



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A CULTURA COMO PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DAS  
REPRESENTAÇÕES SOBRE O UNIVERSO INFANTIL NAS TIRINHAS  
DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DA TURMA DO SNOOPY**

Keli Avila dos Santos

Andresa Silva da Costa Mutz

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Keli Avila dos Santos

**A CULTURA COMO PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES  
SOBRE O UNIVERSO INFANTIL NAS TIRINHAS DE HISTÓRIAS EM  
QUADRINHOS DA TURMA DO SNOOPY**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Grande

2017

## Ficha catalográfica

S237c Santos, Keli Avila dos.

A cultura como pedagogia: uma análise das representações sobre o universo infantil nas tirinhas de histórias em quadrinhos da turma do Snoopy / Keli Avila dos Santos. – 2017. 122 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2017. Orientadora: Dra. Andresa Silva da Costa Mutz.

1. Histórias em quadrinhos 2. Pedagogia cultural 3. Artefatos culturais 4. Representação I. Mutz, Andresa Silva da Costa II. Título.

CDU 37.015.4

Catálogo na fonte: Bibliotecária Claudia Maria Gomes  
da Cunha CRB10/1942

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar a forma como as representações sobre determinados tipos de infâncias funcionam como instrumento pedagógico capaz de ensinar lições, fazendo circular, em artefatos da cultura, algumas verdades sobre o universo infantil. A pesquisa está inscrita na Linha *Culturas, Linguagens e Utopias* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande e, como referencial teórico, norteia-se a partir dos Estudos Culturais, dialogando com Hall (2015), Costa (2000), Camozzato (2013), Andrade (2013), entre outros, os quais relacionam em suas pesquisas as noções de representação, identidade, cultura, poder e governo. Foram selecionadas quatro histórias em quadrinhos da Turma do *Snoopy*, presentes em livros da editora LPM, dirigidos ao público infantojuvenil, publicados no ano de (2015). Procurou-se, então, responder à seguinte questão: Quais as representações sobre determinados tipos de infâncias as histórias em quadrinhos do *Snoopy* e sua turma fazem circular na cultura contemporânea? Os achados da pesquisa permitiram perceber que as histórias em quadrinhos analisadas ensinam lições aos leitores e parecem reforçar os valores neoliberais, uma vez que: 1. Ensejam a adultização e o gerenciamento das emoções; 2. Apontam para uma centralidade da escola no universo infantil; 3. Reforçam um cotidiano idealizado da infância contemporânea. Essas representações nos permitiram problematizar o modo como funcionam as tecnologias contemporâneas de governo da conduta que, por meio de determinadas pedagogias culturais, intentam ensinar aos sujeitos, desde muito cedo, lições que os tornem úteis ao neoliberalismo.

Palavras-chave: Infância, Cultura, Artefatos Culturais, Representação, Governo.

## ABSTRACT

This work aims to investigate how representations about certain types of childhood function as a pedagogical tool capable of teaching lessons, circulating in artifacts of culture some truths about the infant universe. The research is inscribed in the Line Cultures, Languages and Utopias of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Rio Grande, based on the theoretical framework of Cultural Studies, dialoguing with Hall (2015), Costa (2000), Camozzato (2013). And Andrade (2013), among others, who relate in their research the notions of representation, identity, culture, power and government. Four comic books of the Snoopy Group were selected, present in books directed to the children and youth public of LPM, published in the year of 2015. In this way, we tried to answer the following question: What representations about certain types of childhood do Snoopy comics and their class circulate in contemporary culture? The findings of the research made it possible to perceive that the comics analyzed teach lessons to readers and seem to reinforce neoliberal values, since: 1. they adore adultery and the management of emotions; 2. they point to a centrality of the school in the infant universe; 3. they reinforce an idealized daily life of contemporary childhood. These representations allowed us to problematize the way in which contemporary technologies of conduct management work, which, through certain cultural pedagogies, attempt to teach the subjects at an early age lessons that will make them useful to neoliberalism.

Keywords: Childhood, Culture, Cultural Artifacts, Representation, Government

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Personagem Lucy Van Pelt.....	26
Figura 2: Personagem Sally Brown.....	26
Figura 3: Personagem Patty Pimentinha.....	27
Figura 4: Personagem Marcye.....	27
Figura 5: Personagem Frieda.....	27
Figura 6: Personagem Violet.....	28
Figura 7: Personagem Menina Ruiva.....	28
Figura 8: Personagem Charlie Brown.....	28
Figura 9: Personagem Schroeder.....	29
Figura 10: Personagem Linus.....	29
Figura 11: Personagem Franklin.....	29
Figura 12: Personagem Chiqueirinho.....	30
Figura 13: Personagem <i>Snoopy</i> .....	30
Figura 14: Personagem Woodstock.....	30
Figura 15: Cena 1.O cotidiano infantil idealizado.....	58
Figura 16: Cena 2.....	60
Figura 17: Cena 1. O processo de adultização.....	61
Figura 18: Cena 2.....	63
Figura 19: Cena 1 A infância de Charlie Brown.....	64
Figura 20: Cena 2.....	65
Figura 21: Cena 3.....	66
Figura 22: Cena 4.....	67
Figura 23: Cena 5.....	69
Figura 24: Cena 6.....	70
Figura 25: Cena 7.....	71
Figura 26: Cena 8.....	72
Figura 27: Cena 9.....	74
Figura 28: Cena 10.....	76

Figura 29: Cena 11.....	77
Figura 30: Cena 12.....	78
Figura 31: Cena 13.....	79
Figura 32: Cena 14.....	80
Figura 33: Cena 15.....	81
Figura 34: Cena 16.....	82
Figura 35: Cena 17.....	83
Figura 36: Cena 18.....	84
Figura 37: Cena 19.....	85
Figura 38: Cena 20.....	86
Figura 39: Cena 21.....	88
Figura 40: Cena 1 Representações da Escola.....	92
Figura 41: Cena 2.....	95
Figura 42: Cena 3.....	96
Figura 43: Cena 4.....	98
Figura 44: Cena 5.....	99
Figura 45: Cena 6.....	100
Figura 46: Cena 7.....	101
Figura 47: Cena 8.....	102
Figura 48: Cena 9.....	103
Figura 49: Cena 10.....	104
Figura 50: Cena 11.....	105
Figura 51: Cena 12.....	107
Figura 52: Cena 13.....	108
Figura 53: Cena 4.....	109
Figura 54: Cena 15.....	111

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Apresentação dos Personagens.....	26
Tabela 2: Tabela de Representações nº1.....	47
Tabela 3: Tabela de Representações nº2.....	49
Tabela 4: Tabela de Representações nº 3.....	50
Tabela 4: Tabela de Representações nº4.....	52
Tabela 5: Tabela de Análise.....	54

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1; Gráfico tabela 1.....	48
Gráfico 2: Gráfico tabela 2.....	50
Gráfico 3: Gráfico tabela 3.....	51
Gráfico 4: Gráfico tabela 4.....	53
Gráfico 5: Gráfico de Análise.....	54



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>UNIDADE I: SOBRE O OBJETO DE PESQUISA E O CAMPO DE ESTUDO DA TEMÁTICA</b>	
CAPÍTULO I: Histórias em Quadrinhos como uma Pedagogia Cultural.....	14
1. 1 Estado do conhecimento.....	14
1.2 Charles Schultz e a criação da Turma do <i>Snoopy</i> .....	21
1.3 A cultura como pedagogia.....	31
CAPÍTULO II: Construção teórica- metodológica da pesquisa.....	34
2. 1 A construção social da infância.....	34
2.2 Os Estudos Culturais.....	38
2.3 Representação e Identidades.....	42
2.4 Poder e governo.....	43
2.5 Produção e organização dos dados da pesquisa.....	46
<b>UNIDADE II: SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA</b>	
CAPÍTULO III: O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo.....	55
CAPÍTULO IV: Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções.....	64
CAPÍTULO V: A centralidade da maquinaria escolar.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
MATERIAL DE ANÁLISE.....	114
REFERÊNCIAS.....	115

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa de Mestrado é construída a partir de uma inquietação referente ao modo como estão naturalizados determinados tipos de infâncias em um artefato da cultura presente no cotidiano infantojuvenil e adulto. Refiro-me à coleção de livros de Histórias em Quadrinhos da Turma do *Snoopy* (2015) que, por meio de suas representações, prescreve modos de organização do universo infantil, sugerindo como se comportar e, também, como se constituir na contemporaneidade. Problematizo tal material especialmente porque tem sido meu foco desde o início do curso de Mestrado em Educação, observando a abrangência nas práticas de consumo com vistas a atingir e capturar um grande público de consumidores. Desse modo, associei as leituras que vinha realizando acerca do potencial pedagógico da cultura com as representações da infância que por ela circulam, as quais me levaram a pesquisar, no campo da educação, temas relacionados à cultura e à sociedade neoliberal, mediante aprofundamento na área dos Estudos Culturais.

A partir de então, tenho me dedicado a analisar estas Histórias em Quadrinhos (HQs), a fim de responder: quais as representações acerca da infância as histórias em quadrinhos fazem circular na cultura contemporânea? Com isso, pude problematizar as concepções de determinadas infâncias, produzidas e naturalizadas nestas tirinhas, procurando encontrar relações que demonstrem como os sujeitos estão se constituindo e aprendendo sobre como se articula/organiza a sociedade contemporânea a partir das verdades entendidas aqui como: “O conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui, ao verdadeiro, efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2015, p. 53). Tais verdades acabam por proliferar modos/jeitos de ser sujeito/criança e, por fim, sujeito/adulto.

A escolha por este artefato se deve ao fato de estar na mídia há mais de sessenta anos e, ainda assim, ser conhecido pelos sujeitos contemporâneos. De acordo com Veiga Neto (2000), isso se deve ao fato de que, após a Segunda Guerra Mundial, os mercados consumidores foram incrementados, mas, de acordo com o autor, isso não parecia

Ser mais o suficiente para aumentar a acumulação capitalista [...], não bastava tão somente produzir mais e melhor, mas era preciso produzir de maneira diferente; o que no caso significa produzir coisas diferentes. Mas como há um limite para a inventividade de novos produtos, descobriu-se logo que era preciso novas e múltiplas versões de velhas coisas. (p. 194-195)

Portanto, intensificou-se a fabricação de produtos já criados e apresentados ao público, produzindo, como menciona Veiga Neto (2000), “um deslocamento do centro de

gravidade (do capital) da produção [...] para o produto– cuja circulação dependerá do mercado” (p. 195). Nesse caso, tratando-se das tirinhas dos *Peanuts*, estas são bem recepcionadas pelo mercado consumidor e seus artefatos, tais como: livros, roupas, etc., que aquecem o comércio de produtos para crianças e adultos fãs da Turma do *Snoopy*.

Assim, analiso que, mesmo que este objeto não se trate de algo produzido pela cultura nacional brasileira, pesquisá-lo se torna relevante na medida em que consumimos diariamente a cultura americana por meio de desenhos animados, programas de rádio e televisão, filmes e músicas. Por esse motivo, essa investigação (levando em consideração sua nacionalidade, sua cultura e o meio em que foi fabricado) me fez refletir de que modo, a sociedade é constituída, como suas verdades são fabricadas e como a identidade dos sujeitos é produzida. Lembrando que, na atualidade, a cultura global é constituída por diversas etnias, crenças e gostos. Nesse sentido, Hall (2015) explica que:

[...] a “globalização” se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. (p. 39)

Argumento que as comunidades estão conectadas, partilhando significados e representações. A cultura em tal meio é diversa e, por conta disso, analisar materiais que circulam por ela nos dão pistas de como os indivíduos estão sendo formados. Sobre isso, Costa (2000) afirma que “[...] o poder é menos da ordem do afrontamento e da violência e mais da ordem do governo, diz respeito à direção da conduta dos indivíduos ou grupos” (p. 79). Assim, suponho que somos governados pelas representações que nos são ensinadas, com as quais nos identificamos e aceitamos seus ensinamentos, passando a reproduzi-los de forma usual. Ademais, tenho como hipótese que essas tirinhas apresentam elementos de significação que envolvem seus leitores, prescrevendo manuais de como eles devem conduzir suas vidas, criando, sobre os sujeitos infantis, modos de ser criança, de viver e conviver no espaço escolar e na sociedade.

A pesquisa centra-se na pergunta: Quais as representações sobre determinados tipos de infâncias, as HQs dos *Peanuts*, fazem circular na cultura? Foi necessário desdobrar a pergunta para poder mapear as formas de como a infância é narrada no interior das HQs; sendo necessário agrupar as representações por recorrências a fim de identificar as categorias

mais gerais; em um terceiro momento, foi preciso relacionar tais representações com as formas mais naturalizadas de se conceber o universo infantil em nossos dias.

Com os resultados desta pesquisa, pretendo reunir elementos para discutir o papel pedagógico que a cultura assume na contemporaneidade, compreendendo as relações de poder que tornam possível o estabelecimento de determinados tipos de infâncias, em detrimento de outros. Os achados da pesquisa indicaram a fabricação de um cotidiano idealizado do universo infantil acrescido de um processo de adultização, sendo este utilizado como forma de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo, que se preocupa em gerir as emoções dos sujeitos para poder governá-los, além de utilizar a centralidade da escola como uma maquinaria para ensinar aos sujeitos determinadas lições.

Dessa forma, o trabalho que agora passo a apresentar está organizado de modo que, na **Unidade I. Sobre o objeto de pesquisa e o campo de estudo da temática**, serão apresentadas como as HQs têm se tornado um artefato relevante de ser pesquisado, pois, à medida que nos fornecem pistas sobre como a sociedade se constitui, também estão sendo constituídas por ela. No **Capítulo I: Histórias em Quadrinhos como uma Pedagogia Cultural**, apresento como as tiras da Turma dos *Peanuts* funcionam como uma pedagogia, tendo em vista que intentam ensinar aos sujeitos a partir de suas representações e o quanto esse direcionamento acaba por governar os leitores. Na Seção **1.1 Estado do conhecimento**, procuro, embasada em autores que trabalham com HQs, demonstrar como tal artefato é capaz de representar a sociedade contemporânea a partir de suas histórias, constituindo, assim, modos de ser e estar no mundo. Na Seção **1.2 Charles Schultz e a criação da Turma do Snoopy**, apresento o cartunista e a Turma dos *Peanuts*, a partir de imagens, descrição dos personagens e categorização do material empírico. Na Seção **1.3 A cultura como pedagogia**, problematizo como a cultura está transcorrida de forma intrínseca com as pedagogias culturais.

No **Capítulo II: Construção teórica- metodológica**, apresento os caminhos traçados na constituição do *corpus* empírico desta pesquisa. Na Seção **2.1 A Construção da Infância**, discuto o fato de a infância ser uma construção social, que tem seu conceito alterado de acordo com o período histórico. Na seção **2.2 Os Estudos Culturais**, busco apresentar as ferramentas teóricas que me propiciaram realizar este estudo. Na Seção **2.3 Representação e Identidade**, apresento a forma como empreguei tais conceitos nesta pesquisa. Na Seção **2.4 Poder e governo**, apresento os termos utilizados como potentes

ferramentas teóricas, essenciais para explicar meu objeto de estudo. Na Seção **2.5 Produção e organização dos dados da pesquisa**, procuro demonstrar como foi realizada a organização do material empírico, apresentando a metodologia utilizada para agrupar e, posteriormente, analisar este material, detalhando, a partir de tabelas e gráficos correspondentes, os artefatos analisados **Unidade II: Sobre os achados da pesquisa**. No **Capítulo III: O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo**, analiso como a infância contemporânea é construída a partir da influência neoliberal, problematizando as questões que demonstram a representação da construção neoliberal que ensina aos sujeitos, desde a tenra infância, a viver na contemporaneidade, contribuindo para o processo de adultização, o qual tem por objetivo moldar um sujeito útil ao sistema capitalista.

No **Capítulo IV: Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções**, é analisada a gestão das emoções na contemporaneidade. Procuro evidenciar como a medicalização na contemporaneidade se tornou peça importante na arte de governar os sujeitos. Apresento como as representações de um determinado tipo de Infância intentam direcionar essa fase da vida, produzindo discursos que delegam aos sujeitos formas de aprendizado que visam a sua constituição. Apresento, também, uma história que demonstra como é representado o universo infantil na contemporaneidade e como se solidifica a intenção em governar os sujeitos, partindo das representações da medicalização infantil e da gestão das emoções.

No **Capítulo V: A centralidade da maquinaria escolar**, é abordada a forma como o poder e o saber precisam um do outro para que o governo seja exercido. Nele, apresento a escola e sua representação ao longo do tempo e trago aspectos da instituição escolar, desde sua criação. Procuro responder, a partir do cruzamento dos resultados, à pergunta norteadora desta pesquisa: quais as representações sobre determinados tipos de infâncias as HQs da Turma do *Snoopy* (SCHULZ, 2015) fazem circular na cultura contemporânea.

**UNIDADE I:  
SOBRE O OBJETO DE PESQUISA E O CAMPO DE ESTUDO DA TEMÁTICA**

**CAPÍTULO I:  
Histórias em Quadrinhos como uma Pedagogia Cultural**

É o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui.  
São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. (VEIGA-NETO, 2007, p. 30)

Neste capítulo, procurarei demonstrar o caráter pedagógico das Histórias em Quadrinhos, apontando para suas características específicas e linguagem particular como elementos que potencializam a interação e identificação das mesmas com os leitores.

### **1.1 Estado do conhecimento**

A fim de compreendermos o caráter pedagógico das Histórias em Quadrinhos<sup>1</sup>, acredito que seja necessário, primeiramente, demonstrar como esse artefato cultural veio se legitimando como fonte de pesquisa no campo da investigação acadêmica. Por pertencer à área da História, optei por lançar mão de alguns trabalhos realizados por outros pesquisadores que se dedicam a essa mesma tarefa que eu, tomando emprestado alguns de seus achados, com o objetivo de estabelecer diálogos em relação à pesquisa que ora apresento.

Assim, amparada pelos trabalhos de Sávio Queiroz Lima (2014), Roberto Elísio dos Santos e Waldomiro Vergueiro (2012), Rozana Machado Bandeira Melo (1996), Sérgio R. Pinho Júnior (2015) e Ana Paula Simonaci Valentim (2014), apresento um entendimento mais contemporâneo acerca das HQs e qual sua relevância para as pesquisas que se propõem a evidenciar como se constitui a sociedade em que vivemos. Lima (2014) menciona que:

[...] as histórias em quadrinhos vêm conquistando cada vez mais espaço nas reflexões acadêmicas sobre diversas abordagens, sendo entendidas tanto como objetos da história quanto fontes de informações historiográficas. Não se trata de uma maneira tão inovadora, apenas de um ponderar mais crítico sobre as possibilidades de uso da mídia. (p. 1814)

O autor afirma que, atualmente, dispomos de inúmeros artefatos culturais possíveis de serem pesquisados, estando as HQs entre eles por causa de sua aproximação com a sociedade. O autor acompanha os avanços nas abordagens e nos métodos relacionados à

---

<sup>1</sup>A expressão História em Quadrinhos será substituída em alguns momentos por HQs, a fim de facilitar a leitura.

forma de produzir história sobre a sociedade contemporânea, e expõe que a pesquisa sobre Histórias em Quadrinhos demonstra um vigoroso progresso em relação ao conhecimento. Além disso, argumenta que “aprofundamentos teóricos e metodológicos são indispensáveis para a seguridade de sua aplicabilidade enquanto objeto e fonte dentro das diversas pesquisas” (LIMA, 2014, p. 1814). O autor elabora reflexões sobre a natureza dos objetos-fonte nas histórias em quadrinhos, e seu trabalho consiste em “ligar os fundamentos dos tratos sobre objeto da história e fonte histórica com as histórias em quadrinhos” (LIMA, 2014, p. 1815).

Lima (2014) cita as transformações que a historiografia sofreu na transição do século XIX para o século XX, explicando que o conceito de documento, nesse período, era fortemente influenciado pela teoria positivista e, por isso, apenas era considerado objeto de estudo o material que fosse produzido pelas mãos de um especialista; no caso, o historiador. O autor aponta que, com o passar do tempo e a partir da influência da Escola dos *Annales*, o conceito de documento mudou e passou-se a considerar que não existe a “história verdadeira” ou a “história dos grandes homens”, e que todo objeto produzido e reproduzido pelo homem é considerado como objeto-fonte de pesquisa. A terceira geração da Escola dos *Annales* atuou na construção desse pensamento e exigiu novos métodos e abordagens para se analisar os objetos; com isso, a visão do historiador foi ficando mais abrangente. Lima (2014) evidencia que a “interdisciplinaridade foi fundamental na construção de uma rede segura de interações entre novas fontes e novas abordagens” (LIMA, 2014, p. 1817), demonstrando os deslocamentos que o conceito de documento sofreu ao longo do tempo, finalizando seu estudo através da confirmação de que:

As histórias em quadrinhos carregam em sua natureza periódica e cultural uma diversidade assombrosa de informações, desde o construto imagético, dos discursos socialmente vividos e até mesmo das representações elaboradas [...] assim como jornais, enciclopédias, novelas periódicas, as histórias em quadrinhos entram no *Hall das* novas fontes [...], mas não se limitam a isso já que carregam como um amálgama a sua natureza de objeto da história. (LIMA, 2014, p. 1826)

O autor menciona que as histórias em quadrinhos são objetos-fontes historiográficos, na medida em que são capazes de narrar e representar os modos de vida dos sujeitos, demonstrando como eles constroem e reconstróem o espaço social em que vivem. Considero que tal artefato cultural captura seus leitores por meio de sua linguagem e imagem (na maioria das vezes, coloquial) e, também, porque suas representações estão na escrita e na

figura, e são normalmente elaboradas a partir de fatos cotidianos, propiciando que o leitor se sinta partícipe dessa construção.

Santos e Vergueiro (2012) expõem que as histórias em quadrinhos começaram a aparecer nas salas de aula brasileiras a partir dos anos de 1990. Discutem que, apesar dos avanços conquistados pelas HQs, ainda é preciso encontrar maneiras de adequá-las para atender ao processo de aprendizagem. Os autores se dedicam a problematizar o uso apropriado desse material, a fim de discutir práticas educativas e possíveis caminhos para inserir as HQs no espaço educativo.

Justifico a escolha em incluir tal trabalho nesta seção porque, apesar de meu objeto de pesquisa não se tratar da inserção das histórias em quadrinhos em sala de aula, tenho como finalidade pesquisar a representação sobre determinados tipos de infâncias evidenciados nas histórias em quadrinhos que circulam na cultura. Por isso, creio que seja relevante pensar, juntamente com os autores, o quanto somos perpassados por tais materiais e o quanto eles estão imbricados com diferentes tipos de infância na contemporaneidade, pois a escola é um *lócus* privilegiado na produção de identidades.

Em seu trabalho, Santos e Vergueiro (2012) afirmam que

A relação entre quadrinhos e educação nem sempre foi amigável, passando por momentos de grande hostilidade e outros de tímida cumplicidade, quando alguns professores mais ousados se atreveram a utilizá-los em sala de aula. (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p.82)

Segundo eles, as HQs eram hostilizadas no Brasil, em 1928, porque suscitavam costumes estrangeiros. Diversas manifestações contra os quadrinhos ocorreram na Europa e nos Estados Unidos, todas com o intuito de censurar o artefato que, segundo as instituições envolvidas, influenciavam os leitores com valores vistos como negativos para a época. Entretanto, segundo os autores, a partir de 1970, pelo menos no Brasil, as HQs retornam a ser comercializadas na sociedade sem serem hostilizadas, sendo possível encontrá-las inclusive incluídas em livros didáticos.

Esta pesquisa de Santos e Vergueiro (2012) também apresenta os benefícios dos quadrinhos que, segundo os autores, estimulam a leitura, suavizam a rigidez com que os conteúdos são apresentados nos livros didáticos, instigam para o debate, provocam o aluno a pensar e refletir sobre determinado tema, além de promover no indivíduo o interesse em aprender outra língua. O artigo aponta como as HQs são produzidas e como a sua fabricação pode variar:



As tiras de quadrinhos, normalmente humorísticas, desenvolvem uma história curta apresentada em uma ou, no máximo, seis vinhetas. Há uma situação inicial e uma reversão das expectativas do leitor (presente no texto ou na imagem), gerando o efeito cômico. Já os quadrinhos publicados em revistas, álbuns ou livros ocupam um espaço maior (de uma a centenas de páginas) e apresentam uma narrativa mais complexa. (SANTOS, VERGUEIRO, 2012, p.85)

Segundo os autores, a forma como o cartunista seleciona e organiza as tiras para publicação é diferente da forma como são organizadas as histórias em quadrinhos publicadas em livros ou revistas, pois as tiras precisam apresentar a ideia da história, o enredo e o final em apenas dois ou três quadrinhos, fabricando, dessa forma, uma verdade que possa ser entendida/interpretada pelo leitor, a partir dos enunciados dispostos nos quadrinhos apresentados. Em contrapartida, as HQs em formato de livro dispõem de vários quadrinhos para narrar uma história, o que pode, segundo os autores, facilitar o entendimento da história.

Na pesquisa de Melo (1996), a autora apontou que

As HQs permitem uma articulação da prática pedagógica nos processos de comunicação e produção artística, envolvendo cores, movimentos, sensações e diálogos, em sintonia com o conhecimento cultural e midiático. (p.1)

Em seu trabalho, ela explica como surgiram os quadrinhos e quais são suas principais características. A pesquisa se identifica como exploratória e apresenta formas de como utilizar esse material no contexto educacional, levando em conta seu potencial cultural e sua veiculação na mídia. A autora também expõe como as HQs são pensadas e construídas para o maior entendimento do leitor:

As HQs são baseadas em roteiros escritos, com textos previamente elaborados que reproduzem a fala dos personagens. Podem ser inventadas ou baseadas em acontecimentos do cotidiano. Caracterizam-se pela narração de fatos com diálogos naturais, por meio dos quais os personagens interagem com palavras, gestos e expressões faciais. O discurso é direto, em balões, auxiliado por legendas e recursos lingüísticos (palavras onomatopéicas, sinais de pontuação), paralingüísticos (intensidade de sons, velocidade de pronúncia e expressão de emoções) e visuais (figuração pictórica das emoções nos personagens, nos balões e nas letras). (MELO, 1996, p. 03)

A autora demonstra como se constrói uma HQ e como os textos são criados e produzidos a fim de capturar mais facilmente o leitor. Assim, percebo que há uma estrutura específica para criar HQs, levando em conta uma série de detalhes que são imprescindíveis para o entendimento da história. Considero que essa criação não é isolada da cultura, e que

a elaboração de HQs sofre influências do meio no qual seu criador está inserido, levando em conta os hábitos, costumes e a forma de como o indivíduo vive. A autora menciona a potencialidade das HQs no contexto escolar e argumenta que as mesmas são um artefato produzido e reproduzido pela cultura, partindo de relações diretas com os indivíduos. Além disso, ela descreve a possibilidade de produzir HQs em sala de aula, a partir de desenhos criados pelos alunos, a fim de explorar toda a subjetividade e significação que os mesmos possam adquirir com tal trabalho.

A pesquisa de Melo (1996) me auxilia a analisar as representações da infância nas tirinhas do *Snoopy*, pois demonstra o quanto as HQs estão inseridas no espaço escolar e o quanto os professores vêm percebendo que a representação evidenciada nessa ferramenta pode ensinar sobre a vida e a sociedade e que, por isso, tentam criar maneiras de utilizar esse material como instrumento didático. Apesar de meu objeto não se tratar da inserção de HQs no espaço escolar e nem da relevância de produzir HQs em sala de aula, considero pertinente perceber como as representações disponibilizadas neste artefato vêm influenciando e moldando as identidades dos sujeitos leitores e, assim sendo, transformando e modificando também a postura dos professores em relação ao uso desse artefato como ferramenta pedagógica capaz de modificar as relações escolares, portanto, infantis.

Incluo aqui, também como referência para minha pesquisa, o trabalho de Pinho Júnior (2015), o qual discute sobre como as histórias em quadrinhos do Chico Bento apresentam esse discurso de natureza, que está em voga atualmente. Afirma sobre o alcance que as HQs são capazes de atingir e como seu discurso influencia seus leitores na contemporaneidade.

[...] as HQs fazem parte da indústria cultural contemporânea e têm um alcance, muitas vezes, mais penetrante do que instituições como a escola, por exemplo. Tais condições permitem afirmar que as criatividade temática das HQs são constituintes de tendências cujas expressões definem as formas e as práticas culturais contemporâneas diante dos problemas aceitos como verdadeiros, cujas soluções são cruciais para a preservação e o desenvolvimento da vida em sociedade. (PINHO JÚNIOR, 2015, p. 16)

Na pesquisa de Pinho Júnior (2015), ele problematiza a forma como as HQs, através do discurso de Natureza, vêm contribuindo para pensarmos sobre a Educação Ambiental. Para seu estudo, ele selecionou HQs do personagem Chico Bento, da turma da Mônica, quadrinhos desenhados pelo cartunista Mauricio de Souza (entre os anos de 2009 e 2013) que fazem referência à natureza. Ele evidencia a forma como esses discursos exibidos nas

HQs de Chico Bento podem ser entendidos como uma construção cultural, ou seja, são fabricados a partir da demanda social, que tem por objetivo levar os seus leitores a olhar com mais relevância esse campo da educação.

