

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA *TURMA DA MÔNICA*, DE MAURICIO DE SOUSA

DIONARA DALL'AGNOL

ORIENTADOR: PROF. DR. EDGAR ROBERTO KIRCHOF

Canoas

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



EDUCAÇÃO E REPRESENTAÇÕES DE DEFICIÊNCIA NA *TURMA DA MÔNICA*, DE MAURICIO DE SOUSA

DIONARA DALL'AGNOL

ORIENTADOR: PROF. DR. EDGAR ROBERTO KIRCHOF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Canoas

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D144e Dall’Agnol, Dionara
Educação e representação de deficiência na *turma da Mônica*, de
Mauricio de Sousa / Dionara Dall’Agnol. -- 2008.

73 p. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Luterana do Brasil,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Edgar Roberto Kirchof.”

1. Educação - Estudos culturais. 2. Educação especial. 3.
Sociologia educacional. 4. Histórias em quadrinhos - Deficientes. 5.
Cultura - Linguagem. I. Título.

Índice para o catálogo sistemático:

Educação - Estudos culturais	37.01
Educação especial	376
Sociologia educacional	37.015.4
Histórias em quadrinhos - Deficientes	741.5-056.26
Cultura - Linguagem	37.02

Catálogo na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Marques Baptista – CRB 10/1633

AGRADECIMENTOS

Às pessoas de prestígio que influenciaram o meu trabalho, os meus agradecimentos:

ao meu criador pela iluminação constante do Espírito Santo;

aos meus pais pelo apoio incessante do curso;

ao meu noivo pela luta intensa de meu trabalho;

à minha cunhada pela espontaneidade nas traduções;

a minha antiga orientadora Lodenir Becker Karnopp por todo o empenho;

ao meu atual orientador Edgar Roberto Kirchof pelo interesse à orientação;

aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo conhecimento fornecido através das aulas;

à funcionária Sheila pela atenção;

aos colegas pelo companheirismo;

aos demais amigos que propiciaram que eu alcançasse esta conquista

Será impossível a tarefa de educar na diferença?
Felizmente, é impossível educar se acreditamos que isto implica formatar por completo a alteridade, ou regular sem resistência alguma, o pensamento, a língua e a sensibilidade (DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos, 2001, p. 137).

RESUMO

A presente dissertação de mestrado está alinhada teoricamente com os Estudos Culturais em Educação e com os Estudos de Mídia, sendo que alguns dos principais autores utilizados como referência são Stuart Hall, Henry Giroux, Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe, Marisa Vorraber Costa, Carlos Skliar e Umberto Eco. Seu principal objetivo é investigar representações de deficiência e de deficientes nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, tomando, como principal objeto de análise, as personagens Luca (cadeirante) e Dorinha (cega), criadas e introduzidas nas histórias a partir de dezembro de 2004. Essas personagens são analisadas em relação à maneira como são representadas as demais personagens já existentes. Após a apresentação de alguns conceitos centrais para os estudos culturais – linguagem, representação e cultura –, são discutidas as principais estratégias discursivas utilizadas pela linguagem dos quadrinhos. Uma das principais conclusões alcançadas diz respeito ao fato de que os quadrinhos de Mauricio de Sousa alinham-se com a cultura da mídia voltada para o consumo e, por essa razão, apresentam as personagens dentro de uma perspectiva dominada pela necessidade de entretenimento. A deficiência é representada, portanto, a partir de uma retórica da compensação, segundo a qual as personagens com deficiência são altamente admiradas por apresentarem características compensatórias excepcionais, como, por exemplo, beleza, charme, alto senso moral, esportividade, simpatia e utilização da tecnologia.

Palavras-chave: deficiência, histórias em quadrinhos, representação.

ABSTRACT

The present Master's dissertation is theoretically based on Cultural Studies in Education and Media Studies, using authors such as Stuart Hall, Henry Giroux, Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe, Marisa Vorraber Costa, Carlos Skliar and Umberto Eco as main references. Its primary objective is to investigate representations of disability and of disabled people in Mauricio de Sousa's Monica's Gang comic books, using the characters Luca (handicapped) and Dorinha (blind) – created and introduced in the comic stories in December 2004 – as object of study. These characters are analysed in relation to previously existent characters. After the presentation of some central concepts in Cultural Studies – language, representation and culture –, the most used discursive strategies for language in comic books are discussed. One of the main conclusions regards the fact that Mauricio de Sousa's comic books are allied with a consumption-centered media culture. For this reason, their characters are under the strong influence of a perspective dominated by the need for entertainment. Disability is represented, therefore, through a rhetoric of compensation, where the characters with disability are highly admired for having exceptional compensatory attributes, such as, for example, beauty, charm, morality, fitness, sympathy, and use of technology.

Keywords: disability, comic books, representation.

