

DANIELA AMARAL SILVA FREITAS



Belo Horizonte

Faculdade de Educação da UFMG

2008

DANIELA AMARAL SILVA FREITAS

**O DISCURSO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
DO CHICO BENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Marlucy Alves Paraíso

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Dissertação intitulada **O discurso da educação escolar nas Histórias em Quadrinhos do Chico Bento** de autoria de **Daniela Amaral Silva Freitas**, analisada pela banca examinadora composta das seguintes professoras:

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Hessel Silveira

Prof^a. Dr^a. Aracy Alves Martins

Belo Horizonte, julho de 2008.

A Deus, motivo de toda força criativa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, sem o qual nada seria possível;

À Marlucy, minha orientadora querida: que me acolheu com tanto carinho no mestrado; que me ensinou valores fundamentais no meio acadêmico como solidariedade, compreensão, comprometimento, responsabilidade, estudo e trabalho; que me mostrou a importância de se ser uma educadora “exigente”; que se dedicou tanto à minha formação acadêmica quanto à profissional; que foi sempre amiga, carinhosa e amorosa; que me “afetou” profundamente.

A Carol, Shirlei, Rosani, Clara, Dani, Vândiner, Marlécio, amigos/as do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas (GECC), pelas valiosas contribuições para a escrita do meu texto, pelas inúmeras leituras e releituras, pelas nas manhãs, tardes, finais de semana de intenso estudo, pelas “orgias gastronômicas”, enfim, pelos momentos inesquecíveis compartilhados;

À FAPEMIG, pelo financiamento parcial deste estudo;

Ao meu pai e à minha mãe, pessoas mais importantes da minha vida, que sempre incentivaram meus estudos, ouviram minhas aflições, me deram ânimo, força e coragem e que, apesar da distância, estiveram a todo instante presentes em minha caminhada, me apoiando e dando segurança para fazer, crescer, ousar;

Ao Matheus e à Cacá, meu irmão e minha irmã, pela parceria, amizade, paciência, carinho e, principalmente, pela compreensão do meu monopólio sobre o computador durante a escrita desta dissertação;

À minha família – avôs e avós, tios e tias, padrinho e madrinha, primos e primas – por estar sempre ao meu lado me dando incentivos para persistir na busca dos meus sonhos;

Ao Bruno, alma linda que apareceu na minha vida, que tem me ensinado tanto sobre o amar, pelo extremo carinho, companheirismo, compreensão, paciência e amor;

Às eternas amigas de Bondês, por todo o carinho e amizade;

Aos/às amigos/as da evangelização, que entenderam minhas ausências, rezaram por mim;

Aos/às amigos/as anônimos/as, que estiveram sempre comigo, inspirando minha escrita, ajudando-me a organizar as idéias, sustentando-me nas provações;

A todos/as aqueles/as, enfim, que torceram por mim e que acreditaram na concretização desta dissertação.

E se não soasse infantil e falsa a pergunta das mais sinceras, eu escolheria um amigo escritor e lhe perguntaria: como é que se escreve? Por que, realmente, como é que se escreve? que é que se diz? e como dizer? e como é que se começa? e que é que se faz com o papel em branco nos defrontando tranqüilo? Sei que a resposta, por mais que intrigue, é a única: escrevendo.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo do funcionamento do discurso da educação escolar nas histórias em quadrinhos (HQs) do Chico Bento. Por meio de procedimentos metodológicos inspirados na análise do discurso foucaultiana, esta investigação analisa quais, e de que forma, sentidos sobre a instituição escolar são divulgados nesse artefato. Com o uso de conceitos como currículo e cultura – pensados com base em uma perspectiva pós-estruturalista – e de conceitos como poder, subjetividade e discurso – retirados da obra de Michel Foucault –, esta dissertação analisa os elementos que constituem a Escola Municipal de Vila Abobrinha, escola amplamente divulgada nas HQs do Chico Bento. A análise demonstra que essa escola é uma instituição caracteristicamente disciplinar, que, por meio de técnicas de poder, tenta conformar o corpo do/a estudante a um espaço-tempo rígido e ensina comportamentos adequados a um bom desempenho escolar. Mostra também que, nas HQs estudadas, são disponibilizadas técnicas de subjetivação docente diversas e heterogêneas que em seu conjunto produzem e divulgam as seguintes subjetividades docentes: “polivalente: comprometida, moralista, afetiva, cuidadosa e carinhosa”; “histórica e irritada”; e “romântica apaixonável e assexuada”. Ainda analisa diferentes práticas de produção do corpo de alunos/as para mostrar como as corporeidades estudantis, formadas por meio das vestimentas e adereços, gestos e comportamentos, são generificadas. Há uma clara distinção dos traços de masculinidade e feminilidade ao se apresentar o/a estudante nas HQs. O argumento geral desenvolvido nesta dissertação é o de que, apesar de o discurso da educação escolar veiculado nas HQs do Chico Bento divulgar uma escola disciplinar, com tempos e espaços compartimentados e cheios de regras, com um currículo que ensina mais procedimentos considerados adequados do que conhecimentos (relacionados a disciplinas escolares) e com sujeitos pedagógicos (professora e alunos/as) com muitas das marcas já amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos porque há, no interior do próprio discurso investigado, conflitos, brechas para seu questionamento e resistências ao que é ensinado pelo currículo do artefato cultural – as HQs do Chico Bento.

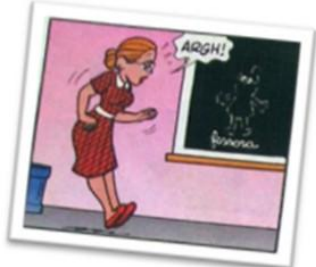
ABSTRACT

This work presents a study of the school education discourse functioning in Chico Bento comics. Through methodological procedures inspired in Michel Foucault's discourse analyzes, this research analyzes which meanings about school are divulged in this artefact. Using concepts of curriculum and culture – based on the post-structuralism approach – and concepts from Michel Foucault's theory – power, subjectivity and discourse – this dissertation analyzes the elements that constitute the “Vila Abobrinha” Municipal School, broadly divulged in the Chico Bento comics. The analyzes shows this school as a disciplinary institution that, through power techniques, tries to conform the students body to a strict space and time and teaches adequate behaviors to a good school performance. It also shows that, in the studied comics are disposed many and heterogeneous techniques of teaching subjectification. As a whole, these techniques produces and divulges the following teaching subjectivities: “Versatile: compromised, moralistic, affective, careful and loving”; "hysterical and irritated"; and “romantic and asexual”. It still analyzes different students bodies production practices to show how the students corporeity, formed by clothes and adornments, gestures and behaviors, have gender marks. There is a clear distinction between the masculinity and the femininity traces when the students are presented in the comics. The argument developed in this dissertation is that, despite of the school education discourse in Chico Bento comics divulge a disciplinary school, with spaces and times compartmentalized and full of rules, with a curriculum that teaches more procedures considered appropriate than knowledge (related to the school topics) and with pedagogical subjects (teacher and students) that have a lot of marks already broadly and accepted in our society, its constituents effects are not completely guaranteed because there is, in the interior of the discourse, conflicts, gaps and resistances in what is taught by the cultural device curriculum – the Chico Bento comics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 OS QUADRINHOS E AS HQS DO CHICO BENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO	15
1.1 Um histórico das Histórias em Quadrinhos	16
1.2 As HQs do Chico Bento.....	21
<i>1.2.1 As revistas em quadrinhos do Chico Bento: apresentação do artefato escolhido para a investigação.....</i>	<i>23</i>
<i>1.2.2 Investigações e estudos sobre as HQs do Chico Bento</i>	<i>25</i>
2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	28
2.1 Estudos culturais e estudos foucaultianos: apresentação do problema da investigação e de alguns conceitos-chaves usados na pesquisa.....	29
2.2 Metodologia: uma “caixa de ferramentas” para estudar as HQs do Chico Bento.....	44
3 DA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ESCOLA.....	49
3.1 Tempo e espaço disciplinares para constituir estudantes dóceis.....	52
3.2 Outros tempos e espaços escolares porque há sempre possibilidade de escape ao poder disciplinar	61
4 O CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA ABOBRINHA: UMA QUESTÃO DE PROCEDIMENTO	68
4.1 Construção de um código de conduta: transgressões e punições	70
4.2 Aprendendo a lição?	85
5 A SUBJETIVIDADE DOCENTE PRODUZIDA E DEMANDADA NAS HQS DO CHICO BENTO.....	89

5.1 A produção do corpo da docente.....	91
5.2 Comprometimento, moralidade, afeto, cuidado e carinho: marcas de uma professora polivalente	95
5.3 “AAAAAI!”, “OOOOH!”... gritos e xingos de uma professora histérica e irritada ..	99
5.4 Uma princesa assexuada	103
6 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO CORPO DE ALUNOS E ALUNAS	107
6.1 Vestimentas e adereços para produzir corpos generificados	110
6.2 Gestos e comportamentos distintos para fabricar meninas e meninos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXO I.....	144



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

As histórias em quadrinhos (HQs) do Chico Bento ocupam os mais diversos espaços: bancas, livrarias, escolas, lares, bibliotecas públicas e escolares. Apesar de serem endereçadas às crianças, seduzem também o público jovem e adulto e são lidas por milhares de leitores/as. Os quadrinhos são freqüentemente associados ao divertimento e, por isso, muitas vezes são vistos como uma prática de leitura desinteressada, que proporciona o prazer e o entretenimento. Mas será que os quadrinhos apenas divertem? Eles seriam mesmo artefatos de puro entretenimento? Seriam as HQs tão desinteressadas como podem parecer, com suas personagens tão charmosas, ingênuas e “inocentes”?

Henry Giroux (1995a) argumenta que a relevância desses materiais considerados “inocentes” ultrapassa em muito as fronteiras do divertimento. Para o autor, eles exercem outro papel fundamental: o de “máquinas de ensinar”. Por isso Giroux (1995a, 1995b) defende a importância de se problematizar os produtos da mídia cultural e de tirá-los de seu lugar estável. Aponta, como desafio a ser praticado pelos/as educadores/as, a análise dos vários temas e pressupostos em que esses artefatos culturais estão baseados, para que possam se tornar locais de contestação, tradução e troca e, conseqüentemente, ser lidos de formas diferentes.

Os gibis são um aparato da mídia que, mesmo não sendo próprios da escola, têm um currículo e praticam uma pedagogia que “educa” seus/suas leitores/as por meio dos sentidos que produzem e divulgam e das histórias que veiculam. Nessa linha argumentativa, Paraíso (2007, p. 24) destaca a importância de se “entender a mídia na atualidade como propositora de pedagogias culturais ou de currículos culturais” que divulgam sentidos sobre o mundo e disputam espaço com os currículos e outros artefatos na produção de sujeitos. É nessa perspectiva que os gibis são entendidos nesta investigação.

Por meio de minha trajetória de leitora dos quadrinhos de Mauricio de Sousa, pude observar que a escola é uma constante nas HQs do Chico Bento, e não nas HQs de outras personagens¹. Isso despertou minha curiosidade e me levou a escolher, entre os inúmeros ensinamentos que essas HQs divulgam, analisar aqueles relacionados à educação escolar.

¹ Em uma das HQs disponíveis no site oficial da Turma da Mônica, a mãe da Mônica reforça esse dado, ao deixar claro que esta turma não frequenta a escola, pois ainda não tem idade apropriada Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>> Acesso em 30 ago. 2006. Outro indício da presença da escola apenas nas HQs do Chico é a enquete organizada no site *Yahoo* em torno da pergunta: “Por que só o Chico Bento vai à escola nas histórias da Turma da Mônica?” Disponível em: <<http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20060826183700AA6tWAW>> Acesso em 30 ago. 2006.

Afinal a escola tem um papel tão central nesses gibis, que os torna muito diferentes dos outros gibis das demais personagens de Mauricio de Sousa. Em geral, quase todas as revistas do Chico Bento consultadas apresentam histórias que se passam na escola ou a têm como tema central.

Dessa forma, esta dissertação investiga *como funciona o discurso da educação escolar nesse aparato*. Pergunto então: Como funciona o discurso sobre a escola nas HQs do Chico Bento? Essas HQs, ao falarem sobre a educação escolar, o que produzem? O que constroem? O que divulgam sobre a escola? Como a divulgam? Considero que esses gibis, ao divulgar um tipo de escola, contribuem para produzi-la do modo como ela é falada e caracterizada, por meio do discurso que veiculam. Afinal, conforme lembra Veiga-Neto (2002), o que realmente interessa é o sentido que atribuímos ao mundo, construído por meio da linguagem. Isso porque, após a chamada “virada lingüística”², a linguagem passou a ser vista não como instrumento para a representação da realidade, mas como instituidora, produtora e constituidora da realidade (cf. SILVA, 1995). Ao compreender a linguagem como produtora, faz-se necessário, então, questionar as palavras, explorá-las, perceber quais realidades, sujeitos, formas de agir elas contribuem para produzir e divulgar. Para isso, ao investigar como o discurso sobre a educação escolar funciona nas HQs do Chico Bento, perguntei também: Quais subjetividades essas HQs disponibilizam? Quais conhecimentos e saberes veiculam? Como nomeiam diferentes maneiras de ser do sujeito escolar? Como caracterizam o tempo e o espaço escolar? Com quais relações de poder operam?

Para tanto, não me detive na análise das intenções de quem produz o discurso. Também não me detive na análise da recepção, ou seja, na verificação do resultado do discurso, em sujeitos empíricos. Nesta pesquisa, analiso o discurso divulgado, percebendo de que forma ele fornece uma das diversas maneiras de pensar o mundo e as coisas do mundo. O argumento geral desenvolvido nesta dissertação é o de que, apesar de o discurso da educação escolar veiculado nas HQs do Chico Bento divulgar uma escola disciplinar, com tempos e espaços compartimentados e cheios de regras, com um currículo que ensina mais procedimentos considerados adequados do que conhecimentos (relacionados a disciplinas escolares) e com sujeitos pedagógicos (professora e alunos/as) com muitas das marcas já amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos porque há, no interior do próprio discurso investigado, conflitos,

² Cf. VEIGA-NETO (2003), PARAÍSO (2004b).

brechas para seu questionamento e resistências ao que é ensinado pelo currículo do artefato cultural – as HQs do Chico Bento.

Assim, esta pesquisa descreve e analisa os sentidos atribuídos à escola nas HQs do Chico Bento e, conseqüentemente, como se dão alguns dos movimentos e disputas de poder no interior desse artefato cultural. Mostra que a pedagogia, assim como o currículo divulgados pelas HQs do Chico Bento ensinam como se organizar uma instituição escolar, quais são suas regras, como seus sujeitos devem proceder, como devem se vestir, como ser aluno/a e professor/a, com efeitos discursivos práticos na produção desses objetos dos quais falam. Para mostrar como o discurso da educação escolar funciona nessas HQs, esta dissertação está dividida em sete capítulos, além desta introdução.

No segundo capítulo – **Os quadrinhos e as HQs do Chico Bento: contextualização do objeto de investigação** –, traço um histórico das histórias em quadrinhos no cenário brasileiro até o início da publicação da obra de Mauricio de Sousa. Descrevo também as características da personagem Chico Bento e de suas histórias em quadrinhos, assim como discorro sobre as investigações e os estudos feitos sobre esse material.

No terceiro capítulo – **Questões teórico-metodológicas** –, apresento as perspectivas teóricas – estudos culturais e estudos foucaultianos – e alguns conceitos-chaves utilizados na análise das HQs – cultura, currículo, discurso, poder e subjetividade. –, assim como o problema que norteia a pesquisa aqui apresentada. Em seguida, explico a metodologia, de inspiração foucaultiana, adotada para a investigação do discurso escolar nas HQs do Chico Bento.

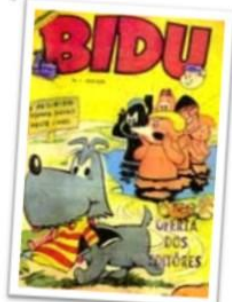
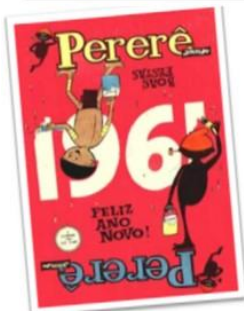
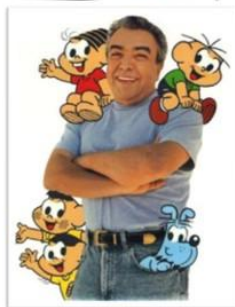
No quarto capítulo – **Da distribuição do tempo e do espaço na escola** –, descrevo a organização espaço-temporal da Escola Municipal de Vila Abobrinha e mostro em que medida ela contribui para a promoção da escola como instituição disciplinar. São abordadas as técnicas de gestão do tempo e do espaço que objetivam a fabricação de um corpo dócil, mas também os escapes que ocorrem em função da luta dos/as alunos/as que não se deixam aprisionar nas malhas de um poder que os quer disciplinar.

No quinto capítulo – **O currículo da Escola Municipal de Vila Abobrinha: uma questão de procedimento** –, mostro que a escola divulgada nas HQs do Chico Bento prioriza o ensinamento de comportamentos em detrimento dos conteúdos a seus/suas alunos/as. Por meio da aplicação de penalidades a toda regra escolar que é infringida, ensina-se o comportamento “mais adequado” a ser adotado pelos/as estudantes.

No sexto capítulo – **A subjetividade docente produzida e demandada nas HQs do Chico Bento** –, analiso as práticas de produção e de subjetivação da docente disponibilizadas

pelos HQs do Chico Bento, quais sejam: “polivalente: comprometida, moralista, afetiva, cuidadosa e carinhosa”; “histérica e irritada” e “romântica, apaixonável e assexuada”. Discuto também em que medida tais subjetividades se relacionam com as disponibilizadas por outras instâncias sociais e em que medida produzem ou reforçam traços docentes já amplamente divulgados em nossa cultura.

No sétimo capítulo – **Práticas de produção do corpo de alunos e alunas** –, analiso, sob um olhar de gênero, as práticas de produção do corpo de meninas e de meninos nos HQs tratadas, principalmente nas que apresentam tais crianças como alunos/as. São discutidas as características comumente relacionadas à feminilidade e à masculinidade em contextos escolares, mostrando que há uma tendência a apresentar a menina como enfeitada, bela, passiva, submissa, apagada e o menino como displicente quanto à aparência, esculachado, ativo, burro, mal-educado, lerdo, etc. Por fim, no oitavo capítulo, apresento as considerações finais desta dissertação, retomando os principais aspectos desta pesquisa e apontando outros, a serem investigados.



CAPÍTULO 1:

OS QUADRINHOS E AS HQs DO CHICO BENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

1 OS QUADRINHOS E AS HQS DO CHICO BENTO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

1.1 Um histórico das Histórias em Quadrinhos

Várias são as designações utilizadas em diferentes partes do mundo para se referirem aos quadrinhos: nos EUA, chamam-se *comics*, devido ao caráter humorístico das primeiras historinhas; na França e na Bélgica, por serem publicados em tiras – bandes – nos jornais e pelos desenhos, são denominadas *bandes-dessinées*; na Itália, são denominadas *fumetti*, em referência aos balões ou fumacinhas que circundam a fala das personagens; no Japão, chamam-nos de *mangás*; na Espanha, são conhecidos como *tebeo* – TBO – nome de uma revista infantil (TBO). Todas essas denominações trazem a história ou as características dos quadrinhos. No Brasil, são mais conhecidos como gibi (nome de uma revista em quadrinhos da década de 1930) ou como histórias em quadrinhos (HQs), que remonta à forma narrativa da história disposta em seqüência de pequenos quadros.

Ao comparar as histórias em quadrinhos com outras mídias, Moraes (2002) acredita que a poesia concreta é a que mais se aproxima da linguagem dos gibis, que utiliza tanto palavras para comunicar seus sons e sentidos, quanto suas formas e disposição no espaço da página. As histórias em quadrinhos pressupõem o desenvolvimento de uma narrativa por meio da conjugação entre imagens seqüenciais e elementos verbais. Dessa forma, as HQs também são freqüentemente comparadas ao cinema, principalmente ao desenho animado, pois lançam mão da combinação imagem-texto. Além disso, essas linguagens, a do cinema e a dos quadrinhos, se desenvolveram simultaneamente sob idênticos impactos sociais e tecnológicos (cf. CIRNE, 1970).

Os principais elementos da linguagem em quadrinhos, com base em Guimarães (2002), podem ser resumidos em: 1) “estilização da imagem”: trata-se da estratégia mais comum e consiste na utilização de traço bem-definido para dar contorno aos objetos e figuras representados; 2) “representação do movimento” por meio de imagens estáticas: para tanto são utilizados alguns recursos, como deformação de folhas para sugerir vento, dobras de roupas e inclinação de um corpo indicando deslocamento; 3) “encadeamento de imagens”: separam-se as imagens por “calhas” e estas são dispostas de maneira a estabelecer um sentido de evolução no tempo, entre as cenas, seguindo a convenção da leitura de textos ocidental –

da esquerda para a direita e de cima para baixo (com exceção dos mangás, HQs japonesas); 4) “representação dos sons”: isso é feito por meio de sinais gráficos convencionados, tais como onomatopéias (que traduzem diferentes barulhos, ruídos). O autor também destaca como elementos importantes da linguagem em quadrinhos: alguns desenhos (como uma lâmpada, que indica uma idéia, ou estrelas em volta da cabeça de uma personagem, que indica tontura ou dor); legendas (que trazem os comentários do narrador); balões (que servem de contorno aos diálogos e que, de acordo com seu traçado, indicam o tom, o volume da fala, assim como idéias, pensamentos, emoções). Talvez, devido a essa multiplicidade de recursos de expressão, os quadrinhos sejam tão utilizados nos mais diversos espaços, em especial, na escola.

Além disso, para Vergueiro (2004), uma série de motivos explica a utilização dos quadrinhos em sala de aula, tais como: “a atração dos estudantes pelos quadrinhos”, que fazem parte do cotidiano de crianças e jovens; “a conjunção de palavras e imagens”, códigos diferentes que favorecem a eficiência da aprendizagem; “o alto nível de informação dos quadrinhos”, cujas publicações versam sobre os mais diferentes temas e são aplicáveis em qualquer área e em qualquer nível escolar; “o enriquecimento da comunicação pelas histórias em quadrinhos”, que permite ao/à estudante incorporar a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita, que normalmente utiliza; o “caráter elíptico da linguagem quadrinhística”, que propicia o desenvolvimento do pensamento lógico, pois os/as leitores/as têm de preencher em sua mente os momentos que não foram expressos graficamente e outros (VERGUEIRO, 2004, p. 2).

Assim como em outros países, no Brasil, os órgãos oficiais de educação já reconheceram a importância da inserção dos quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso. Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salientam a importância das HQs, ao sugerirem que sejam trabalhadas outras mídias na sala de aula, como cinema, televisão, jornal e as histórias em quadrinhos (VERGUEIRO, 2005³). Além disso, desde meados da década de 1990, as HQs começaram a aparecer em vestibulares (VERGUEIRO, 2005⁴). O autor aponta como exemplo as provas de ingresso à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que utilizam HQs todos os anos.

³ Em entrevista dada a Margarete Azevedo, para a *Revista Kalunga* de janeiro de 2005 (cf. AZEVEDO, 2005). Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_janeiro_07.asp> Acesso em 09 jul. 2006.

⁴ Em entrevista dada a Margarete Azevedo, para a *Revista Kalunga* de janeiro de 2005 (cf. AZEVEDO, 2005). Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_janeiro_07.asp> Acesso em 09 jul. 2006.

No Brasil, os quadrinhos começaram a ser produzidos na segunda metade do século XIX (CIRNE, 1990). Tiveram como um de seus principais expoentes Angelo Agostini, um italiano radicado no país. As primeiras produções desse autor foram desenhos e ilustrações políticas que acompanhavam os artigos publicados nas revistas *O Mosquito* e *Diabo Coxo* (CIRNE, 1990). Posteriormente, escreveu histórias ilustradas populares, destinadas ao público adulto, como *As aventuras de Nhô Quim ou Impressões de uma Viagem à Corte*, publicada em 1869 pela revista *Vida Fluminense*, e *As aventuras de Zé Caipora*, que começou a ser publicada em 1883 pela *Revista Ilustrada* e, depois, em 1895, pela revista *Dom Quixote* (VERGUEIRO, 1999a).

A primeira revista brasileira a publicar HQs surgiu em 1905, chamava-se *O Tico-Tico* e era voltada para o público infantil. *O Tico-Tico* foi uma das revistas mais populares do país e foi publicada por mais de 50 anos (VERGUEIRO, 1999a). Em 1929, o jornal de São Paulo *A Gazeta* lançou a *Gazeta Infantil* ou *Gazetinha*, caracterizada por publicar tanto quadrinhos estrangeiros (*Gato Félix*, o *Fantasma*, etc.), quanto nacionais (*Piolim*, *Bolinha e Bolonha*, *Garra Cinzenta*, etc.), que deixou de circular em 1950 (VERGUEIRO, 1999a).

Outra publicação que teve destaque no Brasil foi o *Suplemento Juvenil*, apêndice do jornal *A Nação*, que começou a ser veiculado em 1934 e que inseriu o modelo norte-americano de produção e veiculação de HQs, apresentando ao público brasileiro personagens como: Flash Gordon, Tarzan, Mandrake, Popeye, Brick Bradford, Mickey Mouse, entre outras⁵. Em 1939, a revista *Gibi* foi lançada. A palavra, na época, significava "moleque", "negrinho", mas, com o tempo, passou a ser associada às revistas em quadrinhos, as quais passou a designar.

Adolfo Aizen fundou, em 1945, a Editora Brasil América Ltda. (EBAL), que voltou sua produção principalmente para os *comic books*, cujas personagens eram DC Comics (Super-Homem e Batman) e Marvel Comics (Homem-Aranha e X-Men) (VERGUEIRO, 1999a). Entre seus títulos, destacava-se também a *Edição Maravilhosa* e o *Álbum Gigante*, que apresentavam romances clássicos brasileiros quadrinizados. Outros quadrinhos que se destacaram na época são *Gibi Mensal*, *O Gury*, *O Lobinho* e *Globo Juvenil Mensal* (VERGUEIRO, 1999a).

Em 1950, a Editora Abril começou a publicar histórias com as personagens da Disney, como *O Pato Donald*, *Mickey* e *Tio Patinhas*. O mercado das histórias em quadrinhos infantis

⁵ Para maiores detalhes a respeito, conferir:

<<http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/comunica/quadrin/apresent/index.htm>> Acesso em 2 jan. 2007.

no Brasil foi então dominado, principalmente, durante as décadas de 1950, 60 e 70 por quadrinhos nos quais figuravam personagens estrangeiras. O predomínio dos quadrinhos Disney se deu então nessa época devido à grande atração que exerciam sobre as crianças, o que permitia a edição de grande quantidade de exemplares para cada título publicado pela Editora Abril (VERGUEIRO, 1999a).

Outras editoras, no entanto, também tiveram considerável representatividade nesse tipo de publicação: Rio Gráfica Editora (RGE), cujas personagens eram distribuídas pelo King Features Syndicate; a Empresa Gráfica O Cruzeiro, com as personagens da Hanna-Barbera Productions; e a Editora Brasil América Ltda., que veiculava as personagens da National e da Marvel Comics (VERGUEIRO, 1999a). Essas editoras, como mostra Vergueiro (1999a), contribuíram para dificultar a criação e a publicação de quadrinhos brasileiros, principalmente devido às condições que as empresas norte-americanas originais ofereciam a essas editoras, o que permitia a publicação dos quadrinhos a preços razoáveis. O autor aponta três fatores que levaram à predominância da HQ norte-americana sobre a nacional: “é facilmente universalizada”, não apresenta outras barreiras culturais para sua leitura por não-americanos/as, a não ser a língua, bastando ser traduzida para o idioma local; “ela já chega aos novos mercados parcialmente paga em seu país de origem”, sua transposição para outros países representa, praticamente, lucro adicional; “faz-se acompanhar por fatores intimamente ligados à questão do reforço publicitário”, as personagens são divulgadas em diversos produtos, como filmes, brinquedos, antes mesmo de chegarem às bancas (VERGUEIRO, 1998).

Os quadrinhos infantis brasileiros começaram a conquistar mercado aos poucos com a produção de Ziraldo Alves Pinto e Mauricio de Sousa. Pererê, personagem de Ziraldo, ganhou espaço na revista semanal de maior vendagem na época, *O Cruzeiro*, em 1960. Mauricio de Sousa, por sua vez, teve sua primeira revista publicada, *Bidu*, pela editora Continental, no final da década de 1950 (VERGUEIRO, 1999b). A Editora Continental publicou poucos números da revista *Bidu*. No entanto, em 1959, o jornal de São Paulo *Folha da Manhã*, em que Mauricio trabalhava escrevendo reportagens policiais, ao receber tiras do cãozinho Bidu e de seu dono Franjinha, resolveu dar a Mauricio um lugar no jornal.⁶ Durante aproximadamente dez anos, Mauricio publicou tiras de jornal e do tipo tablóide de várias personagens que foi criando – Cebolinha, Piteco, Penadinho, Chico Bento, Astronauta, Horácio. Em 1970, a Editora Abril, de São Paulo, publicou a revista *Mônica*, cuja personagem

⁶ Leia mais no Histórico feito sobre Mauricio de Sousa, disponível em:
<<http://www.monica.com.br/mauricio/historic.htm>> Acesso em 02 jan. 2007.

principal foi inspirada na filha do autor. Após a publicação da revista, outras personagens também ganharam suas próprias revistas: *Cebolinha* (1973), *Cascão* (1982), *Chico Bento* (1982).

A revista *Mônica* vendia, em 1973, 195.000 exemplares e, em 1978, 262.000. Observa-se, como destaca Vergueiro (1999b), que, paralelamente a esse aumento de venda dos quadrinhos infantis brasileiros, houve diminuição da vendagem das revistinhas da Disney. As personagens de Mauricio de Sousa se distinguem das personagens da Disney principalmente quanto à composição. Enquanto estas são antropomorfizações de animais – *funny animals*, animais falantes (os ratinhos Mickey e Minnie, os patos Donald, Tio Patinhas e Margarida e outros) –, aquelas se caracterizam por ser estilização (cartunização) de crianças. A projeção das histórias em quadrinho de Mauricio de Sousa cresceu tanto que superou muito a produção das revistas Disney. Em janeiro de 1998, a circulação total destas no Brasil era de apenas 15% dos títulos de Mauricio (cf. VERGUEIRO, 1999b).

As personagens de Mauricio de Sousa não conquistaram apenas os gibis. Aparecem também em inúmeros produtos, como fraldas, extrato de tomate, biscoitos, roupa de cama, jogos infantis, brinquedos de vinil, artigos de papelaria e de festa, materiais escolares, entre outros. O licenciamento das personagens gera milhões de reais por ano para os estúdios Mauricio de Sousa: são cerca de três mil produtos em linha, lançados pelo mercado por mais de 150 indústrias.⁷ O empresário também ingressou no segmento de cinema, produzindo longa-metragens na década de 80 e alguns curtas na década de 90, além do segmento de parques temáticos (um em São Paulo/ SP e outro em Curitiba/ PR).

O autor também investiu muito também em seu website: <www.monica.com.br>, lançando aí quadrinhos em primeira mão e desenhos animados. Em 2000, o site tinha picos de quase 1,5 milhão de acessos por dia. A Turma da Mônica é publicada em nove idiomas e suas HQs já chegaram a diversos países da Europa e da América Latina. Sua tiragem mensal é por volta de 3,5 milhões de exemplares.⁸ As revistas da Turma da Mônica começaram a ser publicadas pela Editora Abril, em 1970. Em 1986, passaram a ser publicadas pela Editora Globo e, a partir de janeiro de 2007, são publicadas pela Editora Panini, uma das maiores editoras do segmento de quadrinhos no Brasil e na Europa.

⁷ Dados retirados da entrevista concedida por Mauricio de Sousa à revista *Família Cristã*, em 2000.

⁸ Dados retirados da entrevista concedida por Mauricio de Sousa à revista *Família Cristã*, em 2000.

1.2 As HQs do Chico Bento

Mauricio de Sousa foi um dos poucos autores brasileiros que conseguiu sobreviver de quadrinhos e que construiu um grande império a partir deles. Criou um grupo de personagens – Mônica, Cascão, Cebolinha, Magali, Horácio, Piteco, etc. – que seduzem sobremaneira seu público e que, por isso, são cada vez mais requisitados nas diversas esferas da sociedade. Jotalhão (um elefante verde, desajeitado, protetor das matas), por exemplo, é uma dessas personagens que, há mais de quarenta anos, é o símbolo do extrato de tomate da Cica. As personagens de Mauricio de Sousa são, portanto, utilizadas com diferentes fins, seja o de entretenimento, de educação, seja o de venda ou promoção de algum produto. Uma delas, que tem se destacado, é o Chico Bento.

Chico Bento surgiu como personagem secundária em 1963, nas tiras de Hiroshi e Zezinho (Zé da Roça), publicadas no *Diário da Noite*, jornal de São Paulo que circulava na década de 1960 (cf. SOUSA, 2002). O Chico Bento apresentava algumas características em seu vestuário que foram retiradas, tais como um lacinho segurando a calça, um remendo também na calça, um galhinho de arruda atrás da orelha e um santinho pendurado ao pescoço. Essas características reforçam o estereótipo de caipira da personagem, presentificando a maneira de vestir (roupas remendadas, surradas devido ao trabalho na roça), as superstições (arruda contra mau-olhado), as crenças (bentinho, como símbolo da fé católica, que invoca a proteção divina) atribuídas a essa identidade cultural.

Além dessas marcas, a figura do Chico aparentava ser mais velha. Há autores/as que falam de uma infantilização da personagem (cf. D'OLIVEIRA, 2004). Mauricio de Sousa, no entanto, nega esse processo e afirma que a figura do Chico nasceu com quase sete anos de idade: “Meio feinho, diga-se de passagem, mais magro do que é agora, mas *sempre* com as características que você vê nas historinhas de hoje” (SOUSA, 2002, p. 2). Contudo, embora o autor afirme a continuidade das caracterizações da personagem, foram suprimidos alguns acessórios dela, em um movimento de descaracterização do caipira. Já em relação à sua linguagem, esta absorveu, progressivamente, traços do dialeto caipira, como mostra D'Oliveira (2004). A autora aponta três fases da linguagem de Chico: no final dos anos 70, os quadrinhos apresentavam o registro da norma culta; no começo dos anos 80, apresentavam uma fala semiculta e, atualmente, o “caipirês” (D'OLIVEIRA, 2004, p. 11).

A personagem foi ganhando projeção aos poucos. Chico Bento ainda apareceu por meio das tiras de Hiroshi e Zezinho publicadas também em uma revista da Cooperativa

Agrícola de Cotia (SOUSA, 2002). A oportunidade de publicação do Chico com direito a nome de história e na qual figurasse como personagem principal ocorreu em um suplemento semanal de quadrinhos que Mauricio de Sousa fazia para o jornal *Diário de São Paulo*. Nesse suplemento, Chico começou a ser desenhado em cores e a relação anterior personagem principal/coadjuvante entre Chico Bento e Hiroshi e Zezinho se inverteu. Mas a personagem começou de fato a despontar em agosto de 1982, data do início da publicação da revista em quadrinhos do Chico Bento pela Editora Abril. Desde então, vem conquistando um público cada vez mais amplo.

Além da grande vendagem dos gibis (120.000 exemplares da revista, de publicação quinzenal, e 97.000 exemplares do almanaque, publicação trimestral)⁹, as HQs do Chico Bento têm sido muito utilizadas nos mais diferentes espaços e com objetivos muito diversos. Há a presença constante de quadrinhos da personagem nas salas de aula, em livros didáticos¹⁰ e em provas de concursos¹¹. Nesses materiais, geralmente, a fala da personagem funciona como pretexto para uma discussão sobre diferentes aspectos relacionados à língua. Vergueiro (2005)¹² mostra que especificamente os quadrinhos do Chico Bento são um material que possibilita a comparação de diferenças lingüísticas, como gírias, locuções verbais e outras formas de comunicação, mas também a comparação de aspectos gerais da sociedade, a partir do modo como é retratada essa realidade.

A Turma do Chico Bento está ainda presente em diferentes produtos. Em um levantamento exploratório feito no site oficial da Turma da Mônica, em uma seção que apresenta os produtos da Turma da Mônica, foram encontrados os nomes de várias empresas que utilizam a Turma do Chico Bento na fabricação de seus produtos: oito fabricam brinquedos com a Turma do Chico; duas produzem artigos de festas; uma produz produtos de casa e decoração; três fabricam confecções, acessórios, cama, mesa e banho; seis, editorial, música e vídeo; três fabricam material escolar e papelaria. O uso da personagem também se estende para campanhas educativas como “Óia o Chico”, de preservação do Rio São Francisco, e para folhetos de divulgação¹³.

⁹ Dado retirado do site da Associação Latino-Americana de Agências de Publicidade. Disponível em: <http://alap.poa.terra.com.br/veic_sp.html> Acesso em 08 jul. 2006.

¹⁰ Alguns exemplos podem ser vistos em: *Vamos aprender e brincar* - Pré-escola - Volume 1, de Marisa Bernardes Pereira/ LIP - Leitura, Interação e Produção; *Trabalhando com Projetos*, de Eloísa Bombonatti, Mara Silva Avilez Gualassi e Márcia Maria da Silva Prioli.

¹¹ Alguns exemplos podem ser vistos em: Prova de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo –SARESP, aplicada em de maio de 1998; Vestibular UNISANTA, 2004.

¹² Em entrevista dada a Margarete Azevedo, para a *Revista Kalunga* de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_janeiro_07.asp> Acesso em 09 jul. 2006.

¹³ “Em 2001, a Coordenação da Escola Ativa produziu, por intermédio do Instituto Cultural Mauricio de Sousa, uma história em quadrinhos em que a personagem Chico Bento explica como funciona a metodologia e a

1.2.1 As revistas em quadrinhos do Chico Bento: apresentação do artefato escolhido para a investigação

Os gibis do Chico Bento¹⁴ são compostos por uma média de cinco a sete histórias, sendo uma delas quase sempre da personagem Papa-Capim, um menino índio que vive em sua tribo, na Floresta Amazônica. Eventualmente, aparecem HQs ambientadas no período pré-histórico das personagens Zum e Bum, dois ladrões gêmeos que sempre se saem mal nas tentativas de assalto e acabam na cadeia de Lem. Ao final de cada gibi, é apresentada uma tirinha vertical que se assemelha a uma piada, dado o seu caráter humorístico. Há também o *Almanaque do Chico Bento*¹⁵ que, apesar de apresentar algumas HQs inéditas, em sua maior parte é uma compilação das melhores HQs já publicadas nos gibis anteriores.

Mauricio de Sousa afirma que se inspirou, ao criar a personagem Chico Bento, em um tio-avô, roceiro da região do Taboão (no estado de São Paulo, entre Mogi e Santa Isabel), que não chegou a conhecer pessoalmente, mas de quem ouviu inúmeras histórias hilariantes, contadas por sua avó: “Era uma espécie de Pedro Malazartes, tanto que aprontava” (SOUSA, 2002, p. 2). Essa personagem é uma das poucas tentativas de representação do povo brasileiro nas revistas de Mauricio de Sousa, que cria personagens, em sua maioria, com características consideradas universais. Vergueiro (1999b, p.3) afirma que a apresentação da personagem Chico Bento enfoca “o povo brasileiro que vive no ambiente rural (...) características específicas de uma comunidade ligada, de uma maneira geral, aos valores da terra e da agricultura”, sugerindo uma universalização do rural. Chico Bento é apresentado como um típico caipira do interior de São Paulo, que vive no campo e é falante do dialeto caipira.

As histórias se passam em Vila Abobrinha, um pequeno arraial “do interior de São Paulo”. A comunidade apresenta poucos moradores, a maioria trabalhadores/as rurais. Como todo pequeno arraial, Vila Abobrinha tem uma igreja, que é administrada pelo padre Lino, e uma escola, cuja professora é Dona Marocas. São várias as personagens da Turma do Chico Bento: Rosinha, sua namorada; Zé Lelé, seu primo, que é sempre passado para trás; seus animais de estimação, a galinha Giselda, o porquinho Torresmo, a vaca Malhada, o bode Barnabé; sua Vó Dita, que é uma exímia contadora de histórias; Nhô Lau, que tem uma

estratégia de ensino da escola. Foram distribuídos cerca de 65 mil exemplares para os alunos das 2.712 escolas rurais atendidas”. Disponível em <www.fundescola.mec.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2005.

