literatura e gibi, são autônomas entre si, guardando cada uma sua própria formação social e histórica, recursos linguísticos, estilísticos e estéticos, sistemas narrativos, estruturas formais e linguagem própria. Ramos (2019) destaca, ainda na discussão quadrinhos-literatura, que a associação das histórias em quadrinhos a um ser/fazer estético literário muitas vezes guarda motivações escusas, manifestando-se a partir de uma tentativa obscura de apoiar os quadrinhos em rótulos socialmente mais aceitáveis ou de maior prestígio cultural e intelectual.

Essas estratégias, por vezes, acabam sendo usadas para justificar as HQs intelectual, social e culturalmente, tendo em vista os estereótipos e tratamento pejorativo recebido por elas em certos espaços tidos como dominantes de alta cultura e de conhecimento erudito. Em muitos casos, esses preconceitos dedicados às HQs ganham coro e audiência no próprio meio universitário, como também relata Ramos (2019), tendo sua trajetória de estudos e pesquisa obstaculizada quando comparada a outras mídias de maior mobilização acadêmica, como o cinema, a fotografia e a própria literatura.

Obviamente, o que se quer aqui não é negar eventuais pontos de interconexão e interseção dos quadrinhos com outras mídias e com a própria literatura, citada anteriormente. As histórias em quadrinhos não se comportam como ilhas isoladas, apartadas das artes pela sua própria autonomia artística. Ao contrário, é justamente essa mesma autonomia que convoca as HQs a interagir e intercambiar recursos e dinâmicas estéticas, simbólicas e culturais com outras formas de arte, seja por pontos de contato e similitudes, seja por contrastes e oposições.



categorias levantadas por Barbieri (2017) estabelece-se a partir de seus fins, e no caso da linguagem, de seus fins comunicativos.

Da mesma forma que as linguagens comportam-se muito mais como ambientes do que como meros instrumentos, estes ambientes constituídos das linguagens não se apresentam como mundos separados, ilhas isoladas em seus atributos. Na verdade, as linguagens constituem-se a partir de um ambiente global de comunicação, em que estes ambientes manifestam-se de maneira interconectada, em interseção, como lugares entrelaçados e em constante e permanente interação.

A resposta é que não existem ideias que não tenham sido formadas no interior de uma linguagem, todas as ideias nascem em uma linguagem. E, se as coisas são assim, então a linguagem na qual estamos pensando neste momento não terá apenas as características de um instrumento utilizado para transmitir as ideias, mas será precisamente o *ambiente em que nos encontramos* enquanto as formamos. E assim as características da linguagem na qual estamos pensando têm efeito sobre nossos pensamentos (BARBIERI, 2017, p. 18).

Ou seja, a linguagem está relacionada com a formação de nossas ideias e com a maneira como pensamos o mundo e a realidade ao nosso redor. Seja pela palavra, pelo som ou pelas imagens, cada modo de se pensar guarda em si suas próprias noções sobre a linguagem, o que influenciará diretamente a constituição de nosso pensamento e existência como seres humanos. Assumindo uma linguagem, abrem-se as possibilidades tanto de seu realizar expressivo como de seus próprios limites e restrições comunicativas. Como ressalta Barbieri, “*habitar* uma linguagem significa *estar dentro dela*, não poder vê-la de fora” (BARBIERI, 2017, p. 18).

Da mesma forma, a linguagem, uma vez constituindo-se como ambiente, pode ser eventualmente modificada, embora não de maneira totalmente livre e arbitrária, tendo em vista seu estatuto coletivo, compartilhado por vários indivíduos habitantes desse mesmo ambiente comunicativo. Como ressalta Barbieri (2017), as linguagens, de fato, sofrem alterações ao longo do tempo, mas de forma lenta, progressiva e a partir de relações construídas coletivamente.

Assim, estar em uma linguagem é habitar num ambiente que goza de uma autonomia em relação a outras linguagens igualmente autônomas. Essa linguagem, no ato de nossa assunção, “constitui nosso universo e determina nossos limites” (BARBIERI, 2017, p. 18). Entretanto, como nos adverte Barbieri (2017), isso não significa obviamente que não existam

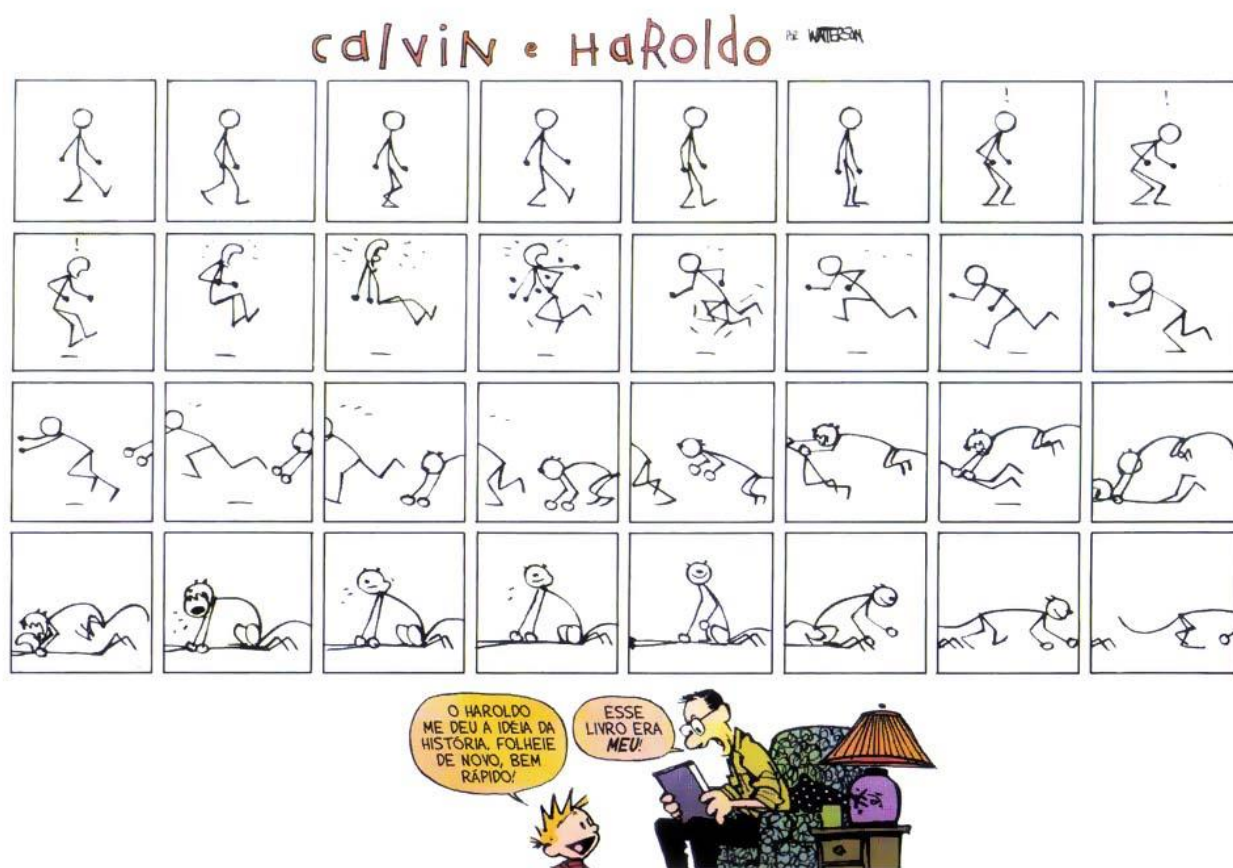
outras possibilidades e ambientes de linguagem. Para o autor, uma vez ambientando em determinada linguagem, usufruímos de seus recursos e limitações, sem perder de vista a presença de outras linguagens, que passam a ser enxergadas, só que de fora. Em suma, o que se tem são *ecossistemas* de linguagens, com regras e características particulares, que podem ser compartilhadas ou não por determinadas linguagens. Da mesma forma, existiriam zonas de fronteira, intermediárias entre ecossistemas diferentes. A partir dessa noção de ecossistemas de linguagens, ficaria claro que, ao tratarmos das linguagens, não podemos ter em mente categorias isoladas, separadas e totalmente independentes, mas autônomas, dentro de um contexto de comunicação global e em relações e interconexões ecossistêmicas.

Em termos da linguagem das histórias em quadrinhos, de seus ambientes e ecossistemas comunicativos, Daniele Barbieri (2017) destaca a constituição não de uma linguagem monolítica, fechada, única e isolada em seus próprios termos e estrutura formal, mas sim de uma linguagem autônoma que se estabelece a partir tanto de seus recursos narrativos e estéticos mais particulares quanto do convívio com outros ambientes de linguagens em profusão comunicativa. Dessa forma, assumir uma linguagem das histórias em quadrinhos é admitir as linguagens que a atravessam de diversas maneiras e situações. Isto posto, o argumento de Barbieri (2017) sobre a linguagem dos quadrinhos concentra-se muito mais nos atributos narrativos e comunicativos que são compartilhados eventualmente com as linguagens de outras mídias do que naquilo que lhe é único e exclusivo.

[...] as características que cada linguagem pode reivindicar como totalmente próprias são provavelmente muito reduzidas, mas isso não prejudica de modo algum a diferença e a incompatibilidade entre as linguagens (BARBIERI, 2017, p. 21).

Apesar de não podermos confundir os quadrinhos com a literatura, por exemplo, nem com o cinema e o teatro, ou com a ilustração, com a pintura, com a caricatura ou com qualquer outra manifestação de arte, também é razoável admitir que cada linguagem estabelece-se não só a partir do que lhe é exclusivo e particular, mas também a partir de suas relações transversais com outros ambientes de linguagem. Ao observar determinada característica presente na linguagem das histórias em quadrinhos, devemos ter em mente as eventuais ligações, as semelhanças e também as divergências com outros ambientes de linguagem, o que, segundo Barbieri (2017), nos auxiliaria a compreender melhor essas mesmas características linguísticas de maneira mais profunda e sob um ponto de vista mais coerente e equilibrado.

Figura 36 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 53)

Porém, as perguntas quanto à natureza e linguagens dos quadrinhos parecem persistir, levando Barbieri às seguintes considerações:

[...] quais são as características da linguagem dos quadrinhos que são *unicamente* suas? O *balão*? Parece-me pouco. E é verdadeiramente tão sensato buscar o *proprium* de uma linguagem em uma característica (ou um grupo de características) específica, e não na relação que compartilham os distintos aspectos da linguagem em si, e no modo pelo qual esse conjunto de características constitui a comunicação específica de tal linguagem? (BARBIERI, 2017, p. 21).

Frente a essas interrogações, Daniele Barbieri (2017) mais uma vez concentra-se no ambiente da linguagem e de sua organização em ecossistemas, nos quais as características evocadas por determinada linguagem serão também compartilhadas com outras linguagens. Assim, assumindo a comunicação como ambiente geral em que as linguagens pretendem-se, tumultuosa e permanentemente, por se afastarem umas das outras, para num outro contexto comunicativo se reaproximarem, “trocando características entre si, às vezes morrendo e outras

dando vida a uma nova possibilidade expressiva” (BARBIERI, 2017, p. 22), as histórias em quadrinhos, sem perderem de vista suas interrelações com outras linguagens, constituem-se a partir de suas próprias razões linguísticas, gráficas, estilísticas, estéticas e narrativas. Em correlação com outros ambientes e ecossistemas de linguagem e manifestações artísticas, em autonomia em seu ser/fazer estético como arte em quadrinhos.

#### 4.5 As histórias em quadrinhos como arte-movimento-mudança

*“É preciso conhecer muito bem as regras para conseguir subvertê-las.” (Bill Watterson)<sup>37</sup>*

**Figura 37 - Tira em quadrinhos de Calvin e Haroldo, de Bill Watterson**



(Fonte: Yukon ho!: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson, 2010, p. 79)

Seguindo pelas veredas tortuosas de uma história das histórias em quadrinhos e de suas linguagens, Alexandre Linck Vargas (2015) propõe uma perspectiva complementar. Nesse aspecto, Vargas pondera e avança na discussão sobre a natureza artística, narrativa e estética das histórias em quadrinhos, retomando àquelas interrogações iniciais e persistentes a respeito da constituição das HQs:

Mas o que são histórias em quadrinhos? Quando apresentam um único quadro ou não possuem balões, ainda se chamam HQs? E os abstracionismos, enquadrados numa sequência são também HQs? As respostas são várias, mudam de estudo para estudo na necessidade de delimitar o que se deve qualificar como próprio das histórias em quadrinhos (VARGAS, 2015, p. 21).

<sup>37</sup> Calvin e Haroldo: as tiras de domingo (1985-1995): um catálogo de exposição de Bill Watterson, (WATTERSON, 2014, p. 43).

A partir de tais indagações, e também atento às armadilhas prováveis frente a toda e qualquer empreitada em direção a um nascimento das histórias em quadrinhos, Alexandre Linck Vargas (2015) constitui o que o pesquisador denominou como *teoria e crítica da sarjeta*, justaposição em antítese, presença-ausência, “aquilo que é materialmente visível e ao mesmo tempo invisível no ato da leitura” (VARGAS, 2015, p. 29).

Ao mesmo tempo em que estabelece uma diferenciação entre alguns conceitos, como o de *origem* – de aspecto mais focal, autocentrado e enrijecedor – e o de *invenção* – este mais fluido, de aspecto mais coletivo, não-acabado e em permanente mudança e reavaliação –, Vargas (2015) destaca, como ponto de partida de suas considerações, a necessidade de um reconhecimento, sem mágoas ou ressentimentos, das HQs como “a história de um fracasso” (VARGAS, 2015, p. 21). De acordo com o autor, esta noção de fracasso nos gibis, na verdade, em muito se difere da violação ética e moral, da vergonha ou de uma aceitação resignada de sua condição de pequenez ou de modéstia compulsória frente a outras manifestações artísticas tidas como mais elevadas hierarquicamente, como é o caso da literatura, do cinema, da pintura, entre outras.

Com efeito, ao trazer tal ponderação à discussão sobre a formação histórica e discursiva dos quadrinhos como obra de arte, Vargas busca refletir sobre a jornada constitutiva e propositiva das histórias em quadrinhos em seu aspecto dual, ambíguo e paradoxal, tendo em vista a atuação pungente de forças primordiais desconhecidas, imponderáveis e incontornavelmente indomáveis, “algo de que o “só sei que nada sei” socrático é o lema universal” (VARGAS, 2015, p. 21).

Diante desse dilema, de se definir as HQs a partir não mais do que (ou, pelo menos, acho que) sabemos e/ou do reconhecimento do fracasso dissimulado e persistente de “sabidamente qualificar o não-saber como tal” (VARGAS, 2015, p. 21), presencia-se a transmutação de um não-saber estático, paralisante e monossilábico em força motriz criadora, crítica, inventiva e em movimento pulsante para a formação e experimentação do conhecimento.

Portanto, para Vargas (2015), a ausência/alternância de uma origem cronológica das histórias em quadrinhos não se manifesta como contradição absoluta à função motora do não-saber para a ciência, haja vista que a origem propriamente dita não estaria na “fisiologia da sucessão, mas fora dela, fora do tempo” (VARGAS, 2015, p. 24). Assim, reavalia-se o impulso alienante de um ponto de partida fixo e anacrônico, com forma e função definidas, logo limitadas e limitantes, e se admite a força criativa inata às histórias em quadrinhos como obra

de arte inquieta e em constante movimento e mudança, perpassando tempos, fronteiras, sujeitos e consciências. Ou seja, a história das HQs está e sempre estará, segundo Vargas (2015), em curso, movediça, como potência criadora, como *poder-vir-a-ser*, sendo inventada e reinventada permanentemente, num processo individual mas ao mesmo tempo comunitário, de leitura e de escrita, por artistas e leitores, estejamos conscientes disso ou não.

**Figura 38 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 70)

Seguindo em rota semelhante à traçada por Alexandre Linck Vargas, Rogério de Campos (2015) adverte-nos de que “a definição do que é uma HQ tem mudado à medida que ela evolui. E junto vai mudando a visão que temos da história em quadrinhos” (CAMPOS, 2015, p. 17). Desta forma, reforçando os pontos já destacados anteriormente, as tentativas de se estabelecer um marco angular, unânime, cronológica e geograficamente localizado, portanto estático e rígido, de uma origem dos quadrinhos revelam-se como inviáveis, reducionistas e até mesmo irracionais, tendo em vista os processos sucessivos, graduais e progressivos de mudança e amadurecimento experimentados pelas histórias em quadrinhos ao longo dos anos e que contribuíram para o aperfeiçoamento, reconfiguração e reelaboração de sua linguagem, sistema de narração, perspectiva política, relevância cultural e proposta estética. Tal comportamento, bem como as idiossincrasias versadas em volatilidade, fluidez e adaptabilidade permitiram aos gibis serem o que são (ou o que parecem ser), sem, contudo, fechar os caminhos para as possibilidades criativas que podem alterar, uma vez mais, seu percurso artístico, discursivo e estético.

#### 4.6 Imagem e sistema dos quadrinhos

*“O texto é fundamental para algumas ideias, mas é sempre bom lembrar que os quadrinhos são um meio visual, e que as imagens também são uma ótima forma de narrar uma história.” (Bill Watterson)<sup>38</sup>*

De acordo com Thierry Groensteen (2015), “buscar a essência dos quadrinhos é ter certeza de encontrar não escassez, mas uma profusão de respostas” (GROENSTEEN, 2015, p. 22). Partindo dessa premissa, da multiplicidade de respostas frente à diversidade das indagações que se levantam a respeito das HQs enquanto arte, linguagem e movimento, a presente pesquisa também assume perspectiva teórica das histórias em quadrinhos a partir de sua consistência sistêmica e figurativa, conforme argumenta Thierry Groensteen em *O sistema dos quadrinhos* (2015).

Dessa forma, tendo em vista as aproximações sugeridas entre educação-quadrinhos, bem como as leituras e os diálogos estabelecidos a partir das representações narrativo-imagéticas da escola nas tiras de *Calvin e Haroldo*, a pesquisa também se utiliza das diretrizes teóricas formuladas por Thierry Groensteen (2015) em relação a um sistema próprio dos quadrinhos.

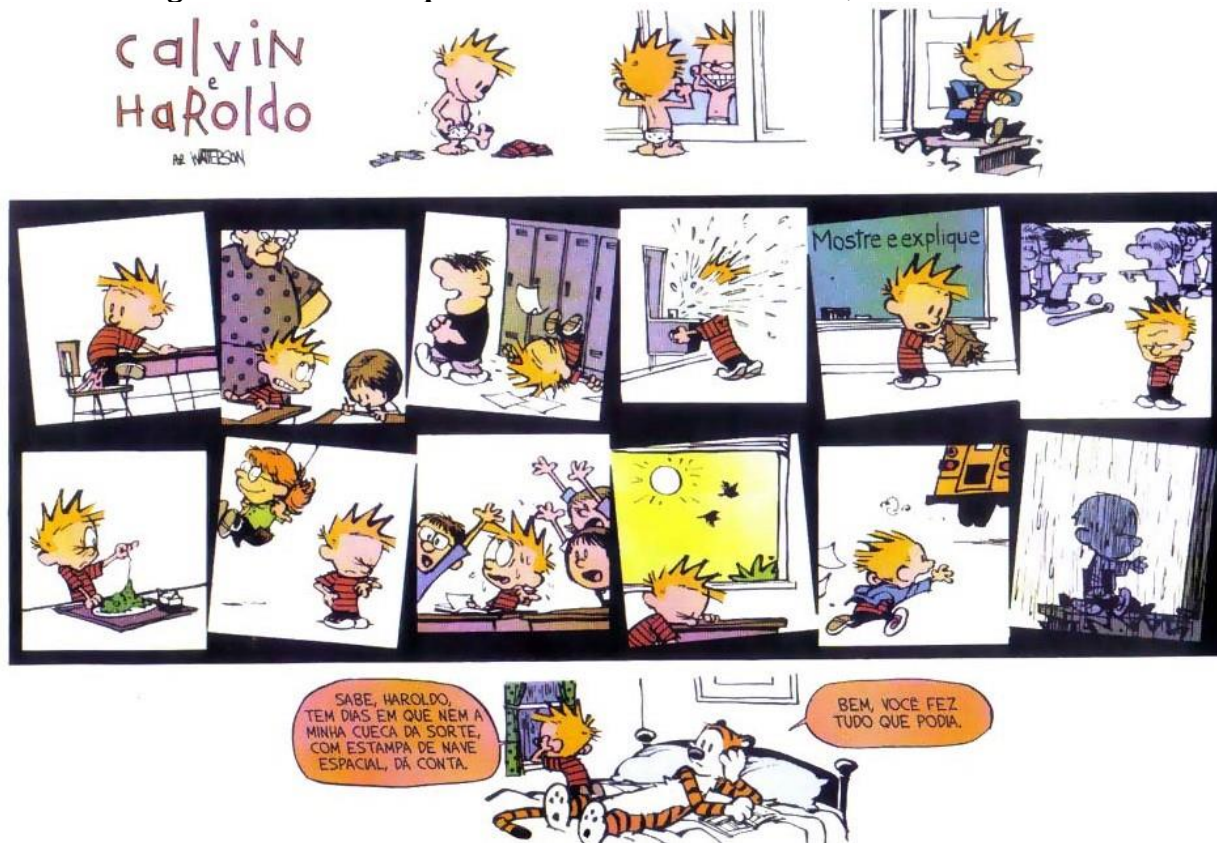
Assim como outros pensadores do campo da teoria dos quadrinhos, Groensteen ratifica as HQs enquanto linguagem, como “um conjunto original de mecanismos produtores de sentido” (GROENSTEEN, 2015, p. 10). Admitindo a ideia das HQs não apenas como arte fragmentária, em dispersão, mas também como arte da conjunção, da concatenação, Groensteen (2015) defende inicialmente o *quadro* como unidade básica dos quadrinhos e, em posição estrutural dentro desse sistema de linguagem em quadrinhos, a *imagem* como elemento dominante e de proeminência estrutural no erigir da narrativa das histórias em quadrinhos<sup>39</sup>.