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	10
<i>1. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO</i>	12
1.1. Estudos culturais	12
1.2. Cultura, Linguagem, Representação	15
1.3. Estudos Culturais e Educação	21
<i>2. A TURMA DA MÔNICA</i>	25
2.1 O surgimento da Turma da Mônica	25
2.2 As principais personagens	28
<i>3. ESTRATÉGIAS DE REPRESENTAÇÃO NA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS</i>	39
3.1. Uma linguagem a serviço da ética da felicidade	39
3.2. A retórica da compensação	42
<i>4. AS REPRESENTAÇÕES DAS PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA NO UNIVERSO DE MAURICIO DE SOUSA</i>	45
4.1. Luca e Dorinha: com deficiência, porém sedutores e charmosos	46
4.2. A deficiência “super-compensada”	53
4.3. Deficiência se resolve com tecnologia	63
<i>CONCLUSÃO</i>	67
<i>REFERÊNCIAS</i>	70
<i>QUADRINHOS</i>	72

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1 - Imagem da evolução de Mônica, por Mauricio de Sousa	27
Fig. 2 - <i>Mônica Lisa</i> , por Mauricio de Sousa	29
Fig. 3 - <i>Página Semanal 41</i> , por Mauricio de Sousa	30
Fig. 4 - <i>Página Semanal 29</i> , por Mauricio de Sousa	32
Fig. 5 - <i>Página Semanal 191</i> , por Mauricio de Sousa	34
Fig. 6 - <i>Página Semanal 254</i> , por Mauricio de Sousa	35
Fig. 7 - Dorinha e Luca, por Mauricio de Sousa.....	45
Fig. 8 - Representação	47
Fig. 9 - <i>Magali 12</i> , por Mauricio de Sousa.....	48
Fig. 10 - Elvis Presley	48
Fig. 11 - Luca, por Mauricio de Sousa	48
Fig. 12 - <i>Magali 12</i> , por Mauricio de Sousa.....	50
Fig. 13 - <i>Mônica 9</i> , por Mauricio de Sousa	50
Fig. 14 - Madonna	51
Fig. 15 - Dorinha, por Mauricio de Sousa	51
Fig. 16 - <i>Turma da Mônica 1</i> , por Mauricio de Sousa	52
Fig. 17 - <i>Mônica 8</i> , por Mauricio de Sousa	53
Fig. 18 - <i>Turma da Mônica 1</i> , por Mauricio de Sousa	54
Fig. 19 - <i>Turma da Mônica 1</i> , por Mauricio de Sousa	54
Fig. 20 - <i>Mônica 9</i> , por Mauricio de Sousa	55
Fig. 21 - <i>Mônica 8</i> , por Mauricio de Sousa	55
Fig. 22 - <i>Mônica 12</i> , por Mauricio de Sousa	56
Fig. 23 - <i>Magali 7</i> , por Mauricio de Sousa.....	56
Fig. 24 - <i>Mônica 8</i> , por Mauricio de Sousa	57
Fig. 25 - <i>Turma da Mônica 1</i> , por Mauricio de Sousa	57
Fig. 26 - <i>Mônica 11</i> , por Mauricio de Sousa	58
Fig. 27 - <i>Turma da Mônica 1</i> , por Mauricio de Sousa	58
Fig. 28 - <i>Mônica 11</i> , por Mauricio de Sousa	60
Fig. 29 - <i>Cascão 10</i> , por Mauricio de Sousa	61
Fig. 30 - <i>Cascão 10</i> , por Mauricio de Sousa	61
Fig. 31 - <i>Cascão 10</i> , por Mauricio de Sousa	61
Fig. 32 - <i>Magali 3</i> , por Mauricio de Sousa.....	61
Fig. 33 - <i>Magali 3</i> , por Mauricio de Sousa.....	62
Fig. 34 - <i>Magali 3</i> , por Mauricio de Sousa.....	62
Fig. 35 - <i>Mônica 9</i> , por Mauricio de Sousa	64
Fig. 36 - <i>Magali 12</i> , por Mauricio de Sousa.....	64
Fig. 37 - <i>Magali 12</i> , por Mauricio de Sousa.....	64
Fig. 38 - <i>Magali 12</i> , por Mauricio de Sousa.....	64
Fig. 39 - <i>Cebolinha 4</i> , por Mauricio de Sousa.....	65
Fig. 40 - <i>Cebolinha 4</i> , por Mauricio de Sousa.....	65
Fig. 41 - <i>Cebolinha 4</i> , por Mauricio de Sousa.....	65
Fig. 42 - <i>Cebolinha 4</i> , por Mauricio de Sousa.....	65

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado está alinhada teoricamente com os Estudos Culturais em Educação e com os Estudos de Mídia. Seu principal objetivo é investigar representações de deficiência e de deficientes nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, tomando, como principal objeto de análise, as personagens Luca (cadeirante) e Dorinha (cega), criadas e introduzidas nas histórias a partir de dezembro de 2004.