O autor argumenta que toda essa representação evidenciada nas histórias, referente a ensinar aos sujeitos a preservação do meio ambiente e da natureza, só é aceita como verdadeira pelo público porque se trata de um tema atual que faz parte da ordem do discurso contemporâneo. Antes, o caráter de entretenimento adulto sobre a infância encerrava-se nas intenções primordiais; hoje, o consumo atrela-se ao exercício de constituir, nos adultos, uma representação da infância. O autor também destaca a relevância de olharmos para as HQs como um artefato cultural importante capaz de auxiliar os sujeitos a enxergar a Educação Ambiental. Ele justifica, também:

Tal dispositivo interpelando-nos a constituir modos de ser e de viver, diante de saberes e verdades produzidas na e pela cultura, pois, diante dos significados travados por meio da cultura, vamos engendrando nossos modos de vida, bem como estabelecendo relações com o mundo em que vivemos (PINHO JÚNIOR, 2015, p. 1)

Nesse sentido, se percebe o quanto as HQs referentes às historinhas de Chico Bento evidenciam um discurso que, de acordo com o autor, só está sendo dito por que está na ordem do que pode ser dito. Esses discursos, produzidos e reproduzidos através da cultura, demonstram o quanto somos constituídos por materiais que nos são apresentados, demonstrando, desse modo, que nos apropriamos de verdades vinculadas à mídia, formando nossas identidades a partir do que consideramos como certo ou como errado. O autor, embasado na abordagem foucaultiana, faz um potente diálogo entre os artefatos analisados e os escritos do filósofo francês Michel Foucault.

O trabalho de Pinho Júnior (2015) muito colaborou com esta pesquisa, pois, assim como ele, busco demonstrar como as HQs evidenciam, através de seus personagens, representações sobre a infância que circulam na cultura contemporânea. Assim como o autor, procuro compreender como esses artefatos culturais, publicados nos anos cinquenta, ainda hoje se mantêm na ordem do discurso. Investigo quais mecanismos esse artefato utiliza para que seus discursos (demonstrados por meio das representações que ele evidencia) sejam aceitos como verdadeiros e, sendo assim, capazes de moldar e governar as identidades dos sujeitos.

Nas Histórias em Quadrinhos da Turma do *Snoopy*, assim como nas HQs de Chico Bento em A Turma da Mônica, são abordados temas contemporâneos que circulam na cultura por serem relevantes, tais como: o cuidado com a natureza, o viver em sociedade, a infância, a escola, o trabalho, etc. Por conta disso, o discurso que é produzido por esses artefatos se torna legítimo para seus leitores, porque representa o que está em voga no espaço social, fabricando, de forma sedutora e didática, mecanismos de significação, intencionando governar seu público. Então, enfatizo que pesquisar esse material é importante, pois, do ponto de vista pedagógico, possibilita (por meio das representações sobre a infância que o material evidencia) suport transformações e mudanças na identidade dos sujeitos leitores.

A partir dele, presumo como o ensino e o modo de vida apresentados são capazes de ganhar significado na cultura contemporânea e o quanto sua maneira de descrever as práticas aceitas social e culturalmente se fazem presente na atualidade. Em vista disso, assim como Pinho Júnior (2015), utilizo as HQs para analisar a forma como os sujeitos são nelas apresentados. Todavia, foco minha pesquisa nas representações da infância, problematizando: quais as representações sobre determinados tipos de infâncias as HQS dos *Peanuts* fazem circular na cultura?

Na pesquisa de Ana Paula Valentim (2015), lemos que as HQs, “além de se constituírem como um instrumento partícipe da construção social, elas são um objeto imagético cultural operador de memória, podendo traduzir a visão de mundo de seu tempo” (p.11). Para a autora, esse artefato produtor e reproduzidor de conhecimento também produz história, pois, ao mesmo tempo em que ele participa da construção da cultura, também é capaz de narrá-la.

A autora apresenta, em seu trabalho, a representação do cientista nos quadrinhos, demonstrando como a cultura produz e reproduz determinados significados para diferentes objetos, como tal artefato cultural é capaz de ensinar, por exemplo, o funcionamento da ciência, a construção de um foguete e como deve se portar um cientista. Assim como Valentim (2015), concordo que os quadrinhos educam, e essa educação transmitida através dos conhecimentos veiculados por meio das imagens e dos textos só se faz inteligível aos leitores porque faz parte da nossa vivência, sendo algo que foi produzido por nós seres humanos.

Tanto o trabalho de Pinho Júnior (2015) quanto o de Valentim (2015) demonstram que as Histórias em Quadrinhos são um artefato da cultura que, por sua linguagem e

estrutura, podem facilmente assumir um caráter pedagógico, ensinando conceitos variados- Natureza e Ciência, por exemplo- para seus leitores. Ademais, cabe o destaque de que as HQs, por serem comercializáveis (geralmente) sem custo elevado nos estabelecimentos mais diversos, desde livrarias até supermercados, podem promover ensinamentos dentro e fora do ambiente escolar, o que, por sua vez, potencializa seu caráter pedagógico.

## 1.2 Charles Schulz e a criação da Turma do *Snoopy*

Após me perguntar para quem este material foi produzido, percebi que o mesmo parecia endereçar-se ao público adulto, circulando na forma de tirinhas em jornais americanos, a partir do ano de 1950. Entretanto, logo em seguida, por seus personagens serem crianças, adquiriu popularidade entre o público infantil dentro e fora do país de origem. Nesta seção, dialogo com Davis Michaelis (2015) a partir de seu trabalho Schulz & Peanuts: a bibliografia do criador do Snoopy, o qual apresenta um estudo bibliográfico de Charles Schulz, detalhando a vida e a obra do autor e, dessa forma, auxiliando meu processo de investigação referente às tiras dos Peanuts. Sobre o cartunista, o autor afirma que Schulz

Cursou por correspondência aulas de desenho na *Art Instruction* e aulas noturnas de desenho na *Minneapolis School of Art*. Serviu como comandante de esquadra de metralhadora leve na França e Alemanha durante a segunda Guerra Mundial. Após a guerra, tornou-se um bem-sucedido colaborador do *Saturday Evening Post*, Instrutor da *Art Instruction, Inc.*, e cartunista do *St. Paul Pioneer Press*, onde *Peanuts* foi criado. Seus quadrinhos publicados no *Post* foram reimpressos no EUA e em muitos outros países (MICHAELIS, 2015, p. 560).

Sobre o início da carreira como cartunista, Michaelis (2015) escreve que, em 1947, Charles havia vendido tiras com o nome de *Lil' Folks* para o jornal *St. Paul Pioneer Press*<sup>2</sup>, de sua cidade natal (Saint Paul, do Estado de Minnesota, nos EUA), sendo essas tiras publicadas semanalmente, por dois anos. Porém, Charles gostaria que elas fossem diárias e, por conta de seu pedido, foi despedido do jornal. Segundo Michaelis (2015), em 1948, Schulz conseguiu vender suas tiras para o *Saturday Evening Post*<sup>3</sup> e continuou a vendê-las entre 1948 e 1950, até que, em 1950, o cartunista embarcou para Nova Iorque, tendo como motivo uma

<sup>2</sup> Link jornal: <http://www.twincities.com/>. Acessado em 02/12/16.

<sup>3</sup> Link Jornal: <http://www.saturdayeveningpost.com/2016/05/06/post-week-in-review/news-week-peanuts-cracker-jack-unforgettable-ice-cream-song.html> Acesso em 02/12/2016.

reunião na *United Feature Syndicate*<sup>4</sup>. No segundo dia de outubro de 1950, Charles inicia a série de desenhos dos *Peanuts* e os desenha por mais de cinquenta anos, tendo como diferencial dos outros cartunistas o fato de criar e desenhar as tiras cuidando sozinho do acabamento e de todos os detalhes para a sua publicação. Schulz nunca quis ter um assistente, o que possibilitou que suas tiras tivessem sempre o mesmo traço.

Assim que iniciei meu trabalho, me questionei: como um quadrinho criado para adultos pode fazer sucesso entre as crianças? Encontrei a resposta em Ellsworth (2001), em seu texto “Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também”, no qual ela explica que:

Os filmes, assim como as cartas, os livros, os comerciais de televisão, são feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos. Entretanto, os diretores de cinema, os roteiristas, os produtores e os proprietários de salas de cinema estão, com frequência, distanciados dos espectadores “reais” ou “concretos”. (p. 13)

Os diretores e roteiristas imaginam um público a partir das suas experiências, vivências e desejos, esperando que o público almejado partilhe os mesmos significados que seus criadores. Porém, tal planejamento é um “chute no escuro”, pois é improvável que o criador de algum artefato tenha ideia de quantos sujeitos seu objeto irá atingir. Nesse sentido, parece ser possível dizer que Schulz idealizava um público adulto que, assim como ele, se identificasse com tiras de humor protagonizadas por sujeitos infantis. Mas, devido ao fato de todas as personagens serem crianças e, também, devido ao apelo comercial e ao número variado de produtos de consumo produzidos para esses sujeitos, foram permitidos uma proximidade e o interesse de telespectadores/leitores das faixas etárias infantis e infantojuvenis.

De acordo com a autora, os roteiristas, produtores (ELLSWORTH, 2001), assim como os escritores, estão em certo modo distanciados do seu público real, criando artefatos culturais imaginando o seu público alvo. Por vezes, correm o risco de não acertar ou acertar outros tipos de espectadores— como as crianças e os adolescentes. Para a autora, “o modo de

---

<sup>4</sup>A companhia United FeatureSyndicate “oferece comentários políticos para editores eletrônicos e impressos nos Estados Unidos e internacionalmente; Artigo, em *lineup* de *cartoons* editoriais, o humor escrito, e uma seleção de gráficos e ilustrações [...]. Ela também fornece quadrinhos de língua espanhola; serviços de consultoria; colunas sobre conselhos, automóveis, comentários, consumidor/negócio/finanças, entretenimento, alimentação/ nutrição, jogos, saúde, horóscopos, casa/jardim, crianças/famílias, animais de estimação, religião/espiritualidade e esportes” (BLOOMBERG, 26/01/2017). Tradução feita por mim sujeita a equívocos de linguagem por se tratar de uma língua estrangeira. Para maiores informações, <http://www.bloomberg.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcap Id=35996>. Acesso em 26/01/2017.

endereçamento não é visível. [...] mas uma estruturação que se desenvolve ao longo do tempo” (ELLSWORTH, 2001, p. 17), tendo em sua constituição uma potente fabricação política, teórica e cultural, a qual auxilia os sujeitos no processo de significação. Ellsworth (2001) relata em seu texto que:

Os teóricos do cinema desenvolveram a noção de modo de endereçamento para lidar, de uma forma que fosse específica ao cinema, com algumas das grandes questões que atravessam os estudos de cinema, a crítica de arte e de literatura, a sociologia, a antropologia, a história e a educação. (p.12)

Tratando-se de um dispositivo capaz de gerar sentido para a formação da identidade dos sujeitos, o modo de endereçamento está relacionado a questões sociais e individuais, perpassando as esferas culturais com o propósito de criar significado para os artefatos. Nesse sentido, “O modo de endereçamento não é um momento visual ou falado, mas uma estruturação – que se desenvolve ao longo do tempo– das relações entre o filme e seus espectadores” (ELLSWORTH, 2001, p. 17). Em sua pesquisa, o conceito de modo de endereçamento é fundamentado na ideia de que, para um filme, um livro, uma música, um programa de televisão, ou qualquer outro tipo de artefato cultural fazer sentido no processo de significação dos sujeitos, este precisa concretizar uma relação individual e particular com o indivíduo, possibilitando sua internalização, a fim de constituir e criar conhecimento.

Michael Ray (2016) afirma que a Turma do *Snoopy* representa temas cotidianos, capazes de serem significados rapidamente pelos indivíduos. Para o autor, Schulz produzia, em suas tiras, questões atuais, as quais eram produto da sociedade em que ele estava inserido, o que proporcionava a interação com o público leitor. Quanto a isso, Michael Ray (2016) argumenta que as tiras de Schulz se mantiveram desde 1950 até a atualidade graças à força de *Peanuts*, que é demonstrada na profundidade de seus personagens e na capacidade de Schulz de se conectar com seus leitores através deles.

Para o autor, os *Peanuts* não diferiam muito das tiras daquele período, mas traziam em seu conteúdo alguma piada, quase sempre à custa da personagem Charlie Brown, fazendo com que o público do menino se aproximasse, pois, representava sinceramente seus sentimentos, tais como: angústias, medos, anseios, alegrias e tristezas. Segundo Ray (2016), a conexão que as tiras exercem com seus leitores pode ser descrita pelo fato de que o tema central das histórias são assuntos relacionados à sociedade, ao convívio em família, à escola, ao lidar com as emoções, operando, dessa maneira, quase como um manual prescritivo da ordem da autoajuda. Por isso, ao analisar o material, se percebe que as tirinhas dos *Peanuts*

são muito próximas dos seus leitores por abordar temas que, embora tenham sido tematizados em décadas passadas, ainda hoje são endereçadas e pertinentes à sociedade contemporânea.

Athar Yawar (2015) menciona que Schulz apresentava, a partir da personagem Lucy, a representação do médico psiquiatra moderno, o qual vivia tentando fazer com que seu principal paciente, Charlie Brown (o qual, segundo o autor, apresenta crises psicossomáticas),<sup>5</sup> se adequasse à sociedade como os outros garotos da sua idade. O autor explica que Lucy tenta fazer com que Charlie perceba sua importância para o mundo, mas que o garoto, afogado em sua depressão, não consegue enxergá-la, pois se sente fora dos padrões que o meio social estipula. No artigo chamado “A loucura de Charlie Brown”, é possível perceber o quanto o tema das histórias criadas por Schulz nos remetem a acontecimentos contemporâneos, tais como as doenças psicossomáticas e a depressão infantil<sup>6</sup>, constatando o quanto a cultura inspira o cartunista a produzir suas histórias que sempre se tratavam de assuntos atuais. Para ele, à medida que o cartunista criava objetos capazes de moldar identidades, ele próprio tinha a sua identidade moldada a partir da cultura e do contato com o espaço sociocultural e que, por isso, suas histórias endereçam os sujeitos até hoje.

Stephan Lind (2014) relata que Schulz, em suas histórias, representava a sociedade a partir de seus personagens, demonstrando sua subjetividade e a forma como reconhecia o espaço social no período histórico em que estava inserido. Segundo o autor, Schulz era ousado e criava o repertório dos personagens a partir da sua visão de mundo, como no caso em que ele recebeu uma proposta da distribuidora de bebidas Coca-Cola para vender um programa de Natal com os personagens da Turma dos *Peanuts*, em 1965. O cartunista aceitou

---

<sup>5</sup> Segundo Jose Moromizato, médico que hoje é considerado um dos grandes incentivadores da medicina psicossomática, “o corpo reflete o que as pessoas pensam e sentem”. Desse modo, “doenças psicossomáticas são as que têm um componente psíquico em sua origem. É uma manifestação orgânica, mas provocada por problemas emocionais, como a tensão nervosa e a depressão, entre outros.” (Veículo: WMulher Seção: Home Data: 10/01/2008, Estado: SP). O autor enfatiza, também, que esta doença é característica da vida moderna. (<http://abp.org.br/portal/clippingsis/exibClipping/?clipping=6060>). Acesso em 11/11 2016.

<sup>6</sup>Sobre a definição da depressão na infância, as autoras Schwan e Ramires (2011) apresentam que: “O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (*American Psychiatric Association – APA, 2000*) não diferencia os critérios diagnósticos dos transtornos depressivos para crianças, adolescentes ou adultos. Tais transtornos estão inseridos, nesse Manual, no grupo dos transtornos do humor, assim como os transtornos bipolares”. (p. 458). Para conhecer mais sobre o assunto, acessar: [https://scholar.google.com.br/scholar?q=depress%C3%A3o+em+crian%C3%A7as+uma+breve+revis%C3%A3o+de+literatura&hl=pt-BR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwjYrNHvru3RAhWCHpAKHTubAU0QgQMI GDAA](https://scholar.google.com.br/scholar?q=depress%C3%A3o+em+crian%C3%A7as+uma+breve+revis%C3%A3o+de+literatura&hl=pt-BR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0ahUKEwjYrNHvru3RAhWCHpAKHTubAU0QgQMI GDAA). Acesso em 31/01/2017



a proposta e vendeu o programa. Mas, segundo o autor, o período não era o mais propício para esse tipo de representação, pois se debatia nos Estados Unidos diversas questões sobre o estado laico.

Por esse motivo, internamente, o programa foi rejeitado por seus patrocinadores que temiam a crítica do público. Porém, devido à falta de tempo, Schulz decidiu que não iria modificar nada no seu programa e, desse modo, o planejado foi ao ar e fez, de acordo com o autor, grande sucesso, inclusive ao gerar diversas mensagens positivas para a empresa que o comprou. Lind (2014) argumenta que diversas mensagens se referiam ao fato de que alguns cidadãos se sentiam representados com os personagens, pois eles trouxeram de volta à televisão o ritual de Natal que eles gostariam de ver. O autor também menciona que esse programa ainda faz sucesso até os dias de hoje, indo ao ar na *TV* todos os anos, na época natalina.

Segundo o autor, Schulz conseguiu, a partir de seus personagens, promover o debate em relação às festas religiosas, apresentando, em um programa de televisão, suas figuras recitando versículos bíblicos e encenando o nascimento do menino Jesus – influenciando na constituição da identidade dos telespectadores que assistiam ao programa e moldando, a partir da visão do cartunista, a forma de os sujeitos perceberem a data natalina. Sendo assim, percebe-se que, mesmo em um momento de embate cultural em que a sociedade estava discutindo sobre questões relacionadas à religião e seus ensinamentos, Charles Schulz, através da representação de seus personagens, exerceu sua relação de poder, divulgando conteúdo religioso na televisão e mostrando para a sociedade como é a representação do Natal a partir da sua subjetividade.

Na verdade, tal material traz, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2000), uma amostra do quanto “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvida — em conexão com relações de poder — no processo de transmissão de atitudes e valores, tais como o cinema, a televisão, as revistas, os museus etc.” (SILVA, 2000, p. 89) pode governar os sujeitos a fim de moldar suas atitudes e identidades, exercendo relações de poder.

Em entrevista a Charlie Rose (1997)<sup>7</sup>, Schulz afirmava que não via outras pessoas continuando seu trabalho, afinal, ele era a essência dos personagens — isso realmente

---



<sup>7</sup> Para assistir à entrevista de Charles Schulz com Charlie Rose, <https://www.youtube.com/watch?v=mjKhCk4jqKs> Acesso em 15/01/2017

aconteceu, no que diz respeito às tirinhas. Hoje em dia, muitos jornais republicam clássicas tiras com os personagens, sendo que algumas passam por um processo de coloração, mas não há ninguém escrevendo novas histórias que envolvam Charlie Brown e sua turma.

Charles Schulz, após longos anos de dedicação, se despediu dos leitores em quatro de dezembro de 1999, anunciando sua aposentadoria. Segundo Michaelis (2015), “abandonando sua participação numa corporação mundial de multimídia, que rendia mais de um bilhão de dólares em vendas anuais” (p. 588). O cartunista estava acometido de um câncer e veio a falecer aos setenta e oito anos de idade: no dia 13 de fevereiro de 2000, ele deixou seu legado para a história e tornou o cartunista mais famoso do mundo.




Após tanto mencionar os personagens criados por Schulz, considero importante descrevê-los, a partir de suas representações:

Tabela 1: Apresentação dos Personagens

<p>Lucy</p>  <p>Figura 1: Lucy Van Pelt<sup>8</sup></p>	<p>É representada como vizinha e amiga de Charlie Brown, é concebida como uma menina moderna e inteligente; às vezes um pouco debochada e irônica. Em algumas histórias, aparece como a psicóloga da turma.</p>
<p>Sally</p>  <p>Figura 2: Sally Brown<sup>9</sup></p>	<p>É representada como a irmã caçula de Charlie Brown, representa ser uma criança que está sempre alegre e sorridente. Mas, em algumas histórias, também é representada como questionadora e subversiva. Aparece, em alguns episódios, debochando do irmão, demonstrando desconhecer que o mesmo representa sofrer de depressão.</p>

<sup>8</sup>Figura 3: Imagem retirada em [https://www.google.com.br/search?q=imagem+Lucy+vanpelt&tbm=isch&imgil=SRPADtMv-x2gLM%253A%253BFOGIH1VR0gg3pM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fbr.pinterest.com%25252Fexplore%25252F%25252F%25252F&source=iu&pf=m&fir=SRPADtMv-x2gLM%253A%252CFOGIH1VR0gg3pM%252C\\_&usg=\\_\\_rQSiS5L6EKTl083yh5-4rjckci4%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKewjrptjG\\_5TUAhXFkZAKHfjEBsQQyjcISQ&ei=oAUswEvWBcWjwgT4iZugDA#imgrc=SRPADtMv-x2gLM](https://www.google.com.br/search?q=imagem+Lucy+vanpelt&tbm=isch&imgil=SRPADtMv-x2gLM%253A%253BFOGIH1VR0gg3pM%253Bhttps%25253A%25252F%25252Fbr.pinterest.com%25252Fexplore%25252F%25252F%25252F&source=iu&pf=m&fir=SRPADtMv-x2gLM%253A%252CFOGIH1VR0gg3pM%252C_&usg=__rQSiS5L6EKTl083yh5-4rjckci4%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKewjrptjG_5TUAhXFkZAKHfjEBsQQyjcISQ&ei=oAUswEvWBcWjwgT4iZugDA#imgrc=SRPADtMv-x2gLM). Acesso em: 29/05/2017.

<sup>9</sup> Figura 4: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens&tbm=isch&tbo=u&sour>

<p>Patty Pimentinha</p>  <p>Figura 3: Patty Pimentinha<sup>10</sup></p>	<p>É representada como uma menina divertida, engraçada e que tem ótimo desempenho nos esportes, além de ser amiga de Charlie Brown.</p>
<p>Marcy</p>  <p>Figura 4: Marcy<sup>11</sup></p>	<p>É representada como a mais inteligente da turma, podendo ser interpretada pelos seus leitores como uma cientista ou <i>nerd</i> (como é comumente mencionada pelos sites<sup>12</sup> e <i>blogs</i> que descrevem os <i>Peanuts</i>).</p>
<p>Frieda</p>  <p>Figura 5: Frieda<sup>13</sup></p>	<p>É representada como uma menina de cachos loiros, que gosta de decoração e que não se sai muito bem nos esportes. O cartunista a descreve como uma criança que se preocupa com o cabelo e que não gosta de ser pressionada.</p>




ce=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjp\_\_WVhpXUAhUHfZAKHSMZC8MQsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbm=isch&q=sites+que+falam+sobre+os+peanuts Acesso em: 29/05/2017.

<sup>10</sup> Figura 5: Imagem retirada em: [https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjp\\_\\_WVhpXUAhUHfZAKHSMZC8MQsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbm=isch&q=sites+que+falam+sobre+os+peanuts](https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjp__WVhpXUAhUHfZAKHSMZC8MQsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbm=isch&q=sites+que+falam+sobre+os+peanuts). Acesso em 29/05/2017.

<sup>11</sup> Figura 6: Imagem retirada em: [https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjp\\_\\_WVhpXUAhUHfZAKHSMZC8MQsAQIIQ&biw=1366&bih=662#imgdii=P8\\_WatmcOCgJEM:&imgrc=EbLwe3j0Jye\\_GM](https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjp__WVhpXUAhUHfZAKHSMZC8MQsAQIIQ&biw=1366&bih=662#imgdii=P8_WatmcOCgJEM:&imgrc=EbLwe3j0Jye_GM). Acesso em: 29/05/2017.

<sup>12</sup>Site da Editora Abril apresentando os personagens de *Peanuts*. Acesso em 15/01/2017.

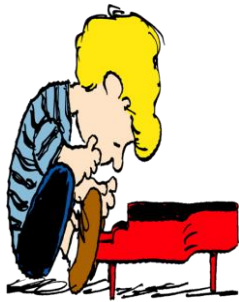


<sup>13</sup> Figura 7: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens+frieda&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi2zfaljJXUAhWBWpAKHTuLdfMQsAQIIQ&biw=1366&bih=613#imgrc=J29NpOsYychJGM>. Acesso em 29/05/2017.

<p style="text-align: center;">Violet</p>  <p style="text-align: center;">Figura 6: Violet<sup>14</sup></p>	<p>É representada como distraída, demonstra não ter habilidade com práticas esportivas, além de não saber lidar com a derrota.</p>
<p style="text-align: center;">Menina Ruiva</p>  <p style="text-align: center;">Figura 7: Menina Ruiva<sup>15</sup></p>	<p>É representada como o primeiro e grande amor de Charlie Brown nas histórias.</p>
<p style="text-align: center;">Charlie Brown</p>  <p style="text-align: center;">Figura 8: Charlie Brown<sup>16</sup></p>	<p>É representado como o protagonista da turma e como um menino que não consegue lidar com as emoções. Apresenta crises de ansiedade, também conhecidas como psicossomáticas, e está sempre tentando se encaixar na sociedade.</p>

<sup>14</sup> Figura 8: Imagem retirada em: [https://www.google.com.br/search?q=imagens+dos+peanuts+violet&tbn=isch&imgil=g3tlWGBRb13oLM%253A%253Budx4BB36wh4fPM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fbasher-the-basilisk.deviantart.com%25252Ffavourites%25252F62167011%25252FPeanuts&source=iu&pf=m&fir=g3tlWGBRb13oLM%253A%252Cudx4BB36wh4fPM%252C\\_&usg=\\_\\_sIoQcUlaBLqpn153waZertYWJkY%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKEwjRkv7dj5XUAhVFFJAKHbKECn0QyjcIRQ&ei=lxYsWZHrN8WowASyiaroBw#imgrc=g3tlWGBRb13oLM](https://www.google.com.br/search?q=imagens+dos+peanuts+violet&tbn=isch&imgil=g3tlWGBRb13oLM%253A%253Budx4BB36wh4fPM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fbasher-the-basilisk.deviantart.com%25252Ffavourites%25252F62167011%25252FPeanuts&source=iu&pf=m&fir=g3tlWGBRb13oLM%253A%252Cudx4BB36wh4fPM%252C_&usg=__sIoQcUlaBLqpn153waZertYWJkY%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKEwjRkv7dj5XUAhVFFJAKHbKECn0QyjcIRQ&ei=lxYsWZHrN8WowASyiaroBw#imgrc=g3tlWGBRb13oLM). Acesso em: 29/05/2017.

<sup>15</sup> Figura 9: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=quem+s%C3%A3o+os+peanuts+imagens+frieda&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi2zfaljXUAhWBWpAKHTuLDfMQsAQIIQ&biw=1366&bih=613#imgrc=aiKb0QTCurdOhM>. Acesso em: 29/05/2017.

<sup>16</sup> Figura 10: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+turma+dos+peanuts&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X>




<p>Schroeder</p>  <p>Figura 9: Schroeder<sup>17</sup></p>	<p>É representado como um artista: o menino é uma criança que gosta de tocar piano e que aparentemente, demonstra não se encaixar no perfil de criança contemporânea, pois não representa gostar de esportes e de competições, nunca aparece ansioso e triste, representando encontrar seu equilíbrio na música de Beethoven.</p>
<p>Linus</p>  <p>Figura 10: Linus<sup>18</sup></p>	<p>É representado como um menino inteligente, sensível, que precisa de seu cobertor azul para se sentir seguro. O garoto é irmão de Lucy e amigo de Charlie Brown.</p>
<p>Franklin</p>  <p>Figura 11: Franklin<sup>19</sup></p>	<p>É representado como um garoto que gosta de praticar esportes e mexer em computadores. Franklin não aparece em muitas histórias.</p>

&ved=0ahUKEwjtrDkwpjUAhUBj5AKHQ6yBC0QsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbn=isch&q=imagem+turma+dos+peanuts+charlie+brown&imgcr=CTMaiY9LFrSLRM: Acesso em: 30/05/2017.

<sup>17</sup>Figura 11: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+turma+dos+peanuts&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjtrDkwpjUAhUBj5AKHQ6yBC0QsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbn=isch&q=imagem+turma+dos+peanuts+schroeder&imgcr=HmIldZIlNrsIUM>: Acesso em: 30/05/2017.

<sup>18</sup>Figura 12: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+turma+dos+peanuts&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjtrDkwpjUAhUBj5AKHQ6yBC0QsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbn=isch&q=imagem+turma+dos+peanuts+Linus&imgcr=47il5hph7t6z4M>: Acesso em: 30/05/2017.

<sup>19</sup>Figura 13: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+turma+dos+peanuts&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwjtrDkwpjUAhUBj5AKHQ6yBC0QsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbn=isch&q=imagem+turma+dos+peanuts+charlie+brown&imgcr=CTMaiY9LFrSLRM>: Acesso em 30/05/2017.

<p>Chiqueirinho</p>  <p>Figura 12: Chiqueirinho<sup>20</sup></p>	<p>É representado como um menino que está sempre sujo, com moscas ao seu redor, enfatizando a sujeira no seu corpo. Chiqueirinho também não é um personagem que aparece em muitas histórias, demonstrando ser apenas personagem coadjuvante.</p>
<p>Snoopy</p>  <p>Figura 13: Snoopy<sup>21</sup></p>	<p>É representado como um o cachorro (raça <i>Beagle</i>) que pensa e interage com os demais personagens, como nas fábulas. <i>Snoopy</i> protagoniza algumas histórias, sendo representado como um animal extremamente inteligente, o qual supera seu dono– Charlie Brown– na arte de viver em sociedade.</p>
<p>Woodstock</p>  <p>Figura 14: Woodstock<sup>22</sup></p>	<p>É representado como um passarinho amarelo que está sempre conversando com <i>Snoopy</i>. Ele é o melhor amigo do cão e quase sempre aparece com sua família ao redor, demonstrando ter muitos amigos e viver uma vida bastante corrida e agradável, junto aos demais passarinhos e ao seu amigo <i>Snoopy</i>.</p>

<sup>20</sup>Figura 14: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+turma+dos+peanuts&tbm=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwj-trDkwpjUAhUBj5AKHQ6yBC0QsAQIIQ&biw=1366&bih=662#tbm=isch&q=imagem+turma+dos+peanuts+chiqueirinho&imgcr=SUW15afkD3aVM>: Acesso em: 30/05/2017.

