

A EDUCAÇÃO ESCOLAR *CHARGEADA*, UM PERCURSO DO RE(S)SENTIDO

Josiberto Carlos Ferreira da Silva Mourão *

RESUMO - Este artigo faz um exercício de análise, à luz dos fundamentos da semiótica discursiva greimasiana, de três *charges* que abordam o tema da educação escolar no Brasil. Examina-se a organização dos sentidos desses textos sincréticos, explicitando-se os componentes sintáticos e semânticos de cada um dos três níveis (fundamental, narrativo e discursivo) do plano de conteúdo de cada um dos textos. Por fim, busca-se uma relação entre os textos com vistas a uma leitura crítica da educação escolar vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica. Organização dos sentidos. Interpretação textual. Educação escolar.

INTRODUÇÃO

As relações humanas mundo afora sofreram, nos últimos anos, intensas e profundas mudanças sociais que têm afetado diretamente certos valores e costumes nacionais. Em países em desenvolvimento como o Brasil, por exemplo, desde sua redemocratização política, lá por volta da primeira metade da década de 80, o resultado dessas mudanças – asseguradas nas idéias *neo-liberais e globalizantes* que privilegiam o mercado e o trabalho – entre outras coisas, atingiram sobremaneira as estruturas do nosso sistema educacional formal, em especial, a educação de base, hoje, Ensino Fundamental e Médio.

O objetivo deste trabalho é, tomando como modelo a teoria semiótica do discurso, analisar de forma sucinta a linguagem enquanto discurso em três *charges* publicadas recentemente na revista *Pátio*¹, especializada em temas da Educação.

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

¹ *Pátio* - Revista Pedagógica, nº 37, 38 e 39. Ano X. Porto Alegre: Artmed, 2006.

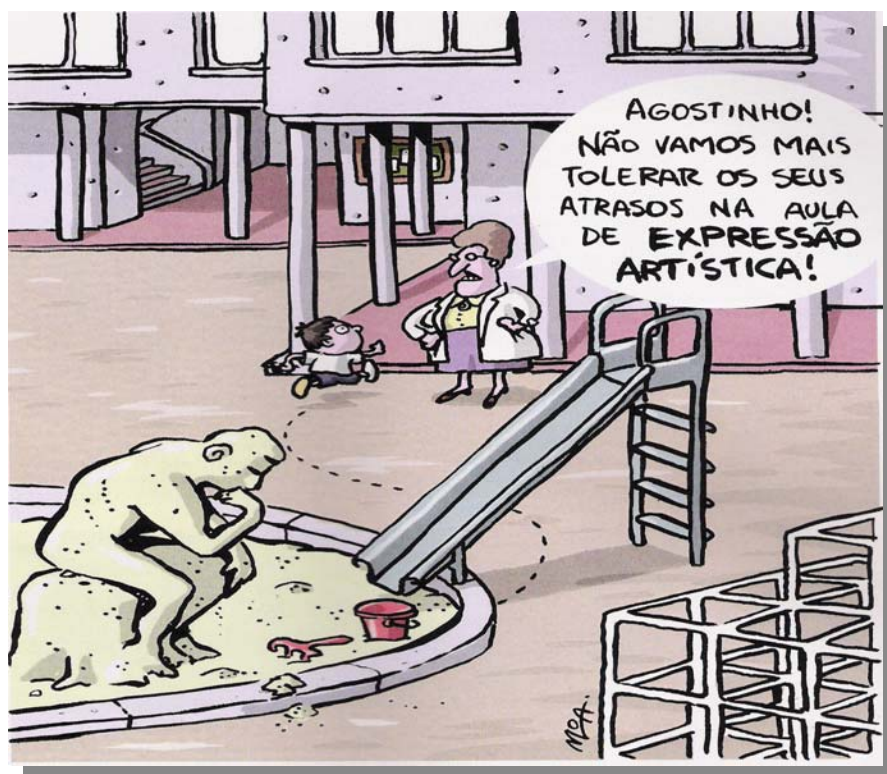
Enquanto linguagem geradora de discurso, as *charges* (do francês *charge* = representação pictórica, de caráter burlesco e caricatural, com vistas à sátira²), normalmente, são textos sincréticos, isto é, textos que, de acordo com a descrição semiótica, realizam-se, no plano da expressão, por meio de recursos semióticos de naturezas distintas. Embora textos independentes e únicos, as três *charges* aqui analisadas focalizam um só tema, ao interagirem (ao menos de forma ilustrativa) com o polêmico debate sócio-ideológico que ora acontece no meio acadêmico-pedagógico brasileiro e fora dele, que é o tema da educação-escolar.