¹⁴ Os gibis do Chico Bento começaram a ser publicados quinzenalmente e apresentavam 34 páginas, no seguinte formato: 13,4 cm de largura por 19 cm de altura. Em março de 2003, passaram a ser publicados mensalmente e a ter 68 páginas e a ser vendidos por R\$2.90.

¹⁵ O *Almanaque do Chico Bento* possui 84 páginas e custa R\$3.90. Começou a ser publicado trimestralmente, mas hoje sua publicação é bimestral.

atraente plantação de goiabas, sempre invadida por Chico, que não resiste a roubar as frutas; Hiro, um garoto filho de imigrantes japoneses; Zé da Roça, amigo de Chico que não fala “caipirês”; os pais de Chico; os moradores da vila; entre outras.

A maioria dos moradores de Vila Abobrinha vive da agricultura de subsistência, como pode ser percebido pela fala de Nhô Bento, pai de Chico: “TUDO QUI NÓIS PRODUIZ É PRO NOSSO USO”¹⁶ (n. 123/ EG)¹⁷. Chico, em muitas historinhas, ajuda o pai na roça: ordenha a vaca, dá de comer e beber aos bichos, planta, colhe, racha a lenha, faz consertos no sítio, caça, irriga as plantações, as flores. Muitas vezes tem preguiça e gostaria de fazer outras coisas, como ele mesmo diz: “PASSIÁ, BRINCÁ, PESCA, NADÁ...” (n. 123/ EG), mas também, roubar goiabas, namorar, deitar na rede, tirar uma soneca, ficar de boqueira... Muitas aventuras, nos enredos das HQs do Chico, se passam em meio a pescarias, a roubos de goiaba, em um ambiente rural, que tem por cenário o rio e a mata. Os perigos enfrentados, decorrentes do ambiente em que vivem, são onças, jacarés, piranhas, touros, espingarda de sal do Nhô Lau, pontes quebradas, etc.

A escola também adquire destaque nos enredos das HQs do Chico. É apresentada, muitas vezes, como a única opção para os moradores da Vila Abobrinha conseguirem ascensão social. Os pais do Chico sempre repetem esse discurso, justamente por ser Chico Bento um aluno que recorrentemente inventa desculpas para não fazer a lição, para não ir à escola, para não estudar. Chico, diferentemente de alguns/algumas colegas, como o Zé da Roça, que é estudioso, vive criando formas de driblar a professora e seus pais para fugir das “obrigações” de aluno/a: inventa histórias por não ter feito a lição, assim como desculpas e doenças para não ir à aula, arruma mirabolantes maneiras de colar, etc.

A ênfase dada à escola nas HQs do Chico Bento instigou-me a realizar esta pesquisa. Perceber como a escola é dita, como seu espaço, suas práticas, seus sujeitos são apresentados foi o que fez com que o discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento se tornasse tema central desta dissertação. Foi a partir de então que delimito o corpo discursivo a ser investigado. Tratei de analisar não apenas as HQs que se referiam diretamente à escola ou que se passavam em seu interior, mas também as que envolviam de maneira indireta a instituição. Dessa forma, nomeei de “discurso escolar” das HQs do Chico Bento tanto os ditos atinentes à escola, quanto outras materialidades, como seu espaço (organização, disposição

¹⁶ A opção por transcrever as falas das personagens das HQs em caixa alta se deve ao fato de assim: se diferenciarem das citações dos/as autores/as e também se assemelharem à letra de forma apresentada nas histórias em quadrinhos.

¹⁷ As revistas serão identificadas pelo número e, posteriormente, pelas siglas EG e EA, que indicam as revistas publicadas pela Editora Globo e pela Editora Abril, respectivamente.

dos objetos, etc.), seus sujeitos e suas práticas: a maneira de vestir, de sentar, de se comportar no interior de ou em relação à escola.

1.2.2 Investigações e estudos sobre as HQs do Chico Bento

Talvez pelo grande uso dos quadrinhos nos mais diferentes espaços – campanhas publicitárias, campanhas de utilidade pública, projetos educacionais, comunicação popular, entre outros – e por destinarem-se a um público variado, os quadrinhos também são objeto de estudo na academia nas mais diferentes áreas. Em uma pesquisa feita no Portal de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹⁸, com a palavra-chave “quadrinhos”, foram encontradas 220 teses/dissertações. Mais especificamente com a palavra-chave “Chico Bento”, 14 dissertações de mestrado¹⁹. No entanto, embora esse artefato esteja sendo objeto de estudos de diferentes campos, ele tem sido pouco estudado em programas de pós-graduação em educação.

Das 14 dissertações encontradas a partir da busca pela palavra “Chico Bento”, apenas quatro são as efetivamente desenvolvidas na área educacional. A investigação empreendida por Gomes (1995) discute, a partir da forma como a personagem Chico Bento é mostrada em suas histórias, as causas do “fracasso escolar” nos primeiros períodos do processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, a autora analisa aspectos sociais, escolares e lingüísticos do fracasso escolar pelo prisma de sua matriz de formação psicológica, centrando-se principalmente na análise da representação psicolingüística de “bons” e “maus” alunos. Já Sales (2002) desenvolveu uma análise de conteúdo de revistas de histórias em quadrinhos das personagens Calvin, Mafalda e Chico Bento, com o objetivo de perceber como elas retratam a escola e os atores sociais desta. Realizou também uma pesquisa etnográfica em duas escolas de Londrina (uma pública e outra privada e confessional) com o intuito de verificar qual a visão que elas têm das histórias em quadrinhos e de como pode ser sua utilização no fazer pedagógico. Scareli (2003), por sua vez, examina algumas histórias em quadrinhos da Mauricio de Sousa Produções que utilizam alguns personagens (Chico Bento e Papa Capim) em histórias com enfoque ecológico, com o duplo objetivo de divertir e educar.

¹⁸ O Portal indica apenas os trabalhos concluídos até 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br> Acesso em 28 abril 2008.

¹⁹ Cf. Gomes (1995), Silva (1998), Antunes, (2000), Sales (2002), Santos (2002), Nunes (2003), Scareli (2003), Viana (2004), Silva (2004), D’Oliveira (2005), Lemes (2005), Parrilla (2006), Fernandes (2006), Cório (2006).

A pesquisa de Lemes (2005) investiga as representações de professora, alunos, universo escolar e da escola presentes em 29 revistas em quadrinhos do Chico Bento, publicadas entre 1997 e 2005, sob a perspectiva dos Estudos Culturais. Apesar de sua pesquisa se centrar também na escola narrada nas HQs do Chico Bento, a pesquisa de Lemes (2005) se diferencia da empreendida nesta dissertação, em primeiro lugar, devido ao *corpus* tomado como objeto de estudo (foram aqui analisados 364 exemplares diferentes da revista da Turma do Chico Bento de 1982 a 2005, 22 histórias seriadas e nove tirinhas disponíveis no site da Turma da Mônica). Não só a diferença de *corpus* levou a resultados diferentes, como a diferença de perspectiva teórica. Enquanto Lemes (2005) opera com o conceito de representação, esta dissertação opera com conceitos advindos dos estudos de Michel Foucault, como discurso, poder, subjetividade. Isso permite que seja lançado um outro olhar sobre a escola narrada nas HQs do Chico Bento, como afirma Silva (2002): “Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não ‘veríamos’. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’ ” (p. 17).

Em suma, pode-se afirmar que, das 14 pesquisas citadas anteriormente que envolvem o Chico Bento, apenas quatro foram desenvolvidas a partir de discussões colocadas pela área da educação, sendo que apenas uma tem também como temática central a escola de Vila Abobrinha. O número reduzido de trabalhos que exploram as HQs do Chico Bento como tema central de pesquisas educacionais pode ser reiterado com o levantamento de artigos publicados na área da educação. Em pesquisa realizada no *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)²⁰, foram conferidas suas reuniões anuais dos últimos sete anos (23^a a 28^a)²¹, por GT (Grupo de Trabalho), a partir dos títulos de trabalhos e pôsteres. Constatei que, embora já existam vários trabalhos que tratam da mídia e educação²², não há qualquer estudo que traga as HQs como objeto de investigação, nem a personagem Chico Bento.

Além disso, pesquisei os periódicos na área de educação com conceito A do *Qualis* da CAPES²³. Também não foi encontrado qualquer trabalho que tratasse especificamente de histórias em quadrinhos ou do Chico Bento. Dessa forma, pude constatar que, além do pouco

²⁰ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em 09 mai. 2006.

²¹ Constavam disponíveis no site para pesquisa apenas as sete reuniões referidas acima quando a pesquisa foi realizada.

²² Cf. os trabalhos e pôsteres apresentados no Grupo de Trabalho 16 – Educação e Comunicação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>> Acesso em 09 mai. 2006.

²³ Foram pesquisados os textos dos seguintes periódicos, de 1996 a 2006: *Cadernos de Pesquisa*, *Cadernos de Educação*, *Educação e Pesquisa*, *Educação & Realidade*, *Educação & Sociedade*, *Revista Brasileira de Educação* e *Educação em Revista*.

número de estudos de HQs na área da educação, os poucos estudos já realizados não tiveram repercussão nos principais veículos que divulgam as pesquisas da área da educação no Brasil.

Assim, embora se perceba, claramente, forte presença das HQs do Chico Bento nos mais diferentes espaços e em outros campos de estudos, ainda é incipiente o número de pesquisas que analisam este artefato no campo da educação. Há também um movimento crescente de estímulo ao uso desses quadrinhos em ambientes escolares. No entanto, há poucas análises desses materiais no campo educacional, sendo que nenhuma pesquisa encontrada faz a análise desses quadrinhos com os aportes teóricos dos Estudos Culturais e de Michel Foucault de forma conjunta, como é o caso desta investigação. Portanto, diferentemente dos estudos sobre o Chico Bento encontrados, e mencionados anteriormente, e dos trabalhos que eu mesma já realizei sobre esses materiais²⁴, pretendo lançar outro olhar para os quadrinhos, baseado nos pressupostos teóricos escolhidos para este estudo, os quais discutirei a seguir.

²⁴ Como estudante de graduação do curso de Letras na UNICAMP, participei de um projeto de iniciação científica inserido no Projeto Integrado CNPq, UNICAMP/USP: “(Des)construindo identidade(s): formas de representação de si e do outro no discurso sobre línguas (materna e estrangeira)”, sob a orientação da Prof.(a) Dr.(a) Maria José Rodrigues Faria Coracini. A pesquisa de iniciação, que ocorreu durante o período de outubro de 2003 a fevereiro de 2005, voltou-se para o estudo da linguagem como forte marcador de representações de grupos sociais. A linguagem contribui para a definição dos papéis sociais de cada personagem no enredo das HQs, do que pode ser dito, feito e por quem. Logo, pôde-se verificar que as HQs do Chico Bento ensinam aos diferentes grupos – padres, professoras, pais, homens do campo, crianças, etc. – como devem se comportar, quais atitudes devem ter, o que cabe a eles falar, entre outros (cf. FREITAS, 2004; 2005).



CAPÍTULO 2:
QUESTÕES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS

2 QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

2.1 Estudos culturais e estudos foucaultianos: apresentação do problema da investigação e de alguns conceitos-chaves usados na pesquisa

Dado o objetivo desta dissertação – *verificar e analisar como se dá a atribuição de sentidos para diferentes sujeitos, espaços e práticas relacionados à escola, produzidos pelo discurso escolar divulgado nas HQs do Chico Bento* –, a investigação aqui proposta optou por se apoiar nas discussões realizadas pelos Estudos Culturais, em sua perspectiva pós-estruturalista, e em estudos de Michel Foucault. Trabalhos realizados com base na interseção entre esses estudos teóricos têm se mostrado bastante produtivos²⁵ para se entender como funcionam os discursos, principalmente os que dizem respeito à educação escolar, veiculados em diversos artefatos culturais (cf. PARAÍSO, 2002).

A articulação entre tais perspectivas teóricas incita “a trilhar novos e diferentes caminhos” (COSTA, 2002, p. 14), que levam à descoberta de “espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária do mundo e da vida” (COSTA, 2002, p. 14). Logo, tem-se como objetivo “abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambigüidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido” (SILVA, 2003, p.9). Alguns dos conceitos que me ajudaram na tarefa de problematizar o discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento, multiplicando os sentidos disponibilizados em tais textos, que passo agora a apresentar, foram: cultura, currículo, discurso, poder e subjetividade.

Cultura, pensada com base na perspectiva dos Estudos Culturais²⁶, “não mais consiste na soma do ‘melhor que se tenha pensado e dito’, considerado como o auge de uma

²⁵ Apesar de seu caráter produtivo, Veiga-Neto (2004) apresenta algumas possibilidades e dificuldades advindas dessa articulação teórica.

²⁶ Os Estudos Culturais surgiram na década de 1960, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham (Inglaterra), e têm como foco central a análise da cultura (cf. NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995; WORTMANN e VEIGA-NETO, 2001 E PARAÍSO, 2004a). Nas décadas subsequentes ao surgimento dos Estudos Culturais, observou-se a internacionalização desse campo de estudos, que passou a exercer grande força e influência na teorização social contemporânea (cf. SILVA, 2001e PARAÍSO, 2004a). Apesar de várias tendências epistemológicas e políticas que coexistiam no campo dos Estudos Culturais, notadamente marxistas, observa-se, na década de 80, que elas cedem lugar ao pós-estruturalismo, com a influência da produção de autores como Foucault e Derrida (SILVA, 2002). Esses autores

civilização desenvolvida — o ideal da perfeição à qual, conforme a antiga visão, todos aspiravam” (HALL, 1997, p. 3). Sobre isso, Veiga-Neto (2003, p. 9-10) aponta três características principais do conceito de *Cultura* que permeou a Modernidade e que os Estudos Culturais problematizam: “seu caráter diferenciador e elitista” (que opera com a distinção entre alta e baixa cultura), “seu caráter único e unificador da Cultura” (ao qual está ligado o papel atribuído à educação) e “seu caráter idealista” (que prevê a possibilidade de uma cultura única e universal). A essa concepção constantemente se recorreu como “um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8). O autor mostra que o monoculturalismo começou a ser desconstruído na década de 1920. Aponta também o papel fundamental dos Estudos Culturais nesse processo, ao mostrar a produtividade do deslocamento de *Cultura* para *culturas*. Tanto a flexão para o plural, quanto a adjetivação, permitiram a incorporação de “novas e diferentes possibilidades de sentido” (COSTA, 2005, p. 108) ao conceito. A “descolonização”²⁷ do conceito de cultura também possibilitou que se reconhecesse, ao mesmo tempo, a diversidade de culturas existentes, assim como a singularidade de cada uma delas. Essa ampliação na compreensão do conceito, proposta pelas tradições dos Estudos Culturais, entende cultura:

tanto como uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p.14).

Todas as produções culturais são passíveis de serem pesquisadas sem hierarquizações, sem dicotomizações. No entanto, não é qualquer exame de práticas culturais que pode ser vinculado aos Estudos Culturais, já que estes “envolvem o *como* e o *porquê* esse trabalho é feito, não apenas seu conteúdo” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 27). Os Estudos Culturais se comprometem com o questionamento de categorias dadas como naturais e o exame de práticas culturais a partir de seu envolvimento com e no interior de relações de poder, “em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 1995, p. 13). Há aí um ponto de encontro com os trabalhos de Michel Foucault, já que, como o próprio filósofo declara, um dos objetivos de seus trabalhos foi o de: “mostrar que muchas de las cosas que forman parte de su paisaje – la gente piensa

possibilitaram uma análise do caráter construído dos objetos das pesquisas culturais, pois em seus estudos dão ênfase ao papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção (PARAÍSO, 2004a).

²⁷ Cf. Costa (2005).

que son universales – no son sino el resultado de algunos cambios históricos muy precisos” (FOUCAULT, 1991, p. 144).

A cultura para os Estudos Culturais, portanto, é compreendida como “um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social” (SILVA, 2003, p. 14), ou seja, como relações sociais, que são “hierárquicas, assimétricas, são relações de poder” (SILVA, 2003, p. 17). Conceber a cultura dessa forma “implica, pois, ver o campo da produção de significado e de sentido como contestado, disputado, conflitivo” (SILVA, 2003, p. 24). Essa luta por significado é, na verdade, “uma luta por hegemonia, por domínio, em que o significado é, ao mesmo tempo, objeto e meio, objetivo e instrumento” (SILVA, 2003, p. 24).

Costa (2005) refere-se a diversas culturas que têm sido investigadas, tais como a cultura de massa, juvenil, surda, empresarial, indígena. Diferentes culturas constroem narrativas sobre os mais diversos assuntos (sexualidade, educação, família, infância, criminalidade) e, conseqüentemente, ensinam maneiras de agir e pensar em relação a eles. Entre tais culturas, Green e Bigun (1995b p. 208) mostram que houve “uma expansão extraordinária na importância, alcance e densidade da assim chamada cultura de mídia” e afirmam como essa cultura tem contribuído não só para a produção de significados sobre as coisas do mundo, mas também como tem ensinado maneiras de ser, de estar e de se comportar.

Os efeitos da centralidade da mídia na contemporaneidade já têm sido objeto de investigação de diferentes autores, como nos relata Costa (2004)²⁸. Entretanto, com o advento de novas mídias (televisão, jogos eletrônicos, internet, etc.), que se inserem de forma cada vez mais ostensiva em nosso cotidiano, tornou-se proeminente estudar o que essa cultura midiática tem divulgado, pois se constitui como lugar privilegiado de veiculação de representações específicas de mundo, de sociedade e do eu na contemporaneidade (cf. PARAÍSO, 2004a). Nesse contexto, pode-se entender a utilização do conceito cultura nesta dissertação. Ao fazer seu discurso circular, as HQs do Chico Bento produzem e veiculam um “conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p. 57). E, como visto, esse “currículo midiático” interfere “não só no

²⁸ Costa remonta aos seguintes autores: “Jameson (1996) se refere aos produtos culturais como *mercadorias* que colonizam tudo, da natureza ao inconsciente; Baudrillard (1983) fala de uma variedade atordoante de superfícies, signos culturais com vida própria compondo uma hiper-realidade que nos inebria em um jogo de fascinação e publicidade no qual qualquer resistência é fútil e despreocupada; e Hall (1997[b]) argumenta que os estudos culturais o ajudaram a compreender que a mídia tem uma função na constituição das coisas que ela reflete” (Costa, 2004a, p.73).

conjunto de crenças de cada um de nós, como também compromete a nossa maneira de agir, o nosso comportamento. Em outros termos, trata-se de um sistema criado para moldar as subjetividades e comportamentos” (HARA, 2007, p. 3).

Para efetuar o questionamento dos ensinamentos veiculados por uma cultura midiática, muitas pesquisas dos Estudos Culturais em educação recorrem especialmente a conceitos desenvolvidos por Foucault, como discurso, enunciado, tecnologias do eu, e têm mostrado “o quão produtivo é pensar e problematizar a educação a partir de tais conceitos e das relações entre o poder e o saber”²⁹. Os trabalhos nessa área analisam as relações de poder que definem o campo cultural, assim como os processos pelos quais se dão as lutas por imposição de significados, por meio da linguagem, em diferentes espaços e artefatos³⁰. Dessa forma, essas análises culturais visam a averiguar como o discurso funciona, ou seja, como “os discursos, no contexto de relações de poder específicas, historicamente constituídas, e invocando noções particulares de verdade, definem as ações e os eventos que são plausíveis, racionalizados ou justificados num dado campo” (GORE, 1999, p. 9 -10).

Assim, como base em toda essa discussão e problematização, compreendo cultura nesta investigação como “dinâmica e móvel; como formas conflitantes de entender e viver o mundo; como criação, atividade, trabalho” (PARAÍSO, 2004a, p. 56-57). Em suma, cultura é entendida como “um campo de luta em torno da significação social. Ela assume um papel constituidor e não apenas determinado; um papel de produção, e não de produto” (PARAÍSO, 2004a, p. 57).

Assim como a concepção estática e essencializada de cultura foi problematizada, a concepção de currículo também sofreu alterações. Afinal, como lembra Silva (2003, p. 12), “Quando as formas tradicionais de conceber o conhecimento e a cultura entram em crise e são radicalmente questionadas, o currículo não pode deixar de ser atingido”. O autor lembra ainda que a noção de currículo que pressupõe um caráter universal e inercial da cultura e do conhecimento é uma das visões mais difundidas sobre currículo. Essa visão tradicional (do humanismo tradicional e do tecnicismo), que vê o currículo como espaço de transmissão de conhecimento, começou a se modificar a partir “dos questionamentos da chamada ‘Nova Sociologia da Educação’ e, em geral, da teorização crítica inicial em educação” (SILVA, 2003, p.13), que apontou tanto “o caráter histórico (variável, mutável) quanto o caráter social (construído) do conhecimento escolar” (SILVA, 2003, p. 13). No entanto, o autor salienta que o rompimento com essa visão convencional de currículo ocorreu mesmo a partir “do impacto

²⁹ Trecho retirado da orelha do livro *Foucault e a Educação* (VEIGA-NETO, 2005).

³⁰ Cf. Fischer (1996), Paraíso (2002).

das teorizações pós-modernistas e pós-estruturalistas, tais como representadas sobretudo pelos Estudos Culturais e sintetizadas na chamada ‘virada lingüística’” (SILVA, 2003, p. 14). O currículo passou a ser baseado então em uma concepção ampla e dinâmica de cultura, “vista menos como produto e mais como produção, como criação, como trabalho” (SILVA, 2003, p. 17).

A concepção de currículo resultante dessa teorização e adotada nesta investigação é a de um “espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político” (SILVA, 2003, p.10), em que grupos lutam por impor sua maneira de conceber o mundo e de ser-estar neste mundo, ou seja, sua “verdade”. Mais do que isso, o currículo é visto como uma “prática de significação”, mas não como outrora, “reduzida ao registro e à transmissão de significados fixos, imóveis, transcendentais” (SILVA, 2003, p. 15), e sim como instância produtora, que “fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso”, assim como “também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela” (SILVA, 2003, p. 12).

Os Estudos Culturais chamam a atenção para o fato de que os mais diferentes modos de ser, de conceber e interpretar o mundo são ensinados não só na esfera escolar, mas nas diversas práticas culturais que atravessam a sociedade. Daí, fala-se em “pedagogia cultural”, e, conseqüentemente, em “currículo cultural”. Tais conceitos referem-se à responsabilidade de educar tomada pela mídia e seus diversos meios e produções. O processo pedagógico, seja ele definido de forma restrita – referindo-se aos sujeitos da educação institucionalizada –, seja de forma ampla – referindo-se a outras relações pedagógicas, como a midiática –, corporifica relações de poder que dizem respeito a questões de saber. Daí a relevância de analisar qual saber está sendo divulgado, nos mais diferentes artefatos, como válido, qual saber é produzido, o saber de quem. Paraíso (2007, p.24) afirma que a mídia “invade o nosso cotidiano, nos expõe, nos ensina modos de ser, pensar, estar e agir; divulga conhecimentos sobre nós mesmos e sobre outras pessoas; demonstra valores, normas e procedimentos a serem adotados no nosso cotidiano”. Nesse contexto, considero as HQs do Chico Bento um currículo cultural, “uma prática de produção e veiculação de significados”, um espaço “feito de culturas, de formas de compreender o mundo social, de produzir e atribuir-lhe sentido” (PARAÍSO, 2004a, p. 57) e que, portanto, deve ser investigado.

Green e Bigun (1995b) defendem a necessidade de se analisar pedagogias exteriores ao processo de escolarização – “a mídia eletrônica de massa” –, pois, segundo os autores, ela está estreitamente implicada na (re)produção de subjetividades e formas culturais da contemporaneidade, devido a sua expansão, seu alcance e sua densidade. Os Estudos

Culturais vêm apontando a centralidade do estudo dos currículos veiculados pelos mais variados artefatos culturais (cf. PARAÍSO, 2004a), principalmente da análise “da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento” (GIROUX, 1995a, p. 90), para a compreensão de como a “dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade”. Todo objeto de uma análise cultural tende a ser considerado como artefato, isto é, como coisa feita, “como o resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2002, p. 134). Evidenciar o caráter de construto permite expor o processo pelo qual ele veio a ser o que é, “as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2002, p. 134).

Um artefato cultural tem efeitos sobre a regulação da vida social, “por meio das formas pelas quais ele é representado, sobre as identidades com ele associadas e sobre a articulação de sua produção e de seu consumo” (SILVA, 2000, p. 68). Não basta ao/à educador/a reconhecer a pluralidade de leituras possíveis desses artefatos, há a “necessidade política de analisar como as leituras privilegiadas dominantes desses textos constroem seus significados carregados de poder para gerar posições-de-sujeito particulares” (GIROUX, 1995a, p. 63-64) que definem para os indivíduos noções específicas de agência e suas possibilidades na sociedade. Isto é, cabe ao/à educador/a verificar como se produzem e, conseqüentemente, se ensinam “idéias, práticas coletivas e individuais, sujeitos que existem, vivem, sofrem e alegram-se, num mundo que se produz atravessado por complexas redes de relações, que vão desde as econômico-sociais até as tramas amorosas e transferenciais” (CORAZZA, 2001a, p. 13-14). Em suma, cabe investigar qual o currículo cultural, quais “representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer que está sendo ensinado por elas” (COSTA, 2005, p.116).

Para descrever e analisar quais ensinamentos são veiculados pelas HQs do Chico Bento, por exemplo, é importante problematizarmos o currículo cultural por elas instituído, perguntar a ele, como ser falante, “– O que está dizendo? O que quer dizer, com isto que está dizendo? O que você quer?” (CORAZZA, 2001a, p. 10). Investigar “o aspecto gerativo de sua própria linguagem” (CORAZZA, 2001a, p. 12), pois o currículo, como nos mostra Silva (2003, p. 27), “está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz”. Esse entendimento do currículo como linguagem produtiva, baseado em teorias pós-estruturalistas, pressupõe

“que a natureza de sua discursividade é arbitrária e ficcional, por ser histórica e socialmente construída” (CORAZZA, 2001a, p. 9-10).

É a partir dessa discussão que problematizo o currículo e a pedagogia divulgada pelas HQs do Chico Bento, procurando identificar, contestar, multiplicar os sentidos produzidos por elas, os significados culturais que carregam, principalmente no que concerne ao discurso sobre a educação escolar. Para isso, esta dissertação se apoiará também nos estudos foucaultianos. Veiga-Neto (2005) aponta estudos³¹ de autores/as que trabalham com a perspectiva foucaultiana para questionar alguns efeitos de verdade que predominaram discursivamente ao se nomear e produzir a escola e a Pedagogia. Ele destaca que os/as autores/as:

descrevem e problematizam todo um conjunto de verdades sobre a educação escolar, mostrando seu caráter construído e arbitrário – e, portanto, não natural. Entre tais verdades, destacam-se o caráter humanitário das escolas profissionalizantes populares, a criança como o bom selvagem, a escola como caminho para a maioria humana, a necessidade de a escola exercer a tutela moral sobre as futuras gerações etc. (VEIGA-NETO, 2005, p. 62)

Gallo (2007) também indica pontos positivos advindos, em especial, do uso de conceitos foucaultianos no campo educacional. Estes produziriam “uma espécie de estranhamento, de deslocamento dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se, na medida em que suas bases já não podem ser sustentadas” (GALLO, 2007, p. 2). De forma sintética, pode-se dizer que os conceitos e estudos foucaultianos ajudam a pensar a educação e a escola em, pelo menos, três dimensões: “a construção do saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo, numa dimensão ética” (GALLO, 2007, p. 2). No entanto, muitas pesquisas educacionais não têm se restringido à escola e lançam, pois, um olhar mais amplo sobre os variados processos educativos disseminados na sociedade.

Algumas pesquisadoras (PARAÍSO, 2002³²; COSTA, 2004³³ e FISCHER, 2002a³⁴) têm se proposto investigar como a mídia e seus diversos artefatos culturais têm produzido

³¹ Cf. Narodowski (2001) e Varela; Alvarez-Uria (1991).

³² Paraíso (2005) analisa o discurso da mídia educativa brasileira nos anos de 1999, 2000 e 2001 em cinco programas do Canal Futura, na revista *TV Escola* e em campanhas publicitárias que falam sobre a educação escolar divulgadas no Canal Futura.

³³ Costa (2004) analisa as representações, os processos de subjetivação de professoras e as conseqüências disso em um dos mais conhecidos periódicos dirigidos ao segmento ocupacional do magistério, a revista *Nova Escola*.

versões do mundo que, cada vez mais, fixam significados que passam a vigorar como regimes de verdade e que ditam possibilidades de existência. Essas investigações educacionais, principalmente as que se apóiam nos estudos foucaultianos, têm contribuído para que se lance um olhar para a mídia e para a cultura em geral como espaços de captura e sujeição e, portanto, que isso “possa tornar-nos mais humildes e receptivos para tentar compreender aquilo que nos circunda, nos constitui e nos aprisiona irrecorrivelmente” (COSTA, 2004, p. 89).

Os enunciados, que compõem a rede discursiva de saberes sobre a educação escolar, ajudam a entrever como as formas pelas quais os objetos, no caso, a escola, “são construídos por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2003, p. 45). Os efeitos de sentido decorrentes desse discurso são efeitos de poder que “não funcionariam, entretanto, se não contribuíssem para fixar posições de sujeito específicas, pra fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares” (SILVA, 2003, p. 25). Pode-se afirmar, portanto, que os efeitos de sentido são efeitos de produção de subjetividades específicas. Dessa forma, a descrição e a análise do discurso escolar das HQs do Chico Bento empreendidas nesta pesquisa objetivam dar relevo aos procedimentos utilizados na construção de efeitos de sentido acerca da escola, de professores/as, de alunos/as, de seu espaço-tempo, etc.

Discurso é um conceito vasto. Há ampla literatura que apresenta diferentes sentidos e origens teóricas para o termo (cf. SILVEIRA, 2005). No entanto, o que há em comum entre as distintas posições é “a rejeição da noção realista de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (GILL, 2002, p. 204 *apud* SILVEIRA, 2005, p. 198). A noção foucaultiana de discurso adotada nesta investigação igualmente pressupõe tal afirmação, ao considerar “que não existe *o que é e como deve ser o mundo*, mas que existem apenas *declarações* sobre o que é e como deve ser o mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p. 169, grifos do autor).

Tanto a “verdade”, quanto a “realidade”, em uma perspectiva foucaultiana, são consideradas “construções discursivas resultantes de epistemes situadas e datadas”, “coisas deste mundo, constituídas no seio de correlações de forças e de jogos de poder” (COSTA, 1998, p. 2). As reflexões pós têm reconhecido que “não existe a tal verdade verdadeira; ela é sonho, pura ficção” (COSTA, 2002, p. 15). São os enunciados, dentro de cada discurso, que estabelecem um regime de verdade, ao marcarem e sinalizarem “o que é tomado por verdade,

³⁴ Fischer (2002a) discute os resultados de uma pesquisa que analisou 66 produtos televisivos com o intuito de buscar o caráter pedagógico das produções televisivas.

num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 122). Enunciado, aqui compreendido sob uma perspectiva foucaultiana, seria como a unidade de análise do discurso:

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles “fazem sentido” ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2005, p. 98).

Pode-se afirmar, portanto, que o que há é uma produção histórica de efeitos de verdade “no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1981, p. 7). Foucault procurava de fato investigar, ao estudar a loucura, a punição, a sexualidade, como se dá a “construção social de uma coisa bem particular e específica: a verdade” (SILVA, 2003, p. 99), ou melhor, ele preocupou-se com a “política do verdadeiro”, com o processo pelo qual determinados discursos passavam a ser considerados verdadeiros (PARAÍSO, 2004b). A verdade é aqui entendida como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1981, p. 14). Ela está circularmente ligada a sistemas de poder, ou seja, a regimes de verdade, “que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 1981, p. 14). Cada sociedade tem sua “política geral” de verdade: “os tipos de discurso que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro” (FOUCAULT, 1981, p. 12). Existe, portanto, uma “ordem do discurso”, de modo que não há como controlá-lo como se pensava fazê-lo.

Para Foucault (1981), o regime de verdade se instaura por meio de dispositivos de saber-poder capazes de inscrever na realidade algo que não existe. Os sentidos criados discursivamente “são outros tantos objetos que, embora de natureza diferente, não são menos reais, em seus efeitos, que a pedra que nos atinge a cabeça. É precisamente por parecerem ‘reais’, por *serem* ‘reais’, que esses sentidos têm efeito de ‘verdade’” (SILVA, 2003, p. 44, grifos do autor). Portanto, o que não existe passa a existir como efeito de discursos, práticas, saberes e relações de poder. É aí que se inscreve a definição de discurso recorrente na perspectiva adotada nesta pesquisa, a de que o discurso são “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2005, p. 55). O autor define prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social,

econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 2005, p. 133). A função enunciativa, por sua vez, é um conceito central nos estudos foucaultianos para a definição de enunciado e, conseqüentemente, discurso. Ela diz respeito ao fato de o enunciado ser produzido por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado. Dessa forma, como tão bem explica Foucault (2001, p. 8-9), a produção do discurso, em toda a sociedade, “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”.

É no discurso em que se articulam as relações de poder-saber (cf. FOUCAULT, 1981). Saber e poder são “dois lados de um mesmo processo”, um produz o outro e ambos contribuem para o engendramento de regimes de verdade. Os saberes são “materialidade, práticas e acontecimentos”, dispositivos políticos que se articulam com as diferentes formações sociais e inscrevem-se, portanto, em suas condições políticas (FOUCAULT, 1981). Daí, pode-se dizer que não há saber neutro: todo saber é político e se articula a “esta coisa tão enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte, que se chama poder” (FOUCAULT, 1981, p. 75). Para o autor, a análise do saber implica necessariamente a análise do poder, posto que “o exercício do poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 142). Todo exercício de poder prevê certa economia dos discursos de verdade, pois “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 180).

O poder, assim compreendido, conceito e ferramenta analítica muito usada nos estudos da educação que trabalham com os aportes foucaultianos, também tem sido central às discussões realizadas pelos Estudos Culturais³⁵, que questionam as relações de poder que atravessam as práticas culturais e que “inferiorizam, discriminam e marginalizam determinadas culturas em favor de outras” (PARAÍSO, 2004a, p. 58). “É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.38). Nesse sentido, as HQs do Chico Bento seriam um entre os muitos locais em que o significado sobre a educação escolar é negociado e fixado. O

³⁵ Cf. Bujes (2000), Paraíso (2002).

discurso da educação escolar nessas HQs é uma luta porque confisca, pelo menos por um momento, o poder de falar da escola, muitas vezes monopolizado por órgãos públicos, como o Ministério da Educação (MEC), e, como mostra Paraíso (2002), pela mídia televisiva. No entanto, há que se considerar que devido à instituição à qual estão vinculados, os efeitos de verdade de cada um desses discursos são diferentes. Nesse sentido, discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 2001, p. 10).

O poder, portanto, de importância central para a investigação aqui empreendida, não se resume ao interdito, à recusa, à proibição. Para Foucault (1981, p.236), “longe de serem as formas essenciais do poder, são apenas seus limites, as formas frustradas ou extremas. As relações de poder são, antes de tudo, produtivas”. Para o autor, o poder, “se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil” (FOUCAULT, 1981, p. 148). Sua força advém da produção de “efeitos positivos a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber” (FOUCAULT, 1981, p. 148). Sobre isso, ele argumenta:

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem como função reprimir (FOUCAULT, 1981, p. 8).

Além disso, nessa perspectiva, o poder não possui um centro, não é unidirecional, descendente, mas difundido, capilarizado, ascendente. Não há um poder, mas vários “micropoderes” que são exercidos cotidianamente. O poder não é um bem: “não se dá, não se troca nem se retoma” (FOUCAULT, 1981, p.175). Ele é, “acima de tudo, uma relação de força”: ele “se exerce”, só existe como ato (FOUCAULT, 1981, p.175). O poder é entendido então, de maneira mais ampla, como “um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” (FOUCAULT, 1981, p.175). Pode-se afirmar também que o poder é uma estratégia, assim definida por Paraíso (2007, p.55): “uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos”.

O estudo dos artefatos culturais produzidos nas diferentes sociedades, de seus discursos e regimes de verdade, com o uso dessa noção foucaultiana de poder, possibilita, então, se pensar alternativas que desvinculem “o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento” (FOUCAULT, 1981, p. 14). Os aparatos midiáticos ensinam seus/suas interlocutores/as a

interpretar o mundo e a categorizá-lo, normatizam tudo, dizendo o que é certo e o que é errado, o que é normal ou anormal, o que é verdadeiro e o que é falso entre outros (cf. PARAÍSO, 2001; 2002). O discurso, dessa maneira, permite inúmeras aprendizagens, às quais as pessoas estão submetidas.

O que é ensinado nos mais diferentes artefatos, longe da sua pretensão de neutralidade, inscreve-se em um espaço de poder, social e culturalmente produzido, no qual se luta pelo estabelecimento de normas e regimes de verdade que produzirão sujeitos: “Certamente nunca se deixou de admitir que a produção da verdade acarrete efeitos sobre o sujeito, como todos os tipos de variações possíveis...” (FOUCAULT, 1981, p. 153). Mas esses efeitos não são garantidos, pois as relações de poder são dispersas e fragmentadas, e prevêm resistência: “jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1981, p. 136). Como têm a característica intrínseca de serem discursivas, as relações de poder sempre se dão em meio a disputas entre os diferentes discursos divulgados na sociedade, sendo a resistência uma forma de poder. Sobre essa noção de resistência/poder em Foucault, Veiga-Neto (2003, p. 151-152, grifos do autor) sintetiza: a “resistência ao poder não é a antítese do poder, não é o outro *do* poder, mas é o outro *numa relação* de poder – e não *de* uma relação de poder”.

O poder, nessa perspectiva foucaultiana, há que ser estudado “em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais” (FOUCAULT, 1981, p. 182). Deve-se estudar seu funcionamento, perguntar: “como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.” (FOUCAULT, 1981, p. 182).

O que Foucault procurou, no decorrer de sua obra, foi “fazer a história de como nos constituímos sujeitos de verdade (ou de como nos assujeitamos às verdades de nosso tempo, ou ainda de como não cansamos de buscar discursos verdadeiros que nos constituam)” (FISCHER, 2002, p. 39). O autor propõe fazer uma “genealogia do sujeito”, mostrar seu caráter discursivo, construído, sua contingência histórica. Para Foucault, “a recusa de uma natureza humana é condição de possibilidade da liberdade, pela historicização das formas de produção da subjetividade, seja pelas práticas de sujeição, seja pelos modos de subjetivação constituídos em cada época, e particularmente na Modernidade” (RAGO, 2005, p. 42).

Uma perspectiva pós-estruturalista de análise da educação trabalha exatamente nessa direção, ao negar a noção de um sujeito com uma consciência unitária, homogênea, racional,

centrada. É afirmado o processo de fabricação do sujeito. Ele passa a ser apresentado como um efeito “da linguagem”, “do discurso”, “do texto”, “da gramática” (TADEU, 2003, p. 11). O efeito “de uma ilusão”, “de uma interpelação”, “da enunciação”, “dos processos de subjetivação”, “de um endereçamento”, “de um posicionamento” (TADEU, 2003, p. 11). O sujeito, por fim, é apresentado como “uma derivada”, “uma ficção”, “um efeito” (TADEU, 2003, p. 11).

Silva (2001) enumera os três “assaltos” das teorizações contemporâneas que levaram à derradeira queda do sujeito. Em primeiro lugar, a Psicanálise, quando argumentou que o sujeito “parece não estar, como pretende, no controle do que pensa e do que faz”³⁶. Em segundo lugar, o Estruturalismo, ao defender que o sujeito “não fala, é falado”³⁷. Em terceiro lugar o Pós-estruturalismo, ao mostrar que “esse sujeito não é uma origem, mas uma invenção, um efeito da diferença”³⁸. Entre os autores pós-estruturalistas que abalaram a idéia de sujeito, destaca-se Michel Foucault, que, em diferentes fases de sua obra, anuncia “a morte do homem”, ao mostrar a invenção e a fragilidade do sujeito iluminista, moderno, centrado, masculino, branco, heterossexual. Foucault descreveu a erosão deste homem como sujeito e objeto do conhecimento e discutiu sua produção como sujeito-indivíduo em diferentes espaços.