Visto que essas personagens não aparecem isoladamente, mas fazem parte da *Turma da Mônica*, interagindo diretamente com as principais personagens anteriormente existentes (Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali etc.), a análise aqui realizada procurará investigar as representações da deficiência criadas com base na interação das personagens marcadas por essa diferença – Luca e Dorinha – com as demais personagens.

Ao abordar a deficiência em seus quadrinhos, Mauricio de Sousa cria uma pedagogia da diferença, na qual é possível perceber uma preocupação constante em “apagar” a idéia da exclusão e, conseqüentemente, da própria diferença. Esse procedimento pode ser percebido, primeiramente, pelo fato de que as personagens com deficiência são mostradas como parte integrante da Turma, jamais de forma isolada, sem sofrerem qualquer tipo de preconceito.

Além disso, em todas as histórias, percebe-se que as deficiências de Luca e Dorinha não lhes causam verdadeiros problemas ou limitações, sendo tratadas como se fossem características quase banais. O recurso a partir do qual esse procedimento se concretiza é a utilização de uma *retórica da compensação*, presente em praticamente todas as histórias: Luca e Dorinha são personagens com deficiência, *mas possuem várias outras qualidades consideradas positivas socialmente*, que são destacadas de forma enfática. Outro recurso freqüentemente utilizado nas histórias diz respeito a uma *retórica multicultural ou, ainda, de celebração das diferenças*, dando a entender que “todos são igualmente diferentes” e, assim, participam ativamente daquilo que Giroux (1995) chama de “política da inocência” (homogeneizadora e pacificadora).

A pesquisa será realizada, primeiro, a partir de um recorte quanto às histórias a serem analisadas. Os quadrinhos selecionados serão retirados de gibis periódicos

editados em 2007, pela editora *Panini*¹, sendo que, eventualmente, poderão ser utilizados alguns quadrinhos do site da *Turma da Mônica*, caso apresentem exemplos mais claros ou mais pertinentes para embasar as análises. O principal critério para a seleção dos quadrinhos que servirão como objeto de análise é a sua pertinência para ilustrar as questões abordadas no trabalho. Cabe esclarecer que a maioria dos quadrinhos selecionados não será apresentada na íntegra, por uma questão de extensão, porém, abaixo da imagem, esclarecerei como a história é constituída na sua totalidade, a partir do texto.

Algumas das principais perguntas que nortearão as análises propostas são as seguintes: que representações de deficiente/deficiência são produzidas e postas em circulação pelas histórias de Mauricio de Sousa? Como se dá a produção dos significados sobre o deficiente e a deficiência nas Histórias em Quadrinhos? Quais os possíveis efeitos dessas representações sobre os sujeitos leitores?

Como aporte teórico para este estudo, destaco pensadores que se vinculam à linha teórica da pesquisa – a saber, os Estudos Culturais em Educação – tais como Stuart Hall, Carlos Skliar, Silvia Duschatzky, Kathryn Woodward entre outros, bem como autores identificados com o campo das Pedagogias Culturais, como Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe, entre outros. A partir dessas escolhas e dos estudos que realizei até este momento, apresento, portanto, minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Educação e Representações de Deficiência na *Turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa.”

¹ Não são em todos os exemplares mensais que Luca e Dorinha são abordados, também não há gibis específicos, mas geralmente são vistos na *Turma da Mônica*.

1. ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO

1.1. Estudos culturais

Adentrar o vasto campo dos Estudos Culturais para, a partir dele, refletir sobre o papel pedagógico de revistas em quadrinhos na sociedade contemporânea, de forma ampla, e na escola, de forma mais específica, coloca uma série de problemas preliminares ou desafios ao pesquisador acostumado a trabalhar com referenciais mais ligados aos ideais científicos ou “cientificistas” que nos foram legados pelo espírito da Modernidade.

O primeiro deles diz respeito ao fato de que os Estudos Culturais, na medida em que operam deslocamentos de saberes em relação a qualquer lugar epistemológico privilegiado para a produção do conhecimento, não propõem um método fixo que possa simplesmente ser “aplicado” sobre um determinado objeto de estudos. Antes, o campo dos Estudos Culturais, assim como vários outros campos de saber alinhados com o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, realiza um “movimento das margens para o centro” (COSTA, 2004, p. 13), uma atividade que procura obliterar parâmetros estáveis nas reflexões em torno dos fenômenos socioculturais que busca compreender.

Marisa Vorraber Costa sugere, como uma aproximação provisória desse novo campo de saber, tratá-lo como “saberes nômades, que migram de uma disciplina para a outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano” (COSTA, 2004, p. 13). Como se percebe, trata-se de um campo fluido e cambiante.