A fim de realizar uma leitura restrita ao *plano do conteúdo* de cada uma das *charges*, procuramos identificá-las como texto 1, texto 2 e texto 3, recebendo cada uma uma descrição temática correspondente: (1) *educação e escola*, (2) *educação e família* e (3) *educação e sociedade*.

1. AS CHARGES

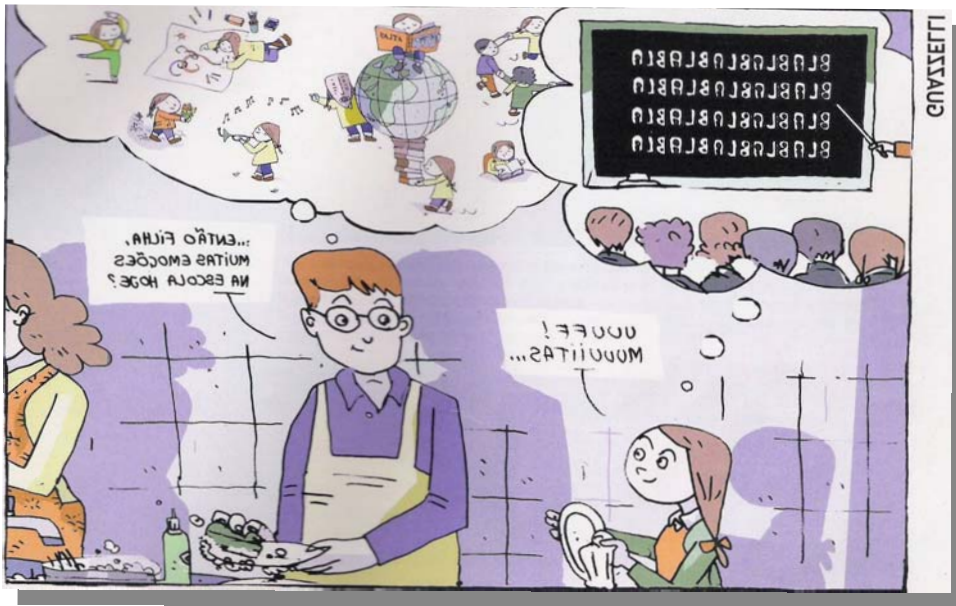
Texto 1: Educação e escola

MOA



² Aurélio - Novo dicionário da Língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Texto 2: Educação e família



Texto 3: Educação e sociedade



2. PLANO DO CONTEÚDO E O PERCURSO GERATIVO

Levando em conta o que afirma o modelo semiótico, a análise de um texto implica explicar os efeitos de sentido de um determinado texto, independente de sua forma de manifestação (oral ou escrita, visual ou gestual, sincrética), a partir de seu *plano do conteúdo*, concebido sob a forma de um *percurso gerativo do sentido* (PGS).

O PGS se divide em três níveis: o das estruturas fundamentais, o das estruturas narrativas e o das estruturas discursivas, ou, conforme Barros (1988), em diferentes *patamares* de articulação, que se inter-relacionam para a constituição final do texto como um todo de sentido.

Contendo cada um uma *sintaxe* e uma *semântica* próprias, esses *patamares* podem ser descritos separadamente, o que faremos aqui, pelo fato de se tratar de um exercício acadêmico de aplicação dos fundamentos teóricos da semiótica. Não trataremos sistematicamente do plano de expressão desses textos.