<sup>21</sup>Figura 15: Imagem retirada em: [https://www.google.com.br/search?q=imagem+dos+peanuts+snoopy&tbm=isch&imgil=2AD2tXQDPFtn7M%253A%253BNPO3rzm2LJtIM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.papelpop.com%25252F2014%25252F11%25252Fmorrendo-de-fofura-com-as-novas-imagens-de-peanuts-o-filme-do-snoopy%25252F&source=iu&pf=m&fir=2AD2tXQDPFtn7M%253A%252CNPO3rzm2LJtIM%252C\\_&usg=\\_\\_1wraLTUe4tCo66Gwk2cIx9RWaIE%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKEwif\\_Mngz5jUAhXIWpAKHQIADtMQyjclOw&ei=YOwtWZ\\_MGsilwQSCgLiYDQ#imgcr=dU2cli3KNMTxYM](https://www.google.com.br/search?q=imagem+dos+peanuts+snoopy&tbm=isch&imgil=2AD2tXQDPFtn7M%253A%253BNPO3rzm2LJtIM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.papelpop.com%25252F2014%25252F11%25252Fmorrendo-de-fofura-com-as-novas-imagens-de-peanuts-o-filme-do-snoopy%25252F&source=iu&pf=m&fir=2AD2tXQDPFtn7M%253A%252CNPO3rzm2LJtIM%252C_&usg=__1wraLTUe4tCo66Gwk2cIx9RWaIE%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKEwif_Mngz5jUAhXIWpAKHQIADtMQyjclOw&ei=YOwtWZ_MGsilwQSCgLiYDQ#imgcr=dU2cli3KNMTxYM): Acesso em: 30/05/2017.

<sup>22</sup>Figura 16: Imagem retirada em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+dos+peanuts+snoopy&tbm=isch&imgil=2AD2tXQDPFtn7M%253A%253BNPO3rzm2LJtIM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fwww.papelpop.com%25252F2014>

### 1.3 A cultura como pedagogia

Nesta seção, analiso as pedagogias culturais ferramenta conceitual que nos permite problematizar o modo como as representações presentes nas HQs são constituídas na cultura e, ao mesmo tempo, nos constituem em sujeitos de determinados tipos. Para tal, apoio-me nos estudos que Viviane Camozzato (2015) vem realizando na intenção de discutir os efeitos para o campo da Educação, em especial, a área da Pedagogia, das rápidas transformações que estamos vivenciando no mundo hoje. Segundo Camozzato (2015), é possível verificar um alargamento ou a proliferação do conceito, que vem sendo usado de uma maneira bastante ampla por diferentes áreas do conhecimento e, por isso, pode ser entendido “como um conjunto de saberes e práticas postas em funcionamento para produzir determinados modelos de sujeito [...] operar sobre eles para obter determinadas ações, incitando a um governo de si e dos outros” (CAMOZZATO, 2015, p. 505). Podemos usar o termo pedagogias, no plural, afinal tem se multiplicado as ações que visam a legislar sobre as condutas e concepções dos sujeitos. Nesse sentido:

(...) a educação e a pedagogia estão no cerne do que nos tornamos – uma vez que atuam para dirigir e governar nossas condutas – implica reconhecer que a sociedade tem se reconfigurado e que qualquer pretensão de atuar sobre os sujeitos implica tanto reconhecer esse processo quanto analisá-lo para, exatamente, conseguir interpretar e assim melhor atuar sobre as pessoas. (CAMOZZATO, 2015, p. 517)

A proposição apresentada parte dos chamados Estudos Culturais em Educação, dado que corrobora a intrínseca relação entre cultura e educação. Para os estudiosos desse campo, como demonstrarei no Capítulo II, as acelerações das transformações culturais ocorridas nos últimos 50 anos oportunizaram novas interpretações acerca da cultura e das hierarquizações culturais tradicionalmente construídas ao longo da história moderna. Em virtude disso, pode-se perceber que nada que envolva a cultura é natural e que, por isso, precisa ser analisado pelo seu caráter histórico e contingente.

Ao observarmos os processos educativos e culturais da contemporaneidade – os quais se solidificaram e são sustentados por relações sociais no exercício das pedagogias culturais em suas diferentes ações, nuances e estratégias –, verificamos que os mesmos criaram rachaduras à hierarquia social da Modernidade. (BECK, HENNING e VIEIRA, 2014, P.91)

---

[%25252F11%25252Fmorrendo-de-fofura-com-as-novas-imagens-de-peanuts-o-filme-do-snoopy%25252F&source=iu&pf=m&fir=2AD2tXQDPFtn7M%253A%252CNPO3rzfM2LJtIM%252C\\_&usg=\\_\\_1wraLTUe4tCo66Gwk2cIx9RWaIE%3D&biw=1366&bih=662&ved=0ahUKEwif\\_Mngz5jUAhXIWpAKHQIADtMQyjclOw&ei=YOwtWZ\\_MGsi1wQSCgLiYDQ#tbm=isch&q=imagem+dos+peanuts+snoopy+woodstock&imgdii=3bhiHuR96A-y1M:&imgrc=4aJqMs7jtIjw-M](#): Acesso em: 30/05/2017.

Sinalizo que, à medida que a sociedade muda, as maneiras de produção de significados também se modificam, transformando, assim, formas de pensar e viver. Desse modo, a infância, a partir de transformações ocorridas na sociedade, também se remodela, criando e recriando para si inúmeros objetivos; almejando ser capaz de dar conta das demandas contemporâneas. Nesse sentido, também se transformam as funções pedagógicas da cultura, tomada como mais um meio no qual nos constituímos sujeitos.

Como acrescentam Marisa Costa e Paula Andrade (2013) “As pedagogias culturais têm se mostrado uma produtiva ferramenta teórica que vem possibilitando a articulação de várias áreas com o campo da educação” (p. 50). Os Estudos Culturais (EC) e o campo da educação, por meio de suas análises, acabaram inserindo também a pedagogia “dentro de uma rede de significações relacionadas com cultura, política e poder” (ANDRADE; COSTA, 2015 p. 49).

Desse modo, segundo Costa e Andrade, “A pedagogia não é [...] privativa das práticas escolares, religiosas e familiares. Há, hoje, uma proliferação e pluralização das pedagogias, expressão de um refinamento das artes de governar, regular e conduzir sujeitos” (COSTA; ANDRADE, 2013, p. 2). Segundo as autoras, as pedagogias culturais podem ser entendidas como:

Uma ferramenta que permite mostrar quais e como outros espaços, para além da escola, produzem ações do sujeito, o subjetivam e o conduzem; um processo também entendido como educativo, mas cujos objetivos são distintos daqueles da educação promovida mediante o desenvolvimento de experiências curriculares na escola. (ANDRADE; COSTA 2015, p.55)

O que decorre disso é que é possível educar e ser educado por meio de propagandas, livros, HQs, novelas, redes sociais e demais espaços em que o poder é organizado e exercido. Segundo as autoras, as pedagogias culturais colaboram para a problematização acerca do modo como operam determinados artefatos da cultura na “constituição de sujeitos, na composição de identidades, na disseminação de práticas de conduta, enfim, no delineamento de formas de ser e viver na contemporaneidade” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 61). Aliás, é importante enfatizar que essas práticas de conduta, aprendidas nos mais diversos espaços, nos ensinam como devemos nos organizar, o que devemos consumir, onde devemos trabalhar, enfim, como devemos proceder para nos tornarmos sujeitos competentes e importantes na cadeia hierárquica da sociedade.



A partir das pedagogias culturais, pode-se analisar que as formas de perceber o espaço social se tornam variadas, pois os indivíduos se constituem tendo em vista o que lhes é ensinado a partir das inúmeras pedagogias espalhadas pelo mundo, veiculadas pelas diferentes mídias com que temos contato. Nesse sentido, Andrade e Costa (2015) dissertam sobre a relevância das pedagogias culturais para o campo da pedagogia e o quanto:

[...] pedagogias culturais nos ajudam a entender os processos educativos de modo mais amplo, complexo e matizado, [...] as pedagogias culturais em nossa sociedade visam a garantir que a aprendizagem seja contínua, não se restringindo ao tempo e aos espaços da escola, permanecendo atuantes em muitos lugares ao longo da vida. (p. 61)

Andrade e Costa (2015) apresentam o quanto os espaços têm se modificado e evidenciam que o conhecimento (dito escolar) não se encontra mais exclusivamente em sala de aula, podendo ser aprendido e internalizado em outros espaços sociais. Elas enfatizam que o conceito de pedagogias culturais vem se mostrando produtivo para as pesquisas realizadas a partir da teoria dos EC, influenciando, inclusive, pesquisadores brasileiros a articular suas pesquisas e a utilizar várias áreas do campo do saber. Sobre isso, Camozzato (2013) identifica que:

Do enfoque no ensino-aprendizagem, marcadamente concentrado no interior de espaços escolares, observa-se um crescente deslocamento para análises e debates que sinalizam o quanto as pedagogias ocorrem em diversificados espaços e artefatos que circundam, transcendem e também atravessam a escola. (p. 23)

Para Silva (2005), a educação e a cultura “estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade” (SILVA, 2009, p. 139) dos indivíduos, portanto, ambas são capazes de moldar e influenciar formas de pensar e de agir.

## CAPÍTULO II

### Caminhos teórico-metodológicos

[...] pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando – nos próprios “caminhos investigativos”. (MEYER, 2005, p. 42)

Neste capítulo, apresento uma breve história da construção social da infância e caracterizo o campo dos Estudos Culturais, a fim de justificar a pertinência de minhas escolhas relativas ao tema e ao *corpus* de pesquisa em um Programa de Pós-Graduação em Educação com ênfase na Formação de Professores. Delimito, também, o entendimento aqui adotado acerca das noções de representação e identidade, poder e governo, na medida em que me possibilitaram analisar as lições das histórias em quadrinhos como recurso pedagógico que ensina e rege condutas.

#### 2.1 A construção social da infância

Inicialmente, preciso sublinhar que prevaleceu, nas representações encontradas nas Histórias em Quadrinhos analisadas nessa pesquisa a noção de a infância como um processo de iniciação ao mundo adulto. Argumentarei, ao longo desse trabalho, que tal representação se constitui como estratégia de governo de um determinado tipo de infância, útil ao capitalismo contemporâneo. Essa é mais uma, dentre outras formas possíveis de significar a infância. Historicamente, temos transformado o modo como entendemos e lidamos como as crianças.

Sobre isso, Ariès<sup>23</sup> (1981) argumenta que o cuidado com a infância, que compartilhamos hoje, se iniciou no final do século XVII e que, anterior a isso, as crianças não eram reconhecidas como sujeitos com peculiaridades e maneiras próprias de vida. Eram, segundo o autor, vistas como adultos em miniatura, uma vez que desempenhavam funções

---

<sup>23</sup> Sobre a obra de Phellipe Ariès (1981) é preciso pontuar que seus materiais de pesquisa eram recursos imagéticos desse nicho social. Evidente que sua contribuição é inestimável ao campo dos Estudos da Infância, em especial por nos convidar a problematizar as noções de invenção da Infância e sentimento de infância. Porém, me parece problemático anunciar que anterior à Modernidade inexistiam sentimentos de cuidado e amparo à infância e às crianças. Por isso, é preciso pontuar que, a obra muito difundida e seus escritos, universalizados deve ser usada com cautela, pois, como recorte histórico é preciso não esquecer o seu público pesquisado.

iguais às dos maiores, tendo obrigações de trabalhar, cuidar da casa e dos irmãos menores.

Conforme Ariès (1981):

[...] na sociedade medieval, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1981, p.156)

No período medieval, o universo adulto era considerado o mesmo que o infantil: não se identificavam essas diferenças que posicionam os sujeitos como frágeis e em constante risco, como fazemos na contemporaneidade, por exemplo. De acordo com Ariès (1981), as crianças não eram reconhecidas, nessa época, como parte de um conjunto de indivíduos com especificidades comuns, e que pudessem ser agrupadas em um conjunto visto como social. Assim, as crianças dividiam os mesmos espaços e tarefas dos adultos. Conforme Mota (2010):

Tão logo passasse o período de maiores perigos e que a criança já pudesse valer por si própria, ela compartilhava do mesmo mundo que os adultos, misturando-se aos seus modos de vida. Isso quer dizer que assim que a criança passasse a conviver com os adultos, a aprendizagem, as brincadeiras, os trabalhos também eram compartilhados com estes. Também os modos de vestir imitavam os modos de vestir dos adultos e não havia, nessa época, um sentimento de pudor com relação à criança no que diz respeito aos assuntos e condutas sexuais. (p.49)

Para Ariès (1981), um dos motivos em não diferenciar a fase infantil da fase adulta pode ser a alta taxa de mortalidade, a qual não possibilitava aos adultos criar afeições e cuidados com os pequenos, pois a perda de uma criança era considerado, em geral, como algo normal, natural. Por isso, muitas famílias tinham muitos bebês, na esperança de que algum sobrevivesse, porque eram poucas as chances de que eles crescessem e se tornassem adultos. Em vista disso, pouco se pensava no futuro das crianças, desconsiderando, dessa forma, que as mesmas poderiam colaborar para a melhoria da sociedade.

Segundo Mota (2010), “a infância que conhecemos e as formas de pensá-la, que nos parecem tão naturais, são uma invenção da Modernidade” (p. 48), tratando-se de uma produção cultural a qual possibilitou a “invenção da infância” (p.48) como um período da vida. A autora afirma que essa outra forma de enxergar a infância está fortemente implicada na “constituição da própria Modernidade” (p.48). Ela argumenta que a constituição de uma influenciou na constituição da outra – infância e modernidade. Ariès (1981) explica que foi

a partir do século XVII que tal cenário começou a se alterar, passando-se a perceber a criança em suas especificidades, enxergando-se o sujeito infantil não mais como coadjuvante, mas sim, como protagonista do cenário social vigente. O autor relata que a criança passa a ser, desde então, e cada vez mais o centro das atenções no âmbito familiar, pontuando que tal mudança na forma de reconhecer a infância em um primeiro momento só foi percebida entre as camadas altas da sociedade. De acordo com Mota (2010),

A criança passa a ser fonte de distração e relaxamento para o adulto, sendo paparicada por aqueles que com ela convivem. Por outro lado, há também uma fonte de interesse que é externa a família e que tem sua expressão representada, principalmente por eclesiásticos e moralistas no século XVII que, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes, também voltavam suas atenções à infância. (p.50)

Convém destacar, conforme nos ensina Elisabeth Badinter (1985), que foi partir de pesquisas demográficas da época (século XVII e início do século XVIII) que a França começa a compreender a importância das crianças para dar continuidade às conquistas francesas relacionadas à economia, ao território e ao poderio militar. Essas pesquisas levaram o Estado a acreditar que a França, em um dado momento, poderia deixar de existir, pois as crianças não alcançavam a fase adulta. Desde então, as autoridades da época passaram a conscientizar e ensinar aos sujeitos a cuidar das crianças, levando em consideração sua importância social.

Nesse viés, a infância – que era concebida apenas como uma fase que abarcava transformações biológicas – passou também a ser entendida como uma fase de iniciação ao mundo adulto, devido ao interesse do Estado em criar indivíduos capazes de trabalhar em prol da primazia do mesmo, assim como protegê-lo de invasores. Nessa direção, a infância passou a ser idealizada como uma espécie de treinamento capaz de preparar os sujeitos para a vida adulta, tendo como objetivo servir ao Estado. Para Badinter (1985), ocorre que:

Ao lado das preocupações humanitárias desses grandes funcionários do Estado, existe um real interesse dos economistas pela produção em geral. [...] A verdade é que a criança, especialmente em fins do século XVIII, adquire um valor mercantil. Percebe-se que ela é, potencialmente, uma riqueza econômica. (BADINTER, 1985, p. 153)

A autora acrescenta que esse novo modo do Estado pensar a infância estava aliado principalmente a questões econômicas e militares, passando, em seguida, a incluir as ideias cunhadas pelo Iluminismo, como a (liberdade e a fraternidade) A partir de então, é difundido o conhecimento sobre o amor, o cuidado com as crianças, idosos, cônjuges, etc.,

demarcando, dessa forma, a era da razão. Em vista disso, a partir de 1950, a infância começa a se transformar em algo parecido com o que vemos hoje, onde, de uma maneira mais geral, prevalece a noção de infância como uma fase em que as crianças devem ser ensinadas, educadas e cuidadas para que assim possam se tornar sujeitos autônomos, capazes de produzir conhecimento e dirigir o Estado.

Para Bujes (2002), essas transformações ocorridas na forma de como os sujeitos se constituem a partir da cultura só são possíveis após a virada linguística, que foi a “[...] responsável por esse modo de conceber a linguagem, mostrando o papel fundamental que está desempenha na instituição dos sentidos que damos as (sic) coisas do mundo” (BUJES, 2002, p. 20). Para a autora, os significados que damos às coisas não são imutáveis, mas produzidos pelos sujeitos a datar do período histórico em que eles estão inseridos e do modo como estão imersos na cultura. Sendo assim, a criança, antes vista e narrada na cultura como um adulto em miniatura, agora passa a ser considerada como um sujeito, com necessidades e especificidades ligadas à sua fase da vida. Sobre isso, Bujes (2002) afirma que as crianças, nesse momento:

Passam a se constituir como alvos do poder- pontos focais- de inúmeros discursos que criam um conjunto de normas para as relações entre adultos e crianças, que ensejam sentimentos de piedade e ternura, que mobilizam experiências de toda ordem voltadas para a sua educação e moralização. Elas se tornam objetos de interesse de inúmeras classes profissionais, de distintas iniciativas governamentais, de práticas especializadas, de legislação, de regimentos, de estatutos, de convenções. (p.64)

Para a autora, a infância passa a ser objeto de investigação e posterior intervenção do Estado, ao considerar a criança “como um ser em falta- imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção- que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo da infância” (p. 39). Desse modo, o Estado passa a criar, de forma legítima, tecnologias para melhor governar as identidades dos sujeitos infantis. E mais contemporaneamente, como pretendo demonstrar com essa pesquisa, a infância se torna também alvo de uma vontade de governo que visa sua adultização, processo posto em prática através dos artefatos culturais que temos contato e das pedagogias culturais que nos ensinam “coisas do mundo” e como ele funciona na contemporaneidade.

## 2. 2 Os Estudos Culturais

Inscrevo essa pesquisa no campo dos Estudos Culturais em Educação pois, a exemplo do que os pesquisadores da área em questão têm feito, tomo a cultura como uma potente ferramenta pedagógica. Direciono meu esforço como pesquisadora na tarefa de demonstrar como as representações das tiras da Turma dos *Peanuts* são capazes de criar modos de perceber e narrar a sociedade contemporânea.

De acordo com Silva (2000) esse campo de estudo que conhecemos como Estudos Culturais foi criado como uma forma de se opor à única cultura aceita socialmente, considerada como elitista. Ele explica que os EC são um campo de teorização e investigação, e tiveram sua origem a partir da fundação do Centro de Estudos Contemporâneos e Culturais – na Universidade de Birmingham (Inglaterra), em 1964– destacando que a orientação teórica do mesmo vem sofrendo, ao longo de várias décadas, diversas modificações. Silva (2000) explica que, nos primeiros anos de existência, a teoria marxista era a predominante entre os intelectuais e o materialismo histórico era fortemente influenciado por alguns teóricos, entre eles Althusser e Gramsci. Após esse período, a produção do Centro passou a ser influenciada pela teoria pós-crítica, que tinha como influência as contribuições de Michel Foucault e Jacques Derrida, entre outros autores. Silva (2000) completa que:

Ao longo destas transformações, continuou sendo fundamental uma concepção que vê a cultura como campo de luta em torno do significado e a teoria como campo de intervenção política. A ideia de Estudos Culturais do CCCS expandiu-se consideravelmente nos últimos anos, propiciando o desenvolvimento de um campo importante e influente de teorização e investigação social. (p. 55)

Nesse sentido, é possível constatar que “Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. [...] como sistema de significação, [...] está estreitamente vinculado com relações de poder” (SILVA, 2005, p. 139). Portanto, a fundação do Centro se deve ao fato de tentar lançar luz sobre uma parcela da sociedade antes silenciada, isolada, desfavorecida. Os trabalhos resultantes desse campo de estudo, em geral, chamam a atenção para aspectos da chamada “cultura popular”, entendendo que tal binarismo (elite versus popular) acaba por naturalizar a assimetria entre as classes sociais. Para Giroux (2005), os Estudos Culturais assumem as práticas pedagógicas como uma ferramenta capaz de descentralizar o conhecimento, construindo políticas interculturais capazes de favorecer o diálogo, bem como a troca cultural entre diversas comunidades “entre fronteiras nacionais e entre limites regionais”

(GIROUX, 2005, p. 94). Assim, os estudiosos desse campo, nos permitem pensar a aceleração das transformações culturais ocorridas nos últimos 50 anos, oportunizando novas interpretações acerca da cultura e das hierarquizações culturais tradicionalmente construídas ao longo da história moderna. Nos anos 60, os movimentos sociais em expansão deram, ainda, mais fôlego para o surgimento de um campo de estudos que observa as manifestações culturais a partir de outro prisma. De acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003):

Os estudos culturais não pretendem ser uma disciplina acadêmica no sentido tradicional, com contornos nitidamente delineados, um campo de produção de discursos com fronteiras balizadas. Ao contrário, o que os tem caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. Os Estudos Culturais disseminaram-se nas artes, nas humanidades, nas ciências sociais e inclusive nas ciências naturais e na tecnologia. (p. 40)

Partindo dessa amplitude e pluralidade disciplinar, é conveniente supor que os Estudos Culturais também são múltiplos quanto aos seus métodos e *corpus* de análise. A abordagem teórica enfatiza o estudo da linguagem, a fim de identificar como funcionam os processos de inclusão e exclusão de alguns significados. Pontua que os Estudos Culturais fornecem outras lentes para se enxergar o ensino, a escola, a infância e as práticas sociais, propiciando, à vista disso, transformações no campo educativo e social. Sobre isso, Silva (2005) argumenta que:

[...], os Estudos Culturais concebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados a sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. (p. 133- 134)

Dessa maneira, podemos assumir que “A cultura é um jogo de poder” (SILVA, 2005, p. 134) em que se joga em prol de apresentar as identidades defendidas por diversos grupos, cada qual protegendo a sua verdade e lutando pelo seu espaço; exercendo o seu direito de externar a verdade; mantendo relações de poder uns com os outros. Seguindo pelo mesmo raciocínio, Bujes (2005) afirma que devemos estar:

[...] atentos para um fenômeno muito comum aos campos teóricos estabelecidos, a maneira como os regimes de verdade a eles associados operam, realizando um estrito controle sobre os discursos e levando a uma naturalização dos conceitos– produzindo o apagamento das relações de poder que os constituíram historicamente. (p. 184)

Muitas matrizes teóricas estão mais preocupadas em responder às perguntas estipuladas pelos autores a partir de deduções pouco complexas do que verificar as causas do problema. Ou seja, quando naturalizamos os discursos e generalizamos seus enunciados a fim de categorizar os conceitos, podemos cometer erros, como dividir esses discursos em apenas duas categorias, supondo, desse modo, que a pergunta possa ser respondida a partir de relações sociais estabelecidas por meio de lutas de classe. Foucault (2015), explicou que o poder não é algo que se detém, mas que se exerce, não importando a posição social do sujeito. Deve-se analisar cuidadosamente o objeto para que as relações de poder exercidas por meio dele não sejam apagadas e simplificadas, a ponto de serem dadas como naturais para a sociedade. De acordo com Veiga Neto (2000), os Estudos Culturais, inspirados no pensamento foucaultiano:

Já estabelecem sólidos avanços na compreensão dos novos jogos de poder pelos quais se estabelecem identidades, significados sociais e culturais. [...] se apresentam como um campo capaz de articular disciplinas tradicionais como a Sociologia e a Psicologia, atenuando suas tradicionais fronteiras, do que [...] resulta uma maior potência analítica e estratégica. (VEIGA-NETO, 2000, p. 53)

Concordo que os EC são um campo de investigação que analisa o modo como os sujeitos interagem entre si, que “[...] defendem que existem pedagogias, modos de ensinar e possibilidades de aprender nos mais diferentes artefatos culturais que se multiplicaram na nossa sociedade” (PARAÍSO, 2012, p. 24). Parto do pressuposto de que, à medida que somos interpelados pelos artefatos culturais, somos instigados, a partir da sua significação e representação, a consumir seus produtos, aceitando que eles conduzam nossas identidades e subjetividades a partir de seus ensinamentos sedutores e fascinantes.

No que diz respeito a esse processo de representação e a nossa maneira de ver e estar no mundo, Hall (2015) argumenta que vivemos em um ambiente globalizado e que somos perpassados pelas mais diversas maneiras de adquirir conhecimento e informação. De acordo com o autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas 3 identificações estão sendo continuamente deslocadas. (p. 12)



Segundo o teórico, não possuímos apenas uma única identidade imutável, somos capazes de construir identidades de acordo com os artefatos culturais e com as vivências sociais e culturais com as quais temos contato, fabricando, assim, identidades que mais nos agradam e que nos satisfaçam. Por esse motivo, creio ser pertinente investigar artefatos culturais na atualidade, pois, à medida que conhecemos os artefatos inseridos na cultura, podemos problematizar sobre como os processos educativos são produzidos e internalizados pelos sujeitos, formando diferentes identidades.

Em vista disso, procurei inspiração para minha pesquisa em outros trabalhos alinhados à perspectiva teórica que venho desenhando até aqui. Selecionei a dissertação de mestrado de Camille Prates (2008), e Paula Ortiz (2008) que também se preocupam em abordar artefatos que fazem parte do cotidiano direcionado ao público infantil e infantojuvenil. O trabalho de Prates (2008) sobre o complexo W.I.T.H. (composto por revistas e outros bens de consumo). Segundo a autora, captura garotas– a partir da magia representada nas revistas e demais bens de consumo a elas atrelados– influenciando-as a criar hábitos e comportamentos a partir dos valores e ensinamentos que põem em circulação. Prates (2008) aponta para o fato de as revistas terem o intuito de direcionar as garotas ao consumo, fabricando, assim consumidoras de seus produtos, afetando, portanto, suas identidades. Segundo a autora:

O Complexo W.I.T.H. inscreve-se neste tempo e traz consigo essa característica volátil e descartável que espetaculariza a magia ao mesmo tempo em que controla a vida das jovens garotas. Nesta conjuntura, o Complexo constitui-se num rico, fascinante e envolvente artefato cultural, que coloca em circulação discursos que vão forjando certos tipos de identidades, regulando a vida das meninas e levando-as ao consumo de diversos artigos. (PRATES, 2008, p. 93)

Relaciono a pesquisa de Prates com a minha, tendo em vista que também tenho o interesse em apontar como as HQs do *Snoopy* criam, a partir de suas representações, modos de ver a infância, permeando diversos temas relacionados à cultura e que perpassam a vida dos indivíduos. Observo que os artefatos, a partir de suas representações, são capazes de nos constituir enquanto sujeitos sociais a partir da visão de mundo que produzem e reproduzem, as quais nos identificamos e aceitamos seus ensinamentos.

A pesquisa de Ortiz (2008) aborda as representações da escola em um universo de quatro películas de animação, destinadas ao público infantil. Os filmes analisados são *Procurando Nemo* (2003), *O Espanta Tubarões* (2004), *Os Incríveis* (2004) e *O Galinho*

Chicken Little (2005). De acordo com a autora estes desenhos através de representações da escola, ensinam aos sujeitos como este espaço se constitui. Ortiz (2008) apresenta os achados da pesquisa afirmando que:

As aulas das escolas dos filmes de animação são “chatas”, desqualificando sua função na cultura e na vida das crianças. A escola é representada como uma instituição que não atende às necessidades dos alunos, não propicia divertimento, prazer e interesse. Os filmes ensinam ainda que as crianças devem ir para a escola, não para aprender alguma coisa com os professores, mas para ter relacionamentos com os colegas. (p.1)

Assim, a autora aponta que mesmo sem ir à escola, as crianças através das representações aprendem como este espaço é constituído. Ortiz (2008) relata que não é possível “ignorar os efeitos que a cultura da mídia tem produzido nos indivíduos na contemporaneidade, principalmente nas crianças e jovens que frequentam as escolas” (p.7). E que por isso, deve-se analisar criticamente os artefatos, pois eles fazem parte do cotidiano desses sujeitos. Desse modo, concordo com a autora na medida em que também considero pertinente investigar artefatos da cultura que fazem parte do universo infantil contemporâneo.

### **2.3 Representação e identidade**

Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em uma narrativa ou discurso, temos a linguagem produzindo “uma realidade”, instituindo algo como existente de tal ou qual forma. Neste caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possui, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de “realidade”. (COSTA, 2004, p, 77)

Assumo, nessa pesquisa, a noção de representação, admitindo que funciona como instrumento pedagógico capaz de fixar identidades. Penso, então, ser pertinente ressaltar que, desse modo, as HQs se destinam não apenas a oferecer lazer e distração, mas, ao mesmo tempo, ocupam-se em gerenciar a vida de seus leitores, tendo em vista que, através das representações evidenciadas nas tiras, as ideias e as reflexões das personagens sobre suas ações podem influenciar e direcionar os modos de agir dos sujeitos. Seus ensinamentos (ser um bom aluno, um bom trabalhador, aprender a gerenciar suas emoções) são dados como naturais e acabam por instruir os sujeitos sobre como funciona o espaço social e as diferentes

posições de sujeito nele inscritos. Dito de outro modo, as HQs fazem circular significados sociais construídos a partir da cultura contemporânea.

Por isso centrei meu olhar nas HQs da Turma do Snoopy, que há muitas décadas vêm produzindo significados em nossa cultura por meio das representações de determinados tipos de infância. As HQs produzem efeitos nos sujeitos, pois nomeiam, posicionam e descrevem os mesmos, indicando estratégias, modos de agir. Ao questionar como os indivíduos são conhecidos e apresentados nessas histórias, supondo que assim estejam sendo constituídos, concordo que o conhecer e o representar não são processos separáveis. Sobre isso, faço minhas as palavras de Silva (2001), que afirma que “a representação [...] compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental [...] é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (p. 32).