Esse vasto conjunto de saberes articulados pelos Estudos Culturais é possível porque se faz a partir do rompimento com barreiras disciplinares, de um lado, e também a partir do rompimento com qualquer concepção elitista em relação à cultura, de outro lado, principalmente aquelas provindas de contextos acadêmicos que aceitam uma divisão simplista entre “cultura popular” – vista como uma cultura intelectualmente mais pobre – e “alta cultura” – tomada como uma cultura superior.

A origem histórica ou cronológica dos Estudos Culturais é reconhecida nos trabalhos de um grupo de pesquisadores britânicos, já nos anos 50 do século XX, que passou a questionar as concepções altamente elitistas, baseadas ainda no Romantismo Inglês – principalmente do poeta Samuel Taylor Coleridge – e elaboradas, inicialmente,

pelo crítico Mathew Arnold e, mais tarde, por Frank Raymond Leavis. Em termos resumidos, segundo a concepção arnoldiana e leavisista, a verdadeira cultura seria formada pela produção cultural realizada por autores e pensadores consagrados pelos cânones acadêmicos e literários, revelando, dessa maneira, o que de melhor e mais elaborado se teria produzido até então. Ainda nessa perspectiva, o advento da industrialização e o conseqüente surgimento de uma “cultura de massa”, representada principalmente pela classe trabalhadora, estaria levando a uma espécie de “declínio cultural”, na medida em que estaria suplantando a cultura canônica.

Os trabalhos considerados pioneiros nos Estudos Culturais já tencionam esse dualismo arnoldiano-leavisista, tendo sido realizados por dois ingleses provenientes justamente das classes populares: Raymond Williams (com *Culture and Society*, de 1958) e Richard Hoggart (com *The uses of literacy*, de 1957). Costa (2004, p. 18) esclarece que as obras pioneiras desses dois autores expressavam principalmente as tensões de estudantes de origem popular que, ao completarem seus estudos, viam-se como que presos em uma ambivalência quanto à própria identidade cultural: eram ao mesmo tempo da classe popular e da classe considerada erudita.

Por outro lado, é importante destacar que as obras de Hoggart e Williams não chegam a romper com todos os pressupostos leavisianos. Como explica Johnson, esses autores “desenvolveram a ênfase leavisiana na avaliação lítero-social, mas deslocaram-na da literatura para a vida cotidiana” (JOHNSON, 2004, p. 10). Assim sendo, abriram caminho para uma atitude que permaneceria como uma das principais marcas das abordagens realizadas no campo dos Estudos Culturais, até os dias de hoje: colocar a cultura como uma categoria central nas investigações acerca das relações entre os signos e a sociedade. Ana Carolina Escoteguy acredita que, nesse sentido, foi especialmente importante o trabalho de Williams:

A contribuição teórica de Williams, a partir de *Culture and Society*, é fundamental para os Estudos Culturais. Através de um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que a cultura é uma categoria-chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social. (ESCOTEGUY, 2004, p. 140)

Juntamente com Hoggart e Williams, também o trabalho de Edward P. Thompson (*The making of the english working class*, de 1963) é considerado, por vários autores, como um dos livros pioneiros dos Estudos Culturais. Por alinhar-se com a tradição marxista, sua obra permitia referendar a ênfase social ou sociológica dos

trabalhos desenvolvidos no contexto dos trabalhos de Williams e Hoggart. Contudo, no que tange à própria concepção de “cultura”, o marxismo de Thomson trouxe algumas dificuldades que, segundo Johnson (2004, p. 12), perduram até os dias de hoje em alguns contextos onde os Estudos Culturais são praticados. O problema principal é que, ao passo que Williams e Hoggart viam a cultura como “uma rede de práticas e relações que constituíam a vida cotidiana dentro da qual o papel do indivíduo estava em primeiro plano”, Thompson era refratário a essa visão abrangente, preferindo ver a cultura predominantemente pelo viés marxista da luta de classes.

Como esclarece Johnson (2004, p. 13), devido a essa vertente marxista introduzida por Thompson, embora nem sempre reconheçam, os intelectuais ligados aos Estudos Culturais também devem alguns de seus pressupostos teóricos ao marxismo, como a compreensão de que os processos culturais estão sempre vinculados a relações sociais, o fato de que a cultura envolve sempre relações de poder – esse item passou a ser explorado, contemporaneamente, principalmente a partir dos estudos realizados por Michel Foucault – e o reconhecimento de que a cultura é um espaço de diferenças e lutas sociais.

Em 1964, ocorreu uma espécie de institucionalização do movimento ou dessa área de estudos, com a fundação do *Centro de Estudos Culturais Contemporâneos*, na Universidade de Birmingham, por Hoggart e Williams, sendo que, a partir de então, esse movimento tem passado por uma expansão impressionante. Como afirma Johnson (2004, p. 9),

os Estudos Culturais são, agora, um movimento ou uma rede: eles têm seus próprios cursos em universidades bem como seus próprios periódicos e encontros acadêmicos. Eles exercem uma grande influência sobre as disciplinas acadêmicas, especialmente sobre os Estudos Literários, a Sociologia, os Estudos de Mídia e Comunicação, a Linguística e a História.