Foucault nega a existência de um sujeito universal à medida que mostra que este é uma construção discursiva e um produto dos dispositivos de poder. Nesse sentido, o poder, como instância produtiva, não produz apenas saber, como demonstrado anteriormente, mas também sujeitos: “o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder”, segundo Foucault (1981, p. 161), “o indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças” (FOUCAULT, 1981, p. 161). Por isso, faz mais sentido usar uma linguagem que expresse essa mobilidade. Faz mais sentido falar em um confronto de diferentes subjetividades, entendidas como produzidas por diferenciadas práticas, técnicas e procedimentos. Essa produção de modos de existência ou de estilos de vida se dá em função dos “efeitos da composição e da recomposição de forças, práticas e relações que tentam transformar – ou operam para transformar – o ser humano em variadas formas de sujeito, em seres capazes de tomar a si próprios como os sujeitos de suas próprias práticas e das práticas de outros sobre eles” (ROSE, 2001a, p. 143). As práticas que o sujeito

³⁶ Trecho retirado da orelha do livro *Nunca fomos humanos* (SILVA, 2001).

³⁷ Trecho retirado da orelha do livro *Nunca fomos humanos* (SILVA, 2001).

³⁸ Trecho retirado da orelha do livro *Nunca fomos humanos* (SILVA, 2001).

aplica sobre si mesmo são denominadas “técnicas ou tecnologias do eu”, que Foucault (1993) conceitua como:

[...] técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, isso de tal maneira a transformarem-se a eles próprios, a modificarem-se, ou a agirem num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante (p.207).

Já as práticas que dizem respeito aos processos nos quais se visa à dominação dos indivíduos uns pelos outros, por meio de exercício de poder, Foucault denomina “técnicas de dominação”, ou seja, “técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação” (FOUCAULT, 1994a, p.2). O filósofo mostra a necessidade de se “levar em conta a interação entre estes dois tipos de técnicas” (FOUCAULT, 1993, p. 207), pois “o ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). O autor ainda mostra como é importante conhecer essas técnicas para estudar como se deu a constituição do sujeito ao longo da história nas sociedades ocidentais, pois o sujeito “é uma experiência histórica definida, como a arqueologia mostra, por práticas e instituições diversas, entre as quais a língua que o homem fala, o trabalho que realiza e a vida que ele vive” (NICOLAZZI, 2001, p. 48).

A mídia é uma dessas instituições que adquiriu papel notável na produção dos sujeitos (GREEN; BIGUN, 1995a). Por isso, atualmente, muitos educadores têm se questionado em que medida o discurso midiático contribui para a constituição de subjetividades, pois produz e divulga verdades, imagens, sentidos, saberes que, de alguma maneira, remetem à educação ou à formação das pessoas, divulgando ou reforçando modos de ser e estar na cultura em que vivem (cf. PARAÍSO, 2002; 2007). Esse processo de objetivação, que nomeia e atribui sentidos para as coisas do mundo, dobra-se sobre as pessoas, marcando-as, subjetivando-as e tornando-as sujeitos de determinados tipos (cf. PARAÍSO, 2007). Os vários discursos que circulam socialmente na mídia, como o da educação escolar nas HQs do Chico Bento, instituem ou procuram instituir, ao divulgarem padrões de certo/errado, normal/anormal, bom/mau, determinados modos de ser. Dessa maneira, seguem atravessando, constituindo nossa subjetividade, pois “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2003, p. 136). No entanto, se muitas vezes o sujeito é

desterritorializado de suas esferas natais e reterritorializado a partir de subjetividades midiáticas, “essa nomadização generalizada pode significar uma refluidificação aberta a novas composições, a novos valores e novas sensibilidades” (PELBART, 2000, p. 14).

Apesar de não podermos negar a força que certos discursos, que funcionam como regimes de verdade em determinada época, têm na constituição de subjetividades, não há nada que assegure que a subjetividade não possa ser produzida por outros discursos, pois eles estão sempre em disputa. Isso ocorre tanto porque os modos de subjetivação são “demarcados por dispositivos historicamente constituídos e, portanto, podem se desfazer, transformando-se, à medida que novas práticas de subjetivação se engendram” (CARDOSO, 2005, p. 348), quanto porque “ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação” (DELEUZE, 2002, p. 130).

Para Foucault, conforme argumenta Cardoso (2005, p. 344): “toda a experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do si (subjetivação)”. Apesar de os saberes e os poderes de todos os tempos procurarem dominar os processos de subjetivação, esses processos lhes escapam, na medida em que perfazem “uma história da resistência relativa à vida, pois *o ponto mais intenso da vida, onde se concentra sua energia, fica exatamente ali onde elas se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças e escapar de suas armadilhas*” (CARDOSO, 2005, p. 344, grifo do autor).

O processo de se analisar o discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento, mapeando quais saberes, poderes, subjetividades, culturas, currículos são divulgados, se inscreve, portanto, junto aos estudos em educação que vêm operando com conceitos foucaultianos para investigar temas educacionais. Este tipo de análise tem caráter positivo, “não é feita para lastimar ou acusar um objeto analisado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78), no caso, as HQs do Chico Bento, “mas sim para compreendê-lo naquilo que ele é capaz de produzir, em termos de efeitos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 78). É isso o que esta investigação procura descrever e analisar. Apresento a seguir a metodologia utilizada nesta investigação para procurar descrever, compreender e analisar esses efeitos produzidos pelas HQs do Chico Bento.

2.2 Metodologia: uma “caixa de ferramentas” para estudar as HQs do Chico Bento

Paraíso (2004b) mostra que posturas investigativas e ferramentas analíticas de inspiração pós-crítica têm sido bastante produtivas para se pensar de maneira diferente a educação e, conseqüentemente, para possibilitar que suscitem outros significados nesse território. Segundo a autora, esse campo teórico possibilita que o/a pesquisador/a trace novos caminhos investigativos e saídas metodológicas que utilizam o singular, o local e o parcial e que o ajudam a se desvencilhar “das totalizações e homogeneizações das metanarrativas” (PARAÍSO, 2004b, p. 288). A autora mostra também que “as produções e invenções pós-críticas em educação têm delineado práticas educacionais, currículos e pedagogias que abrem, transgridem, subvertem e multiplicam sentidos” (PARAÍSO, 2004b, p. 288). Assim, esses estudos têm propiciado formas diferentes de se entender e explicar os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos, entre outros objetos relacionados à educação, entre os quais incluo o discurso sobre a educação escolar divulgado pelas HQs do Chico Bento. A autora argumenta que:

Ao “atirar flechas” e realizar investigações que perseguem as condições de invenção dos conhecimentos legítimos, das verdades, do sujeito, da naturalização e universalização dos sentidos, essas pesquisas, por um lado, expõem as arbitrariedades, os processos de criação, as historicidades e as forças que fizeram a imposição dos sentidos e, em contrapartida, criam novos sentidos e fazem a educação movimentar-se, “dançar”³⁹. (PARAÍSO, 2004b, p. 295).

Os Estudos Culturais, como um desses movimentos teóricos pós-críticos, defendem o uso de diferentes metodologias nas investigações. Não há uma metodologia sugerida e considerada melhor para ser utilizada quando se vai pesquisar nesse campo de estudos. A escolha é “pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON, TREICHLER e GROSSBERG, 1995, p. 9), depende das questões e do contexto em que estas são feitas. Como explicita Costa (2002, p. 16), “o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”. No entanto, nota-se uma preponderância de duas grandes tendências metodológicas nos estudos em educação que trabalham com os Estudos Culturais: “a etnografia e as análises discursivas ou textuais” (PARAÍSO, 2004a, p. 55).

No que diz respeito à metodologia adotada neste trabalho, optei por incorporar procedimentos inspirados tanto na análise do discurso foucaultiana quanto em sua genealogia.

³⁹ Paraíso cita Silva (2001) como autor da noção de que o currículo “dança”.

Cabe ressaltar que empreender essa análise com base em um aporte teórico foucaultiano vai ao encontro do que o próprio autor desejava que fosse feito com sua obra, utilizá-la como uma “caixa de ferramentas”, pois teoria, para o autor, não se desvincula da prática, uma vez que aquela não “expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma prática. Mas local e regional (...) não totalizadora” (FOUCAULT, 1981, p. 70-71). Nesse sentido, pode-se dizer que o filósofo “alarga o conceito de teoria para um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permite orientar nosso conhecimento e nossa investigação” (VEIGA-NETO, 1995, p. 17).

Para a realização da análise do discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento, operei de modo genealógico. A noção de genealogia, introduzida por Foucault em *Vigiar e Punir*, foi inspirada na genealogia da moral de Nietzsche, que analisa a gênese dos valores morais em nossa tradição cultural, de modo a desmitificá-los. Contudo, a abordagem genealógica desenvolvida por Foucault não busca a origem, mas sim “a singularidade dos acontecimentos, longe de toda finalidade monótona” (FOUCAULT, 1981, p. 15). Trata-se de uma forma de análise histórica “que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc.” (FOUCAULT, 1981, p. 7), e “das táticas e estratégias de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 165). Não prevê uma análise política do Estado, de um poder institucional, mas principalmente uma análise de como o poder se exerce de forma difusa por meio de certas práticas em uma cultura e em um momento histórico determinados. Assim, a genealogia seria o estudo das formas de poder: “na sua multiplicidade, nas suas diferenças, na sua especificidade, na sua reversibilidade: estudá-las, portanto, como relações de força que se entrecruzam, que remetem umas às outras, convergem ou, ao contrário, se opõem” (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Procurei, então, analisar a formação de um dos discursos que constituem o saber sobre a educação escolar, relacionando-o com formas de exercício do poder em um contexto social e cultural específico, qual seja, as HQs do Chico Bento. Para isso, tomei certas precauções metodológicas. Primeiramente, tentei ativar os saberes não-legitimados ou valorizados pelo “discurso verdadeiro” e que se encontram inscritos nas páginas das HQs, isto é, reativar “saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder” (FOUCAULT, 1981, p. 172). Procurei também fazer com que o texto surgisse na complexidade que lhe é própria, ficando em seu próprio nível e em sua própria superfície, bem como defende Foucault. Por fim, demorei-me sobre os dados, analisando-os meticulosa e pacientemente, espreitando-os “lá onde menos se

os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história – os sentimentos, o amor, a consciência” (FOUCAULT, 1981, p. 15).

A análise realizada nesta investigação, de inspiração foucaultiana, envolveu “explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 199). A linguagem utilizada pelas HQs do Chico Bento “produz sentidos, práticas e sujeitos de um determinado tipo; faz com que desejemos coisas, muda as nossas percepções, nos modela e nos seduz” (PARAÍSO, 2007, p. 24). Dessa forma, a análise aqui empreendida focaliza a linguagem, “não no que a linguagem *significa*, mas no que ela *faz*” (ROSE, 2001b, p. 159, grifos do autor). O discurso sobre a educação escolar divulgado nas HQs do Chico Bento, ao dizer a escola, fixam práticas, produzem sentidos da cultura escolar, demandam subjetividades e utilizam, nesse processo, diversas técnicas de poder. Para perceber de que modo isso ocorre no material analisado, em um primeiro momento, foi realizada a seleção do *corpus* desta investigação.

Como o que me motivou a fazer esta pesquisa foi a vontade de melhor compreender como a educação escolar é dita, nomeada, divulgada e produzida nas HQs do Chico Bento, foi com este intuito que parti para a delimitação do *corpus*. Realizei então uma pesquisa na gibiteca da Biblioteca Pública Infantil e Juvenil de Belo Horizonte. Nela foram encontrados 364 exemplares diferentes da revista da Turma do Chico Bento que abarcam os anos de sua publicação que vai de 1982 a 2005⁴⁰. Também realizei uma pesquisa no site da turma da Mônica⁴¹, no qual foram identificadas 19 histórias seriadas e 9 tiras. Resolvi, entre essas HQs, selecionar as relacionadas à educação escolar.

Primeiramente, selecionei somente as histórias que se passam no interior da sala de aula, por essa ser um lugar privilegiado em que o discurso sobre a educação escolar é dito. No entanto, à medida que ia lendo os quadrinhos, percebia a recorrência desse discurso em outros ambientes que não os da sala de aula, mas que também auxiliavam sobremaneira o entendimento acerca de como funcionava o discurso sobre a educação escolar nessas HQs. Dessa forma, o *corpus* desta pesquisa abrangeu HQs que, direta ou indiretamente, apresentam a escola, seus sujeitos, seu espaço, suas práticas. Ao todo, foram analisadas 320 HQs.

Após a delimitação do *corpus*, procurei analisar o discurso em sua materialidade, isto é, em seus ditos. Procurei perceber como a cultura escolar era apresentada nas HQs do Chico Bento. Como o discurso é uma instância produtora e “objetivadora”, verifiquei o que esses

⁴⁰ Confira a listagem dos números encontrados de cada revista, por editora, no Anexo I.

⁴¹ Disponível em: <<http://www.monica.com.br/index.htm>> Acesso em 01 jan. 2006.

ditos estavam produzindo e “objetivando”. Por isso, ao analisar as HQs, perguntei: Que tipo de escola é divulgada? Como se estrutura seu espaço e tempo? Qual currículo, quais conhecimentos são valorizados por essa instituição? Quais práticas pedagógicas são apresentadas? Como os sujeitos da comunidade escolar (professor/a, aluno/a) são caracterizados? A partir de tais questões, agrupei os vários ditos referentes à educação escolar, com o objetivo de identificar os objetos produzidos pelo discurso escolar investigado.

Vale ressaltar que a descrição não só dos ditos, mas também das estratégias da linguagem dos quadrinhos, foi fundamental para verificar o funcionamento do discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento, posto que são constitutivas do discurso analisado. Tais estratégias não se separam dos ditos das HQs, “são utilizadas exatamente para reforçar o que é dito, para produzir os efeitos de verdade do discurso” (PARAÍSO, 2002, p. 61). Por isso, atentei-me aos detalhes dos quadrinhos – cenário, estilização das personagens, caracterização destas nas distintas cenas (roupas, adereços, gestos, comportamentos), presença ou ausência de balões, entre outros, registrando os efeitos de sentido produzidos na constituição de saber sobre a educação escolar.

Em seguida, fiz um levantamento dos aspectos centrais sobre os quais se organizava o discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento. Mantive-me, para isso, atenta não só aos diálogos e enunciações, mas também à análise das imagens e dos recursos da linguagem dos quadrinhos. Percebi que havia quatro eixos principais em torno dos quais girava o discurso sobre a educação escolar: tempo-espaço, normas e procedimentos, professora e, por último, alunos/as.

Procurei, portanto, descrever a arquitetura da Escola Municipal de Vila Abobrinha, seu prédio, suas salas, seu mobiliário, assim como o tempo em que se desenvolvem as atividades pedagógicas. Registrei as técnicas de poder colocadas em funcionamento para distribuir os objetos e corpos no interior dessa instituição escolar e para organizar seus horários e ciclos. Mapeei os vários ensinamentos realizados na escola da zona rural apresentada nas HQs, identificando sua tônica, qual seja: o ensinamento de comportamentos, mais do que de conteúdos. Daí examinei que tipo de sujeito era demandado por essa escola ao se valorizar ou desvalorizar determinados procedimentos. Detive-me, em seguida, a descrever as subjetividades e o corpo dos sujeitos que compõem o cenário escolar. Não pressupus “que existem intenções implícitas, condutas idealizadas, relações de causa-efeito, qualquer objeto natural chamado aluno, professor” (CORAZZA, 2001b, p. 78). Procurei perceber como a professora e os/as alunos/as são narrados/as, como procedem e se conduzem nas HQs analisadas. Examinei não apenas os gestos e comportamentos das personagens; mas lancei um

olhar também sobre a composição geral de suas imagens, como, por exemplo, sobre suas vestimentas e seus adereços. Tentei, enfim, delinear os saberes da discursividade analisada, “apreender e descrever as práticas que nesse discurso são fixadas; os sujeitos que são pensados e produzidos e as relações de poder que estão em jogo nesse processo” (PARAÍSO, 2002, p. 60).

De maneira geral, o método aqui utilizado consistiu em descrever o que o discurso investigado sobre a educação escolar *faz* (cf. PARAÍSO, 2002; 2007), apresentando suas práticas produtivas. Considerei que a prática das HQs do Chico Bento “é o que este discurso objetiva no que diz acerca de como os indivíduos devem ser, o que devem fazer, como devem relacionar-se na sociedade e consigo mesmos” (CORAZZA, 2001b, p. 78). Portanto, pode-se afirmar que, levando-se em consideração o aporte teórico-metodológico adotado por esta pesquisa, assim como os procedimentos descritos, foi realizada uma análise do funcionamento do discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento, isto é, uma análise ampla da produção de sentido referentes à escola, a seu currículo, aos sujeitos que se relacionam com esse espaço, direta ou indiretamente, a seu próprio espaço e tempo, aos modos de pensar a respeito dessa instituição e de divulgá-la, que são ensinados quadrinho após quadrinho.



CAPÍTULO 3:

DA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ESCOLA

3 DA DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO NA ESCOLA

A escola não existiu desde sempre no interior de nossa formação social como, às vezes, parecemos acreditar. Uma série de condições históricas⁴² contribuiu para o aparecimento da escola na modernidade. Como mostram Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68), a escola “é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência”. Além de fatores sócio-históricos, essa escola, tal como a conhecemos hoje, também é resultado de uma série de discursos (jurídico, pedagógico, administrativo, psicológico, médico, midiático, entre outros) que circulam socialmente e, reiteradamente, produzem e divulgam sentidos a respeito dessa instituição, fabricando-a, constituindo-a e modificando-a. O discurso sobre a educação escolar veiculado nas HQs do Chico Bento é certamente um desses discursos que há algumas décadas vêm contribuindo para divulgar um tipo de escola. Nesse aparato midiático, são divulgados sentidos sobre o espaço e o tempo, sobre os objetos, as atividades, os conhecimentos, os sujeitos, enfim todos os elementos que fazem parte da instituição escolar.

O surgimento da escola exigiu de imediato a invenção “de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem” (SOARES, 1999, p.20). “Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa” (FRAGO, 2001, p. 61). Dessa forma, tempo e espaço são duas categorias cruciais para se pensar o discurso sobre a educação escolar. Tais categorias não apenas estruturam a organização escolar, mas também “são coordenadas básicas que vão modelando os corpos e as mentes através das relações de poder e dos saberes que institui como verdades” (FABRIS, 1999, p. 20). Cada organização espaço-temporal da escola implica formas diferenciadas de se viver o processo de escolarização, de se constituir como sujeito escolarizado.

Tempo e espaço não estão desde sempre dados nas diferentes culturas, não são “uma propriedade ‘natural’ dos indivíduos, mas sim uma ordem que tem de ser aprendida, uma forma cultural que deve ser experimentada” (ESCOLANO, 2001, p. 44). Existiram várias formas de organização do espaço e da arquitetura escolar, “passando da construção monástica,

⁴² Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69) apontam uma combinação de fatores sociais que propiciaram a condição de existência da escola: “a definição do estatuto da infância”; “a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças”; “a formação de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de ‘elaborados’ códigos teóricos”; “a destruição de outros modos de educação”; “a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis”.

panóptica, às formas mais sóbrias e simples de construção” (FABRIS, 1999, p. 19). Cada uma dessas materialidades pode ser considerada um texto cultural, no qual se encontram “marcas de um determinado modo de entender e explicar as coisas” (FABRIS, 1999, p. 20) em determinados momentos históricos. A forma como o espaço e o tempo são organizados na escola divulgada nas HQs do Chico Bento nos permite entrever, por exemplo, que saberes são divulgados e afirmados como “verdadeiros” e “válidos”, assim como perceber as múltiplas relações de poder estabelecidas, como silêncios, dominações, exclusões (cf. FABRIS, 1999).

Neste capítulo descrevo e analiso os tempos e os espaços que constituem a escola narrada pelas HQs do Chico Bento. Ao analisar como são apresentadas essas categorias na escola de Vila Abobrinha, foi possível verificar que há um predomínio da rigidez e da inflexibilidade. Há, nas HQs analisadas, a retomada das características de uma instituição disciplinar, tais como organização, divisão e fracionamento do tempo e espaço escolar. Nessa instituição, são utilizados vários instrumentos disciplinares que, para realizarem-se, necessitam, entre as “grandes funções disciplinares”, da repartição no tempo e no espaço (cf. FOUCAULT, 2006a). Argumento, portanto, neste capítulo, que, apesar de todo o investimento na Escola Municipal de Vila Abobrinha para a formação de sujeitos dóceis, o poder disciplinar, ao ser colocado em prática, não garante o corpo disciplinado almejado, porque há no discurso investigado escapes a esse poder. Utilizando as estratégias que os/as querem dominar, os/as alunos/as criam outras possibilidades de se relacionar com o espaço e o tempo escolar, inventando novas maneiras de ser, o que leva a professora a repensar e até a propor novos espaços e tempos para a aprendizagem.

Espaço e tempo são considerados aqui categorias indissociáveis para se pensar a escola. Não há como se falar em uma temporalidade escolar, sem se levar em consideração a espacialidade. Tais concepções estão “interrelacionadas no sentido de estarem contempladas uma na outra, estarem imbricadas” (FABRIS, 1999, p. 27). Dessa forma, mesmo quando preponderar, neste capítulo, a análise do espaço ou do tempo escolar, considerar-se-á subentendida a outra categoria, pois é na intercessão entre as duas que se constitui o que se nomeia como escola.

3.1 Tempo e espaço disciplinares para constituir estudantes dóceis

A escola divulgada nas HQs do Chico Bento é uma escola pequena, feita para atender à comunidade local, composta em sua maioria pelos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as rurais. Ela se situa em Vila Abobrinha, pequeno povoado do “interior do estado de São Paulo”. Esta instituição, apesar de legitimada pelos pais e mães dos/as alunos/as, para estes/as tem pouca conexão com seu contexto familiar e social. Lemes (2005) comenta que não há incorporação da cultura rural ao espaço escolar, e sim a mera reprodução da escola tradicional. As crianças resistem à instituição e faltam muitas vezes às aulas ou reclamam de ter de se submeter às suas regras, como mostra a fala de Chico Bento: “AH, PAI! HOJE COMEÇA AS AULA! CABÔ A MOLEZA! VÔ TÊ QUI ISTUDÁ... FAZÊ LIÇÃO... PROVA... NUM VÔ MAIS PODÊ NADÁ A QUARQUÉ HORA... NEM PESCÁ... NEM FICÁ À TOA... NEM...” (n. 211/ EG). Nota-se que os/as alunos/as percebem, de forma imediata, “a oposição e ruptura que a escola supõe a seu espaço cotidiano de vida, a sua forma habitual de estar, falar, mover-se e atuar” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91).

Habitados/as a viver livres no campo, a não ter horários demarcados, vêem-se obrigados/as, ao adentrarem pelos portões da escola, a passar horas enclausurados/as entre quatro paredes e a se submeter a acompanhar o ritmo dos tempos estipulados pela escola e seguidos pela professora. Nesse sentido, a escola é vista como uma estrutura de reclusão, comparada a hospícios e prisões; uma instituição disciplinar capaz “de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91); uma “máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar; e assim, torná-los dóceis” (VEIGA-NETO, 2005, p. 91). Para conseguir o disciplinamento de seus/suas alunos/as, verifica-se que a Escola Municipal de Vila Abobrinha investe principalmente em adequar os corpos de seus/suas estudantes a uma organização espaço-temporal. Mas como são apresentados o *tempo* e o *espaço* dessa escola? Como tais coordenadas funcionam no cotidiano escolar? Quais relações de poder instituem?

O tempo na escola de Vila Abobrinha é dividido de forma que se permita trabalhar diferentes atividades. Observa-se tal processo no decorrer de um dia de aula, a partir das falas da professora: “VOU FAZER UMA REVISÃO DE HISTÓRIA”, “VOU DAR A PROVA”, “HORA DO LANCHE!”, “AGORA VAMOS RELAXAR COM UM POUCO DE MODELAGEM!”, “HORA DA LEITURA” (n. 202/ EG). Esse é um dos processos para melhor capitalizar o tempo, a divisão da “duração em segmentos, sucessivos ou paralelos, dos quais cada um deve chegar a um

termo específico” (FOUCAULT, 2006, p. 134). Embora haja, no decorrer de um dia letivo, claro fracionamento do tempo em função das atividades a serem desenvolvidas, estas não se realizam seguindo a mesma ordenação. A HQ “Dona Marocas em bons sonhos” (n. 248/ EG) mostra a rotina de sala de aula um pouco diferente: recepção dos/as alunos/as, aula expositiva de geografia, educação física, aula ao ar livre, realização de atividades individuais no caderno/livro, despedida. No entanto, nos dois exemplos, pode-se observar que foram estabelecidos “vários tempos segmentados e encaixados de forma ‘didática’, na busca de um maior aproveitamento” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 70).

A segmentação do tempo é também utilizada por Marocas, em “Chico Bento em a Mochila do meu primo”, como forma de manutenção da disciplina. Nessa HQ, Chico Bento desorganiza toda a estrutura da aula ao querer sempre, antes de responder às perguntas feitas pela professora, consultar diversos objetos/animais (globo terrestre, inúmeras laranjas, sua galinha “GISERDA”, seu rato “ONÓFIRO”), que haviam sido colocados dentro da mochila. A cada objeto que retira da mochila, a confusão é estabelecida na sala de aula. Para controlar a situação, a professora propõe novas divisões do tempo escolar com a introdução de atividades distintas das que estavam sendo realizadas. Dessa forma, inicia a aula dizendo: “MUITO BEM, CRIANÇAS... PODEMOS COMEÇAR A AULA COM GEOGRAFIA!”; logo passa para “AULA DE MATEMÁTICA!”; em seguida para “AULA DE CIÊNCIAS!” e, por fim, dada a bagunça que se instaura com os animais correndo pela sala, a professora decreta “PAUSA PARA O RECREIO!”. Apesar de paliativas, as novas segmentações propostas por Marocas apresentam-se como uma medida para conter a indisciplina e permitir que a aula transcorra da forma mais proveitosa possível.

Apesar de não haver repetição quanto à ordem em que as atividades são trabalhadas, há um ciclo de repetição presente no decorrer dos dias letivos. De maneira geral, pode-se observar que a maioria das HQs mostra certo ritual do dia escolar. Escolano (2001, p. 27) afirma que a disciplina do tempo educativo tem uma regularidade de ritmos e foi “inspirada nos vetustos ritmos do convento (aos quais o sistema napoleônico superpôs os do tambor)”. Em primeiro lugar, há a recepção dos/as alunos/as (esse momento é marcado, na maioria das vezes, com o oferecimento de presentes à professora, geralmente maçãs); em seguida, é realizada a chamada; tem-se então o desenvolvimento de algum conteúdo ou a realização de alguma atividade como prova ou chamada oral – “BEM, CRIANÇAS... COMO EU AVISEI NO INÍCIO DA SEMANA... HOJE TEREMOS CHAMADA ORAL DE GEOGRAFIA!” (n. 250/ EG); dá-se um intervalo para o recreio – “HORA DA MERENDA!” (n. 24/ EG); tem-se novamente um segundo momento em que são realizadas outras atividades e, por fim, há a despedida (repleta

de considerações feitas pela professora aos/às alunos/as quanto a estudar sempre mais – “MUITO BEM, PESSOAL! POR HOJE CHEGA! E NÃO SE ESQUEÇAM DA LIÇÃO DE CASA!” – n. 3/EA). Esse ritual diário tenta estabelecer a introyecção de uma ordem externa, que favorece a criação de hábitos, o aprendizado do controle de vontades individuais em função de um tempo predeterminado do exterior e, conseqüentemente, o cumprimento eficaz e útil das normas temporais. Essa repetição tem como objetivo “ficar impregnada no corpo de forma que o aluno tenha fome só na hora da merenda, que tenha sede ou queira ir no banheiro só na hora do recreio e assim por diante” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 71).

Além do estabelecimento de cortes no tempo, pode-se observar que houve um direcionamento das atividades. Como argumentam Eizirik e Comerlato (2004, p. 21), o “tempo, utilizado como uma prática disciplinar, veio permitir, na prática pedagógica, um controle maior da intervenção e a caracterização de cada momento, a possibilidade de acumular tempo e atividade, controlar o tempo e sua utilização”. Cada aluno/a não pode fazer o que bem entende, as atividades são determinadas de maneira homogênea para todos/as e têm de ser cumpridas de maneira eficaz, pois também está em jogo a qualidade do tempo empregado. Como explica Foucault (2006, p. 128), “controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair, trata-se de constituir um tempo integralmente útil”. Todos/as os/as alunos/as, portanto, que se arriscam a desobedecer a ordem sofrem diversas sanções⁴³.

O tempo para a realização de cada atividade é medido pela professora como pode ser percebido em alguns quadrinhos nos quais Marocas avisa aos/às alunos/as o término da atividade: “TERMINOU O TEMPO! HORA DE ENTREGAR A PROVA!” (n. 241/ EG), “PODEM COMEÇAR! VOCÊS TÊM MEIA HORA PRA TERMINAR!” (n.277/ EG). Há, com o controle do tempo, “uma tentativa de homogeneização; todos os alunos devem realizar a mesma atividade e, de preferência, terminar todos juntos. A rapidez é uma virtude que deve ser recompensada, assim como a vagariedade é uma falta” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 72). Essas características podem ser remetidas a um currículo tecnicista que objetiva organizar o sistema educacional pautado no funcionamento de uma indústria (SILVA, 2002). Para tanto, há grande preocupação com a eficiência e a padronização. Todos/as os/as alunos/as devem realizar determinada atividade com a mesma desenvoltura em tempo médio semelhante (SILVA, 2002). Nenhum/a aluno/a pode descumprir os tempos estipulados. Todos/as têm, ao contrário, de respeitar os horários, severamente observados pela professora, como o de início

⁴³ Essas sanções serão detalhadas e analisadas no próximo capítulo.

e de término da aula: “ENQUANTO EU FOR A PROFESSORA, AQUI, NINGUÉM SAI ANTES DA HORA!” (n. 236/ EG).

Para mostrar o início ou o término de determinada segmentação do tempo, a professora utiliza, em sala de aula, um pequeno sino. Este, assim como o relógio, tem a função de organizar a rotina escolar: “marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição” (ESCOLANO, 2001, p. 43-44). A fixação de horário é, portanto, uma técnica bastante utilizada na escola para disciplinar, que incide principalmente sobre o tempo, permitindo melhor controle das atividades. É elaborada, conforme explica Foucault (2006), a partir de três grandes processos: “estabelecer as cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição” (p. 128). São esses os processos postos em funcionamento na escola de Vila Abobrinha para garantir maior controle das atividades que acontecem em sala de aula. Mas à ordem temporal, como mostra Escolano (2001, p. 44), “se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens”.

Nas HQs, a estrutura física da escola aparece com diferentes arquiteturas⁴⁴. A escola em análise se faz distinguir dos demais espaços de Vila Abobrinha por possuir um prédio próprio, com características particulares, tanto no que diz respeito à sua organização física, quanto funcional. Louro (1997, p. 58) afirma que o “prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem sentido’, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos”. Na maior parte das HQs investigadas, a escola é retratada como uma pequena construção, aparentemente de apenas um cômodo, cuja porta fica voltada para a área externa (n. 317, n. 270, n. 283/ EG, etc.), o que sugere a atuação restrita da instituição no que diz respeito ao número de alunos/as atendidos/as. No entanto, outras HQs mostram diferentes divisões no interior da escola (n. 202/ EG), o que permite entrever outros funcionamentos da instituição, outros setores (coordenação, direção). Algumas HQs aludem à existência de outras salas de aula (certa vez Chico assiste à aula na sala número 8, pois a sua – sala 7 – se encontra em reforma – n. 202/ EG) e ao funcionamento da escola nos três turnos (manhã, tarde e noite, sendo este último turno destinado, como assinala Marocas, a “UM CURSO SÓ PRA ADULTOS” – n. 154/ EG).

Na parte interna da escola ficam as salas de aula e também a sala do diretor (n. 224/ EG). Na parte externa fica o pátio, onde acontece o recreio. Ali há banquinhos, nos quais os/as alunos/as se sentam para lanchar, um escorregador, para brincarem e um tanque com

⁴⁴ Lemes (2005) aponta despreocupação com a continuidade de representação da Escola Municipal de Vila Abobrinha.

peixes. No ambiente externo situa-se também o banheiro, para onde as crianças acorrem em várias HQs. O fato de o banheiro se encontrar não apenas fora de sala de aula, mas ser uma construção à parte, afastada da construção principal, retoma um traço da cultura do campo: o de construção de fossas sépticas devido à ausência de uma rede de esgoto. Pode-se afirmar que, devido ao contexto em que se passam as HQs, uma comunidade rural, o prédio escolar apresenta marcas próprias dessa cultura.

Como pode ser notado, o espaço escolar expressa uma hierarquia em sua organização. Há espaços específicos, para atividades determinadas. Essa organização do espaço escolar “permite a distribuição dos indivíduos – de acordo com os critérios da instituição – e a criação de um espaço disciplinar – o que impede a circulação difusa dos corpos e os introduz e concentra em uma rede de relações” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 65). A distribuição dos indivíduos no espaço pode ser apontada como uma primeira medida da instituição disciplinar, pois a “disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 1981, p. 61). Organizar o espaço de forma que melhor se possa conhecer os/as alunos/as para dominar e utilizar é procedimento adotado por essa instituição moderna. A arquitetura escolar funciona assim como um operador para a transformação dos indivíduos que visa a “agir sobre aquele que obriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (FOUCAULT, 2006, p. 144).

Entre os espaços escolares, o que é constantemente retratado e ganha importância nas tramas da turma do Chico Bento é o interior da sala de aula. A sala em que essa turma estuda apresenta a estrutura de uma sala de aula convencional⁴⁵. Em um de seus lados, possui duas janelas, enfeitadas com cortinas. Há também uma estante na qual estão dispostos livros, pastas, caixa de lápis (n. 64/ EG) e um armário de ciências no fundo da sala (n.41/ EG - Almanaque). Em uma de suas pontas, encontram-se o quadro-negro e a mesa da professora, onde invariavelmente ficam um globo terrestre, maçãs e alguns livros. De frente para a professora, as carteiras dos/as estudantes alinham-se, em *ordenação por fileiras*, “a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar”, como tão bem mostrou Foucault (2006, p. 125). A forma da sala de aula, os objetos que a compõem, o modo como estão distribuídos funcionam como símbolos e códigos, por meio dos quais a escola “afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui” (FOUCAULT, 2006, p. 125). Esses objetos que

⁴⁵ A descrição dos elementos que compõem a sala de aula foi feita baseada na leitura das várias HQs, posto que nem todas retratam cada detalhe que caracteriza este espaço.

compõem o espaço escolar são símbolos que falam bem mais do que aquilo que expressam na sua materialidade, falam de um espaço regrado, geometrizado, ritmado, ordenado (cf. FABRIS, 1999). Essa organização do ambiente da sala de aula, “disposição dos bancos e dos alunos, todos e cada um olhando para o professor, e a única atividade do único docente desenvolvida em um único ato para todos os alunos” remete, ao mesmo tempo em que expressa e atualiza, “o que em cerca de fins do século XVII começou a se denominar de ‘método simultâneo⁴⁶’” (NARODOWSKI, 2001, p. 13)

Tal organização do espaço constitui-se em um procedimento que permite à professora garantir “a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (FOUCAULT, 2006, p. 126). Em uma das HQs analisadas (n. 41/ EG - Almanaque), as ilustrações mostram apenas os/as alunos/as, cada um/a na sua carteira, um/a após o/a outro/a, formando uma fila. Todos/as eles/as possuem a mesma postura corporal: todos/as se encontram sentados/as; os pés permanecem em suspenso, pois não alcançam o chão; as costas não se apóiam no encosto da cadeira; as duas mãos seguram a cartilha; os olhos ficam voltados para o texto que está sendo o objeto de estudo e os ouvidos, atentos, escutam as ordens da professora: “ATENÇÃO! ABRAM A CARTILHA NA PÁGINA VINTE E SEIS E VEJAM QUE BLÁ, BLÁ, BLÁ, BLÁ, BLÁ...”.

Apesar de algumas HQs retratarem alunos/as sentados em duplas, de forma geral a distribuição dos/as alunos/as na escola estudada é feita a partir de um *quadriculamento*, cada aluno/a se senta individualmente na carteira que lhe cabe, “cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Para Foucault (2006, p. 126), a determinação de “lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos”. Tal medida, que objetiva tornar visíveis todos/as aqueles/as que se encontram no espaço escolar, facilita o que Foucault (2006) chama de *vigilância hierárquica*, um procedimento que obriga “pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (FOUCAULT, 2006, p. 143). Tal procedimento permite que Marocas controle “os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa;

⁴⁶ O método simultâneo visa a atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que suavizou a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos. O método simultâneo superou o método individual de ensino, em que o professor atende individualmente um aluno por alguns minutos (Cf. MENEZES, 2002).

tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Em várias HQs vê-se a intervenção da professora a partir desse *olhar hierárquico*.

Um exemplo dessa vigilância exercida pela professora pode ser notada em “Chico Bento uma briga pra depois da aula” (n. 3/ EA). Nessa HQ, Chico Bento, que estava sentado mais ao fundo da sala, arremessa uma borracha na cabeça de seu colega Rufino, o primeiro da fila. Rufino, ao sentir a bordoadada, levanta-se de seu lugar e se dirige, furioso, a seu agressor. Antes de chegar a bater em Chico, a professora intervém, repreendendo-os: “CRIANÇAS, O QUE ESTÁ ACONTENDO AÍ?”. A professora se desloca até o local onde ocorre a confusão e, puxando Rufino pela orelha, leva-o até sua carteira: “VOLTE PRA SUA CADEIRA, RUFINO! DEVE PRESTAR MAIS ATENÇÃO NA AULA!”.

Pode-se notar que a Marocas possui uma posição estratégica em sala de aula. Por poder se deslocar, a professora consegue ter quase um controle total da sala. De sua mesa, ela consegue realizar uma vigilância geral, ter visão panorâmica do que se passa em sala de aula. E ao se movimentar entre as filas, consegue realizar uma vigilância individual, a partir da qual verifica a presença ou ausência do/a aluno/a; instaura as comunicações úteis e interrompe as inúteis; vigia comportamentos e gestos; mede qualidades e méritos, etc. (FOUCAULT, 2006).

A escola trabalha exaustivamente na constituição de um corpo escolarizado, habituado a ficar horas sentado, calado, diante de cadernos e livros (cf. ASURDI, 1999). No entanto, mais do que conformar o corpo do/a estudante à disciplina, por meio de rígidas ordenações espaciais e temporais, é objetivado que os/ as alunos/as incorporem esse discurso e o carreguem para além dos muros escolares. Isso é o que ocorre mesmo fora da escola, nas HQs que retratam os/as alunos/as reproduzindo em casa, ou mesmo em suas brincadeiras, um ambiente semelhante ao da sala de aula, no qual devem continuar sentados/as em filas, concentrados/as, estudando.

Em uma dessas HQs – “Chico Bento em lição de casa” –, é mostrado o menino com vontade de sair de casa para brincar com seus/suas amigos/as. Entretanto, antes de fazer o que gostaria, sua mãe exige que ele faça a lição de casa: “PREMERO AS OBRIGAÇÃO!”, “FAIZ TODA A LIÇÃO! DISPOIS OCÊ BRINCA!”. Essa atividade extraclasse exigida pela escola tem como finalidade o estudo e exige “uma disciplina de caráter mais interno do que externo: a autodisciplina que obriga a se abstrair do mundo exterior para se concentrar no interior” (SACRISTÁN, 2005, p. 183), na leitura da lição. Por isso o menino reluta em fazer a atividade extraclasse, contudo acaba cedendo à imposição da mãe. Dessa maneira, depois de passar grande parte da tarde fazendo a lição, o garoto se encontra com os demais colegas, que também estavam fazendo suas lições. Todos/as decidem então brincar. Mas, para a surpresa

dos/as leitores/as, optam por brincar de escolinha. A história termina com um quadrinho que retrata Rosinha com uma varinha na mão, fazendo as vezes da professora, e Chico, Zé da Roça e Zé Lelé enfileirados, sentados em pedras, com caixotes como mesas, escrevendo.