À vista disso, é possível dizer que a representação é a maneira como diversos grupos sociais são fixados na cultura, fabricando diferentes discursos e identidades socioculturais. A cultura é representada no espaço social, que produz e reproduz ensinamentos de acordo com ela. Tal processo pode ser chamado de deslocamento ou desdobramento, pois ora a cultura está incumbida de representar o espaço social, ora o espaço social representa e reproduz a cultura, formando, assim, um elo que se desloca e que funciona como um propulsor de conhecimento, encaixando-se nesse processo como peça-chave na constituição das identidades.

As representações, ainda que não sejam a realidade, se tornam a própria realidade do sujeito que aceita ser governado por elas. Assim sendo, a representação age como um espelho, o qual reflete a realidade que em alguns momentos é produzida e em outros é reproduzida pelos indivíduos. Outrossim, esse processo de criação das identidades está intimamente relacionado aos artefatos culturais e às relações de poder estabelecidas em espaços onde os saberes circulam na cultura, intentando educar e governar os indivíduos de forma instigante e sedutora, para que possam exercer o poder e governar os sujeitos.

## **2.4 Poder e governo**

Essa era a forma jurídica do poder soberano: o direito de um governante De confiscar as coisas, o tempo, os corpos, e em última instância a vida dos sujeitos. Era o modelo de poder que era codificado e generalizado na filosofia política clássica – um modelo que permaneceu essencialmente inalterado quando a “cabeça do rei” foi deslocada do soberano para o Estado. (ROSE, 2006, P.27)

De acordo com Rose (2006), Foucault demonstrou, em seu estudo desde o período clássico, que o poder – entendido aqui como “uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (FOUCAULT, 2015, p. 12)- se consolidava como uma rede com diversas ramificações, as quais atuavam com o objetivo de “incitar, reforçar, controlar, monitorar, otimizar e organizar as forças sob ela” (ROSE, 2006, p. 27). Segundo Rose (2006), as guerras e lutas travadas em nome de um soberano nada mais eram do que guerras e lutas travadas por motivos relacionados à existência dos sujeitos. Foucault (2015) defendia que o poder era uma relação de força exercida entre os sujeitos: o poder não era algo palpável, mensurável, mas algo que se manifestava em meio às relações.

Pensando nessas relações de poder e na forma como elas eram exercidas, Rose (2006) explica que Foucault cria um diagrama para evidenciar como se davam essas formas de poder e através de quais redes elas se manifestavam. Para tanto, Rose (2006), exemplifica:

Nesse diagrama, um polo do biopoder foca em uma anatomopolítica do corpo humano, buscando maximizar suas forças e integrá-lo em sistemas eficientes. O segundo polo consiste em controles reguladores, uma biopolítica da população, enfocando nas espécies do corpo, o corpo imbuído com os mecanismos da vida: nascimento, morbidade, mortalidade, longevidade etc. Ele afirma que essa tecnologia bipolar, que começa a ser desenvolvida no século XII, busca “investir na vida em todas as suas dimensões” (Foucault, 1978, p. 139). E, no século XIX, afirma Foucault, estes dois polos foram unificados dentro de uma série de “Grandes tecnologias de poder”, das quais a sexualidade era apenas uma. Estabelecendo-se de tal maneira, novos tipos de disputa política puderam emergir, nos quais “a vida como um objeto político” se voltava contra os controles exercidos sobre ela, em nome das reivindicações de um “direito” à vida, ao próprio corpo, à saúde, à satisfação das necessidades. Neste nível mais geral, então, o conceito de ‘biopoder’ serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. (p.28)

O filósofo francês não relacionava o poder a uma ferramenta capaz de auxiliar apenas uma parte da sociedade, ou classe dominante; para ele, o poder é exercido em todos os segmentos sociais. De acordo com Rose (2006):

Eis o ponto no qual Foucault começou a desenvolver seu conceito de ‘governamentalidade’, um conceito cuja *rationale* era apreender o surgimento e as características de toda uma variedade de modos de problematizar e agir sobre a conduta individual e coletiva em nome de certos objetivos que não têm o Estado como sua origem ou ponto de referência. ( p. 32)

De acordo com Mota (2010), o conceito de governamentalidade aponta para um “conjunto de tecnologias que possibilitam exercer uma forma específica de poder cujo centro será a população”. (p. 45). O exercício do poder, antes centrado no direito à vida ou à morte do sujeito, tudo de acordo com o que o seu soberano decidisse foi se modificando e, na contemporaneidade, ele:

Procura individualizar estratégias e configurações que combinam três dimensões ou planos: uma forma de discurso de verdade sobre os seres vivos; um conjunto de autoridades consideradas competentes para falar aquela verdade; estratégias de intervenção sobre a existência coletiva em nome da vida e da morte; e modos de subjetivação, nos quais os indivíduos podem ser levados a atuar sobre si próprios, sob certas formas de autoridade, em relação a estes discursos de verdade, por meio de práticas do self, em nome da vida ou da saúde individual ou coletiva. (ROSE, 2006, p. 37)

No período histórico contemporâneo, o conceito de governamentalidade aponta para as diversas formas como se legisla a favor da vida, da saúde, do cuidado com o corpo e com a mente. A administração da segurança e da saúde da população se configura como um dos objetivos do Estado, que governa menos para dominar mais. O governo, para Foucault (2015), significa toda forma de regulação do indivíduo, seja através da família, do Estado, de instituições ou através do próprio indivíduo que se regula. Segundo Ortega (1999), pode ser conceituado como

Um conceito redentor no aparelho conceitual arqueológico-genealógico de Foucault, cuja incorporação, em 1977, permite fugir da fundamentação circular do poder e da resistência. Até este momento, ele não era capaz de articular os pontos de resistência - que foram localizados no corpo e nos prazeres - ante um poder cujo funcionamento consistia precisamente na criação de corpos dóceis e indivíduos submissos. Fundamentalmente, mediante a introdução do conceito de governo (deslocamento teórico no eixo do poder) como desdobra da linha de poder, será possível dobrá-la para dentro, produzindo uma autoafetação: o si ou a subjetivação. (p.24)

Assim, assumo aqui o entendimento de que o governo pode ser exercido através dos inúmeros discursos produzidos e postos em circulação na sociedade, a qual tem, então, a responsabilidade de cuidar de si, gerando a impressão de que fazemos escolhas. Porém, apenas escolhemos o que já foi destinado para nós, dentro das regras sociais estipuladas.

## 2.5 Produção e organização dos dados da pesquisa

Apresento aqui o modo como material empírico foi organizado, analisado e categorizado para ser utilizado neste trabalho. O *corpus* da pesquisa consiste em quatro livros de tirinhas da Turma do *Snoopy*, intitulados: “*Snoopy Maneiro*”; “*Pow*”; “*Woodstock o mestre do disfarce*”; “*Charlie Browne seus amigos*”.

Todas as obras são parte de uma coleção da editora L&PM, publicados no ano de 2015, a qual traz as tiras em formato de livro. Os desenhos são todos criados por Charles Schulz e, embora tal artefato esteja sendo comercializado no período atual, ele segue a linha de desenho dos anos cinquenta, conforme exigido pelo cartunista às vésperas de sua morte.

A partir da breve apresentação do material empírico, apresento como mapeei e categorizei meu objeto de estudo, a fim de responder à pergunta gerada em torno deste artefato cultural que, de acordo com Santos e Vergueiro (2012), exige uma atenção detalhada em relação aos temas representados. Assim, analisar estas histórias não se resume em apenas ler balões de diálogos, sendo necessário, um olhar minucioso, havendo foco na linguagem e sua significação, para que a mensagem faça sentido e seja entendida pelo leitor. Dagmar Estermann Meyer e Marlucy Alves Paraíso (2005) chamam nossa atenção para isso, ao afirmar:

O olhar, como uma relação social, sobrevive na representação e, nesse sentido, ele é não apenas anterior à representação: ele é também seu contemporâneo. [...] o que nós vemos é o que aprendemos a ver no interior das linguagens e das representações que nos constituem. (p. 36)

Para as autoras, aprendemos desde cedo a olhar e interpretar as coisas. Todavia, essa interpretação só é possível a partir do constante processo de aprendizagem que nos submetemos: aprendemos diferentes modos de ver e interpretar o que vemos, e esses entendimentos são subjetivos, baseando-se “no interior das linguagens e das representações que nos constituem” (MEYER, PARAÍSO, 2005, p. 36). Essas interpretações envolvem relações de poder, pois dependem do meio em que estamos inseridos, abrangendo a cultura, a política e a sociedade de um modo geral. Nesse sentido, demonstro, por meio da análise dos desenhos, caixas de diálogos e demais componentes que formam as HQS, o modo como se pretende ensinar aos leitores e as lições que as tiras trazem a partir de suas representações. Para a realização desta pesquisa, criei então:

a) quatro tabelas, uma para cada livro analisado, que resultaram da verificação das questões que eram mais recorrentes nos exemplares;

b) quatro gráficos correspondentes aos quatro livros analisados, identificando a proporção em que essas representações apareceram em cada livro.

Além disso, a partir dessas quatro tabelas e seus gráficos, elaborei uma tabela final de trabalho, na qual pretendo relacionar todas as questões que aparecem nas tiras, produzindo, então, a categoria Infância, juntamente com suas unidades, de acordo com os temas que mais recorrem no *corpus* empírico.

Procurei agrupar as tiras em quatro grandes unidades que seriam: Universo Infantil, Escola, Gestão das Emoções e a Adultização. A partir das recorrências evidenciadas em tais unidades, formei três peças de análise: I. O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de determinados tipos de infâncias úteis ao neoliberalismo; II. Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções; III. Centralidade da maquinaria escolar. A partir dessas peças, reorganizei novas unidades, as quais geraram meus capítulos porque dialogam com as recorrências que encontrei nas obras. Segue, abaixo, as quatro tabelas de representações relacionadas às obras analisadas, respectivamente com seus gráficos, demonstrando as recorrências de cada obra

Tabela de Representações nº1  
Livro: *Woodstock* o mestre do disfarce  
310 tiras organizadas

<b>REPRESENTAÇÕES RECORRENTES</b>	<b>PÁGINAS EM QUE APARECEM AS RECORRÊNCIAS</b>	<b>TOTAL DE TIRAS ORGANIZADAS</b>
<b>Universo Infantil (Aparência, amigo imaginário, fugir de casa, brincadeiras no parquinho, apresentação de fantoches, brinquedos e brincadeiras imaginárias)</b>	34- 67-87-92-93-102-115-138-139-140-174-175-176-181-182-183-184-190-195-196-197-198	33
<b>Escola (Figura do professor, diretor, competição, relações entre aluno e aluno e entre aluno e professor)</b>	7-69-70-73	8
<b>Gestão das Emoções (Tristeza, angústia, depressão, ansiedade, carência, culpa, felicidade, preocupação, tensão,</b>	8-26-79-80-81-92-94-102-103-120-170-206-207-127	19

<b>desentendimento, brigas, ciúme, amizade, carinho, frustração, competição, relação médico e paciente)</b>		
<b>Adultização (Dieta, exercícios, impostos, compromissos, dinheiro, festas, concursos, bens materiais, profissões, salário, escritor, chefe, secretário, assistente)</b>	12-13-14-15-16-17-18-22-23-35-38-39-40-41-48-57-61-62-63-64-77-99-105-122-123-126-128-129-142-143-149-157-164-165-181-198-203-208	49
		109

Gráfico - tabela 1

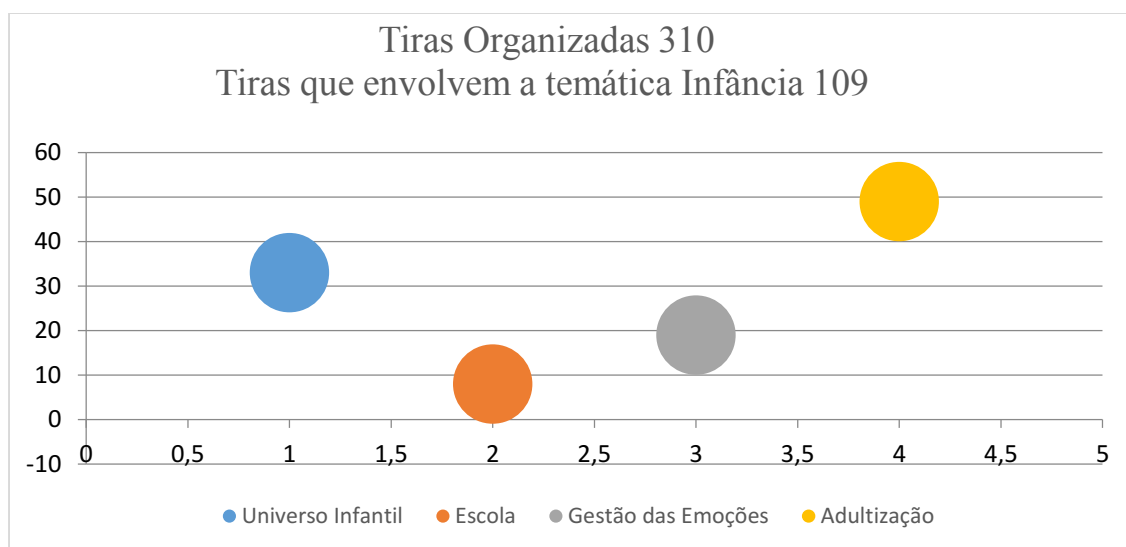




Tabela de Representações nº2  
 Livro: Charlie Brown e seus amigos  
 343 tiras organizadas

<b>REPRESENTAÇÕES RECORRENTES</b>	<b>PÁGINAS EM QUE APARECEM AS RECORRÊNCIAS</b>	<b>TOTAL DE TIRAS ORGANIZADAS</b>
<b>Universo Infantil (Aparência, amigo imaginário, fugir de casa, brincadeiras no parquinho, apresentação de fantoches, brinquedos e brincadeiras imaginárias)</b>	23-24-25-26-27-94-95-96-97-100-101-102-103-104-105-106-107-116-117-118	36
<b>Escola (Figura do professor, diretor, competição, relações entre aluno e aluno e entre aluno e professor)</b>	14-39-40-42-43-44-45-46-47-92-107-108-112-114-160-166-167-168-175-187-197-200-201	29
<b>Gestão das Emoções (Tristeza, angústia, depressão, ansiedade, carência, culpa, felicidade, preocupação, tensão, desentendimento, brigas, ciúme, amizade, carinho, frustração, competição, relação médico e paciente)</b>	1-14-32-36-37-50-51-55-59-63-73-79-88-89-92-93-94-108-109-121-123-124-125-139-140-141-151-178-181-182-185-186-188-189-190-191-192-199-207-209-210-211	54
<b>Adultização (Dieta, exercícios, impostos, compromissos, dinheiro, festas, concursos, bens materiais, profissões, salário, escritor, chefe, secretário, assistente)</b>	8-13-58-61-62-106	8
		127

Gráfico - tabela 2

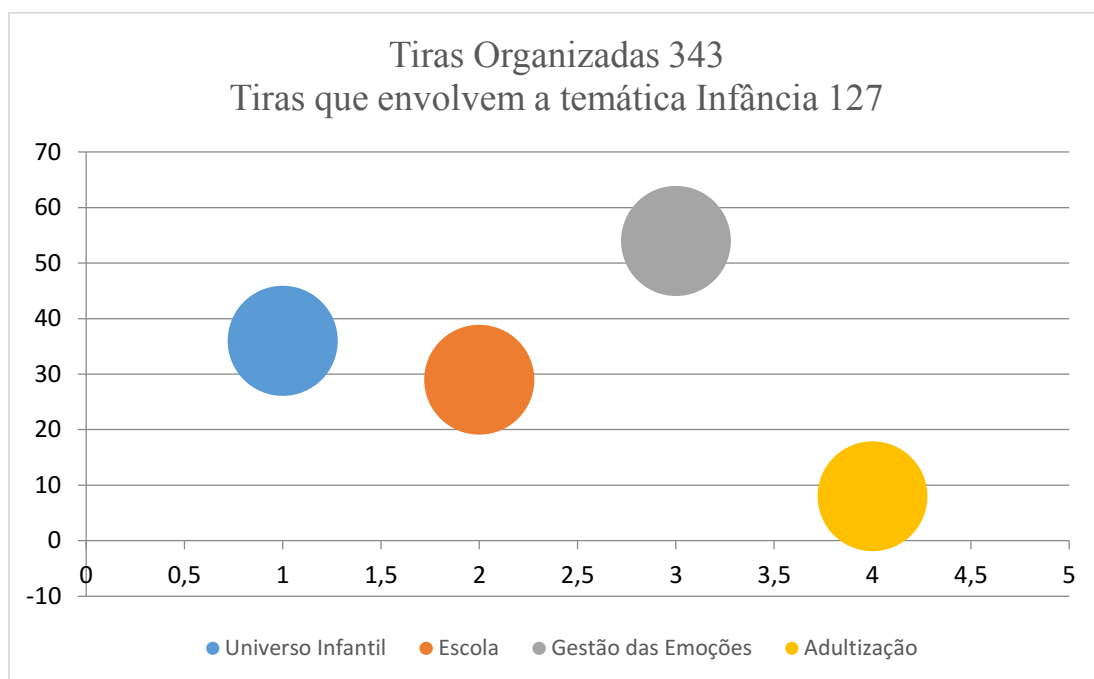


Tabela de Representações nº 3  
Livro: *Snoopy* maneira  
329 tiras organizadas

REPRESENTAÇÕES RECORRENTES	PÁGINAS EM QUE APARECEM AS RECORRÊNCIAS	TOTAL DE TIRAS ORGANIZADAS
<b>Universo Infantil</b> (Aparência, amigo imaginário, fugir de casa, brincadeiras no parquinho, apresentação de fantoches, brinquedos e brincadeiras imaginárias)	21-22-23-26-27-33-44-45-46-47-48-49-51-81-95-120-121-156-164-174-175-176-192-193-206-207-208-210-211	14
<b>Escola</b> (Figura do professor, diretor, competição, relações entre aluno e aluno e entre aluno e professor)	18-19-129-130-131-132-172-174-175-176	12
<b>Gestão das Emoções</b> (Tristeza, angústia, depressão, ansiedade, carência, culpa, felicidade,	9-11-15-20-31-32-58-60-69-72-78-79-82-83-96-97-103-106-109-121-	32

<b>preocupação, tensão, desentendimento, brigas, ciúme, amizade, carinho, frustração, competição, relação médico e paciente)</b>	127-150-152-155-169-174-177-193-201	
<b>Adultização (Dieta, exercícios, impostos, compromissos, dinheiro, festas, concursos, bens materiais, profissões, salário, escritor, chefe, secretário, assistente)</b>	3-7-14-15-16-17-22-43-50-52-53-59-71-74-75-76-77-78-81-82-85-86-87-88-89-90-91-92-93-94-96-103-110-122-126-127-128-132-135-143-145-148-152-153-155-156-157-158-159-162-163-178-179-205	65
		123

Gráfico - tabela 3

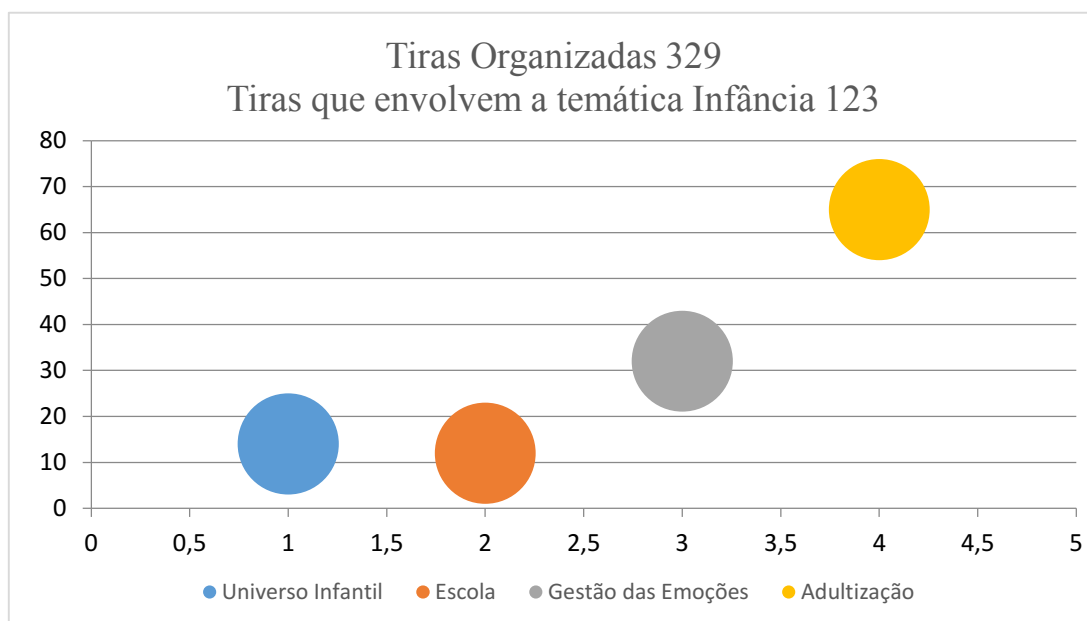
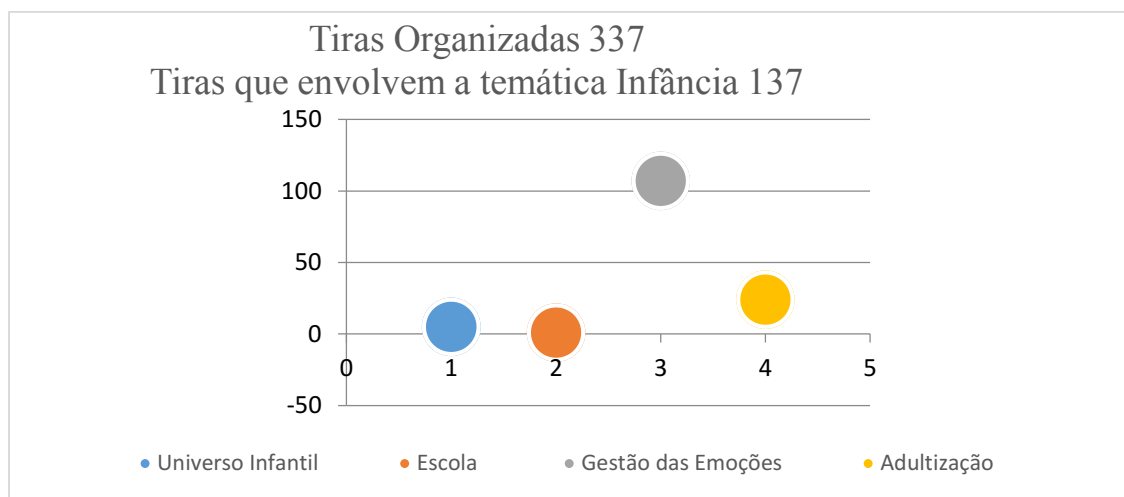


Tabela de Representações nº4  
 Livro: *Pow*:  
 337 tiras organizadas

<b>REPRESENTAÇÕES RECORRENTES</b>	<b>PÁGINAS EM QUE APARECEM AS RECORRÊNCIAS</b>	<b>TOTAL DE TIRAS ORGANIZADAS</b>
<b>Universo Infantil</b> (Aparência, amigo imaginário, fugir de casa, brincadeiras no parquinho, apresentação de fantoches, brinquedos e brincadeiras imaginárias)	133-135-206-207	5
<b>Escola</b> (Figura do professor, diretor, competição, relações entre aluno e aluno e entre aluno e professor)	206	1
<b>Gestão das Emoções</b> (Tristeza, angústia, depressão, ansiedade, carência, culpa, felicidade, preocupação, tensão, desentendimento, brigas, ciúme, amizade, carinho, ansiedade, frustração, relação médico e paciente)	5-8-9-11-12-13-14-15-19-20-21-23-26-27-29-30-31-32-35-37-40-41-42-43-46-47-48-49-54-55-58-59-60-61-63-64-65-66-75-76-77-78-81-82-84-85-87-93-94-95-97-99-105-107-112-115-119-123-132-134-142-144-145-146-147-165-166-168-173-176-180-181-182-187-188-189-190-191-193-195-196-199	107
<b>Adultização</b> (Dieta, exercícios, impostos, compromissos, dinheiro, festas, concursos, bens materiais, profissões, salário, escritor, chefe, secretário, assistente)	5-7-10-21-22-23-39-50-56-69-83-103-104-116-123-136-142-149-162-163-176-190	24
		137

Gráfico - tabela 4



Procurei destrinchar o material para poder enxergar com detalhes as representações e as respectivas recorrências referentes à categoria Infância. Portanto, segue abaixo o processo de identificação, articulação e experiencição do material empírico relacionado à Infância, o tema norteador desta pesquisa.

- I. Os achados da pesquisa apontaram para “O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo”. Aqui, reuni representações que apontam para diferentes formas de constituir sujeitos treináveis, direcionados e educados pela cultura neoliberal.
- II. Verifiquei ainda um conjunto de representações da infância que se relacionam à unidade que nomeei como “Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções”. Selecionei tirinhas que indicavam o modo como os sujeitos devem, ainda na infância, aprender a lidar com suas emoções para melhor viver em sociedade e também observei o modo como a medicalização infantil é banalizada e justificada na era contemporânea.
- III. Por fim, reuni representações acerca da infância no cenário escolar e nomeei como “A centralidade da maquinaria escolar” A categoria onde mais

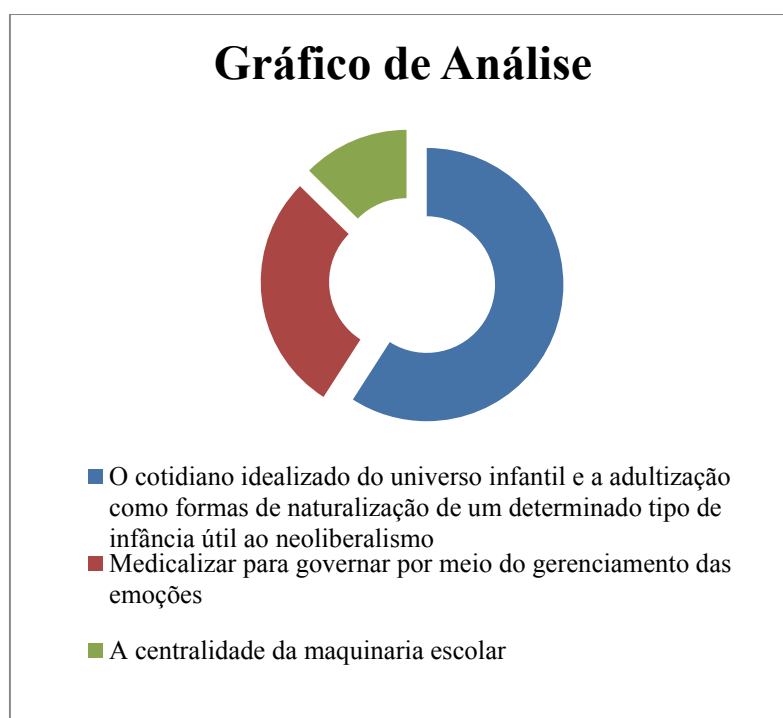
recorrentemente escola era narrada nas HQs, o que acabou por destacar o papel da mesma como instituição que ensina e educa de forma útil ao sistema neoliberal.

A partir dessas três categorias, então, criei a tabela final abaixo:

Tabela de Análise

Recorrências	Infância
I. O universo infantil e a adultização	O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo
II. Gestão das emoções	Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções
III. Escola	A centralidade da maquinaria escolar

Gráfico de Análise



Como consequência de tal mapeamento, constitui-se, assim, meu *corpus* documental, a ser analisado com base nessas três unidades que compõem a categoria que denominei Infância. Apresento este último gráfico em formato de círculo porque percebo que estas três unidades estão relacionadas entre si, agindo ciclicamente na constituição dos indivíduos.

## **UNIDADE II: SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA**

### **CAPÍTULO III:**

#### **O cotidiano idealizado do universo infantil e a adultização como formas de naturalização de um determinado tipo de infância útil ao neoliberalismo**

Levando em conta os processos que envolvem a cultura e como os indivíduos se apropriam das representações para formar suas identidades, percebe-se que, desde que a sociedade concebeu a infância como uma das primeiras fases da vida e uma das mais importantes para a constituição dos sujeitos, foram muitas as maneiras utilizadas pelos indivíduos para educar e ensinar essa parcela da população.

Entre eles, as histórias em quadrinhos, sendo entendidas como um gênero textual que “caracteriza-se em especial por (...) interação dinâmica, criativa e harmoniosa entre história, palavras e imagens/desenhos/ilustrações” (RAMOS; BUFFON, 2014, p. 4). Abarca uma linguagem coloquial e uma leitura dinâmica e ilustrativa, que ganha a preferência das crianças, por apresentar uma leitura menos densa e mais criativa.

Problematizo este cotidiano idealizado do universo infantil, o qual propõe aos sujeitos um determinado modo de ser criança na contemporaneidade, procurando evidenciar, por meio das tirinhas, como essa representação se manifesta. Também, questiono os ideais propostos pelo neoliberalismo, que de acordo com Veiga Neto (2000), originou-se na segunda metade do século XX, quando o liberalismo desdobrou-se em duas tendências: o ordoliberalismo na Alemanha e o liberalismo norte americano.

Ambos se constituíram como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais e estatizantes. De um lado, o ordoliberalismo empreendeu uma desnaturalização das relações sociais e econômicas, pois entendeu que uma economia de mercado deveria ser "organizada (mas não planejada, nem dirigida) no interior de quadros institucionais ou jurídicos que, por um lado, oferecesse as garantias e as limitações da lei e, por outro, assegurasse que a liberdade dos processos econômicos não produzisse distorção social" (Foucault, 1997, p.95). De outro lado, o liberalismo norte-americano mostrou-se muito mais confiante nas próprias forças e na racionalidade do mercado, a ponto de não apenas querer afastar o Estado de qualquer tipo de ingerência sobre a economia, como, logo em seguida, querer que toda a vida social se subordinasse à lógica do mercado. (VEIGA-NETO, 2000, p. 6)

Desse modo, os sujeitos desde a infância, são orientados sobre como devem se comportar com vistas a serem cada vez melhores, competindo com os outros e consigo mesmo, contribuindo dessa maneira para o processo da adultização.