---

<sup>38</sup> *Calvin e Haroldo: as tiras de domingo (1985-1995): um catálogo de exposição de Bill Watterson*, (WATTERSON, 2014, p. 49).

<sup>39</sup> Nesse ponto, Thierry Groensteen (2015) parece divergir da perspectiva de Umberto Eco (1987). Enquanto Groensteen (2015) eleva a imagem à centralidade do sistema dos gibis e o quadro à posição de unidade mínima, Umberto Eco (1987) constrói uma visão de certo equilíbrio entre palavra e imagem nas histórias em quadrinhos, tendo o balão como uma espécie de elemento de transição de um para outro: “[...], antes de mais nada, a estória em quadrinhos emprega como *significantes* não só termos linguísticos mas também, como vimos, elementos iconográficos providos de significado unívoco. [...] Nesse sentido, portanto, o *ballon*, mais do que elemento convencional, pertencente a um repertório de signos, seria um *elemento de metalinguagem*, melhor ainda, uma

**Figura 39 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 33)

Na linguagem e no sistema narrativo das HQs, “a narração se passa em primeiro lugar e acima de tudo (salvo algumas exceções) pelas imagens” (GROENSTEEN, 2015, p. 20). Logo, a imagem constitui-se sem a pretensão do signo, sem o embasamento de um sistema finito e previsível de sinais, contrariando o que se percebe nas manifestações e sistematizações da língua. Com efeito, Thierry Groensteen (2015), ao refletir sobre um sistema estético e narrativo dos gibis, busca inicialmente por se afastar de uma tradição de análise logocêntrica, difusora das convicções de uma soberania do verbo sobre a imagem. Esse posicionamento estabelece-se na ideia da língua como modelo absoluto e incontornável de toda linguagem. Em consequência a esse enviesamento das concepções da palavra, teríamos, por exemplo, a literatura como paradigma de todas as narrativas.

Para Groensteen (2015), os privilégios da literatura seriam fundamentalmente descabidos, tendo em vista as diversidades e autonomias garantidas a cada manifestação artística em seu próprio ser/fazer estético. Dessa forma, o autor adverte-nos de que “não

---

espécie de sinal preliminar, que impõe, para a decifração dos signos contidos no seu interior, a referência a um determinado código” (ECO, 1987, p. 145).

podemos confundir gênero narrativo e literatura, expostos como estamos a uma variedade de mídias que utilizam estruturas narrativas em maior ou menor grau” (GROENSTEEN, 2015, p. 16).

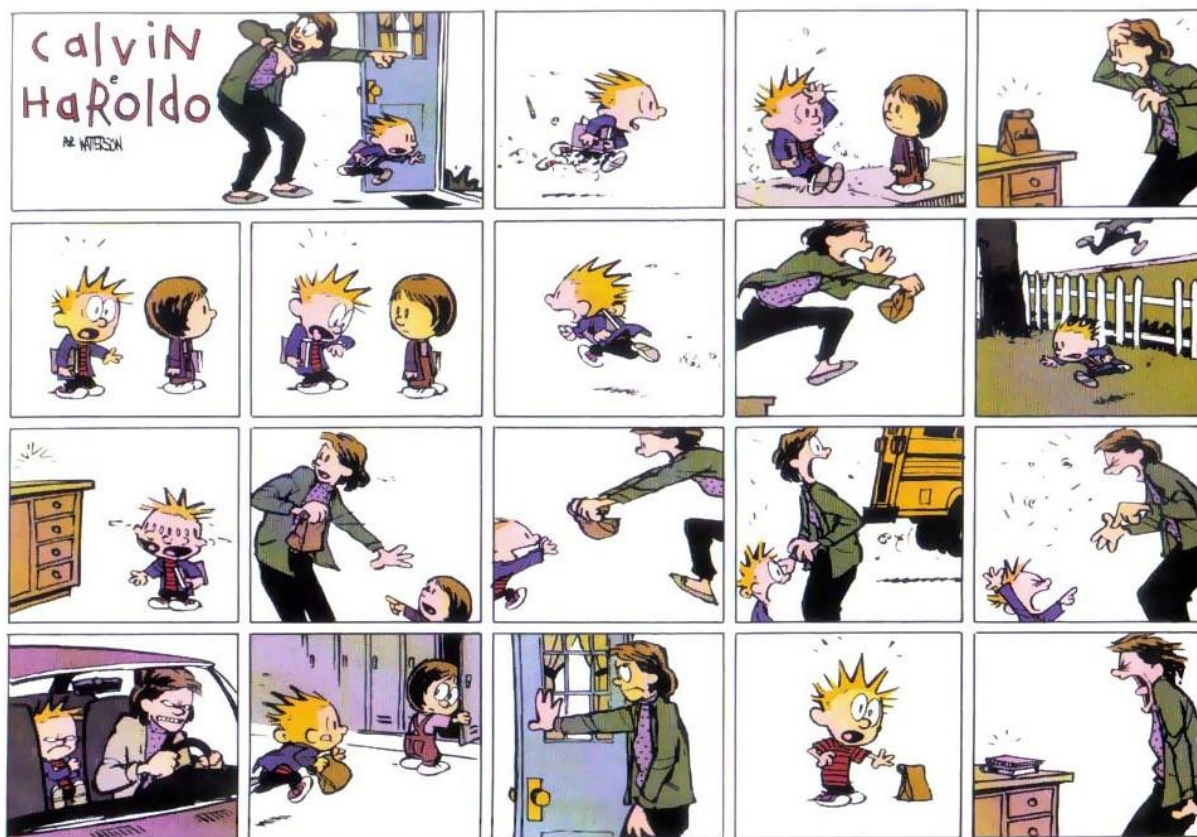
Assim, contrapondo-se às pretensões hegemônicas do verbo, Groensteen (2015) afasta a concepção das histórias em quadrinhos como combinação igualitária entre texto e imagem. Para o autor, atribuir à palavra peso de equivalência estrutural em detrimento da centralidade da imagem nas HQs é seguir partindo do princípio de que a escrita permanece como ferramenta privilegiada da narração. Deste modo, Thierry Groensteen ressaltava os riscos de se admitir irrestritamente a hegemonia absoluta da palavra em prejuízo das imagens nas HQs e “da aplicação mecânica dos dogmas da narratologia literária a qualquer outra forma narrativa” (GROENSTEEN, 2015, p. 18).

A linguística sempre reduz a categoria da “narrativa” à autoridade da “narração” e não reconhece a presença de um narrador senão a alguns marcadores próprios da linguagem verbal (GROENSTEEN, 2015, p. 18).

Na verdade, tal posicionamento ignora a existência de uma diversidade de gêneros, espécies e estratégias de narração, cada um propondo caminhos narrativos diferentes a seu público leitor, dispondo de competências próprias e experiências estéticas particulares. A posição de destaque das imagens na narrativa dos quadrinhos manifesta-se na centralidade organizativa do sistema narrativo dos quadrinhos, em que a maior parte da produção de sentido da narração ocorre por meio/através/pelas vias das imagens. Logo, a ênfase das imagens na narrativa das HQs não seria exceção, mas sim regra geral. Uma vez que não há domínio de uma mídia em relação à outra, cada manifestação artística organiza suas próprias categorias, estruturas e ferramentas narrativas segundo sua natureza, intenções discursivas, sistemas de pensamento e visões de mundo.

No caso dos quadrinhos, embora todos os elementos constitutivos de seu sistema narrativo tenham plena capacidade quanto à produção de sentido e narração, o que se verifica é uma proeminência das imagens em relação à palavra. Contrariando, assim, a lógica tradicional logocêntrica da literatura, estabelece-se uma dominante visual quanto ao fluxo narrativo dos quadrinhos. Em síntese, em se tratando de quadrinhos, a narração passa, predominantemente, pela imagem – mais precisamente por uma rede de imagens, diversas e apartadas, mas orgânicas e correlacionadas entre si, em *solidariedade icônica*. Nas HQs, a palavra é prescindível da narração, e quando manifesta, é acessório a serviço das imagens.

**Figura 40 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2010, p.141)

No sistema das HQs, a imagem é fragmentação e proliferação, e, como tal, jamais “constituirá o enunciado como um todo, mas pode e deve ser vista como componente de um dispositivo maior” (GROENSTEEN, 2015, p. 13). Isto posto, Groensteen (2015) reafirma a conexão de uma pluralidade de imagens solidárias como fundamento ontológico das histórias em quadrinhos. Por conseguinte, a solidariedade icônica nas HQs manifesta-se como denominador comum, elemento central, primeiro critério de ordem funcional no sistema das histórias em quadrinhos.

Definiremos como solidárias as imagens que participam de uma sequência, apresentando a dupla característica de estarem apartadas [...] e serem plásticas e semanticamente sobredeterminadas pelo simples fato da sua coexistência *in praesentia* (GROENSTEEN, 2015, p. 28).

Dessa maneira, não ignorando as dificuldades de uma conceituação final das HQs, mas ao mesmo tempo assumindo a necessidade de se dar seguimento aos estudos dos quadrinhos a partir de uma regra geral e de uma condição necessária à sua ontologia, Thierry Groensteen

(2015) destaca, mais uma vez, a solidariedade icônica no sistema dos quadrinhos, espaço/tempo em que as imagens manifestam-se em diversidade e correlação.

Destarte, abandonando as noções de uma arte plena em equilíbrio de texto e imagem – combinação igualitária e encontro entre códigos linguísticos e visuais –, Groensteen (2015) reafirma, em contraponto, a *primazia da imagem* nas HQs, enfatizando a necessidade de uma precedência teórica pautada nos códigos visuais constitutivos das narrativas das histórias em quadrinhos.

[...] em resumo, nos quadrinhos, os códigos são constituídos no interior de uma imagem de forma específica, que mantém a associação da imagem a uma cadeia narrativa onde as ligações se espalham pelo espaço, em co-presença (GROENSTEEN, 2015, p. 15).

De acordo com Thierry Groensteen (2015), na linguagem dos quadrinhos, tendo em vista a conexão de imagens em solidariedade para a construção e produção de sentido, a imagem assume-se como fundamento ontológico do ser/fazer estético quadrinístico, como critério estruturante e de ordem funcional das HQs, em que o detalhe do quadro fixo, acessado pela visão focal, é expandido e potencializado também pela visão periférica. Na linguagem e narrativa dos quadrinhos, a imagem é fragmento, é painel, é sequência, é simultaneidade, em disputa e correlação. Os quadrinhos, então, manifestam-se como idioma inconfundível, combinação original de matérias de expressão e de um conjunto de códigos. Logo, para Groensteen (2015), justifica-se a perspectiva defendida de uma linguagem das histórias em quadrinhos em termos de um sistema narrativo-imagético.

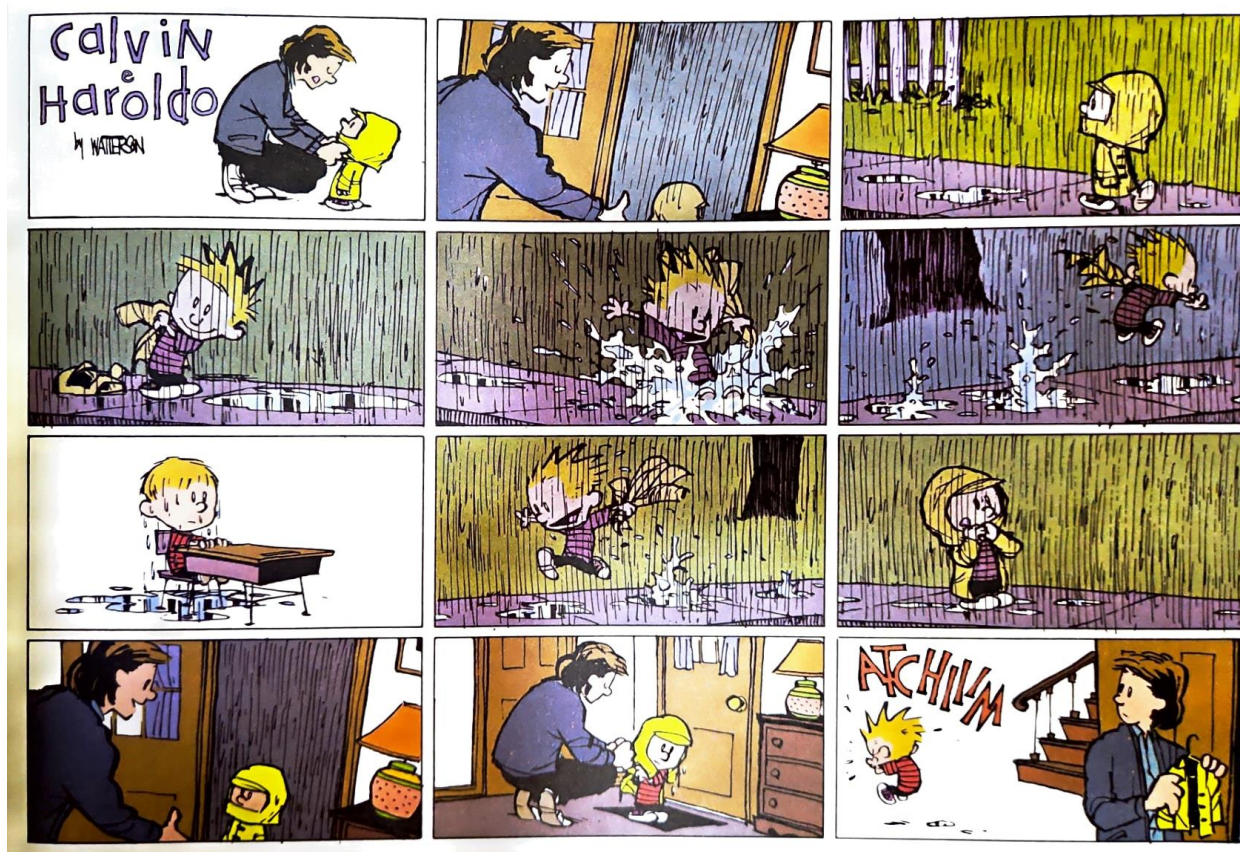
Outro ponto de destaque na formulação de Thierry Groensteen em relação a um sistema dos quadrinhos diz respeito à cooperação ativa e esperada do leitor na construção plena dos sentidos da narrativa. Segundo o autor, “os quadrinhos são, de fato, um gênero baseado na relutância” (GROENSTEEN, 2015, p. 19). Assim, tendo em vista as imagens imóveis e silenciosas, bem como os intervalos e lacunas no fluxo da narrativa, tal relutância convoca o leitor a uma reconstrução de sentidos e de significados na narração.

Os quadros remetem apenas a fragmentos de um mundo suposto no qual a história se desenrola, mas, se esse mundo deveria ser supostamente contínuo e homogêneo, tudo acontece como se o leitor, uma vez dentro desse mundo, não saia nunca mais da imagem que lhe abriu o acesso. Atravessar os quadros torna-se um processo mecânico e em grande parte inconsciente, mascarado pelo investimento (absorção) no mundo virtual postulado pela narrativa. A diegese, esta imagem virtual fantástica que inclui

todos os quadros, transcende-os e é espaço que o leitor pode habitar (GROENSTEEN, 2015, p. 19).

Apesar das lacunas perceptíveis no fluxo dos quadros na narração, ao adentrar o espaço/tempo narrativo das HQs, o leitor assume o caráter fragmentário e descontínuo da enunciação, atuando para a sua reconstrução e reconstituição narrativa. O que antes era mero fragmento e ruptura, agora ganha fluidez, coesão e consistência.

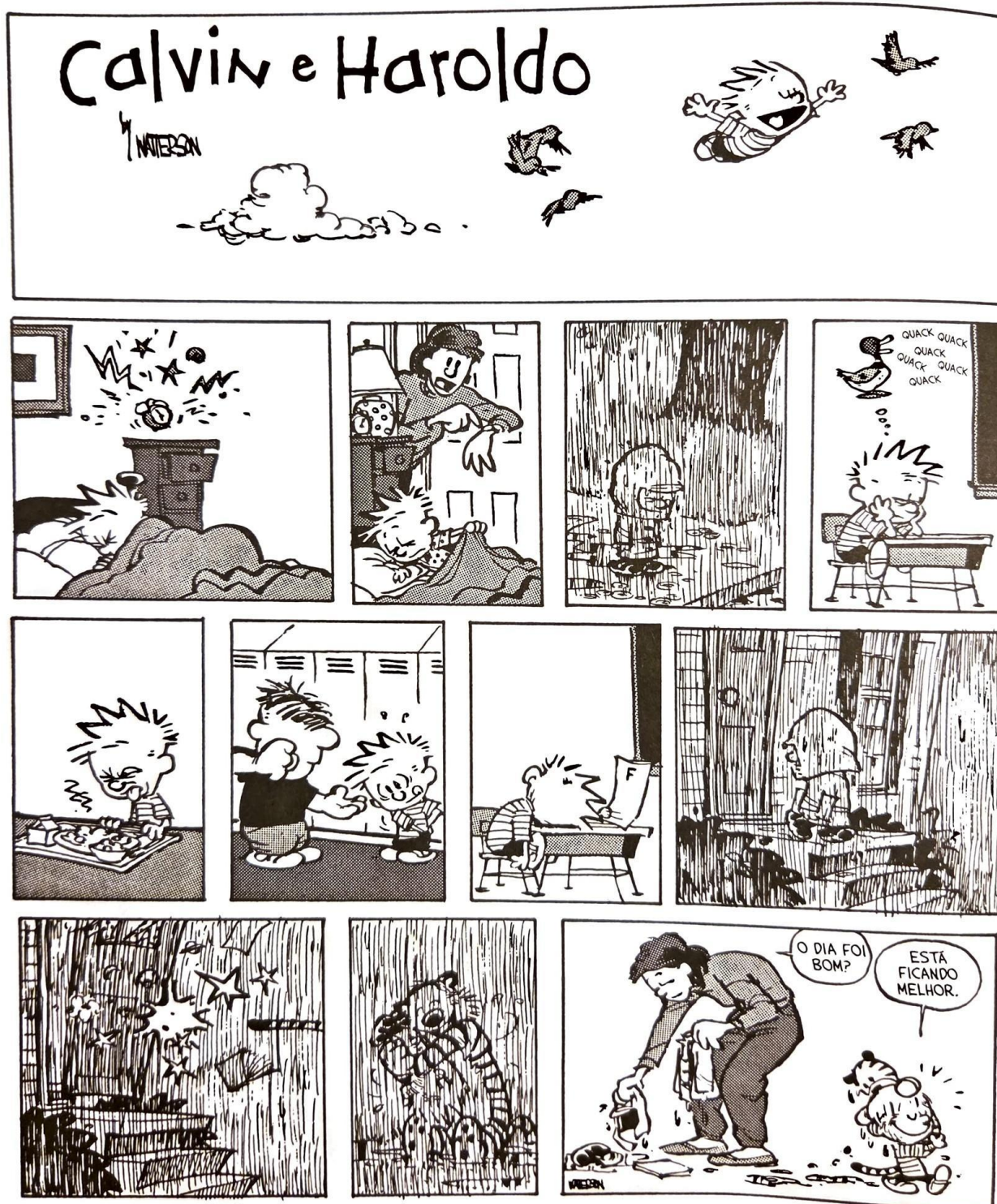
**Figura 41 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2011, p. 175)

“A atividade criativa se torna bem mais divertida quando os leitores já se sentem à vontade com as particularidades do universo da tira”, afirma Bill Watterson (WATTERSON, 2013, p. 152). Na interação com o mundo ficcional, na manifestação fragmentária mas também contínua e coesa da narrativa das HQs, na colaboração e na co-participação com o artista na construção e reconstrução de mundos, experiências e sentidos, e embasado na primazia e na solidariedade das imagens na narração dos quadrinhos, o leitor é requisitado a preencher as lacunas e intervalos da narrativa e das tramas das histórias em quadrinhos.