Como se nota, o corpo vira também espaço de tensões culturais e operações disciplinares. Apesar de, em um primeiro momento, haver relutância em relação à submissão à disciplina escolar, posteriormente os corpos dos/as alunos/as se submetem à disciplina e reforçam a conformação realizada pela escola. Usam o tempo e o espaço de forma específica, privilegiando determinadas ações – brincar de escolinha, permanecendo sentados, enfileirados, escrevendo – em detrimento de outras tantas possibilidades – nadar, pescar, correr livremente, se movimentar.

Ainda em sala de aula, outra estratégia utilizada por Marocas para assegurar a disciplina é a modificação dos/as alunos/as de lugar, operando com a *técnica para a transformação dos arranjos*, que, como explica Foucault (2006, p. 125) “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações”. Tem-se um exemplo de seu funcionamento em “Chico Bento em amigos inseparáveis” (n.323/ EG). Pelo título da história já se pode perceber sua tônica. Chico Bento e Zé da Roça são amigos que não se desgrudam na escola. Sentam em filas diferentes, mas com as carteiras dispostas uma ao lado da outra, de modo que conseguem conversar durante a aula e colar durante as provas. As conseqüências dessa amizade em sala levam a professora a separá-los: “CHICO BENTO! PEGUE TODO SEU MATERIAL! EU SÓ VOU SEPARAR VOCÊS DOIS! É PARA O BEM DE VOCÊS! ASSIM VOCÊS NÃO CONVERSAM E PRESTAM MAIS ATENÇÃO À AULA! O CHICO TROCA DE LUGAR COM O FULVINHO!”. Apesar da distância que separa um do outro, os dois amigos resistem à imposição da professora e continuam se comunicando, por meio de aviõezinhos de papel com bilhete escrito, por meio de caretas e por pedirem para irem ao banheiro, o que permite que conversem fora da sala de aula.

Em todas as investidas dos meninos há a intervenção da professora, que tenta assegurar que eles não mais se comuniquem. Nesse episódio, o resultado, ao final do dia, foi o esperado pela professora, Chico Bento e Zé da Roça não mais se falaram e, conseqüentemente não atrapalharam o andamento da aula, e ainda tiraram nota dez, ao realizarem as atividades longe um do outro. Após a aula, os dois meninos refletem sobre o ocorrido na escola e dão razão às atitudes tomadas por Marocas: “SABE, ZÉ? AGORA, ACHO QUI A MIOR COISA QUI A FESSORA FEIZ FOI SEPARÁ A GENTE! ANSIM, PARECE QUI DISPOIS DA AULA TEMO MAIS O QUI CONVERSÁ!”.

É possível observar que, se no discurso investigado uma multiplicidade de “técnicas disciplinares” é investida sobre os/as alunos/as para constituir determinado tipo de subjetividade discente, outras técnicas, denominadas por Foucault (1993) de “técnicas do eu”, também são usadas no processo de subjetivação dos/as alunos/as demandado no discurso investigado. Vê-se, no exemplo acima, o uso das técnicas do eu, na medida em que os alunos estabeleceram uma relação consigo mesmos, o que determinou que eles se constituíssem como sujeitos morais de suas ações. Foucault (1993, p. 207) aponta a interação existente entre esses dois tipos de técnicas nos processos de subjetivação, “os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os Outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção”. Os alunos produziram conhecimento sobre eles mesmos que os levou a tomar uma nova atitude frente à mesma situação. Nessa HQ, mais que um disciplinamento do corpo, o aluno realizou o que visa a instituição escolar, interiorizou o comportamento que lhe foi ensinado, passando a se submeter à disciplina imposta. Tem-se aí a disciplina fabricando sujeitos dóceis, ao utilizar uma “técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (FOUCAULT, 2006, p. 143).

Procurei mostrar, ao analisar o tempo e o espaço da escola de Vila Abobrinha, que a disciplina realizada nessa instituição se apóia em diferentes técnicas da “arte das distribuições” dos indivíduos no espaço (a fila, o quadriculamento, a transformação dos arranjos e a vigilância hierárquica) e em técnicas que incidem mais diretamente sobre o tempo, como o estabelecimento de cesuras, obrigação a ocupações determinadas, regulamentação de ciclos de repetição e fixação de horários. Essas técnicas aumentam “as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) [e diminuem] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (FOUCAULT, 2006, p. 119). Tais técnicas têm como objetivo fazer com que a escola funcione como uma máquina de ensinar, que conforme os corpos dos/as estudantes a uma rígida organização espaço-temporal que os tornará dóceis e disciplinados. Logo, há a transformação do espaço-tempo da sala de aula em um “quadro-vivo”, no qual a professora, por meio de diversas entradas, trata de tentar impor a ordem e a disciplina de maneira efetiva aos sujeitos-alunos/as. No entanto, também se pode perceber o exercício de um poder que entra em conflito com o poder disciplinar. A ordem disciplinar pode até ser estabelecida no decorrer da aula, mas isso não se dá de forma tranqüila, como visto no último exemplo. Há sempre técnicas e estratégias colocadas em ação que geram conflitos, disputas, lutas, pelo exercício do poder.

3.2 Outros tempos e espaços escolares porque há sempre possibilidade de escape ao poder disciplinar

Apesar da organização espaço-temporal da escola de Vila Abobrinha que visa à produção de sujeitos disciplinados, pode-se perceber, em alguns momentos, a produção de um outro tipo de sujeito, menos dócil, que gera conflitos no interior da sala de aula, ao romper com as regras estipuladas. Como demonstrado anteriormente, a escola divulgada nas HQs do Chico Bento é uma instituição disciplinar nos modos como nomeou, descreveu e analisou Michel Foucault. As HQs, ao apresentarem a Escola Municipal de Vila Abobrinha, colocam em jogo uma multiplicidade de processos (disciplina, vigilância, punição, exame) que visam à submissão do corpo do estudante de modo a torná-lo dócil, isto é, “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2006, p. 118).

Essa escola funciona como uma instituição disciplinadora, que possui vários mecanismos de controle e que preza pela sua ordem e bom funcionamento. No entanto, seria inadequado reduzir a escola a apenas uma instituição disciplinar⁴⁷. Apesar de a escola de Vila Abobrinha ser apresentada como uma instituição que promove certo modo de investimento político e detalhado sobre o corpo, pode-se observar também vários momentos de resistência, escapes nos quais os/as alunos/as reagem ao poder disciplinar, criando novas possibilidades de existir. As HQs, então, por meio de diferentes estratégias e procedimentos, têm ensinado aos/às leitores/as, por um lado, como se portar frente a uma instituição disciplinadora, à sua organização, ao seu funcionamento e aos seus mecanismos de controle, e, por outro lado, que há na escola também lugar para a alegria, a descontração e a improvisação.

Em “Chico Bento em os bagunceiros da tábola redonda” (n. 202/ EG), é apresentada outra organização do espaço da sala de aula. Como a sala do Chico Bento se encontra em reforma, a professora utiliza a sala do pré-primário para dar sua aula. A sala do primário apresenta pequenas mesas nas quais os/as alunos/as se sentam em conjunto, de quatro em quatro. Pode-se perceber que há na escola uma organização conforme o nível de ensino. No ensino fundamental, organização de carteiras dispostas em fileiras. Antes disso, dá-se organização dos/as alunos/as em pequenos grupos.

⁴⁷ Frago (2001, p. 79) aponta a insuficiência dessa caracterização à medida que “tal concepção esquece as diferentes funções que esse espaço desempenha ou deve desempenhar”.

Varela e Alvarez-Uria (1992, p.92), mostram como a invenção da carteira pode ser considerada uma vitória sobre a indisciplina, pois impõe uma distância física e simbólica entre os/as alunos/as e o grupo: “este artefato destinado ao isolamento, imobilidade corporal, rigidez e máxima individualização permitirá a emergência de técnicas complementares destinadas a multiplicar a submissão do aluno”. Já a disposição da sala em pequenos grupos desfavorece a disciplina, como percebem os alunos: “É DIVERTIDO TER AULA ASSIM!”, “É! TUDO JUNTO NÓIS PODE PROSIÁ MAIS!”. Nessa HQ, a “sala transforma-se em um espaço em que a costumeira ordem e determinação das salas de aula, onde cada um deve ocupar seu devido lugar e em que cada ação tem determinado tempo para acontecer são subvertidos” (FABRIS, 1999, p. 76).

Ao se notar a oportunidade de transgressão favorecida pela distribuição espacial, uma conversa além da medida se instaura na sala, o que leva a professora a bater a régua enfaticamente na mesa e dizer: “SILÊNCIO! SILÊNCIO! HOJE É UM DIA DE AULA NORMAL! VAMOS À MATÉRIA!”. Esse exemplo ilustra bem como a organização espacial interfere no comportamento dos/as alunos/as. A estruturação espacial da escola “dá materialidade e visibilidade às diferentes funções dos espaços escolares e, conseqüentemente, impõe formas legítimas ou não de sua apropriação e de sua utilização” (FARIA FILHO, 1998, p. 7). Se, por um lado, as filas dificultam as conversas paralelas, a sala de aula organizada em grupos de quatro em torno de uma mesa as favorece. Propicia-se, dessa forma, uma nova maneira de se lidar com o outro, com os objetos, com o mundo.

A disposição da sala em pequenos grupos de alunos/as favorece a interação e a socialização entre eles/as, criando um ambiente menos disciplinar. Isso leva as crianças a lamentarem ter de voltar para a antiga sala no dia seguinte: “QUE PENA, NÉ?”, “TAVA TÃO DIVERTIDO TODO MUNDO JUNTO!”, “DÁ ATÉ SAUDADES DO PREZINHO!” A despeito do que elas desejam, as atividades organizadas em sala de aula raramente são coletivas, porque essa disposição facilita aquilo que se quer evitar em uma instituição disciplinar: um não aproveitamento total e eficaz do tempo. O entrosamento e o diálogo informal entre as crianças, propiciado pela “távola redonda”, gera dispersão e desperdício do tempo. Impossibilita “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis” (FOUCAULT, 2006, p. 118).

Na seqüência da HQ, observa-se que, por mais que a professora queira seguir seu plano tradicional de aula – dar a matéria –, instaura-se uma nova forma de interagir com o meio, quando se modifica o espaço escolar, pois se cria “uma forma de conceber as ações que se dão nesse espaço de mais ou de menos poder para algumas posições, favorecendo certas

relações e eliminando outras” (FABRIS, 1999, p. 71). Se, por um lado, a professora fica perdida em meio à nova configuração da sala de aula e não consegue colocar em prática as estratégias de disciplinamento comumente utilizadas, por outro lado, os/as alunos/as também são surpreendidos/as. Percebe-se que há uma desestabilização das relações de poder exercidas no ambiente quando se interfere na organização espacial. Tanto a professora quanto os/as alunos/as têm de se adaptar à nova situação. Marocas, embora um pouco frustrada, diante da nova configuração das relações estabelecidas em sala de aula, propõe uma prova como objetivo de retomar o controle da sala de aula: “ESTOU VENDENDO QUE ESTÃO TODOS MUITO ESPERTINHOS!”, “ENTÃO VOU DAR A PROVA JÁ, SEM REVISÃO!”. Os/as alunos/as reclamam: “NÃO, FESSORA! A SINHORA NUM PODE DÁ PROVA HOJE! É QUI MINHAS COLA TÃO ISCRITA LÁ NA OUTRA CARTERA! I... OPS!”. Por essa fala nota-se que os/as alunos/as, por mudarem de sala de aula, também deixam de exercer técnicas de poder que antes garantiam o sucesso frente às regras impostas pela escola, como a de não colar.

Nesse mesmo exemplo, é também relevante destacar a falibilidade da organização do espaço disciplinar. Os/as alunos/as, ao protestarem contra a aplicação da prova, deixam escapar sua estratégia de cola. Eles/as utilizam a dinâmica da organização analítica dos corpos em sala de aula para alcançarem seus objetivos, no caso, assegurar boa nota, infringindo a norma vigente. Nesse sentido, pode-se afirmar que se, por um lado, o estabelecimento de lugares determinados para cada aluno/a auxilia o processo de vigilância, por outro lado, ele também favorece os escapes, estimula a criatividade dos/as alunos/as para criar estratégias de poder. Isso mostra como esse espaço pode ser subvertido. Como afirma Foucault, “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 1994b, p.267 *apud* SAMPAIO, 2006).

Em “Dona Marocas em Televisão”, a professora não consegue a atenção da classe para a sua aula e apresenta então outra proposta de atividade que foge totalmente aos objetivos de disciplinarização dos sujeitos. Nessa HQ, aparece Marocas em pé, ao lado de uma mesa que tem por cima um objeto coberto por um lençol, e os/as alunos/as observando a apresentação da professora de “...UMA GRANDE INVENÇÃO DO HOMEM... A TELEVISÃO!”. Apesar de surpresos/as no início – “OOOOH!” –, pois muitos/as não conheciam o aparelho, após um tempo, assistindo à exposição da professora referente à televisão e às cenas de filmes e telejornais repletos de cenas violentas, os/as alunos/as sentem-se demasiadamente aborrecidos/as. Isso leva a professora a mudar totalmente o rumo da aula: “BOM... AGORA QUE

VOCÊS JÁ SABEM O QUE É UMA TELEVISÃO... TODO MUNDO PRA CACHOEIRA!!”. A última cena retrata todos/as brincando na cachoeira, sorridentes e felizes, inclusive a professora.

Há, nessa HQ, um entrecruzamento entre a cultura urbana e a cultura rural. A televisão representa a cultura urbana, como se nota por meio da fala de Chico Bento “QUANDO EU FUI NA CASA DO MEU PRIMO DA CIDADE, EU ASSISTI ESSA TAR DE TEVELISÃO, FESSORA!”. Em outras HQs que retratam Chico Bento visitando seu primo na cidade, a televisão é um dos elementos sempre presentes na formação do cenário da história que ajuda a caracterizar a casa do primo em uma região urbana. Por outro lado, a cachoeira representa a cultura rural⁴⁸. Nessa HQ, observa-se a sobreposição da cachoeira em relação à televisão. Enquanto a primeira causa enfado, a segunda causa prazer.

Há modificação completa das personagens quando se modifica o espaço. Enquanto na primeira cena há uma ordem estabelecida, todos/as devem permanecer sentados/as observando a aula da professora, na segunda cena não há um direcionamento de atividade, nem um controle do tempo ou imposição de regras. Cada um faz o que bem entender: uns/umas mergulham, outros/as nadam e pulam na cachoeira, outros/as tomam sol. Apesar da presença da professora, todos/as se mostram à vontade no espaço livre, muito diferente do que ocorre em sala de aula. O espaço escolar é “como a cultura escolar, da qual forma parte, ‘uma forma silenciosa de ensino’. Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa” (FRAGO, 2001, p. 69). A modificação do espaço e do tempo, nessa HQ, propicia outra relação entre professora e alunos/as, diferente da relação disciplinar anteriormente mostrada. Pode-se dizer que a cena retratada nem mesmo se configura como uma aula convencional. No entanto, é relevante ressaltar que se a “arquitetura auxilia e impõe certos sentidos e direções nas relações”, ela “não é a única determinante” (FABRIS, 1999, p. 75).

Diferentemente do que aconteceu na cachoeira, outras HQs que retratam aulas ao ar livre mostram que estas também têm suas regras. Apesar de a grande maioria das aulas ministradas na escola de Vila Abobrinha acontecer na escola, há, nos gibis analisados, HQs que retratam a prática de aulas ao ar livre. Em determinados dias, agendados previamente pela professora, acontecem aulas no entorno da escola de Vila Abobrinha, em contato com a natureza: “E COMO HAVÍAMOS COMBINADO, CRIANÇAS... HOJE A AULA SERÁ AO AR LIVRE!”.

A aula ao ar livre é algo festejado pelas crianças nas HQs analisadas, pois geralmente é associada a certa alegria e descontração. Paraíso (2007, p. 120), ao estudar a mídia

⁴⁸ A dicotomia entre o urbano e o rural é tão clara nas HQs do Chico Bento que já foi objeto de análise de diferentes estudos, especificamente na área da linguagem, por causa do dialeto rural (Cf. Freitas, 2003).

educativa, aponta que a “mudança do espaço contribui para essa alegria e estudar deve parecer uma brincadeira, uma diversão”. A autora aponta técnicas utilizadas para se fazer com que o espaço físico não se pareça em nada “com aquele espaço escolar que nos faz identificar uma escola em qualquer lugar do mundo” (PARAÍSO, 2007, p. 117) e, conseqüentemente, propiciar a melhor aprendizagem. São elas o humor, a alegria e a descontração, “técnicas que (...) são importantes para a melhor administração dos estudantes” (PARAÍSO, 2007, p. 119). São utilizadas para que a escola ensine, de forma mais efetiva, o que tradicionalmente já ensina aos/às estudantes.

Em “Chico Bento em uma aula ao ar livre” (n. 286/ EG), isso é claramente retratado. As crianças ficam felizes por poderem sair da escola, no entanto, as atividades, em meio à natureza, se aproximam muito das que acontecem em sala de aula. É mostrado o seguinte desenrolar da aula ao ar livre: primeiramente aparecem as crianças se dirigindo à área destinada a acontecer o estudo, uma relva verde, cercada de árvores e à margem de um ribeirão. Ao chegar ao local, a professora verifica se todas as crianças estão presentes – “CERTO, CRIANÇAS! VAMOS VER SE ESTÃO TODOS AQUI!”. Em seguida, todos/as se sentam ou na relva ou em pedras para o início da aula. Há, nesta HQ, a reprodução do posicionamento das pessoas em sala de aula de acordo com uma educação tradicional. Marocas, sentada em uma pedra maior, fica de frente para seus/suas alunos/as, continua a ser o centro em torno do qual acontece o ensino/aprendizagem. Ela passa então a apresentar o tema da aula: “CRIANÇAS! HOJE VAMOS ESTUDAR OS SERES VIVOS!”. Observa-se que, a despeito da mudança de espaço, não se muda a estrutura espaço-temporal de organização das atividades escolares. É como se a organização espaço-temporal constituísse a escola de tal maneira, conseqüentemente, seus sujeitos, que, mesmo além dos muros escolares, estes se comportam como se estivessem em seu interior. As técnicas do humor, da alegria e da descontração funcionam aqui apenas como instrumento intensificador do processo de ensino/aprendizagem.

Mesmo sendo retratadas outras possibilidades de espaços e tempos para se vivenciar a experiência escolar, que não sejam os preconizados pela instituição disciplinar, observa-se a reiteração de um modelo secular da instituição escolar. Nesse sentido, pode-se afirmar que, apesar de o espaço e o tempo, em suas configurações, nessa época chamada por tantos de pós-moderna, estarem “constituindo diferentes formas de se estar na escola, de educar e educar-se” (FABRIS, 1999, p. 22), as HQs do Chico Bento insistem em retratar uma escola cujos tempos e espaços são organizados em função da disciplinarização dos sujeitos. Por meio da divulgação de diversas técnicas disciplinares de estruturação do tempo e do espaço escolares,

há, nos quadrinhos analisados, a reafirmação de um dos enunciados que circulam socialmente, o de que *são necessárias ordem e disciplina para que ocorra a aprendizagem*.

Na área educacional, a indisciplina é diretamente associada ao baixo aproveitamento dos/as alunos/as. Esses dois aspectos, como comenta Aquino (1998, p. 2), “seriam como duas faces de uma mesma moeda, representando os dois grandes males da escola contemporânea, geradores do fracasso escolar, e os dois principais obstáculos para o trabalho docente”. Apesar da força desse discurso, que condiciona a não-aprendizagem à falta de disciplina do/a aluno/a “desrespeitador/a”, “sem limites”, “desinteressado/a”, pode-se pensá-lo de forma mais ampla. Não seria a falta de ordem e disciplina um indicativo de que há recusa por parte dos/as estudantes das práticas fortemente engessadas do cotidiano escolar? Ou de que há a tentativa, por parte dos/as estudantes, de apropriação do espaço-tempo da escola de outra maneira, mais negociada, mais aberta, mais fluida? Ou ainda, de que a escola tenha de se adequar a um novo espaço-tempo: tecnológico, desterritorializado, mais dinâmico e veloz, em consonância com os dias atuais?

Os mecanismos disciplinares que organizam os corpos na Escola Municipal de Vila Abobrinha tomam a forma social mais ampla de uma sofisticada e sutil tecnologia de submissão de movimentos, gestos, silêncios, que ultrapassam o espaço-tempo escolar. No entanto, fica claro nas HQs analisadas que, por maiores esforços que a instituição escolar faça para colocar em prática um poder disciplinar e, conseqüentemente, impor disciplina e docilidade aos corpos de seu/suas alunos/as, esse processo não fica garantido, há sempre fugas, escapes. Essa resistência a um poder disciplinador é inerente à tentativa de “disciplinarização”, pois evidencia que há fissuras e, portanto, sujeitos que lutam, que criam estratégias para também exercerem poder. Esse aspecto é retratado nas páginas dos gibis do Chico Bento. É apresentada uma escola heterogênea, que se, por um lado, tem espaços e tempos bem-demarcados e controlados, por outro, se utiliza de espaços diferentes, mas que não deixam de priorizar a ordem, como as aulas que acontecem ao ar livre. Essa divulgação da organização espaço-temporal disciplinar da Escola Municipal de Vila Abobrinha tem “efeitos de verdade, produz verdades sobre o tempo e espaço escolares e como verdades construídas podem ser investigadas em seu processo de construção, no seu processo de se transformar em uma verdade” (FABRIS, 1999, p. 61). Nesse contexto, pode-se perguntar: em que medida essas HQs reforçam determinada maneira de se (com)portar em sala de aula? Em que medida, ao mostrarem uma organização disciplinar do tempo e do espaço, legitimam determinada estrutura espaço-temporal para as atividades educativas?

As HQs do Chico Bento, ao apresentarem a escola como uma instituição disciplinar, mas ao mesmo tempo mostrarem diversas relações confrontantes às técnicas disciplinares que são colocadas em ação, estão, minimamente, apontando a necessidade de se rever e problematizar as relações estabelecidas nas escolas. Talvez se reportem à transição das relações que vigoram em uma sociedade disciplinar às relações que permeiam uma sociedade do controle. Os mecanismos de poder que ficavam circunscritos aos espaços fechados, como as escolas, que permitiam ao indivíduo modelar seu comportamento, ante a possibilidade de estar sendo vigiado, adquiririam total fluidez e invisibilidade, haveria uma espécie de incorporação da disciplina, em toda a esfera social (cf. DELEUZE, 1992).

Entretanto, apesar de não se poder desconsiderar que o processo de disciplinamento passou e passa por modificações, que é “preciso analisar as funções da disciplina na escola, tendo como pano de fundo as transformações contemporâneas das sociedades modernas (...) como a passagem de uma sociedade centrada na disciplina para uma sociedade centrada no controle” Dal’Igna (2007, p. 1), é fato que organizações espaço-temporais escolares tais como a identificada nas HQs do Chico Bento ainda são utilizadas atualmente em nossa sociedade. Rocha (2004, p. 124) mostra que mesmo apregoando “liberdades e igualdades (as máximas burguesas), a escola perpetuou – e ainda hoje mantém – suas contraditórias características”, por meio da estruturação de seu espaço-tempo continua a “exercer e exercitar sua força de domesticação e adestramento” (ROCHA, 2004, p.124). É a partir dessa constatação que a autora afirma que a escola é uma máquina de estudar “que, talvez, continue (continuará?) produzido indivíduos capazes e aptos a manterem e perpetuarem tudo numa ordem socio-econômica-cultural moderna” (ROCHA, 2004, p.125).

Talvez, por isso, se possa afirmar que, a despeito de as categorias de tempo e espaço terem passado por diversas modificações, “perderam ao longo da modernidade sua rigidez inicial, tornando-se móveis e fluidas sob a influência da ciência e da tecnologia, em particular da mídia eletrônica” (GOERGEN, 2005, p. 1), essas transformações não se refletiram na escola apresentada nas HQs analisadas, que continuou insistindo na rigidez e na inflexibilidade. A rigidez e a inflexibilidade não se atêm apenas ao tempo e ao espaço escolares, mas também à forma como as atividades em sala de aula são dirigidas, como será mostrado no próximo capítulo.



CAPÍTULO 4:

O CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA ABOBRINHA: UMA QUESTÃO DE PROCEDIMENTO

4 O CURRÍCULO DA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA ABOBRINHA: UMA QUESTÃO DE PROCEDIMENTO

(...) lentamente a maquinaria escolar irá produzindo seus efeitos, transformando esta força incipiente, esta tábula rasa, num bom trabalhador. Os conselhos, as histórias exemplares, a recitação em voz alta, o regulamento, a caligrafia, o trabalho escolar... são a bigorna sobre a qual o professor depositará estas naturezas de ferro para forjar com paciência e obstinação o futuro exército do trabalho (VARELA e ALVAREZ-URIA 1992, p.85)

A escola, mais do que qualquer outra instituição, ao operar com o poder disciplinar, produzindo determinadas conformações corporais e posições de sujeito específicas, foi ganhando, aos poucos, importância entre os espaços formadores. Atuando sobre os corpos e mentes dos sujeitos que a constituem, a escola ensinou e ainda ensina como agir, como falar, como proceder, como se portar diante do mundo. Seja por meio das relações de poder estabelecidas entre professor/a/aluno/a, seja pela forma como concebe o currículo e o coloca em funcionamento, a maquinaria escolar tem contribuído para a constituição de diferentes subjetividades. Como registra Louro (1997, p. 90), à “escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc.”.

Este capítulo mostra como se dão as lutas e conflitos para a produção do currículo da Escola Municipal de Vila Abobrinha, em meio às tramas que narram o funcionamento dessa instituição. Currículo é aqui compreendido como “um artefato cultural constituído por um conjunto de aprendizagens que produzem e divulgam determinados significados sobre o mundo e as coisas do mundo”; que “seleciona, organiza e ensina saberes” que visam a “garantir a divulgação de determinados conhecimentos e modos de ser, estar e se portar no mundo” (PARAÍSO, 2008, p. 2). A escola, como uma instituição, o que faz é instituir, “estabelecer criar formas e meios de controle, deter mecanismos de regular o funcionamento, ministrar ensinamentos, formar mentes, determinar regras” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 32). Dessa forma, mais do que ensinar conteúdos escolares a seus/suas alunos/as, a Escola Municipal de Vila Abobrinha ensina como proceder, o que pode ou não ser feito, o que se deve ou não falar, quando e de que maneira as atividades devem ser realizadas entre outras coisas. A escola analisada retoma, em certa medida, as regras e os saberes ensinados nas escolas do mundo ocidental, que visam a instituir determinadas práticas escolares. Em meio ao ensino de conteúdos de Aritmética, Português, História, Ciências, a professora Marocas ensina a seus/suas alunos/as o que devem fazer e como devem proceder em sala de aula. Não

é colocado em funcionamento, nessa instituição, apenas o currículo formal, “um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos” (SANTOS e PARAÍSO, 1996, p. 84), é “evidente que a tecnologia escolar – além da transmissão dos pretendidos conteúdos ‘acadêmicos’ – contribui para determinação da estrutura do corpo infantil” (NARODOWSKI, 2001, p. 55). Na escola de Vila Abobrinha, os/as alunos/as são submetidos/as a uma física corporal e moral, “a toda uma ginástica contínua que lhes é estranha” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p. 91), cujo funcionamento passa a ser apresentado, como cumprir horários, não faltar à aula, fazer todas as lições, estudar para a prova, respeitar a professora, não conversar, não colar, ficar em silêncio, etc. É nesse sentido que se pode afirmar que o currículo escolar divulgado nas HQs analisadas “é um espaço de produção, já que nele são produzidos saberes, verdades, condutas e subjetividades” (PARAÍSO, 2007, p. 93).

O objetivo deste capítulo é, pois, analisar o currículo da escola divulgada nas HQs do Chico Bento, mostrando que há no discurso investigado a preponderância do ensino de como ser, fazer e proceder em relação ao ensino de conteúdos das disciplinas escolares. Argumento que, embora o currículo das HQs do Chico Bento, por meio de diferentes técnicas e exercícios de poder, ensine claramente aos/às alunos/as da Escola Municipal de Vila Abobrinha como proceder “adequadamente” na escola e na vida, tais ensinamentos não são incorporados tranqüilamente, estão em constante processo de negociação e ocorrem entremeados a ridicularizações, gratificações e, principalmente, transgressões. É isso que mostro com a análise a seguir.

4.1 Construção de um código de conduta: transgressões e punições

Ter a prova tomada; ganhar zero na prova; ganhar zero em atitude; escrever cem vezes na lousa que nunca mais irá fazer tal coisa; ficar de castigo sentado em um banquinho na frente da sala; ficar de castigo depois da aula; fazer a lição na lousa; fazer exercícios extras; ter a orelha puxada; ser transferido para uma classe mais atrasada; ter prova surpresa ou sem revisão; corrigir a prova na lousa; passar o ponto (“O PONTO É A MATÉRIA TODINHA! SEIS PÁGINAS!” – n.195/ EG); ficar calado; não poder assistir à aula; chamada oral; conversa com

os pais. Essas são as pequenas sanções ou micropenalidades⁴⁹ imputadas aos/às alunos/as da Vila Abobrinha, que se dão em função de atrasos, ausências, interrupções das tarefas, desatenção, negligência, desobediência, conversas, etc.

Assim como toda instituição escolar, a escola de Vila Abobrinha possui uma série de princípios e normas que dizem o que é ou não permitido, o que pode ou não ser feito. Mais que serem entendidas, espera-se que os/as alunos/as cumpram as regras que organizam o cotidiano da sala de aula. Por isso, por meio de gritos, xingos, advertências, castigos, punições, a professora das HQs do Chico Bento coloca em funcionamento o que Foucault vai nomear de *sanção normalizadora*, “que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.” (FOUCAULT, 2006, p. 153, grifo do autor). A escola, por ser uma instituição de educação sistemática e intencional, coloca em funcionamento os mecanismos que a sustentam. Para fazer parte da instituição, os indivíduos devem, portanto, adaptar-se a esses mecanismos, “aprender quais os princípios e normas que a regem, e controlar os próprios impulsos, que os contrariem; calar muitas vezes, outras dizer o que os outros querem ouvir, ler e codificar os códigos institucionais, de forma a não transgredi-los” (EIZIRIK e COMERLATO, 2004, p. 33).

As micropenalidades são aplicadas no ambiente a partir da inobservância, da inadequação, do afastamento e do desvio às regras claramente explicitadas pela escola. As regras que devem ser seguidas pelos/as alunos/as da turma do Chico Bento são as seguintes: não chegar atrasado/a à escola; não matar aula; não dormir em sala; não bagunçar a aula (conversar, se deslocar, jogar bolinhas de papel, etc.); fazer todas as atividades solicitadas pela professora; não colar. Essas são as regras reiteradamente ditas pela professora, as que mais são transgredidas e, portanto, as que são geralmente punidas. Vejamos como isso ocorre no currículo das HQs do Chico Bento.

ATRASOS...

“CHICO, VOCÊ NUNCA CHEGOU TÃO ATRASADO!” (n. 132/ EG). Pelo uso do advérbio “tão”, a fala da professora, dirigindo-se a seu aluno, já nos indica o quão freqüente é a

⁴⁹ Foucault (2006a) afirma que em todos os sistemas disciplinares, como a escola, no caso, funcionam um pequeno mecanismo penal, “com suas leis próprias, seus delitos especificados, suas formas particulares de sanção, suas instâncias de julgamento. As disciplinas estabelecem uma ‘infra-penalidade’; quadriculam um espaço deixado vazio pelas leis; qualificam e reprimem um conjunto de comportamentos que escapava aos grandes sistemas de castigo por sua relativa indiferença” (FOUCAULT, 2006a, p. 149).

infração da primeira das regras: “não chegar atrasado/a à aula”. Em diversas HQs da turma do Chico, tem-se exemplo dos atrasos das crianças. Chico Bento é uma das personagens que quase sempre chega atrasada. Quando isso não ocorre, a professora fica até surpresa: “QUE MILAGRE! VOCÊ É O PRIMEIRO A CHEGAR!” (n. 102/ EG). Nas HQs analisadas, chegar atrasado não é considerado uma falta tão grave. Mas é uma falta que merece ser marcada como tal. Os/As alunos/as que não cumprem o horário recebem uma repreensão verbal. À primeira vista, uma repreensão verbal não consistiria propriamente em uma punição, no entanto, Foucault (2006, p. 120), chama a atenção para o fato de que a “disciplina é uma anatomia política do detalhe”. É usada, “a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a provações ligeiras e a pequenas humilhações” (FOUCAULT, 2006, p. 149). Deve-se ficar atento a “pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza (...)” (FOUCAULT, 2006, p. 120).

Os atrasos se dão devido aos mais diversos motivos. Em uma das HQs analisadas (n. 52/ EG), o motivo de o aluno se atrasar é o fato de que a professora aplicará prova. No início da HQ, é mostrada a mãe de Chico o apressando para ir para a escola e o menino enrolando: “TÁ BÃO, MÃE! JÁ TÔ ACABANDO DI TOMÁ O CAFÉ! JÁ TÔ INDO PRA ISCOLA, MÃE! DIVAGARINHO, MAIS TÔ!”. No caminho, o aluno inventa uma série de desculpas para postergar sua chegada à escola: “XIII! A PONTE QUEBROU TUDINHA! NUM POSSO CHEGÁ NA ISCOLA!”; “I NUM POSSO NEM PASSÁ NUM ATAIO PELO CAMPO! VEM UMA CHUVA BRABA POR AÍ! I OS CAMPO FICA TUDO ALAGADO!”; “PIOR É OS LADOS DO MORRO! CHEIO DI BOI BRABO!”. Desculpas porque, após encontrar um de seus colegas e este comentar o cancelamento da prova, a HQ tem o seguinte desfecho: Chico Bento sentado na sala de aula, no primeiro lugar da fila, e recebendo elogios – “PARABÉNS, CHICO! O PRIMEIRO A ENTRAR NA CLASSE, HEIN?”. Os motivos para o atraso estavam vinculados à vontade de não fazer a prova.

Neste exemplo, pode-se notar a utilização do outro elemento que faz parte do mecanismo da punição, a *gratificação*. De acordo com Foucault (2006, p. 150), “A punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. E é esse sistema que se torna operante no processo de treinamento e de correção”. Esse mecanismo também é apresentado como uma das estratégias da psicologia comportamental para o ensino/aprendizagem. À medida que o/a aluno/a realiza algo conforme foi ensinado, reforça-se sua atitude positiva. Nessa HQ, a professora elogia a atitude positiva do aluno quando este

se destaca no cumprimento da regra, como pode ser observado por sua última fala. Dessa forma, ao mesmo tempo que incentiva o aluno na repetição do acerto, reafirma a conduta correta a ser seguida, reforçando a regra.

Há, no decorrer das HQs analisadas, enunciações que tornam esse sistema duplo mais explícito, como: “MERECE UM BEIJO! ALIÁS... UM MONTÃO DE BEIJOS! SMAC! SMAC! VOCÊ FOI MUITO BEM NAS PROVAS! DEZ EM ARITIMÉTICA! DEZ EM CIÊNCIAS! DEZ EM DITADO! ESTE MÊS VOCÊ GANHA UMA MEDALHA!”; “BRAVO! MUITO BEM, CHICO!” (n. 190/ EG); “QUE MARAVILHA, CHICO!” (n. 186/ EG); “CONTINUE ASSIM!” (n. 154/ EG); entre outros... Pode-se perceber que, por meio de beijos, carinhos, palavras de incentivo e até de uma medalha, a professora ensina o que é considerado correto e reforça atitudes que considera adequadas. A realização de tais atitudes, como não chegar atrasado, promove o/a aluno/a à categoria de bom/boa aluno/a, o que mostra que esse saber, o das normas escolares, é um saber valorizado na instituição.

FALTAS...

Muitas HQs retratam Chico Bento matando aula. Isso ocorre principalmente quando a escola se coloca como impedimento para que ele realize outras atividades. Isso nos remete a um dito constantemente repetido nas HQs, o da *escola como um lugar de privações*. Para estar na escola, as crianças sentem que deixam de fazer tudo o que mais gostam, como se pode ver na fala de Chico ao comemorar o último dia de aula: “AMINHÃ VAI SÊ UM DIA GOSTOSO! NUM VÔ PERCISÁ MAIS ACORDÁ CEDO... NEM FAZÊ A LIÇÃO! VÔ PODÊ ROBÁ GOIABA TODA HORA! VÔ PODÊ NADÁ! PESCÁ! MERGUIÁ! VÔ TÊ O DIA INTERO PRA JOGÁ BOLA! ANDÁ DI CAVALO! NAMORÁ A ROSINHA! TÃO BÃO FICÁ SEM AULA! TÃO BÃO FICÁ NA MOLEZA!” (n. 63/ EG). Como pode ser percebido, a instituição é, para alguns/algumas alunos/as, considerada um lugar recluso, funciona como uma “instituição de seqüestro pela qual todos passam (ou deveriam passar...) o maior tempo de suas vidas, no período da infância e da juventude” (VEIGA-NETO, 2005, p. 85). Instituição que, além de privar esses/as alunos/as de realizarem outras experiências, para eles/as mais prazerosas, força-os/as a desenvolverem outras, mesmo fora de seu espaço, como acordar cedo e fazer a lição.

Isso nos deixa entrever a forma como a escola penetra no corpo do/a aluno/a por meio da disciplina e, dessa forma, opera a construção do corpo escolarizado, distinguindo-o dos demais. O corpo do/a aluno/a, como se pode perceber, “está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2006,

p.118). Louro (1997) afirma que, para dar aos sujeitos escolares o sentido de pertencimento à instituição, esta “terá de distingui-los dos outros, daqueles que estão fora de seus muros. A escola também atuará internamente, como vimos, de modo a distingui-los uns dos outros” (LOURO, 1997, p. 91).

Nesse sentido, a escola deve exercer um poder que vai além do espaço escolar, rigidamente ordenado e regulamentado, conforme mostram Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 91), tratará de inculcar nos/as alunos/as “que o tempo é ouro e o trabalho disciplina e que para serem homens e mulheres de princípios e proveito, têm de renunciar a seus hábitos de classe e, no melhor dos casos, envergonharem-se de pertencer a ela”. Nas HQs, os/as alunos/as devem renunciar a fazer as atividades que caracterizam uma cultura rural, como nadar e pescar no ribeirão, comer frutas e cochilar.

No entanto, a recusa do/a aluno/a a se submeter à instituição pode ser ilustrada pela história “Chico Bento em Outra vez!” (n. 124/ EG). Nessa HQ, Marocas encontra Chico após a aula e o repreende: “MUITO BEM... POR QUE O SENHOR FALTOU À AULA HOJE?”. Chico até tenta inventar como desculpa uma gripe, um desmaio, mas, por fim, conta a verdade: “EU VÔ CONTÁ A VREDADE... EU INTÉ SAÍ DI CASA DEREITINHO PRA I NA ISCOLA... O SOR TAVA QUENTE... PASSEI PELO RIBERÃO... I NUM ARRESISTI! CAÍ NA ÁGUA... I PERDI A HORA DA AULA! ...FOI ISSO QUI ACONTECEU!”. Isto é, o aluno se rendeu à sua cultura rural e não à escolar.

Comumente o aluno seria punido, como ele mesmo declara: “A SINHORA VAI MI PONHÁ NA SEÇÃO ATRASADA, POR CONTA DISSO, EU SEI... I TEM TODA RAZÃO!”. No entanto, ao contrário de sua expectativa, a professora lhe dá um beijo e diz: “NÃO, CHICO! VOCÊ TEVE A CORAGEM DE CONTAR A VERDADE! MAS, DA PRÓXIMA VEZ, VÁ NADAR DEPOIS DA AULA, TÁ? PRA NÃO SE ATRASAR NOS PONTOS!”. Nessa HQ, a professora acreditou no menino, e o fato de ele ter falado a verdade contou mais do que o fato de ter matado aula. A professora valorizou outra regra importante que atravessa as regras já apresentadas: não mentir, assumindo a responsabilidade pelas próprias ações. Ensina-se, nessa HQ, que a transgressão pode não ser punida e até gratificada, se a verdade for confessada. Há, portanto, a valorização da técnica de confissão (cf. FOUCAULT, 2002), na qual o sujeito faz uma exposição verbal do seu estado de consciência a quem tem crédito de ouvinte, no caso, a professora Marocas.