3. AS ESTRUTURAS NARRATIVAS (NÍVEL NARRATIVO)

Para a Semiótica, entende-se por *narrativa* o percurso de *mudança de estados* operada por um *sujeito-destinatário* e transformador que age no e sobre o mundo em busca de valores (investidos nos objetos). Esse poder transformador do destinatário é adquirido a partir de contrato(s) estabelecido(s), às vezes rompido(s), entre este e um *sujeito-destinador-manipulador*. Ou seja, para a Semiótica, as estruturas sintáticas da narrativa e os valores semânticos modais (dever-fazer, poder-fazer, querer-fazer) simulam a história do homem em busca de valores para a vida e de sentido para os contratos sociais geradores dos conflitos humanos (Barros, 1994).

Estabelece-se, então, o que a Semiótica reconhece como um *esquema narrativo*, que contempla os percursos narrativos da *manipulação*, da *ação* e da *sanção*, descritos a partir de *enunciados elementares*. Um enunciado elementar indica a relação transitiva que há entre os *actantes* sujeito e objeto, relação que pode ser de estaticidade ou de estado (sujeito em conjunção com ou em disjunção com) ou de dinamicidade ou transformação (= fazer). O encadeamento lógico entre enunciados elementares que constituem a estrutura

narrativa configura os *programas narrativos* (de *aquisição* por doação ou apropriação e de *privação* por espoliação ou renúncia), que fazem do texto um complexo narrativo e dão a este *narratividade*.

No texto 1, por exemplo, há um enunciado elementar que aponta um sujeito (aluno-criança) em conjunção com o objeto (o saber artístico), diante de um sujeito-destinador-manipulador (escola-professor) que, usando da intimidação, convence-o do contrário (percurso da manipulação). Assim, do ponto de vista do sujeito escola, o aluno é visto como um sujeito virtual (quer-fazer, mas não sabe); portanto, deve-fazer o que a escola obriga, a fim de se tornar um sujeito atualizado e preparado para a transformação (não-saber/saber). Ou seja, o sujeito-destinador leva o sujeito-menino a crer no que diz a escola, fazendo com que este último assuma, ainda que criança, a sua parte no contrato estabelecido (não se atrasar nas aulas de Expressão Artística), porque, só assim, enquanto aluno, ele (sujeito-menino, em disjunção com saber-fazer Arte) poderá vir a ser um artista. Por isso, a Arte realizada pelo menino no pátio da escola enquanto brincava não é levada em conta pela professora como um saber artístico do menino. No entanto, como se vê, trata-se de uma imitação de *O pensador*, escultura de August Rodin (artista francês que viveu no século XIX, em Paris)³. Nesse sentido, a charge-texto apresenta uma intertextualidade (citação-alusão) com a obra do artista francês, considerado um dos mais talentosos que a humanidade já conheceu. Consta que Rodin, aos 15 anos, já um talento reconhecido, foi por três vezes rejeitado pela *La Petit Ecole* (Escola de Expressão Artística da França), por não ter conhecimento teórico sobre Arte. Dessa forma, ao dialogar com a história de Rodin, o texto-charge parece afirmar, então, que a Escola, sob pretexto de sua autoridade e competência, continua a repetir os mesmos métodos pedagógicos de sempre, ou seja, aqueles que rejeitam o talento em favor do conteúdo teórico-burocrático.

No texto 2, há, no mínimo, dois programas narrativos (PN₁, PN₂). Um (PN₁), em que um sujeito-destinador (escola) leva o sujeito-destinatário (família) a realizar a performance (pôr a filha na escola, participar da vida escolar e lhe dar a devida atenção) de buscar um valor que a escola representa (a educação da filha). Para isso, a família aceita o contrato do destinador (percurso da manipulação), acreditando que este (escola) vai cumprir

³ Site do Museu Rodin (www.museerodin.com), 02.10.2006.

com o estabelecido: proporcionar à filha atividades de leitura, de dança, de desenho, de canto, entre outros meios (expressos na imaginação do pai, certamente, como atividades-pedagógicas positivas de responsabilidade da escola) para sua educação. Entretanto, a julgar pela expressão gestual e verbal da filha, os métodos pedagógicos reconhecidos como valores positivos pelo pai e, portanto, desejados por este, não se realizaram conforme o contrato. Portanto, o sujeito-destinatário (família) permanece em disjunção com o objeto (educação-escolar da filha), ao menos, com o tipo de educação desejado e esperado por ele. Ou seja, na sua relação com a escola, em que se visa a uma educação de qualidade para os filhos, o texto-charge sugere que a família é, ainda, um sujeito-estado não realizado em relação às competências doadas pelo sujeito-escola quando se trata da educação-escolar dos filhos.