Figura 42 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson

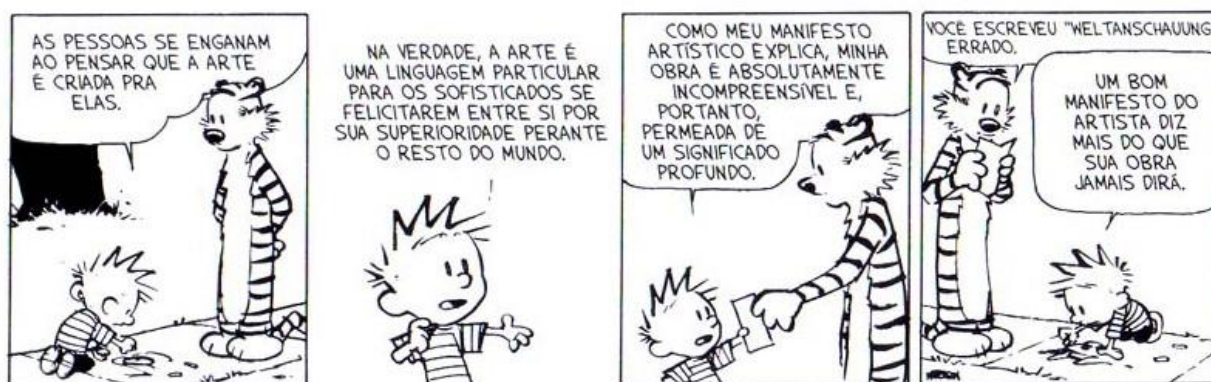


(Fonte: *Deu "tilt" no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2009, p. 110)

Assim, estabelecem-se os caminhos e entrecaminhos (fluidos, movediços, dinâmicos e diversos) da arte das HQs. Sintaxe e semântica, ambientes e ecossistemas das linguagens. Potência crítica e criativa como obra de arte complexa, multifacetada e pluridimensional.

Ser/fazer estético ao criar e recriar mundos, existências e experiências, em imaginação e fantasia. Seara propositiva das linguagens, das consciências e da primazia das imagens. Conciliação consoante/dissonante entre palavra e desenho, letra e traço, conjugando e tensionando, página a página, espaço e tempo pela ótica não só de um plano de sequencialidade linear, mas também pela via de uma simultaneidade e solidariedade das imagens e dos quadros.

**Figura 43 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2010, p. 68)

Quadrinhos em legitimidade artística, intelectual e cultural, autônomos em seus próprios termos e saberes, vagantes imaginativos à sarjeta, revolução e subversão das estabilidades absolutas e das certezas frágeis e insustentáveis. Múltiplas são as possibilidades, infinitas e voláteis são as respostas possíveis quando pensamos numa essência, num centro lógico e orgânico, quando pensamos no estatuto artístico e estético das histórias em quadrinhos.

Haja vista as perspectivas teóricas e os percursos argumentativos traçados, a presente pesquisa propõe aproximação dialógica entre os campos da educação, arte e cultura, partindo dos entendimentos e da compreensão das HQs enquanto arte complexa e fluida, linguagem(ns), sistema imagético e dimensão da fantasia e do imaginário. Nesses termos, estabelecidos esses fundamentos quanto à legitimidade artística, cultural e intelectual das histórias em quadrinhos, o trabalho constrói suas reflexões, em crítica, curiosidade e criatividade, tendo em vista as articulações e interlocuções com o pensamento de Paulo Freire e com as proposições do educador a respeito da educação e dos cotidianos da escola frente aos eventuais desvios que se arvoram de sua prática pedagógica, responsabilidade ética e vocação ontológica-educativa. Valendo-se, então, das dinâmicas escola-HQs, arte-educação, sob a ótica *freireana*, a pesquisa adentra as possibilidades, em criação e esperança, dos momentos éticos e estéticos pelas vias das linguagens e das imagens, que revelam e desvelam mundos, realidades, consciências e subjetividades.

**Figura 44 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 28)

Destarte, levando em consideração as representações da escola nas tiras de *Calvin e Haroldo*, e as relações e tensões vigentes quando das vivências, experiências e existências integrantes das práticas educativas cotidianas e das convivências, contradições e disputas frente aos dilemas da escola e da educação, o trabalho em seu processo permanente e insistente de estudo e pesquisa propõe suas leituras, seus diálogos, suas reflexões, em criação, transformação e liberdade.

## 5. DIÁLOGOS POSSÍVEIS (E INVENTADOS): PAULO FREIRE, BILL WATTERSON E A REPRESENTAÇÃO DA ESCOLA NAS TIRAS DE CALVIN E HAROLDO

### 5.1 Desvios, distorções e falseamentos

*“Eu era um ótimo aluno na escola, mas não guardo lembranças muito boas de lá.” (Bill Watterson)<sup>40</sup>*

Em *Pedagogia do oprimido* (2018) e *Pedagogia da autonomia* (2021), Paulo Freire estabelece, já nos primeiros momentos dos textos, alguns princípios balizadores para as discussões tencionadas pelas obras indicadas – a dimensão dos *diálogos* (*Pedagogia do oprimido*) e a *responsabilidade ética* (*Pedagogia da autonomia*), premissas compreendidas pelo autor como fundamentais para a práxis de uma educação democrática e libertadora. Assumindo, então, diretrizes tanto dialógicas quanto éticas, Paulo Freire, em comunicação franca com seu leitor, irá propor suas reflexões acerca das dubiedades da educação, concentrando-se, em particular, nos aspectos relacionados aos paradoxos e complexidades que circundam a constituição do ser humano enquanto sujeito trespassado, entre outros arranjos, por história, cultura, vocação e subjetividade. Dentre os tópicos destacados pelo educador brasileiro, estão as contradições experienciadas nos cotidianos da escola e os eventuais dilemas da sala de aula quando das relações – e das tensões – vivenciadas por professores e alunos.

Tendo isso em mente, a dissertação neste ponto imerge nos diálogos possíveis (e inventados) entre Paulo Freire e Bill Watterson, aproximando a perspectiva *freireana* acerca dos temas da educação e as tiras de *Calvin e Haroldo*. À vista disso, o trabalho convoca os campos da educação, da arte e cultura para as interlocuções organizadas pela pesquisa, propondo suas reflexões, em crítica e criação, a respeito das representações da escola e dos impulsos imaginativos de Calvin enquanto expressão criativa do *ser-criança*, tendo em vista a *linguagem-imagem* da narrativa das histórias em quadrinhos.

Destarte, partindo da perspectiva dos diálogos e dos pressupostos de uma atuação ética, e afixando também os estatutos da liberdade, conscientização, curiosidade e inconclusão do ser humano, Paulo Freire (2018) principia as discussões relacionadas à educação, focando sua atenção nas dinâmicas da escola e nas vivências da sala de aula. Assim, ao refletir a respeito da

---

<sup>40</sup> *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (WATTERSON, 2013, p. 185).

produção do conhecimento, do ensino-aprendizagem e das relações educador-educando, Paulo Freire (2018) destaca algumas noções importantes, como as de *narração* e *dissertação de conteúdos*, instâncias estas percebidas pelo autor como enrijecedoras da criatividade e da criticidade, das intercomunicações professor-aluno e da própria percepção de mundo e realidade.

Isto posto, Paulo Freire (2018) afirma que *narração e dissertação de conteúdos* implicam, como um de seus resultados, a instalação de um sistema de hierarquias entre educador e educando, afetando diretamente as interações com aquilo que é ensinado/aprendido. Dessa forma, tais práticas educativas se consolidariam não na comunhão dos encontros, na solidariedade das comunicações, mas sim em tratos verticais e distanciados: “um sujeito - o narrador - e objetos pacientes, ouvintes - os educandos” (FREIRE, 2018, p. 79).

Para Paulo Freire (2018), a narração/dissertação como fundamento pedagógico das interlocuções educador-educando se manifesta como uma espécie de patologia, pois contamina o fazer e a experiência escolar de alunos e professores. Na “enfermidade da narração” (FREIRE, 2018, p. 79), a escola passa a se organizar não mais a partir de relacionamentos humanizantes, conscientes, diversos e libertadores, mas sim pela inconciliação entre docentes e discentes e pela fragilização do ser, do pensamento e conhecimento e das próprias práticas educativas. Como efeito desses desvios, reduz-se a atuação e responsabilidade ética da escola às simplificações da automação do “narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2018, p. 79). Aficcionada na sonoridade mecânica da palavra, cativada pela repetição simplificadora, a escola acaba por dispensar, portanto, suas responsabilidades éticas frente aos processos possíveis de transformação da realidade e do ser humano em sua busca curiosa e permanente de conscientização e liberdade.

Ao discorrer sobre tais incongruências, Paulo Freire (2018) apresenta a noção de *educação bancária*. De acordo com o autor, a concepção de uma educação bancária ostenta-se nas antialogias e nos desvios pedagógicos, logo éticos, uma vez que sua práxis deforma-se e se amesquinha em ações desumanizantes de depósito de conteúdos. No espectro do bancarismo conteudista, o educando é colocado como polo passivo, como um ingênuo depositário, enquanto o educador atua como depositante de informações previamente filtradas e validadas.

Sob essa ótica, a educação constitui-se como bancária, dimensão da cultura do silêncio, visto que caracterizada justamente pela transferência e recepção de conteúdos irrefletidos, para guarda e arquivo de conhecimentos desconscientizados e desmediatizados do mundo e das

experiências de vida de discentes e docentes. Embevecida pela ânsia de “controlar o pensar e a ação” (FREIRE, 2018, p. 91) e de “inibir o poder de criar, de atuar” (FREIRE, 2018, p. 91), a educação bancária engaja-se não nas liberdades, não nas conscientizações e autonomias, mas sim na conversão do educando em um simples fichador-catalogador do conhecimento, em um recipiente-quase-coisa de informações, desumanizado de sua humanidade, tachado como ente acabado em detrimento dos inacabamentos advindos da práxis de sua subjetividade.

**Figura 45 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2013, p. 90)

Em *Calvin e Haroldo*, o que se verifica é que as representações da escola se instalam nas logicidades de uma educação bancária, conforme proposta crítica desenvolvida por Paulo Freire (2018, 2021). Pelas vias dos exercícios críticos e imaginativos do protagonista da tira, a escola se manifestará pelas categorias do modelo bancário de educação, afirmando-se a partir de práticas educativas mitificadas, redução antiética do ato de ensinar-aprender, concentrando-se em ações de depósito/transferência, transmissão/transporte de informações desmediatizadas do ser, do mundo e da realidade.

Nas representações da escola de Calvin, avolumam-se, portanto, as necessidades da narração/dissertação de conteúdos doados ao aluno, cujas atribuições simplificam-se na coleção de conhecimentos previamente filtrados. Por outro lado, a figura do professor na HQ, geralmente representada na controvérsia da senhora Wormwood, monopoliza as faculdades do saber, do pensar, do querer e do dizer, restando ao aluno a simples reação planejada às perguntas levantadas em sala de aula. Pelo elucidar da ótica fantástica de Calvin, a sala de aula é representada graficamente como espaço/tempo alienante dos saberes e hostil às vontades de criação: dimensão pedagógica anti-imaginativa das vocações do ser enquanto ente de criação e transformação no/com o mundo. Paralelamente a esse cenário de arguições e interrogatórios

em frente à lousa, persistem os silenciamentos, as coerções, as contradições de uma educação deseducada de humanidade e desorientada dos afetos.

**Figura 46 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**

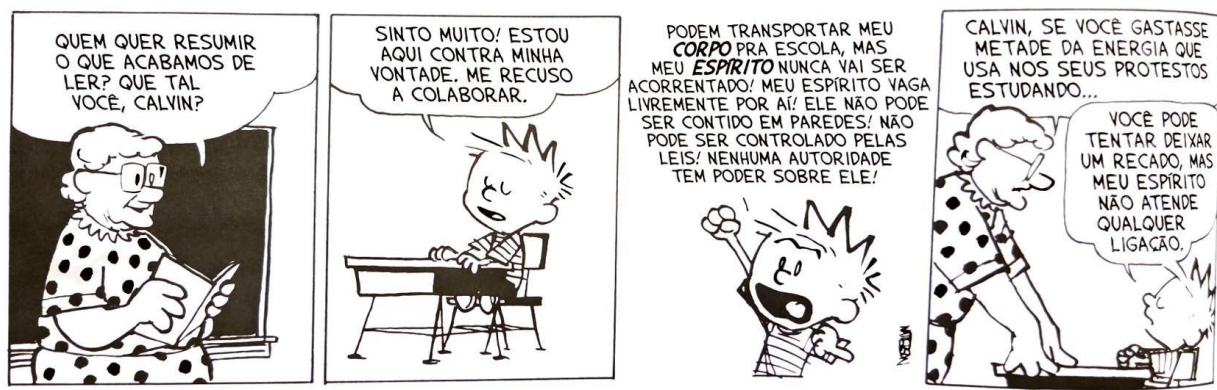


(Fonte: *Deu "tilt" no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2009, p. 111)

Na experiência imagética da leitura da HQ de Bill Watterson, a escola se desvela em termos tradicionais e sectários, cujas posições estabelecidas para professores e alunos se definem em distanciamentos, em hierarquias polarizadas de temores, violência e silêncio. De um lado, a professora de Calvin, a senhora Wormwood, concentra para si, ao mesmo tempo, voz, palavra, verdade e autonomia, entre outros aspectos constituintes das subjetividades. Do outro lado, os alunos (e também Calvin) são postos como espectadores de sua própria história e dos fazeres da escola, restando-lhes as reações provocadas, as respostas prontas a perguntas mecanizadas, a docilidade dos gestos domesticados, o comedimento das aspirações e das curiosidades, agora não mais críticas, mas reduzidas à ingenuidade das adaptações.

Na obsessão da narração, no disparate da dissertação desumanizante dos conteúdos, burocratizam-se mentes e vontades, saberes e consciência, impondo a todos, professores e alunos, uma existência alheia às curiosidades, à criatividade e criticidade, às vocações imaginativas do *ser mais*. Confunde-se treino com formação, disciplina com medo, ordem com acanhamento, e na instauração de uma escola antidemocrática e, portanto, anti-imaginativa, obstaculiza-se a criança do *gosto da aventura* (FREIRE, 2021, p. 107).

**Figura 47 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O ataque dos perturbados monstros de neve mutantes e assassinos: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 96)

Todavia, tira após tira, na profusão das imagens em quadrante, percebe-se a repercussão da imaginação de Calvin enquanto resistência, denúncia e rebeldia frente a essa escola pouco afeita ao pensamento, ao conhecimento, ao ser humano em sua conscientização e liberdade. Calvin, na insistência curiosa de sua fantasia criadora, ao mesmo tempo que aponta para o absurdo da contradição bancária, mergulha imaginativamente no “absurdo” que é pensar livre e conscientemente, desvelando realidades e mundos novos - *mundo-escola* indisposto mas disponível, a contragosto, à criticidade criativa das infâncias. No entanto, em resposta às fantasias, às autonomias, à rebeldia crítica e imaginativa de Calvin, a escola impõe-se em mais dominação, mais medo, mais violência disfarçada nas justificativas de uma liberdade tutelada, de uma conscientização domesticada – dos zelos reacionários da manutenção de uma ordem arbitrária e de uma disciplina fundamentalmente violenta.

**Figura 48 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Felino, selvagem, psicopata e homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2012, p. 88)

O que há, portanto, na educação bancária, é controle, é inibição das potências de criação e criatividade de sujeitos livres e pensantes. Educar desorienta-se para se apequenar na mera doação de informação por quem julga saber de tudo para quem supostamente não sabe nada. Pela lógica bancária, o educador atua como único sabedor, pensador, narrador e disciplinador, agindo (quase que) livremente na escolha dos caminhos educacionais a serem trilhados, assim como daquilo que merece ou não ser ensinado. Consequentemente, o educador afasta-se das possibilidades da docência democrática para tornar-se autoritário, “proprietário da verdade” (FREIRE, 2021, p. 115) e também do próprio tempo, configurando agora a escola como “espaço silenciado”, diferente de um estado “*com ou em silêncio*” (FREIRE, 2021, p. 115). Na distorção da verdade e do tempo, o educador é o único que educa, que fala, que pensa, que age, que sente. Dispensando qualquer necessidade de aprendizado para si, o educador autoritário, na ambição de muito falar, tem muito pouco a dizer, dado que distancia-se de tudo - do educando, do conhecimento e das vivências humanas e humanizadoras possibilitadas pelos encontros e pelo convívio em sala de aula.

Em paralelo, nos conformismos impostos pela educação bancária, o educando é convertido à mera figura decorativa, acessória do ato de educar e aprender: não sabe, não pensa, não age, não escolhe, não fala – e nos impedimentos dos dizeres, *não pronuncia o mundo*. Por essa perspectiva, o educando seria o único a ser educado, conservando, numa dissimulada generosidade do educador, uma mínima autonomia, esta inserida também em limites previamente estabelecidos, segundo interesses alheios às suas vocações, curiosidades e experiências de mundo.

Na esteira dos antagonismos da educação bancária, o educador afasta-se das relações dialógicas com o educando, pois, em vez de efetivamente se comunicar *com* ele, passa a emitir comunicados *para* o aluno. No elitismo de uma hierarquia das verticalidades, o educador autoritário não fala *com*, mas sim *para, sobre, pelo* aluno. O professor antidemocrático avoca a *palavra* do aluno e “*nele* deposita seus comunicados” (FREIRE, 2021, p. 120). Ao invés de incentivador dos processos de autonomia do aluno tal qual sujeito, o educador passa a atuar como inviabilizador do educando em sua aventura criadora.

A crítica, a criação e o pensamento dão lugar à repetição, à memorização passiva e mecânica de platitudes e trivialidades. Domestica-se o ser, para, nas docialidades desarrazoadas dos conteúdos narrados, desumanizar o humano. A respeito disso, das domesticações/desumanizações dos seres/educandos promovidas pela opressão de uma

educação bancária, Paulo Freire afirma que “quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 2018, p. 80).

Por essa razão, a visão bancária de educação tende a olhar para o indivíduo como potencial de adaptação e ajustamento a um mundo dado, posto e imutável, reclamando uma postura passiva, ingênua, parcialista e de mero objeto acessório da realidade. Pela perspectiva bancária, ignoram-se os seres humanos como entes históricos e culturais, logo inconclusos e éticos enquanto possibilidade, como “sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção” (FREIRE, 2021, p. 19).

Dessa forma, a educação bancária, segundo Paulo Freire (2018), rejeita o impulso de busca por um desenvolvimento das consciências, de uma perspectiva criadora, crítica e transformadora do mundo. O bancarismo, imobilizador e fatalista em essência, desconsidera o ser humano como sujeito transformador e transformado pelo próprio despertar criativo e crítico.