O que torna, talvez, esse movimento tão instigante é o fato de não admitir parâmetros teóricos absolutos nas análises propostas. Ao invés de conceitos fechados e de métodos escolares, os Estudos Culturais são marcados por atitudes como abertura, versatilidade teórica, espírito reflexivo e, sobretudo, a valorização da crítica, compreendida como “o conjunto dos procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas tanto pelo que elas podem contribuir quanto pelo que elas podem inibir” (JOHNSON, 2004, p. 10). Em poucos termos, a pergunta norteadora é sempre “o que se

pode aproveitar dos interesses e dos saberes acadêmicos para se obter conhecimento útil?” (ibidem, p. 17).

Por outro lado, essa abertura e aparente dispersão teórica encontra uma certa unidade, nos Estudos Culturais, não apenas devido aos pressupostos históricos e epistemológicos que lhes servem de base, mas também e principalmente a partir de um certo conjunto de conceitos e temáticas privilegiadas nas análises, que revelam alguns dos principais interesses de estudo, tais como questões relativas a gênero, raça e etnia (COSTA, 2004, p. 26). Além disso, várias aproximações entre os Estudos Culturais e teorias ligadas ao Pós-Moderno e ao Pós-Estruturalismo têm gerado um forte interesse no uso de conceitos como identidade, diferença, subjetividade, relações de poder, além de questões mais diretamente ligadas à linguagem, principalmente os problemas da representação e da significação.

Não é intenção deste estudo realizar um panorama abrangente dos Estudos Culturais, com seus principais representantes e vertentes – como a norte-americana e a latino-americana, por exemplo; tampouco pretende-se realizar uma apresentação explicativa dos seus principais conceitos teóricos. Antes, na medida em que se propõe uma abordagem crítica das revistas em quadrinhos *Turma da Mônica* no que respeita à maneira como essas revistas *representam* a personagem com deficiência, a seguir, será realizada uma breve reflexão sobre a maneira como os Estudos Culturais centram as discussões em torno da *cultura* a partir de duas questões fundamentais: a *linguagem* e a *representação*, notadamente, da maneira como tais conceitos são elaborados por Stuart Hall.

1.2. Cultura, Linguagem, Representação

Como se viu na seção anterior, os Estudos Culturais têm, na cultura, o seu principal objeto de estudo e preocupação – concebida não mais “como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual” (COSTA, SILVEIRA & SOMMER, 2003), mas sim, como parte integrante e constitutiva de todos os aspectos da vida social. Desse modo, nos Estudos Culturais, ressalta-se a centralidade da cultura, na medida em que esta passa a fazer parte de cada recanto da vida social, produzindo diferentes identidades e mediando todos os seus aspectos.

Stuart Hall (1997b) aborda a importância e o impacto dessa nova posição acerca do lugar da cultura na vida social a partir do conceito “virada cultural”, em analogia à “virada lingüística”, operada a partir de teorias pós-estruturalistas, principalmente após

a década de 70. Ao contrário do Estruturalismo dos anos 70, os pós-estruturalistas não se mantêm presos a análises puramente formais do signo lingüístico, buscando também compreender as condições históricas e sociais de sua produtividade. Por outro lado, os pensadores ligados ao Pós-estruturalismo não apenas mantêm como também enfatizam o postulado que Saussure (1995) havia desenvolvido em seu *Curso de lingüística geral*, segundo o qual a linguagem não deve ser compreendida, de forma simplista, como um mero sistema destinado a reproduzir o mundo extralingüístico.

De forma um tanto sintética, pode-se dizer que o Pós-estruturalismo² “se recusa em ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade” (PETERS, 2000, p. 37). Nessa perspectiva, há sempre a possibilidade de problematizar o conhecimento, de modo que este não seja concebido de maneira pronta, mas envolvido com processos de produção de verdades que, por sua vez, estão envolvidos em relações de poder: quem tem o poder de representar (cartunistas, roteiristas, editores, grandes corporações de mídia, Mauricio de Sousa, empresários patrocinadores da *Turma da Mônica* etc.) tem o poder de constituir determinadas posições de sujeito, com as quais os indivíduos de cada sociedade são conclamados a se identificarem³.

Em parte, devido à sua tradição histórica – pois as análises realizadas por Hoggart e Williams já problematizavam questões que ligavam a linguagem a temas sociológicos; em parte, devido à maneira como os Estudos Culturais têm se valido de conceitos oriundos de teorias pós-estruturalistas, também nos Estudos Culturais, existe uma relação extremamente próxima no que concerne ao entendimento da “cultura” e da “linguagem”, sendo que o conceito-chave utilizado para mediar a relação entre ambas é a “representação”.