Um outro PN possível do esquema (PN₂), que ocorre em função do primeiro, é o que aponta a família (pai-mãe), agora, como o sujeito destinador-manipulador da filha (sujeito-destinatário), ao convencê-la de que a escola (objeto) vai colocá-la em conjunção com atividades de que ela gosta (brincadeiras, dança, leitura, etc.). Ou seja, num primeiro momento (PN₁), a escola destina competências modais à família (dever-poder-fazer) a fim de que esta convença a filha, por meio do querer-poder-fazer, de que a escola é interessante. No entanto, a fala da menina, ao que tudo indica, depois de esta cumprir a ação de estudar (percurso da ação), revela que a promessa dos pais não se realizou ou, pelo menos, ainda não (a criança, por ser criança, não sabe que a família fora manipulada pela escola). Pode-se, então, dizer que aqui ocorre uma sanção (cognitiva) por parte do sujeito-filha, no que se refere aos pais enquanto sujeitos-destinadores do fazer-creer, ao desmascará-los como pessoas mentirosas (não-ser/parecer), ainda que os pais não tenham conhecimento disso. A soma dos PNs (encadeamento) nos permite entrever, portanto, que a escola mais uma vez é responsabilizada por não cumprir o contrato estabelecido com a família (pô-la em conjunção com a educação da filha) e, ao mesmo tempo, por levar a filha, indiretamente, a tornar-se uma pessoa capaz de desconfiar das promessas feitas pelos pais, ainda que criança, em especial, quando se tratar das questões de escola. Como se pode perceber no texto, a menina reprova a escola, mas também parece, de agora em diante, ver abalada a sua confiança nos pais.

No texto 3, o acesso à escola é o objeto desejado pelo sujeito-destinatário (criança-de-rua), uma vez que, de acordo com a sociedade (sujeito-destinador) a escola está investida de valores que vão colocá-lo em conjunção com uma vida menos injusta (tirá-lo das ruas). Entretanto, como responsável por levar a criança (sujeito-estado) a operar a transição (performance: vida na rua \Rightarrow vida fora da rua), a sociedade (representada pelo homem executivo) parece não ter cumprido o contrato estabelecido (a responsabilidade pela educação das crianças). Assim, o sujeito-destinatário (menino-de-rua) continua em disjunção com o poder-fazer (estudar). Estabelece-se, então, o percurso da sanção (cognitivo-negativa) por parte da criança (antes sujeito da espera, agora sujeito julgador) quanto ao papel da sociedade. Sanção essa operada pelo desmascaramento do destinador-sociedade (não-ser, parecer), em que se constata uma denúncia do descaso da sociedade em relação à educação das crianças menos favorecidas, denúncia essa expressa na fala do próprio sujeito-menino e reforçada pelas condições em que se encontra (sem roupas, sujo e pálido), prova irrefutável do abandono. Pode-se depreender daí que a sociedade, enquanto sujeito-destinador, ou foi incompetente para pôr a criança em conjunção com os valores investidos na escola (objeto do desejo da criança) ou mentiu, isto é, pareceu dizer a verdade, fazendo com que o sujeito-criança permaneça num estado de espera, modalizado virtualmente (não realizado). A fim de se redimir da sanção negativa, descrita pela própria condição da criança no texto e da qual não há como se defender, resta à sociedade (enquanto sujeito destinador-manipulador do processo) a prática da compensação (dar esmolas), representada textualmente e ideologicamente pela figura da moeda. Nesse sentido, a compensação pode ser vista não como uma virtude caridosa, com vistas à assistência pública legal, mas como *assistencialismo* com vistas a interesses particulares, como, por exemplo, parecer ser bondoso e humanitário a fim de se proteger da revolta do outro.