Sobre a Infância, se cria desde muito cedo a imagem do sujeito perfeito, aquele que irá tirar boas notas na escola, que irá praticar esportes, ter uma vida saudável e feliz, para que na próxima etapa – fase adulta–, ele seja capaz de corresponder às expectativas que foram criadas para ele. E nós, sujeitos adultos, compramos essas expectativas como se fossem nossas, pois fomos convencidos de que ser constituído dessa forma é algo bom e natural para a infância.

Dessa forma, molda-se o desenvolvimento das novas maneiras de se relacionar consigo mesmo e com os outros, assim como com o seu próprio Estado e com suas práticas de governo. Um novo modo de vida que a biopolítica apresenta no desenvolvimento do liberalismo e do neoliberalismo no contexto do capitalismo entendido não a partir de uma análise da ideologia, mas da prática dos indivíduos e as relações de poder que promovem. (LEAL, 2015, p. 72)

Assim, o que se deve analisar são as artimanhas que essas tecnologias utilizam por meio do mercado, o qual busca, de forma abrupta e eloquente, ensinar de forma sedutora, aos sujeitos, as regras do jogo capitalista, norteadas pelo comércio, pela competição e pelo consumo. De acordo com Veiga- Neto (2000) essa “maneira de fazer política” (p.7), instituída pelo neoliberalismo é orientada e regulamentada pelos objetivos propostos pelo mercado indicando que:

O neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito - aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia -, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por "expertos" e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutílização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico - rápido, fácil, produtivo, lucrativo. (VEIGA-NETO, 2000, p. 14)

Dessa maneira, os ideais propostos pelo neoliberalismo instigam os sujeitos a produzir, consumir e obedecer às regras, sendo castigados – caso isso não ocorra– com o julgamento da sociedade e a punição pela conduta social. Assim, o Estado deixou a cargo dos sujeitos se vigiarem e se adequarem. Coagindo-os, de forma pedagógica, a seguir as regras. O Estado governa de longe, pois a figura do soberano – ou seja, as regras do Estado



– já estão internalizadas no indivíduo, que acredita que se autogoverna, passando a se vigiar e a se punir, de acordo com o que é aceito socialmente.

Nesse contexto, é que se pode notar o poder de disciplinar, construindo corpos indivíduos com suas liberdades fundamentalmente econômicas, dóceis e produtivas; os dispositivos de segurança, organizando a manutenção da vida da população através de um saber estatístico; o poder de policiar panopticamente cada um nas suas atividades cotidianas, em seu trabalho, no que fazem em suas casas ou do seu tempo livre; o poder psiquiátrico que delimita tão bem o normal enquanto busca inibir, controlar ou mesmo excluir as anormalidades que conseqüentemente se constituem nesse processo, ameaçando-o; enfim, todo um saber-poder de uma política para a vida que encontra na ideia de homo oeconomicus a sua centralidade, a fonte de seu movimento contínuo, crescente e cada vez mais irresistível. (LEAL, 2015, p.14)

Problematizo o conceito de adultização, utilizado enquanto ferramenta para exercer o governo dos indivíduos, e identifico que, no século XXI, a sociedade passou por diversas transformações culturais, econômicas, sociais e políticas e que, por isso, a forma como compreendemos a infância foi se modificando, criando, produzindo e reproduzindo conceitos e significados, tornando as pessoas produtoras de si. Nesse sentido é relevante:

Conhecemos os modos pelos quais somos governados e nos governamos, bem como os limites em que se dão as ações de governo – ou, como prefiro dizer, se dão tais governamentos. Ainda que não seja condição suficiente, saber como nos governam e como nos governamos é condição necessária para qualquer ação política que pretenda colocar minimamente sob suspeita aquilo que estão fazendo de nós e aquilo que nós estamos fazendo de nós mesmos, justamente num mundo em constantes transformações, onde tudo isso se torna mais difícil e perturbador. (VEIGA-NETO, 2011a, p.37)

Por conta disso, creio ser pertinente para este estudo analisar como esse processo de adultização se estabeleceu na contemporaneidade. Penso ser importante conceituar o termo e, para isso, utilizo o trabalho de Weber e Francisco- Maffezzolli (2016), que relatam:

Diante dessas transformações, assim como com o fácil acesso a informações e conteúdo que permitem a tecnologia, observa-se uma difusão de fronteiras entre os mundos adulto e infantil (BUCKINGHAM, 2006; POSTMAN, 2012; PROUT, 2010). Essa nebulosidade entre fases faz com que estímulos adultos atinjam crianças das mais diferentes idades, gêneros e classes sociais. Esses estímulos muitas vezes contribuem para que crianças internalizem comportamentos, atitudes, hábitos, formas de lazer, cuidados, responsabilidades e ações típicas de uma vida adulta. Quando essa apropriação acontece, compreende-se o fenômeno da adultização, manifestado por meio da ação social. (p.1)

Nesse sentido, de acordo com as autoras, o fenômeno da adultização é produzido e disseminado pelos adultos para as crianças, por meio da cultura; ou seja, através do meio social, se possibilita e se incentiva esse processo de adultização, com o objetivo de educar, treinar e ensinar os sujeitos a se constituírem na atualidade. Pois, quanto mais se investir nas crianças, mais elas serão úteis à sociedade neoliberal capitalista. Sendo assim, para apresentar tais recorrências relacionadas a um cotidiano infantil idealizado e perpassado por um processo de adultização com vistas à remodelar a infância tornando-a útil aos ideais neoliberais, selecionei duas histórias, que passo a apresentar a seguir.



Figura 15. Cena um: O cotidiano infantil idealizado

Na tira (SCHULZ, 2015, p. 17), Charlie Brown e seus amigos estão jogando uma partida de beisebol, Schroeder comunica Charlie que vai para casa tocar piano, decide que está mais interessado em tocar o instrumento do que praticar o esporte. Charlie Brown não acredita que o garoto tomou essa decisão e fica repetindo “Você o quê?” (SCHULZ, 2015, p. 17) quatro vezes, demonstrando, com suas expressões faciais, irritação e descontentamento. Neste episódio, o cartunista também trocou a roupa de Charlie, pintando de vermelho a sua camisa (na maioria das histórias, ela está pintada de amarelo). De acordo com isso, Baldissera e Fabian (2016) apontam que a cor vermelha “estimula a agitação, a atividade e evoca diversos sentimentos” (BALDISSERA, FABIAN, 2016, p. 4). É possível perceber, ao longo da pesquisa, que sempre que o personagem Charlie Brown está envolvido

em uma situação de estresse, sua camiseta é colorida na cor vermelha: supõe-se que essa seja uma pista deixada pelo cartunista para que o leitor tenha maior entendimento da cena.

A história narra uma criança que prefere tocar piano e ouvir o som de Beethoven, ao invés de jogar e competir. O amigo, Charlie Brown, o qual carrega a responsabilidade de treinar o time, não consegue entender as preferências do garoto, pensando somente que o time estará desfalcado sem ele no campo e, por isso, destinado à derrota. Desse modo, Charlie demonstra estar disciplinado em relação a como as coisas funcionam no mundo atual, confirmando, segundo Veiga- Neto, (2000) que:

O papel da disciplina foi fundamental para o jogo do pastor. É a disciplina-enquanto “anatomia política do detalhe” (Foucault, 1989, p. 128) - que funciona como um operador, como uma técnica, em bloco (Marshall, 1994), capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano. (p. 185)

Assim, Charlie parece estar disciplinado pela cultura neoliberal, mas, ao mesmo tempo em que produz e reproduz as regras do jogo, não consegue compreender de forma definitiva porque as coisas são desse modo. O garoto é representado como uma criança acometida por crises de ansiedade, a qual demonstra uma grave depressão infantil, isso sinaliza que, mesmo ensinado e treinado sobre os preceitos neoliberais, ele não se encaixa nesta lógica contemporânea, mas, mesmo assim, ele busca se inserir e, por isso, não consegue enxergar o mais importante: competir é uma obrigação, no interior da cultura neoliberal. Ele também não percebe que seu amigo Schroeder é mais feliz tocando piano do que jogando beisebol, desconsiderando, desse modo, que a normalidade de uma determinada visão idealizada de infância é prática de atividades físicas, esportes competitivos e a obtenção de bons resultados em tudo que o sujeito pensa em fazer.

Tocar piano, apenas pelo prazer de tocar e ouvir o som, não faz parte do ideário neoliberal de mercado. Nele, desde a tenra infância, todos precisam se instrumentalizar para que, na fase adulta, consigam um bom emprego, uma boa casa, para que sejam felizes e plenos. Com isso, percebe-se que, a cada fase do desenvolvimento, novos ideais neoliberais são propostos para que possamos obter o tão sonhado final feliz. Porém, quando Linus pergunta “Por que você fica repetindo sempre a mesma coisa, Charlie Brown?” (SCHULZ, 2015, p. 17) demonstra que ele ainda não está totalmente convencido sobre como as coisas funcionam na contemporaneidade, evidenciando que esse governo é exercido apenas por aqueles que são atraídos por tais formas de governar.

Dessa forma, nesta tira, percebe-se que Schroeder e Linus ainda não estão disciplinados o bastante para serem dominados pelas tecnologias de governo atuais, pois ainda fazem escolhas e questionam as situações dadas como naturais, obedecendo – no caso de Schroeder – a sua vontade de tocar piano, apenas pelo prazer que isso lhe causa.



Figura 16. Cena dois

Na tira (Schulz, 2015, p. 17), Schroeder já está em casa tocando seu piano, o garoto pede desculpas para Charlie Brown e argumenta que acha tocar piano mais importante do que jogar beisebol. Nesta cena, não identifico em que grau de importância o garoto dá ao piano, mas penso, de acordo com a análise feita em outras histórias, que o garotinho se sente representado, que ele acredita ser mais importante pelo fato de fazê-lo feliz. Porém, Charlie não entende o que isso significa, pois no contexto social em que está inserido, preocupa-se apenas em ser aceito e, para isso, pensa que precisa atingir bons resultados para se enquadrar na sociedade.

Ao receber a confirmação de que não voltará a jogar, Charlie dá um profundo suspiro, está desolado, não acredita no “golpe terrível” que levou, e não para de pensar na competição e nos resultados dos próximos jogos, pois, para ele, competir é o que importa. E, por isso, estabelece metas e resultados ao brincar, demonstrando que já internalizou alguns valores neoliberais como verdade, devendo segui-lo para que possa ser aceito neste mundo contemporâneo.

Aqui, apresento outra história da Turma dos *Peanuts*, que demonstra, por meio da sua representação, esse direcionamento com vistas à adultizar o sujeito, tornando-o um indivíduo que se dedica e se esforça para conseguir o que deseja.



Figura 17: O processo de Adultização

Na história acima (SCHULZ, 2015, P. 10), o que se vê é uma criança falando (de forma adulta) com seus colegas, cheia de objetivos e metas para a temporada de beisebol. Como mencionei anteriormente, são recorrentes nas tiras da turma dos *Peanuts* a representação das crianças como sujeitos que estão sendo educados para competir e a sobreviver no espaço social contemporâneo. É evidente, através da fala do personagem Charlie Brown “Temos uma temporada longa e difícil pela frente! Não vai ser nada fácil! O que quero de vocês é sacrifício, dedicação e trabalho duro!” (SCHULZ, 2015, p. 10), que as crianças representadas nestas histórias recebem ensinamentos adultizantes, os quais moldam suas identidades e as preparam para a competição do mundo do trabalho. Sobre o espaço das HQS, em especial, as histórias sobre jogos e competições, podemos recorrer ao que Veiga Neto (2000) nos ensinou:

Em suma, talvez a escola esteja deixando de ser a condição necessária para que se cumpra o primeiro imperativo hipotético da pedagogia kantiana. Se isso é assim é porque hoje há muitos outros dispositivos de controle social, cada vez mais baratos e mais disseminados. “Talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica” (Veiga- Neto, 2000b, p. 18). A imagem ideal da sociedade moderna como uma sociedade de cristal, materializada pontualmente no panóptico (Varela, 1996), parece estar se tornando uma realidade. (Veiga- Neto, 2000, p. 208)

De acordo com o autor, as diversas tecnologias espalhadas a baixo custo na sociedade trabalham como disseminadoras de ensinamentos e estão, a cada dia que passa, nos moldando para que sejamos mais bem governados. A adultização da infância é apenas um processo de ensino aprendizagem, o qual busca ensinar os sujeitos a viver e a continuar produzindo, de forma natural e naturalizante, esses ensinamentos aos demais. A fala “O que eu quero de vocês é que cheguem ao limite de suas forças!” (SCHULZ, 2015, p. 10) é um exemplo de sistema neoliberal, pois este nos educa para que possamos competir e chegar até o limite de nossas forças no trabalho, em prol de gerar lucro e crescimento econômico ao Estado; no limite de nossas forças nos estudos, visando à produção de conhecimento e à busca por melhores condições sociais. Junto a isso, acredito que nos esforçamos ao limite para sermos bons cidadãos, para que assim não venhamos a infligir às regras sociais; dedicamos-nos em sermos bons pais, bons filhos, bons cônjuges, para que assim possamos cuidar de nossa prole e parentes, não deixando a responsabilidade de tais cuidados sujeitos ao Estado.

E quando nos desencaixamos desse imenso quebra-cabeças, formado pelos diferentes artefatos da cultura que repetem a mesma lição, “todos precisamos aprender a competir” – em que cada um tem uma posição na relação de poder - somos convidados a nos educar mais formalmente por meio dos centros de educação e reabilitação, tais como a escola e a prisão. Podemos, também, ser diagnosticados como doentes identificados como anormais, quando isso ocorre, somos submetidos a exames e remédios para que possamos participar novamente do jogo da competição e do consumo. Desse modo, vamos sendo condicionados pelas verdades estabelecidas acerca do melhor e mais adequado de jeito viver a vida na contemporaneidade.



Figura 18: Cena dois

Na cena (SCHULZ, 2015, P. 11), as crianças que jogam beisebol com Charlie Brown questionam a sua exigência em relação a pedir que os colegas se sacrifiquem, se dediquem e trabalhem duro. As mesmas criticam sua fala e comparam o garoto a um líder político, o qual tenta exercer seu poder de forma opressiva e autoritária. Nesse sentido, a fala de uma das meninas, representa o ideal pós-moderno, imediatista, que deseja a vitória sem preocupar-se com os custos, com o preço a pagar.

## CAPÍTULO IV

### Medicalizar para governar por meio do gerenciamento das emoções

Começo este capítulo problematizando o modo como percebemos a infância e toda sua história. Alerto para o fato de muitas vezes naturalizarmos as relações que a infância estabelece com o universo adulto, aceitando, desse modo, um processo de adultização constante, como se a infância fosse um período de estágio obrigatório para o mundo adulto—o mundo do trabalho, das responsabilidades socioeconômicas familiares, sentimentais e financeiras—ocasionando, nos sujeitos infantis, a ansiedade e a depressão, doenças naturalizadas na contemporaneidade e que, através da medicalização, são tratadas e controladas pela sociedade para que “a anormalidade” dos sujeitos não acabe por prejudicar o espaço social.

Começo pontuando que, nesta série de tirinhas, é possível identificar questões que nos remetem à representação de um determinado tipo de infância, apresentado pelo material, fazendo referência à contemporaneidade. Apresento uma história que nomeei como “A Infância de Charlie Brown”.



Figura 19: A infância de Charlie Brown

Nesta história (SCHULZ, 2015, p. 94), se percebe, no primeiro quadro, que o menino Charlie Brown está profundamente preocupado com o fato de ver uma bola de beisebol toda vez em que observa o sol. Por isso, marca uma “consulta” com sua vizinha e amiga Lucy – a qual possui uma banca na rua onde se lê “Ajuda psiquiátrica” (SCHULZ, 2015, p. 94) – para que ela o ajude a descobrir o seu problema.

Em alguns momentos de sua narrativa, como veremos mais adiante, ele chega a mencionar que pode estar pirando, “perdendo a cabeça de vez” (SCHULZ, 2015, p. 94) e



que, além disso, ele está se sentindo “terrivelmente sozinho” (SCHULZ, 2015, p. 94). Nesta parte da tira, os gestos da criança já demonstram, no momento em que ela abre os braços e por meio do traço de sua boca, muita preocupação e ansiedade: o cartunista representa Charlie Brown como uma criança depressiva e que demonstra essas crises ao longo de toda a história.

As expressões faciais do menino são uma estratégia do autor, utilizada para confirmar o que está exposto nos balões. É possível identificar que a cena acontece na rua, pois Schulz destaca a grama mais clara no chão, assim como uma pequena planta ao lado de Charlie Brown, além de que o azul claro representando o céu é bastante evidente. O quadrinho que compõe a história é confeccionado a partir de texto e imagem, sendo os recursos visuais indicadores explicativos para o leitor: eles demonstram, através da expressão facial de Charlie Brown, todo o desconforto e a preocupação sentidos pelo menino toda vez que vê uma bola de basebol em vez do sol. Nota-se que a expressão facial de Lucy também demonstra inquietação e interesse em ajudar o garoto. Nesta história, o que se observa são a angústia e a aflição do garoto que parece sofrer de ansiedade, por conta de se dedicar demasiadamente ao beisebol e de não conseguir, devido à cobrança que ele mesmo cria para si, lidar com suas emoções. Por causa disso, o menino acaba precisando se confessar para outra pessoa, com o objetivo de organizar seus pensamentos. Desse modo, ocorre que Charlie Brown, de acordo com Foucault (2015), está sendo governado a partir de tecnologias do eu, criadas a partir do seu disciplinamento.



Figura 20: Cena dois

No quadro acima, Charlie está com sua irmã mais nova, Sally. O menino está sentado em frente ao que parece ser uma TV, enquanto que a menina caminha até ele e diz: “A lua está linda hoje, irmãozão [...], você deveria ir lá fora dar uma olhada” (SCHULZ, 2015, p. 94). Charlie caminha até lá fora e encontra a lua com o formato de uma bola de beisebol. A história, em um primeiro momento, se passa dentro da casa, dando a entender que o cômodo pode ser uma sala ou um quarto. Em seguida, o garoto caminha para fora de casa, na cena em que aparece a lua com formato de bola de beisebol. Atentemo-nos à cor da pintura, escura, representando a escuridão da noite. Segundo Pedrosa (2010), “Preto, branco e cinza— Estão ligados ao inconsciente” (MUSEU DA VIDA, CASA DE OSVALDO CRUZ<sup>24</sup>), significando, neste caso, que a bola de beisebol que Charlie Brown vê sempre que olha para o sol ou para a lua está relacionada a algum sentimento que vem do seu inconsciente, passando a ser projetado, pelo garoto, como algo concreto e existente. As expressões faciais de Charlie demonstram que ele não está compreendendo o que está acontecendo, e isso deixa o leitor ainda mais instigado em entender o que se passa com a personagem.



Figura 21: Cena três

Na cena acima (SCHUTZ, 2015, p.95), predominam as cores azuis e verdes que, segundo Pedrosa (2010), transmitem, respectivamente, “a introspecção, a razão e a intuição” (MUSEU VIDA, CASA DE OSVALDO CRUZ) e a “Adaptação ao ambiente” (MUSEU

<sup>24</sup>O Museu da Vida é um museu de ciências, localizado dentro da Fundação Osvaldo Cruz, que busca dialogar com a sociedade assuntos de ciências, tecnologia e saúde. Criado em 1999, o Museu da Vida é parte da Casa de Oswaldo Cruz, um centro dedicado à preservação da memória da Fio Cruz e às atividades de divulgação científica, pesquisa, ensino e documentação da história da saúde pública e das ciências biomédicas no Brasil. Para mais informações, acessar: <http://www.museudavida.fiocruz.br/index.php/sobre-o-museu> Acesso em: 17/02/2017.

VIDA, CASA DE OSVALDO CRUZ). Nesta cena, Sally pergunta se seu irmão gostaria de um sorvete de casquinha. Charlie, sentado em frente à TV, agradece à irmã e aceita o sorvete; porém, quando o garoto pega a casquinha, enxerga na bola de sorvete uma bola de beisebol. Nesta cena, além das expressões faciais do menino—que, logo no início, ao ser convidado a tomar o sorvete, aparece com um gesto sorridente e tranquilo —aparecem, na cena seguinte, com um ar de desentendimento. Nota-se que a cor azul (aqui, com um tom um pouco mais escuro, comparado aos outros quadrinhos da mesma história) é parte de uma estratégia do autor para demonstrar o momento em que ele observa seu próprio estado mental, tomando consciência do que está vivendo e ficando cada vez mais assustado com o seu problema. Ao que se supõe, Charlie começa a perceber que enxergar uma bola de beisebol em tudo que vê pode não ser algo considerado como “normal” pela sociedade da qual ele faz parte. A preocupação da criança é evidente e deixa o leitor ainda mais instigado a compreender o que se passa com o menino.



Figura 22: Cena quatro

Nesta cena (SCHUTZ, 2015, p.95), Charlie Brown comenta com Linus que tudo que ele vê se parece com uma bola de beisebol e que sua cabeça não para de coçar, o que sugere que possa ser alguma alergia. Linus pede que Charlie vire de costas para que ele possa verificar o que se passa e, no momento em que Charlie o faz, o leitor percebe que a cabeça do menino também se parece com uma bola de beisebol. A história tem fundo humorístico, mas representa, ao mesmo tempo, a aflição e o incômodo sofrido pelo garotinho, e faz com que o leitor se surpreenda com o problema (que Charlie tentará resolver ao longo das tiras).

Neste cenário, os gestos e expressões de Linus (que representa estar seriamente preocupado com o desenho de uma bola de beisebol na cabeça do amigo) fazem com que ele oriente o menino a procurar um pediatra. Esta representação de “doença” da personagem atrelada à fonte da cura (ou seja, o saber médico) aponta para um processo mais recente sob o qual a infância vem passando. Com isso, estou me referindo à medicalização das crianças. Sobre isso, Bujes explica:

Outras instâncias concorrem igualmente para regradar as relações adulto/criança: os agentes de uma medicina social nascente, com a família colaborando para esta medicalização, um aparato legal e judiciário (com uma organização do tipo policial). As disciplinas concorrem para um processo de individualização que distingue cada pessoa por suas marcas, suas medidas, seus sinais próprios. Individualização esta que, ao mesmo tempo, possibilita sua comparação com os demais. É este jogo que coloca em confronto o indivíduo e o grupo, que permitirá ordenar, seriar, classificar, enfim, normalizar. Individualização e totalização, duas estratégias de composição do singular (o corpo individual) e do plural (o corpo social). (BUJES, 2010, p. 167)

Em vista disso, as angústias, temores e aflições dos sujeitos infantis acabam tratadas pelos pais e pela escola como “caso clínico”, o que vemos internalizado no seu amigo Linus que, diante da inesperada visão de uma bola de beisebol, logo recomenda ajuda médica a Charlie Brown. Esse tipo de tratamento dado às questões mais enigmáticas do pensamento infantil coloca sob o saber médico certo estatuto de verdade, remetendo ao diagnóstico médico a sentença do que supostamente se passa com a criança. Porém, como aponta Álvarez- Uría (1996):

Os saberes científicos não somente estão submetidos a revisões, retificações e reformulações, senão que também são produtos de interesses, de violência, de resistências. Em seu interior aninha-se a pesada e sempre coercitiva materialidade. (p. 34)

Assim, quando a sociedade legitima o saber médico, aceitando seu discurso, acaba por aceitar a dominação que lhe é imposta socialmente.

Os gestos de Charlie Brown demonstram angústia ou desalento, os balões vazios em cima da sua cabeça também se referem a “pensamentos vazios”, ou seja, o menino já não sabe mais no que pensar sobre o seu dilema. Os dois traços ao lado da cabeça de Charlie Brown “[...] permitem-nos interpretar que está tremendo ou se sacudindo, em situação de desespero ou algo que remeta à aflição” (RAMOS; BUFFON, 2014, p. 11). Conclui-se,

somando a expressão facial do personagem aos traços e ao que está escrito no balão, que Charlie está bastante aflito com sua atual condição.

A escolha da cor de fundo nesta cena também foi algo pensado pelo cartunista, pois, segundo McCloud (1995), “Em preto e branco, as ideias por trás da arte são comunicadas de maneira mais direta. O significado transcende a forma” (p. 192). Por isso, o cartunista optou por um tom de azul mais claro, quase um branco, na intenção de deixar o diálogo realizado pelas personagens mais direto e objetivo, diminuindo a dispersão ocasionada pela intensidade dos tons mais fortes, os quais poderiam desprender o leitor do enredo da história, causando prejuízos ao seu entendimento. Por fim, percebemos que a tira demonstra um determinado tipo de infância que vem se constituindo na contemporaneidade, a qual tem sua identidade moldada pelo saber médico/científico.



Figura 23: Cena cinco

Nesta parte da história (SCHUTZ, 2015, p.96), Charlie Brown aparece com um saco na cabeça em um espaço representado como um consultório médico, falando com uma pessoa do sexo feminino (pois ele a chama de “senhora”), representando, dessa forma, tratar-se de uma mulher que trabalha como uma secretária responsável pela agenda do pediatra de Charlie. Nota-se que em nenhum momento a pessoa aparece na história e a mesa aparece pela metade: porém, através dos balões de texto, dos gestos do menino e do cenário, o leitor não precisa ver a mulher sentada à mesa para interpretar que ela está lá.

O garoto gesticula, abre os braços, com a intenção de mostrar a importância do seu problema e de conseguir uma consulta com o pediatra. A tira também apresenta o

constrangimento que o garoto sofre ao ser exposto pela secretária, pois teve que explicar o porquê de estar usando um saco na cabeça, exposto a todas as pessoas que estavam no consultório o seu caso particular. Este quadro evidencia que Charlie fez o que Linus lhe aconselhou na tira anterior, ou seja, foi procurar, após a conversa, a ajuda de um especialista para tratar do que ele considera ser uma alergia. Essa representação da vergonha no momento de exposição da doença aponta para o ritual médico que faz do ser humano doente apenas um corpo que precisa ser investigado, perscrutado: há o despeito do custo emocional que um exame da “patologia” irá trazer ao sujeito e ele está disposto a enfrentar tal exame, na esperança de obter a cura para a sua enfermidade.



Figura 24: Cena seis

Na tira acima (SCHUTZ, 2015, p.96), Charlie aparece sentado à beira de uma mesa bastante parecida com a mesa no bloco anterior, porém, está contém um tom mais alaranjado e os balões de texto apresentam com quem o menino está conversando, pois, logo no início do primeiro balão, ele diz: “Agradeço por me receber assim de última hora, doutor, porque eu preciso mesmo de ajuda...” (SCHULZ, 2015, p. 96). A caixa de texto, nesta primeira leitura que o leitor faz no quadrinho, serve para situar o mesmo que Charlie está em outro cenário: agora ele está na sala do seu médico e não mais na recepção do consultório. Nota-se que imagem e texto se completam neste momento. Quanto a isso, McCloud (1995) considera que “Na verdade, não importa muito qual é mais usada, desde que funcione” (p. 139). O autor ainda argumenta que esse tipo de linguagem utilizada nas HQs, combinando texto e imagem, é algo considerado como natural pelos cartunistas, pois “É normal nesta sociedade que crianças combinem palavras e figuras para se expressar” (MCCLLOUD, 1995,

p. 139). Nesse sentido, a linguagem disposta nas HQs apresenta um direcionamento ao seu público alvo, ou seja, as crianças.

Sobre a história, Charlie está no consultório médico conversando com seu pediatra que, assim como a secretária, não aparece para o leitor, mas sabe-se que ele está ali presente. O médico escuta a queixa do menino sobre sua suposta alergia e também pergunta o porquê de o garoto estar usando um saco na cabeça: Charlie responde que decidiu colocá-lo porque tentaram autografar a imagem da bola de beisebol desenhada em cima da sua cabeça. Neste quadro, o artista começa a desenredar aos poucos a história, pois, quando Charlie surge com o saco na cabeça, deixa o leitor surpreso, sem saber o motivo de ele ter tomado tal atitude – parecendo uma máscara, a qual representa o garotinho triste e desolado com a sua aparência. Já, na tira acima, o autor explica o porquê de ter introduzido o saco na história. Nota-se que Schulz (2015), ao passo que lança as surpresas e gera perguntas ao leitor, apresenta, no bloco seguinte, as respostas e as causas que o levaram a criar tal acontecimento.



Figura 25: Cena sete

Na cena acima (SCHULZ, 2015, p.97), Charlie Brown aparece explicando para o doutor como tudo começou. Ao lado, ele aparece em sua cama, sendo acordado pela luz do sol, e detalha para o médico o momento em que viu o sol como uma “Bola de beisebol gigante” (SCHULZ, 2015, p. 97). Evidencia-se a noção de temporalidade para o leitor, que percebe, a partir da diferença da caixa de texto e das aspas no início e no fim da sua fala, que se trata de uma lembrança, de algo que já aconteceu e que só pode ser reproduzido porque está na memória de Charlie Brown. Por isso, o autor utilizou a caixa de texto e não os balões. A mesa em um quadrinho e a cama no outro também passam a temporalidade dos

acontecimentos, pois, nos quadros anteriores e posteriores ao da cama, aparece a mesa do pediatra, levando o leitor a entender que a parte em que aparece a cama trata-se de uma lembrança, um acontecimento ocorrido no passado.