² O pós-estruturalismo se refere especificamente ao estruturalismo e o pós-modernismo, ao modernismo. (PETERS, 2000, p. 9). Porém, tanto o primeiro termo (pós-estruturalismo) quanto o segundo (pós-modernismo) estão interligados entre si no sentido de estabelecer o indivíduo como um sujeito fragmentado, descentrado, em que se desafiam saberes ou verdades universais e se encaram os fatos como práticas discursivas e não mediações fixas reais. Aqui também estão incluídas as verdades estipuladas pela mídia.

³ Como será explicado adiante, a relação entre as representações criadas na cultura, através de seus artefatos, e a identificação realizada pelos indivíduos, não pode ser descrita de forma simétrica ou mecânica, pois, como várias teorias de recepção têm destacado intensamente nos últimos anos, o pólo da recepção não é um receptáculo passivo de conteúdos, contribuindo, de maneira ativa, para a sua construção. Sobre essa questão, é interessante verificar, entre vários outros, o livro *Cinema e Educação*, de Rosália Duarte, especialmente o capítulo *O espectador como sujeito*, em que a autora explica a complexidade da recepção cinematográfica bem como a ingenuidade de teorias que acreditam na mera “imposição” de conteúdos.

Já no início de um texto que Stuart Hall dedica especificamente a essa temática, *The work of representation*, ao responder à pergunta ‘O que a representação tem a ver com a cultura?’, Hall afirma o seguinte: (1997a):

Simplificando, a cultura tem a ver com “significados partilhados”. Já a linguagem é o meio privilegiado através do qual “damos sentido” às coisas, através do qual o significado é produzido e através do qual há seu intercâmbio. Os significados só podem ser partilhados através de um acesso comum à linguagem. Assim sendo, a linguagem é central para o significado e a cultura e sempre tem sido considerada como o repositório chave dos valores e significados culturais.

Hall segue a concepção típica de todos os pensadores alinhados com a “virada lingüística”, segundo a qual os significados existentes na cultura não são “encontrados”, mas “produzidos” pela linguagem, na medida em que esta não é compreendida como um mero sistema neutro de signos, mas como um “sistema de representação”. Nesse sentido, os Estudos Culturais postulam uma abordagem “construcionista social” da cultura e da linguagem, segundo a qual o significado não surge como resultado da intenção de um sujeito que supostamente o produz; tampouco o significado pode ser compreendido como um mero “reflexo” do mundo extrasemiótico. Antes, os significados são construídos, enquanto imagens mentais, a partir da maneira como a linguagem é representada socialmente.

Em poucos termos, para Hall, a representação é o ato de produção de significados realizado através da linguagem. Assim sendo, para compreendermos melhor a sua teoria, é necessário esclarecer o que o autor quer dizer com “significado” e com “linguagem”. Stuart Hall aborda ambos esses conceitos afirmando que se trata de *dois sistemas de representação*.

De forma bastante resumida, no *primeiro sistema de representação* – o sistema do *significado* –, Hall inclui aquilo que denomina “mapas conceituais compartilhados”. Trata-se dos significados mentais que incorporamos, a partir de nossa vivência na cultura e na linguagem, bem como a partir de nossa vivência com os objetos do mundo. Tais significados estão organizados a partir de relações lógicas, principalmente relações binárias, mas também relações causais e modais, entre outras. Hall enfatiza o fato de que, apesar de serem “mentais”, tais sistemas de significado são compartilhados socialmente, o que nos garante um senso de identidade cultural.

O *segundo sistema de representação* – o sistema da *linguagem* –, procura explicar como tais significados são incorporados pelo sujeito: “é a existência de

linguagens em comum que possibilita traduzirmos nossos pensamentos (conceitos) para palavras, sons ou imagens, e, então, para utilizar estas, funcionando como linguagem, para expressar significados e transmitir pensamentos a outrem” (HALL, 1997a, p.18).

Como se percebe, o segundo sistema de representação diz respeito aos *signos* utilizados para *representar* os *significados*. O aspecto propriamente representacional da teoria de Hall se revela pelo fato de que é pela linguagem manifesta a partir de signos concretos que se produzem os significados compartilhados culturalmente. Torna-se nítido, dessa maneira, que os valores de uma determinada cultura são construídos pelo jogo realizado por esse duplo sistema de representação, o que está sintetizado na seguinte citação:

No núcleo do processo de significação na cultura, então, há dois “sistemas de representação” relacionados entre si. O primeiro possibilita que demos significado ao mundo ao construirmos um conjunto de correspondências ou uma rede de equivalências entre as coisas — pessoas, objetos, eventos, idéias abstratas, etc. — e nossos sistemas de conceitos, nossos mapas conceituais. O segundo depende da construção de um conjunto de correspondências entre nosso mapa conceptual e um conjunto de signos, dispostos ou organizados nas várias linguagens que significam ou representam os conceitos. A relação entre as “coisas”, conceitos e signos está no núcleo da produção de significados de uma linguagem. O processo que une estes três elementos é o que chamamos de “representação” (HALL, 1997a, p. 19).