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida (FREIRE, 2018, p. 65).

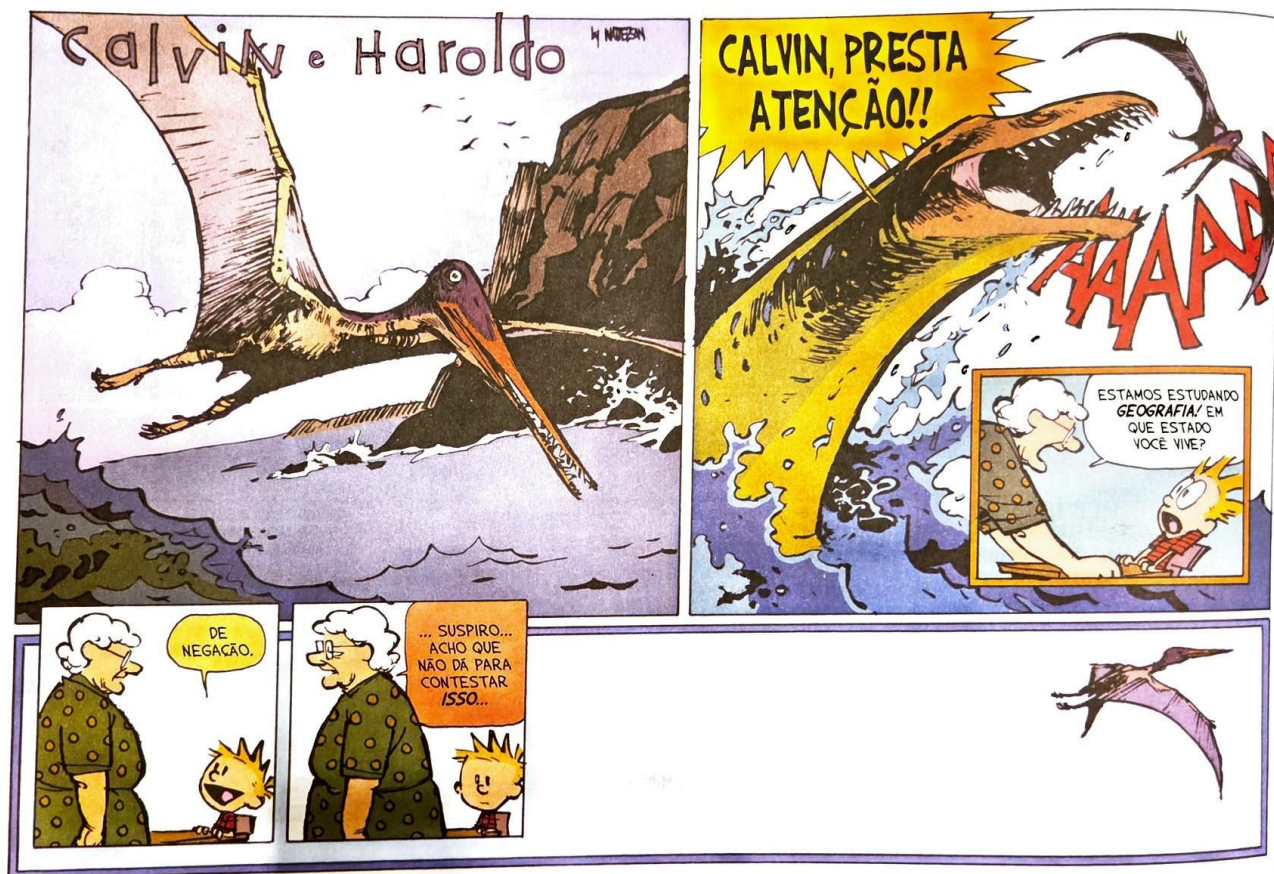
Na realidade das opressões, os opressores acabam constituindo-se a partir também de uma consciência possessiva – de pessoas e do mundo. Fora dessa lógica da posse, direta e concreta, os opressores se veem incapazes de entenderem a si mesmos. Na posse de tudo e todos, instância máxima do *ter*, não já *são* mais, nem podem *vir a ser*. Vocação deforma-se em *ter*, e o *humano* vira *coisa*. Por isso, a incompreensão dos opressores a quaisquer impulsos de liberdade, amor e esperança. Na distorção da realidade, concreta embora falseada, humanização e libertação acabam sendo vistas como ato de rebeldia, subversão, afronta e perigo iminente.

A questão está em que pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo desta concepção ‘bancária’ se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário - o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais* (FREIRE, 2018, p. 85).

Daí os exercícios de resistência criativo-imaginativa de Calvin, sua inconformação diante de uma realidade que nega sua consciência, sua vocação, sua humanidade – que tenta, dia após dia, silenciar sua existência no/com o mundo. A cada busca sufocada, a cada inquietação ou dúvida reprimida, a cada impulso criativo tachado como loucura, desatino ou indisciplina, nega-se a Calvin sua existência como pessoa, como gente, como criança nas vivências fantásticas de sua infância em aventura. Nos mergulhos em imaginação potente, é a

escola que arrasta Calvin de volta à (falsa) realidade: concretude torta, de objetivismo cínico confundido em objetividade disciplinada. Do delírio da lousa, da distorção disfarçada de realidade concreta, Calvin foge para o refúgio do fantástico, do extraordinário, num mundo novo e imaginado, mas não menos real – potente/imanente, latente e patente do *ser* e do *existir* em liberdade e humanidade.

**Figura 49 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 146)

Na educação bancária, uma vez que as consciências são fragmentárias e passivas frente a uma realidade já dada e acabada, então, ao educador restaria a função de disciplinador da entrada desse mundo e de seus conteúdos imutáveis dentro de uma consciência-receptáculo dos educandos. Nesse sentido, segundo Paulo Freire, “cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 2018, p. 88). Na ótica bancária, os ímpetos do pensamento autêntico e autônomo são desencorajados, uma vez que os conteúdos são racionados e disponibilizados, em doses medidas e controladas, para serem, passivamente, digeridos e incorporados pelo educando.

*Pensar*, portanto, deixa de ser uma vocação ontológica do sujeito, ato de liberdade e criação do ser humano, para se tornar subversão, rebeldia e perigo evidentes à lógica vigente de uma realidade finda e opressiva.

[...] os educandos cedo descobrem que [...], para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar (FREIRE, 2018, p. 209).

Sob a égide bancária do *não pensar*, a escola passa a se impor autoritariamente em arbitrariedades intransigentes, em distanciamentos inflexíveis e em hierarquias verticalmente fixadas. Instala-se, então, antinomia entre docente-discente: o educador como único sujeito, enquanto o educando postula passivamente a posição de simples objeto. De acordo com Paulo Freire (2018), a contradição educador-educando nega a vocação da educação e do próprio conhecimento como processos de busca de ambos, professor e aluno.

Nas representações gráficas propostas em *Calvin e Haroldo*, a escola vive a mesma constância bancária, isto é, desumanizadora, dos distanciamentos dos afetos, dos silenciamentos das curiosidades e dos conformismos e adaptações frente a um falso mundo posto como absolutamente acabado. Na tira de Bill Watterson, a escola coloca-se cotidianamente na consonância das verdades distorcidas. A Calvin, por conseguinte, tendo em vista sua rebeldia e insistência resistente por pensar e criar, impõe-se a solidão, o silêncio, a rejeição, a inadequação, a submissão aos comunicados da senhora Wormwood.

**Figura 50 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 24)

Todavia, a criança-Calvin parece não compreender essa lógica que tenta refrear seu senso crítico-ético e criativo-estético. Ou ainda, se compreende, Calvin a ignora

veementemente em sua consciência livre, recusando-se a ser mero expectador de uma busca que ele entende como sua por direito e vocação. Em sua rebeldia imaginativa, o que Calvin reclama é ser sujeito *pensante-brincante* de sua própria jornada, de sua própria história – a aventura de explorar imaginativamente (em liberdade, consciência e curiosidade) um mundo e realidade inacabados e, sobretudo, disponíveis à construção e transformação éticas e estéticas.

Pela lógica dos desvios éticos e das distorções das vocações, a educação afasta-se de seu compromisso pedagógico de formar seres humanos livres e conscientes, logo autônomos e pensantes, passando a tratar o educando como recipiente ordinário de conteúdos igualmente ordinários. Segundo a perspectiva *freireana* (2021), a concepção bancária de educação, *ideologia fatalista*, confunde formação com treinamento, convertendo sujeitos críticos e criativos em agentes pacientes, conhecimento eloquente em informações desimportantes e sobrepostas. Pela burocratização da mente, a educação deforma-se a si mesma e o mundo – e, na distorção das realidades, atrofiam-se as liberdades, as consciências e a criatividade de todos, de educadores e educandos, comprometendo as livres vivências de suas vocações e curiosidades.

Destarte, a educação que deveria ser libertadora se reduz à transferência de conteúdos narrados, advindos de uma realidade retalhada, desconectada da esfera do humano e da totalidade de sua existência no/com o mundo. Nas tratativas da realidade como algo dado e do ser humano como expressão não de condicionamentos superáveis, mas de determinantes intransponíveis, a escola afirma-se a partir de autoritarismos e licenciosidades, de violências e desumanizações. A escola, ao se fechar à experiência humana em seu movimento de busca e conscientização de sua inconclusão, nega a liberdade e o gosto da aventura. “Visão necrófila do mundo” (FREIRE, 2018, p. 64), a escola passa a negar a vida.

Na distorção da potência do mundo, deteriora-se também a potência da palavra – “palavra oca” (FREIRE, 2018), esvaziada da concretude do existir, do ser e da experiência humana. Opaca, frívola, cava, a palavra torna-se mera “verbosidade alienada e alienante”, “mais som que significação”. (FREIRE, 2018, p. 78).

**Figura 51 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Felino, selvagem, psicopata e homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2012, p. 101)

Capturada, a palavra é dobrada aos anseios da resposta certa frente às indagações da lousa. No entanto, na resistência à captura das linguagens, Calvin invoca palavras novas e, principalmente, a novidade das imagens em profusão e da arquitetura dos quadros. A história em quadrinhos, sob tal aspecto, reafirma-se na imaginação de Calvin como ato de resistência ética e revolução estética da imagem-palavra, como arte legítima na pronúncia e representação do mundo.

Esvaziada dos dizeres e das vivências do aluno, a palavra da escola e do educador ganha a relevância do verdadeiro, do unívoco, da inerrância, do absoluto, mitificando-se em subjetivismo disfarçado de subjetividade. Estabelece-se, assim, a impossibilidade do diálogo. No lugar, os silenciamentos, as absolutizações do outro em estranhezas e incapacidade, em contradições postas como incontornáveis e irreconciliáveis. Inviabilizam-se, dessa forma, quaisquer expectativas de relações humanas e humanizadas, dialógicas, esperançosas e desmi(s)tificadas.

A sua passa a ser a palavra “verdadeira”, que impõe ou procura impor aos demais. E estes são sempre os oprimidos, roubados de sua palavra. Desenvolve-se no que rouba a palavra dos outros uma profunda descrença neles, considerados como incapazes. Quanto mais diz a palavra sem a palavra daqueles que estão proibidos de dizê-la, tanto mais exercita o poder e o gosto de mandar, de dirigir, de comandar. Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem. Dessa forma, é impossível o diálogo (FREIRE, 2018, p. 180 e 181).

Como resultado, Calvin vê sua vocação de pensar e imaginar, sua disposição de saber e conhecer o mundo, como absolutamente inapropriadas, inaptas aos caminhos tão bem definidos

pela escola. Na obstaculização da palavra, e do próprio Calvin enquanto sujeito que fala, pensa e cria, inviabilizam-se as comunicações, o diálogo e a própria educação.

Nega-se, assim, a comunicação e a intercomunicação das relações educador-educando em troca de um estado permanente de temores e tremores. O que há é silêncio, distanciamento, passividade das consciências e uma necessidade urgente de ajustamento e coisificação do ser. Na manutenção e vivência da contradição, falseia-se a realidade pela antialogicidade de uma educação acrítica. Portanto, conforme ressalta Paulo Freire (2018), a educação bancária torna-se negação da dialogicidade dos seres humanos e de seu efetivo convívio.

Conviver, simpatizar implicam comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme. Não pode perceber 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 (FREIRE, 2018, p. 89).

Na ação antidualógica da educação bancária, transformam-se sujeitos em meros objetos, tornando-os, como discorre Paulo Freire, “necrófilos, em lugar de biófilos” (FREIRE, 2018, p. 174). Mata-se o ser, frea-se a vida, e na distorção do ser, distorce-se também o mundo na falsidade das generosidades, da ordem e da disciplina e também nas dicotomias discente-docente, ensino-aprendizagem, homens-mundo.

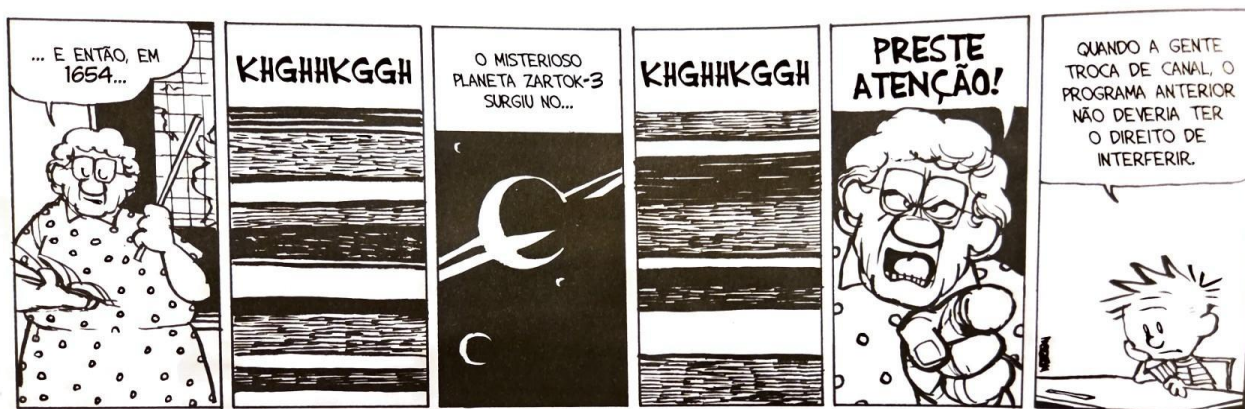
Na distorção do mundo e do ser engendrada pela educação bancária, “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2018, p. 81). Como adverte Paulo Freire (2018), não há saber fora da (re)invenção, da busca incessante e persistente na qual os seres humanos se fazem existir no/com/para o mundo. Segundo a perspectiva *freireana*, não existe conhecimento que se constitua fora da esperança da permanente busca.

Vale destacar que, conforme argumenta Paulo Freire (2018), o ser humano constitui-se como ser de busca, pensamento autêntico e crítico. Assim, o ser humano manifesta-se a partir de sua vocação ontológica por humanizar-se, em poder criativo de si mesmo e da própria realidade. Entretanto, o que se nota na educação bancária não é a potencialização do humano em sua humanidade e subjetividade, mas sim a domesticação tanto do ser quanto da própria realidade – *ser-isto, mundo-suporte*: objeto e circunstância.

Nas tiras de Bill Watterson, Calvin se percebe como *ser-criança* inserido num contexto permeado de autoritarismos e arbitrariedades, em que a escola diariamente desvia-se em

distorção desumanizante, afastando-se de suas responsabilidades éticas, para atuar como ferramenta de constrangimentos, ameaças e intimidação. A violência da escola revela-se, entretanto, incapaz de alterar as vocações pensantes/bricantes/imaginativas de Calvin de criar, sonhar e transformar. Apesar disso, o que essa escola é capaz de fazer é distorcer a realidade, a si mesma e tudo ao redor, pondo-se em desvio ético e, por vezes, estético.

**Figura 52 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2013, p. 48)

Embora inalterada nas primeiras aparências, a escola nas tiras de *Calvin e Haroldo* manifesta-se a partir da distorção e do desvirtuamento. Dessa forma, o que se vê nas interações de Calvin com a escola, apesar da concretude das objetividades, da materialidade linear, do sensível e tangível, é distorção, é falseamento, é engano. Todavia, o imaginar de Calvin coloca-se como tentativa de superação dessa distorção, ironizando-a, criticando-a para, na imaginação, radicalizar-se pelas potencialidades das vocações humanas em transformar-se a si mesmo e o mundo.

## 5.2 Sob a vigência dos medos e das violências

*“[...] qualquer que seja a situação em que alguns homens proíbam outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição.” (Paulo Freire)<sup>41</sup>*

<sup>41</sup> *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018, p. 104).

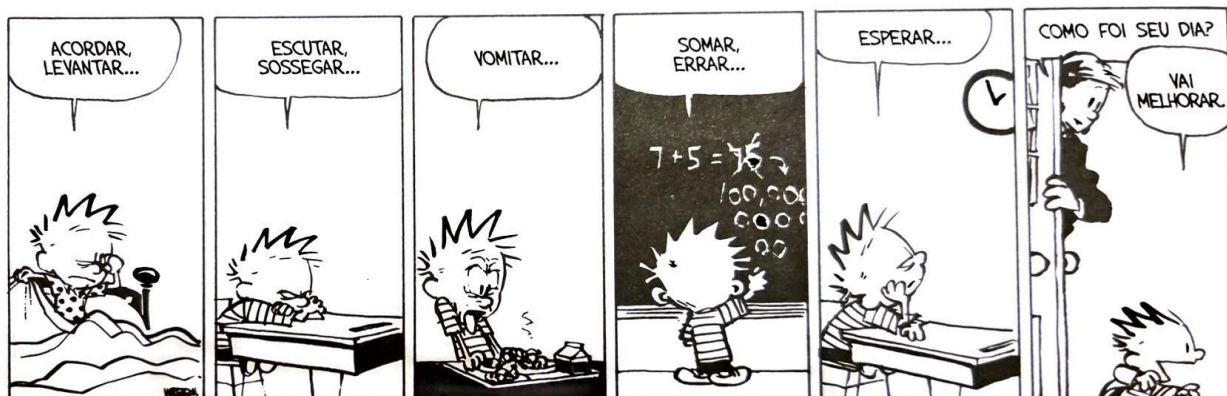
**Figura 53 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 53)

Salvo algumas exceções, como nas cenas com o “valentão” Moe, ou até mesmo nas interações ambíguas de *amor-e-ódio* com Susie, por exemplo, as representações gráficas da escola em *Calvin e Haroldo* não se restringem aos termos tradicionais da violência puramente física. O que se observa, na verdade, é que o conteúdo da crítica proposta pela HQ ultrapassa o senso comum da fisicalidade, abarcando, a partir da ótica imaginativa de Calvin, outros tipos de violência igualmente danosas às vivências livres e humanizadoras da experiência escolar. Mesmo nas imagens mais cômicas voltadas às representações das aulas (sádicas, para Calvin) de Educação (ironicamente) Física, em geral o peso e amargor da violência não costumam recair necessariamente na materialidade do corpóreo.

**Figura 54 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Felino, selvagem, psicopata e homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2012, p. 101)

Apesar disso, mesmo não protagonizando um tipo de agressividade exclusivamente física, não se pode afirmar, em consonância com a perspectiva *freireana*, que a escola representada em *Calvin e Haroldo* não seja de viés violento, permeado na excitação dos medos, na intimidação e nas ameaças veladas. Isto é, embora não se concentre tão somente em ofensivas físicas, tangenciadas na dimensão do corpo, pode-se compreender a escola nas tiras de Bill Watterson a partir de referenciais estéticos voltados aos termos da violência em suas mais diferentes formas de manifestação – das mais expressivas e físicas às mais simbólicas e psicológicas, percorrendo as falsas generosidades presentes na defesa dissimulada da ordem e da disciplina frente ao compromisso dedicado da educação com o futuro da criança. A escola em *Calvin e Haroldo* posta-se na justificativa das violências enquanto fim de caráter pedagógico.