Por um lado, ao estimular a confissão, de certa maneira a professora estimula uma atitude que lhe proporcionará maior controle sobre seus/suas alunos/as, ao ponto de controlar o que fazem fora da escola, como foi visto. Por outro lado, ao fazer o sujeito confessar, produzem-se também mecanismos de resistência, pois o aluno usa as técnicas de poder contra

quem as está exercendo, no caso, a professora, que o perdoa. Nesse episódio retratado há até uma inversão do que comumente se vê nas HQs analisadas. A professora, tocada pela descrição do calor, do sol, do ribeirão, no outro dia mata, ela mesma, a aula para poder nadar: “O CHICO TINHA RAZÃO! COM ESSE CALORÃO NÃO HÁ QUEM RESISTA!”. Essa é uma das poucas histórias em que a professora nega a supremacia da escola frente às outras atividades. Esse episódio ensina que a transgressão não traz apenas punição, mas também alegria e prazer.

Entretanto, geralmente o não-comparecimento à escola e as inúmeras desculpas são rigidamente repreendidos. Em “Chico Bento em Matando aula” (n. 272/ EG), a professora, a despeito de justificativas de Chico, afirma: “CHICO!!! DESTA VEZ VOCÊ PASSOU DOS LIMITES! NUNCA OUVI HISTÓRIA TÃO FURADA! EU VOU AGORA MESMO CONVERSAR COM OS SEUS PAIS! NÃO QUERO ALUNO MEU MATANDO AULA E AINDA POR CIMA MENTINDO!”. Pelos dois exemplos apresentados, percebe-se quais são os tipos de sanções que os/as alunos/as sofrem por matar aula. A primeira seria a transferência do/a aluno/a para uma classe mais atrasada e a segunda, uma conversa com o pai e com a mãe.

A primeira penalidade se reporta à própria organização da instituição disciplinar, que divide para melhor dominar: em séries, em classes, em grupos no interior da sala, em carteiras individuais. Tais divisões se baseiam em classificações realizadas, como mostra o exemplo, a partir de critérios que reforçam o exercício do poder disciplinar, como a transgressão da norma por um/a dos/as alunos/as. Tais divisões, como mostra Foucault (2006, p. 151), têm “um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”. Há, nessa tática de organização e de classificação, um exercício (desigual) de poder, pois divide, hierarquiza, subordina, legitima ou desqualifica os sujeitos (LOURO, 1997).

A segunda punição pelo não-comparecimento à escola vai além dos muros dela, incide sobre outra instituição social, trazendo para a cena um elemento exterior ao processo escolar, a família. Apesar de ser exterior, a família é considerada como podendo desempenhar um papel crucial para o bom funcionamento da escola⁵⁰. Em geral, nas HQs analisadas, é a família que garante que o/a aluno/a cumpra as obrigações impostas pela escola e que devem ser cumpridas em horário extracurricular. Por acreditar que a escola proporciona mobilidade social, pais e mães dos/as alunos/as, em sua maioria trabalhadores/as rurais, chegam a imputar castigos físicos mais severos aos/às filhos/as quando eles/elas se recusam a estudar (como

⁵⁰ Cf. Siqueira (2007).

puxar tração no lugar do burro). Isso possibilita a professora a utilizar a “conversa com a família” como punição.

A família, a primeira instituição que exerce poder sobre as crianças, funciona como instância de regulação da moral nas HQs analisadas, parceira da escola no disciplinamento do corpo das crianças. Siqueira (2007, p. 11), ao estudar o governo da família pela escola, demonstra que a “participação das famílias na escola se torna cada vez mais solicitada, discutida e divulgada por órgãos governamentais, pela mídia, por pesquisadores/as brasileiros/as e educadores/as”. A autora argumenta que o discurso da participação das famílias na escola funciona como estratégia tanto para o convencimento das famílias a acompanharem a vida escolar de seus/suas filhos/filhas quanto para a mobilização dos profissionais das escolas a envolverem-se com aspectos escolares para além da sala de aula. Isso, de certa forma, é retomado nas HQs analisadas, principalmente quando se refere às faltas. Os pais e as mães dos/as estudantes são chamados/as a garantir a ida destes/as para escola, assim como a professora tem a função de verificar a presença de seus/suas alunos/as e criar estratégias para trazê-los/as para a sala de aula, em caso de ausência.

RONCOS...

Definitivamente, dormir durante a aula é algo que um/a aluno/a da escola de Vila Abobrinha não deve fazer caso não queira ser punido/a. No entanto, apesar de ser uma regra clara, os/as alunos/as insistem em descumpri-la. Em “Chico Bento em ronc!” (n. 67/ EG), a professora surpreende o aluno roncando durante sua aula e lhe dá uma bronca: “TSC! TSC! DORMINDO DURANTE A AULA! VAI FICAR DE CASTIGO! SENTA ALI NA FRENTE NO BANQUINHO!”. No entanto, a punição não funciona, pois o menino novamente adormece no banquinho à frente da sala e a professora lança mão de outra estratégia: “**CHICO!** OUTRA VEZ DORMINDO?! VAI JÁ PRO QUADRO-NEGRO! E ESCREVA CEM VEZES! NÃO DEVO DORMIR DURANTE A AULA! NÃO DEVO DORMIR DURANTE A AULA! NÃO DEVO...”. Chico não termina de escrever todas as frases que a professora pede, pois todos/as dormem. Após a aula a professora ainda reforça a regra: “VEJA SE AMANHÃ VEM BEM DESPERTO! NÃO QUERO SABER DE NINGUÉM RONCANDO NA MINHA AULA!”.

Em “Zé Lelé em o estudioso” (n. 251/ EG), a regra “não dormir em sala de aula” vira tema de estudo para Zé Lelé. Nessa HQ, a professora mal entra em sala e já se depara com Zé Lelé dormindo: “ZÉ LELÉ, DORMINDO NA CLASSE? QUE VERGONHA! A AULA NEM COMEÇOU E VOCÊ JÁ ESTAVA RONCANDO!”. O menino se defende: “ISSO QUI DÁ A GENTE SI ISFORÇÁ

PRA SÊ BÃO ALUNO! É PRU CAUSA QUI EU ISTUDEI A NOITE INTERINHA, FESSORA!”. No entanto, quando a professora procura saber o assunto estudado, se surpreende com a resposta do aluno: “ISTUDEI PRA NUM DRUMI NA SALA DI AULA! FIQUEI COS ZÓIO ABERTO A NOITE TODA! AGORA, TÔ CUM SONO LASCADO!”. Saber que não se deve dormir em sala de aula é considerado pelo aluno um conteúdo a ser estudado e, dada a reação da professora, percebe-se a importância desse saber, já que há repreensão ao/à estudante que dorme. Para ser considerado/a bom/boa aluno/a, é evidente que não se deve dormir em sala de aula.

As conseqüências de um cochilo no tempo escolar são melhor compreendidas a partir da leitura de uma das tirinhas analisadas (n. 10/ EA). No primeiro e no segundo quadrinhos aparece a professora repreendendo a Chico pelo insucesso nas provas: “ZERO DE PORTUGUÊS, ZERO DE ARITMÉTICA, ZERO DE HISTÓRIA!, PUXA, CHICO, VOCÊ NÃO ACERTOU NADA! COMO VOCÊ PODE IR TÃO MAL? O QUE VOCÊ FICA FAZENDO ENQUANTO EU DOU MINHAS EXPLICAÇÕES? E...”. A professora interrompe a sua fala e tem a resposta às suas perguntas: vê o garoto dormindo, em pé, na sua frente. O fato de dormir durante as aulas é apresentado como causa do mau desempenho dos/as alunos/as nas provas e atividades em geral. Nota-se aqui uma culpabilização do aluno pelo seu fracasso escolar. Conforme mostram Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 87), a escola operará com “sua concepção platônica dos dons e das aptidões: se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é só sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo”.

Em todas as HQs que retratam os/as alunos/as dormindo em sala de aula há repreensão verbal pela professora. No entanto, pode-se notar, pelos exemplos apresentados, o aparecimento de outras duas punições: sentar-se no banquinho e escrever na lousa cem vezes o que não se deve mais fazer. A primeira delas, ficar sentado no banquinho, isolado dos/as demais alunos/as, remete ao princípio de clausura, de propiciar ao/à aluno/a a “solidão necessária do corpo e da alma” (FOUCAULT, 2006, p. 123). Ele/a deve, ao menos por momentos, se defrontar a sós com o delito que cometeu. O objetivo desse castigo é que o/a aluno/a, ao ficar sozinho/a para pensar no que fez, possa perceber que fez errado e, conseqüentemente, mobilizar-se, a partir de então, a se portar conforme o regulamento da escola.

Posto que a primeira punição não obtivesse sucesso, a segunda punição tem duplo objetivo: fazer com que o/a aluno/a decore e incorpore a regra de não dormir durante a aula e mantê-lo/a acordado/a. A humilhação devido à escrita exaustiva da frase – “NÃO DEVO DORMIR DURANTE A AULA!” – no quadro-negro, na frente de toda a classe, ao mesmo tempo

que pune quem infringiu o erro, também ensina as conseqüências da infração a todos/as os/as alunos/as que assistem ao espetáculo. Assim, como o castigo do banquinho, o castigo da lousa objetiva evitar um futuro descumprimento à regra, fazer com que Chico não durma novamente e que seus/suas colegas não o imitem na indisciplina.

Corazza (2001b, p. 50) lembra que, no decorrer do tempo, “as correções passam a ser enfaticamente morais, porque moral é a tônica da nova escola, e morais serão então suas penalidades”. Apesar da imputação de penalidades a quem não ajusta seu corpo às exigências escolares, observa-se que tais penalidades não surtiram efeitos sobre o aluno na medida em que este continuou desobedecendo à regra de não dormir. Isso nos leva a questionar: em que medida tais penalidades fazem sentido, se não cumprem a função de impedir a reincidência do sono? Em que medida se deve insistir, como muitas escolas ainda fazem, em regras e punições rígidas e inflexíveis? Essa insistência talvez faça sentido se se pensar que a punição tem funções além dessas, como, por exemplo, a de controlar condutas, estabelecer regras, delimitar as normalidades, etc. As punições, mesmo que não atinjam a todos/as de uma forma “ideal”, contribuem para estabelecer a disciplina na medida em que deixam explícitos os procedimentos adequados a serem incorporados pelo restante da classe.

BAGUNÇA...

A turma do Chico Bento pratica as mais diversas bagunças em sala de aula: fazer careta para o/a colega rir; colocar a língua para fora; gritar; jogar aviõezinhos, bolinhas de papel, borracha e outros objetos uns/umas nos/as outros/as; puxar o cabelo do/a colega; dependurar-se no lustre; rabiscar o quadro; fazer estrelas e piruetas; soltar pipa; andar de perna-de-pau; subir na carteira; brigar (de socos, tapas, etc.); discutir com o/a colega; conversar durante as explicações da professora ou durante a realização de atividades; rir descontroladamente; mandar bilhetinhos, etc. São consideradas aqui bagunças todos aqueles comportamentos que atrapalhem o andamento da aula, como os apontados acima. Como são muitas e freqüentes, a professora passa um longo tempo da aula repreendendo os/as estudantes, delimitando o que pode ou não ser feito em sala, ensinando aos/às alunos/as como devem se portar. Diversas falas da professora mostram como se dão essas intervenções: quanto a conversas: “NÃO QUERO SABER DE CONVERSA PARALELA NA MINHA AULA! SÃO CONVERSAS QUE NÃO TÊM NADA A VER COM O ASSUNTO DA AULA!” (n. 195/ EG), “NÃO QUERO OUVIR NEM UM PIO!” (n. 252/ EG), “SILÊNCIO!” (n. 323/ EG); quanto a gritos: “QUE GRITARIA É ESSA? RESPEITE OS COLEGAS!” (n. 190/ EG); quanto a brigas: “OU VOCÊS DOIS SE

COMPORTAM OU LEVAM ZERO EM ATITUDE!” (n. 323/ EG), “VÃO FICAR DE CASTIGO DEPOIS DA AULA!” (n. 22/ EG); quanto a risos: “CHICO BENTO! PARE DE RIR!” (n. 202/ EG); quanto a deslocamentos indevidos: “SAIA DE CIMA DA CARTEIRA!” (n. 236/ EG), “SENTE-SE!” (n. 236/ EG); bagunças em geral: “AH! QUE BOM! ESTOU VENDENDO QUE ESTÃO TODOS MUITO ESPERTINHOS! ENTÃO VOU DAR A PROVA JÁ, SEM REVISÃO!” (n. 202/ EG), “VAMOS FAZER SILÊNCIO?! POR QUE TODOS NÃO SE COMPORTAM COMO O VALMIR, QUE É UM EXEMPLO PARA A CLASSE?” (n. 208/ EG) etc..

Para se fazer ouvida, em meio à bagunça, Marocas, além de xingar as crianças, grita e bate réguas e apagadores na mesa. Quando não respeitada, ameaça punir e, de fato, pune. As ameaças têm como objetivo já sinalizar os efeitos de uma possível transgressão, para que o/a aluno/a se sinta preso em uma “universalidade punível-punidora” (FOUCAULT, 2006, p. 149). “Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa” (FOUCAULT, 2006, p. 149). Nesses casos, as punições levadas a cabo são: zero em atitudes; prova sem revisão; desqualificação a partir de comparação; entre outras.

A primeira delas aponta para uma prática bastante utilizada nas escolas, a distribuição de pontos de acordo com o bom ou o mau comportamento do/a aluno/a. O/a aluno/a não é apenas avaliado/a por seu desempenho em provas, trabalhos, exercícios, ele/a também é avaliado pela sua maneira de ser. Foucault (2006, p. 151) mostra como, por meio da “microeconomia de uma penalidade perpétua, opera-se uma diferenciação que não é a dos atos, mas dos próprios indivíduos, de sua natureza, de suas virtualidades, de seu nível ou valor”. Se é disciplinado/a (dócil e adestrado/a), ganha dez, se desobedece e viola as regras da escola, zero. Como explica Bujes (2002, p. 122), “todo comportamento ou desempenho pode ser qualificado a partir de dois valores opostos: do bem e do mal, do adequado e do inadequado”.

Pode-se dizer que perder pontos por discutir com o/a colega, levando zero em atitudes, assemelha-se ao mecanismo da terceira punição apresentada: ser desqualificado/a a partir de uma comparação. É “pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças ao cálculo permanente das notas a mais ou a menos, [que] os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os ‘bons’ e os ‘maus’ indivíduos” (BUJES, 2002, p. 122). Valmir ganha o título de bom aluno, por não fazer bagunça. Mesmo sem ser vigiado, na ausência da professora, ele mantém sua postura de docilidade, pois interiorizou as regras. Os/As demais alunos/as, quando comparados/as a Valmir, são caracterizados/as como

maus/más alunos/as, pois aprontam inúmeras bagunças. Mais uma vez, pode-se ver aqui a disciplina não apenas punindo (a classe é desqualificada), mas também gratificando (Valmir é elogiado). Este mecanismo duplo permite certas operações características da penalidade disciplinar, como “a qualificação dos comportamentos e dos desempenhos a partir de dois valores opostos do bem e do mal; em vez da simples separação do proibido, como é feito pela justiça penal” (FOUCAULT, 2006, p. 151). Tem-se então “uma distribuição entre pólo positivo e pólo negativo; todo o comportamento cai no campo das boas e das más notas, dos bons e dos maus pontos” (FOUCAULT, 2006, p. 151).

A outra punição apresentada para a bagunça – prova sem revisão – incide justamente sobre outro viés avaliativo da escola, a realização de provas. A prova, de acordo com Foucault (2006, p. 135), “tem a tríplice função de indicar se o indivíduo atingiu o nível estatutário, de garantir que sua aprendizagem está em conformidade com a dos outros, e diferenciar as capacidades de cada indivíduo”. Essa forma de punição está diretamente relacionada a um dos elementos essenciais da instituição escolar, o tempo disciplinar. Segundo Foucault (2006), o tempo disciplinar se impôs pouco a pouco à prática pedagógica, caracterizando-a da seguinte maneira: especialização do tempo de formação; organização de diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinação de programas, que devem desenrolar-se cada um durante determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificação dos indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries (cf. FOUCAULT, 2006). Dessa forma, o bom ou o mau desempenho na realização da prova é o que garantirá o sucesso ou o insucesso do/a aluno/a na instituição escolar: se ficará de recuperação ou poderá sair de férias, se será ser aprovado/a ou reprovado/a em uma disciplina ou mesmo de série, se será transferido/a para uma classe mais adiantada ou atrasada, etc. Por isso, ter uma prova, que definirá sua vida estudantil, sem uma prévia revisão, significa uma penalidade dura.

As bagunças, em geral, realizadas pelos/as alunos/as da Escola Municipal de Vila Abobrinha atuam diretamente no sentido contrário do que essa instituição quer fomentar: a formação de um sujeito dócil, manso, concentrado, calado, educado, respeitador, estudioso, com bom desempenho nas disciplinas escolares. Por isso, a utilização de diversas formas de cerceamento dos procedimentos inadequados feitos pelos/as alunos/as em ambiente escolar. São essas desordens cotidianas, exemplificadas acima que demandam grandes esforços por parte da professora. Por isso o tempo gasto com medidas que visam a conter os focos de bagunça é tamanho.

LIÇÃO DE CASA...

Além de atrapalhar as aulas, os/as alunos/as descumprem uma regra básica de toda instituição escolar, não fazem as atividades solicitadas pela professora, principalmente a lição de casa. Há uma prática na escola de Vila Abobrinha de a professora verificar sempre se o dever foi feito ou não. As desculpas mais usuais para justificar a não-realização da atividade são: esquecer o caderno em casa, perder o caderno, não ter tido tempo para fazer a lição. Em uma das tirinhas analisadas (n. 7/ EA), Chico une duas dessas desculpas, criando uma situação cômica. No primeiro quadrinho da tirinha, Marocas pergunta a Chico: “CADÊ O DEVER DE CASA, CHICO?”. O menino responde: “ISQUICI!”. Em seguida, a professora, percebendo a mentira, retruca: “ESQUECEU OU NÃO FEZ?”. O garoto, por fim diz, sem se desmentir: “ISQUICI DI FAZÊ!”. Há vários outros divertidos enredos nos quais Chico inventa as mais mirabolantes desculpas e histórias para se safar de ser repreendido por não ter feito suas tarefas. Tanto que, quando confessa a verdade, a professora já não sabe distinguir se o que o menino diz é fato ou que é invenção, e o repreende severamente. Chico conta, em uma das situações em que esquece a lição, o que se passou com ele: “UAI! CADÊ O CADERNO DI CASA?! FESSORA, A SINHORA NUM VAI QUERDITÁ, MAIS ACHO QUI PERDI ELE NO CAMINHO! POIS É! ACHO QUI FOI NA HORA QUI O BANDIDO MI JOGÔ UM SACO DI DINHERO NA CUCA! MEU MATERIAR SI ISPAIÔ I, NA HORA QUI O GUARDA MI DEU A RECOMPENSA, ISQUICI DI RECOIÊ O CADERNO, I...” (n. 132/ EG).

Devido à reincidência na infração da regra, a professora toma medidas extremas para que esse evento não mais se repita: “ESPERO QUE TENHA FEITO A LIÇÃO! SEM LIÇÃO, NÃO ASSITE AULA! NADA DE MAIS! VÁ PARA CASA! DEPOIS PASSO LÁ PRA FALAR COM SEUS PAIS!”. Outras punições para o não-cumprimento dessa regra são: “VAI FAZER A LIÇÃO AGORA NA LOUSA!” (n. 27/ EG); “NÃO FEZ A LIÇÃO DE CASA, VAI FICAR DEPOIS DA AULA!” (n. 49/ EG), “PREPAREI UNS EXERCÍCIOS EXTRAS PARA VOCÊ!” (n. 49/ EG). Excetuando-se o acionamento da família, todas as outras sanções são isomorfias à própria obrigação, são “menos a vingança da lei ultrajada que sua repetição, sua insistência redobrada” (FOUCAULT, 2006, p. 150). Como o Chico não trouxe a lição conforme o combinado, a professora pede para que ele a realize em classe ou depois da aula. A “‘falta’ do aluno é, assim como um delito menor, uma inaptidão a cumprir suas tarefas” (FOUCAULT, 2006, p.149), a punição é ter de fazer a própria lição, o que varia é a forma como ela será realizada e a quantidade.

Na primeira variação, Chico se dirige à lousa, na frente de toda a classe, para completar seu dever de casa. Dessa forma, tem-se aí um agravante da pena, o menino fica exposto à ironia e à humilhação pública. Todas as dificuldades e dúvidas que poderiam ser resolvidas consultando o material de estudo ou a família, caso o dever houvesse sido realizado em casa, ficam à mostra, expostas aos/às colegas. Há, portanto, aumento da possibilidade de se sentir mais humilhado do que já está, por ter se tornado alvo de punição.

Quanto à segunda modalidade, tem-se novamente a privação. Chico não sai para brincar com os/as colegas, como gostaria. Fica retido na escola, realizando a tarefa que era para ter sido feita e ainda alguns exercícios extras. O agravante se dá não só pela privação, mas também pela multiplicação e pela repetição do exercício do qual se esquivava. O efeito corretivo que se espera dessa sanção “apenas de uma maneira acessória passa pela expiação e pelo arrependimento diretamente obtido pela mecânica de um castigo. Castigar é exercitar” (FOUCAULT, 2006, p. 150).

A não-realização das lições de casa impossibilita o/a aluno/a de participar plenamente da aula programada pela professora, uma vez que acompanhará de forma insuficiente a correção dos exercícios e não terá oportunidade de tirar possíveis dúvidas. As punições para evitar esse tipo de situação e para ensinar ao aluno como deve proceder caso haja atividades a serem realizadas extraclasse levam em consideração mecanismos de ridicularização e de repetição. O/A aluno/a aprende que caso não se comporte de acordo com as regras escolares, será exposto ou terá de fazer em excesso o que deixou de fazer.

COLA...

Várias HQs que retratam situações de prova fazem menção à cola. Prova e cola é um par quase inseparável na escola de Vila Abobrinha. Os/As alunos/as teimam em arrumar as mais diversas maneiras de burlar a professora e colar, por mais que ela deixe claras as conseqüências do descumprimento da regra e que faça advertências quanto a isso: “E AI DE QUEM TENTAR COLAR!” (n. 202/ EG); “QUEM COLA, NÃO SAI DA ESCOLA! VOCÊS JÁ SABEM DISSO, NÃO É, MEUS ANJINHOS?” (n. 252/ EG); “BOM... EU JÁ VOU DISTRIBUIR AS PROVAS! O PRIMEIRO QUE OLHAR NA CARTERIA DO OUTRO EU TOMO A PROVA E DOU ZERO!”; “**NÃO! NÃO PODE COLAR EM HIPÓTESE ALGUMA!!**” (n. 252/ EG, grifos do autor).

Em “Chico Bento em Quem cola não sai da escola!” (n. 252/ EG), todo o enredo da HQ gira em torno da cola. Em um primeiro momento da história, os/as alunos/as tentam despistar a professora para que não haja prova, como ela mesma percebe: “CHEGA! CHEGA!

VOCÊS ESTÃO QUERENDO ME DISTRAIR PRA NÃO DAR PROVA!”. As crianças planejaram várias frases para dizer para a professora, algumas até escreveram na mão: “QUEM COLA, PORVA QUI NUM ISTUDÔ, OU NUM PRESTÔ ATENÇÃO NA AULA...”; “FESSORA, UMA PREGUNTA! COMO É QUI QUEM COLA NUM SAI DA ISCOLA... I UM PRIMO DO MEU PRIMO DA CAPITAR, VAI CARECÊ DI UMA COLAÇÃO DI GRAU PRA SAÍ DA ISCOLA?”. Por fim, a professora distribui a prova e diz: “QUIETO, CHICO! FAÇA A SUA PROVA!”.

À medida que os/as alunos/as fazem a prova, a professora percebe que vários/as estão colando: “AHÁ! HIRO COLANDO NO PÉ! ZERO! DA PRÓXIMA VEZ, ESTUDE! ISSO VAI FORTALECER O SEU CARÁTER...”; “MUITO BEM! VOCÊS DOIS DO FUNDÃO! ESTÃO MUITO COLADOS... VAMOS SEPARAR...”; “AHÁ! ROSINHA E RODNEI! ZERO!”; “ZÉ DA ROÇA! COLANDO NO CHAPÉU... ZERO!”; “CHIQUINHA! COLANDO NA LÍNGUA! ZERO!”; “JULIANA, ESSA ROUPA ESTÁ MUITO COLADA...”, etc. Por fim, a professora tem um chilique e desmaia. Ao recobrar os sentidos e constatar que mais da metade da sala estava colando, resolve a questão dessa forma: “VAMOS FAZER O SEGUINTE... EU ANULO ESTA PROVA E FAREMOS OUTRA, NA SEMANA QUE VEM... MAS ESTUDEM, DESSA VEZ! ASSIM, NINGUÉM PRECISA COLAR!”, “EU ESTOU DANDO UMA SEGUNDA CHANCE!”. Observa-se, então, que apesar do todo um investimento para normalizar a conduta dos/as alunos/as, as HQs ensinam que às vezes a condescendência se faz necessária.

Mas o castigo por colar é tão esperado pela turma que, em uma das tirinhas analisadas (n. 227/ EG), um aluno se surpreende com a fala da professora. No primeiro quadrinho, ela pergunta para Zé Lelé: “ZÉ LELÉ! NA PROVA DE ONTEM, VOCÊ COLOU DO CHICO BENTO?”. O menino, já esperando uma punição, diz: “SIM, FESSORA! A SINHORA VAI MI PASSÁ UM CASTIGO?”. Ao que Marocas responde: “QUE NADA! VOCÊ JÁ FOI CASTIGADO!”. Nessa HQ, o castigo advém do próprio aluno: tirar nota baixa ou mesmo zero. Mas, nas outras HQs analisadas, o castigo é exercido pela professora. O castigo “tem a função de reduzir os desvios. Deve portanto ser essencialmente *corretivo*” (FOUCAULT, 2006, p. 150). Com o objetivo de corrigir os/as alunos/as para que esses não mais colem é que Dona Marocas toma a prova dos/as alunos/as e lhes dá zero. Ao aplicar tal penalidade, a professora impossibilita totalmente que as crianças atinjam seu objetivo ao levar cola para a sala de aula – ganhar pontos para passar de ano –, pois recebem como nota zero. Bujes (2002), a respeito do sistema classificatório instituído pelas notas/avaliação em instituições educacionais, afirma que ele permite “colocar as crianças em pontos individualizados de séries, de gradações, de lugares, em localizações espaciais e temporais específicas, destinar a cada um o seu lugar no todo” (BUJES, 2002, p. 113). Como já comentado, não possuir determinada quantidade de pontos

prejudica o/a aluno/a, pois esse/a passará a ocupar um lugar pouco estratégico no mecanismo da escola.

Nas aulas em que são aplicadas as provas, Marocas exerce a função de vigia, que pressiona e controla todos os movimentos das crianças, impedindo que estas não realizem sequer um movimento suspeito em relação à ação de colar. O objetivo do controle está em corrigir e prevenir, funcionando como uma economia do poder. Há a observação da “minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo” (FOUCAULT, 2006, p. 121), nesse quadro escolar.

Como pôde ser demonstrado, a professora opera com uma infinidade de técnicas disciplinares para a tentativa de formação de corpos disciplinados. Trabalhando principalmente com a imputação de micropenalidades, percebe-se que o objetivo da educação produzida na Escola Municipal de Vila Abobrinha assemelha-se ao da educação do/a menino/a trabalhador/a, como demonstrado por Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 90): “não tem pois como objetivo principal ensiná-lo a mandar, senão a obedecer, não pretende fazer dele um homem instruído e culto, senão inculcar-lhe a virtude da obediência e a submissão à autoridade e à cultura legítima”.

Essa coerção disciplinar exercida na escola analisada visa à fabricação de corpos dóceis e adestrados, nos quais deve prevalecer um “elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2006, p.119). Esse trabalho sobre o corpo, com o objetivo de uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos não é de agora. Louro (1997, p. 61) relata que havia antigos manuais que indicavam aos/às professores/as os cuidados que “deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos”. Tais cuidados referiam-se ao modo de sentar, andar, de colocar os cadernos e canetas. Tudo isso contribui para formar o que a autora denomina de corpo escolarizado. Apesar de terem sido superadas as prescrições desses manuais, há hoje “outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos, psicológicos)” (LOURO, 1997, p. 62) que regem as práticas educativas. “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 62).

As normas prescritas pelo currículo da Escola Municipal de Vila Abobrinha quanto a como se deve proceder, por mais que sejam descumpridas, estão claras para os/as alunos/as, que sabem que não devem se atrasar, faltar, dormir nas aulas, bagunçar, deixar a lição por fazer, colar. Tanto as normas quanto a forma de controlar as transgressões estão explícitas. Pode-se afirmar que os/as estudantes compreendem, e até já internalizaram, o mecanismo que

Marocas coloca em funcionamento quando há transgressões, tanto que sabem colocá-lo em prática quando têm oportunidade, como se verá a seguir.

4.2 Aprendendo a lição?

Pode-se dizer que os/as alunos/as da escola de Vila Abobrinha aprenderam a lição? Internalizaram o que deve ou não ser feito em sala de aula? Sabem como se comportar de acordo com as normas disciplinares da escola? Comportam-se? A escola divulgada nas HQs do Chico Bento tenta fazê-lo? O que se observa é que, longe de cumprir seu objetivo, as penalidades utilizadas para se imprimir marcas específicas ao corpo das crianças não têm surtido efeito. Muitas vezes até coíbem determinado comportamento, mas não impedem seu reaparecimento.

Todas as regras apresentadas, o descumprimento delas, assim como as punições dizem bastante de uma cultura escolar, de um currículo escolar. Ao divulgar tantas cenas de indisciplina, as HQs possibilitam o questionamento dos efeitos de sentido em se apresentar, em pleno século XXI, um modelo de escola tradicional, com forte viés disciplinar, que remonta ao início do processo de escolarização. Será que os/as alunos/as estão dizendo não a essa instituição escolar ao cometerem tantas transgressões? Estão apontando falhas do sistema? Se, por um lado, as HQs reforçam uma educação tradicional, disciplinar, ao mostrar um número sem fim de luta para escapar ao poder disciplinar, ela também mostra quão falha é a instituição escolar, que não dá conta de lidar com os/as alunos/as, não consegue seduzi-los/as, como vêm fazendo outras instâncias, como a mídia.

Corazza (2001b) questiona tais mecanismos colocados ainda em funcionamento para subjetivar um infantil que já não é o mesmo. A autora mostra que está emergindo “em nossas práticas culturais, uma nova subjetividade infantil, com uma constituição radicalmente diferente daquela desenhada pelo currículo” (CORAZZA, 2001b, p. 66). Sugere, então, que dentro dos currículos, “o infantil zomba de nós” (CORAZZA, 2001b, p. 66). Para ela, isso ocorre:

Talvez, porque ele saiba que nós somos aqueles e aquelas que ainda acham que as coisas se passam como se os modos de subjetivação tivessem vida longa. Talvez, porque perceba que nós o escutamos e olhamos, como se fosse uma subjetividade que ainda brinca de se grega, cristã..., enquanto o que ele vem armando é o exercício de novas práticas de liberdade (CORAZZA, 2001b, p. 66).

A HQ “Chico Bento em Tomando conta da classe!” (n. 208 /EG) apresenta uma sátira ao poder disciplinar exercido pela professora, ao autoritarismo e à arbitrariedade das regras e penalizações escolares. Um dos alunos, Chico Bento, é escolhido para tomar conta da classe na ausência da professora: “ESTÁ BEM, CHICO! JÁ QUE ESTÁ TÃO ENTUSIASMADO, FICA SENDO MEU REPRESENTANTE!”. Ao contrário da expectativa de seus colegas – “AGORA, PODEMOS BAGUNÇAR!!” –, Chico toma para si a autoridade da professora: “VAMO FAZÊ SILÊNCIO NA CRASSE?!”, “EU TAVA PENSANDO... A FESSORA CONFIÔ NI MIM! ISSO É UMA TAREFA MUITO IMPORTANTE! INTONCI, NUM VÔ DECEPCIONÁ ELA, VÔ INTÉ AJUDÁ!”. Chico começa então a realizar, de maneira caricata, todas as ações da professora: “VAMO COMEÇÁ PELO COMEÇO! HORA DA CHAMADA!”. Um pouco depois, “INTONCI, VAMO COMEÇÁ LOGO A AULA!”.

Assim que Chico declara que dará aula, um dos alunos discorda. A postura do Chico é a mesma postura disciplinar que Marocas desempenha nos exemplos apresentados anteriormente, só que caricaturalmente. Chico pune arbitrariamente toda a ação que julga punível, principalmente as que questionam seu exercício de poder: “SHH! SI SENTE, VARMIR! JÁ IXPRICO! MAS, PREMERO, VÔ DÁ UM PONTO NEGATIVO PROCÊ, POR DISRESPEITÁ A OTORIDADE DA CRASSE!”. Valmir novamente se opõe ao abuso de autoridade de Chico, mas acaba ganhando “DOIS PONTO NEGATIVO!”.

Outros/as alunos/as também são punidos pelo menino: “ALEGRINHO, NÉ? ZÉ DA ROÇA... ZERO IM COMPORTAMENTO!”. A classe toda começa a protestar: “PROTESTO, CHICO, VOCÊ ESTÁ ABUSANDO!”, “É! NÃO PODE MANDAR NA GENTE!”. Em resposta, Chico abusa ainda mais da autoridade concedida por Marocas: “TANTO POSSO QUI AGORA MI INVOQUEI! VÔ DÁ PROVA PRA TODO MUNDO! RANQUEM UMA FOIA DO CADERNO! JÁ!”. Antes de iniciar a prova, assim como a professora faz, Chico troca todos/as os/as alunos/as de lugar, sendo que um fica até no lustre. Estipula, então, uma questão inviável de ser respondida: “CONTE TODA A HISTÓRIA DO BRASIR, DESDE O DISCOBRIMENTO INTÉ HOJE!”. Os/As estudantes mal começam a prova e Chico já declara: “TEMPO ISGOTADO! NUM INTERESSA! PASSA AS PROVA PRA CÁ! VIXI, VAI SER UM FESTIVAR DI ZERO!”. Pode-se notar que Chico, para um melhor exercício do poder disciplinar, faz uma redistribuição dos/as alunos/as no espaço da sala de aula e controla o tempo da realização da atividade.

Isso gera novos protestos por parte dos/as alunos/as, mas Chico se sente o dono da classe, usa o poder como um bem: “NINGUÉM CHIA! INQUANTO A FESSORA NUM VORTÁ, EU SÔ O DONO DA CRASSE! DONO DAS CARTERA, DAS CURTINA... DONO DA MESA, DONO DA LOSA! ...DONO DO MUNDO! DONO DI TUDO! AH, AH, AH, AH!”. O menino começa então a

mandar e desmandar: “ANDA, VAMO MEXÊ ESSAS CARÇAÇA! MARICOTINHA! APAGUE A LOSA! PAULO! PÕE AS CARTERA NO LUGAR! BERNARDINO! VARRE O CHÃO! JULINHA! COÇA MINHAS COSTA! I OCÊ TÁ DI CASTIGO, PRO CANTO DA SALA!! I OCÊ TÁ RESPIRANDO MUITO ARTO! PONTO NEGATIVO! I OCÊ?! TÁ INTERROMPENDO MINHA AULA! CAI FORA DAQUI, I... ”. O “mandato” de Chico só tem fim quando a professora retorna e cancela tudo o que o garoto havia feito.

Essa HQ serve como caricatura para mostrar como os/as alunos/as compreendem as regras e o mecanismo de punição da instituição escolar da qual fazem parte. Ou zombam indiretamente, ao reproduzir as técnicas disciplinares de forma satírica, ou zombam diretamente, ao resistir a tais técnicas, quando impostas pela professora. Isso nos remete à afirmação de Foucault de que “não existem relações de poder sem resistências, estas são na mesma proporção mais reais e mais eficazes, pois se formam lá mesmo onde se exercem as relações de poder” (FOUCAULT, 1994c, p.425 *apud* SAMPAIO, 2006).

Retomando o questionamento formulado anteriormente, “Aprendendo a lição?”, pode-se dizer que, nas HQs do Chico Bento investigadas, os/as alunos/as não aprenderam a lição. As regras e punições praticadas por uma escola disciplinar não que ser problematizadas, pois não dão conta de assegurar a disciplina em sala de aula. Como mostra Dal’Igna (2007, p. 13), há uma “impossibilidade de a norma de comportamento (aqui refiro bom comportamento = bom desempenho) regular a todos”. As HQs do Chico Bento, ao retratar o funcionamento de uma escola, fornecem material para se repensar como se dá a escolarização nos dias atuais e apontam para a necessidade de constantes atualização, ampliação, contestação e ressignificação das práticas seculares ainda exercidas na escola. A Escola Municipal de Vila Abobrinha põe em funcionamento um currículo que objetiva não apenas ensinar conteúdos disciplinares a seus/suas alunos/as, mas principalmente uma “ortopedia moral”. Paraíso (2007, p. 93) lembra que a “seleção do que ensinar, dos valores a divulgar e a definição do tipo de sujeito que quer se formar, por sua vez, tem sempre envolvimento com relações de poder”. Como demonstrado, baseando-se na imputação de micropenalidades por parte da professora a todo procedimento não desejado dos/as alunos/as, fica clara a seleção do que ensinar feita pela escola narradas nas HQs, assim como os valores que divulga e as características do/a estudante que quer formar.

Nas HQs do Chico Bento, divulga-se um currículo escolar que visa à formação discente, já que nele são prescritos saberes com base nos quais o/a estudante deve pautar sua conduta. São ensinados valores, normas, programas, regulamentos, relações, prescrições morais adequados para que o/a aluno/a aprenda e, conseqüentemente, incorpore no cotidiano

da sala de aula, mas também na vida. Esse currículo, portanto, indica, de forma clara, os modos de ser, estar e fazer considerados desejáveis. Ao dizer quão negativos são os atrasos, as faltas, os roncões, as bagunças, a não-realização de lições de casa e a cola, o currículo da escola divulgada nas HQs do Chico Bento ensina que o/a bom/boa aluno/a deve possuir as seguintes características: pontualidade, assiduidade, concentração, disciplina, comprometimento e responsabilidade. Nesse sentido, o currículo escolar analisado é entendido como um discurso “que forma e produz modos de agir e conduzir; como uma linguagem, na qual as palavras usadas para nomear as coisas, os sujeitos e o mundo são produzidos em relações de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia” (PARAÍSO, 2007, p. 93). Essas HQs, ao divulgarem um currículo que prioriza o ensino de modos de ser sujeito em detrimento de conteúdos disciplinares, talvez estejam sinalizando que tais ensinamentos merecem maior atenção por parte da escola. Talvez estejam também dizendo que o papel principal da escola seja um trabalho de disciplinarização moral da criança, de propiciar a introjeção de regras e limites, mais do que ensinar um conhecimento sistematizado. Ou talvez, ainda, frente às modificações da paisagem cultural na qual, como já sinalizaram Green e Bigun (1995b, p. 209), observa-se “um fenômeno que é cada vez mais visível nos debates atuais: a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades”, haja um interesse em se divulgar formas educacionais tradicionais e maneiras de como mantê-las por meio de um processo de normalização.



CAPÍTULO 5:

A SUBJETIVIDADE DOCENTE PRODUZIDA E DEMANDADA NAS HQS DO CHICO BENTO

5 A SUBJETIVIDADE DOCENTE PRODUZIDA E DEMANDADA NAS HQS DO CHICO BENTO

As diferentes formas por meio das quais as professoras têm sido ditas, nomeadas e apresentadas, ao longo da história, repercutem na forma como são concebidas hoje. Os mais diversos discursos – escolar, midiático, literário, político – produzem diferentes narrativas sobre essas mulheres que, conseqüentemente, “competem [e] lutam entre si para adquirirem um ‘estatuto de verdade’” (RIPOLL, 2002, p. 71). Fala-se em estatuto de verdade porque não existe “a” verdade, o que há é “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (FOUCAULT, 1981, p. 11). A verdade possui caráter histórico e cultural porque cada sociedade tem seu “regime de verdade”, e é construída discursivamente, em meio a inúmeras disputas de poder, por significado.