Visto que os significados não são dados, mas *construídos*, deve haver um conceito que realize a mediação entre o significado e a linguagem. Essa questão se torna importante, por exemplo, quando nos damos conta da arbitrariedade lingüística. O animal que nós denominamos de *vaca*, em português, é chamado de *cow* em inglês e de *vache* em francês. Como saber se devemos utilizar *vaca*, *cow* ou *vache*, visto que o próprio animal é destituído de qualquer significado original ou essência que o qualifique? Para responder a essa pergunta, Stuart Hall lança mão do conceito de *código*. É o código (língua portuguesa, inglesa ou francesa) que determina, quando nos comunicamos, que tipo de correlação devemos (ou desejamos) estabelecer entre nosso sistema conceptual e nosso sistema lingüístico, de tal forma que, toda vez que pensamos numa vaca, visto estarmos assentados na cultura brasileira, normalmente utilizamos o código da língua portuguesa.

Os códigos, na verdade, são os responsáveis pela *traductibilidade* de um conceito a um signo, e vice-versa, sendo que não se limitam a uma questão estritamente lingüística. Por exemplo, é possível pensar em uma vaca a partir de um código biológico, de um código alimentar e, mesmo, de um código religioso, entre outros

tantos. É nesse ponto que se revela o aspecto fugidio e indecível dos significados, pois, para que se estabeleçam, eles dependem de atos concretos de comunicação, em que códigos específicos devem ser necessariamente convocados. Por essa razão, Hall conclui definindo a cultura a partir dos *mapas conceituais partilhados*, regulados por *códigos de traductibilidade*. Em suas próprias palavras, “os códigos estabelecem as relações entre os conceitos e os signos. Eles estabilizam o significado dentro de diferentes línguas (linguagens) e culturas. Dizem-nos que linguagem usar para transmitir que idéia.”

No esquema abaixo, apresenta-se uma pequena síntese visual desses conceitos.

DUPLO SISTEMA DE REPRESENTAÇÃO:

PRIMEIRO SISTEMA: MAPA CONCEITUAL COMPARTILHADO
(REPRESENTAÇÕES MENTAIS)

SEGUNDO SISTEMA: TRADUÇÃO DO MAPA CONCEITUAL EM UMA
LINGUAGEM COMUM (TODOS OS SISTEMAS DE SIGNOS)

CÓDIGOS: REGULAM AS RELAÇÕES ENTRE OS MAPAS
CONCEITUAIS E OS SIGNOS

CULTURA: MAPAS CONCEITUAIS PARTILHADOS E REGULADOS
POR CÓDIGOS ESPECÍFICOS

Para finalizar esta breve síntese sobre a concepção de Stuart Hall a respeito das relações entre a cultura, a linguagem e a representação, talvez seja relevante notar que Hall estabelece um vínculo explícito entre a maneira como ele próprio concebe a *representação*, de um lado, e a maneira como o filósofo francês Michel Foucault concebe o conceito de *discurso*, de outro lado, principalmente no que diz respeito ao fato de que, na teoria de Foucault, o discurso é responsável pela formação de *papéis de sujeito*, que acabam sendo incorporados, historicamente, pelos indivíduos de cada sociedade, dessa forma, participando ativamente na construção de identidades e subjetividades.

Assim como na abordagem proposta por Hall, na abordagem *discursiva*, é extremamente importante compreender não apenas a linguagem em si, mas os aspectos

sociais e históricos que tornam possíveis certos sistemas de representação em detrimento de tantos outros. Foucault aborda essa problemática a partir do conceito das *formações discursivas*, enfatizando o fato de que tais formações estão sempre envolvidas em relações de poder e saber/conhecimento, que acabam *produzindo* diferentes *regimes de verdade*, sendo que é dentro de tais regimes que surgem as várias *posições de sujeito* com que indivíduos concretos se identificarão ou não⁴.

Essa ênfase na relação da *representação/discurso* com *posições de sujeito* é especialmente importante para o trabalho aqui proposto, na medida em que se procura investigar a noção da pessoa com deficiência enquanto um papel construído pela cultura. Nesse sentido, os vários discursos ou representações produzidas pela cultura interpelam a todos os indivíduos com alguma deficiência física ou não, convidando-os a se identificarem com tais papéis, mesmo que, como demonstram inúmeros estudos recentes sobre a recepção das mídias, haja sempre um espaço de negociação entre as representações, de um lado, e aquilo que um receptor realiza com tais representações, de outro⁵.