Na obstaculização violenta das opressões, vige o *ser menos* em sua desumanização. Em *Pedagogia do oprimido* (2018), os estatutos da *liberdade* e da *conscientização* assumem posição estrutural para as discussões levantadas por Paulo Freire, repercutindo, inclusive, na constituição do pensamento *freireano* no que diz respeito aos temas relacionados à educação, à escola e ao ser humano em sua vocação, busca e subjetividade. Partindo dessa perspectiva, ao discorrer sobre os desvios éticos e antidialógicos da educação bancária, Paulo Freire (2018) faz uma série de apontamentos importantes no que diz respeito aos cotidianos da escola. Dentre as manifestações violentas possíveis de uma escola autoritária e antidemocrática, o autor destaca o “medo da liberdade”, a “periculosidade da consciência crítica”, o “perigo da conscientização” e a rotulação equivocada por parte da concepção bancária ao julgar a crítica como expressão de um comportamento anárquico, desordeiro, malicioso e, consequentemente, perigoso (FREIRE, 2018, p. 31).

De acordo com Paulo Freire (2018), em ambientes organizados em relações de medo e autoritarismo, tanto liberdade quanto consciência acabam por ser alvos de polêmica e de desconfiança frente aos possíveis riscos que ambas, supostamente, trariam a partir de sua assunção. Em outras palavras, para esses contextos autoritários e opressores, liberdade e consciência, se não limitadas, se não controladas de perto, se não tuteladas por outrem, funcionariam como causa inevitável de perturbação e subversão, de desordem e indisciplina.

No entanto, Paulo Freire (2018) nos adverte de que tanto a conscientização quanto a liberdade não podem ser tratadas como veículos de um fanatismo destrutivo ou mesmo como fluxo de uma paranoia infundada. Pelo prisma *freireano*, conscientização e liberdade são, na

verdade, afirmações do ser humano como sujeito fundamentalmente pensante, pois livre e consciente de si e do mundo. Em vista disso, em sua perspectiva crítica de pensamento, Paulo Freire (2018) ratifica entendimento de que o *medo da liberdade* e o *perigo da conscientização* amparam-se, na verdade, numa aparente segurança, frágil e profundamente instável, num falso zelo que abre mão de uma liberdade que, à primeira vista, pode parecer demasiadamente arriscada.

Na tentativa de superação desses medos e da violência dos impedimentos da escola, as tiras de *Calvin e Haroldo* manifestam-se como chamamento a um mergulho estético-ético (e inconsequente) nas liberdades imaginadas e nas imaginações libertárias de uma criança em conflito com o mundo, com a realidade e com sua escola. Contudo, é importante ressaltar que, ao contrário do que se possa julgar, a imaginação de Calvin não deve ser encarada como paradigma do delírio ou da alienação, ou mesmo como uma tentativa de fuga ou negação da realidade. Na verdade, a força imaginativa da criança-Calvin reafirma-se justamente em sua resistência, em sua evidente lucidez e coerência, reflexo de sua hiperconscientização das realidades opressoras vivenciadas a partir de suas interações com a escola. Nas violências veladas e no desvio de suas responsabilidades pedagógicas e éticas, a escola de Calvin investe-se em atrofiar quaisquer vocações de criatividade, curiosidade e liberdade, seja de alunos ou mesmo dos professores.

**Figura 55 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 83)

Frente a um mundo pretensamente definitivo, de liberdades amordaçadas, a serviço das manutenções e das adaptabilidades, deforma-se a realidade, que se aliena em falsas objetividades e incontornáveis delírios de racionalidade. Em contrapartida, Calvin, em

plenitude de suas vocações pensantes, críticas e criativas, desvela esse mundo torto, para, na vivência da fantasia e da imaginação, plenas em liberdade, acessar uma realidade outra, potencial, disponível à transformação, para ser criada e recriada.

Paradoxalmente, em *Calvin e Haroldo*, o que “existe” na concretude é justamente aquilo que se impõe autoritariamente como realidade óbvia, superficial, dada. Calvin, entretanto, justamente na busca por superar os temores dos caminhos da liberdade e por se conscientizar de si mesmo e do mundo do qual insiste em participar ativamente, enxerga além, acessando o que não está posto. Na experiência imaginativa das liberdades e da consciência, Calvin adentra as entrelinhas, os *entrequadros* da realidade – plenamente reais e perigosos às existências conformadas.

Nesse sentido, corrobora-se a ideia de realidades em disputa em *Calvin e Haroldo* – de um lado, *mundo real-falseado*, mítico de objetivismos e subjetivismos, distorcido pela *sectarização*; de outro, *mundo-novo*, inventado mas potencialmente real, criado pela experiência ética e estética da crítica, da imaginação e da liberdade da criança. Enquanto aquele mundo, sectário e irracional, tenta se postar como realidade final, pois dada, pronta e acabada, Calvin cria, sonha, inventa outros mundos e realidades novas, na *radicalização* de sua própria criatividade e imaginação.

**Figura 56 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 131)

De acordo com o pensamento *freireano*, opõem-se *sectarização* e *radicalização*, cada instância afastando-se uma da outra, entre outras coisas, pelas interações estabelecidas com a liberdade, com o medo e a consciência que se tem desses aspectos. Segundo Paulo Freire

(2018), a *sectarização* se instalaria a partir dos temores da liberdade e do próprio aprisionamento das consciências. Dessa forma, na perspectiva proposta por Paulo Freire, a *sectarização* contrapõe-se à *radicalização* pois mítica e alienante, irracional e falseante do mundo, obstaculizando a emancipação do ser humano via “”blá-blá-blá” reacionário” (FREIRE, 2018, p. 33) de quem teme a liberdade e resiste aos movimentos de conscientização e transformação.

Enquanto a *sectarização* é mítica, por isto alienante, a *radicalização* é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A *sectarização*, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. Parte de quem parta, a *sectarização* é um obstáculo à emancipação do homem (FREIRE, 2018, p. 34).

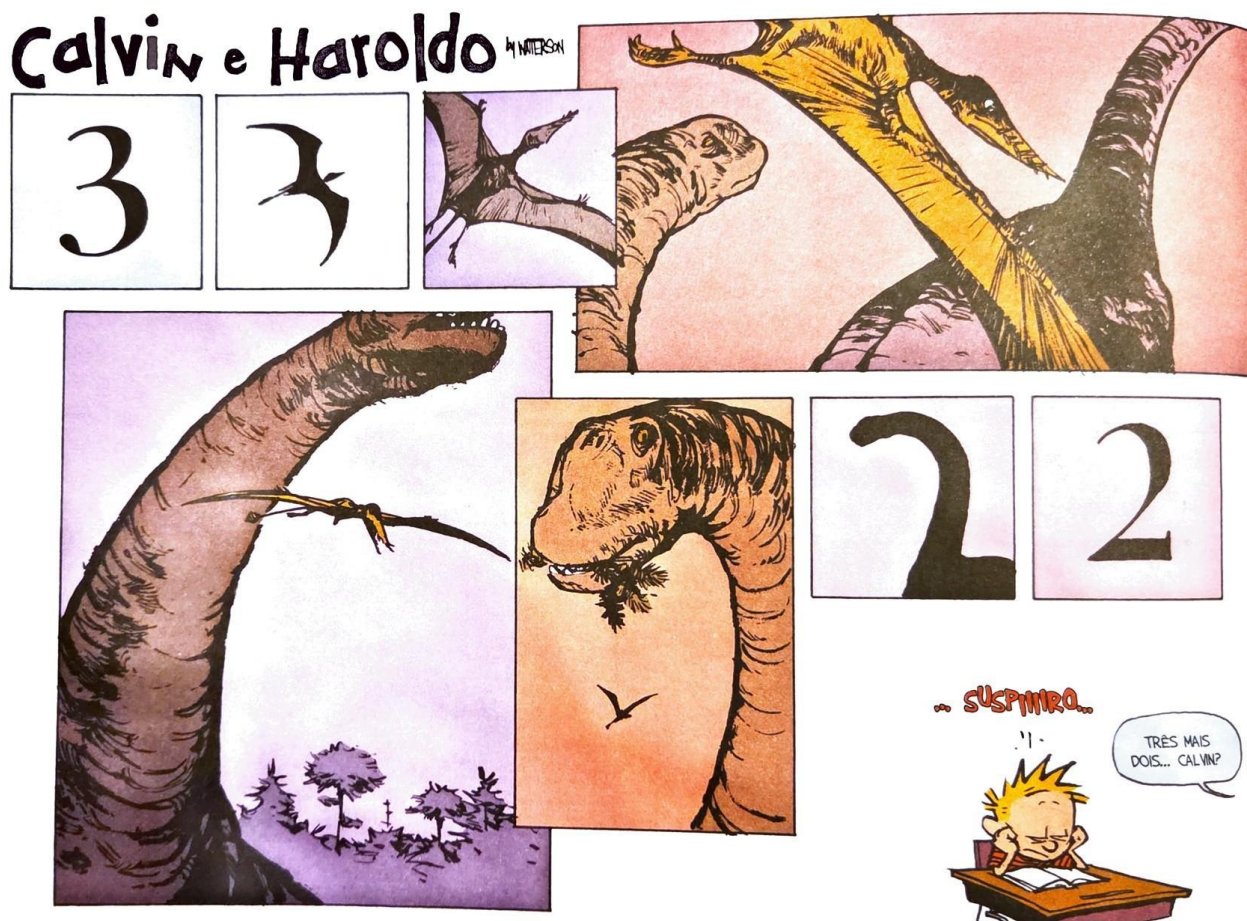
Em contrapartida à *sectarização*, a *radicalização* manifesta-se como instância da crítica e da libertação do ser. Assim, enquanto a *sectarização* aliena e aprisiona o ser, as consciências e as liberdades, a *radicalização* “é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta” (FREIRE, 2018, p. 34).

Para Paulo Freire (2018), no medo e na falta de liberdade, aprisionam-se o ser, o mundo e a própria realidade. No comprometimento com as liberdades, e assumindo os riscos de sua conscientização e crítica, desprendendo-se dos “círculos de segurança” (FREIRE, 2018, p. 37) que parecem envolver tudo e a todos a seu redor, Calvin salta para uma outra realidade, para um outro mundo, fantástico, ainda em criação e transformação, logo imprevisível e provocativo, mas plenamente livre e esperançoso. Em ética e estética, Calvin coloca-se *em revolução – radicaliza-se*.

Assim, nos entrelaçamentos dialógicos entre Paulo Freire e as imaginações pulsantes de Calvin, aquele que teme a liberdade vê o que, existindo, *não-é*. Calvin, em movimento inverso, pela experiência da liberdade e pela superação dos medos, opta por um viver consciente de si mesmo e do mundo. Livre, consciente e pensante, Calvin agora vê tanto o que *existe-mas-não-é* quanto aquilo que *não-existindo-existe*, pois *potencialmente-é* e, por isso, *pode-vir-a-ser*, em fantasia e imaginação – *devir* e *porvir*. Em criação e crítica, em imaginação e em fantasia, Calvin contempla e participa do desvelamento do mundo, da escola e da própria realidade. Na superação dos medos de quem teme ser livre, Calvin se põe em desafio frente ao *status quo* de uma realidade tida como absoluta e insondável. Em *Calvin e Haroldo*, e no

pensamento *freireano*, muda-se o ser, pois inacabado, mudam-se o mundo e a escola, pois disponíveis à mudança – transforma-se a realidade pela ética-estética das imagens: *revolução*.

Figura 57 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2013, p. 8)

### 5.3 Das complementaridades

Uma questão que, talvez, requeira certa ponderação diz respeito a eventuais diferenciações entre as propostas de Paulo Freire e Bill Watterson no que se refere aos entendimentos acerca das prerrogativas dos medos e das liberdades frente à realidade vigente. Todavia, essas dessemelhanças (se há) entre os autores parecem não habitar na linearidade das oposições simplistas, tampouco numa óbvia negação entre polos contrários, contraditórios e/ou

excludentes entre si. O que se verifica, na verdade, é que as distinções entre Paulo Freire e Bill Watterson não os impedem de, ainda assim, estabelecer certas aproximações permeadas nos diálogos, nas conciliações e, principalmente, nas *complementaridades*.

Paulo Freire (2018), ao discutir a respeito das dimensões do medo e dos cerceamentos da liberdade na educação bancária, afirma que “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe” (FREIRE, 2018, p. 32). Ou seja, uma vez imerso nos medos e alheio às liberdades, o ser humano passaria de sujeito consciente para mero portador inconsciente de temores, vendo seu mundo ser atrofiado, distorcido, acreditando ser real algo longe da realidade. Isto é, o ser humano parasitado pelo medo da liberdade tem sua perspectiva de mundo alterada, de modo que, inconscientemente, passa a enxergar o que não existe, embora creia piamente ser real.

No caso de *Calvin e Haroldo*, esse movimento de remodelação das percepções da realidade parece, num primeiro olhar, um pouco diverso do que propõe Paulo Freire (2018) no que se refere às repercussões dos medos da liberdade. Nas tiras de Bill Watterson, não é apenas o medo que faz alterar a apreensão da realidade, mas, sobretudo, sua superação, seu enfrentamento, sua conscientização, que desvela uma realidade já distorcida, tornando evidente um mundo, ao mesmo tempo, latente e patente.

Em comparação, o medo da liberdade, para Paulo Freire (2018), faz seu portador ver aquilo que não existe, pois, nos medos e nas liberdades ausentes, falseia-se o mundo, constituindo-se uma realidade em distorção. Para Bill Watterson, por outro lado, a transformação da realidade se dá não exclusivamente pelo medo, mas sobretudo pela liberdade crítica e criativa, que denuncia esse mundo falseado e ironiza a distorção da realidade, reimaginando-a ética e esteticamente, em crítica e criação. Nas tiras de *Calvin e Haroldo*, esse movimento transformador se dá pela imaginação e fantasia da criança, de Calvin, que consciente de sua conscientização e liberdade pensa e cria mundos outros e novos a partir de sua crítica à distorção de sua própria realidade.

Ademais, vale ressaltar que a transformação da realidade em *Calvin e Haroldo*, via imaginação de Calvin, não se dá pela distorção, que se aliena e que se levanta nas pretensões do factual e do evidente. Ao contrário, a imaginação de Calvin, diante dos dilemas e violências do cotidiano da escola, não tenta agir como mero ponto de fuga da realidade, tentando alienar-se do alienante, distorcer o já distorcido, negando a necessidade das conscientizações e dos enfrentamentos. O que se percebe, na verdade, é a atuação da imaginação como crítica, como

ponto de virada para a transformação estética da realidade, realidade esta que, muitas vezes, nega e falseia a si mesma, até quando apegada aos limites da concretude.

Figura 58 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2013, p. 164)

No cinismo dos objetivismos disfarçados de objetividade, o mundo-escola posto para Calvin parece repousar nos falseamentos das razões absolutas, nos pragmatismos tortos. Em contramedida, a imaginação materializada em *Calvin e Haroldo* constrói-se como ferramenta não de alienação, de fuga ou negação do real, mas do *despertar*, do desvelamento de tudo e de todos. No quadrinho de Bill Watterson, a realidade se extrapola ética e esteticamente para além dos limites daquilo que se vê.

Pela perspectiva de Watterson constante de *Calvin e Haroldo*, é a liberdade insistente e consciente de Calvin, portanto, que o faz enxergar, apesar dos medos e dos riscos, uma realidade nova/outra, controversa mas evidente, velada mas viva – e, pelas vias da imaginação, enfim, disponível. É a liberdade de poder ser livre que faz, em pensamento, imaginação e

fantasia, existir o que não se vê e, em alguns casos, faz ver o que já existe, mas que se ignora. Em resumo, a consciência evidencia Calvin como sujeito, enfim, de sua própria história (e quadrinho), fazendo existir o que não existe, mas que *inegavelmente-é*.

Assim, tanto nas similaridades convergentes quanto nas dissonâncias complementares, estabelece-se diálogo fundamental entre Paulo Freire e Bill Watterson. Pela ótica *freireana*, o *medo da liberdade* impõe uma realidade distorcida, fazendo o portador do medo, apassivado de sua subjetividade, ver o que não existe, desobjetivizando a realidade em objetivismos, pois o medo da liberdade nega o real e o mundo. Complementarmente, para Bill Watterson, o enfrentamento dos medos contribui para a ruptura com essa realidade concreta mas distorcida, pois dada, posta e pretensamente absoluta em seus termos. Pela fantasia do cotidiano, pela imaginação da criança que ignora os riscos impostos pelo medo da liberdade, a realidade é desvelada em transformação, potência ética e estética.

Nos entrecaminhos dos diálogos, conciliação das divergências e encontro das complementaridades, encontram-se a perspectiva *freireana* e a fantasia e a imaginação de Bill Watterson, em *Calvin e Haroldo*, ambas apontando para novas possibilidades éticas e estéticas, para novidades disponíveis em crítica e criatividade. Na superação dos medos e na livre vivência das vocações, consciências e liberdades, transformam-se o ser, o mundo, a realidade e, por que não, a escola.

#### 5.4 Na dimensão *freireana* dos diálogos

*“[...] o diálogo é a “essência” da ação revolucionária. [...] Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja “essência” é antidialógica.”*  
(Paulo Freire)<sup>42</sup>

Diante de um mundo manifestamente distorcido em ações antidialógicas, o que se evidencia são os interesses autoritários pela manutenção de um estado de permanências e conformidades que deseja o seguimento de uma determinada ordem injusta, violenta e, sobretudo, desumanizante. Na falsidade das generosidades, na deformação da realidade, com objetivos de conservação de uma ordem dissimuladamente ordeira, sufocam-se os saberes e as

---

<sup>42</sup> *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018, p. 182).

curiosidades, para os imputamentos massivos dos medos da liberdade, dos silenciamentos das consciências e do conformismo do pensamento e das vontades de busca do ser humano em sua inconclusão e subjetividade por *ser mais*. O estabelecimento das estruturas da opressão afirma-se, portanto, a partir de ações acríticas, anti-criativas e, em consequência, violentas em seus fins.

Nisso, configura-se um movimento cíclico, vicioso, de poderes exercidos pela violência dos opressores, para o desalento, a fragilização e o aprisionamento dos oprimidos. Para Paulo Freire (2018), a luta pela humanização também é a luta pela restauração de uma generosidade realmente generosa, genuína, autêntica e humanizante. No entanto, como nos adverte o educador brasileiro, a libertação não pode ser vista, ingenuamente, como resultado arbitrário, fruto de casualidades e coincidências, mas sim “pela práxis de sua busca” (FREIRE, 2018, p. 43).

Num mundo embebido em opressão e injustiça, pressupõe-se a vivência tanto de opressores quanto de oprimidos. Uma vez imersos em uma realidade de opressão e violência, ambos são moldados por essa realidade distorcida, concretude da opressão, tendo sua forma de ser e de se comportar guiada por essa lógica instalada. Assim, tanto opressores quanto oprimidos, banhados pelo *status quo* da violência e do medo, refletem manifestamente suas marcas no seu modo de ser e existir no mundo.

No entanto, apesar desses condicionamentos, Paulo Freire ressalta que tão somente “o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2018, p. 41). Assim sendo, caberia aos oprimidos a práxis da busca permanente pela libertação de si mesmos, de seus opressores e também da realidade, a partir da conquista de uma consciência crítica e livre, pois liberta. Esse movimento, ao mesmo tempo que é decisivo e fundamental para quaisquer intenções de libertação e transformação, é igualmente dificultado por um mundo, como já dito, imerso em injustiças, violência e opressão. Nesse sentido, esse mundo constitui-se a partir de violências e violações das consciências e das vontades, absorvendo e imergindo para dentro de si as consciências, agora cativas e domesticadas.

Em outras palavras, conforme destaca Paulo Freire, essa realidade em distorção, opressora de tudo e de todos, oprimidos e opressores, funciona como “força de imersão das consciências” (FREIRE, 2018, p. 52). Para Paulo Freire, “libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela” (FREIRE, 2018, p. 51), por meio de uma

práxis autêntica, em ação e reflexão, subjetividade e objetividade em unidade dialética, em conciliação.

Ao longo das tiras de Bill Watterson, vai se percebendo, no caminhar e proposição das aventuras cotidianas de Calvin, dinâmica de inovação estética na tentativa de ruptura da lógica da opressão e da violência. A fim de emergir de um mundo de objetivismos tortos e de subjetivismos conformados, a criança-Calvin imerge na fantasia, nas imagens, em libertação e consciência. Longe de ser uma ação de alienação ou de negação de uma realidade concreta, a imaginação de Calvin é luta, é busca permanente de libertação, reflexão e criação. Enquanto o mundo investe-se em concretudes e aparências, conformado em pragmatismo e dissimulação, vai se exigindo de Calvin postura de submissão ordeira e disciplinada, domesticando suas vontades, consciência e vocação.