Apesar de a verdade ser uma construção discursiva, ela tem efeitos concretos de sentido, de poder, que contribuem “para fixar posições de sujeito específicas, para fixar relações hierárquicas e assimétricas particulares. Os efeitos de sentido são, fundamentalmente, efeitos de produção de identidades sociais particulares” (SILVA, 2003, p. 25). Dessa forma, as diversas maneiras de nomear modos de ser professora que conviveram em nossa sociedade ao longo do tempo “não apenas espelharam essas mulheres” (LOURO, 2004, p. 464), mas “tiveram um papel ativo na construção da professora, elas *fabricaram* professoras, elas deram significado e sentido ao que era e ao que é ser professora” (LOURO, 2004, p. 464). As HQs do Chico Bento também fazem parte desse processo de construção ao apresentarem demandas sobre o ser professora. Este capítulo tem como objetivo analisar as práticas de subjetivação das docentes divulgadas no discurso escolar veiculado nas HQs do Chico Bento. O argumento apresentado é o de que são divulgadas três marcas de subjetividade docente: “polivalente: comprometida, moralista, afetiva, cuidadosa e carinhosa”; “histérica e irritada”; e “romântica, apaixonável e assexuada”; que são, em si mesmas, conflituosas e que disputam espaço na produção da professora demandada no discurso da educação escolar das HQs do Chico Bento.

Apesar de a ação docente descrita nas HQs do Chico Bento se centrar na professora Marocas, há uma heterogeneidade de maneiras de apresentá-la. Essa heterogeneidade, ou, como diz Ellsworth (2001), essa tentativa de interpelar diferentes sujeitos, deve-se à necessidade comercial da mídia em seu intuito de atingir um público sempre maior. Apesar de se ter encontrado certa diversidade de características relacionadas ao fazer docente, todas elas

são predominantemente marcadas por um traço de feminilidade, ou seja, narram a docente com traços socialmente e culturalmente associados às mulheres (cf. PARAÍSO, 2002).

5.1 A produção do corpo da docente

Para uma análise das subjetividades docentes divulgadas nas HQs do Chico Bento, há que se descrever como o/a docente é apresentado/a. Descrever suas características físicas, sua forma de agir, de se comportar. Há que se descrever, pois, o corpo de Marocas, uma figura central do discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento. Mas não um corpo como uma entidade biológica universal, e sim um corpo constituído por falas, gestos, posturas, vestimentas, inscrições. Um corpo que envolve também seu entorno, sua dinâmica de agir e de se expressar. Este conceito mais amplo de corpo, adotado nesta dissertação, que não considera apenas a materialidade biológica, mas principalmente a dimensão cultural, é assim definido por Goellner (2003):

mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se exibem, a educação de seus gestos...” (GOELLNER, 2003, p. 28).

Com base nessa concepção de corpo apresento aqui a professora Marocas tal como ela é divulgada nas HQs estudadas. Para isso, em primeiro lugar, descrevo sua imagem e, posteriormente, sua maneira de se comportar, seus gestos, sua fala, procurando perceber quais sentidos estão sendo produzidos ao se divulgar desses modos a professora.

Jovem, aparentando seus vinte e poucos anos, solteira, magra, óculos, cabelos castanhos presos em um coque, brincos sempre discretos, blusa com mangas que escondem os braços, golas que vão até o pescoço, saia na altura dos joelhos, ou vestido que seguem a mesma linha, assim se apresenta Marocas, a professora da turma do Chico Bento. Pode-se perceber certo recato na maneira de se vestir, sem o uso de acessórios extravagantes ou de peças que deixam entrever muito seu corpo. A forma de se vestir e de se portar da professora segue uma ética e uma estética do final do século XIX descritas por Louro (2004, p. 461): “Uniformes sóbrios, avessos à moda” que escondem “os corpos (...), tornando-os praticamente assexuados” e que se combinam “com a exigência de uma postura *discreta e elegante*” (LOURO, 2004, p. 461, grifos da autora).

Cabe ressaltar que, pela forma como se veste, a professora não apenas retoma traços de uma representação histórica da postura docente. No caso das HQs analisadas, a docente é retratada também a partir das características das roupas usadas em uma cultura rural. Esses diferentes discursos que compõem a personagem de Marocas remontam ao que Goellner (2003, p. 28) diz: “... mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc.”. Todas as mulheres que vivem na vila, assim como a professora, usam saias ou vestidos abaixo do joelho e trazem o colo e os braços tampados, o que não ocorre nas representações das mulheres que moram nas cidades. Estas já apresentam decotes, vestem calças e utilizam acessórios mais extravagantes (n. 137/ EG). Pode-se observar que há um reforço de estereótipos da comunidade rural, como certo tradicionalismo na maneira de se vestir e certa desconexão com as novidades da moda. Geralmente associados à inteligência e à intelectualidade, os óculos, entre os acessórios que compõem a imagem da professora, são o artefato que a distingue das demais mulheres da vila, pouco escolarizadas. Marocas é uma das poucas personagens dos quadrinhos analisados que fizeram curso superior: “MEUS ANOS DE FACULDADE VALERAM A PENA, AFINAL!” (n. 269/ EG).

Apesar de, à primeira vista, observarmos determinado comedimento no modo de vestir que remonta a um estereótipo de professora casta e assexuada, ao observarmos as formas do corpo de Marocas, notam-se traços latentes de uma feminilidade sensual. Marocas tem seios firmes e fartos, cintura fina, quadril mais para largo, enfim, possui curvas que são marcadas pelas roupas justas que veste. Inés Dussel (2000 *apud* RIPOLL, 2002, p.83) argumenta que as vestimentas têm a propriedade de converter “os corpos em signos ‘legíveis’, permitindo que o observador reconheça padrões de docilidade e transgressão a certas convenções e posicionamentos sociais”. Isso fica bem claro ao se analisar a personagem da professora que traz essa dubiedade em sua imagem. Ao mesmo tempo em que suas roupas escondem partes de seu corpo, devido ao comprimento, elas revelam suas formas devido à justeza. No entanto, essa sensualidade não é explorada nas HQs analisadas, pelo contrário, é, na maioria das vezes, tamponada.

Outras características distinguem a professora não só das personagens femininas, mas também das outras: sua fala. Marocas é uma das poucas pessoas da comunidade que obedece à chamada “norma culta” ao se comunicar, pois as demais utilizam o dialeto caipira. A norma culta, nas HQs do Chico Bento, é utilizada geralmente por pessoas que têm prestígio social na comunidade, como o padre Lino, o prefeito, os médicos etc. Nesse sentido, pode-se afirmar

que Marocas faz parte de um grupo seletivo da comunidade que tem *status* diferenciado. Ser professora, nas HQs, aparece como uma das possibilidades de ascensão social e, mais que isso, a possibilidade, para as mulheres, de ocupar um lugar de poder na comunidade em que vivem. Percebe-se que falar a norma culta, nas HQs analisadas, diz respeito mais a uma questão de classe social, que envolve a escolarização, do que a uma questão geográfica, ser o dialeto (caipirês) falado na região.

Às vestimentas e ao modo de falar somam-se determinados modos de se portar e comportar, geralmente polidos, objetivos. Na maioria das cenas nas quais a professora está em sala de aula, ela se apresenta: sentada de frente para os/as alunos/as em sua mesa; escrevendo a giz no quadro-negro; carregando pastas ou cadernos; empunhando uma régua ou batendo-a sobre a mesa; apagando o quadro; de braços cruzados; de pé, segurando uma varinha com a qual explica a matéria no quadro; andando pela sala de aula, auxiliando seus/suas alunos/as; ou ralhando com eles/as. Todas essas marcas caracterizam o corpo da docente apresentada nas HQs analisadas. Marocas corporifica, em vários aspectos, o investimento político que foi feito sobre os corpos das docentes, ao longo da história, para se criar um jeito ser de professora, por meio de “múltiplos dispositivos e práticas” (LOURO, 2004, p. 461).

É importante destacar que, nas cenas que se passam em outros lugares da Vila Abobrinha, a professora aparece sempre carregando livros, ou seja, carregando com ela “a escola para além de seus muros” (LOURO, 2004, p. 462); a instituição faz parte dela. As marcas construídas sobre o corpo da professora a constituem de tal forma que, quando ela é apresentada de forma diferente, perde sua identidade, como mostrado em “Chico Bento em cabelo solto” (n. 223/ EG). Essa HQ mostra, no primeiro quadrinho, Chico Bento caminhando, com um papel na mão. Segundo ele: “FIQUEI DI PASSÁ NA CASA DA FESSORA PRA ELA MI IXPRICÁ ESTA LIÇÃO!”. O garoto bate então na porta e a professora o atende, de cabelos soltos. Apesar de saber que se trata da casa da professora, o menino não a reconhece: “ER... DISCULPA! ACHO QUI MI INGANEI DI CASA!”. O garoto já ia saindo quando a professora refaz o coque, chama de volta o aluno e explica: “É QUE EU ESTAVA ME ARRUMANDO! PRONTINHO!”. Como o menino mesmo afirma – “NUM RECONHECI A SINHORA CUM ESSE CABELÃO!” –, o fato de a professora estar com os cabelos soltos a descaracteriza de tal forma que Chico não reconhece nela a pessoa com a qual convive.

A esse respeito, Louro (2001, p. 15) afirma que “treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam”. Como a figura da docente está vinculada a certo

estereótipo, que inclui os cabelos presos em um coque, quando os/as alunos/as cruzam com seus/suas professores/as em outros ambientes, muitas vezes estes/as aparentem ser ‘outras pessoas’, “despidos como estão dos símbolos e códigos que, através de suas roupas, gestos e linguagem, representam a incorporação da docência” (LOURO, 1997, p. 109).

O cabelo preso também pode ser compreendido como um símbolo da não materialização da sexualidade feminina. Nessa mesma história, é interessante ressaltar que o estranhamento do menino também ocorre quando vê sua mãe e sua namorada de cabelos soltos. As personagens femininas, nas HQs analisadas, de modo geral, apresentam os cabelos presos. Apesar de isso ser visto como positivo para o garoto – “VIXI! A FESSORA CUM CABELO SORTO É MAIS BUNITA INDA!”, “MAS ÓIA SÓ... A MUIERADA FICA TÃO DEFERENTE CO CABELO SORTO!” – uma marca da sensualidade feminina, o ato de deixar os cabelos soltos é suprimida nos quadrinhos. Tal medida opera no sentido de afastar da mulher e da menina “as ‘marcas’ distintivas da sexualidade feminina, seus trajés e seu modos devem ser, na medida do possível, assexuados” (LOURO, 1997, p. 106). Perrot (2005, p. 10), fala de um silêncio feminino, imposto pela ordem simbólica, que “não é somente o silêncio da fala, mas também o da expressão, gestual ou escriturária. O corpo das mulheres, sua cabeça, seu rosto devem às vezes ser cobertos e até mesmo velados”.

Pode-se dizer que o corpo da professora é uma construção discursiva: “com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável” (GOELLNER, 2003, p. 29). O corpo de Marocas é nomeado, classificado e definido por meio de diversos discursos que circulam socialmente e contribuem para fixar determinadas características ao corpo da professora, construindo certa normalidade. Como pôde ser demonstrado, o corpo da docente narrado nas HQs do Chico Bento é atravessado por marcas locais e de gênero que o caracterizam como feminino, recatado e decoroso; por marcas de classe, que lhe conferem *status* e prestígio social; por marcas da ciência que lhe dá formalidade e intelectualidade; por marcas de uma cultura midiática que associa a mulher. São essas marcas que se engendram na constituição das subjetividades docentes.

5.2 Comprometimento, moralidade, afeto, cuidado e carinho: marcas de uma professora polivalente

Como visto, a reserva e o pudor na maneira de se vestir e certa elegância são atribuídos à professora da Vila Abobrinha. O sentido de tais características, como afirma Dussel (2000, p. 108-109 *apud* RIPOLL, 2002) comumente “aparecem associados com valores morais como a decência e a virtude”. Esses valores perpassam as representações de professora ao longo dos séculos e estão relacionados ao caráter maternal que adquire a profissão e que exige “uma moral inatacável (...), uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas” (LOURO, 2004, p. 444). As professoras seriam como segundas mães das crianças e propiciariam a continuidade da educação destas, no ambiente escolar. Exigia-se, assim, que a professora cultivasse a mesma dedicação e o mesmo sacrifício em relação aos/às alunos/as que as mães dispensam aos/às filhos/as. Sob essa ótica, ser professora não se configuraria propriamente como uma profissão, mas sim como uma função assumida por aquelas que amam o que fazem.

Nesse sentido, dando prosseguimento a ensinamentos da família, pode-se dizer que os primeiros saberes ensinados pela professora são os valores morais. Nas HQs analisadas, cabe a ela ensinar o que é certo ou errado, o que é bom ou mau, o que deve e o que não deve ser feito, como pode ser observado na HQ (n. 436/ EG): “CHICO! VOCÊ PEGOU ESSA GOIABA NO POMAR DO NHÔ LAU?”, “É FURTO!”, “HUNF! DEPOIS DA AULA VAMOS TER UMA CONVERSA!”, “VOCÊ VAI DEVOLVER A GOIABA E PEDIR DESCULPAS!”. Ela ensina também “bons modos”: “CHICO! QUER FAZER O FAVOR DE TIRAR ESSE CHAPÉU?”, “EM SINAL DE RESPEITO PARA COM OS OUTROS!” (n. 106/ EG). Por desempenhar esse papel de mãe, ela também recebe demonstrações de respeito e apreço da sociedade. Na mesma HQ na qual pede para o Chico tirar o chapéu, sua aula é interrompida pela chegada de uma mãe que veio presentear-la: “OLÁ, DONA MAROCAS! VIM TRAZER UMAS MAÇÃS PRA SENHORA!”, “SÃO AS MELHORES DA REGIÃO!”. A essa professora-mãe não compete apenas prescrever e corrigir os comportamentos de seus/suas alunos/as-filhos/as, mas também acolhê-los/as. Narodowski (2001, p. 57) afirma que “não é pouca a literatura sociológica e pedagógica que assumiu a tarefa de integrar, delimitar, analisar e anatemizar as relações entre docência e maternidade”.

Em diversos momentos das HQs do Chico Bento, pode-se perceber a construção de uma imagem de professora “afetiva, cuidadosa e carinhosa”, como, por exemplo, na HQ sem balões de fala (n. 106/ EG) que retrata, por meio de imagens, Marocas resgatando Chico

Bento de uma pescaria e o levando para a escola, algo que fugiria à sua função de professora. Em uma outra HQ (n. 426/ EG), a professora é também apresentada como aquela que se preocupa com os/as alunos/as, que tenta ajudá-los/as a resolver problemas particulares que fugiriam de sua alçada. Pode-se perceber uma vontade de compreender o que aflige um dos alunos pelas falas “carinhosas” que dirige a ele: “O QUE FOI, CHICO? ALGUM PROBLEMA?”, “NÃO FICA ASSIM, CHICO! O QUE FOI QUE ACONTECEU, DESTA VEZ?”, “CHICO... EU VOU CONTAR UMA HISTORINHA MUITO PARECIDA COM A SUA...”. A professora também se preocupa com a saúde de seus/suas alunos/as, chegando até mesmo a sugerir como a mãe deve proceder – “CHICO! MELHOR VOCÊ VOLTAR PRA CASA E SE TRATAR! PEDE PRA SUA MÃE FALAR COM O DOUTOR TONICO OU O FARMACÊUTICO!” (n. 131 / EG) –, ou, às vezes chega mesmo a tomar alguma providência – “VOU CHAMAR UMA PSICÓLOGA! TALVEZ ELA RESOLVA O PROBLEMA DELE! [aluno]” (n.195 / EG).

Essa preocupação da professora em não só educar, mas também cuidar, vai ao encontro das políticas públicas para a educação infantil, como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998), que fala da indissociabilidade desses dois atos – “educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados” (p. 23) – e do papel do/a professor/a para implementá-la: “ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (p. 41).

Esse zelo, esse cuidado e essa compreensão também estão evidentes na HQ (n. 113/ EG) em que, após ouvir a desculpa de um aluno por não ter feito a lição, ela retruca: “OH! POBREZINHO! NO COMEÇO ACHEI QUE ERA MENTIRA, MAS NINGUÉM IRIA INVENTAR UMA HISTÓRIA ASSIM!”, “COM CERTEZA VOCÊ TEVE UM DESMAIO... E SONHOU TUDO ISSO!”, “POR ISSO NÃO VOU TE DAR UM ZERO, E, SIM, MAIS UMA CHANCE!”, “PODE ME TRAZER AMANHÃ A LIÇÃO E UMA REDAÇÃO SOBRE ESSE SEU SONHO MALUCO! NÃO SE ESQUEÇA DE COMER BEM, PRA NÃO FICAR FRAQUINHO, TÁ?”. O afeto atravessa muitos discursos a respeito da docência, pois teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerá-lo como fundamental para a docência ou, como sugere Louro (1997, p. 98), “passam a considerar o amor como parte do ‘ambiente facilitador’ da aprendizagem”. Uma escola baseada no afeto traria ganhos não só para o/a criança, com o fato de ser cuidada, acalentada, amada, mas também para a professora, que sentiria satisfação, prazer e alegria em poder contribuir para o bem-estar do/a aluno/a e para a melhoria da educação. Isso propiciaria a aprendizagem, já que todos/as estariam descontraídos, satisfeitos e felizes. Pressupõe-se daí uma equação que atingiria maiores escalas: uma professora carinhosa e amorosa corresponderia a um ambiente

pedagógico regido por esses sentimentos e, conseqüentemente, a uma sociedade na qual prevaleçam relações afetuosas. Nesse sentido, como demonstra Paraíso (2007, p. 124), o afeto “é utilizado como uma importante estratégia utilizada para subjetivar e governar”.

O afeto e o cuidado, nas HQs analisadas, não se circunscrevem à sala de aula. É, pois, apresentada uma professora cuja dedicação aos/às alunos/as ultrapassa o muro da escola, o que a torna polivalente. Em “Chico Bento em Professora Tirana” (n. 196/ EG), observa-se a versatilidade da professora que dá conta de várias situações que envolvem seus/suas alunos/as. Contrariando o que o título sugere, o de que Marocas é tirana, a HQ mostra uma professora extremamente preocupada e comprometida com os/as estudantes. No início da HQ, é apresentado Chico Bento indignado com a professora por causa de sua nota baixa: “DONDE JÁ SE VIU? NOTA DOIS! DOIS! DOIS!”, “EU FALO QUI ESSA FESSORA NUM BATE BEM”. O menino começa então a criticá-la – “É UMA MANDONA! A GENTE TEMO MAIÓ TRABALHÃO PRA FAZÊ UM MAPA I O QUE QUI ELA FAIZ?! SÓ FICA TODA FORGADONA, LÁ NA CADERA DELA I ZÁS... TACA NOTA BAIXA!” e decide ir conversar com ela – “I SABE DO QUI MAIS, ISSO NUM FICA ANSIM!”; “ARCANÇÁ A FESSORA I DIZÊ UMAS VREDADE... PRA ELA APRENDÊ A DÁ VALOR NO ISFORÇO DOS ALUNO!”; “AH, LÁ VAI ELA! A CARRASCA!”.

Chico, então, segue a professora e se surpreende com o tanto de atividades que esta desempenha relacionadas a seu serviço docente. Marocas, após seu turno como professora, não encerra seu expediente, continua cuidando de seus/suas alunos/as. Teixeira (1996, p. 190) caracteriza esse tempo como “invisível”, que “refere-se àqueles períodos rotineiros de trabalho fora da escola”. O preenchimento desse tempo “invisível” é narrado nessa HQ. Primeiramente, mostra-se Marocas indo à casa de Hiro saber o motivo de o menino ter faltado às aulas: “POIS É, DONA NEIDE! SÓ PASSEI PRA SABER POR QUE O HIRO FALTOU DOIS DIAS SEGUIDOS”. Posteriormente, ela dirige-se à casa de Toninho Palito: “SABE O QUE É, DONA JOANA? O SEU FILHO NÃO ESTÁ INDO MUITO BEM NAS MATÉRIAS...”. Chico suspeita de que ela irá prejudicar o colega “VEIO DEDURÁ O POBRE DO TONINHO! QUI MARVADA”. No entanto, novamente se surpreende com o que vê. Marocas fala: “ENTÃO FIQUEI PREOCUPADA! ELE TEM SE ALIMENTADO DIREITO?”. Nessa cena, percebe-se que a professora, além do apoio pedagógico, fornece também apoio financeiro à família, pela resposta dada pela mãe do garoto: “OH, SIM, DONA MAROCAS! I OBRIGADA DI NOVO PELA AJUDA QUI A SINHORA DEU PRA NÓIS O MEIS PASSADO! MAIS AGORA, NUM VAI SÊ MAIS NECESSÁRIO... O JUCA ARRUMOU UM EMPREGO!”.

Em seguida, a professora pega uma carona de charrete com Zé Barnabé para casa. Ao chegar lá, a professora agradece a carona, ao que o homem retruca “ARA, EU QUI GARDEÇO,

FESSORA! AS LIÇÕES QUI A SINHORA TÁ MI DANDO TÃO SENDO DI MUITA VALIA”. Entra então em casa e não descansa, vai logo fazer o trabalho da escola: “AI, AI... ACHO MELHOR EU CORRIGIR ESSAS PROVAS LOGO...”. Chico, que segue a professora durante todo o dia e a observa pela janela trabalhando, muda sua opinião a respeito dela. Como o menino percebe, há um comprometimento tão grande da professora em relação a seus/suas alunos/as que a leva a prolongar “suas atividades profissionais na esfera doméstico-familiar” (TEIXEIRA, 1996, p. 190). Marocas leva trabalho para casa, para um espaço da vida privada de descanso. A HQ termina com o menino batendo à porta da casa de Marocas e, ao contrário do que pretendia, diz: “EU TENHO UMA COISA MUITO IMPORTANTE PRA FALÁ CA SINHORA! EU SÓ QUIRIA DIZÊ QUI A SINHORA É MUITO BATUTA! I QUI EU PORMETO CAPRICHÁ MAIS NO MAPA DA PRÓXIMA VEIZ!”.

Se a princípio observa-se a professora sendo retratada negativamente, posteriormente ela tem sua rendição e prevalece a imagem positiva da docente. Essa HQ analisada, a princípio, divulga uma imagem negativa da docência, relacionada ao autoritarismo, à arbitrariedade e à malvadeza. O próprio título da história faz referência direta a isso: “professora tirana”. No entanto, o/a leitor/a incauto/a que se vê seduzido por essa imagem da docência, à medida que se desenrola o enredo, é convidado/a a fazer uma reflexão sobre essa representação. De forma apaziguadora, a professora vai sendo redimida, a trama retrata fatos que depõem as características negativas elencadas. Percebe-se então que foram apontadas a partir de um contexto pontual, no qual quem as determina está extremamente chateado com a nota baixa que tirou, que ficam, ao final da HQ, em segundo plano. Prevalece um sentimento de arrependimento por parte do aluno e o enaltecimento da figura de Marocas. É interessante observar como as atividades desenvolvidas pela professora fora do período escolar adquirem conotação positiva. Nesse sentido, o desfecho da história culmina com um quadrinho que mostra a professora, satisfeita, dizendo consigo mesma: “AI, AI... É POR ESSAS E OUTRAS QUE VALE A PENA SER PROFESSORA”. Reforça-se então a subjetividade polivalente, que coloca a realização dos trabalhos extras como algo que vale a pena, apenas pelo reconhecimento do aluno.

Essa questão do tempo “invisível” do trabalho docente tem outras implicações. As professoras “têm que equilibrar, em horas cronometradas, as tarefas da escola e da casa, num tempo já escasso para os afazeres e responsabilidades ‘femininas’” (TEIXEIRA, 1996, p. 191). Em uma das HQs (n. 185/ EG), são mostrados/as alunos/as saindo da escola, reclamando das tarefas dadas pela professora: “AI, DEVER DI CASA! AS FESSORA TAMÉM DIVIA DI FAZÊ OS DEVER DI CASA!”. Em seguida, mostra-se Marocas em sua casa cozinhando,

lavando roupa no tanque, passando aspirador de pó, lavando louça e exclamando: “E JÁ NÃO FAÇO?”.

Em suma, a relação professor/a-aluno/a, “demarcação primeira da condição professor” (TEIXEIRA, 1996, p. 187) caracteriza-se nos quadrinhos investigados por uma dedicação integral por parte da professora. Teixeira (1996, p. 188), ao mostrar os/as professores/as como sujeitos socioculturais, destaca a “forte marca de envolvimento humano e de afetividade constitutiva das relações pedagógicas”. Essa posição de sujeito ocupada pela professora, relacionada tanto ao comprometimento e à moralidade quanto ao afeto, cuidado e carinho, amplamente divulgada por outros/as pesquisadores/as, também aparece, como se vê, no discurso sobre a educação escolar nas HQs do Chico Bento. Paraíso (2002; 2007), também aponta a recorrência dessa demanda de subjetividade ao analisar o discurso de diferentes programas televisivos e revistas da mídia educativa brasileira. A autora faz uma crítica a isso ao mostrar como, “apesar de todas as lutas empreendidas especialmente pelos movimentos feministas” (PARAÍSO, 2002, p. 159), ainda é amplamente divulgado e reforçado o entendimento da professora “calcada em estereótipos da emoção, do amor materno, da compreensão, da sensibilidade, da fragilidade e da afetividade” (PARAÍSO, 2002, p. 159). A subjetividade docente analisada acima, divulgada também por outros artefatos, apresenta um conjunto de condutas oportunas e convenientes à boa professora que a nomeia como uma professora-mãe, virtuosa, amorosa e comprometida com seus/suas alunos/as. No entanto, nem sempre as HQs do Chico Bento demandam uma subjetividade pautada no afeto e na polivalência, a histeria e a irritação também constituem marcas da docência divulgada nesse artefato.

5.3 “AAAAAI!”, “OOOOH!”... gritos e xingos de uma professora histérica e irritada

Sentada em sua mesa, a professora dá início à chamada: “BEM... VAMOS À CHAMADA... CHICO BENTO!”. Escuta-se um coro de Chicos respondendo “PRESENTE, FESSORA!”. Ao perceber que na sala só havia Chicos, a professora dá um pulo da cadeira, o que faz até seus óculos saírem, e grita: “IIIRRC!”. Em uma crise histérica sai então correndo da escola, gritando: “AAAI! MEU PIOR PESADELO VIROU REALIDADE!” (n. 100/ EG). Essa HQ, “Cem vezes Chico Bento”, é uma das muitas histórias nas quais se narra uma professora que perde o controle de si e tem ataques de histeria. Concomitantemente às subjetividades demandadas

pelas HQs do Chico Bento e mostradas anteriormente, aparece também, e de forma mais insistente, uma outra: a professora “histérica e irritada”.

Outra HQ (n. 120 / EG) que serve como ilustração dessa histeria mostra a professora gritando “AAAAAI!” quando Chico Bento aparece na sala de aula montado em um elefante. Diferentemente das crianças que ficam empolgadas e felizes com a chegada do animal, Marocas, após o grito, desmaia. O desmaio, muitas vezes, é associado, na psicologia⁵¹, a uma defesa psíquica do organismo que não deseja presenciar a cena. Nesse sentido, tanto o desmaio, quanto a saída de Marocas de sala de aula, deixando todos/as os/as alunos/as sem professora, contribuem para a construção da imagem negativa de professora: uma mulher descontrolada que se nega a enfrentar determinadas situações, uma professora que “foge da realidade”.

Há uma reiteração dessa subjetividade em diversas HQs. Em “Chico Bento em o orador da turma”, é retratado um outro episódio em que a professora realiza essa fuga. Ao contrário de seguir as ordens da professora – decorar um discurso que homenagearia o prefeito –, Chico Bento, em meio ao discurso, se põe a falar das condições físicas precárias da instituição escolar na qual estuda. É interessante observarmos que as duas personagens responsáveis diretamente pela situação, diretor e professora, sentem-se apreensivos diante do imprevisto discurso de Chico Bento. No entanto, diante do fato, é a professora quem cai desfalecida e é o diretor quem a ampara. Fabris (1999), ao analisar alguns filmes de Hollywood que retratam a sala de aula, mostra essa tendência de se reservar para as mulheres posições de sujeito nas quais “elas aparecem como seres frágeis e à espera da proteção” (FABRIS, 1999, p. 107). Essa diferença de comportamento frente a um problema, a falta de controle da professora e o autocontrole do diretor, que chega até a amparar a professora que desfalece, contribuem para reforçar comportamentos geralmente atribuídos às mulheres e aos homens dentro de uma instituição escolar. Às mulheres cabe ficar em sala de aula e, aos homens, desempenhar atividades, administrativas, nas quais há necessidade da razão. Essas distinções, baseadas nas diferenças sexuais, não estão presentes apenas em sala de aula, mas são muito fortes na nossa cultura. Uma de suas marcas características é o fato de que o masculino foi sempre marcado como um lugar de mais autoridade em relação ao feminino (FABRIS, 1999, p. 108).

Outro aspecto que merece destaque na história apresentada é o fato de que Marocas retoma sua compostura assim que percebe que, diferentemente do que esperava, o prefeito

⁵¹ Cf. Silva; Fonseca (2003).

adora o discurso do menino. É interessante destacar que a HQ sugere que a professora não desmaia de fato, mas sim que usa essa estratégia para se livrar de possíveis conseqüências da fala de Chico Bento. Isso fica evidente ao repararmos a ilustração na qual Dona Marocas, após o fim do discurso, ainda nos braços do diretor, abre de soslaio um olho para ver a reação do prefeito. Visto que era positiva, ela logo se recompõe e põe-se de pé. Já que a histeria é um jeito de exercer poder sobre as mulheres, observa-se aqui uma inversão das relações de poder. A professora utiliza o discurso de que as mulheres são histéricas, segundo seu interesse. No caso demonstrado, para se livrar das conseqüências de uma possível reprimenda do prefeito ou mesmo do diretor, já que foi ela quem escolheu Chico para proferir o discurso.

Nesse contexto, é interessante destacar a origem da palavra “histeria”⁵². Anatomicamente ligada à figura feminina, *hystera*, que vem do grego, significa útero. A doença que a palavra passou a designar foi vista, durante muito tempo, como fruto da fraqueza moral da mulher, como parte de sua habilidade de mentir, dissimular, de chamar a atenção. Percebe-se, então, que não é à toa que as mulheres e as mulheres professoras são nomeadas como histéricas, pois, como afirma Scott (1995, p. 71), “as palavras, como as idéias e as coisas que elas pretendem significar, têm uma história”.

Em “Chico Bento em quem cola não sai da escola” (n. 252/ EG), Marocas é apresentada, em determinado momento da narrativa, como uma vilã que, frente às provocações de seus/suas alunos/as, se irrita e os ameaça: “ENGRAÇADINHOS... QUANDO VOCÊS FOREM MAL NA PROV EU É QUE VOU RIR!”. Solta então uma risada – “AH! AH! AH! AH!” – que amedronta os/as alunos/as: “CREDO, COMO A SINHORA É MARVADA...”, “I QUI RISADA DI BRUXA!”. Nessa mesma HQ, após uma constante luta para que as crianças não mais colassem, Marocas tem um colapso – “COLAR... COLAR... AHHHHH!” – e cai no chão da sala de aula, desmaiada. Seus/Suas alunos/as acorrem para socorrê-la: “CREDO! A FESSORA TEVE UM CHILIQUE... VAI BUSCÁ UM COPO D’ÁGUA PRA ELA, ZÉ LELÉ!”

Embora a histeria perpassasse as HQs analisadas, a maior parte delas traz mesmo é a figura de Marocas irritada. Ela aparece repreendendo, xingando, dando broncas e zeros em seus/suas alunos/as. São freqüentes as falas que mostram cobrança, como, “POR QUE VOCÊ NÃO FEZ O TRABALHO DE HISTÓRIA QUE TINHA QUE SER ENTREGUE HOJE?” (n. 425/ EG); assim como falas que expressam advertência – “CHICO BENTO! VOCÊ ESTÁ ATRASADO! ESPERO QUE, PELO MENOS, TENHA FEITO A LIÇÃO DE CASA!” (n. 163/ EG) – e ameaças, “MUITO BEM, TURMA! NÃO QUERO NINGUÉM COLANDO! QUEM EU PEGAR COM COLA, GANHA

⁵² Cf. Silva; Fonseca (2003).

UM ZERO!” (n. 120/ EG). Tais dizeres sempre vêm acompanhados de gestos como mãos na cintura, vara de madeira ou dedo em riste⁵³.

As ilustrações de Marocas nas HQs investigadas se assemelham às que Louro (2004) encontrou em “caricaturas dos jornais de época” (p. 464-465), que mostram “severidade e secura; representam-nas [professoras] geralmente como mulheres sem atrativos físicos, por vezes quase bruxas, munidas de uma vara para apontar o que está escrito num quadro-negro, quase sempre de óculos” (LOURO, 2004, p. 465). A obtenção da disciplina, a partir do uso da autoridade, compreendida como característica masculina, estaria minando a feminilidade da professora (cf. CARVALHO, 1998). Segundo Carvalho (1998, p. 12), “essa contradição estaria na base da figura estereotipada da professora solteirona, rígida, disciplinadora e assexuada, tão difundida internacionalmente”. Ao se ler as HQs, pode-se notar, então, que a professora apresenta características que remontam a um discurso da educação escolar que teve e tem efeito de verdade nas culturas ocidentais urbanas. As professoras narradas por esse discurso, conforme aponta Silveira (2002),

oscilam (...) entre a conveniência de se preservar o valor e a dignidade da profissão de professora, seu alegado caráter de sacrifício e dedicação, dentro de uma imagem mais geral de seriedade da instituição escolar, e a visão burlesca, na qual a instituição é vista como abrigo de professoras “histéricas”, irritadiças com alunos impertinentes, os quais, por sua vez descontentes, sempre estão prontos para delas se vingarem (SILVEIRA, 2002, p. 8).

Os sentidos produzidos sobre o ser docente, no entanto, se constituem e mudam em um processo contínuo de significação. Pode-se dizer que “carregaram através dos anos, algumas continuidades, mas também se transformaram historicamente” (LOURO, 2004, p. 470). As diversas posições de sujeito ocupadas pela professora narrada nas HQs do Chico Bento presentificam conflitos parecidos com os que existem na nossa sociedade, em que a professora é produzida “em meio a aparentes paradoxos, já que ela deve ser, ao mesmo tempo, dirigida e dirigente, profissional e mãe, disciplinada e disciplinadora” (LOURO, 2004, p. 454). No entanto, pode-se apontar certos conflitos, como, por exemplo, com a figura de mãe, ao se aproximar mais de uma figura relacionada ao contexto amoroso, namorada, amante, uma grande paixão, pois, Marocas, longe de ser uma bruxa, é uma personagem bonita, pela qual seus alunos se apaixonam...

⁵³ Cf. Revistas n. 106, n. 113, n. 120, n. 123, n. 163, n. 204, n. 425, n. 436 da Editora Globo.

5.4 Uma princesa assexuada

A professora encontrada nas HQs do Chico Bento é demarcada também como uma professora “romântica e apaixonável”. Isso fica evidente, por exemplo, na capa de uma revista (nº. 106) em que Chico Bento, flutuando em corações e com expressão sonhadora, oferece uma flor à professora, que se sente envergonhada. Em “Chico Bento e o último dia de aula” (n. 63 / EG), é retratado o último dia de aula do ano letivo. O menino fica bastante animado e comemora a situação, no entanto, há algo que o deixa triste: “SÓ TEM UMA COISA QUI VAI MACHUCÁ MEU CORAÇÃO... FICÁ UM MEIS SEM A SINHORA!”. O menino, com lágrimas nos olhos, fala isso abraçando a professora.

A HQ “Chico Bento em Redação Caprichada Demais” (n. 103/ EG) também mostra essa professora apaixonável. A história, que se inicia com a frase “ERA UMA VEIZ, UMA PRINCESA CHAMADA MAROCAS...”, tem como personagens principais a professora, Marocas, no papel de princesa, e Chico Bento, no papel de príncipe. A história é estruturada em forma de redação: sete dos dez quadrinhos que a compõem reproduzem o texto escolar, espécie de conto de fadas, produzido pelo Chico.

ERA UMA VEIZ, UMA PRINCESA CHAMADA MAROCAS... ESSA PRINCESA ERA MUITO BONITA... I ISTAVA ANSIOSA PELA CHEGADA DO SEU PRÍNCIPE INCANTADO. MAIS A SUA ISPERA NUM DURÔ MUITO TEMPO... POIS O PRÍNCIPE CHEGÔ NUM CAVALO BRANCO... I OS DOIS VIVERO FELIZ PRA SEMPRE.

Após a leitura da redação em sala, Chico se dirige à professora: “INTÃO, FESSORA? GOSTÔ DA MINHA REDAÇÃO?”. Diante do silêncio de Marocas e, principalmente, de sua ruborização, o menino desiste de ouvir uma resposta e faz um comentário com o colega: “ACHO QUI VÔ TÊ QUI ISPERÁ ESSA VREGONHA DELA PASSÁ...”. Essa HQ retoma um tema amplamente discutido que é o amor platônico de alunos/as por seus/suas professores/as. Chico Bento escreve uma redação na qual expõe sua admiração pela professora, o que a leva a corar. Assim termina a HQ, que não faz alusão a nenhuma relação amorosa concreta entre as personagens. Marocas mantém a ética na profissão, não dando margem a nenhum entendimento de interesse ou paixão pelo aluno.

A temática do amor no contexto escolar, presente na HQ, possibilita a emersão do tema da sexualidade da professora, *aparentemente* negada ao longo da história (LOURO, 2004). No entanto, isso é abafado pela sobreposição de papéis: ao mesmo tempo em que a

professora aparece usando coroa, colar e vestido característicos das princesas de contos de fadas, continua com os óculos e o coque de sempre, símbolos da severidade, da compostura. O amor e a paixão do aluno por sua professora, envolvendo um amor não-filial, vão de encontro à imagem bastante difundida da docente – uma mulher assexuada. A professora é objeto de desejo e admiração por parte de seus alunos, ao mesmo tempo em que é negada a ela sua própria sexualidade. Conforme aponta Kulesza (2005, p.4):

mesmo quando o lado sedutor da professora é cantado, reconhecido, ele é rapidamente oculto e subjugado pelo seu lado civilizador. As representações da mulher professora, visivelmente sensuais e prenes de pulsões libidinais, são diretamente opostas àquelas das quais emana uma aura de santidade, de pureza, de perfectibilidade moral, consideradas ideais para o exercício do magistério.

A negação da sexualidade aparece de forma clara na HQ em “Dona Marocas em poço de desejos” (n. 192/ EG). Essa HQ mostra a professora passando diante de um poço dos desejos, quando decide, então, tentar a sorte: “AH, NÃO CUSTA QUASE NADA!”. Atira portanto uma moeda ao poço. Entretanto, se pergunta: “MAS QUAL É O MEU DESEJO?”. Ao se questionar, Marocas imagina, em um primeiro balão de pensamento, uma série de roupas novas. Em seguida, um automóvel. Depois, ela apaixonada por um lindo homem, um navio, uma nova escola... por fim, decide. Os leitores só ficam sabendo qual é o desejo de Marocas no último quadrinho, que mostra a professora, na sala de aula, anunciando o resultado da prova para os alunos: “INCRÍVEL! A CLASSE TODA TIROU DEZ!”.

Nessa HQ, Marocas nega todos os seus sonhos, inclusive o de ter um companheiro e roupas femininas, em prol do sucesso de seus/suas alunos/as em uma prova. Dessa forma, vê-se reiterado um enunciado sobre a docência que esteve presente há tempos em nossa cultura, o de que há uma incompatibilidade entre o trabalho docente e o casamento ou a maternidade (LOURO, 2004). Isso porque o casamento e a maternidade impediriam a dedicação exclusiva da professora a seus/suas alunos/as, posto que cuidaria também de seu lar e de seus/suas filhos/as. Além de que “a condição de casada poderia resultar numa fonte de indagação das crianças e jovens sobre a vida afetiva e sexual da professora” (LOURO, 2004, p. 469). Ao desvincular o casamento e a maternidade da profissão docente, tem-se, conseqüentemente, a negação de uma forma de exercício da sexualidade pelas professoras. Sexualidade entendida aqui como “a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais” (LOURO, 1997, p. 80).