O menino, então, segue contando para o médico que, depois de ver o sol igual a uma bola de beisebol, viu a lua com a mesma forma. Charlie Brown finaliza, perguntando: “Eu estou pirando, doutor? É o último arremesso da temporada para mim?” (SCHULZ, 2015, p. 97), demonstrando tamanha preocupação em relação aos jogos de beisebol, esporte que pratica. Aqui, nesta cena, o autor sugere de forma sutil que as visões do menino se tratam de preocupações relacionadas à cobrança ocasionada pelo esporte, comprovando como as relações na infância contemporânea são perpassadas por questionamentos, aflições, angústias e crises de identidade, as quais submetem as crianças a agir e a produzir de acordo com o esperado, obedecendo a sua faixa etária, seu meio social, etc. Por tais razões, formam-se sujeitos infantis direcionados a competir, ocasionando, em alguns indivíduos, devido à cobrança e pressão, fragilidades e ansiedades, as quais são enquadradas pelo saber médico como doenças psicossomáticas, conhecidas como depressão infantil. Na tira seguinte, o autor descreve o que o menino foi orientado pelo seu médico a fazer.



Figura 26: Cena oito

Na história acima (SCHULZ, 2015, p. 97), Charlie aparece arrumando uma mala em um cômodo da casa, o qual representa ser um quarto. Em cima da cama, estão dispostas meias e um tubo de algo que deduzi ser um tubo de creme dental, deixando evidente, pelo autor, que Charlie está fazendo as malas porque pretende sair de casa; o creme sugere ao leitor compreender que esta saída não será passageira, pois o personagem pretende dormir



no local para onde vai. Nesse contexto, Sally pergunta por que o garoto está arrumando a mala e ele responde que está obedecendo às recomendações médicas, pois o mesmo crê que Charlie precisa ir para um lugar calmo e tranquilo, como um acampamento, para “Desligar minha cabeça um pouco do beisebol” (SCHULZ, 2015, p. 97). No próximo quadro, a irmã diz que já o viu jogar e ele não parecia estar com a cabeça “tão ligada” ao beisebol, o que pode ser considerado como uma crítica se referindo às derrotas de Charlie em relação a este esporte ou, também, pode se referir ao menino não ser um bom jogador, deixando, nesse caso, o leitor livre para escolher sobre o que a menina estava se referindo. Mas, ainda sobre a representação da fala do menino, nota-se o quanto o direcionamento e a opinião de um especialista – no caso, o médico– são aceitos como verdade pelo garoto que, mesmo sem gostar de acampamento, decide ir visitá-lo, na esperança de que, vendo outras paisagens e respirando outros ares, ele consiga se desprender da inquietação, angústia e ansiedade que o esporte está lhe propiciando. Nesse momento, Charlie é governado pelo médico, que busca ajudar o garoto a se livrar do seu problema.

Nessa situação, Sally, ao ver o irmão andando em direção à porta, fala: “Você vai fazer um baita sucesso no acampamento com esse saco na cabeça” (SCHULZ, 2015, p. 97). Neste balão de texto, as letras aparecem em negrito e a letra está em um tamanho maior, representando que a garota está falando alto e sua expressão facial demonstra que a garota está rindo, o que pode ser considerado pelo leitor como uma brincadeira ou deboche relacionado à aparência atual do menino. Percebe-se, no último quadro deste bloco, que o autor não utilizou o recurso das onomatopeias para expressar a piada/brincadeira, deixando para o leitor a interpretação da cena a partir dos elementos –considerados, por ele, sutis– para descrever uma brincadeira entre irmãos.



Figura 27: Cena nove

Seguindo com a história, na tira acima (SCHUTZ, 2015, p.100), Charlie está dentro do ônibus, dialogando consigo mesmo sobre a decisão de estar indo para o acampamento. No quadro ao lado, o ônibus aparece andando, com um balão de texto em cima do teto, o que significa que Charlie está lá dentro, pensando: “Para alguém que detesta o acampamento, eu passo um tempão por lá... Talvez eu tenha procurado o médico errado” (SCHULZ, 2015, p. 100). Verifica-se, agora, que o menino passa a duvidar da orientação profissional, mas, mesmo com essa desconfiança, decide respeitar sua prescrição, tratando-se, dessa maneira, de uma relação de poder que Charlie decidiu aceitar –o médico, em sua posição, governa Charlie. Esse governo da vida pode ser entendido como uma marca da contemporaneidade. Rabinow e Rose (2006) argumentam que Foucault afirmava que o poder na era clássica significava uma vantagem conferida ao soberano, pois ele é quem tinha o direito de decidir sobre a morte de seus súditos em momentos em que ele estivesse sendo intimidado por inimigos:

[...] o direito de um governante de confiscar as coisas, o tempo, os corpos, e em última instância a vida dos sujeitos. Era o modelo de poder que era codificado e generalizado na filosofia política clássica – um modelo que permaneceu essencialmente inalterado quando a “cabeça do rei” foi deslocada do soberano para o Estado. (p. 27).

Porém, uma série de transformações deslocou o polo de forças na rede de poder entre soberanos e súditos e, por conta dessa transformação, Foucault, segundo os autores, afirma que o poder agora é “situado e exercido ao nível da vida” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 28). Busca-se governar os sujeitos não mais legislando para a morte, pois interessa ao Estado, na atualidade, o governo sobre o ser em vida, de modo que esse sujeito possa render mais e

custar menos a ele. Neste caso, trata-se do governo da criança sadia, sem problemas de saúde relacionados ao estresse, à depressão, à ansiedade, etc.

Charlie ainda menciona que todo verão o médico obriga a família a acampar e que essa é a solução do pediatra para qualquer problema que a família venha a se queixar. Na fala, fica evidente, por meio da expressão “obriga a família a acampar”, que esse governo que o médico exerce sobre a família de Charlie concerne a uma relação de poder nada sedutora na visão da criança – que a descreve como sendo algo forçado ou “obrigado”, como a própria palavra descreve. Deve-se levar em conta que está prescrição médica representa a forma como vivemos na contemporaneidade, tudo por causa da correria do dia a dia e do nível de estresse e cansaço em que os sujeitos vivem. Além de tudo, a prescrição indica, também, como nossa era vem se afastando da natureza, passando cada vez mais tempo aprisionada em cidades de concreto, não aproveitando, desse modo, toda a paz e tranquilidade que a natureza pode propiciar ao ser humano.

Assim sendo, o saber médico legisla de modo a orientar e governar os sujeitos. Mas, é no último balão de texto, comovemos acima (SCHUTZ, 2015, p 100), que o menino relaciona a obrigação, estipulada pelo pediatra, de ir para o acampamento com a obrigação de servir ao exército, estipulada pelo Estado: “Até sei o que vai acontecer comigo... quando eu não tiver mais idade pro acampamento, vou ser recrutado pelo batalhão de infantaria” (SCHULZ, 2015, p. 100).

Neste quadro, o autor demonstra, através da personagem Charlie Brown, a noção de tempo e espaço, ensinando que, a partir de uma idade estipulada pela sociedade, a criança deixa de pertencer exclusivamente ao espaço do acampamento, da praça, do entretenimento e lazer para pertencer ao espaço dos adultos, do trabalho, das forças armadas, etc. A história ensina que, para todos os momentos vividos, existem demarcações de tempo, ou seja, para cada fase da vida, devemos agir de tal modo e, assim, nos acostumamos a criar uma identidade para cada fase estabelecida, gerando sujeitos a impressão de que estamos decidindo e fazendo escolhas a respeito da condução de nossas vidas. Porém, ao não conseguir alcançar os ideais traçados pela contemporaneidade, os sujeitos passam a obter sentimentos de ansiedade e depressão.



Figura 28: Cena dez

No quadro acima (SCHUTZ, 2015, p. 100), Charlie acaba de chegar ao acampamento e ainda está com o saco na cabeça, mas isso não parece incomodar o garoto que passa por ele e avisa que a reunião já vai começar. A cor de fundo é o vermelho que, segundo Pedrosa (2014):

É uma cor única e sem limites, a mais fácil de destacar, que não pode ser clareada, pois perde suas características e ao ser misturado ao amarelo se torna laranja, ou clareada com o branco a cor vermelha cria a rosa, é o princípio da vida e significa tanto à valentia, ousadia, alegria e a trégua da Cruz Vermelha Internacional, como também indica perigo, crueldade, cólera e guerra. (p. 118-121)

Conforme o enredo da história é, possível perceber que o autor utilizou a cor vermelha neste quadro para descrever os sentimentos de perigo e apreensão que Charlie está sentindo no momento em que chega ao acampamento.

Nota-se que, nos quadros seguintes, a cor de fundo volta a ser o azul, demonstrando que o medo que Charlie estava sentindo na chegada já havia passado e ele já está se sentindo mais calmo. Na cena seguinte, ele aparece sentado na sala onde acontece a reunião e os meninos ao seu lado conversam sobre o que estão fazendo, enquanto que Charlie apenas os observa. Os meninos decidem eleger Charlie como o “Sr. Saco”, para ser o presidente do acampamento. As expressões dos garotinhos demonstram seriedade e comprometimento pela escolha do novo líder.

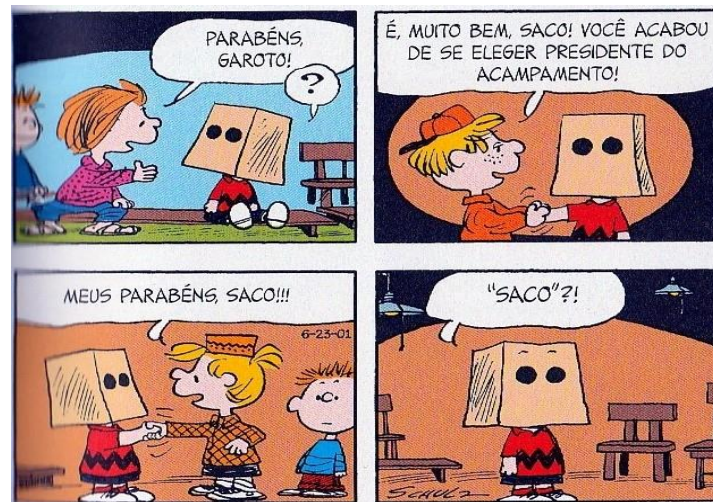


Figura 29: Cena onze

Charlie é eleito o presidente do acampamento e, nessa parte da história (SCHUTZ, 2015, p. 101), percebe-se, através do balão com o ponto de interrogação, que ele não entendeu o porquê de ter sido escolhido para esta função. A cor de fundo desta cena é o azul, porém, o autor utilizou a cor preta na parte de cima para destacar que algo não está certo e, através dessa estratégia visual, ele dá pistas para que o leitor fique atento aos próximos quadros.

Em seguida, outros meninos caminham até Charlie para lhe dar os parabéns por ter sido eleito. As próximas três cenas possuem a cor laranja de fundo, sendo que duas também possuem a cor preta. De acordo com Baldissera e Fabian (2016), a cor laranja “Significa alegria, [...] e vitalidade, é uma cor quente que [...] inspira e proporciona criatividade, pois sua utilização desperta a mente para novas visões ajudando na assimilação de novas ideias, traz energia e entusiasmo” (p. 4). Por outro lado, a cor preta, segundo os autores, “provoca peso na consciência, pois é a cor da condenação. É classificada como a ausência de cor, por isso possui um aspecto triste”. (BALDISSERA; FABIAN, 2016, p. 4). Desse modo, o leitor percebe que mesmo que Charlie esteja instigado sobre a sua eleição, é possível concluir, através da estratégia visual utilizada pelo cartunista a partir do uso da cor laranja, que ele começa a ficar entusiasmado com o acampamento e que acredita que coisas boas podem acontecer com ele neste espaço.

Porém, a cor preta identifica que, mesmo começando a se entusiasmar, ele ainda permanece triste por conta da sua suposta alergia na cabeça e também pelo fato de enxergar uma bola de beisebol em tudo que vê. Esta informação a respeito do estado de espírito da personagem só foi possível de ser percebida a partir dessas estratégias visuais utilizadas por

Schulz, pois, com o saco na cabeça, o leitor não pode visualizar as expressões faciais do menino. No último quadrinho, abaixo deste bloco, Charlie Brown representa o questionamento sobre como os meninos estão lhe chamando, pois parece que o fato de ele estar com um saco na cabeça não atrapalha o modo de se relacionar com as outras crianças, pois as mesmas parecem estar tranquilas, demonstrando normalidade em relação a isso, o que dá a entender que os sujeitos infantis convivem com a imaginação e com o faz de conta, sendo capazes de aceitar as escolhas e as identidades dos indivíduos.



Figura 30: Cena doze

Nesta cena, Charlie Brown anda sozinho pelo espaço, predominam as cores verdes e azuis as quais significam:

Verde é a cor que representa o repouso, a calma e o crescimento por remeter-se a (sic) cor da clorofila presente na natureza [...], azul estimula a calma e a seriedade por ser uma cor fria, além de instigar a imaginação. Possui um caráter refrescante e em excesso pode remeter a (sic) tristeza. (BALDISSERA; FABIAN, 2016, p. 3)

Em vista disso, enquanto Charlie Brown caminha solitário entre a paisagem, demonstrando descanso e tristeza, um garoto vem correndo em sua direção: este, através de sua expressão facial, aparenta estar contente, pois Charlie o ajudou a encontrar seus sapatos. Brown acha estranho ser chamado de Senhor Saco e tal informação é obtida através dos traços que envolvem o texto dentro do balão, o que significa, para McCloud (1995), que “as

emoções podem ser visíveis” (p. 118) nas histórias em quadrinhos. “O mundo invisível das emoções também pode ser representado entre ou dentro do quadro” (McCloud, 1995, p. 121).

Assim, o menino do acampamento narra que fez o que Charlie falou: procurou os sapatos embaixo da cama e os encontrou. O menino, quando narra o acontecido, finaliza dizendo que Charlie é um ótimo presidente de acampamento; sai da cena correndo - com o que parece ser um sorriso no rosto, mostrando para o leitor que está feliz. Mesmo assim, Charlie continua intrigado por ser chamado de Senhor Saco, demonstrando ainda não ter se adaptado ao novo ambiente e aos colegas do acampamento.



Figura 31: Cena treze

Na tira acima (SCHUTZ, 2015, p. 102), um garoto narra que o café da manhã do acampamento melhorou – tendo em vista o café servido no ano passado– e atribui ao Senhor Saco a melhora da refeição, dizendo: “Você é um bom presidente de acampamento, Saco!” (SCHULZ, 2015, p. 102). Através da cor laranja, utilizada como fundo em todos os quadros, nota-se que Charlie Brown está entusiasmado com o lugar. Tal pista (dada pelo autor, a respeito dos pensamentos de Charlie Brown) só pode ser obtida por meio da cor de fundo, porque com o saco na cabeça não fica evidente as expressões faciais e corporais, ainda mais que o mesmo não possui balão de texto neste bloco, o que possibilita que o leitor tire suas próprias conclusões sobre o que está acontecendo com Charlie, interagindo com a história que está lendo.



Figura 32: Cena catorze

Nesta outra cena (SCHUTZ, 2015, p. 102), o autor esclarece a pista que deixou na tira anterior, começando o bloco com Charlie Brown escrevendo uma carta para sua família e explicando o que está acontecendo com ele no acampamento. Essa primeira informação é obtida através da fonte da letra—que é diferente das demais fontes dos balões e também chama a atenção porque não possui balão de texto—, além de Charlie estar com algo que parece ser um bloco de papel e uma caneta na mão, demonstrando que está escrevendo alguma coisa para alguém. A partir disso, nota-se que texto e imagem explicam juntos os significados do quadro, pois, mesmo que o leitor ainda não tenha lido o que está escrito no texto do primeiro quadro, por meio das imagens e do modo como o texto foi escrito, ele pode tirar (em um primeiro momento) a conclusão do que está acontecendo.

Na segunda tira, um garoto entra no quarto onde Charlie está e pergunta se deve se inscrever para fazer trilha ou nadar. Brown responde que nadar é melhor que fazer trilha. Após obter a opinião de Charlie, o menino sai correndo do quarto com uma expressão feliz, agradecendo o Senhor Saco e o chamando de inteligente. Charlie, nesta cena, não fica mais surpreso pelo fato de ser chamado de Saco, parece que ele já se acostumou e está gostando do novo nome, o que significa que:

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceitualizando como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2015, p. 11-12)



Em vista disso, o leitor começa a compreender que a personagem Charlie Brown, no momento em que compreende que as crianças do acampamento estão lhe dando atenção, elogiando sua inteligência, demonstrando admiração e consideração, ele adquire a identidade de Senhor Saco como sua, sentindo-se contente com ela, pois, no espaço o qual ele está inserido, está identificação supriu suas necessidades enquanto criança que quer interagir, se sentir amada e reconhecida por seus iguais.

Nota-se, também, que nesse espaço não existe competição, e que as brincadeiras acontecem de forma agradável e tranquilizadoras, o que possibilita que Charlie esqueça a cobrança e a pressão do esporte que pratica, propiciando descanso e descontração. O autor evidencia esses aspectos na última cena, em que Charlie aparece terminando de escrever a carta, na qual narra: “A vida aqui no acampamento está uma maravilha” (SCHULZ, 2015, p. 102), demonstrando que a identidade de Senhor Saco está fazendo com que ele se sinta muito bem. Porém, mesmo com esses benefícios aparentes, Charlie ainda não consegue retirar o saco da cabeça para aproveitar o ambiente ao seu redor, demonstrando fragilidade e medo de não ser aceito pelas crianças.

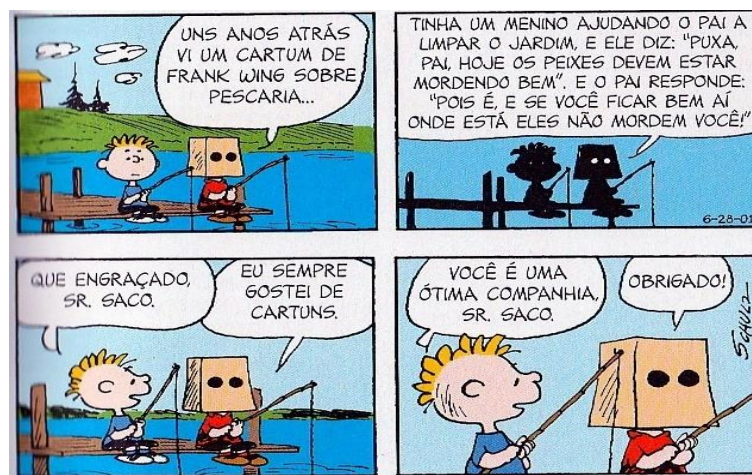


Figura 33: Cena quinze

Neste bloco de imagens (SCHUTZ, 2015, p. 103), Charlie Brown está pescando à beira do lago, acompanhado de um garoto no final de um trapiche. Entre as cores de fundo, predomina o azul, variando apenas do tom mais claro para o tom mais forte. Na cena, Charlie está conversando sobre cartuns com o colega e brinca narrando um diálogo entre pai e filho. É possível perceber que Charlie, em outras histórias da Turma dos *Peanuts*, raramente aparece descontraído, dizendo ditados e brincando com os colegas. Nesta cena, ele aparenta

tranquilidade, porém, a cor preta demonstra, segundo Baldissera e Fabian (2016, p. 4), “um aspecto triste”: Charlie não está acostumado a ser descontraído com seus amigos; então, quando age desta forma, espera algum tipo de reprovação por parte dos colegas.

Nota-se isso nas imagens posteriores, quando o garotinho parece estar alegre e narra que o Senhor Saco é engraçado. Charlie, representando ser o Senhor Saco, parece se sentir melhor do que sendo ele mesmo, pois, como Charlie Brown, todos ao seu redor -família e amigos- demonstram não se importar com os hábitos e gostos do rapaz, porém, como Senhor Saco, as crianças do acampamento representam gostar da sua companhia e isso se evidencia na fala do garotinho: “Você é uma ótima companhia, Senhor Saco” (SCHULZ, 2015, p. 103). Assim, expõe-se para o leitor que a identidade de Senhor Saco lhe traz mais afeto, carinho e benefícios do que sendo ele mesmo.

Essa representação nos remete àquilo que Hall (2015) já mencionava acerca de nosso tempo, no que diz respeito às múltiplas identidades que cada indivíduo pode assumir– em oposição ao que vimos ocorrer durante boa parte da história moderna, em que se supunha que um indivíduo podia ter sua vida marcada por traços de uma identidade que “nascia com ele” e lhe acompanhava por toda a sua vida e, mesmo diante de pequenas transformações, permanecia idêntico.



Figura 34: Cena dezesseis

Aqui (SCHUTZ, 2015, p. 103), o autor demonstra, por meio do ponto de interrogação no balão de texto, que Charlie está intrigado. Ele não dá muitas pistas de onde o menino está, porém, no mesmo quadro, se lê três vezes a palavra “BRIGA, BRIGA, BRIGA” (SCHULZ, 2015, p. 103). A forma da letra, escrita em caixa alta e com um ponto de exclamação ao

final, demonstra que alguém está gritando; o fato de as palavras estarem escritas em cores diferentes demonstra que mais de uma pessoa está gritando; há a cor vermelha, a qual “estimula a agitação, a atividade e evoca diversos sentimentos” (BALDISSERA, FABIAN, 2016, p. 4); o preto, que está representando a tristeza. Olhando para a pintura das letras, identifica-se que se trata de algo relevante de ser averiguado: Charlie logo identifica os brigões e outro menino vai verificar o que houve.

Podemos ver que o menino que foi averiguar a briga conta para Charlie Brown que disse para os colegas que estavam brigando que o presidente do acampamento ia dar um jeito neles se não parassem com aquilo. Logo, o garoto menciona que o acampamento está bem melhor desde que Saco assumiu a presidência. Novamente se percebe, através dos dois balões ao redor de Charlie Brown, que ele fica pensativo, sem entender porque neste lugar ele é ouvido e respeitado, além de que o simples fato de ele se aproximar de uma briga fez com que os garotos que estavam brigando parassem imediatamente. Schulz (2015) evidencia esses pensamentos de Charlie através do cenário e das cores.



Figura 35: Cena dezessete

Na cena acima (SCHUTZ, 2015, p. 104), o autor representa, com o cenário, a escuridão da noite, pois predomina a cor preta. Charlie aparece sozinho, um menino surge e pergunta para o Senhor Saco qual das estrelas é a Estrela Polar; ele a mostra para o colega e o menino narra que foi incrível conviver com o Senhor Saco, por conta de seu conhecimento. O cenário neste quadro é completamente escurecido, deixando até a cor azul em um tom

mais forte. No quadro posterior, Charlie Brown, com um andar aparentemente triste, caminha na frente do garoto e fala: “Não há profeta sem honra senão na sua pátria” (SCHULZ, 2015, p. 104). Nesta frase, Schulz (2015) apresenta um trecho bíblico, tratando-se do evangelho de Marcos 6:4, onde se lê:

Contudo Jesus lhe afirmou: Somente em sua própria terra, junto aos seus parentes e em sua própria casa, é que um profeta não é devidamente honrado. (BÍBLIA PORTUGUÊS<sup>25</sup>, 2012, CAP.6, VERCÍCULO. 4)

Na passagem bíblica, Jesus destacava a hipocrisia do seu povo, que não reconhecia ser ele um profeta. Antes, rendiam louvores a estranhos que prometiam cura, enquanto seus milagres não eram reconhecidos pelas autoridades judaicas. Charlie Brown, ao narrar essa passagem, evidencia que, na sua casa, assim como os profetas, ele não poderia obter honra sobre seus méritos, conseguindo alcançar honra apenas fora dela. Nesta tira, o autor dá algumas pistas de que Charlie pretende trocar novamente de identidade, mas isso é o que veremos na próxima cena.



Figura 36: Cena dezoito

Nesta parte da história (SCHULZ, 2015, p. 104), Charlie começa a dar sinais de que quer voltar para casa, anunciando que sua cabeça não coça mais e que, se a alergia tiver curada, ele irá tirar o saco. Nota-se que ele pensa que se abandonar a identidade de Saco e voltar a ser Charlie Brown, deixará de ser o presidente do acampamento. Porém, ele mesmo justifica sua vontade em querer novamente ser reconhecido como Charlie Brown, no

<sup>25</sup>Para mais informações, acessar: <http://bibliaportugues.com/mark/6-4.htm> Acesso em 19/02/2017.

momento em que narra que não pode ficar com o saco na cabeça para sempre, pois pode ser confundido com um saco de compras em alguma quitanda. Percebe-se que as cores de fundo escolhidas pelo autor revelam tristeza e ansiedade— a cor preta, a qual demonstra a saudade de casa e também a angústia de não querer ir embora, por conta do tratamento que recebe dos colegas do acampamento.

Neste caso, a cor marrom significa, segundo Baldissera e Fabiam (2016),

A cor da moderação, da estabilidade e da solidez. Geralmente está associada ao conforto, assim como o bege, é uma cor que instiga a simplicidade e o antigo. Ele traz tranquilidade (sic) devido a sua associação com a natureza e com a terra. (p. 4)

Ou seja, aqui, o autor demonstrou, por meio dos balões de textos e, também, das cores, que a personagem está sofrendo porque não sabe com qual identidade ela deseja ficar, pois sente saudades de casa, mas também gosta do novo ciclo de relacionamentos que conquistou, sendo o Senhor Saco no acampamento. A cor marrom ajuda a demonstrar que, mesmo triste, Charlie está moderado, estável e lúcido para tomar sua decisão. Percebe-se, ao longo das análises, que as cores narram o estado de espírito da personagem, demonstrando seus sonhos, angústias, medos, anseios e alegrias.



Figura 37: Cena dezenove

Finalmente, na cena acima (SCHUTZ, 2015, p. 105), Charlie toma sua decisão e resolve abandonar a identidade de Senhor Saco, presidente do acampamento, para voltar a ser Charlie Brown. A tomada de decisão acontece na madrugada, evidenciando, a partir da tira anterior, que o menino não dormiu, pois passou toda a noite pensando em que atitude

tomar. Ao ser perguntado pelo colega de quarto sobre o que está fazendo, ele explica que vai ver o sol nascer e, se ele realmente o vir, saberá que está curado.

Charlie então aparenta sair do alojamento em polvorosa, deixando seu colega de quarto bastante intrigado com o que está acontecendo, se perguntando: “Ele é o presidente do acampamento?” (SCHULZ, 2015, p. 105). A criança permanece na cama, demonstrando que ainda está sonolenta e que por isso está confusa com a situação. Charlie, em um ímpeto de coragem, se retira do dormitório e sai no meio da noite para tentar compreender suas questões mais íntimas e instigadoras, afinal, quem Charlie pensa ser? Como ele tomou essa decisão? Será saudade de casa? Dos amigos? Da competição e da pressão envolvidas nos jogos de beisebol, do qual ele é o técnico? Esta tira deixa o leitor bastante instigado a procurar responder a essas perguntas e, também, se ele não irá mais ver uma bola de beisebol.



Figura 38: Cena vinte

Nesta, que é a penúltima tira (SCHUTZ, 2015, p.105) que compõe esta história, Charlie está sentado sozinho no meio do acampamento, na escuridão. A sombra azul nos quadros pretos representa a luz da lua e deixa evidente, através dos tons escuros, toda a tristeza e a solidão que o garoto está sentindo. As expressões faciais do menino também evidenciam sua dor, por meio do traço de sua boca no segundo quadro superior, da esquerda para a direita, em que se pode perceber uma representação de choro e cansaço.

Os balões de texto também expõem o drama quando se lê, no primeiro quadro: “Eu devo estar maluco...” (SCHULZ, 2015, p. 105), no qual a personagem demonstra que tem consciência do que está fazendo, não aprovando sua atitude de sair da cama no meio da noite

para sentar no chão, no meio da floresta, para ver o sol nascer. Charlie lembra que é quatro de julho, dia da independência dos Estados Unidos e que, por tratar-se de um feriado, todos deveriam estar comemorando e brincando com seus amigos, enquanto que ele, pobre Charlie Brown, está sozinho no escuro.

No terceiro quadro, nota-se que ele começa a se questionar como a vida é estranha, pois está sentindo a dor de ter que escolher uma identidade para usar: ele ainda é uma criança, mas já sofre por ter que decidir quem ele vai ser no mundo. Charlie se sente pressionado e sem respostas, indaga o que veio fazer nesta vida, causando, no leitor, tristeza e desolação. O menino está se machucando, à procura de respostas que lhe orientem a seguir em frente, ao passo que precisa passar por este treinamento para se tornar um sujeito adulto.

É interessante identificar o quanto esse processo de adultização pode causar sofrimento e desolação ao ser estimulado pelo meio social e cultural, pregando, aos sujeitos, que tais ensinamentos são naturais e essenciais para a sociedade. Percebe-se que, na sociedade contemporânea, o discurso de que cada um tem o seu tempo para aprender e se constituir sujeito com habilidades e competências não está realmente internalizado, pois vemos, nas representações, que os indivíduos são configurados a partir de um padrão pré-determinado, produzindo, assim, certo tipo de infância, a qual naturaliza os processos confeccionados. O objetivo disso é amadurecer e adultizar os sujeitos infantis para que eles possam crescer e produzir de acordo com o que é estipulado pelo neoliberalismo. Identifico que essa forma de educar os sujeitos (para que eles aprendam como a vida social funciona), em muitos momentos, acaba por adoecê-los e desmotivá-los em relação à vida, fazendo com que os mesmos sejam medicados para que possam continuar sobrevivendo no meio social contemporâneo.



Figura 39: Cena vinte e um

Então, na última tira (SCHUTZ, 2015, p.106), Charlie Brown espera para ver o Sol nascer, com a esperança de não ver uma bola gigante de beisebol. Percebe-se que a cor branca predomina no fundo das cenas, demonstrando, segundo Baldissera e Fabian (2016), “a pureza” (p. 4), mas o branco também “[...] é uma cor sem temperatura que muitas vezes expressa dúvida devido à imensidão de possibilidades que ela proporciona” (p. 4). Através da cor branca e das expressões faciais da personagem, o autor demonstra o quanto Charlie está em dúvida, inseguro, pois não tem certeza se irá enxergar a bola em vez do sol. O menino chega a fechar os olhos, torcendo para que tudo dê certo, mas, no terceiro quadro, o leitor percebe que algo deu errado: Charlie demonstra vontade de chorar, e o balão com o ponto de exclamação esclarece que ele está espantado com o que viu.