**Figura 59 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *A hora da vingança: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 26)

A norma e a ordem inflexível da realidade latente tentam imergir Calvin em uma lógica que soa como incontornavelmente opressora. No entanto, suplantando os perigos e os medos, Calvin agarra-se à convicção e à esperança de pensar, refletir, agir e imaginar, assumindo, assim, o direito de uma consciência liberta e libertadora de si e do mundo. Emergindo de uma realidade em distorção e opressão, Calvin imerge num mundo novo e livre, em permanente crítica (inclusive a seus próprios termos) e em permanente transformação. Na debilidade, na insuficiência, na falta de experiência atribuída às infâncias, ainda assim Calvin anseia por liberdade. E, por isso, cria e inventa mundos-novos.

Nesse sentido, a busca permanente do ser, práxis de sua libertação e conscientização, torna-se ato de amor contra o desamor da violência dos opressores. Sob esse aspecto, Paulo

Freire (2018) ratifica as vocações ontológicas do ser humano na esperança da liberdade e consciência e, fundamentalmente, nos *diálogos*.

De acordo com Paulo Freire, os homens constituem-se como seres que não podem ser percebidos fora da linguagem, fora das interlocuções dos diálogos, pois “são comunicação” (FREIRE, 2018, p. 172). Logo, o *diálogo* ocupa posição central na discussão desenvolvida por Paulo Freire, sendo apontado pelo autor como alternativa aos silenciamentos e sufocamentos criativos de uma educação autoritária. A problematização, a crítica e reflexão, a humanização, a transformação, estes e outros conceitos estão conectados e passam todos pela dimensão *freireana* dos diálogos, tendo em vista que a libertação e a conscientização são mediatizados pela dimensão dos encontros de pessoas livres, pensantes e conscientes de suas inconclusões, que, na plenitude das liberdades no/com/para o mundo, se comunicam, dialogam, pronunciam o mundo e desvelam a realidade, nova, transformada, pois também inacabada.

Pela restauração das liberdades e das consciências, pela práxis de sua busca e luta, portanto, resgatam-se o mundo, a generosidade e o ser em sua humanidade. Em *Calvin e Haroldo*, essa restauração estabelece-se nas vocações de seu protagonista, em sua busca inventiva e fantástica enquanto sujeito-criança, em seu diálogo pensante-brincante com o mundo: criticidade e criatividade conjugadas imaginativamente na rebeldia consciente e libertadora de Calvin. Pela crítica e criação da criança, pelo imaginar de Calvin, ser, mundo e escola serão descortinados ética e esteticamente. No entanto, a escola na HQ resistirá frontalmente às ações imaginativas de Calvin, a fim de preservar suas estruturas, domínios e exercícios de poder ante professores e alunos.

**Figura 60 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Existem tesouros em todo lugar: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2013, p. 26)

Em consequência a isso, o comportamento de Calvin será medido e examinado pelas pretensões da escola, sendo avaliado como desequilibrado, insubmisso, logo, inapto às

expectativas de conduta e rendimento escolar. Por conta disso, a imaginação de Calvin será tratada como perigosamente subversiva, volúvel, volátil e irritantemente incontrolável e imprevisível.

Levando em consideração a proposta de Paulo Freire (2018), a dimensão dos diálogos é, acima de tudo, *ato revolucionário*. Enquanto a opressão de uma educação autoritária infla-se em ações antidialógicas e desumanizantes, pois obstaculiza as competências das gentes por criar e se comunicar, Paulo Freire entende (2018) que uma educação libertadora passa necessariamente pela seara dos diálogos, pela dialogicidade de suas práticas pedagógicas éticas, tendo em vista sua convicção nos encontros, na busca e na constituição ontológica do ser e do pensar – *eu dialógico* em radicalização, em revolução estética. “O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 2018, p. 121), enfatiza o autor.

Nas dinâmicas de uma pedagogia nova e transformadora da realidade, os diálogos assumem-se como ato de criação e de reflexão porque também são, fundamentalmente, revolução. Pela perspectiva *freireana* (2018), as comunicações habitam os espaços dos convívios de pessoas, de sujeitos, colaboração daqueles que, na disposição da comunhão, se solidarizam tanto na reflexão quanto na ação. Dessa forma, Paulo Freire (2018) reitera o diálogo como exigência existencial do ser, que se mediatiza no/com o mundo, ocupando a dimensão das ações refletidas e das reflexões que se põem em movimento. A dimensão humana dos diálogos, conforme afirma Paulo Freire (2018), é ato de comunicação, de comunhão, de revolução e, da mesma forma, ato criativo, fundamento ético de uma educação essencialmente libertadora. Ou seja, para o autor, o estabelecimento das dialogicidades da educação aponta também para seus fins de libertação e conscientização.

Vale destacar que, segundo argumenta Paulo Freire (2018), uma das diferenciações mais fundamentais entre *educação bancária* e *educação libertadora* se estabelece justamente a partir da constância, ou não, de práticas pedagógicas ético-dialógicas. De um lado, a *educação bancária* se assentaria na contradição das ações antidialógicas, privilegiando não uma pedagogia crítica e criativa, comunhão de sujeitos livres e conscientes, mas sim uma pedagogia da conquista do outro, domesticação da mente, das vontades e do ser. Para modelo bancário de educação, o ser humano desumaniza-se, passando a ser tratado aqui ora como estranho, ora como quase coisa, mero “isto”, *eu antidialógico* cindido em um mundo desmediatizado, manifestação concreta das distorções de uma realidade sectária, mitificada e, por isso, violenta.

Em contrapartida, alternativa às dominações, aos medos e às violações das práticas bancárias, a *educação libertadora* se afirmaria nas ações dialógicas, encontro humanizante não mais de estranhos alheios e indiferentes, hierarquizados entre si, mas de sujeitos livres e pensantes, *eu dialógico* consciente dos inacabamentos e das possibilidades éticas de transformação de si mesmo e da realidade, para a pronúncia do mundo, em conciliação, colaboração mútua e co-criação. Assim, pela superação dos medos, das distorções e das desumanizações, a educação libertadora indica suas práticas pedagógicas nos diálogos, para o transbordamento do ser em algo *mais – ser mais*, mediatizado no/com o mundo, desvelando a realidade para a sua plena e permanente (re)criação e transformação.

Assim, a perspectiva *freireana* propõe a via dos diálogos como alternativa humanizante às incursões de uma educação autoritária e antidemocrática, como sobrepujamento das contradições postas nas relações educador-educando em sala de aula. Com isso, se manifestaria uma nova realidade, transformada e esperançosa: liberdade, consciência, crítica e criação e uma nova dinâmica entre professor e aluno, vistos agora, ambos, não mais pelas falsas antíteses *ensinar-aprender*, pelas hierarquias enrijecedoras dos distanciamentos, mas sim como sujeitos participantes das ações pedagógicas vivenciadas nos cotidianos da escola.

Sob essa nova configuração das comunicações e dos convívios na escola, possibilitada pelas vias dos diálogos, superam-se também as distâncias, os papéis preestabelecidos de sujeitos-objetos, bem como as dicotomias sobre o pensar-agir e os antagonismos de quem educa e de quem é educado. Vige, portanto, uma educação outra, não mais como ato autoritário e antidialógico, de imposições hierárquicas, dos silêncios e dos medos, dos individualismos e objetificações, mas uma educação como ato revolucionário das liberdades pela comunhão, pelas trocas recíprocas, pelos afetos, pelas solidariedades e pelos encontros entre pessoas reais, mediatizadas pelo mundo ao redor. Desmi(s)tifica-se um mundo mi(s)tificado, para em processo permanente e insistente de transformação revelar criticamente a realidade, em que pessoas realizam-se, cotidianamente, no/com o mundo. A educação humaniza-se na conciliação e no convívio do educador e do educando, livres e conscientes

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2018, p. 95 e 96).

Na denúncia das práticas bancárias de educação, Paulo Freire (2018) reafirma compromisso com a educação como prática da liberdade. Esta nova e libertadora prática educativa implicaria, entre outras coisas, a “negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 2018, p. 98). Por conseguinte, pela perspectiva *freireana*, sem diálogo, não há comunicação, e sem comunicação, não há educação. Como afirma Paulo Freire, “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza” (FREIRE, 2018, p. 228).

### 5.5 Por uma educação libertadora

*“Mas, se os homens são seres do que fazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.” (Paulo Freire)<sup>43</sup>*

Em sua obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (2011), Paulo Freire apresenta discussão acerca dos atos de leitura e da própria constituição do texto. De acordo com o autor, para uma “compreensão crítica do ato de ler” (FREIRE, 2011, p. 19), faz necessária uma resignificação da própria noção do que é de fato ler, não se limitando à mera decodificação dos aspectos formais do texto. Ou seja, segundo perspectiva *freireana*, o ato de ler deveria projetar-se, dialogicamente, em direção às percepções de mundo, aos contextos culturais e à diversidade de sentidos em construção intersubjetiva. Para Paulo Freire (2011), o ato de ler, na expansão gnosiológica de seus significados, assume-se tanto como dimensão de respaldo linguístico, mas fundamentalmente a partir de suas repercussões estéticas e éticas, sociais e políticas, filosóficas e poéticas, entre outras camadas possíveis e disponíveis na produção dos sentidos.

A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um

---

<sup>43</sup> *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018, p. 167).

objeto, é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (FREIRE, 2011, p. 26).

Por essa nova concepção indicada por Paulo Freire (2011), o ato de ler manifesta-se como instância muito além das decodificações da palavra e da escrita, pois passa a se inserir, prévia, posterior e simultaneamente, nas compreensões dos contextos e das percepções de mundo e realidade. Segundo a proposta de Paulo Freire a respeito do ato de ler, levando em consideração as dinâmicas da linguagem e da realidade, do texto e dos contextos, ler criticamente o mundo sempre precederá a leitura simples da palavra.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2011, p. 19 e 20).

Portanto, nas compreensões do ato de ler como ato também criativo, “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2011, p. 41), não mais dicotomizadas, mas em conciliação e simultaneidade, tendo em vista os processos dialógicos de desvelamento da realidade – *palavramundo*, *imagem-mundo*.

Destarte, tendo em vista os percursos de uma leitura crítica e criativa das tiras de *Calvin e Haroldo*, observa-se que tanto desenho quanto a palavra na HQ se articulam na condução de seu leitor via experiência estética das imagens em quadrante. Pela solidariedade icônica, sistemática dos quadros, dos balões e das sarjetas, representação e arte em símbolo, levando em consideração a construção imagética da narrativa e de seus significados, a escola em *Calvin e Haroldo* vai se consolidando no quadrinho, entre outros aspectos, a partir das percepções éticas da criança-Calvin, bem como de suas perspectivas estéticas. À vista disso, da proliferação das imagens atravessadas pela vivência desimpedida da infância, o leitor da história em quadrinhos se defronta com as representações gráficas da escola de Calvin em seu desvio pedagógico, principalmente no que se refere às relações, quase sempre conflituosas, experimentadas pelo protagonista da tira nos contextos escolares e no dia a dia da sala de aula.

Figura 61 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Felino, selvagem, psicopata e homicida: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2012, p. 128)

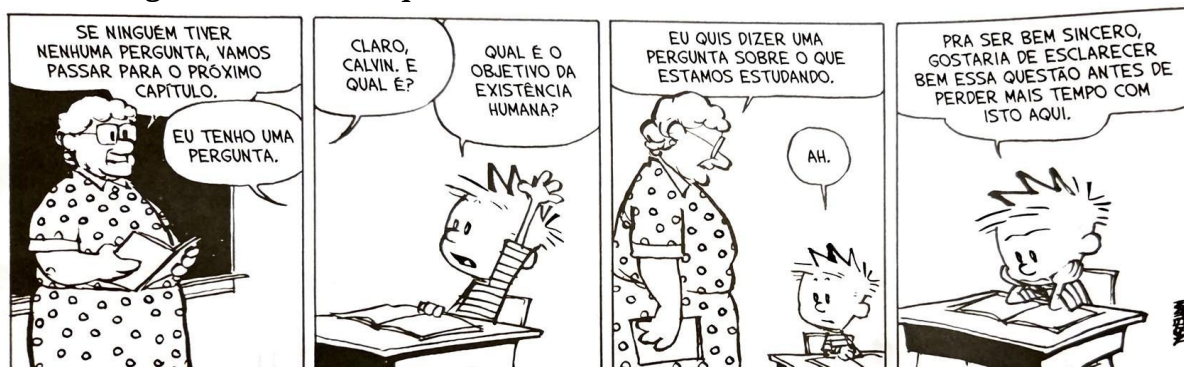
Página a página, nas ingressões dos quadros, as representações gráficas da escola no quadrinho apontam, insistentemente, para a instituição de um modelo de educação cujas práticas se estabelecem como avessas às liberdades imaginativas, às consciências do ser na experiência de sua subjetividade, às curiosidades como força motriz na exploração crítica e criativa do mundo. Constituindo-se a partir de um paradigma pedagógico antidialógico, pautado na intransigência às vocações do ser humano por *ser mais*, na imanência das arbitrariedades, das violências e dos distanciamentos entre educador-educando, a escola de Calvin impõe-se simbolicamente como *educação bancária* em seus termos estruturantes antidemocráticos e fundamentais de autoritarismos e licenciosidades, conforme proposta reflexiva organizada por Paulo Freire (2018, 2021).

No mergulhar ético-estético de Calvin em direção aos cotidianos escolares, as tensões e contradições de sua escola vão sendo descortinadas pela força das imagens em profusão, que se criticizam, criativamente, na imaginação revolucionária da criança. Na exploração subjetiva por libertar-se, por conscientizar-se, por *ser mais* de si em si mesmo e no/com o mundo, um *mundo-escola* em paradoxo e antítese é desvelado na HQ. Assim, pelo engenho da crítica de Calvin, a escola se manifesta nos descaminhos de suas responsabilidades éticas, afastando-se, por conseguinte, de suas vocações pedagógicas e práticas educativas humanizantes e libertadoras. Consoante às representações gráficas erigidas pela abordagem estética do quadrinho, a escola constante de *Calvin e Haroldo* vige no óbice antiético das buscas do ser humano por sua liberdade, conscientização e autonomia.

A cada novo embate com as inflexibilidades e antidialogias da sala de aula, a cada nova interação problematizadora com seus professores, colegas de classe e até mesmo com seus pais,

Calvin vai tomando consciência de uma realidade oculta, enclausurada na conformidade das concretudes antiestéticas e nas experiências educativas antiéticas de uma educação bancária – *mundo-escola* anti-imaginativo, anti-fantasia, dimensão predominante das distorções e dos falseamentos, manifestando-se nas violências e, por conta disso, em atos pouco afeitos aos afetos e à diversidade das vozes, dos pensamentos e das curiosidades.

**Figura 62 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Os dias estão todos ocupados: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2011, p. 36)

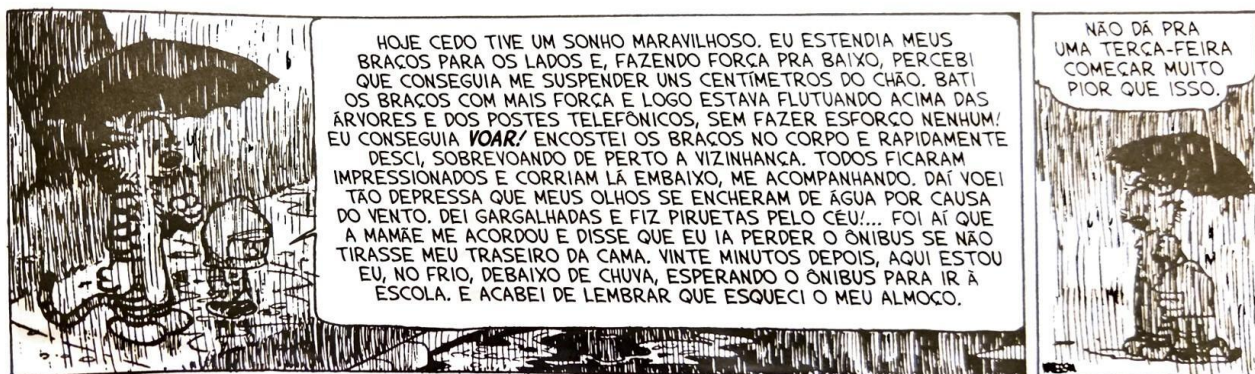
Alheia às vocações críticas e criativas e às pulsões pensantes/brincantes da criança em vias de sua conscientização, a escola representada na história em quadrinhos de Bill Watterson posta-se, portanto, em controvérsia primordial, negação de sua própria existência pedagógica e responsabilidade ética. Em consequência disso, a experiência escolar observada na HQ constrói-se em oposição às liberdades, ao conhecimento e ao pensamento crítico, à autonomia do ser e também aos diálogos humanizantes. Nesses moldes, a escola passa a fixar suas práticas em um estado de permanências e adaptabilidades, para o seguimento de uma ordem hierarquizada, organizada na subsistência de determinados medos, nos silenciamentos das consciências, nos distanciamentos entre educandos e educadores, no sufocamento do conhecimento.

Na tentativa de aprisionamento autoritário da palavra, do pensar autêntico e das vozes, entretanto, a escola representada na tira negligencia a criatividade das imagens, estas evocadas pela imaginação de Calvin, para, entre outras coisas, a transformação estética de sua realidade. Assim, apoiada na primazia da imagem via crítica e criatividade quadrinizadas, a imaginação da criança subscreve, simbolicamente, a busca do ser humano por *ser mais* no/com o mundo, ambos disponíveis à transformação em seus inacabamentos e inconclusões. Fora das bonitezas das liberdades e das autonomias na exploração do mundo, da realidade e do próprio ser em

construção e transformação, a escola em *Calvin e Haroldo* será descrita, desenhada, narrada, representada na rotina de suas práticas pedagógicas pouco atentas às suas responsabilidades, vocações e compromissos com alunos e professores – desvio ético/estético pela “ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 2018, p. 190).

Em outros termos, quando a educação se desobriga de suas responsabilidades formativas, de suas práticas educativas consolidadas em fazeres éticos, levando em conta a constituição de homem e mundo igualmente inacabados, logo aptos à transformação, o que se verifica é a materialização de uma escola disforme em sua própria concretude e pedagogia. Haja vista a obstinação antiestética perpetrada em seus vícios e incorreções, a escola em *Calvin e Haroldo* figura enquanto domínio anti-imaginativo das violências, dos silenciamentos e das conformidades. Na tira de Bill Watterson, a escola de Calvin posta-se em ruptura ética com a fantasia, dispersão estética da criatividade, da liberdade e da autonomia do pensar, do sentir, do dizer e do sonhar.

**Figura 63 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Deu “tilt” no progresso científico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2009, p. 79)

Assim, pela contradição de uma educação pouco disponível aos diálogos, às criatividade e às curiosidades do ser humano em sua busca permanente por *ser mais*, a escola sectariza-se, *deseduca-se*, mitifica-se em mundos distorcidos e realidades desmedidas em temores, medos e violências. A educação, que deveria animar-se no ânimo das liberdades, das autonomias, das conscientizações e curiosidades, desumaniza-se na opressão desumanizante do ser e das subjetividades enquanto movimentos dinâmicos do pensamento, da crítica e da criatividade. A escola, em *Calvin e Haroldo*, materializa-se na consistência das incoerências, nos espaçamentos das relações humanas, na deformidade da falta de imaginação, no esvaziamento emocional das generosidades.

A concretude dos falseamentos e das distorções – mundo, ser, conhecimento e generosidade – instala-se, portanto, nos corredores, no refeitório, no pátio, na direção, na sala de professores, na sala de aula e no relacionamento docente-discentes como contradição: nas desesperanças e apatias de uma educação bancária em seus fins desumanizadores e acríticos. Isto posto, as representações da escola de Calvin se apresentam como expressão artística – arte em quadrinhos, para crítica a uma educação de concepção bancária em suas práticas pedagógicas antiéticas/antiestéticas, opressoras e desumanizantes.