4. ESTRUTURAS DISCURSIVAS (NÍVEL DISCURSIVO)

O discurso para a semiótica é uma narrativa acrescida (ou “enriquecida”) de “marcas” (de pessoa, de tempo, de espaço e de figuras) que indicam os modos de relação entre a enunciação (a intencionalidade do discurso) e o discurso propriamente enunciado (o

que foi dito), tornando o texto-discurso mais concreto (BARROS, 1994). Portanto, em lugar de sujeitos e objetos sintáticos modalizados abstratamente (destinador-manipulador, transformador, sancionador – valor), em função do simulacro narrativo conduzido por um narrador, no nível do discurso é um *sujeito da enunciação* que, ao projetar para fora de si os *actantes* (atores do discurso) e as marcas tempo/espaço, assume a narrativa com a finalidade de persuadir o destinatário da *verdade*. Duas estratégias básicas concorrem para isso: os efeitos de *proximidade* ou *distanciamento* da enunciação e de *realidade* ou *referente* (sintaxe discursiva); a *tematização* (formulação abstrata de valores por meio de traços semânticos) e a *figurativização* (concretização por meio de conteúdos semânticos que revestem o tema). É, portanto, pela análise o discurso que, conforme Barros (1994) e Fiorin (1996), se pode apreender as condições de produção do texto e os valores (ideologias) que determinaram essa produção.

Nos três textos-charge ora analisados, o sujeito da enunciação projeta um enunciador que, por sua vez, delega a um narrador a produção do discurso, a partir da história narrada. Detentor desse *dever-poder* narrar, o narrador mostra-se competente enquanto tal e, a fim de tornar um efeito de distanciamento (desembreagem enunciva - 3ª pessoa) do enunciador em relação ao que está sendo contado, instala no discurso a voz de interlocutores internos (desembreagem interna) que, embora caricaturais, vão assegurar um efeito crítico de realidade da situação da educação-escolar. Dessa forma, não é ele, narrador, muito menos o enunciador pressuposto quem faz a crítica, mas os próprios atores (actantes) projetados no texto-discurso, representados caricaturalmente por figuras e espaços que representam os seres humanos e os meios em que estão inseridos no mundo.

No texto 1, não é o narrador-enunciador quem revela a incapacidade da escola de perceber o saber-artístico do aluno, mas a própria escola por meio de um ator-autoridade, a professora (desembreagem enunciva). O narrador, quando muito, se coloca como um observador confiável, através do qual é possível perceber (um enunciatário pressuposto) um cenário que revela o saber-artístico do menino e, por conseguinte, a incompetência da escola. É interessante observar os traços físicos e os gestos das personagens da narrativa que, neste contexto discursivo, podem colaborar para a visão comum que se tem da educação-escolar nos dias de hoje. A professora, enquanto o ator que reproduz o que pensa a escola, é uma pessoa idosa, portanto não pode compreender uma criança dos dias de hoje;

detém um ar de severidade, com os braços na cintura, gesto que denuncia a intolerância do professor-escola (tema também expresso lingüisticamente na sua própria fala). Já a criança demonstra medo (tema expresso nos olhos esbugalhados) e, por sua própria condição de criança, procura fugir da professora, a quem deve respeito e obediência. A professora-escola, neste caso, no seu conjunto descritivo (físico e gestual), configura o tema da *opressão* a partir de um *dever-fazer* inserido no discurso; enquanto a criança recobre o tema da *liberdade de criação*, revelando que o valor do *saber-fazer* continua ainda sendo rechaçado pela escola. Nesse sentido, o discurso produz um efeito de realidade ancorado no ator aluno-criança e no seu saber-artístico, ao fazer referência à existência de uma pessoa (August Rodin), que, segundo os fatos históricos, fora vítima da incompetência da escola em não perceber o seu lado criativo, fato manifestado no discurso da charge.