Enfim, no último quadro desta última cena da história, o suspense acaba e o autor revela que Charlie Brown não vê mais uma bola de beisebol, porém, agora, enxerga o rosto do *Mad*<sup>26</sup>. Nota-se, com esse desfecho, que Schulz demonstra que Charlie está realmente

<sup>26</sup>*Mad* é uma palavra inglesa, que significa louco, raivoso, maluco. *Mad* também é o nome de uma revista estadunidense de humor, “fundada em 1952 pelos editores Harvey Kurtzman e William Gaines, lançada como um livro de quadrinhos antes de se tornar uma revista. Foi amplamente imitada e influente, afetando a mídia satírica, bem como a paisagem cultural do século 20, com o editor Al Feldstein, aumentando leitores para mais de dois milhões durante o seu pico de circulação de 1974. A partir de janeiro de 2017, *Mad* publicou 544 questões regulares, bem como centenas de reimpressões “*Specials*”, *paper backs* de material original, livros de compilação e outros projetos de impressão. A revista é o último título sobrevivente da linha *EC Comics*, oferecendo sátira sobre todos os aspectos da vida e da cultura popular, política, entretenimento e figuras públicas. Seu formato é dividido em uma série de segmentos recorrentes, como paródias de TV e filmes, bem como artigos de forma livre. A mascote de *Mad* é Alfred E. Neuman, ele geralmente é o ponto focal da capa da revista, com o rosto substituindo muitas vezes a de uma celebridade ou personagem que é satirizado dentro do assunto”. Texto retirado de Wikipédia, acesso em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Mad\\_\(magazine\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Mad_(magazine)). Acesso em: 20/02/2017. Para mais informações, acessar: <http://www.madmagazine.com/books>. Acesso em 20/02/2017. Atualmente, os episódios de *Mad*, são apresentados diariamente pelo canal *Cartoon Network*, pelo



maluco. Essa informação é percebida no momento que o leitor reconhece o rosto no sol, evidenciando que o mesmo se trata de uma revista de sátiras, reconhecida mundialmente.

Schulz preferiu terminar a história de forma cômica, fazendo graça dela própria. Poderia ele estar apenas usando o ícone da revista, que tem como nome a palavra “maluco”, para representar que Charlie está realmente louco? Ou poderia estar fazendo uma sátira da sua história? Schulz deixou o final reservado para que o leitor pudesse tirar suas próprias conclusões a respeito do fim. Logo, analiso, nesta história, como as questões apresentadas nas tiras perpassam a infância e o quanto a sociedade banaliza esses processos, por entender que sejam naturais.

Desde os primeiros quadros até o último, a história evidencia que há todo um conflito da personagem com o meio em que está inserido: Charlie demonstra inquietação e desolamento, precisando, em alguns momentos, de ajuda médica para obter orientação sobre o que fazer. Em um primeiro momento, ele solicita conselhos à amiga Lucy, depois a Linus e, por último, a seu pediatra, que lhe prescreve uma forma de curar ou amenizar seu problema. Nesse momento, é evidenciada a forma como o menino necessita de um governo, de um guia que explique como agir em determinadas circunstância da vida. Tal situação significa, segundo Deleuze (1992):

O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. [...], pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional, [...], mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo. (p. 216)

Nesse sentido, o autor alerta para o fato de estarmos nos constituindo sujeitos acostumados a ser controlados e governados continuamente. Quanto a esse governo, Rabinow e Rose (2006) explicam que, desde o século XII até o XIX, “o biopoder foca em uma anatomopolítica do corpo humano, buscando maximizar suas forças e integrá-lo em sistemas eficientes” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 28). Além essa ideia, o biopoder consiste em controles regulares, criados para gerir a vida dos sujeitos. Os autores explicam que o filósofo pensava que essa tecnologia bipolar poderia influenciar na vida dos sujeitos de forma totalizante e que esse diagrama foi constituído a partir de um encadeamento de

tecnologias de poder, capazes de criar novas disputas políticas e requerendo direitos referentes ao controle da vida, do corpo e demais cuidados individuais.

Neste nível [...] o conceito de “biopoder” serve para trazer à tona um campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana. As características vitais dos seres humanos, seres vivos que nascem, crescem, habitam um corpo que pode ser treinado e aumentado, e por fim adoecem e morrem. E as características vitais das coletividades ou populações compostas de tais seres vivos. E, enquanto Foucault é de algum modo impreciso em seu uso dos termos no campo do biopoder, podemos usar o termo “biopolítica” para abarcar todas as estratégias específicas e contestações sobre as problematizações da vitalidade humana coletiva, morbidade e mortalidade, sobre as formas de conhecimento, regimes de autoridade e práticas de intervenção que são desejáveis, legítimas e eficazes (RABINOW; ROSE, 2006, p. 28)

Sendo assim, o conceito de biopolítica abarca, de forma geral, essas relações de poder exercidas em todos os âmbitos da sociedade e que lutam contra essas tecnologias poderosas que almejam governar os indivíduos a partir dos espaços sociais, culturais e, principalmente, políticos. Através desses espaços, essas tecnologias são disseminadas e internalizadas como conhecimento capaz de moldar padrões estéticos, nos quais os indivíduos têm que se enquadrar. Segundo Silva (2005):

Do ponto de vista pedagógico e cultural, não se trata simplesmente de informação ou entretenimento: trata-se, em ambos os casos, de formas de conhecimento que influenciarão o comportamento das pessoas de maneiras cruciais e até vitais. (p. 140)

Contudo, não importa se o artefato é um objeto utilizado pelo currículo escolar ou pela mídia, se é produzido com a intenção de educar ou, simplesmente, para entreter: à medida que ele ganha o mercado, seus enunciados passam a estar na ordem do discurso, influenciando, dessa maneira, os sujeitos a conduzirem suas condutas a partir do que está em voga na sociedade atual.

Procurei, ao longo deste capítulo, apresentar como determinados tipos de infâncias se tornam peça principal na arte de governar os sujeitos, graças a sua iniciação ao mundo adulto. Tentei demonstrar como as questões relacionadas ao governo, ao poder e ao ensino estão relacionadas e, assim, procurei evidenciar seus mecanismos de controle e governo sobre os sujeitos, afim de gerenciar suas emoções, com o objetivo de conduzi-los ao mundo adulto.

## **CAPÍTULO V: A centralidade da maquinaria escolar**

Em toda a parte, se está em luta.  
(FOUCAULT, 2003, p. 232)

Neste capítulo, procuro demonstrar como as representações da escola, enquanto maquinaria, estão funcionando para educar os sujeitos. Não tenho neste texto a intenção de fazer nenhum tipo de juízo de valor, pois, juntamente com Veiga- Neto (2000) penso que todas as formas que a instituição utilizou e utiliza para educar os sujeitos são produzidas a partir de causas iminentes e que, por isso, precisam ser analisadas e problematizadas pelo seu caráter contingente.

A epígrafe de Foucault (2003), que muito corrobora com o tema desta dissertação, me propõe a pensar, assim como o filósofo, nas técnicas e relações de poder produzidas e difundidas na contemporaneidade. Permito-me, então, problematizar e evidenciar os lugares onde se está impreterivelmente em luta, tanto pelo conhecimento quanto pelo direito de ser ou de fazer o que se quer. Concordo com o filósofo, quando ele escreve que “Em toda a parte se está em luta” (FOUCAULT, 2003, p. 232), mas penso que, em uma dessas partes, a luta é mais acirrada e constante.

Refiro-me à escola contemporânea e a toda sua história de luta e dominação que, de acordo com Veiga Neto (2013), significa que “relações de violência e relações de poder podem ser compreendidas como modalidades de relações de dominação e que tais modalidades são qualitativamente- e não quantitativamente –diferentes uma da outra” (p. 17). Reporto-me, nesse contexto, à força do Estado e dos conhecimentos pré-determinados para serem trabalhos e do quanto o mito da conduta escolar perfeita e homogênea foi difundida, internalizada e executada até os dias de hoje pela sociedade. Busco evidenciar, por meio de uma história em quadrinhos, como esse artefato da cultura produz verdades acerca da escola, disseminando determinados sentidos em detrimento de outros, e como essa fabricação pode constituir modelos, podendo influenciar na constituição da identidade de um determinado tipo de sujeito.

Não me preocupo em dissertar sobre como podemos trabalhar os quadrinhos em sala de aula, mesmo sabendo que utilizar esse artefato como ferramenta pedagógica possibilita uma forma lúdica e didática para trabalhar conteúdos relacionados às diversas

áreas do conhecimento. Tenho como objetivo nesta pesquisa, deflagrar como a imagem dessa instituição é produzida para os sujeitos leitores, como se pode ver na história abaixo:



Figura 40: Representações da escola

Na tira (SCHULZ, 2015, p.39), a garotinha Sally, irmã de Charlie Brown, está conversando com as paredes da escola. Percebe-se que a cor predominante neste quadro é o azul, o qual, de acordo com Baldissera e Fabian (2016), “estimula a calma e a seriedade por ser uma cor fria, além de instigar a imaginação. Possui um caráter refrescante e em excesso pode remeter – á tristeza” (p.3). Analisando este quadro, em um primeiro momento, fica evidente que a criança, a partir da sua imaginação, pensa que está conversando de fato com a instituição escolar e não apenas com as suas paredes de tijolos, tratando-se de um ser inanimado, mas que a, partir da imaginação da criança passa a ser real. As cores do prédio (laranja e amarelo) remetem, principalmente pela cor amarela, a sensação de aconchego, capaz de proporcionar inspiração nas pessoas. Segundo Baldissera e Fabian (2016), o amarelo

Ajuda na assimilação do conhecimento, na concentração e na atenção por isso, sua utilização em áreas de estudo é extremamente satisfatória bem como em escritórios. É o símbolo da luz sendo o mais quente das cores, é uma cor intensa que em excesso perturba a mente humana. (p. 3-4)

A cor laranja é “alegria, sucesso e vitalidade” (BALDISSERA e FABIAN p. 4, 2016) e por ser, também, uma cor quente, “inspira e proporciona criatividade, pois sua utilização desperta a mente para novas visões ajudando na assimilação de novas ideias, traz energia e

entusiasmo” (BALDISSERA e FABIAN, 2016, p. 4). Tais fatores estimulam o aprendizado e facilitam a internalização do conhecimento pelos educandos.

Sabemos que a instituição escolar, como a conhecemos na contemporaneidade, é fruto das muitas mudanças. Na Grécia Antiga, a educação era em tempo integral e as disciplinas tinham a ver com o preparo do corpo e do espírito do aluno, privilegiando as questões militares e políticas. A retórica e o debate intelectual também eram priorizados pelos mestres (professores), que tinham o papel social de transferir o conhecimento que tinham acumulado para seus discípulos. Porém, nesse período, a educação era para poucos, porque só aquele que tinha tempo livre – não necessitando arcar com a sua subsistência-participava das aulas. Na Era Clássica, de acordo com Varela e Uria (1992):

Os poderosos buscavam em épocas remotas e civilizações prestigiosas, especialmente na Grécia e na Roma clássicas, a origem das novas instituições que constituem os pilares de sua posição socialmente hegemônica. Desta forma, procuram ocultar as funções que as instituições escolares cumprem na nova configuração social, ao mesmo tempo em que mascaram seu próprio caráter adventício na cena sócio-política. Este hábil estratagema serve para dotar tais instituições de um caráter inexpugnável, já que são naturalizadas, ao mesmo tempo em que a ordem burguesa ou pós-burguesa se reveste de uma auréola de civilização. (p. 1)

Já no final do Período Medieval, a Igreja passa a se preocupar com a expansão dos Estados e, por isso:

Os moralistas e homens da Igreja do Renascimento, no momento em que começam a se configurar os Estados administrativos modernos, colocaram em ação todo um conjunto de táticas cujo objetivo consiste em que a Igreja possa continuar conservando, e se for possível aumentando, seu prestígio e seus poderes. (VARELA; URIA, 1992, P. 69)

A Igreja sente-se ameaçada pelo poder absolutista, necessitando criar medidas que assegurem seu status de instituição “da salvação”, objetivando não perder o controle sobre os sujeitos. Para isso, a Igreja recorre à tática de manipulação, padronização e individualização das identidades, almejando governar as almas. Nesse período, católicos e protestantes também disputavam os fiéis; a Igreja católica passava a preocupar-se com a educação dos indivíduos e, com isso, procurava manter seus privilégios perante o Estado, por ser uma instituição que tem seus discursos aceitos pela população. Na tira, a garota representa, através de seus gestos, sua irritação em relação à instituição, no sentimento de que de a escola: “[...] está aí torcendo para que amanhã chegue logo para você poder torturar um monte de crianças inocentes!” (SCHULZ, 2015, p. 39). Esta representação da escola, tal

qual é demonstrada pelo cartunista, confirma as análises de Varela e Uria (1992), quando analisam textos escritos por padres jesuítas que prescrevem a seus pupilos:

Sejam todos, modestos e bem cristãos, falem em suas conversas de Deus ou de coisas dirigidas a seu serviço, procurem bons companheiros, ouçam missa todos os dias, confessem cada mês se for possível com o mesmo confessor, faça exame de consciência diário, tenham especial devoção cotidiana ao anjo da guarda, não entrem na escola com armas, não jurem juramento algum, não joguem jogos proibidos, sejam obedientes ao Reitor e a seus professores e saibam que, por suas faltas, se são meninos serão castigados pelo corretor, e se são grandes serão repreendidos publicamente, e se não se emendarem expulsos com ignomínia da escola. (p. 7)

Essa prática de se confessar, de acordo com Foucault (2014), se refere que:

[...] nessa grande economia das relações de poder, se desenvolveu um regime de verdade indexado à subjetividade? Por que, o poder (e isso há milênios, em nossas sociedades) pede para os indivíduos dizerem não apenas “eis-me aqui, e eis-me aqui, que obedeco”, mas lhe pede, além disso, para dizerem “eis o que sou, eu que obedeco, eis o que sou, eis o que vi, eis o que fiz” (p. 76)

Dessa forma, sugerindo que o sujeito confesse seus atos, o governo dos mesmos transpõe o governamento dos corpos, atuando, também, no governo das almas, fazendo com que os indivíduos, ao se confessarem, digam a verdade sobre o que viram e fizeram, evidenciando quem são e como poderão ser governados, pois, à medida que a subjetividade do sujeito passa a ser conhecida, as estratégias para enquadrá-lo ao padrão tornam-se mais eficaz.

No quadro abaixo, quando a garota fala “Ora, você não vai continuar fazendo isso impunemente pra sempre!” (SCHULZ, 2015, p. 39), o prédio representando a instituição escolar responde: “Alguém tira essa menina daqui!” (SCHULZ, 2015, p. 39), evidenciando a forma como a instituição escolar é representada nessa tira por seu caráter autoritária e sem diálogo, não deixando espaço para críticas e desabafos, objetivando, apenas, que todos os alunos sigam as regras e respeitem a instituição.



Figura 41: Cena dois

Na tira (SCHULZ, 2015, p.40), Sally questiona a escola pelo motivo de ela dizer que é um espaço de ensino e pede para que a instituição pense em todo o sofrimento que já causou, remetendo o espaço escolar a um espaço de sujeição e calvário para os sujeitos que ali estão inseridos. Sobre isso, Veiga Neto (1996) afirma:

A escola- enquanto aparelho de transmissão de saberes- disciplina para a formação, para determinadas maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo; enquanto conformadora de atitudes, percepções, esquemas de resposta, as escolas também disciplinam para normalizar. Também o hospital, o manicômio e a prisão- enquanto aparelhos para a correção do físico e da conduta- disciplinam principalmente para a normalização. Cada função não é exclusiva a cada tipo, pois há algumas superposições possíveis. Além disso, todos esses aparelhos são produtivos: ajustam socialmente e criam forças para o trabalho. (p. 263)

De acordo com isso, compreende-se a afirmação da escola que, na representação em questão, afirma: “Eu preciso ganhar a vida!” (SCHULZ, 2015.p.40), como uma forma de justificar suas atitudes em relação aos sujeitos. A instituição funciona como um espaço formal, onde o conhecimento é produzido e reproduzido; também atua como um espaço normalizador, o qual ajusta os indivíduos para governá-los e agrupá-los como força de trabalho, para atuarem na criação e conservação do espaço social. Conclui-se, de acordo com o autor:

A produção desses pares se dá a) pelo controle dos tempos de cada indivíduo: b) pelo controle dos corpos, [...]; e c) pela circulação dos poderes (econômico político e judiciário). (VEIGA-NETO, 1996, p. 263)

Desse modo, quando Sally diz: “Você ainda diz que é um estabelecimento de ensino” (SCHULZ, 2015, p. 40), ela questiona, com admiração, como a instituição pode tomar tal atitude, tratando-se da posição que ocupa. Mas não devíamos nos surpreender, como a representação sugere, afinal, como explica Veiga Neto (2000):

A escola é o *locus* onde novas tecnologias são tanto inventadas quanto aplicadas; ela é, além disso, a instituição que mais ampla e precocemente se encarrega de “capturar” os indivíduos e disseminar tais tecnologias. (p. 189)

Assim, é justamente pela escola ser a instituição que é que ela desempenha esse papel de maquinaria em prol da fabricação de sujeitos úteis para o Estado.



Figura 42: Cena três

Na tira (SCHULZ, 2015 p.40), a menina segue criticando a instituição, mencionando: “Só porque é uma Escola você acha que é imune a críticas?” (SCHULZ, 2015, p. 40). Ela problematiza, dessa forma, a estrutura hierarquizada na qual a instituição é construída. A menina reforça sua indignação, ao falar: “Pelo contrário!” (SCHULZ, 2015, p. 40), sugerindo que a instituição deve ser examinada e questionada por suas atitudes disciplinares. Assim sendo:

Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. Dessa perspectiva, a pedagogia não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático (sic) de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima (sic), da autonomia, autoconfiança, do autocontrole, da auto regulação (sic), etc.,mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os



indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular. (LARROSA, 1996, P. 57)

É por meio dessas particularidades que os sujeitos vão sendo disciplinados, podendo “dizer que as disciplinas são técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 2010, p. 191). Mas, como apontou Foucault (2010), a disciplina ou os processos de disciplinamento não são os vilões das instituições, pois, para o teórico, a disciplina não se trata de algo prejudicial ou negativo que necessite ser banido das instituições; para ele, o grande problema é o que os sujeitos fazem com esses processos de disciplinamento quando os exercem. Interessa, nessa perspectiva, a positividade do poder exercido nessa instituição, ou seja, o que se produz a partir desse exercício de poder sobre os sujeitos nela enclausurados. Segundo Foucault (2010):

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porquê o serve ou aplicando-o porquê é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (p. 30)

Foucault (2010) afirma que as relações de poder estão imbricadas com as relações do saber. Além disso, o autor aproxima ao máximo sujeito e objeto para tentar explicar os acontecimentos, buscando demonstrar que poder e saber são essenciais para que haja a dominação e o governo dos indivíduos.

Como não há como estar fora de toda e qualquer relação, não há um “fora do poder”; mas isso não implica que se esteja sempre ao alcance dessa ou daquela ação de dominação, ou irremediavelmente preso em suas armadilhas. Sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re) ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapor. Resistir a uma ação de Poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder. (VEIGA-NETO, 2013, p. 22)

Na tira, quando a garota critica a escola, está envolvida em uma relação de poder com a instituição, pois problematiza sua postura e atitudes em relação aos sujeitos, exercendo o poder de expressar sua opinião e indignação em relação a tais atitudes, resistindo à dominação que lhe é imposta socialmente. Ao mesmo tempo, quando propõe que se “examine” ou seja, que se conheça, mais de perto a escola, recebe um ameaça. A escola é representada como instituição que deseja conhecer, mas não pretende dar-se a conhecer. Talvez porque isso a torne vulnerável. Pelo menos é o que a representação sugere. O que

aponta para uma contradição, afinal, o que pode uma garotinha contra uma sólida (tijolos e cimento) instituição, como a escola?



Figura 43: Cena quatro

Na tira (SCHULZ. 2015 p.42), Charlie Brown, irmão de Sally, alerta a garota para o fato de que, se ela for pega por alguém falando com a escola, poderá ser vista como maluca. Ao falar isso, ele deslegitima a conversa da garota com as paredes da instituição, corroborando com o pensamento de Rose (2010), que problematiza:

Então, a psicologia se tornou parte da máquina de governança, no sentido mais amplo de governança. E isso estaria ocorrendo com a biologização do psi neste século XXI? E em que medida ou de que maneiras esses modos psicológicos de pensar estão sendo suplantados ou sustentados por essas maneiras neurobiológicas de pensar? E certamente podemos ver empreendedores- tanto morais como financeiros- querendo encorajar isso. (p. 312)

Assim, a sociedade busca, por meio da psicologia, criar formas para legitimar sua padronização social, “tratando como doença”, toda forma de pensamento que esteja fora do que é estipulado e aceito moralmente pelos órgãos de governança. No decorrer da história, Sally menciona para o irmão que a escola pode escutá-la e afirma que tem um diálogo com a mesma, o que demonstra que, apesar de ser representada como uma instituição autoritária, a escola, em alguns momentos, escuta os sujeitos que convivem nesse espaço, abrindo precedentes que demonstram que a instituição não é tão autoritária em relação às experiências dos sujeitos (ao contrário do que as tiras anteriores mostravam). A garota também menciona que não adianta falar com o diretor ou a professora, considerando que eles não poderiam compreender o que ela teria a dizer.

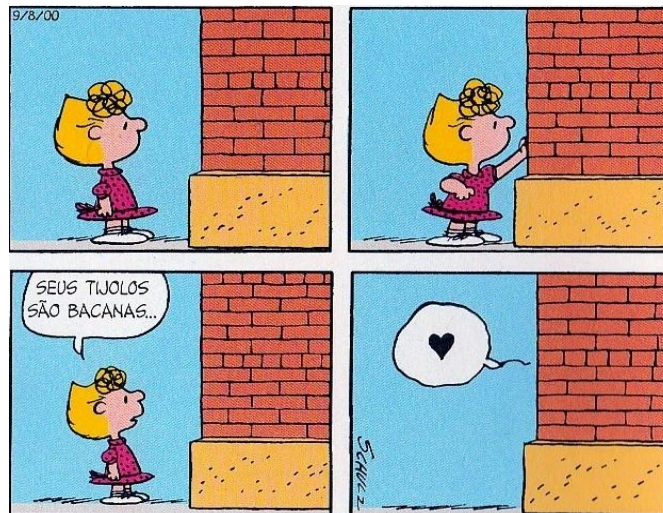


Figura 44: Cena cinco

Na tira (SCHULZ, 2015 p.42), a garota analisa a escola e percebe que “seus tijolos são bacanas” (SCHULZ, 2015, p. 42), demonstrando algum tipo de carinho em relação à instituição, sentimento construído através das diversas formas de governo executadas pela instituição. Em alguns momentos, o ambiente escolar pune as más condutas que regem os corpos, mas, ao mesmo tempo, se relacionam com as famílias, criam projetos de proteção aos jovens (escolas de periferia, onde predominam estudantes de baixa renda e em condições de vulnerabilidade social), gerando uma dominação passiva.

Retornando-se aqui, o conceito de governo, pois “o poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou indivíduos de um com relação ao outro, do que da ordem do governo” (FOUCAULT, 2015, P.244).

Dessa forma, “A maquinaria escolar” (VEIGA-NETO, 1996) e (VARELA & URIA, 1992), trabalha com diversas peças e encaixes “que se manifestam como práticas discursivas e não-discursivas que compõem a instituição chamada escola moderna” (VEIGA NETO, 1996, p. 265).

Nunca é demais lembrar o uso que o filósofo faz da palavra governo: a saber, um modo de ação que não é nem guerreiro nem jurídico, mas que é, sim, estruturante do “eventual campo de ação dos outros” (idem). Desse modo, nunca é demais insistir: Foucault retoma o verbo governar também na sua acepção clássica de, além de gerir os Estados e o funcionamento da política, gerir a conduta das pessoas –naquilo que elas faziam em termos de trabalho, lazer, saúde, higiene etc–quer no âmbito individual, quer no âmbito da família e dos pequenos grupos humanos. (VEIGA-NETO, 2013, p. 25)

De acordo com Veiga- Neto, a escola funciona (2000) como “a maquinaria de governamentalização que se coloca simultaneamente a serviço do jogo do pastor e do jogo

da cidade” (p. 191). Ou seja, é a instituição que se coloca no meio, entre o poder do Estado e a população.



Figura 45: Cena seis

Na tira (SCHULZ, 2015, p.43), o autor busca demonstrar o sofrimento da instituição, pois, aos finais de semana, as crianças não vão para a escola, configurando uma representação da escola no qual se destaca a falta que as crianças fazem nesse espaço, ou seja, a dependência da escola em relação às crianças. Se a escola parece não ter sentido sem os sujeitos a serem ensinados, podemos pensar que também, o melhor lugar para estarem os sujeitos que precisam ser educados, é a escola. Essa representação contribui para reforçar o caráter centralizador que a escola possui no universo infantojuvenil. Nessa idade, até por força da Lei, não se pode escapar dela. Assim, de acordo com Veiga Neto (1996):

[...] considerando que o disciplinamento se estende, se não rigorosamente a todos, pelo menos a grande maioria, enfim o que se observa é que todo o espaço social tende a uma maior homogeneidade e a uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc. (p. 254)

Nesse sentido, a escola desempenha o papel de civilizar, conter e regular os corpos, os movimentos, as expressões, as condutas e as almas, colaborando para o processo de transformar estudantes não civilizados em sujeitos educados, disciplinados e aptos para o trabalho e o governo dos Estados. Mas isso, de todo modo, não pode ser considerado como algo ruim, “intencional, ardiloso” (VEIGA-NETO, 1996, p. 253). “Em suma, é preciso remeter as disciplinas, a saber, a uma dimensão social mais ampla, onde elas são compreendidas, inclusive como elementos que asseguram uma maior coesão do indivíduo com a sociedade” (VEIGA-NETO, 1996, p. 254).



Figura 46: Cena sete

Nesta cena (SCHULZ, 2015, p.43), a garota aparenta estar doente, seus gestos demonstram cansaço e por isso ela decide ficar em casa. O cartunista, ao colorir estas cenas, utilizou tons de roxo e violeta. De acordo com o Portal do *Marketing*, a cor roxa é 75 vezes mais procurada por crianças do que outras cores<sup>27</sup>, e a cor violeta, de acordo com Baldissera e Fabian (2016) “É a cor do equilíbrio entre o amor e a sabedoria. Tem aspecto frio e geralmente é relacionada à inteligência. É a cor da renovação, ligada a meditação e à calma.” (P.4). A partir dessas informações, é permitido que o leitor perceba que a garota ficou em casa para meditar, descansando calmamente em seu quarto.

Nas cenas abaixo, a escola sente falta da menina que a crítica e dialoga com ela, demonstrando que as críticas da estudante representam interesse pelo espaço educacional. Tal atitude, ao que parece, é reconhecida pela instituição, que sente falta da aluna quando ela não se faz presente.

<sup>27</sup> <http://www.portaldomarketing.net.br/o-significado-das-cores-o-roxo-em-propaganda-publicidade-e-marketing/>



Figura 47: Cena oito

Na cena (SCHULZ, 2015, p.44), Sally pergunta se seu irmão avisou a escola de que ela não estava se sentindo bem. Charlie menciona que sim, avisou a professora da irmã. Porém, a garota menciona: “Quem se importa com a professora? Trata de voltar lá e avisar a escola por que eu não fui hoje!” (SCHULZ, 2015, p. 44). A fala da menina representa que a professora não precisa ser avisada, pois ela não é a figura mais importante. Nesta representação, a escola é a autoridade máxima, pois é importante apenas que ela saiba que Sally não foi à aula. Nota-se, a partir do discurso da aluna, que a escola contemporânea ainda reproduz e produz conceitos que desautorizam os professores. Se analisarmos mais de perto, veremos que a instituição escolar sempre exerceu um papel político, agindo como um braço do Estado, disciplinando os sujeitos, desde a infância, para que eles desenvolvam habilidades e competências que sejam satisfatórias. De acordo com Veiga Neto (1996):

O currículo implica, por si mesmo, uma lógica disciplinar, isso é, uma lógica de disposições, aproximações, afastamentos, limites, hierarquias, contrastes que, por si só e silenciosamente, também engendram regimes de verdade. Trata-se, nesse caso, de uma outra fração, menos visível e manifesta, e que faz parte daquilo que se convencionou denominar currículo oculto. (p. 256)

O currículo age como “mecanismo de objetivação e subjetivação” (VEIGA –NETO, 1996, p. 256), capaz de tornar os indivíduos: “ Sujeito enquanto objeto de si mesmo e sujeito enquanto sujeitável ao poder disciplinar”. (Idem). Aqui, o professor se torna apenas uma figura que dispõe das técnicas pedagógicas utilizadas para efetuar o disciplinamento e governo destes sujeitos. Nesse sentido, esta cena representa o professor como sujeito sujeitável ao poder disciplinar, pois ele aceita as regras, as normas, os conteúdos

programáticos e desempenha sua função. Porém, não sejamos ingênuos de pensar que essa forma de aceitar o poder disciplinar seja calma e passiva, pois ela é repleta de relações de poder, nas quais os envolvidos estão sempre em constantes embates para que suas verdades sejam ouvidas e aceitas pelo poder disciplinar da instituição e do Estado que as governa.

Abaixo, vemos Charlie se sentindo um idiota por estar ali, passando um recado para as paredes da escola, pois ele, não consegue acreditar que é possível conversar com a escola e que é possível manter um diálogo crítico, com o objetivo de intervir nas relações de poder. Em resposta, a escola pensa que também já se sentiu uma idiota, deixando o leitor sem saber se esse sentimento está relacionado às suas ações em relação ao disciplinamento e autoritarismo, ou se é em relação a manter um diálogo com os alunos e professores, o que seria estranho a sua natureza autoritária também, diga-se de passagem.