Contra-pondo-se aos assomos de uma escola autoritária e antidemocrática, Paulo Freire argumenta que “a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente” (FREIRE, 2018, p. 124). Assim sendo, o ser humano deixa de ser visto como mero resultado imutável de determinantes externos, e a realidade, como instância “mecanicamente compartimentada, simplistamente bem-“comportada”” (FREIRE, 2018, p. 140), deformada em estabilidades falseantes, em adaptabilidades apassivadoras, vigorando na conformação de um mundo desproblematizado e, por isso, problemático em sua própria pretensão de existência e tangibilidade.

Na crítica *freireana* da distorção do ser e do mundo, as compreensões da realidade instam em sua complexidade, em seu permanente “vir a ser” (FREIRE, 2018, p. 140). Da mesma forma, o ser humano passa a ser visto, entre outros aspectos, sob a ótica de seu potencial de criação e transformação – dialético em sua constituição, ora de condicionamentos e liberdades, ora de vontades, consciência e comedimento. Segundo a perspectiva *freireana*, o ser humano, em sua profunda humanidade, é a experiência cotidiana de enfrentamento da realidade – “transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens” (FREIRE, 2018, p. 115).

Ainda sobre os imbricamentos transformativos do ser humano e da realidade, Paulo Freire (2018) tece o seguinte comentário:

[...] a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens.” (FREIRE, 2018, p. 129 e 130)

Em sua crítica aos falseamentos e às distorções da concepção bancária de educação – ser, mundo e realidade –, Paulo Freire (2018) discorre sobre a urgência de uma pedagogia outra,

humanizante, que se estabeleça fora do encarceramento das subjetividades e do medo da liberdade, que emergja a partir dos diálogos, das tomadas de consciência e do exercício íntegro das vocações críticas e criativas do ser humano em transformação – de/em si mesmo e do/com o mundo: *ser mais* em busca permanente e curiosa. Nesse sentido, Paulo Freire (2018) insiste nos pressupostos da liberdade como fruto de uma luta consciente do ser nos caminhos e entrecaminhos de sua humanização.

Vale ressaltar que, segundo o autor, a libertação plena do ser em sua efetiva humanização não pode ser encarada como desdobramento circunstancial de acasos e aleatoriedades. Isto é, para Paulo Freire (2018), os decursos da liberdade em muito diferem das demagogias das falsas generosidades, da submissão consentida às arbitrariedades de um mundo dado, findo e mitificado. Na verdade, como argumenta Paulo Freire (2018), a libertação autêntica e humanizante do ser deve ser vista como resultado presente de luta e busca permanente do ser por *ser mais* em liberdade. Pela perspectiva *freireana*, os processos de libertação do ser passam, necessariamente, pela construção de uma práxis conciliatória de ato e pensamento, ação e reflexão, para a transformação tanto do homem quanto do mundo e da realidade em novidade.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2018, p. 93).

Destarte, a liberdade constitui-se como instância ontológica das vocações humanas, ultrapassando quaisquer restrições ideológicas, políticas ou míticas. De acordo com Paulo Freire (2021), portanto, a liberdade configura-se como “condição indispensável ao movimento de busca em que serão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 2021, p. 46).

Em vista disso, levando em consideração os descaminhos de uma escola autoritária e antidemocrática, de uma educação bancária em suas práticas, Paulo Freire (2018) propõe uma pedagogia nova, esperançosa, livre e mediatizada no/com o mundo. Na crítica e reflexão do autor, a educação deveria afirmar-se a partir de uma prática pedagógica ética e dialógica, práxis dos encontros e do convívio, constituída não apenas *para*, mas *a partir* e, fundamentalmente, *com* o outro, em solidariedade e comunhão, tendo em vista as bonitezas constantes dos atos de ensinar-aprender.

Assim, a proposta de Paulo Freire por uma pedagogia do oprimido pauta-se numa pedagogia diversa do bancarismo, fundamentada na autenticidade do pensamento e da criatividade, na indagação consciente do ser humano pleno em sua humanidade, na luta constante pela libertação e restauração das intersubjetividades. Na tomada de consciência de si mesmo e do mundo, na procura incessante de sua própria libertação e no resgate de suas vocações e humanidades antes capturadas e sufocadas pela violência, vislumbra-se, esperançosamente, uma educação democrática e libertadora, materializada numa escola espaço/tempo de liberdades, consciências, curiosidades e criatividade, experiência ética (e estética) das vivências, das intercomunicações e da busca de seres inconclusos em um mundo-escola acessível, inacabado e, agora, disponível à transformação.

Pela ótica de uma educação bancária, o ser humano constitui-se como resultado imutável de determinantes inflexíveis, da mesma forma que a realidade se apresenta como manifestação concreta das adaptabilidades, da conformação de um mundo desproblematizado, contraditório e falseado em sua própria tateabilidade. Na denúncia de um “falso ensinar” (FREIRE, 2021, p. 27) e de um “falso mundo” (FREIRE, 2018, p. 187), Paulo Freire resiste à ideia de determinantes absolutos e de estruturas intransponíveis, compreendendo o ser humano, deveras, como ente humanamente dialético de condicionamentos superáveis e de liberdades disponíveis. Pela perspectiva *freireana*, a experiência do ser humano em sua humanidade passa, imprescindivelmente, pela experiência da transformação de si mesmo e da realidade, tendo em vista que ambos, ser e realidade, vigem na constatação de seus inacabamentos.

Em comparação, enquanto a educação bancária se impõe em existências apassivadas e afônicas, em que pessoas constituem-se como espectadoras insensíveis de sua própria história, a *educação libertadora* se vocaciona em caminhos de liberdade e conscientização de pessoas livres, pensantes, que se afirmam em cotidianos de busca continuada em consonância com sua história, vida e cultura. Isto é, por essa perspectiva problematizadora, libertária, democrática e, por isso, revolucionária, os seres humanos *radicalizam-se* a partir de atos de criação e recriação – do mundo, da realidade e do próprio ser em sua inconclusão.

Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo* (FREIRE, 2018, p. 102).

De acordo com Paulo Freire (2018), as práticas bancárias se fundamentam na anestesia das vontades, na inibição violenta e deformadora do poder criativo tanto de educandos quanto

de educadores. Dessa forma, a educação bancária se definiria pela imersão alienante em uma falsa e ingênua realidade. Em contrapartida, como nos adverte Paulo Freire (2018), a educação libertadora/problematizadora indica rumo diverso do bancarismo, constituindo-se a partir de práticas solidárias, democráticas e de estímulos às curiosidades de todos, professores e alunos. A educação libertadora se afirma, em suma, a partir de seu caráter autenticamente reflexivo de sujeitos cognoscentes, investigadores críticos do conhecimento, constantes revolucionárias do ato de desvelamento da realidade. Nas práticas de uma educação libertadora, em vez da imersão alienante e domesticada, emerge-se radicalmente nas consciências e no conhecimento, nas inserções críticas da realidade, nas dialogicidades humanizantes dos encontros, no pensamento livre em revolução criativa.

Por esse entendimento, a razão de ser de uma educação libertadora, alternativa à ideologia da opressão bancária, manifesta-se a partir de um impulso inicial conciliador, em que se superem as contradições entre educador-educando, fazendo-se ambos, simultaneamente, educador e educando um do outro. Dessa forma, a educação libertadora busca a superação de eventuais antagonismos instalados nas dinâmicas da experiência e do convívio escolar, enquanto a educação bancária, ainda na dimensão da distorção, se firma no compromisso prévio não só de manter tais contradições, como também de estimulá-las e expandi-las, sob a escusa da manutenção da disciplina e da ordem.

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2018, p. 94 e 95).

Vale ressaltar que, consoante à proposta *freireana*, a *ordem* desmedida manifesta-se como instância da permanência de um determinado *status quo*, principalmente quando este estatuto de continuidade da opressão atua sempre sobre os mesmos oprimidos.

Liberdade que se confunde com a manutenção do status quo. Por isto, se a conscientização põe em discussão este status quo, ameaça, então, a liberdade (FREIRE, 2018, p. 33).

Nesse sentido, a defesa extremada da ordem e da disciplina escolar em *Calvin e Haroldo*, por exemplo, também compartilha dessa lógica indicada por Paulo Freire (2018). Apesar do discurso do bom convívio e da preparação para um futuro promissor (conformado e domesticado), o que se tem, na verdade, é o interesse pela permanência de uma lógica em que o poder, a voz e o pensar prossigam sob tutela dos mesmos agentes, enquanto para os outros resta o silêncio, a aceitação e a adaptação. No entanto, Calvin parece pouco interessado em respeitar tais limites hierárquicos traçados para a sua conduta e futuro. Por isso, inevitavelmente, ele tem (e terá) problemas para se encaixar às expectativas de comportamento e desempenho escolar. Por conta disso, em muitas situações, Calvin será visto como desordeiro, indisciplinado, rebelde, desequilibrado, alucinado e pouco inteligente.

**Figura 64 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: O ataque dos perturbados monstros de neve mutantes e assassinos: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson, 2010, p. 13)

Para Paulo Freire (2018), portanto, a educação libertadora/problematizadora, uma vez empenhada nas desmistificações, nos diálogos e no desvelamento da realidade, estabelece-se nas criatividade, nas reflexões/ações sobre a realidade, nas buscas vocacionadas dos seres humanos “como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 2018, p. 101).

Em seguimento, outro ponto de discussão levantado por Paulo Freire (2018) diz respeito aos aprofundamentos de consciência experimentados pelo oprimido nos processos comissivos e reflexivos de sua libertação. Nesse caso, o autor ressalta o caráter histórico e a historicidade dos homens, compreendidos pelo autor como “seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (FREIRE, 2018, p. 101 e 102). Por conta disso, reforça-se o fato de a educação ser manifestação exclusivamente humana,

tendo em vista a inconclusão do ser, bem como as possibilidades disponíveis de sua conscientização e também os movimentos e dinamicidades da própria realidade.

Em outros termos, uma vez que a vocação ontológica dos homens firma-se, entre outros aspectos, em sua historicidade e inacabamento (e, como consequência, surgem as possibilidades de exercício da ética), expande-se o ser em sua própria consciência de inconclusão e em sua própria existência no/com o mundo, *homem-mundo*. Por conseguinte, impossibilitam-se os distanciamentos e a solidão, pois o ser humano passa a fundamentar-se não mais nos individualismos e nas ambições de dominação, mas sim no convívio e nos encontros com o outro, “na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2018, p. 105). Nas entrâncias de uma educação libertadora, ser humano é ser vivo em existência, e o aprendizado torna-se crítico enquanto processo de desencadeamento progressivo de uma curiosidade crescente, epistemológica, tornando quem aprende cada vez mais (re)criador do conhecimento e da realidade.

Nesse ínterim, a realidade também se transforma, sendo criada e recriada, não mais sendo compreendida como instância fragmentária e compartimentada, mecanicista em conformação e linearidade, mas assumida em sua complexidade e pluriformidade, em seu permanente *vir a ser* em revolução e transbordamento. Assim, supera-se a distorção, o engodo, a passividade de um mundo esvaziado de sentido e significado e desproblematizado.

Por essa razão, Paulo Freire (2018) ressalta a necessidade também de superação da condição dos oprimidos. Daí a necessidade do reconhecimento crítico e ativo da condição de opressão em que se insere o oprimido, para que, pela ação transformadora gerada pelos movimentos de conscientização, se instale uma nova condição, livre e libertadora, crítica e criativa, em permanente busca por *ser mais*, vocação ontológica do ser.

Isto posto, Paulo Freire ratifica sua proposta reflexiva por uma pedagogia nova, do oprimido, como instrumento, ao mesmo tempo, de descoberta e busca – “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 2018, p. 76). Na tomada de consciência, conscientiza-se da violência dos opressores, de suas falsas e dissimuladas generosidades e de um estado de permanência cujo interesse passa também pela desumanização do ser em algo menor – *ser menos*. A partir da superação das contradições da opressão e da violência, a educação libertadora investe-se na superação de suas próprias contradições e ambiguidades –

conciliação entre ação e reflexão, ser e mundo, palavra e imagem, educando e educador, pela liberdade, pela esperança, pelo convívio, por uma escola dialógica e democrática.

Como pedagogia das novidades e das criatividades libertadoras e transformadoras do ser e do mundo, a educação constitui-se como conciliação, como ato das *cointecionalidades* de educadores e educandos, agora cointencionados à realidade, como sujeitos do ato de desvelá-la, conhecê-la e, sobretudo, criar e recriá-la. Na cointecionalidade do ato, nos diálogos, na reconquista das consciências e vocações ontológicas por *serem mais*, criando e recriando, na luta pela sua liberdade e na ação e reflexão da realidade, educadores e educandos tornam-se refazedores permanentes.

Entretanto, vale destacar, mais uma vez, que a mera consciência da opressão, conforme argumenta Paulo Freire (2018), não instala automaticamente uma nova realidade de libertação. Nesse sentido, Paulo Freire (2018) ressalta a importância de um engajamento na luta por libertar-se a si mesmo e aos outros, assumindo uma práxis libertadora de uma realidade concreta aprisionada mas ansiosa por libertar-se objetivamente para/com/por *seres mais* críticos e criativos de um mundo novo em permanente transformação. Dessa forma, vislumbra-se a transformação objetiva de um mundo concreto em decadência opressora por seres livres e conscientes subjetivamente de sua vocação por criar em liberdade, amor, autonomia e esperança.

Logo, a educação libertadora e democrática se apoia em práticas educativas críticas e criativa, em dialogicidade com o ser e com o mundo, prática pedagógica em que o ensino deixa de ser mera transferência de conhecimento, para “criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2021, p. 24). Para Paulo Freire (2021), a educação como prática de liberdade assume-se a partir da rejeição de uma concepção de distanciamentos entre educador e educador, em que um sujeito transfere informações acumuladas a um objeto simples, paciente, despersonalizado e alheio aos processos educativos em curso. Cointencionados e indotomizáveis, educador e educando tornam-se ambos sujeitos – “docência-discência”, “dodiscência” (FREIRE, 2021, p. 30) presentes nos processos educativos de ensino-aprendizagem, nos ciclos gnosiológicos da educação.

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam

e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2021, p. 25).

Portanto, conforme discorre Paulo Freire (2021), a educação libertadora invoca-se, renova-se na assunção das práticas de ensino e aprendizagem enquanto experiência “total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (FREIRE, 2021, p. 26).

Apesar das possibilidades humanizantes de uma educação esperançosa em seus termos, o que se percebe nas tiras de *Calvin e Haroldo* é a vigência de uma escola antiquada, despersonalizada, mi(s)tificação bancária em suas práticas antidialógicas, violentas e hierarquizadas. Todavia, a contragosto desse mundo-escola inflexível, fixista de materialidades distorcidas e anti-imaginativas, a criança-Calvin insiste, resiste, subverte, inconforma-se, *radicaliza-se* imaginativamente, não admitindo ser espectador/ouvinte de sua própria existência e história (em quadrinhos). Pelas vias criativas de uma imaginação em constante (re)invenção e revolução ética-estética, Calvin quer criar – e no querer ser livre e consciente na fantasia cotidiana da escola e das infâncias, a criança pensa, fala, sente, busca, *cria-cria* tudo e a todos – não só a si mesmo e as pessoas ao seu redor, mas mundos novos e realidades inteiras na arquitetura fantástica das imagens quadrinizadas.

**Figura 65 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Calvin e Haroldo: e foi assim que tudo começou*, 2010, p. 10)

Por fim, Paulo Freire (2018) destaca que o oprimido guarda muitas vezes, ao lado de um sentimento de desvalia que tem de si mesmo, a crença difusa, mágica, mítica, da invulnerabilidade de seus opressores. Conforme experiência de leitura das tiras de Bill Watterson, Calvin recusa-se a acreditar nisso. Ao contrário, para a criança-Calvin, o concreto, o adulto, a ordem e a realidade, todos são extremamente frágeis, modeláveis a quem se der o

trabalho de pensar, criar e imaginar. E para Calvin, que pensa, cria e imagina todo tempo e o tempo todo, a liberdade, a consciência e a autonomia, plenas em humanização, se elevam pela experiência da criança e pela vigência das infâncias, da imaginação e da fantasia. Na vivência crítica e criativa da criança, inaugura-se a vocação humana por explorar e pronunciar cotidianamente o mundo ao seu redor – pela palavra, pela imaginação, pela transformação do ser e da realidade, pelas imagens em potência e profusão.

Pela radicalização crítica de uma educação libertadora, pela arte subversiva das histórias em quadrinhos, pela criatividade esperançosa da criança, pela imaginação rebelde e curiosa de Calvin na aventura de conhecer e explorar o mundo: *revolução* ética e estética do pensar e do agir, do sentir e do dizer – palavra-imagem, ser-mais, mundo-escola.

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo” (FREIRE, 2021, p. 27).

## 6. (IN)CONCLUSÕES FINAIS

*“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” (Paulo Freire)<sup>44</sup>*

*“[...] muito do trabalho do quadrinista consiste em manter um olhar de curiosidade e assombro diante das coisas da vida. Às vezes, a melhor maneira de encontrar novas ideias é sair por aí e aprender alguma coisa.” (Bill Watterson)<sup>45</sup>*

Aqui, a dissertação encaminha-se para os termos de seu encerramento. Nesta última etapa, o trabalho propõe mais alguns momentos de reflexão e pensamento, revisitando seus itinerários e argumentos, de modo a consolidar entendimentos, ajustar perspectivas e esclarecer certos posicionamentos assumidos. Além disso, o texto também comenta sobre eventuais contribuições trazidas pelo desenvolvimento do presente estudo, bem como aponta para possíveis desdobramentos futuros. Assim, afastando-se da pretensão das conclusões absolutamente definitivas, a pesquisa se defronta, mais uma vez, com a dimensão *freireana* dos diálogos, da busca permanente do ser no/com o mundo e de seus consequentes inacabamentos. Na fluidez incessante dos movimentos de criação e transformação, como é característica da própria arte das histórias em quadrinhos e também das tiras de *Calvin e Haroldo*, esta pesquisa chega aqui às suas *(in)conclusões finais* – continuidade em desenlace, desfecho em seguimento, ponto e vírgula.

Como estabelecido já em seus primeiros instantes, este trabalho organiza seus esforços de pesquisa na direção de uma investigação acadêmica a partir das representações da escola nas histórias em quadrinhos, estabelecendo como seu foco de leitura e estudo as tiras em quadrinhos de *Calvin e Haroldo* (1985-1995), do quadrinista norte-americano Bill Watterson. Ao trilhar suas argumentações partindo dos caminhos dialógicos assentados entre os campos do conhecimento evocados – educação, arte e cultura –, o trabalho aproxima-se dos quadrinhos de Bill Watterson e das proposições de Paulo Freire (2018, 2021), a fim de construir suas reflexões, em crítica, curiosidade e criatividade, acerca dos dilemas e desafios da educação,

---

<sup>44</sup> *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2018, p. 108).

<sup>45</sup> *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário* (WATTERSON, 2013, p. 150).

levando em consideração os contextos tensionados da escola, bem como os cotidianos da sala de aula quando da relação professor-aluno.

O direcionamento quanto às temáticas estabelecidas pela pesquisa, aproximação entre educação-arte-cultura, quadrinhos-escola, Watterson-Freire, proporcionou à pesquisa a definição de seus primeiros itinerários discursivo-argumentativos, uma vez que foi preciso firmar algumas estruturas organizativas do trabalho, para fins de construção das bases teóricas e epistemológicas nas quais os estudos se balizariam a partir dali.

Nesse intento, a pesquisa assume as definições elaboradas por Paulo Freire no que diz respeito ao que o trabalho convencionou denominar de *dimensão freireana dos diálogos*. Para Paulo Freire (2018), conforme discorrido ao longo da dissertação, os diálogos podem ser caracterizados, entre outros aspectos fixados pelo autor, como instância fundamental das relações humanas; como ontologia das lutas e das buscas permanentes do ser; como experiência comunicativa dos encontros e dos convívios entre as gentes. Logo, pela perspectiva dialógico-*freireana*, a dimensão dos diálogos apresenta-se como elemento norteador frente às possibilidades éticas e aos momentos estéticos das interlocuções entre o ser e a realidade, revelando percepções de mundos e existências novas, desveladas pela experiência das linguagens, das artes, das imagens, da imaginação e também da educação.