A atitude de renúncia aos desejos torna-se imprescindível, como demonstra Louro (2004), para que a professora mantenha-se “acima do comportamento comum” e conserve

suas virtudes. “Para bem poder exercer o papel de *modelo* para as crianças e jovens, eles [mestres/as] se viram obrigados a um estrito controle sobre seus desejos, suas falas, seus gestos e atitudes e tinham na comunidade o fiscal e censor de suas ações” (LOURO, 2004, p. 463). Há uma incorporação de normas e tecnologias da instituição e da sociedade (cf. LOURO, 2004) que agem para regular a conduta da professora. Observa-se, na HQ em questão, a auto-reflexão realizada pela professora, que se auto-examinou e julgou sua própria conduta.

No entanto, apesar da negação da sexualidade da professora, em duas histórias há referência explícita a um relacionamento amoroso concreto. Em “Chico Bento em Paixão de Um Bóia-fria” (n. 154/ EG), mostra-se a paixão de um bóia-fria por Marocas. Esse sentimento faz com que o bóia-fria, “Zé do Carrão”, volte a estudar depois de anos longe da escola, em um curso para educação de adultos ministrado à noite por Marocas. Empolgado pela possibilidade de ficar perto da amada, Zé do Carrão se decepciona quando a professora chega à escola de carro, acompanhada de um homem: “ESSE É O MEU NOIVO, NORBERTO!”. A outra referência ao relacionamento amoroso da professora se dá quando Chico, em uma das HQs (n. 3/ EA), para fugir de uma briga, após a aula, pede a Marocas: “ER... POSSO IR PRA CASA CA SINHORA?”. Ao que ela responde: “OBRIGADA, CHICO! MAS HOJE JÁ TENHO COMPANHIA! VOU JANTAR COM MEU NOIVO NA CIDADE!”. Marocas despede-se então do garoto e entra no jipe de seu noivo, que a espera na porta da escola.

As três posições de sujeito ocupadas pela professora e aqui analisadas apresentam poucas semelhanças, em geral são “diversas, interessadas, particulares, contraditórias” (LOURO, 2004, p. 464). Paraíso (2002, p. 207) mostra que esses conflitos e oposições não constituem “nenhuma surpresa”, pois “os/as docentes são mesmo pensados/as de diferentes modos, em diferentes espaços e por discursos de diferentes tipos”. No entanto, no entrecruzamento dessas imagens, algumas acabam adquirindo autoridade maior, a autoridade do óbvio, do senso comum e da auto-evidência, de tal modo que se chega a esquecer seu *status* de construção (cf. LOURO, 2004). Por isso a importância de se evidenciar o caráter construído da linguagem que divulgam essas verdades sobre a docente. A linguagem “não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os *institui*; ela não apenas veicula, mas produz e pretende *fixar* diferenças” (LOURO, 1997, p. 65, grifos da autora). Isso permite expor o processo pelo qual, por exemplo, a professora veio a ser o que é, “as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2001, p. 134).

Por meio dos discursos que dizem a escola, “são disseminados múltiplos saberes, exercícios, práticas, técnicas e tecnologias de subjetivação que regulam, organizam e

divulgam formas possíveis de ser professor/a” (PARAÍSO, 2002, p. 181). Nesse sentido, as subjetividades divulgadas pelas HQs do Chico Bento e analisadas neste estudo ensinam, “através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer” (MEYER, 2005, p. 22), maneiras de ser professor/professora consideradas adequadas. Essas maneiras são muitas vezes aprendidas, ocupadas e reconhecidas por vários/as docentes. No entanto, não se pode esquecer que os gibis do Chico Bento divulgam algumas formas de se vivenciar a docência e que, confrontadas com referências diferentes para se construir como sujeitos sociais, os sujeitos podem aceitá-las, adaptá-las, rejeitá-las (cf. LOURO, 2004). O fato é que, a despeito do que é ensinado pelos diferentes artefatos culturais, os sujeitos articulam, em suas práticas, toda a história das práticas cultural e socialmente construídas e de suas vivências como sujeito, em sua própria produção. Da mesma forma como foram identificadas práticas de produção da docência ao se analisar a forma como é dita a professora nas HQs do Chico Bento, pode-se fazer o mesmo em relação aos/às alunos/as.



CAPÍTULO 6:

PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO CORPO DE ALUNOS E ALUNAS

6 PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DO CORPO DE ALUNOS E ALUNAS

Os mais diferentes modos de conceber e interpretar a escola, de ser professor/a e aluno/a são ensinados nas diversas práticas culturais que atravessam a sociedade. Ao apresentarem determinadas formas de pensar e estar no mundo, essas pedagogias externas ao processo de escolarização contribuem para a construção de sentidos que têm efeitos de verdade. Conseqüentemente, têm papel ativo na produção de significados sobre o que diz respeito à instituição escolar. Esse processo, que envolve “a educação e o ato mesmo de ensinar em um leque bastante amplo de áreas do social e do cultural que incluem a escola, mas não se fixam nela” (ANDRADE, 2003, p. 110), tem recebido o nome de pedagogia cultural nos estudos educacionais (cf. PARAÍSO 2002; 2004a).

A educação, pensada nessa perspectiva mais ampla, tem uma relação intrínseca com gênero, pois, como lembra Meyer (2005, p. 17), a produção de sujeitos generificados “engloba um complexo de forças e de processos (...) no interior dos quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres, no âmbito das sociedades e grupos a que pertencem”. Algumas das instâncias que educam e, conseqüentemente, contribuem, na contemporaneidade, para essa produção são “os meios de comunicação de massa, os brinquedos, a literatura, o cinema, a música” (MEYER, 2005, p. 17). Este capítulo tem como objetivo discutir, com “olhos de gênero”, como uma dessas instâncias – os gibis do Chico Bento – contribuem para a produção de determinadas posições de sujeito generificadas. O argumento desenvolvido é o de que, nas HQs do Chico Bento, há a divulgação das distinções percebidas entre os sexos e a utilização de pressupostos de feminino e masculino, amplamente divulgados e naturalizados em nossas instituições e na sociedade como um todo, para produzir e divulgar modos específicos de corporeidade estudantil.

O corpo não é aqui entendido apenas como organismo, mas também como superfície formatada por vestimentas, adereços, gestos e comportamentos. Louro (1997, p. 41) lembra que homens e mulheres são construídos por meio de “práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e, usualmente, diversas)”. No decorrer desta investigação, foi possível verificar que a forma como é produzido o corpo das meninas se diferencia muito da produção do corpo dos meninos nas HQs pesquisadas. Analisando-se as vestimentas e os adereços, fica evidente que as meninas-alunas aparecem enfeitadas, são apresentadas como vaidosas, usando roupas para seduzir e são inativas. Os meninos-alunos, por sua vez, aparecem, nesse artefato, sujeitos, mal-

vestidos, negligentes quanto à aparência e ativos. Analisando-se os gestos e comportamentos, pode-se afirmar que as alunas são apresentadas como quietas, obedientes, submissas à autoridade da professora. Já os meninos são mostrados como bagunceiros, indisciplinados, lentos, dispersos, etc.

Analisar gênero sob a perspectiva que é proposta nesta investigação – pós-estruturalista – implica ver a linguagem como “constituidora dos sujeitos e da realidade” (LOURO, 1995, p. 110). Essa abordagem permite a desconstrução de uma das “oposições binárias mais solidamente instaladas no pensamento e na prática ocidental, ou seja, a oposição homem/mulher, masculino/feminino, oposição essa entendida como natural e imutável, reveladora e desencadeadora de uma hierarquia aparentemente universal e eterna” (LOURO, 1995, p. 110). Permite, ainda, portanto, a desnaturalização de relações consideradas até então do domínio da natureza, tornando possível evidenciar o caráter social e cultural da hierarquia entre gêneros, que quase sempre favorece os homens.

Louro (2006) aponta que, durante muito tempo, grande parte da sociedade tem usado a diferença entre os órgãos sexuais externos e internos para nomear os indivíduos, mas salienta que o caráter biológico é apenas um dos instrumentos utilizados para se distinguir sujeitos. A autora afirma que o principal aspecto a ser levado em consideração para se pensar gênero é o fato de as diferenças serem fabricadas, essencialmente, na cultura. O conceito de gênero aqui adotado enfoca “a centralidade da linguagem (entendida aqui em sentido amplo) como *locus* de produção das relações que a cultura estabelece entre o corpo, sujeito, conhecimento e poder” (MEYER, 2005, p. 16). Tal conceito rejeita o determinismo biológico para explicar as desigualdades entre o masculino e o feminino. Afirma, sim, o aspecto relacional dessa categoria de análise, ou seja, que as mulheres e os homens são “definidos em termos recíprocos” (SCOTT, 1995, p. 72), em meio a relações sociais, culturais e lingüísticas.

É importante ressaltar a centralidade da categoria “poder” na discussão de gênero aqui adotada. Segundo Scott (1995, p. 86), “gênero deve ser visto como elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças percebidas entre os sexos e como sendo um modo básico de significar relações de poder”. Daí, conseqüentemente, a autora salienta a importância dos estudos de Michel Foucault para as discussões de gênero. O poder, para o filósofo, é entendido como uma “estratégia” cujos efeitos decorrem de disposições, manobras, táticas, técnicas, funcionamentos (FOUCAULT, 2006). Outro aspecto importante que a análise do poder foucaultiana apresenta é a concepção do poder como produtivo, já que ele produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, aumenta a força econômica e diminui a força política dos indivíduos (MACHADO, 1981). Paraíso (2006, p. 6), trabalhando

nessa perspectiva, afirma que por meio da utilização de estratégias sutis e refinadas de naturalização, em práticas aparentemente banais, “somos constituídos como homens e mulheres, como brancos e negros, como bons alunos e maus alunos, como normais e anormais, como atrasados e adiantados”. A autora aponta ainda que “isso tem efeitos em nossas vidas, nas formas como nos vemos e somos vistos” (PARAÍSO, 2006, p. 6). Tais efeitos são fabricados por relações de poder de diferentes tipos, inclusive as relações de poder relativas a gênero.

No que se segue, apresento como os corpos estudantis são divulgados e constituídos em meio a disputas de poder e conflitos retratados nas HQs do Chico Bento. Operando com os aspectos vestimentas/adereços e gestos/comportamentos, procuro demonstrar como se dão as práticas de produção do corpo de alunos e alunas.

6.1 Vestimentas e adereços para produzir corpos generificados

A escola de Vila Abobrinha não exige que seus/suas alunos/as usem uniformes. Em apenas uma HQ analisada (n. 248/ EG), verificou-se o uso de uniformes, tanto por parte de alunos/as quanto por parte da professora. Isso se deu em uma aula de educação física, na qual todos/as vestiam blusas azuis-claras, shorts azuis-escuros, com uma lista vermelha na lateral, meias brancas e tênis vermelhos. Excetuando-se essa HQ, nas demais, as personagens mantêm a roupa característica que utilizam em outros contextos que não o escolar. As meninas, em geral, aparecem sempre de vestidos rodados e muito curtinhos. Algumas também se vestem com uma espécie de calcinha rendada, que fica à mostra. Os cabelos são comumente presos em tranças, rabos-de-cavalo, marias-chiquinhas e enfeitados com laços, fitas e elásticos coloridos. Elas estão sempre calçadas, com meias e sapatos. Já os meninos apresentam um vestuário mais “limpo”, sem muitos adornos. São mostrados de shorts, calças curtas ou compridas, macacões e camisetas, chapéus. Com relação ao uso de calçados, alguns usam, mas muitos, não.

Assim como registra Santos (2004), ao estudar a mídia impressa⁵⁴, é possível verificar nas HQs do Chico Bento estudadas “um maior investimento sobre as meninas como aquelas que devem ser apresentadas como mais arrumadas, enfeitadas, coloridas e cheias de adornos”

⁵⁴ Santos (2004) analisa o discurso das revistas *Pais & Filhos* (Editora Bloch), *Crescer em Família* (Editora Globo) e *Meu Nenê e Família* (Editora Símbolo).

(p. 10). De acordo com Dutra (2002, p. 362), “desde a mais tenra infância meninos e meninas vão sendo diferenciados pelo artifício das roupas e sendo ensinados sobre a forma adequada como cada sexo deve se vestir”. O autor aponta que essa diferenciação ocorre inclusive na utilização de determinados tons de roupas e estampas por meninas e por meninos, assim como no uso de acessórios. Enquanto as meninas utilizam diversos enfeites, estes “são impensáveis” (DUTRA, 2002, p. 362) para os meninos.

Nota-se nas HQs do Chico Bento uma clara distinção na forma de se vestir, em que marcas, social e culturalmente colocadas para definir “mulher” e “homem” são amplamente empregadas na estruturação das personagens femininas e masculinas. O investimento sobre a vestimenta feminina repercute na relação que as meninas estabelecem com sua aparência. Elas estão sempre preocupadas em se arrumar. Em uma das HQs analisadas (n. 426/ EG), Rosinha aparece em seu quarto, de frente ao espelho de sua penteadeira, em meio a uma porção de cremes, perfumes, passando pó-de-arroz no rosto, pois, segundo ela, há um motivo para tanta “infeitação”: “É QUI O CHICO VAI MI LEVÁ NA QUERMESSE!”. A diversidade de cosméticos presentes em seu quarto já traz indícios de quantos artefatos utiliza para se embelezar e de que é preciso se empenhar em fazê-lo. Como registrou Virgínia Woolf (1972, p. 291), já há muitos anos as mulheres não são “obedientes, castas, perfumosas e caprichosamente enfeitadas já por natureza. Só podem conseguir essas graças, sem as quais não lhes é dado desfrutar nenhuma das delícias da vida, mediante a mais enfadonha disciplina”. A disciplina que a mulher se aplica visando a se enfeitar e ficar bonita reporta-se à associação historicamente construída entre a beleza e o prestígio social (OLIVEIRA, 2002). Segundo a autora, “fazer-se bela é, assim, antes de mais nada, um investimento social sobre o qual, não se pode esquecer, passam as atribuições de gênero” (OLIVEIRA, 2002, p. 2). Se isso vem sendo construído há muitos anos, as HQs investigadas continuam demandando e ensinando essas práticas às meninas.

No entanto, a menina não deve se preocupar apenas em se enfeitar, ela deve cuidar para que permaneça enfeitada e arrumada. Em outra HQ, a menina se recusa a brincar no escorregador do pátio da escola com o namorado: “MAIS AÍ VÔ SUJAR MEU VISTIDO NOVO!” (n. 290/ EG). Observa-se aqui um poder disciplinar atuando sobre a menina que, para manter-se composta, deixa de realizar uma série de ações que gostaria. Ser mulher implica uma submissão à disciplina do enfeitamento, a prática de uma série de condutas esperadas, que são ininterruptamente vigiadas e controladas.

Caso não obedeça aos imperativos condicionados socialmente sobre o “ser mulher”, a mulher é descaracterizada enquanto tal. Isso é claramente percebido em outra tirinha analisada (n. 1/ EG). A menina, quando não se cuida, corre o risco de perder suas características

femininas e de ser confundida com um garoto. Os dois primeiros quadrinhos mostram uma brincadeira bastante freqüente, a de alguém tapar os olhos do outro para que se possa adivinhar quem é que tapou. Na tirinha, Rosinha tapa os olhos do namorado e pergunta: “ADIVINHA QUEM É, CHICO!”. Ao que esse responde: “HUM... ZÉ DA ROÇA!”. Diante da resposta de Chico, tem-se o terceiro quadrinho, que mostra a menina em uma loja de cosméticos, dirigindo-se à vendedora: “TEM CREME PRAS MÃOS?”. Ter mãos macias, sem calos, assim como se preocupar com a aparência e em se manter bonita e enfeitada são marcas da feminilidade ensinadas nas HQs do Chico Bento. Vê-se então um efeito de normalização. Ao não seguir os padrões de normalidade femininos, Rosinha é apresentada como anormal, desviante, chegando ao extremo da anormalidade, no caso, a se configurar como uma personagem do sexo masculino.

Outra característica recorrente sobre o ser menina refere-se ao jogo de tapar e esconder o corpo. A menção ao comprimento da roupa das meninas aparece em várias HQs. Uma delas, “Chico Bento encabulado” (n. 79/ EG), mostra, nos primeiros quadrinhos, Chico Bento e Rosinha correndo em direção ao ribeirão, depois tirando a roupa e, enfim, pulando na água, nadando, mergulhando e tomando banho de cachoeira. Depois de se cansarem, eles saem da água, vestem suas roupas e saem em direção à casa de Rosinha. A menina entra em sua casa e pede ao namorado que a espere: “MI ISPERA UM POCO, CHICO! VÔ PONHÁ MEU VISTIDO NOVO PRA I NA QUERMESSE!”. O fato de a roupa que a menina colocou ser muito curta deixa o namorado “VREMEIO”. Conforme diz para Rosinha: “SEU VISTIDINHO É TÃO CURTINHO... MI DEXA INTÉ INCABULADO!”.

O embaraço de Chico parece decorrer do fato de Rosinha, ao colocar um vestido muito curto, deixar parte de seu corpo à mostra. No entanto, é interessante observar que o fato de a menina estar pelada em sua frente, ao nadarem no ribeirão, não causa nenhum constrangimento ao garoto, que age com naturalidade. O fato de a menina estar vestida “inadequadamente” é que causou um mal-estar no menino. Vestir-se de determinada maneira ou de outra, ou não estar vestido, produz efeitos de sentido diferentes e até mesmo contraditórios nas diferentes culturas. As variações que a roupa pode tomar – de comprimento, de tecido, de modelo, de tipo, de atualidade (novo/velho), entre outras – permitem a quem a observa construir significações a respeito de quem a veste. Tais sentidos não são fabricados aleatoriamente, obedecem a certa ordem, apesar de muitas vezes serem considerados inatos, naturais, de senso comum. Na comunidade rural retratada, não usar roupa ao nadar em rios, lagoas, cachoeiras não é visto como inadequado. No entanto, vestir um vestido mais curto, sim, tanto que Rosinha, ao “errar” no comprimento de sua roupa, produz o

embaraço do namorado. O humor nessa HQ advém do conflito entre dois discursos que circulam socialmente. Um que se remete a uma cultura rural, na qual não há regulação (nu/vestido) para se tomar banho em rios, e outro que retoma aspectos de uma feminilidade que foram construídos historicamente, aspectos que prescrevem normas de como a mulher deve se vestir, guardando e não expondo seu corpo.

Em “Chico Bento em todinha minha” (n. 116/ EG), a questão do vestuário também serve de mote para o enredo da narrativa. A HQ permite que se faça uma problematização de quanto a roupa está diretamente relacionada com pressupostos sociais do que é ser mulher e homem nos quadrinhos pesquisados. Essa HQ se inicia com Chico Bento sentado em um tronco de árvore. O menino vê Rosinha passar de short e camiseta, o que o deixa espantado e o leva a exclamar: “ROSINHA, O QUE QUI É ISSO?! ESSE CARÇÃOZINHO I ESSA CAMISETA AÍ!”; “HORRÍVER! NUM GOSTEI NADICA DI NADA! ISSO NUM É JEITO DI UMA MININA DI RESPEITO, DECENTE I DI FAMIA ANDÁ POR AÍ!”; “PRU QUE OCÊ NUM VAI PONHÁ UM VISTIDO QUI NEM TODAS AS MININA DA VILA?”. Após dizer tudo isso para a menina, Chico se dirige ao/à leitor/a, desabafando sua angústia e sua raiva: “O QUE QUI OCEIS TÁ OIANDO? EU NUM SEI O QUI TÁ ACONTECENDO CUMIGO! NUM CONSIGO TIRÁ A ROSINHA DA MINHA CABEÇA! NUM DIVIA DI IXISTI MUIÉ NO MUNDO!! SÓ MINHA MÃE! E ESSA HORA, AQUELES GAVIÃO DEVE DI TÁ TUDO IM CIMA DELA! TAMBÉM... ELA FICA MOSTRANDO TUDO...”

O trecho permite que se faça uma problematização sobre como o corpo é tratado e como se dão algumas relações de gênero nas HQs investigadas. Rosinha, ao inovar em sua maneira de vestir, sofre sanções por parte do namorado. Este tenta regular a maneira de vestir da menina, repreendendo a transgressão operada por ela. O menino “difama” a menina com o objetivo de fazer com que ela retorne a usar suas roupas convencionais. Dessa forma, traz à tona, para regular a conduta da namorada, enunciados que marcam negativamente a feminilidade: quando a mulher expõe seu corpo, ela é indecente, não tem família e, portanto, não deve ser respeitada. Essa é uma das estratégias que o garoto utiliza para exercer poder e, conseqüentemente, fazer com que sua namorada respeite as normas da sociedade rural na qual vivem.

Outra estratégia utilizada por Chico é a de acusar Rosinha para os/as leitores/as: “ELA FICA MOSTRANDO TUDO...”. Fica claro, nessa HQ, que, caso a menina não reveja seu modo de se vestir, isso abalará sua fama de decente, virtuosa, aqui anunciada como “MENINA DE RESPEITO”, “DI FAMIA”. Dessa forma, pode-se afirmar que, “de modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das

fronteiras entre aqueles que representam a norma (que estão em consonância com seus padrões culturais) e aqueles que ficam fora dela, às suas margens” (LOURO, 2001, p. 15).

A roupa que Rosinha veste não é diferente das roupas das demais meninas e mulheres da Vila Abobrinha apenas porque é feita de um tecido diferente, tem outro modelo. Sua aparência se distingue também das demais devido às peças que opta por vestir: short e camiseta. Pode-se notar que a normalização da personagem é feita também a partir de valores do campo. É um traço de feminilidade, na comunidade rural em que se passam as histórias, o uso de saias e vestidos. Há um decoro, um recato, regras na maneira de se vestir tais peças: mangas que tapam o ombro, comprimentos mais longos. As práticas que por ventura rompem com os padrões dessa conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Observa-se aqui que está em jogo não só uma regulação de gênero, mas também uma regulação da sexualidade. O desvio a esse padrão sofre uma normatização, aqui evidenciada pela fala de Chico Bento: “PRU QUE OCÊ NUM VAI PONHÁ UM VISTIDO QUI NEM TODAS AS MININA DA VILA?”. Utilizando diferentes estratégias, pode-se perceber, nas HQs analisadas,

como os sujeitos são continuamente inseridos em um reforço binário do que parece ser negativo ou positivo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam, isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero, inscritos no corpo de cada um/a (ANDRADE, 2003, p.109).

Paraíso (2006, p.1) chama a atenção para o fato de que “em diferentes práticas aprendemos e reaprendemos que existem modos considerados ‘adequados’ de se ver, viver e fazer que são diferenciados por relações de poder relativas a classe, idade, raça, gênero etc.”. A autora também pontua que tais relações “mudam ao longo do tempo, de um contexto para outro, de uma cultura para outra e dependendo das relações de poder em jogo” (PARAÍSO, 2006, p.1). Isso fica evidente na HQ apresentada. Nessa mesma HQ, é interessante observar que o que é padrão para determinada comunidade, não o é para outra. Após a discussão com a namorada, o menino vai para casa e pede à mãe para ir visitar o primo, na cidade. Ao chegar lá, Chico percebe que Rosinha estava se vestindo conforme a moda da cidade, pois todas as meninas que ele vê no cenário urbano também usam short e camiseta. Isso o faz repensar o que é apropriado ou não para uma menina. É relevante observar que o que se considera decente e apropriado em determinadas culturas não o é em outras, nem se mantém estável ao longo do tempo (cf. RIPOLL, 2002).

Ao perceber que se trata de uma questão de moda, Chico volta correndo para Vila Abobrinha, ao encontro de Rosinha, e pede para reatar o namoro. Mas antes a menina lhe

pergunta: “OCÊ NUM VAI MAIS IMPRICÁ CAS MINHA ROPA?”; “I EU VÔ PODÊ USÁ INTÉ MINISSAIA?”. O menino jura que nunca mais fará isso: “CRARO! EU QUERO VÊ OCÊ SEMPRE BUNITA! NO FUNDO, ERA SÓ CIÚME! E EU NUM VÔ MAIS SENTI ISSO!”. Rosinha, no entanto, fica enfurecida com essa outra atitude de Chico que é expressada na sua fala: “NÃO? DIACHO!”. Depois de pouco tempo, ela volta já com sua roupa habitual, um vestidinho vermelho, e diz: “PERDEU A GRAÇA!”. Nesse trecho, pode-se observar o uso que a menina faz da roupa. Sabendo que o namorado implica com sua maneira de vestir e com o comprimento de suas roupas, ela joga com sua aparência com o objetivo de causar ciúmes em Chico. Ela optou por uma infração da norma, prevendo seus efeitos, para atingir um objetivo. A menina desempenha o papel de sedutora, que, por meio das roupas que usa, quer atingir o parceiro. Assim, Rosinha é subjetivada pelo mesmo discurso que estabelece o que é adequado e inadequado para uma garota vestir. Ela só infringe essa norma para provocar ciúmes e receber mais atenção do namorado. Assim, não é por si e para si que se veste, mas sim para o namorado. Ainda sobre essa HQ, pode-se notar a repetição do enunciado de que a mulher deve se enfeitar, cuidar de sua aparência: “EU QUERO VÊ OCÊ SEMPRE BUNITA!”. Isso nos remete, mais uma vez, ao que Goellner (2006, p. 1) aponta como a “naturalização de uma representação de feminilidade que estabelece uma relação linear e imperativa entre mulher, feminilidade e beleza”.

É interessante notar que, enquanto a menina faz de tudo para ficar bonita para o namorado, este nem se apronta e até mesmo esquece o compromisso que havia firmado com a namorada e vai pescar (n. 426/ EG). Por um acaso, em meio à pescaria, pesca uma série de peças de roupas – paletó, cartola, botina, guarda-chuva, óculos, gravata-borboleta. Quando seu amigo o lembra do encontro amoroso, são as peças pescadas que o menino veste apressadamente, “arrumando-se”. O resultado desse visual improvisado é o perdão da namorada, que fica deslumbrada com a aparência do namorado: “MUITO BUNITO, MEMO! OCÊ TÁ DIVINO! AI, CHICO! OCÊ VAI ARRASA LÁ NA QUERMESSE!”. O menino, sem fazer nenhum esforço, no improviso, consegue se safar e ainda retruca: “EU CAPRICHEI PROCÊ, MINHA FORMOSURA!”. À menina cabem a disciplina e a preocupação com a beleza, a elegância e a sensualidade. Ao menino cabe pouco ou nenhum esmero com o visual.

O fato de o menino ser bonito e interessante, por si só, chega a ser caricaturizado na ilustração que aparece na capa da HQ n. 220 (EG). Nela, é retratado Chico Bento todo encurvado, com um galhinho de arruda na boca, chapéu de palha, andando em seu burrinho, cheio de moscas ao redor. Rosinha, toda sonhadora, ao olhar para o menino, vê um príncipe encantado. Em um balão que indica pensamento, pode-se notar que as roupas remendadas

viram trajes reais, o chapéu de palha, um chapéu com plumas, a posição corcunda transforma-se em um peito apumado e o cansado burrinho, em um cavalo branco. Ensina-se, nessa HQ, que pouco importa a aparência do amado. Quando uma mulher ama, o amor supre tudo.

A mesma Rosinha, que, com uma lente sonhadora e romântica, vê no namorado um príncipe encantado, em outra HQ (n. 112/ EG) exige que ele se vista melhor: “NUM QUERDITO, CHICO! OCÊ VAI COM ESSA ROPA?”, “MAIS TÁ TODO DISINGONÇADO, RASGADO, DISCARÇO... PARECE INTÉ UM JECA”. Nesse entremeio, passa “BELARMINO, O FIO DO CORONÉ”, todo alinhado, e Rosinha vai passear com ele, deixando o namorado de lado. Entretanto, para manter o alinhamento, Belarmino repele o abraço de Rosinha – “EI! SAI PRA LÁ! VAI ME AMARROTAR TODO!”; manda-a subir no pé para pegar goiaba – “ENTÃO, VAI LÁ! EU MESMO IRIA, MAS, SABE COMO É... PODE DESFIAR MINHA CAMISA NOVA”; se recusa a salvar a garota, que está se afogando – “ESTÁ QUERENDO QUE EU PULE NA ÁGUA?! NUNCA! MINHA ROUPA ENCOLHE NA HORA!”. Todas essas são atitudes contrárias às que Chico tem. Este, mesmo depois de conseguir um terno novo, termina a história como começou, com a roupa toda suja e rasgada, porque pratica justamente todas as ações que Belarmino se recusou a praticar: pula na água para salvar a menina, sobe em montanhas para pegar uma flor para ela, sobe em árvores para pegar frutas, etc. Dessa forma, a HQ termina com a garota esquecendo o quão desalinhado está o namorado e o que prevalece é o sentimento: “AGORA EU INTENDO PRU QUE EU GOSTO TANTO DOCÊ!”.

Nessa HQ, Belarmino é quem corporifica as atitudes geralmente atribuídas às mulheres: a inação e a preocupação com a aparência. Rosinha, por sua vez, corporifica as atitudes atribuídas aos homens, que não englobam o cuidado com as roupas e sim reiteram a característica de serem mais do campo da ação. Às mulheres, como já ensinam os contos de fadas, cabem a submissão e a inatividade, características materializadas na espera da ação do homem. A HQ, ao retratar um rompimento dos padrões estabelecidos – mulher/passiva e homem/ativo –, reforça que, quando há sujeitos que optam por agir de forma contrária à norma, estes sofrem as punições dessa ação. A situação em que Belarmino e Rosinha se envolvem acaba provocando o afogamento da menina. Só quando Chico, obedecendo às normas, retoma o papel masculino de salvar a mocinha e Rosinha, o de esperar a ação masculina, é que se restabelece a ordem na narrativa e todos/as saem felizes, não há mais nenhum conflito.

Como visto, os meninos, geralmente displicentes quanto à aparência, passam a se preocupar com ela quando alguma mulher chama a atenção para a importância disso. Uma outra HQ é emblemática para ilustrar o caso. Em “Chico Bento Esculachado” (n. 122/ EG), o

menino é severamente criticado por sua falta de zelo com a aparência por duas meninas: “ETA! TÔ PRA VÊ MAIS ISCULACHADO QUI O CHICO!”, “NEM SAPATO ELE USA! I QUI PEZÃO, SÔ!”, “CARÇA SURRADA... CAMISA DISBOTADA... TÁ MAR!”, “ETA ISCULACHO!”, “CHAPÉU VÉIO... CABELO DISPENTIADO... NUM GOSTO, NÃO!”. Apenas quando ele troca todas as peças de seu vestuário é que recebe elogios: “QUI ELEGÂNCIA!”, “TÁ DIMAIS!”, “OCÊ TÁ UMA GRACINHA!”. Percebe-se, nessa cena, a valorização do novo e da moda. Pode-se dizer até que há o reforço de uma cultura do consumo. Como aponta Ripoll (2002, p. 82), “a questão do vestuário e da moda, muito marcada nas ‘novas’ publicações infanto-juvenis, levanta questões bastante interessantes sobre a regulação dos corpos e das sexualidades”. Ensina-se o público leitor a ficar mais atento à maneira como se veste, que não deve estar avessa à moda. Ao apresentar-se de determinada forma, cada vez mais centrada na moda, o menino adquire prestígio junto a seus pares. Nessa HQ, em especial, observa-se uma regulação não só do corpo do menino, mas também uma crítica à forma característica de o homem do campo se vestir. Como trabalha na lavoura o dia inteiro, usa para isso roupas surradas e chapéu para se proteger do sol.

Outro aspecto interessante sobre a forma como o corpo dos alunos e das alunas é apresentado diz respeito a como são caracterizados/as os/as estudantes inteligentes. Apesar de haver personagens femininas inteligentes, há predomínio da apresentação do menino como o inteligente. Tais estudantes, nas HQs analisadas, se distinguem dos/as demais por possuírem acessórios tais como: a gravata-borboleta de Valmir, os óculos do Honorinho (n. 218/ EG) e de Maria Chucruta (n. 323/ EG). Destacam-se também as sardas que compõem a figura do/a menino/a inteligente e “CAXIAS”. Tanto as sardas como os óculos contribuem para deixar tais personagens feias. No caso da composição da imagem das personagens, é associada à feiúra. Essa contraposição entre beleza e inteligência sugere que quando o atributo da inteligência está presente, algum outro está em falta. Se não é a beleza, é a simpatia, a solidariedade e outros. As personagens inteligentes aparecem nos quadrinhos também relacionadas a características como a: delação – “DEDO-DURA! MITIDA! DILATORA!”; chatice – “...VÔ TÊ QUI ATURÁ ESSA CHATA!”, “O CHATO DO VALMIR”; esperteza – “CARREGANDO O MATERIAL DA PROFESSORA TODO DIA, COM CERTEZA ELE GANHA PONTOS NA MÉDIA!”. Parece que, nas HQs investigadas, a inteligência dos/as alunos/as é freqüentemente associada a algum traço negativo e que esse traço vem marcado no corpo do/a estudante, por meio de acessórios ou de comportamentos.

A respeito das vestimentas e acessórios, de maneira geral, pode-se afirmar que as HQs, ao apresentarem suas personagens infantis, operam com marcas que diferenciam as meninas

dos meninos. Ripoll (2002), ao analisar algumas obras de literatura infanto-juvenis, também mostra essa distinção. A autora destaca como marcas do gênero feminino a vaidade e o cuidado com a aparência, o que pode ser notado também em relação às meninas nas HQs aqui estudadas. Há todo um investimento sobre o corpo da menina para que ele *incorpore* determinadas marcas consideradas femininas e que, portanto, se mostre sempre: enfeitada, bela, recatada, passiva. Em contrapartida, apresentam-se como traços naturais da masculinidade, como inerente ao fato de ser homem, o desleixo, a indiferença quanto à aparência, o ser ativo. Tais corporeidades não se constituem apenas por meio das vestimentas e adereços, gestos e comportamentos também contribuem para a narrativa de corpos estudantis genericados nas HQs do Chico Bento.

6.2 Gestos e comportamentos distintos para fabricar meninas e meninos

Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar. O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer os corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber os sons, as falas, as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados – portanto, não são concebidos – do mesmo modo por todas as pessoas (LOURO, 1997, p.59).

A escola ensina gestos, movimentos e sentidos que são ‘*incorporados*’ por meninos e meninas (cf. LOURO, 1997). Que gestos, movimentos e sentidos relacionados à feminilidade e à masculinidade no ambiente escolar as HQs do Chico Bento divulgam? São essas distinções de gênero operadas por práticas diferenciadoras no interior da instituição escolar apresentada nas HQs, principalmente concernentes aos gestos e comportamentos, que serão tratadas a seguir.

Chico Bento é uma personagem nacionalmente conhecida por sua aversão à escola. São inúmeras as HQs em que o menino arruma as mais mirabolantes desculpas: para não ir à aula – “MÃE! NUM POSSO I PRA ISCOLA! TÔ CUM CATAPORA!” (n. 168, /EG); para justificar a não-realização de trabalhos – “FESSORA, O CACHORRO CUMEU O MEU TRABAIO!” (n. 239/EG); para não fazer a prova “COMO POSSO FAZÊ A PROVA COM ESSA BAITA DOR DI BARRIGA?” (n. 96 /EG); por não ter feito a lição etc. Mas não é só o Chico que arruma desculpas como essas, Zé Lelé, seu primo e colega, também lança mão dessa estratégia para

justificar a falta de compromisso com as atividades escolares: “ANHÁ?! TRABAIO DI HISTÓRIA? UM LOBISOME, FESSORA!! FOI TUDO CURPA DELE!! EU TAVA VINDO INTREGÁ, É NUM É QUI O BICHAROCO APARECEU NA MINHA FRENTE I COMEU ELE INTEIRINHO?!” (n. 425/ EG).

Chico Bento também é “mestre” em arrumar maneiras de colar, como a retratada na HQ “Chico Bento em Cola na sola!” (n. 120/ EG): “EU INVENTEI UMA COLA INFALÍVER! Ó! ISTO AQUI [escritos na sola do pé] É COLA! NA HORA, É SÓ CRUZÁ AS PERNA I PRONTO!”. Nessa mesma HQ, é mostrada a tentativa de cola de Zezinho, que arrumou estratégia semelhante à de Chico, segundo ele: “EU TIVE TANTO TRABAIO PRA MOR DI BOTÁ A COLA NA MINHA BOTA!”. É interessante destacar que, na maioria das HQs analisadas, são os meninos que tentam burlar algumas normas da escola, como entregar nos prazos os trabalhos, fazer a lição, chegar pontualmente à aula, estudar para não precisar colar, etc. Muito poucas são as HQs em que se observam as meninas-alunas realizando tais práticas, apresentando-se indisciplinadas. Em geral elas se submetem à autoridade da professora.

Ao analisar as relações na sala de aula, Silva e colaboradores (1999) constatam que as meninas são percebidas como responsáveis, organizadas, estudiosas, sossegadas, caprichosas, atentas, no entanto, menos inteligentes, e que os meninos são tidos como agitados, malandros, dispersivos, indisciplinados, porém inteligentes. O fato de meninas quase não participarem das trapalhadas dos garotos é sequer abordado nas HQs investigadas. Parece que é “natural” às meninas cumprir as regras da instituição escolar. Em geral, as HQs apresentam as alunas participando da aula à medida que a professora requisita esta participação. Dessa forma, as alunas nas HQs do Chico Bento assemelham-se à constatação feita por Silva (1999) de que elas são, em geral, sossegadas, atentas, responsáveis, etc. Os meninos narrados nas HQs são agitados, malandros, dispersivos e indisciplinados. No entanto, a questão da inteligência se apresenta de forma diferente para ambos os gêneros. Tanto o aluno “menos inteligente”, quanto o aluno “mais inteligente” são personificados, na maioria das vezes, na figura de meninos.

Há um insistente discurso que associa a agitação, a malandragem, a dispersão e a indisciplinada dos meninos à “burrice” e ao fracasso escolar. Em uma das tirinhas analisadas (n. 220/ EG), é apresentada a personagem masculina com características próprias do animal burro, ou seja, o menino, em vez de falar algo frente ao comentário da professora – “INCRÍVEL, CHICO! VOCÊ NÃO ACERTOU UMA QUESTÃO NA PROVA! É MUITA BURRICE! TEM ALGUMA COISA A DIZER A FAVOR?” – apenas emite os seguintes ruídos: “RIM ROM! RIM ROM! RIM ROM!”. Em duas outras tirinhas, os garotos literalmente empacam, recusando-se a sair do

lugar tal qual o animal faz. A falta de inteligência chega mesmo a ser sinalizada pela mãe de Chico, que comenta com o filho: “É! OCÊ TEM DIFIRCUDADE MERMO PRA APRENDÊ AS COISA!” (n. 136/ EG).

Outros aspectos relacionados ao comportamento masculino apresentado nas HQs analisadas e que levam ao insucesso escolar são a lentidão, a dispersão e a falta de educação. Três HQs estudadas tematizam justamente essas três características, são elas: “Chico... Lento” (n. 136/ EG), “Chico Bento em O dispersivo” (n. 134 /EG) e “Chico Bento e O muito bem-educado” (n. 136/ EG).

Na primeira HQ, a lerdeza de Chico faz com que ele: chegue atrasado à escola – “CHICO BENTO! VOCÊ ESTÁ ATRASADO!”; deixe a lição de casa incompleta – “ESPERO QUE, PELO MENOS, TENHA FEITO A LIÇÃO DE CASA! EI! MAS AQUI SÓ TEM UMA FRASE!”; responda às perguntas feitas pela professora muito tempo depois – “MAS ISSO FAZ SÉCULOS! AGORA, ESTOU FAZENDO CHAMADA ORAL! NÃO PRESTA ATENÇÃO EM NADA DO QUE EU DIGO?! ONDE VOCÊ ANDA COM A CABEÇA CHICO?!”; e, por fim, seja punido – “POIS VAI LEVAR PONTO NEGATIVO! PENSA QUE EU SOU IDIOTA?”, “NÃO INTERESSA! DE CASTIGO! VAI PASSAR O PONTO NA LOUSA”. Tal característica tem conseqüências negativas na escola e passa a ser motivo de preocupação: “CHICO! O SEU RACIOCÍNIO ESTÁ MUITO LENTO! O QUE VAI SER NO DIA DA PROVA?”.