Figura 48: Cena nove

Na cena (SCHULZ, 2015, p.44), Charlie decide falar o recado que sua irmã lhe pediu para dar a escola. Relata que ela não foi à aula porque não estava se sentindo bem e que provavelmente irá encontrar a escola no dia seguinte. O prédio manifesta sua resposta através de balões de pensamento, demonstrando que a escola vai estar sempre ali, pois ela é formalmente o espaço onde o conhecimento é produzido e aprendido por todos, representando que muitas coisas não irão mudar e que a escola tem seu lugar garantido na sociedade contemporânea, como instituição que disciplina e educa para a vida adulta.



Figura 49: Cena dez

Na história (SCHULZ, 2015, p.45), Lucy não acredita que Charlie estava conversando com as paredes da escola, e diz: “Só sendo maluco pra ficar parado aqui falando com as paredes!” (SCHULZ, 2015, p. 45). Essa postura, de acordo com Torres Santomé (1994), indica que o currículo atua na construção do indivíduo, através de métodos e técnicas de controle, propiciando ao sujeito um determinado modo de enxergar a realidade.

A forma mais clássica de organização do conteúdo, e ainda dominante na atualidade, é o modelo linear disciplinar, ou conjunto de disciplinas justapostas, na maioria das vezes de uma forma bastante arbitrária. [...] o conhecimento disciplinar [...] é usualmente considerado e referido em relação a um conjunto de estruturas abstratas e leis intrínsecas que permitem classificações particulares de conceitos, problemas, dados e procedimentos de verificação em conformidade a modelos de coerência assumidos. [...] as disciplinas são, portanto, um dos marcos dentro dos quais se organiza se exercita, se cria e se transforma o pensamento, a percepção da realidade e a ação humana, utilizando, para isso, linguagens e métodos específicos. Elas simbolizam as principais maneiras de análise e intervenção na realidade. (p. 104-105)

Nesse sentido, o currículo exerce um papel de extrema influência na vida do sujeito e, de acordo com (VEIGA-NETO, 1996) e (TORRES SANTOMÉ, 1994):

O que mais interessa salientar, aqui, é o fato de que a ação do disciplinamento chega ao aluno, conformando-o, tão mais eficientemente quanto mais forte for à classificação que norteia a concepção dos currículos do tipo coleção. (p. 259)

As palavras acima justificam o fato de Lucy não conseguir se comunicar com a instituição e de acreditar que ela não pode falar com as paredes. Essa justificativa se dá pelo motivo de que Lucy não foi ensinada para isso, não foi instruída a pensar que pode falar com a instituição e que, assim como Sally, pode intervir no espaço escolar, ou seja, a garota



precisa se reconhecer como um sujeito objeto de si para que possa atuar de forma incisiva nas relações de poder, travadas em diversos espaços sociais, culturais, etc.

Ao final da cena, a escola é representada por seu caráter autoritário. A cena também pode representar força e insatisfação, pois, ao ser questionada sobre seu diálogo com as crianças, ela se vinga (ou se defende), permitindo que um tijolo caísse em cima da menina.



Figura 50: Cena onze

Nesta cena (SCHULZ, 2015, p.45), Charlie foi mandado para a direção para falar com o diretor da escola. A cor laranja nas paredes demonstra entusiasmo ou ansiedade, pois, como ele mesmo menciona: “Detesto ir para a diretoria! Sempre fico com a impressão de que nunca mais vou voltar, que ninguém nunca mais vai me ver” (SCHULZ, 2015, p. 45). Ele demonstra receio ao ir falar com o diretor, pois, assim como os orfanatos, prisões, hospícios, a instituição escolar tem a missão de disciplinar os sujeitos, possibilitando que eles sejam iguais em relação à norma, à lei e às regras estipuladas pela sociedade. Que suas singularidades desapareçam em meio à multidão, devidamente homogênea pela maquinaria escola. Neste caso, a regra que Charlie acaba de infringir é a da normalidade, tendo em vista que falar com as paredes da escola não é considerado algo normal, portanto, faz parte do disciplinamento exercido nesta instituição fazer com que o sujeito confesse ao diretor sobre o porquê de tomar tal atitude.

Sobre o medo de nunca mais ver alguém, devemos pensar que, em períodos anteriores, a escola era instituída através de castigos – um deles era ficar no internato, durante longos períodos, sem poder ver a família e os amigos. Outra situação era a de ser castigado com a palmatória. Se compararmos a escola, em seu início, com a instituição prisional,

percebemos que as duas muito se parecem em questões disciplinares, pois ambas castigavam e internavam os indivíduos para educá-los. Assim sendo, quando Charlie pergunta se tem direito a um telefonema, presume-se que ele esteja fazendo referência à prisão.

Examinando a genealogia dessa maquinaria que é a escola moderna, pode-se compreender tanto a ligação entre os dois eixos disciplinares- o corpo e o cognitivo-, quanto o papel da escola como constituidora de um tipo de sujeito e de sociedade. Mas, além de tudo isso, a escola moderna também pode ser vista como o mais eficaz conjunto de máquinas capaz de executar aquilo que Hoskin (1990), denominou *nexo entre poder e saber*. Progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI, a nova escola- com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens- operou a divisão ou separação das crianças segundo suas idades, ritmos de aprendizagem, interesses, etc. Além dessas divisões, a escola também operou segregações sociais mais amplas e às vezes quase invisíveis- econômicas, étnicas, de gênero, profissionais, religiosas, etc. Ela, de certa maneira, trabalhou para topologizar o espaço social. Além disso, todas essas divisões se deram intimamente associadas a uma topologização também do conhecimento. Assim, do imenso jogo de relações de forças a que denominamos poderes resultaram não só determinados saberes como, também, determinadas formas de saber, tudo isso em parte produzido pela maquinaria escolar e por ela disseminado mundo afora. (VEIGA-NETO, 1996, p. 274-275)

Dessa maneira, as formas como construímos nossas vivências e experiências do mundo e como nos relacionamos com nós mesmos e com os outros estão indissolavelmente implicadas com as formas de disciplinamento às quais fomos submetidos. Por isso, falar com as paredes de um prédio – nesse caso, as paredes da escola– o que representa dialogar com a autoridade já estabelecida da escola, questionando suas atitudes, pode ser visto como algo anormal, pois não fomos constituídos para aceitar esse tipo de atitude, por isso, a instituição necessita conversar com o sujeito e, posteriormente, tratar sua suposta anormalidade, tendo em vista que precisamos nos enquadrar nas regras convencionais. Seguindo disso, a partir do agrupamento com os demais humanos “normais”, podemos ser segregados em divisões que ocorrem de acordo com o nosso capital cultural, capital mental, capital financeiro, etc.



Figura 51: Cena doze

Aqui (SCHULZ, 2015, p.46), Charlie Brown está se confessando para o diretor, que busca a verdade do aluno por meio de um interrogatório. Nota-se que as cores das paredes estão pintadas de cinza, que é a junção das cores preta e branca. O preto significa “peso na consciência, pois é a cor da condenação. É classificada como a ausência de cor por isso possui um aspecto triste” (BALDISSERA e FABIAN, 2016, p. 4) e o branco representa, de acordo com os autores, a pureza. Percebe-se que a mesa, na tira anterior, era marrom, que “é a cor da moderação, da estabilidade e da solidez. Geralmente está associada ao conforto [...] e ao antigo. Ela traz tranquilidade devido a sua associação com a natureza e com a terra” (BALDISSERA e FABIAN, 2016, p. 4). Nesta tira, a mesa do professor é da cor preta, o que remete o leitor à “condenação” de Charlie Brown.

O diretor faz perguntas relacionadas ao motivo que levou o menino a estar tão perto das paredes da escola: percebe-se que ele pergunta três vezes se o menino estava rabiscando a parede, pois, tal ato, mesmo que seja ilegal, é aceito como algo normal para crianças da idade de Charlie. Certamente, se esse fosse o caso, o diretor iria punir Charlie com a ausência de intervalo, ou limpar os rabiscos que fez, ou chamaria seus pais para uma conversa sobre o mau comportamento do filho em relação ao cuidado com a escola, que é de todos. Porém, Charlie fugiu à regra e obrigou o diretor a interrogá-lo para descobrir a verdade.

Quanto a isso, Veiga Neto (2000) argumenta:

Os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade. Um regime de verdade é constituído por séries discursivas familiares cujos enunciados (verdadeiros e não-verdadeiros) (sic) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada faz sentido- pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade. (p. 57)

Neste sentido, se percebe o quanto essas verdades são construídas a partir de pequenos enunciados (que não precisam ser, necessariamente, escritos, mas que podem ser falados, desenhados, entre outros) que ajudam a compor o discurso, repleto de significados capazes de intervir na conduta dos sujeitos. Para Veiga Neto (2000), o teórico Michel Foucault (2010) se preocupou em mostrar como as instituições (tais como escolas, hospitais, presídios, asilos e etc.) funcionavam como fábricas que visavam a moldar a conduta dos sujeitos a partir de mecanismos disciplinares, a fim de melhor poder governá-los. Nesse sentido, a escola não é mera coadjuvante, mas protagonista na trama sociocultural em relação à prática do exercício do poder, gerando conhecimentos aceitos como verdades capazes de dominar os indivíduos.

Assim, a verdade aceita e construída socialmente é a de que não se pode conversar com as paredes da escola, pois é uma atitude anormal e, por isso, o diretor, após interrogar Charlie Brown, acredita que o garoto esteja maluco, visto que ele esperava uma confissão de uma outra atitude – rabiscar paredes, entendida como “normal” na vida das crianças em idade escolar. Como resultado, quando a resposta fugiu de seu entendimento, ele preferiu classificar a criança como maluca ou anormal.



Figura 52: Cena treze

Nesta parte da história (SCHULZ, 2015, p.46), Charlie comenta com sua irmã: “Eu fui visto conversando com as paredes da escola e contaram pro diretor! Ele acha que eu sou maluco... quer que eu vá ao médico...” (SCHULZ, 2015, p. 46). O diretor, legitima o discurso médico, passando para este profissional a decisão de estigmatizar o aluno como anormal ou não, pelo fato de ele estar conversando com as paredes da escola, confirmando o que Rose (2010) denomina como governar pelo cérebro:

Suponho que estou procurando explicar a emergência de uma maneira específica de pensar que torna certas intervenções possíveis; que possibilita que problemas sejam entendidos de certa maneira e serem gerenciados de certa maneira. Nessa direção, de certo modo, tudo volta a ser uma questão de governança. [...] No Reino Unido, a soma dessa ideia é a de capital mental, e o argumento é que as sociedades e os políticos têm que maximizar seu bem-estar por meio da compreensão de todo tipo de problemas sociais- quer sejam problemas de práticas educativas na infância, ou problemas de agressão- em termos de coisas do cérebro; procurando agir sobre, por meio do cérebro - governar pelo cérebro. (p. 311)

Dessa maneira, quando o sujeito não se encaixa no ambiente, destoando dos demais, ele é encaminhado para um profissional da área da saúde mental, para que ele, a partir do seu discurso legitimado, possa diagnosticar o que o indivíduo possui – a partir do que é estipulado social e culturalmente como normal – propiciando o governo pelo cérebro, como escreveu Rose (2010). Charlie também relata que sofreu em silêncio, ao ser chamado pelo diretor, e também por ter recebido um pré-diagnóstico de maluco. Em contrapartida, a escola também relata que está sofrendo em silêncio há sessenta anos, possibilitando que o leitor pense nas fabricações e produções ocorridas nesse espaço. O cartunista, a partir dessa representação, permite a reflexão sobre diversos fatos relacionados à escola há sessenta anos, incluindo o sofrimento que a instituição sofreu e causou durante esse período.



Figura 53: Cena catorze

Na tira (SCHULZ, 2015, p.47), Sally relata que a escola mudou a sua vida, mencionando que detestava ir para a instituição antes de conhecê-la melhor. A escola, nesta

cena, representa estar emocionada ao perceber que alguém lhe ama, corroborando com Veiga Neto (2013), quando argumenta:

O efeito maior do poder disciplinar não é o de se apropriar violentamente de um corpo para dele extrair energia, afetos, submissão e trabalho, mas é, sim, o de adestrá-lo. Certamente, o objetivo do adestramento é promover aquelas extrações, mas isso não é feito às custas de uma diminuição ou anulação das forças daquele que sofre as ações do poder; ao contrário, o poder disciplinar “procura ligar [todas as forças], para multiplicá-las e utilizá-las num todo” (Foucault, 1980, p. 153). Tal multiplicação e racionalização das forças significa que o poder disciplinar implica uma apreciável economia numa relação de dominação; trata-se de uma economia cuja magnitude é desconhecida numa ação de violência. Isso é assim porque, em termos políticos, as disciplinas agem discretamente: encobrem, sobre o manto dos saberes que elas mesmas organizaram, o poder a que tais saberes dão sustentação e colocam em funcionamento. (VEIGA-NETO, 2013, p. 27)

Assim, a menina, quando passa a conhecer melhor a instituição e exerce relações de poder com a mesma, é seduzida através de técnicas de controle e disciplinamento suaves, as quais não impõem o governo, operando apenas por meio das disciplinas mediadoras entre os conhecimentos produzidos e aceitos socialmente. Assim sendo, tais disciplinas possibilitam “um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico– entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder” (FOUCAULT, 1995, p. 242).

Portanto, quando Sally relata que depois que passou a conhecer melhor a escola começou a gostar dela, está demonstrando o que Veiga Neto (2013) chama de “absoluta efetividade do poder disciplinar” (p.27) que, segundo o autor, “suspende toda e qualquer vontade de resistir e, assim, cancela toda e qualquer possibilidade de resistência” (Idem, p. 27), ou seja, o disciplinamento “fabrica indivíduos” (FOUCAULT, 2010, p. 153), objetivando governamentalizá-los a partir da conjuntura social construída. Então, quando vemos a garota convencida do papel da instituição, observamos que ela já está seduzida e sendo governada por seus discursos.



Figura 54: Cena quinze

Na última cena da história (SCHULZ, 2015, p.47), Lucy menciona: “Mas que puxa! Não vai me dizer que a sua família inteira conversa com as paredes! Você é tão maluca quanto o seu irmão!” (SCHULZ, 2015, p. 47). Sally representa não se importar com a colocação da amiga, virando as costas e indo embora sem expressar nenhum tipo de sentimento ou atitude, pois, como mencionei com relação ao quadro anterior, a menina já aceitou ser governada pela escola, portanto, os comentários de Lucy não fazem mais sentido para a ela. Porém, a escola representa não ter gostado da colocação de Lucy e joga um tijolo na cabeça da menina, por conta da sua falta de disciplina e respeito com a instituição. Quando a escola expressa sua indignação, anunciando que “todo mundo tem suas maluquices [...]” (SCHULZ, 2015, p. 47), deixa evidente que Sally, a partir de agora, está enquadrada como todos que se encaixam no padrão de normalidade estipulado pela sociedade; o fato de conversar com as paredes da escola a coloca no grupo em que todos possuem algum tipo de maluquice. Assim, a escola utiliza um conceito de totalidade para legitimar sua estratégia de governo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo essa pesquisa ensaiando uma tentativa de síntese acerca dos resultados obtidos. Primeiramente, sinalizo que, ao privilegiar as representações sobre a infância nas tirinhas, imaginei que iria encontrar imagens relacionadas ao cotidiano ou universo infantil, que para mim, assim como para a maioria das pessoas, está naturalizada como a idade da fragilidade, do cuidado, do brincar. Porém, ao passo que lia os textos dos teóricos mencionados nesta pesquisa, um mundo diferente e que eu não conhecia se abria a cada leitura. Eu precisei desconstruir e duvidar dessas categorias, até que me vi usando a noção de infância flexionada no plural, infâncias.

As tirinhas ensinam algumas potentes lições aos leitores, quer sejam adultos, jovens ou crianças. Todos podem ou precisam aprender que, nossa principal tarefa social é competir. Desde muito cedo já podemos nos habilitar para aprender as regras do jogo e vencer. Dessa maneira vemos tais representações naturalizando ou reforçando um determinado tipo de infância que nomeei como “útil”, pois adultizada, preparada para executar sua função no neoliberalismo contemporâneo.

Outras tirinhas ensinaram-me lições acerca do modo como opera o fenômeno da medicalização do social, o que é acompanhado, em nossos dias, pela proliferação de diagnósticos médicos, tratamentos terapêuticos e ingestão de pílulas para tratamento das crianças consideradas anormais. As representações desse grupo apontam para a necessidade cada vez mais naturalizada entre nós de aprendermos, desde a infância, a gerenciarmos nossas emoções, lidarmos com as frustrações, exercermos o autodomínio e desenvolvermos a inteligência emocional.

Destaco, ainda, como as lições que a Turma do *Snoopy* faz circular na cultura das HQS, apontam para a centralidade da maquinaria escolar no universo infantil, conferindo a escola protagonismo na vida das crianças. Na verdade, parecendo mais como uma peça essencial para a propagação das ideias neoliberais e disciplinamento dos corpos e menos como espaço da criação e da dúvida, do diálogo e da pesquisa.

Nesse sentido, foi possível perceber, ao final dessa pesquisa, que as pedagogias culturais, a partir das representações que circulam nas HQS da Turma do *Snoopy*, sugerem padrões de comportamento para as crianças. A visão de mundo que esse artefato evoca em sua essência demonstra afinidade ao regime neoliberal, fazendo-o parecer natural e a-



histórico. Lima (2014) me fez esse aviso, quando lá nos primeiros meses de pesquisa me deparei com a seguinte afirmação:

Os objetos são os vestígios do passado passíveis de manuseio mais direto e proximidade para o inquérito. As histórias em quadrinhos confortavelmente são inseridas nessa categoria, pois são registros diretos ou indiretos de discursos e valores, representam diversos imaginários das realidades sociais e culturais que propõem narrar entre textos e imagens. Produtos de um mercado com vivacidade carregam facilmente uma biblioteca e somam imensuráveis conjuntos de obras, de autores, artistas, produtores, etc. Fazem isso com intensidade maior que outras mídias da Indústria Cultural, como o cinema e a televisão, pois possuem semelhança com jornais e novelas (p. 9)

De acordo com o autor, as Histórias em Quadrinhos atingem um público superior ou igual ao jornal e às novelas, possibilitando um alcance maior sobre os sujeitos, promovendo a disseminação de ensinamentos e objetivando um melhor viver em sociedade. É pertinente lembrar que, ainda segundo Lima, esses preceitos ensinados serão os vestígios de sociedade que iremos deixar para as gerações futuras.

Identifiquei, pelo menos três lições que talvez estejamos deixando gravadas nas gerações que nos seguirão: 1. A de que precisam aprender, desde cedo, a serem adultos; 2. A de que é preciso gerenciar suas emoções, mesmo que isso implique a medicalização generalizada e indiscriminada; e 3. A de que precisamos respeitar a autoridade escolar no disciplinamento com vista a nos civilizarmos, nos educarmos. Portanto, penso que, em um programa de mestrado com ênfase em formação de professores, torna-se pertinente problematizar como os sujeitos infantis estão se constituindo. Conhecer os modos como esse processo se dá é, na minha visão, o primeiro passo para resistir a ele. Espero que este estudo, dentro de seus limites, forneça pistas aos educadores que, assim como eu, devem estar atentos aos modos como, cada dia com mais intensidade, nossas crianças são capturadas pelos artefatos da cultura, entendendo-os não apenas como distração ou lazer, mas reconhecendo seu potencial pedagógico, desnaturalizando algumas de suas lições mais repetidas, para que dessa forma possamos tornar mais plural os modos como os sujeitos infantis se constituam no futuro.

**MATERIAL DE ANÁLISE**

MICHAELIS, Davis. **Schultz &Peanuts: a biografia do criador de Snoopy**. São Paulo: Seoman, 2015.

SCHULTZ, Charles M. **Snoopy maneiro**. 1 Ed- Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

SCHULTZ, Charles M. **Charlie Brown e seus amigos**. 1ed- Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

SCHULTZ, Charles M. **Pow**. 1ed- Porto Alegre, RS: L&PM, 2015

SCHULTZ, Charles M. **Woodstock: o mestre do disfarce**. 1 ed.- Porto Alegre, RS: L&PM, 2015

## REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. Microfísica da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n.2, p. 31-42, jul/dez.1996.
- ANDRADE, Paula Deporte; COSTA, Marisa Vorraber. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34 mai. /Agos. 2015.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALL, Stephen. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação** (Porto Alegre, Impresso), v. 36, n.2, p. 144- 155 mai/ ago. 2013.
- BALDISSERA. Idovino, FABIAN. Tatiana Bruna. A influência das cores e das formas no espaço residencial. **Anuário Pesquisa e Extensão**. Unoesc Videira, 2016.
- BECK. Dinah Quesada, HENNING. Paula Corrêa, VIEIRA. Virginia Tavares. Consumo e cultura. Modos de ser e viver a contemporaneidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº42, 2014, 87-109.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Risco. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 157-174, set/dez. 2010.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In Caminhos **investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. (org.). Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweis Bujes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Entre a pedagogia legisladora e as pedagogias intérpretes. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, v. 21, n. 61, 2015
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do Presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr./jun., 2014.

- CAMOZZATO, Viviane Castro; COSTA, Marisa Vorraber. Vontade de pedagogia-pluralização das pedagogias e condução de sujeitos. **Cadernos de Educação da UFPEL**, n. 44, jan. /abr., 2013.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, São Paulo, n. 23, 2003.
- COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. Na produtiva confluência entre Educação e Comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. In. **36º RN ANPED, Goiânia, out, 2013. GT 16 “Educação e Comunicação”**.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais- para além das fronteiras disciplinares. In. COSTA, Marisa Vorraber, (Org.), **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRS GS, 2000.
- COSTA, Marisa Vorraber. Mídia, magistério e política cultural. In. COSTA, Marisa Vorraber, (Org.), **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRS GS, 2004.
- COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas- a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. (Org.) Marisa Vorraber Costa e Maria Isabel Edelweiss Bujes. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Controle e devir. In **Conversações**. São Paulo, Editora 34, 1992.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. (Org.). Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In COSTA, Marisa Vorraber (Org.), **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRS GS, 2000.

- FILHO, Flavi Ferreira Lisboa; MACHADO, Alisson. Comunicação e Cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul** – Joinville - SC – 04 a 06/06/2015.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação** (Org.), Marisa Vorraber Costa- 2 Eds. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Desafios de Foucault à teoria crítica em educação. In, **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault. In **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: **FOUCAULT, Michel. Ditos e escritos. Vol. IV: estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.p. 222-240.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: ed.8, Forense Universitária, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Aulas sobre a vontade de saber**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**: São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: ed. 24, Edições Loyola, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: ed. 3, Paz e Terra, 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 38 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: ed. 12, Lamparina, 2015.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da educação: estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.
- LEAL, Guilherme de Freitas. O Homo oeconomicus em Michel Foucault: a análise do ser humano como naturalmente econômico na arte liberal de governar. Dissertação

- (Mestrado)- Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós- Graduação em Filosofia, Goiânia, 2015.
- LIMA, Sávio Queiroz. A abordagem epistemológica das Histórias em Quadrinhos enquanto objeto-fonte. In: **Congresso Internacional da Faculdade EST**, São Leopoldo - RS. Anais Congresso Internacional da Faculdade EST, 2014.
- LIND, Stephan J. *Christmas in the 1960: A Charlie Brown Christmas, Religion, and the Conventions of the television. Journal of Religion and popular culture, Volume 26, Number 1, Spring 2014, pp 1-22.*
- MELO Rozana Machado Bandeira. A construção da História em Quadrinhos: seu uso cultural na mídia impressa. **Revista FAMECOS**. Porto Alegre, nº 5, p. 103-106 Novembro1996. Disponível em <http://www.neoreader.com.br/item/doc/516/pdf/quadrinhos.pdf>Acesso em 11 outubro 2016.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Org.), **Metodologias de pesquisas pós- críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós- estruturalista em Educação: o que podemos aprender com e a partir de um filme. In. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, Editora: Lamparina, 2005.
- MOTA, Maria Renata Alonso. As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância. Tese de Doutorado- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.
- NOGUERA-RAMÍRES, Carlos Ernesto. **O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- OLSIESKY DOS SANTOS, Simone. Representações de gênero, transgressões e humor nas figuras infantis dos desenhos animados. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, **Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, 2010.

- ORTEGA, F. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.
- ORTIZ, Paula Nunes. A escola nas tramas da linguagem e da cultura - Um estudo sobre filmes de animação. Dissertação (Mestrado) Universidade Luterana do Brasil, ULBRA, Brasil. **Programa da Pós-Graduação em Educação, Faculdade de educação**, Canoas, 2008.
- PRATES, Camille Jacques. O Complexo W.I.T.H. Acionando a Magia para formar garotinhas nas redes do consumo. Canoas: ULBRA, 2008. Dissertação de (Mestrado em Educação). **Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação**, Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2008.
- PEDROSA, Israel. Os significados das cores. Museu da Vida. **Fundação Osvaldo Cruz**, 2010.
- PEDROSA, Israel. Da cor a cor inexistente. Rio de Janeiro: **SENAC Nacional**, 2014.
- PINHO JÚNIOR, S.R. O Discurso de Natureza nas HQS do Chico Bento: provocações ao campo de saber da Educação Ambiental. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande, **Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**, Rio Grande, 2015.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RABINOW, Paul. ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. *Política & trabalho. Revista de Ciências Sociais*, n. 24, abril 2006- p. 27-57.
- RAHDE, Maria Beatriz. Origens e evolução da história em quadrinhos. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre. N°5 novembro 1996. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/2954/2238>. Acesso em: 11 outubro 2016.
- RAMOS DO Ó, Jorge. Tecnologias de subjetivação no processo histórico de transformações da criança em alunos a partir de finais do século XIX. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.) *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- RAMOS, Flavia Brocchetto; BUFFON, Eliana Cristina. História em quadrinhos: proposta de construção de infância. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.1
- RAY, Michael. *Peanuts*. Britannica Academic. 2016.

- ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In. COSTA, Marisa Vorraber, (Org.), **Estudos Culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRS GS, 2000.
- ROSE, Nicolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu/** Tomaz Tadeu da Silva (Org). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- ROSE, Nicolas. O Conceito de biopoder hoje. Política & Trabalho. **Revista de Ciências Sociais**, nº 24. Abril, 2006 –p, 27-57.
- SANTI, Heloise C. & SANTI, Vilson J. C. Stuart Hall e o trabalho das representações. Revista Anagrama – **Revista Interdisciplinar da Graduação** Ano 2 - Edição 1 – setembro/novembro de 2008.
- SANTOS, Roberto Elísio dos. VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em Quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS– Rev. Cient.**, São Paulo, n. 27, p. 81-95, Jan./abr. 2012.
- SCHULZ, Charles M. *PEANUTS. Australasian Public Libraries and Information Services*, March 2004, Vol.17 (1), p.31 (2).
- SCHWAN, Soraia; RAMIRES, Vera Regina Rohnelt. Depressão em crianças: Uma breve revisão de literatura. **Psicol. Argum.** Curitiba, v. 29, n. 67, p. 457-468, out. /dez. 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Como você avalia o desenvolvimento mais recente da produção teórica sobre currículo e quais são as temáticas que você considera emergentes e necessárias para o debate educacional? In GANDIN, L. A.; PARASKEVA, J. M.; HYPOLITO, A. M. **Mapeando a [complexa] produção teórica educacional– Entrevista com Tomaz Tadeu da Silva.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 2, n. 1, p. 5-14, Jan/Jun, 2002.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



- SILVA, Tomaz Tadeu da. A pedagogia como cultura, a cultura como pedagogia. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autentica 2005.
- SILVA, Benícia Oliveira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Sexualidade na sala de aula: tecendo aprendizagens a partir de um artefato pedagógico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): p, 521- 533 maio-agosto/2011.
- STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joel L. (org.). **Cultura infantil; a construção corporativa da infância**. Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, 415p.
- TORRES SANTOMÉ. J. *Globalización e Interdisciplinarietà: El curriculum integrado*. Madrid: Morata, 1994.
- VALENTIM, Ana Paula Simonaci. A divulgação científica nos quadrinhos como objeto de memória: o discurso do cientista em “As aventuras de Tintim”. Dissertação (Mestrado em Memória Social – **Programa de Pós-Graduação em Memória Social**) Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- VARELA, Julia; URIA, Fernando Alvarez. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n°6, p, 68-95, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais In. COSTA, Marisa Vorraber, (Org), **Estudos Culturais em educação: Mídia, arquitetura, brinquedo, literatura, cinema...** Porto Alegre. Ed. Universidade/ UFRS GS, 2000.
- VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: ed. 2, Editora Autentica 2004.
- VEIGA-NETO, Alfredo. O moderno e o pós-moderno. In A **Ordem das Disciplinas**. Porto Alegre, PPG Educação/ UFRGS, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. “Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: Porto Carrero, Vera; Castelo Branco, Guilherme. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Editora, Nau 2000, p.179-217.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte. Autêntica, 2006, p. 79-91.

- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- VEIGA-NETO, Alfredo José da. A Ordem das disciplinas. Tese de Doutorado. UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. **Programa de Pós-Graduação em Educação**. Porto Alegre, 1996.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In, **Figuras de Foucault**. Org. Margareth Rago e Alfredo Veiga Neto-3º Edição- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- WEBER, Tiziana Brenner B; FRANCISCO-MAFFEZZOLLI, Eliane Cristine. Mídia, Consumo e a Adultização de Crianças: Uma Reflexão Macrossocial. **Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Curitiba - PR – 26 a 28/05/2016**
- YAWAR, Athar. **The art of medicine: The madness of Charlie Brown**. **Perspectives**. Vol. 386 October 3, 2015. Disponível em: [www.thelancet.com](http://www.thelancet.com). Acesso em 11/11/ 2016.
- YIDA, Valéria; ANDRAUS, Gazy. As cores do personagem na história em quadrinhos. **9º Arte**. São Paulo, vol. 5, n. 1, 1º semestre/2016.