Assim, os diálogos, consoante proposta de Paulo Freire (2018, 2021), estabelecem-se na pesquisa como um dos eixos de sustentação das discussões desenvolvidas no presente estudo, passando não só pela constituição da proposta temática central da pesquisa, mas esgueirando-se nas articulações entre os conceitos selecionados, na elaboração dos capítulos e também na própria consolidação das perspectivas de leitura, de crítica e reflexão construídas ao longo do trabalho. Ademais, por sua relevância em termos de organicidade e de repercussão coesiva, os diálogos *freireanos* incorporam-se também às tramas tanto epistemológicas quanto metodológicas da pesquisa, articulando conceitos, aproximando autores, expandindo temas e conjugando campos diversos do conhecimento, para fins de consolidação e aprofundamento dos pontos de vista defendidos pelo estudo aqui apresentado.

Isto posto, somados às concepções dos diálogos de Paulo Freire (2018, 2021), algumas perspectivas e outros conceitos são igualmente adicionados ao escopo teórico da pesquisa, como, por exemplo, as dinâmicas entrelaçantes da ética e da estética humanas nas subjetividades do ser e também nas objetividades do mundo, frente à experiência da linguagem, das artes, da palavra e da educação. Outrossim, tendo em vista as conciliações presentes no

cerne narrativo das HQs, acrescenta-se mais uma camada possível de interpretação e produção de sentidos e significados no mundo e na realidade: *a imagem*.

Toda experiência humana passa inevitavelmente por imaginar, por representar, por criar e transformar em constância a si mesmo, o mundo e a realidade. Além dos diálogos, dos aspectos relacionados à ética, à estética e à narrativa imagética das HQs, a pesquisa incorpora, em suas reflexões desenvolvidas, as noções de *representação* (HALL, 2016) e de *imaginação* (VIGOTSKI, 2018). No que se refere a ambas as ideias, Hall (2016) e Vigotski (2018) compreendem *representação* e *imaginação* como instâncias da experiência essencialmente humana, como fundamento da atividade criadora humana para a construção de significados e sentidos no mundo/numa determinada sociedade.

Tendo em vista as interações entre noções relacionadas à arte, à linguagem e à imagem, as HQs aproximam-se dos entendimentos de Stuart Hall (2016) e de Lev Vigotski (2018) como arte das representações gráficas e das imaginações crítico-criativas via imagem-palavra-quadro. Dessa forma, consoante Hall (2016) e Vigotski (2018), as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como fatores de respaldo cultural, como prática artística simbólica para criação de narrativas e fantasia, produzindo sentidos e significados a serem compartilhados cotidianamente nas dinâmicas culturais, sociais e políticas de um determinado tempo, numa determinada sociedade. Como arte legítima, como representação e imaginação inerentes da atividade humana, os quadrinhos postam-se nos caminhos e entrecaminhos éticos e estéticos frente aos processos de re(a)presentação, de (re)interpretação e transformação do ser, do mundo e da realidade em curiosidade, novidade e revolução.

Estabelecidas, destarte, essas primeiras estruturas crítico-discursivas, bem como as bases teórico-dialógicas da pesquisa, o trabalho adentra, crítica e criativamente, o universo fantástico das histórias em quadrinhos – aqui compreendidas como material legítimo em termos de arte, cultura, política, filosofia, poesia, entre outras camadas de sentido acessadas pela narrativa imagética das HQs. Partindo desses pressupostos, dos diálogos firmados entre Bill Watterson e Paulo Freire, bem como das noções de representação e imaginação, conforme Stuart Hall (2016) e Lev Vigotski (2018), respectivamente, a pesquisa aproxima-se dos quadrinhos a partir de suas interações com os espaços das infâncias e de suas relações com imaginário das crianças (KOHAN, 2011); de sua constituição comunicativa em ambientes/ecossistemas de linguagens e das proximidades e distanciamentos com outras manifestações artísticas (BARBIERI, 2017); das dinamicidades características de seu cerne

poético-filosófico-quadrinístico (VARGAS, 2015); e das estruturas e sistemas narrativos primados na iconicidade das imagens quadrinizadas em profusão e solidariedade (GROENSTEEN, 2015).

Nesse sentido, tendo em vista tais camadas de significação de sua narrativa e de sua estrutura, as HQs posicionam-se como via de acesso a uma realidade outra, em novidade ética e estética da realidade, na transformação do ser humano – *ser mais* em liberdade e conscientização, em linguagem e subjetividade, em imaginação criadora, em curiosidade e pensamento crítico.

Seja pelas vias das similaridades evidentes, seja pelas vias dos contrastes aparentemente disruptivos entre educação/arte, escola/quadrinhos, palavra/imagem, a pesquisa sustenta-se, entre outros aspectos, no fundamento das histórias em quadrinhos como obra de arte livre, legítima e autônoma em seus próprios termos, tendo em vista a disposição de seus recursos de estilo e de gênero, de seu sistema narrativo-imagético e de seu fazer/ser artístico rebelde, dinâmico e em movimento obstinado de invenção e reinvenção. Em vista disso, considerando seus elementos de consistência sistêmica e estrutural, constituição polifônica-polissêmica em quadrante, as HQs manifestam-se, em arte, cultura e mídia, a partir de seus próprios paradigmas gráficos frente às possibilidades éticas e estéticas de interpretar, representar e transformar o ser, o mundo e a realidade pela potência das imagens em conjunção, afluência e concatenação.

Apesar das negligências, das desconfianças e dos preconceitos, muitas vezes, promovidos pelos círculos de *alta cultura* (incluindo, os espaços de educação, como a própria universidade e também a escola), as histórias em quadrinhos insistem e persistem como obra de arte pensante, inventiva e propositiva de novas percepções e perspectivas, atravessando tempos e dos espaços, contextos e circunstâncias – subvertendo e desembaraçando limites e fronteiras, *pronunciando* o mundo em resistência, em revolução, em imagens.

Portanto, conforme verificado nos termos da dissertação, a pesquisa insiste na opção artística dos quadrinhos enquanto narrativa gráfica, sistema das imagens em colaboração e perspectiva de interação e diálogo com outras manifestações artísticas, para a construção simbólica de novos sentidos e significados na materialidade da arquitetura dos quadros. Nesse sentido, as tiras de *Calvin e Haroldo*, conforme observado nos encaminhamentos da pesquisa, apresenta-se como material vasto e profícuo, em crítica e criatividade, para os estudos da complexidade da educação em termos mais globais e abrangentes, mas também para um

entendimento apurado dos dilemas e controvérsias constantes dos cotidianos da escola brasileira em suas particularidades.

Assim, conforme argumento desenvolvido ao longo da dissertação, por mais que eventualmente possa haver certo estranhamento inicial quanto à escolha de um quadrinho americano (*Calvin e Haroldo* - ‘Calvin and Hobbes’, em inglês), sob a alegação de alheamento da HQ estrangeira à especificidade das demandas e impasses da educação brasileira, a pesquisa reitera suas opções discursivas e argumentativas ao reconhecer o estatuto das histórias em quadrinhos como obra de arte intelectual, política e culturalmente relevante e legítima para a proposição das reflexões críticas e criativas desenvolvidas por este trabalho.

Como dito anteriormente, conquanto a tirinha de Bill Watterson não tenha sido concebida originalmente sob o pretexto das intenções dedicadas à realidade objetiva dos cotidianos da educação e escola brasileira, a pesquisa aqui apresentada fundamenta-se na narrativa das HQs, pelas vias das artes gráficas, enquanto porta de acesso às percepções representativas do mundo e da realidade. Sob tal perspectiva transformadora das artes em quadrinhos, as tiras de *Calvin e Haroldo* aprofundam-se, reinventam-se, alcançando não apenas as previsibilidades de sua concepção originária, mas também se expandindo na exploração crítica e criativa das reflexões e das imaginações de novos contextos, de novas realidades, de tempos e espaços outros, diversos e inesperados. Engenho vivo, autônomo, mutante, em curso e extrapolação imaginativa, as HQs seguem seu fluxo de *arte-movimento-mudança*.

Tendo isso em mente, haja vista a complexidade ontológica das HQs como arte, cultura e linguagem, manifestação artística fronteiriça entre realidades novas e diversas, pendulares de objetividades patentes e de vanguarda em termos de uma estética das imagens, as tirinhas de *Calvin e Haroldo* ratificam sua gênese narrativo-imagética de conciliações gráficas tendo em vista certas tensões observadas – concretude e fantasia, mundo real e imaginação, adultez e infância,.

Pelo ser/fazer da HQ de Bill Watterson, antíteses e dicotomias são despolarizadas ética e esteticamente, convertendo aparentes contradições pela potência das imagens em quadrante, pelo erigir de um mundo *novo-real-imaginário*, inaugurado pelas liberdades imaginativas do *ser-criança*. Em sua busca permanente por pensar e criar mundos novos em fantasia, realidades outras – subvertidas, reinventadas e ressignificadas pela primazia das imagens, Calvin vocaciona-se crítica e criativamente pelas liberdades, pelas conscientizações de imaginar e reimaginar tudo e a todos. Por conseguinte, tendo em mente os movimentos imaginativos da

tira em quadrinhos, essas novas possibilidades e percepções sugeridas pela HQ produzirão efeitos de sentido nas representações da escola, via imagem, arte e trama.

Partindo, pois, desses primeiros entendimentos – apoiados nas perspectivas *freireanas* dos diálogos, e passando também pelas noções de representação e imaginação –, o trabalho avança nas discussões centrais de sua proposta de estudo. Adentrando, então, as questões relacionadas às histórias em quadrinhos, às tiras de *Calvin e Haroldo*, às representações da escola e aos diálogos estabelecidos com o pensamento de Paulo Freire, a dissertação apresenta suas reflexões a partir das dinâmicas entre arte e educação, HQs e escola, infância e adultez, *Calvin e Haroldo* e as tensões presentes nas vivências da sala de aula.

Percorrendo imaginativamente uma diversidade de temas e abordagens, as tirinhas de *Calvin e Haroldo* constroem seu fazer estético-simbólico a partir dos anseios de seu protagonista, Calvin, uma criança de 6 (seis) anos repleta de perguntas sobre a vida e seus mistérios, sobre sua existência diante de uma realidade incompreensível e paradoxal, sobre a escola e suas contradições – questionamentos estes importantes para a criança, mas inconvenientes para o mundo dos adultos.

Através das inquietações sinceras e das fantasias despertas de Calvin (na companhia de seu amigo-imaginário-tigre-fantástico-real Haroldo), todo um *mundo-escola* é descortinado pelas imagens em representação, em perspectiva quadrinizada, para a construção de sentidos e significados via narrativa das HQs. Dessa forma, em *Calvin e Haroldo*, a escola é confrontada em sua pretensa estabilidade, em sua inércia conformada e alienante, para ser pensada e confrontada pela ética e pela estética do pensar, do criar e do imaginar de Calvin (e de Haroldo), do *ser-criança* nas vivências das infâncias. Contrapondo-se às violências arbitrárias e anti-imaginativas, a criança inconforma-se frente à indagação exigente por respostas prontas, bem-comportadas, memorizadas mas desmediatizadas do mundo – Calvin tem algo a dizer, e dirá, por mais absurdo, desordeiro e indisciplinado que isso possa parecer aos olhos de seus pais, de sua professora, da escola – e, por vezes, até mesmo deste pesquisador.

Partindo, então, das relações e das tensões vivenciadas na experiência da Calvin e a escola, o trabalho constrói seu raciocínio em dialogia com os campos da educação, arte e cultura, levando em conta as considerações elaboradas por Paulo Freire (2018, 2021) acerca das questões de natureza ética/estética que se entrelaçam e trespassam as práticas educativas presentes no cotidiano da escola.

Quando atenta a seus compromissos éticos, a escola apresenta-se fundamentalmente como espaço/tempo de potencialidade do *ser mais*, como instância das liberdades, das consciências críticas e das curiosidades criativas, repercutindo nas dinâmicas de ensino-aprendizagem na sala de aula e nas relações intersubjetivas de educandos e educadores. Todavia, como nos adverte Paulo Freire (2018, 2021), a escola, no desvio ético de suas responsabilidades, na distorção estética do mundo e da realidade, também pode se manifestar, em paradoxo e contradição, como entidade dos silenciamentos, do aprisionamento das liberdades e consciências, obstaculizando a experiência das vocações e das curiosidades, domesticando as potências do ser por criar, imaginar e explorar o mundo. Confundindo *treino com formação, coisa com pessoa, ordem e disciplina com medo e violência*, a escola bancária, logo autoritária e antidemocrática, oprime tudo a todos, professores e alunos, comprometendo os anseios internos de busca, curiosidade, criação e transformação.

**Figura 66 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson**



(Fonte: *Tem alguma coisa babando embaixo da cama: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson*, 2010, p. 33)

Na perspectiva da criança-Calvin, sonhadora e pensante, a escola é espaço/tempo de hostilidades e também de solidão, é dimensão árida e infértil para as pulsões fundamentais por criar e imaginar. Ao interagir com essa realidade distorcida, torta e anti-imaginativa, que condena quaisquer movimentos de crítica, reflexão e criação, Calvin se vê excluído, deslocado, repellido de uma lógica sistemática que parece dominar a todos – sua escola, professores e colegas de classe, e até mesmo seus pais. Na solidão da lucidez e da fantasia, Calvin encontra na imaginação um mundo novo e acessível pelas vias das imagens – experiência imaginativa das liberdades e das conscientizações, dimensão crítica e criativa de transformação e também de companhia: Haroldo, seu amigo real/imaginário.

Entre a sala de aula, o horário do recreio, a sala da Direção e dos professores, a “tortura” das aulas de Educação Física, ou até mesmo longe dos domínios territoriais da escola – nos deveres de casa, nos escrutínios de seus pais sobre seu desempenho escolar, nos lamentos frente aos iminentes findares das férias de verão –, Calvin pensa, cria, liberta-se, imagina e reimagina, em revolução ética/estética, um mundo novo e criticizante, livre das amarras e das contradições de uma escola protocolar, dogmática, de ambições despóticas e tediosamente deseducada, anti-imaginativa e desinteressante.

Figura 67 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *Calvin e Haroldo: o livro do décimo aniversário*, 2013, p. 94<sup>46</sup>)

Subversivo e rebelde, Calvin sonha com um dia se ver, enfim, livre da própria escola e de seus domínios sisudos de vigilância, de suas regras sem sentido, do desdém e da desconfiança, das opressões, pressões e hostilidades normalizadas pelo mundo dos adultos. No final das contas, para Calvin, a escola é incorrigivelmente incorrigível – por mais absurdo (e

<sup>46</sup> Comentário de Bill Watterson a respeito das polêmicas envolvidas na publicação dessa tira em específico: “Recebi uma porção de cartas malcriadas por causa dessa tira. Alguns leitores consideraram imperdoável o fato de eu retratar um garoto fantasiando um bombardeio à sua escola para dizimá-la da face da Terra. Aparentemente, alguns leitores nunca foram crianças” (WATTERSON, 2013, p. 94).

engraçado) que isso possa parecer. Imaginativamente, Calvin desconstrói uma escola espaço/tempo das violências, dos medos e da anti-imaginação.

Haja vista as considerações, por ora, finais das discussões, bem como as premissas *freireanas* acerca dos inacabamentos inevitáveis ao pensamento e à própria constituição do ser humano em seus movimentos permanentes de curiosidade e busca, esta dissertação encaminha o encerramento de suas leituras acerca das tiras de *Calvin e Haroldo*. Assim, levando em conta os percursos de reflexão construídos a partir das imagens quadrinizadas e dos diálogos estabelecidos entre os campos da arte, cultura e educação, o trabalho acredita ter contribuído como pesquisa acadêmica ao PPGEDUC e à UFRRJ, tendo somado seus esforços ao presente momento de expansão dos estudos das imagens e principalmente das histórias em quadrinhos no Brasil. Como defendido ao longo da dissertação, as HQs apresentam-se como material complexo, dinâmico e relevante à proposição de novos temas, leituras e estudos específicos, manifestando-se, via arte e imagem, como ponto de acesso para a experiência de novas percepções e perspectivas acerca do mundo, da realidade, das subjetividades e do próprio conhecimento em transformação.

Na coerência das conclusões inconclusas e dos encerramentos que vislumbram eventuais continuidades, concluem-se os termos finais desta pesquisa, sem, todavia, abster-se das possibilidades futuras de novas imersões imaginativas e de outros diálogos a serem sugeridos entre arte, educação, cultura e HQs, em uma nova momento de estudos e pesquisa em pós-graduação.

Portanto, consciente do fluxo criativo de seu processo de crítica e busca e dos caminhos imaginativos trilhados a partir dos diálogos, das imagens quadrinizadas e das reflexões acerca dos temas da arte, cultura e educação, a pesquisa finaliza suas discussões, apresentando a última tira de *Calvin e Haroldo* produzida por Bill Watterson, publicada originalmente em dezembro de 1995. Constante do volume *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson* (2010), a tirinha em comento, na sutileza e profundidade características do trabalho de Bill Watterson, sintetiza muito bem o espírito criativo e imaginativo da criança-Calvin presentes no quadrinho ao longo de seus 10 (dez) anos de publicação. De alguma forma misteriosa e mágica, esse mesmo ímpeto norteou as vontades e sentimentos desta pesquisa desde sua concepção, perpassando seu desenvolvimento e, agora, consolidando sua (in)conclusão final – *o mundo é mágico e cheio de possibilidade de criação, de encontros inesperados, de imagens em novidade e transformação*.

Figura 68 - Tira em quadrinhos de *Calvin e Haroldo*, de Bill Watterson



(Fonte: *O mundo é mágico: as aventuras de Calvin e Haroldo* por Bill Watterson, 2010, p. 165)

## REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Daniele. **As linguagens dos quadrinhos**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- CAMPOS, Rogério de. **Imageria: O nascimento das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Veneta, 2015.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67a Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66a Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GROENSTEEN, Thierry. **O sistema dos quadrinhos**. Nova Iguaçu: Marsupial, 2015.
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016.
- KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- NEL, Philip. Children and Comics. In: HATFIELD, Charles (ed.); BEATY, BART (ed.). **Comics studies: a guidebook**. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press, 2020.
- POSTEMA, Barbara. **Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos**. São Paulo: Peirópolis, 2018.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- VARGAS, Alexandre Linck. **A invenção dos quadrinhos: teoria e crítica da sarjeta**. 2015. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2017.
- VERGUEIRO, Waldomiro. **Panorama das histórias em quadrinhos no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2017.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação da infância: ensaio psicológico, livro para professores**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WATTERSON, BILL. **A hora da vingança:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2009.

WATTERSON, BILL. **Calvin e Haroldo:** as tiras de domingo (1985-1995): um catálogo de exposição de Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2014.

WATTERSON, BILL. **Calvin e Haroldo:** e foi assim que tudo começou: as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

WATTERSON, BILL. **Calvin e Haroldo:** o livro do décimo aniversário. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013.

WATTERSON, BILL. **Criaturas bizarras de outro planeta!:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2011.

WATTERSON, BILL. **Desbravando Calvin e Haroldo:** a exposição. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2020.

WATTERSON, BILL. **Deu “tilt” no progresso científico:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2009.

WATTERSON, BILL. **Existem tesouros em todo lugar:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2013.

WATTERSON, BILL. **Felino, selvagem, psicopata e homicida:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2012.

WATTERSON, BILL. **O essencial de Calvin e Haroldo:** uma coletânea especial. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2018.

WATTERSON, BILL. **O imprescindível de Calvin e Haroldo.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2019.

WATTERSON, BILL. **O indispensável de Calvin e Haroldo.** São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2020.

WATTERSON, BILL. **O livro dos domingos de preguiça de Calvin e Haroldo:** uma coletânea de tiras dominicais de Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2015.

WATTERSON, BILL. **O mundo é mágico:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

WATTERSON, BILL. **O ataque dos perturbados monstros de neve mutantes e assassinos:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

WATTERSON, BILL. **Os dias estão todos ocupados:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2011.

WATTERSON, BILL. **Tem alguma coisa babando embaixo da cama:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

WATTERSON, BILL. **Yukon ho!:** as aventuras de Calvin e Haroldo por Bill Watterson. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.