No texto 2, novamente o enunciador se coloca fora do discurso-narrado, numa posição de distanciamento (desembreagem enunciativa). Os atores agora são a família (pai-mãe) e filha que, ao revestirem os papéis sintáticos de sujeito destinador (família) e sujeito de estado (filha), descritos no nível narrativo, assumem, por meio de um narrador do discurso, as vozes internas do discurso, reveladoras que são da reprovação da educação-escolar. Nesse caso, o efeito de objetividade e de imparcialidade da real situação da educação-escolar (pretendido pelo enunciador na sua comunicação com o enunciatário) parece assegurado por ser a família (pai-mãe-filha) que, enquanto atores que vivem a realidade escolar, põem em dúvida o papel da escola no contexto sócio-educacional. No entanto, diferente do texto 1, o diálogo entre os interlocutores pai-filha (desembreagem interna), a partir do sentido de “emoções” associado à escola, produz um efeito de ambigüidade (a afirmação do enunciado e a negação da enunciação), sugerido no e pelo próprio discurso, por meio do termo “emoção” que resulta num valor negativo (irônico) e num valor positivo: *emoção* gerada por meio da expectativa do pai (ações positivas da escola), transformada em *emoção* gerada por meio da expectativa da filha (ações negativas da escola). O termo *emoção*, neste contexto, que pode ser considerado o que a Semiótica chama de *conector de isotopia* discursiva, confirma a visão irônica que se observa hoje da educação-escolar, em especial por parte dos alunos. Instaura-se, então, o percurso do enunciatário a quem cumpre o papel de interpretador do discurso, ou seja, se o que está sendo enunciado sobre a escola é falso ou verdadeiro (percurso da *verificação* ou *dizer-*

verdadeiro, conforme a Semiótica), uma vez que, novamente, a exemplo do texto 1, o enunciador não se revela como marca de pessoa responsável pela enunciação do discurso. Do ponto de vista semântico, neste caso, a escola é a figurativização temática da *escassez e da inalteridade-pedagógica* (não-ser, parecer), enquanto a família (pai-mãe/filha) é a representação figurativizada do tema da necessidade-pedagógica (querer-poder-fazer).

No texto 3, os atores agora projetados no discurso são a *sociedade* (representada pelo homem executivo), e as crianças-de-rua (representadas pelo menino-de-rua). Aqui, como já se afirmou no nível narrativo, a escola é o objeto investido de valor (cultura, inclusão, conhecimento) desejado pelo destinatário-menino. O não cumprimento do acordo por parte da sociedade (sujeito-destinador) provoca a reação do menino (antes sujeito-estado, agora, sujeito-julgador), que sanciona negativamente a sociedade, ao reclamar o que não tivera. Entretanto, a estratégia do enunciador, com isso, é levar o enunciatário do discurso a acreditar na ausência da escola na vida das crianças, com isenção total sobre o que está sendo enunciado. O principal argumento dá-se, como se vê, por meio da desembreagem interna (a fala do menino), o que torna o discurso mais objetivo e verossímil, uma vez que dito por quem sofre na pele o resultado da ausência da escola e do descaso da sociedade. Repete-se, então, o tema da *ausência* dos direitos sociais (não ser- parecer) figurativizada pela sociedade (homem executivo) versus o querer-ser/não poder (tema da *carência*), a partir da figura do menino. A moeda, quase que jogada pelo homem, num gesto que aparenta insensibilidade e distanciamento em relação às condições do menino, reforça a temática do assistencialismo, enquanto prática da compensação diante do não cumprimento do dever estabelecido no contrato social: possibilitar o acesso das crianças à educação escolar.

5. ESTRUTURAS FUNDAMENTAIS (NÍVEL FUNDAMENTAL)

A gramática fundamental visa a dar conta de observar, num nível mais profundo e abstrato, a *estrutura elementar* em que se funda a construção dos sentidos de um texto-discurso. Na estrutura elementar, de acordo com a proposta semiótica, abriga-se uma *categoria mínima de significação* a partir da relação de oposição (*contrariedade, contradição*) e de *complementaridade* entre dois termos-objetos manifestados por meio de

lexemas, reconhecidos abstratamente no e pelo discurso. Uma vez que um termo-objeto sozinho nada significa, é esta relação de oposição que dá sentido ao texto. Semanticamente, essa relação se articula em *euforia* (em conformidade com) versus *disforia* (em não-conformidade com), cujo valor (positivo-negativo) será determinado no contexto discursivo e não pelo enunciatário ou leitor do texto.