Na segunda HQ, o menino é apresentado como disperso. A história se inicia mostrando Chico debruçado sobre sua escrivaninha, todo pensativo, se imaginando na lagoa, mergulhando... quando sua mãe interrompe seus sonhos, chamando-o de volta à realidade: “CHICO! CUMÉ, FIO? JÁ ISTUDÔ PRA PROVA DI AMINHÃ?”, “FIO! FIO! TEM QUI PRESTÁ MAIS ATENÇÃO NO ISTUDO! OCÊ ANDA MUITO SONHADOR!”, “SONHANDO DI NOVO, FIO? VAI ACABÁ TIRANDO UM ZERO!”. O menino até se esforça – “AI, TENHO QUI PENSÁ NA ARITIMÉTICA! NA ARITIMÉTICA! $4 \times 4 = ?$, $5 + 32 = ?$, $6 \times 6 = ??$ ” –, no entanto, pega no sono. No outro dia, ao abrir a prova, não consegue se concentrar, sua mente fica povoada de interrogações “????????”. Então vai mal na prova e fica chateado. Sua namorada tenta consolá-lo: “NUM DIANTA MAIS SI PREOCUPÁ, CHICO! A PROVA JÁ PASSÔ!”, “VAMO, CHICO! TEM QUI ISQUECÊ ESSE ZERÃO!”. Mas daí, quando se predispõe a namorar, só consegue pensar em números “ $44 \times 12 = 528$ / $16 + 32 = 48$ / $27 \times 2 = 54$ ”, o que reforça o quanto é dispersivo.

Em “Chico Bento e O muito bem-educado”, o menino é tachado de mal-educado devido a uma série de ações que realiza: falar com a boca cheia – “SEU MAR-INDUCADO! ARA, CHICO! É MUITO FEIO FALÁ DI BOCA CHEIA... INDA MAIS, CHEIA DI FAROFA! ORA! CABASSE DE COMÊ PREMERO!”; derrubar uma menina do banco para poder se sentar – “MAR-

INDUCADO!"; correr, atropelando os colegas – “MAR-INDUCADO! NUM SABE PIDI LICENÇA?"; colocar o dedo no nariz – “ARGH!”, “CHICO, TIRA O DEDO DO NARIZ! ISSO É FALTA DE EDUCAÇÃO!”.

Apesar de o mau desempenho do aluno ser constantemente associado à lerdeza, à dispersão e à falta de educação, o insucesso do menino em ambiente escolar ganha outra explicação em “Chico Bento em o aluno mais aplicado do dia” (n. 63/ EG). Indo na contramão de seu comportamento corriqueiro, Chico Bento se oferece para realizar todas as atividades demandadas pela professora. Prontifica-se: a “FAZER OS EXERCÍCIOS NO QUADRO NEGRO” e os acerta “MUITO BEM, CHICO! ACERTOU TODOS!"; a “LER A REDAÇÃO QUE EU [Marocas] MANDEI FAZER EM CASA”; a responder todas as perguntas feitas pela professora: “EU SEI QUEM DISCUBRIU O BRASIR!"; “CAPITAR DO PARANÁ É CURITIBA!"; “EXEMPRO DE ANIMAR MAMÍFERO? PORCO, GATO, VACA...”; a “APAGAR O QUADRO NEGRO?”. Ao final da tirinha, tem-se a explicação para o comportamento anômalo do aluno quando uma menina comenta com a outra: “EI, ROSINHA! VIU SÓ QUEM TAVA USANDO DESODORANTE, HOJE?”.

Pode-se ver, nessa HQ, uma explicação diversa do que se costuma encontrar para o mau comportamento em sala de aula. Mostra-se aqui que o fato de o menino não ter sucesso escola não se deve a burrice, dispersão, falta de educação, mas sim a um descaso com o próprio corpo. Ao não passar desodorante, o aluno se sente impossibilitado de levantar o braço, candidatando-se a realizar as demandas da professora. Isso nos leva a questionar o fato de o menino não se sair bem na escola. Pode-se afirmar, portanto, que o aluno não dá importância para as atividades escolares e que a escola é fácil para ele, pois quando ele quer, ele se sai bem. Isso pode ser identificado em uma conversa em que a professora fala para a mãe de Chico: “O CHICO É UM BOM MENINO, SÓ QUE UM POUCO PREGUIÇOSO!” (n. 55/ EA).

Não é devido à falta de inteligência que ele não obtém sucesso na escola, mas sim porque olha a escola e suas atividades com descaso, com preguiça. Quando ele quer ou decide encarar com seriedade a instituição escolar, consegue um bom desempenho, se sair bem em sala de aula e até arranca elogios de todos/as. É interessante destacar que isso ocorre por uma atividade que as mulheres fazem cotidianamente sem qualquer reconhecimento ou elogio, como se fosse um comportamento esperado delas.

Observa-se em todas as HQs retratadas, que há um predomínio da explicitação de gestos e comportamentos masculinos. Olhando-se para o agrupamento dos/as alunos/as, nota-se que várias personagens masculinas são protagonistas das tramas. Além de Chico Bento, Zé Lelé, Zé da Roça, Hiro e outros meninos desempenham as ações principais da narrativa. Apenas uma personagem feminina ganha destaque, que é a Rosinha, namorada de Chico. As

demais meninas são apagadas nas HQs que se passam em sala de aula, não são nem sequer qualificadas. Percebem-se quais comportamentos cabem à aluna a partir da sua não-participação nos enredos ambientados na escola. Ao contrário dos meninos, que fazem gracinha, mentem para enganar a professora, interrompem a explicação desta no decurso da aula, as meninas mantêm-se mais quietas. Quando há possibilidade de infração de uma regra por parte das alunas, isso é logo normatizado. É o que ocorre em uma das HQs (n. 236/ EG) em que Chico Bento, tendo matado aula para nadar no ribeirão, vê Rosinha passando e exclama, surpreso: “A ROSINHA MATANDO AULA?! ELA NUNCA FOI DISSO!”. Cabe aqui destacar que a menina não estava matando aula, só estava fora da escola porque a aula, no dia, seria ao ar livre. As referências aos comportamentos das meninas sempre ocorrem de modo indireto, como quando, por exemplo, um dos alunos, em férias, rememora a escola e diz: “MAIS O MIÓ ERA VÊ AS MININA FAZENDO GINÁSTICA, TODA CHEIA DE ‘AI-UI!’” (n. 102/ EG). Nessa HQ, as meninas são mostradas como frescas, como inaptas às aulas de educação física. Nesse sentido, Fraga (2000, p. 117) afirma que é na educação física que a distinção entre corpos femininos e masculinos é salientada repetidamente: “ainda hoje, a partir de uma hierarquia das aptidões físicas aceitas socialmente, considera-se as meninas ‘naturalmente’ mais frágeis do que os meninos”.

Em apenas uma HQ analisada observou-se a presença de apenas meninas em sala de aula. Nessa história (n. 211/ EG), Rosinha é alvo de riso por parte das colegas, devido ao fato de a professora perguntar “QUEM FOI QUE DESCOBRIU O BRASIL?” e a menina, surpreendida, responder “CHICO BENTO!”, o objeto de seu pensamento. Dessa forma, observa-se que, além de ser restrito o número de HQs que as alunas protagonizam, quando aparecem, repete-se a marca difundida culturalmente de que a mulher é sonhadora, fica divagando, pensando no ser amado, ou que é fresca, como foi visto.

Pode-se afirmar que certos traços de uma feminilidade dócil e estereotipada são indiretamente lembrados. Indiretamente lembrados porque essas características são pouco tematizadas nas HQs, como ocorre com as dos garotos. Em geral, são os meninos que protagonizam as narrativas das HQs que se passam em sala de aula. Às meninas cabem sempre papéis secundários. É certo que grande parte das HQs analisadas dão maior visibilidade ao sexo masculino, o que certamente tem implicações importantes na produção e/ou manutenção das desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade. Esse já é um dado que reitera o silenciamento do gênero feminino no material analisado.

Tal visibilidade pode ser notada a partir de como a linguagem é colocada em funcionamento. Louro (1997, p. 68) afirma que “as armadilhas da linguagem atravessam todas

as práticas escolares”. Em diversas HQs, a professora refere-se a seus/suas alunos/as com um termo coletivo como “turma”, “todo mundo” ou com a designação “crianças”, que é um substantivo uniforme, não apresenta masculino ou feminino. No entanto, observa-se um recorrente ocultamento do feminino, como em: “POR QUE *TODOS* NÃO SE COMPORTAM...”, “*O PRIMEIRO* QUE OLHAR A CARTEIRA DO *OUTRO*...”, “ESTÃO *TODOS* NOS SEUS LUGARES”, “ACHO QUE ESTÃO *ABORRECIDOS*...”. Para Louro (1997, p. 66) “uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’, *ela* deve se sentir incluída”. O ocultamento do feminino já institui e demarca os lugares dos gêneros (cf. LOURO, 1997). De forma geral, pode-se afirmar que poucas HQs mostram meninas realizando atividades. Quando essas aparecem, estão acompanhando o menino, em segundo plano. Dessa forma, enfatiza-se o gênero feminino como passivo e, em contrapartida, o masculino como ativo.

Aos alunos, cabe serem bagunceiros, indisciplinados, “cabuladores” de aula, mentirosos. Possuir tais características é motivo de orgulho, como pode ser visto na HQ em que Chico exibe para os colegas sua coleção de zeros: “CADA ZERO TEM UMA HISTÓRIA DEFERENTE! ESTE AQUI, FOI QUANDO EU FARTEI NO DIA DA PROVA PRA PESCA NO RIO! ESTE AQUI... EH, EH! EU TIREI QUANDO A FESSORA PREGUNTÔ: “QUEM DISCUBRIU O BRASIR?”, I EU ARRESPONDI: “NUM FUI EU”! I ESTE AQUI... AH, AH, AH, AH... FOI QUANDO SUBI IM RIBA DA CARTERA ALEMBRA?/ I ESTE...” (n. 221/ EG). Tanto se espera que os alunos tenham esse tipo de comportamento que, quando um teima em agir diferente, é logo repreendido pelos/as colegas. Isso é o que se observa em “Chico Bento em Tomando conta da classe” (n. 208/ EG). Nessa HQ, Marocas chega à sala e surpreende todos/as os/as alunos/as fazendo bagunça, exceto um. A professora então diz: “VAMOS FAZER SILÊNCIO?! POR QUE TODOS NÃO SE COMPORTAM COMO O VALMIR, QUE É EXEMPLO PARA A CLASSE?”. Ao virar de costas, todos/as os/as alunos/as colocam língua para o colega. Por mais que a professora elogie a conduta de Valmir, seu comportamento causa despeito nos colegas e ele é taxado negativamente como “CHATO” e “METIDO”.

Em suma, pode-se afirmar que as HQs do Chico Bento mostram o que é adequado e inadequado, o que convém ou não, para as alunas e para os alunos. No que diz respeito à forma de expressão das meninas e meninos ou significados de gênero presentes no cotidiano da sala de aula das HQs estudadas, pode-se dizer que são muito complexos e variados, mas que há certos padrões considerados adequados para cada sexo. O que predomina é uma visão de masculinidade expressa por meio da displicência, da dispersão, da falta de educação, da lerdeza, que se assemelham às encontradas por Carvalho (2001) em uma investigação

empírica. A autora mostra que os meninos eram “acusados de serem desligados, esquecidos (...); faltarem muito (...) não mostrarem ‘compromisso com a escola’; não perguntarem, não questionarem e não reagirem às admoestações e incentivos das educadoras (...); serem desleixados com seu material escolar, desorganizados e, até mesmo pouco limpos” (CARVALHO, 2001, p. 565). Tais características masculinas estão completamente em oposição a uma feminilidade hegemônica – em que a mulher é vista como ligada à quietude, à discricção, à submissão, ao recato, à fragilidade, à sensualidade ou ao cuidado – narrada nas HQs. Ao enfatizarem isso, as HQs contribuem para reforçar esses estereótipos.

Em linhas gerais, o que este estudo procurou fazer foi problematizar e desnaturalizar alguns pressupostos de masculino e feminino que vieram se constituindo em nossa cultura no decorrer da história e que ainda hoje são reiterados por artefatos como as HQs aqui investigadas. É evidente, portanto, que as HQs do Chico Bento apresentam práticas de produção do corpo estudantil que operam diferenciando e, muitas vezes, normalizando o feminino e o masculino. Por meio da apresentação das personagens e da composição dos enredos, essas HQs, mais do que divertirem e entreterem, divulgam práticas que ensinam aos/às leitores/as saberes sobre como se vestir, se enfeitar, agir e se comportar se se é uma aluna ou um aluno, uma menina ou um menino.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não me lembro mais onde foi o começo, foi por assim dizer escrito todo ao mesmo tempo. Tudo estava ali, ou devia estar, como no espaço-temporal de um piano aberto, nas teclas simultâneas do piano. Escrevi procurando com muita atenção o que se estava organizando em mim e que só depois da quinta paciente cópia é que passei a perceber. Meu receio era de que, por impaciência com a lentidão que tenho em me compreender, eu estivesse apressando antes da hora um sentido. Tinha a impressão de que, mais tempo eu me desse, e a história diria sem convulsão o que ela precisava dizer. (Clarice Lispector)

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.
(Mário Quintana)

Acredito que em toda investigação, quando se tem de colocar um ponto final, o/a pesquisador/a viva uma crise. Por instantes, surge certo sentimento de alívio, a sensação de trabalho acabado. Afinal, foram diversos textos lidos e estudados, inúmeras páginas escritas, reescritas ou descartadas, disciplinas cursadas, reuniões nos finais de semana, noites sem dormir, festas sem ir... No entanto, logo bate uma inquietação, uma certeza de que havia mais a ser dito, “coisas que não soube significar, que o meu olhar não permitiu ver, que não consegui entender” (PARAÍSO, 2007, p. 258). E, em meio a essa confusão, há que se colocar o ponto final, há que se chegar a algum lugar... Os/As colegas educadores/as perguntam: qual a contribuição desse estudo para a área da educação? O/A companheiro/a, amigos/as e familiares cobram: eram realmente necessários tanto esforço, tanta privação, tanto tempo dedicados a essa investigação? O/A pesquisador/a mesmo/a se questiona: o que aprendi com a realização desta pesquisa? Valeu a pena? O que responder a essas vozes, vindas de todos os cantos?

Em primeiro lugar, responderia que acredito que esta dissertação tenha colocado para o campo da educação uma leitura possível de como vêm sendo retratados a escola e seus sujeitos em uma das muitas mídias que os dizem. Para isso, procurei demonstrar como são narrados os espaços, os tempos, os comportamentos, as regras, os/as alunos/as, a professora nesse aparato midiático. Mostrei que as HQs do Chico Bento apresentam, em sua maior parte, uma escola tradicional, cujo funcionamento remete ao de uma instituição disciplinar, devido à sua forma de organização e de funcionamento. Essa representação é a mesma que é veiculada em outras instâncias: a de uma escola moderna, decorrente de uma cultura hegemônica ocidental, na qual o ensinar e o aprender se dão em meio a uma física corporal e moral, a

concepções disciplinares de tempo e espaço. No entanto, também mostrei, neste estudo, que, ao veicularem uma escola nesses moldes, as HQs divulgam estratégias dos/as alunos/as para se desvencilharem de um poder disciplinar, expõem as falhas desse poder e, conseqüentemente, apontam possibilidades de escape de se inventar novas maneiras de ser, de agir, em um ambiente tolhedor.

Ao analisar o currículo da Escola Municipal de Vila Abobrinha, procurei demarcar quais os ensinamentos que essa instituição se propõe ensinar a seus/suas alunos/as. Como foi visto, ao contrário de um ensino conteudista, a instituição escolar analisada ensina prioritariamente comportamentos e regras. O conteúdo escolar fica sempre em segundo plano, em detrimento da construção de um código de conduta moral, que, por meio de diversas técnicas punitivas, tais como ficar depois da aula, sentar-se isolado em um banquinho no canto da sala, receber lição de casa extra, entre outras, que visa a ser incorporado pelos/as estudantes.

Ao focalizar os sujeitos que compõem o cenário escolar das HQs do Chico Bento, procurei demonstrar a multiplicidade de formas que são apresentadas. Mostrei que são apresentadas diversas subjetividades docentes que, em sua maioria, retomam traços de feminilidade amplamente difundidos na cultura, como o recato, o afeto, o comprometimento, a irritabilidade, a histeria, entre outros. Em relação aos/às alunos/as, mostrei todo um investimento feito pelas HQs estudadas na produção de sujeitos femininos e masculinos de determinados tipos e de acordo com a materialidade dos seus corpos. Em geral, as marcas associadas às alunas estão relacionadas à beleza, à docilidade, à passividade e ao apagamento. As marcas atribuídas aos alunos, por sua vez, remetem ao desleixo com a aparência, ao campo da ação, ao mau desempenho escolar, à preguiça, à falta de educação, entre outras.

Mais do que me preocupar em mostrar certezas e estabilidades, procurei destacar os conflitos que ocorrem no discurso sobre a educação escolar veiculado nas HQs analisadas. Ao analisar cada um desses elementos constituintes do discurso sobre a educação escolar veiculado nas HQs do Chico Bento, espero ter mostrado que a escola é produzida em meio a lutas e disputas por significados. Alguns desses significados são retomados e ressignificados, outros, invertidos e transgredidos.

Nesse sentido, é importante ressaltar aos/às meus minhas colegas educadores/as que não pretendi, em nenhum momento, capturar o “verdadeiro”, encontrar a “realidade”, e, sim, lançar um olhar problematizador para as HQs, para os múltiplos sentidos produzidos e divulgados sobre a escola, sabendo-os sempre móveis e oscilantes, passíveis de diversas leituras. Mesmo porque a educação, os/as alunos/as, os/as professores/as “são produções de

um determinado tempo/espaço histórico que respondem às necessidades práticas daquele momento; portanto, são conceitos contingentes, não possuem uma essência e nem significado fixo” (FABRIS, 1999, p.87).

Dessa forma, considero importante assumir que, nesta dissertação, não pretendi, nem esgotei, os olhares a serem lançados sobre o discurso da educação escolar veiculado nas HQs do Chico Bento. Em meio ao processo de análise, emergiram novas possibilidades de se pensar a escola divulgada por esse artefato. Algo que foi pouco explorado e que merecia um olhar mais acurado diz respeito à relação escola/família. Há, nos dias atuais, um grande investimento por parte da mídia e de políticas públicas em se incentivar a participação da família na escola (cf. SIQUEIRA, 2007). Parece que essa participação, que poderá em outro momento ser estudada, também adquire contornos interessantes nas HQs investigadas. Em diversas HQs, é retratado o esforço do pai e da mãe de Chico em conscientizar o menino sobre a importância da escolarização em sua vida. A instrução escolar é apresentada como uma das poucas possibilidades de ascensão social para os/as trabalhadores/as rurais.

Na HQ “Nhô Bento em: tal pai, nem sempre, tal filho!” (n. 107 /EG), pode-se perceber a postura do pai frente ao desejo do filho em ser, como aquele, um trabalhador rural não-escolarizado. Essa HQ mostra Nhô Bento levantando com as galinhas e já indo para o serviço. Ele realiza diversos afazeres da roça: racha lenha, conserta cerca, capina, agoa a horta, carrega a lenha, colhe frutas. Só termina o serviço à noite, quando o sol já se põe. Ao entrar em casa, aparece Chico, que corre para os braços do pai e tenta expressar seu carinho. O pai, diante disso, faz cara de zangado e põe o filho para dentro. O último quadrinho da HQ (em que de fato aparecem balões com as falas das personagens, os demais são “mudos”) retrata Chico sentado em uma mesa, diante de uma enorme quantidade de livros, dizendo para sua mãe: “AH, MÃE! ÁS VEIZ, NUM INTENDO O PAI! É SÓ EU FALA QUI QUERO SÊ QUI NEM ELE QUANDO CRESCÊ... ELE FICA BRABO CUMIGO, JUNTA MEUS CADERNO, I MI FAIZ ISTUDÁ!”.

A professora também é uma porta-voz enfática do discurso sobre a importância da escolarização. Em uma das tirinhas verticais (n. 352/ EG) que aparecem no final dos gibis, mostra-se o seguinte: no primeiro quadrinho, Dona Marocas conversa com a mãe do Chico Bento na porta da escola: “O CHICO NÃO ESTÁ INDO BEM NA ESCOLA! NÃO ESTÁ CONSEGUINDO ESCREVER DIREITO!”. A mãe responde: “TUDO BÃO! VÔ FAZÊ O POSSÍVER PRA AJUDÁ ELE!”. Logo em seguida, no segundo quadrinho, mostra-se a mãe pensativa. No terceiro, aparece a mãe do Chico servindo o jantar e o menino surpreso exclamando: “SOPA DI LETRINHA?”. Em geral, observa-se que há uma mobilização geral da família e da escola em levar Chico Bento para a sala de aula e em fazer com que ele cumpra suas obrigações de

aluno. Mesmo que isso não ocorra de forma satisfatória, fomentar a alfabetização a partir da ingestão de sopa de letrinhas é ação simbólica da mãe para tentar auxiliar como pode o processo de escolarização do filho. O gesto dela, assim como a atitude do pai anteriormente demonstrada, indicam que o casal tem a educação formal como um valor.

A indicação de outra possibilidade de caminho para o estudo do objeto desta dissertação visa a dar continuidade aos questionamentos sobre como é divulgado o discurso da educação escolar em um artefato lido por milhões de pessoas. No entanto o/a leitor/a, ao se deparar com os ditos das HQs do Chico Bento com certeza também lançará outros olhares sobre o material. Nesse sentido, repito aqui as palavras de Rocha (2004, p. 138): “Talvez a maneira menos redutora de apontar caminhos seja aquela de não eliminar alternativas” – e convido o/a leitor/a curioso/a a empreender essa aventura. Em suma, ao analisar o discurso da educação escolar nas HQs do Chico Bento, espero suscitar em meus/minhas colegas novas e inúmeras leituras não só desses quadrinhos, mas também de inúmeros artefatos culturais disponíveis na sociedade que dizem não somente sobre a escola, mas sobre inúmeros elementos que constituem nossa cultura e que precisam ser repensados, discutidos, problematizados e significados no campo da educação.

Ainda respondendo às vozes que me rondam, diria a meu companheiro, meus/minhas amigos/as e a meus/minhas familiares que, no decorrer da realização desta pesquisa, aprendi “verdades” libertadoras. Aprendi a ver a própria verdade como uma ficção, uma criação, uma invenção, mas que tem efeitos de sentido concretos que atuam diretamente em meu cotidiano, influenciando, modificando minha maneira de lidar com o mundo e com as coisas do mundo. Aprendi que a necessidade de “saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos” (Veiga-Neto, 2003, p. 7). Daí investigar os discursos divulgados pelos artefatos culturais contemporâneos que vêm nos constituindo, desconstruí-los, questionar seus quereres: quais subjetividades demandam? Com quais poderes operam? Quais significados querem afirmar? Nesse sentido, como educadora, aprendi a problematizar os ensinamentos das pedagogias exteriores à escola; a relativizar não só o discurso analisado nesta investigação, mas outros discursos. A ver neles “apenas uma das muitas maneiras de formular o mundo, de interpretar o mundo e de atribuir-lhe sentidos” (Corazza, 2001b). Aprendi, principalmente, a insistir no “poder” de inventar: novas maneiras de pensar, de agir, de dizer, de ser, de me conduzir, de me reinventar perante aos inúmeros discursos que circulam na sociedade.

Aprendi, enfim, o valor principal de uma experiência de escrita, como diz Walter Kohan (2003, p. 17): “não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começarmos a escrever”. Concluindo minha resposta, diria que, por maiores que tenham sido as ausências, os esforços, os obstáculos, esta pesquisa valeu a pena, pois não apenas passou por mim, mas me atravessou e me tocou. Constituiu-se como uma experiência, no sentido que Larossa (2004) dá a essa palavra. Saí desse processo modificada, afetada por aquilo que me aconteceu, com novas marcas, com novas dobras, novas possibilidades...

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. “Mídia impressa e educação de corpos femininos” In.: LOURO, Guacira Lopes et al. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*: Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

ANTUNES, E. F. *O falar caipira de Chico Bento*. 2000. 141 f. Dissertação. (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

AQUINO, Julio Groppa. A indisciplina e a escola atual. *Rev. Fac. Educ.* , São Paulo, v. 24, n. 2, 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 jul. 2008.

ASURDI, B. M. M. A corporeidade no tempo-espaço escolar. In: CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. (Orgs.). *Os conceitos de tempo e espaço na educação*. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.

AZEVEDO, M. Ao “mestle” com “calinho”. *Revista Kalunga*. Janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.kalunga.com.br/revista/revista_janeiro_07.asp> Acesso em: 08 jul. 2006.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulations*. Nova York: Semi-text, 1983.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. O fio da trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação e Realidade*, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

CARDOSO JR., Hélio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicol. Reflex. Crit.*. Porto Alegre, v. 18, n. 3, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninas e meninos. *Rev. Estud. Fem.* Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 maio 2008

CARVALHO, Marília Pinto de. Vozes masculinas numa profissão feminina. *Revista Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, 1998.

CIRNE, Moacy. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis, RJ: Vozes Ltda., 1970.

CIRNE, Moacy. *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*. Rio de Janeiro: Europa/FUNARTE, 1990.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001a.

CORAZZA, Sandra. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

CÓRIO, M. L. D. F. *O personagem "Chico Bento", suas ações e seu contexto: um elo entre a tradição e a modernidade*. 2006. 176f. Dissertação. (Mestrado em Comunicação). Faculdade de Comunicação, Educação e Turismo, Universidade de Marília, Marília, 2006.

COSTA, M. A Revista Nova Escola e a constituição da identidade feminina do magistério. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21. *Programa e resumos*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1998.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M.W. (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa. V.; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luis. H. Estudos Culturais educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. v. 23. mai./jun./ago. 2003.

COSTA, M. V. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

COSTA, M. C. V. Estudos Culturais em Educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas (RS): ULBRA, 2005, p. 107-120.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença?. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, n. 46, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 jul. 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. El intelectual y la política (Entrevista com Gilles Deleuze). Barcelona: *Archipiélago*, n. 53, 2002.

D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. Cultura em Quadrinhos: Reflexões sobre as Histórias em Quadrinhos na Perspectiva dos Estudos Culturais. *Alceu*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 78-93, 2004.

D'OLIVEIRA, Gêisa Fernandes. *De Jeca a Bento: identidade nacional nos quadrinhos de Mauricio de Souza*. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

DUSSEL, Inés. Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas y identidades em La escuela. In: GVIRTZ, Silvina (Org.) *Textos para repensar el día escolar*. Sobre cuerpos, vestuários, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivência em nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana, 2000.

DUTRA, José Luiz. “Onde você comprou esta roupa tem para homem?”: A construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In: GOLDENBERG, Miriam (Org.) *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002. p. 359-411.

EIZIRIK, M. F.; COMERLATO, Denise. *A escola (in)visível: jogos de poder, saber e verdade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-Escola e currículo. In: FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FABRIS, Elí T. H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. 1999. 182f. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2008.

FERNANDES, C. A. *O mito em Maurício de Sousa*. 2006. 145f. Dissertação (Mestrado e Comunicação, Cultura e Artes). Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996.. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov.2001.

FISCHER, R. M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M.W. (Org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FISCHER, Rosa M. B. Uma análise foucaultiana da tv: das estratégias de subjetivação na cultura. *Currículo Sem Fronteiras*, www.curriculosemfronteiras.org, v. 2, n. 1, 2002a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 45-94.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994a, v. IV, p. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. Disponível em:<<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/techniques.html>>. Acesso em: 12 jun. 2007.

FOUCAULT, Michel. Non au sexe roi. In: *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard, 1994b.

FOUCAULT, Michel. Pouvoirs et stratégies. In: *Dits et écrits III*. Paris: Gallimard, 1994c.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, M.. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FRAGA, A. B. *Corpo, Identidade e Bom-Mocismo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Agustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Daniela A. S. *As representações de língua, linguagem e identidade nas histórias em quadrinhos de Chico Bento*. Relatório Parcial de Iniciação Científica do CNPq. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FREITAS, Daniela A. S. *Chico bento na Web*. Relatório de Iniciação Científica do CNPq. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GALLO, S. As contribuições de Foucault para a educação (entrevista) *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, Edição 220, 21/05/2007 <http://www.unisinos.br/ihuonline/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=130> Acesso em: 30 nov. 2007.

GILL, Rosalind. Análise do Discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagens e som*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GOELLNER, S. V. (Orgs.). A produção cultural do corpo. In.: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-40.

GOELLNER, S. V. Na “Pátria das Chuteiras” as mulheres não têm vez. Disponível em: <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/S/Silvana_Vilodre_Goellner_21.pdf> Acesso em: 12 abril 2008.

GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. 2005. Disponível em: <<http://www.cori.rei.unicamp.br/foruns/magis/evento5/Texto%20PEDRO.doc>. Acesso em: 20 jun. 2007.

GOMES, M. F. C. *Chico Bento na escola: um confronto entre a produção de “maus” e “bons” alunos e suas representações*. 1998. 252f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos assuntos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GREEN, B.; BIGUN, C. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos assuntos culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GUIMARÃES, E. Linguagem e metalinguagem na história em quadrinhos. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 25., 2002, Salvador. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2002. Disponível em <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/19045/1/2002_NP16GUIMARAES.pdf> Acesso em: 25 ago. 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, jul./dez. 1997a.

HALL, Stuart. Race, culture, and communications: looking backward and forward at cultural studies. In: STOREY, John (Ed.). *What is cultural studies?* London: Arnold, 1997b.

HARA, Tony. Sociedade da comunicação: controle e captura da singularidade. In: RAGO, M.; MARTINS A. L. (Org.). *Revista Aulas: Dossiê Foucault*, n. 3, dez./mar, 2007.

JAMESON, Frederic. *Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KULESZA, W. A. A Sedução da Professora. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005, Ponta Grossa. *Anais*. Ponta Grossa : UTFPR, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: GERALDI, C. M. G. ; RIOLFFI, C. R.; GARCIA, M. de F. *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-132.

LEMES, A. *A Escola do Chico Bento: Representações do Universo Escolar em Histórias em Quadrinhos de Mauricio de Sousa*. 2005. 269f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2. 1995.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: BASSANEZI, C.; DEL PRIORE, M. *Historia das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: Ed. da UNESP, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e Sexualidade (Entrevista). *Revista Presença Pedagógica*, n. 72. Belo Horizonte: Dimensão, nov./dez. 2006.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Método simultâneo" (verbete). *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=277>> Acesso em: 9 jun. 2008.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira. FELIPE, Jane. GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MORAES, Abs. Ideografia estática? Postado em 23/08/2002. Disponível em: <http://www.universohq.com/quadrinhos/abs_07.cfm> Acesso em: 23 set.2006.

NARODOWSKY, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

NICOLAZZI, F.F. *As histórias de Michel Foucault*. Curitiba, jun.2001. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra12/foucault.html>> Acesso em: 24 jan.2007.

NUNES, L. E. *Estudo semiótico da história em quadrinhos "Chico Bento em: aniversário na escola"* de Mauricio de Sousa. 2003. 181f. Dissertação. (Mestrado em Língua Geral e Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Assis, 2003.

OLIVEIRA, NUCIA ALEXANDRA SILVA DE. Em jogo... os jogos da beleza. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 maio 2008.

PARAÍSO, Marlucy. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v 26, n. 1, jan./jun. 2001.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004a.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 122, 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. *Revista ETD: UNICAMP*, 2008 (no prelo).

PARRILA, F. A. *Chico Bento, um caipira do campo ou da cidade? A representação do espaço rural e urbano e de seus habitantes na revista em quadrinhos do Chico Bento*. 2006. 258f. Dissertação (Mestrado em Religiões e Visões de Mundo). Faculdade de História, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2006.

PELBART, P. P. *A vertigem por um fio: políticas da subjetividade contemporânea*. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

RAGO, L. M. . Rir das Origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, Poder e Educação*. Canoas: Editora ULBRA, 2005, v. 1, p. 39-54.

RIPOLL, D. "Formosura parelhada na inteligência": a beleza que ensina nos livros infanto-juvenis. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Professoras que as histórias nos contam*. 1 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 67-92.

ROCHA, Cristianne. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação, n. 26, v. 1, p. 33-58, jan./jun. 2001b.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, M. B. *História em quadrinhos e escola: uma luta ou parceria?* 2002. 95p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

SAMPAIO, S. S. Resistências. *Revista Aulas* (Dossiê Foucault). Organização Margareth Rago e Adilton Luiz Martins. n.3, Campinas: Unicamp, dez/2006-mar/2007 Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~aulas/pdf3/27.pdf>>. Acesso em 12 nov. 2007.

SANTOS, C. B. *Quadrinhos e Chico Bento: um texto caleidoscópico*. 2002. 196f. Dissertação (Mestrado Teoria Literária). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, C. A. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, L. L. & PARAÍSO, M. Dicionário Crítico da Educação: Currículo. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte. V. 2, n. 7, jan/fev. 1996.

SANTOS, Roberto Elísio dos. *Para reler os quadrinhos Disney: Linguagem, técnica, evolução e análise de HQs*. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCARELI, G. *Educação e histórias em quadrinhos: a natureza na produção de Mauricio de Sousa*. 2003. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.

SILVA, Ana Luisa Aranha e; FONSECA, Rosa Maria Godoy Serpa da. Os nexos entre concepção do processo saúde/doença mental e as tecnologias de cuidados. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 6, 2003.

SILVA, Cármen A. D. et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

SILVA, J. R. F. *O espaço geográfico expresso nas histórias em quadrinhos: uma experiência com Chico Bento*. 2004. 108p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, S. A. B. *A pedagogia do Chico Bento: o caipira e seu universo no discurso das histórias em quadrinhos*. 1998. 288f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo como fetiche: a poética e apolítica do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVEIRA, Rosa Maria. *Professoras que as histórias nos contam*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria. *Cultura, poder e educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

SIQUEIRA, R. *A participação nas escolas: um currículo para as famílias?* 2007.164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SIQUEIRA, Vera. Sexualidade, gênero e educação: subjetivação de mulheres pelo cinema. *Educação e Realidade*. v. 31, n. 1, jan./jun., 2006.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, Mauricio. (Entrevista). *Família Cristã*, ano 66, ed. 778. São Paulo: Edições Paulinas, 2000.

SOUSA, Mauricio. *O Véio Chico*. Crônica 269, 22/ 11/ 2002. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/mauricio/cronicas/cron269.htm>> Acessado em 08 jun. 2006

SOUSA, Mauricio. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/mauricio/historic.htm>> Acesso em 02 jan. 2007

TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYREEL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 161-175, jul./dez., 1996.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, nº23, mai./jun./jul./ago., 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VERGUEIRO, Waldomiro. Alguns aspectos da sociedade e da cultura brasileiras nas histórias em quadrinhos. *Revista Agaquê*: 1998. v. 1. n 1. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/nucleosp/agaque_volume1_n1_algunsaspectos.asp>

VERGUEIRO, Waldomiro. A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros: Parte 1: De O Tico-Tico aos quadrinhos Disney, a predominância dos personagens importados. *Revista Agaquê*: 1999a. v. 2., n 1. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/nucleos/nphqeca/agaque/ano2/numero1/artigosn1_2v2.htm> Acesso em 20 ago. 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros: Parte 2: O domínio de Maurício de Sousa e a *Turma da Mônica*. *Revista Agaquê*: 1999b, v. 2, n 2. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano2/numero2/artigosn2_1v2.htm> Acesso em 20 ago. 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos e ensino: uma dupla cada vez mais dinâmica. *Papiro*, ano 5, nº 20, jul./ago./set., 2004. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/nucleos/njr/espinal/papiro20a.htm>>

VIANA, A.M.A. *Software educativo, muito prazer!* 2004. 170f. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

WOOLF, Virginia. *Orlando*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

WORTMANN, Maria Lúcia; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ANEXO I

Gibis da Editora Abril: n. 2, n. 3, n. 4, n. 5, n. 7, n. 9, n. 10, n. 12, n. 13, n. 14, n. 16, n. 18, n. 24, n. 26, n. 27, n. 28, n. 31, n. 33, n. 35, n. 37, n. 38, n. 39, n. 40, n. 41, n. 42, n. 43, n. 44, n. 45, n. 46, n. 47, n. 51, n. 53, n. 55, n. 56, n. 58, n. 61, n. 64, n. 65, n. 70, n. 76, n. 77, n. 78, n. 82, n. 85, n. 91, n. 93, n. 94, n. 95, n. 97, n. 98, n. 103, n. 110, n. 111, n. 112, n. 114.

Gibis da Editora Globo: n. 5, n. 15, n. 18, n. 20, n. 22, n. 24, n. 25, n. 26, n. 27, n. 28, n. 29, n. 30, n. 31, n. 37, n. 41, n. 42, n. 43, n. 45, n. 46, n. 49, n. 50, n. 51, n. 52, n. 53, n. 54, n. 58 ao n. 76, n. 78, n. 79, n. 80, n. 81, n. 82, n. 83, n. 84, n. 85, n. 86, n. 87, n. 90, n. 93, n. 96, n. 97, n. 98, n. 100, n. 102, n. 103, n. 105, n. 107, n. 108, n. 109, n. 111, n. 112, n. 113, n. 116, n. 117, n. 118, n. 119, n. 120, n. 121, n. 122, n. 123, n. 124, n. 126 ao n. 147, n. 149 a n. 161, n. 163, n. 164, n. 165, n. 166, n. 167, n. 168, n. 169, n. 170, n. 171, n. 173, n. 174, n. 175, n. 176, n. 177, n. 178, n. 179, n. 182, n. 183, n. 184, n. 185, n. 186, n. 187, n. 188, n. 189, n. 190, n. 191, n. 192, n. 193, n. 194, n. 195, n. 196, n. 197, n. 198, n. 199, n. 200 ao n. 229, n. 231 ao n. 243, n. 245, n. 246, n. 247, n. 248, n. 249, n. 250, n. 251, n. 252, n. 254, n. 262, n. 266, n. 269 ao n. 283, n. 285, n. 287, n. 288, n. 289, n. 290, n. 291, n. 292, n. 302, n. 303, n. 306, n. 308, n. 311, n. 313, n. 314, n. 317, n. 318, n. 319, n. 320, n. 322, n. 323, n. 324, n. 325, n. 327 ao n. 337, n. 339 a n. 348, n. 351, n. 352, n. 357 ao n. 384, n. 397, n. 411, n. 433, n. 435 ao n. 446.

Almanaque da Editora Globo: n. 6, n. 7, n. 10, n. 12, n. 13, n. 14, n. 15, n. 16, n. 17, n. 18, n. 21, n. 22, n. 23, n. 26, n. 27, n. 28, n. 29, n. 30, n. 31, n. 32, n. 39, n. 42, n. 78, n. 79.

Edição Especial Chico Bento Natureza da Editora Globo: n. 2.

Tiras do Portal da Turma da Mônica⁵⁵: n. 121, n. 123, n. 194, n. 195, n. 241, n. 297, n. 300, n. 309, n. 344.

Histórias seriadas do Portal da Turma da Mônica⁵⁶: “Que furada de reportagem!”, “O Unicórnio”, “Ou nós acabamos com as formigas...”, “Perdidos e Desconectados”, “Primo da Cidade, Aniversário no Sítio”, “Um Aniversário Assombrado”, “O que você vai ser quando crescer?”;

⁵⁵ Disponível em: < <http://www.monica.com.br/index.htm> > Acesso em 05 jun. 2008.

⁵⁶ Disponível em: < <http://www.monica.com.br/index.htm> > Acesso em 05 jun. 2008.

“A...de Abelha”; “Serenata de Horror”; “Meu quarto e nada mais”; “E os bichos não sabem?”; “Uma estrelinha chamada Mariana”; “O presente de uma estrelinha”; “É claro!”; “Halloween na Roça”; “Estranhos Sinais”; “É só beijar!”; “Dois aniversários, duas vidas”; “O lobisomem”; “Sinais no sítio”; “O porco-espinho e a borboleta-fada”.