Nos textos em questão, as categorias semânticas mínimas estabelecidas parecem girar em torno da oposição /opressão e inatividade/ versus /liberdade e criação/ (texto 1), /inalterabilidade/ versus /dinamismo/ (texto 2) e /exclusão/ versus /inclusão/ (texto 3). Em que *opressão-inatividade*, *inalterabilidade* e *exclusão* são afirmados com valores negativos em relação à educação-escolar (texto 1 e 2) e à sociedade (texto 3) e *liberdade e criação*, *dinamismo* e *inclusão* são afirmados como positivos do ponto de vista da criança-aluno (texto 1 e 3) e da família (texto 3).

Como os textos, na sua estrutura narrativa, pressupõem sempre um contrato entre um destinador e um destinatário que não se realiza, temos que a realidade da educação-escolar atualmente é vista como *disfórica*, posto que não contempla as expectativas e carências da família e da criança-aluno (textos 1 e 2), e a necessidade dela (escola) é *eufórica* enquanto valor virtual-modal do ponto de vista da criança (texto 3). Neste caso (texto 3), *disforia* está relacionado à *exclusão* das crianças-de-rua do ambiente da escola, promovida pela sociedade brasileira (está claro que o ambiente-espaco da charge refere-se ao Brasil), responsável direta pela condição marginal de parte das nossas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto, enquanto objeto de manifestação dos discursos, é um ato sócio-comunicativo de um enunciador que, modalizado de um *poder-fazer*, conferido a ele por um sujeito da enunciação, embora se pretenda neutro, tem por finalidade produzir no enunciatário (o interlocutor) a influência da crença naquilo que diz e como diz. A intenção é que ele (enunciatário), de posse dessa crença (saber-fazer), (re)aja, faça alguma coisa. Para isso, o enunciador usa várias estratégias discursivas, como se viu no exposto (ainda que de forma sucinta), a partir do modelo semiótico.

Os três textos ora analisados, pelo próprio fato de relacionarem o lingüístico e o visual (desenho), em que se sustenta (ao menos esta é intenção) o pensamento das personagens, já mostram estratégias discursivas escolhidas pelo sujeito da enunciação. Entretanto, qualquer que seja o procedimento lingüístico-discursivo utilizado com vistas à ação do outro, só se é capaz de entender e compreender as intenções de um texto-discursivo na sua relação com a sociedade e as determinações ideológicas que a permeiam (BARROS, 1988).

Neste sentido, sem pretender uma investigação policial, como orienta FIORIN (1995), as charges analisadas aqui, enquanto textos-discursos, parecem querer chamar a atenção para a realidade caótica atual da educação-escolar no Brasil, por meio da sátira denunciativa. Ao mesmo tempo, parecem propor que (implicitamente) se estabeleça um novo sentido para a Escola como instituição responsável pela promoção do saber artístico-cultural de uma determinada sociedade. No entanto, como quase todos os discursos críticos que ora se apresentam no tocante ao tema da educação escolar no Brasil, não é possível inferir, a partir das leituras feitas neste trabalho, como seria a reconstrução desse novo sentido, uma vez que o enunciador diz apenas como está/é a Escola atualmente (opressora, inalterada e excludente), portanto não serve aos anseios da família e das crianças-alunos, mas não aponta um percurso para um novo sentido dessa escola. Talvez o caminho exista, mas ela ainda não possui as competências para achá-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1994.
- _____. *Teoria do discurso, fundamentos semióticos*. São Paulo: Atual, 1988.
- _____. Estudos do discurso. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à lingüística(II): princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 1996.
- _____. *A noção de texto na semiótica*. São Paulo: USP, s/d.
- _____. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz. *Introdução à lingüística (II): princípios de análise*. São Paulo: ed. Contexto, 2004.
- _____. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1995.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1983.