Ao serem analisados os sistemas de representação, portanto, é preciso estabelecer a conexão existente entre a cultura e o significado: é através dos significados produzidos pelas representações que são estabelecidos sentidos em relação ao que somos e ao que, porventura, podemos nos tornar. Em última análise, a representação é um processo cultural formador de identidades tanto individuais quanto coletivas, e os sistemas simbólicos indicam – a todo momento – quem somos, o que poderíamos ser, quem gostaríamos de ser (WOODWARD, 2004, p. 17).

No caso específico do presente trabalho, será analisada a maneira como, utilizando a *linguagem* dos quadrinhos, Mauricio de Sousa cria determinados

⁴ Sobre a questão da função do discurso na prática da “subjetivação” dos indivíduos, verificar, entre inúmeros outros, o artigo *Michel Foucault e os Estudos Culturais*, de Alfredo Veiga-Neto, em COSTA, Marisa Vorraber et al. *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 37-72.

⁵ A questão da “atividade receptiva” tem sido ressaltada, no campo da Teoria da Literatura e dos Estudos de Mídia, desde as abordagens pioneiras de Wolfgang Iser e Robert Jauss no campo da *Estética da Recepção*. Tais estudos influenciaram uma série de semioticistas, principalmente a partir da década de 80, dentre os quais pode ser destacado Umberto Eco (p. ex., ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000), tendo ganhado um forte destaque nas teorias semióticas sobre o cinema. A fim de evitar análises mecânicas de recepção, vários teóricos do cinema, inspirados em Iser, Jauss e Eco, passaram a postular a existência, nos filmes, de “modos de endereçamento”, com os quais os receptores sempre realizam uma negociação tensa. É interessante notar que esse conceito migrou de forma muito produtiva para o campo da Educação a partir de um artigo escrito por Elizabeth Ellsworth, *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*, em SILVA, Tomás Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

significados sobre a posição de sujeito relativa às personagens com deficiência, atuando, conseqüentemente, de modo *produtivo* sobre a *cultura*.

1.3. Estudos Culturais e Educação

Em um artigo dedicado à questão específica da relação entre os Estudos Culturais e a Educação, Maria Vorraber Costa, Rosa Hessel Silveira e Luis Henrique Sommer (2003) realizam, inicialmente, uma espécie de síntese acerca de algumas das principais aproximações realizadas entre esses campos, nos últimos anos, na qual concluem que o âmbito de possibilidades, nesse sentido, é bastante amplo e ainda não tem sido explorado em todas as suas potencialidades. A partir de um encontro realizado na Finlândia, em 2002, no qual se propunha como um dos tópicos *Estudos Culturais, Educação e Pedagogia*, os autores demonstram que algumas das principais abordagens praticadas internacionalmente estão ligadas a questões de

metodologia e política na escolarização dos vários níveis, discussões sobre relações de poder no currículo e na sala de aula, bem como contribuições aos debates sobre infância, cidadania, identidade nacional, pedagogias culturais na pós-modernidade, a cultura do “outro”, raça, gênero e etnia no capitalismo neoliberal, efeitos da globalização e do neoliberalismo na educação, o combate à contínua colonização dos saberes e das relações sociais nas escolas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 53).

Após apresentarem esse panorama, os autores sugerem que as relações entre a Educação e os Estudos Culturais não devem se limitar a um mero “partilhar”, “utilizar” ou “apropriar-se” de conceitos ou percursos metodológicos. Antes, a principal contribuição que os Estudos Culturais podem proporcionar ao campo da Educação diz respeito a uma possibilidade de aprofundamento e complexificação da própria Educação, de seus sujeitos e de suas fronteiras. Para os autores, “os Estudos Culturais em Educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica”. (p. 54)

No Brasil, especificamente, destacam-se duas principais vertentes a partir das quais têm surgido trabalhos relevantes no entrecruzamento dos Estudos Culturais com a Educação. De um lado, há uma vertente interessada particularmente no estudo da ressignificação de certos artefatos tradicionalmente reconhecidos como pedagógicos, tais como livros didáticos, revistas pedagógicas, livros de formação pedagógica para professores, entre outros tantos. Nessa vertente, estudam-se, também, outras práticas

realizadas na escola, tais como a merenda, a avaliação, o cuidado na educação infantil, entre outros. Como se percebe, trata-se de uma vertente mais restrita ao âmbito das práticas culturais ligadas ao *espaço escolar*.

A segunda vertente, por sua vez, extrapola a fronteira da escola a fim de explorar outros lugares, na cultura, onde “o poder produz o saber”, tais como bibliotecas, cinemas, livros, revistas, propagandas, jogos etc. Na medida em que tais espaços se caracterizam por produzir ou reproduzir representações de saberes, devem ser considerados pedagógicos, num sentido amplo desse termo. Essa vertente tem sido designada de *Pedagogias Culturais*: uma área de interface entre os Estudos Culturais e a Educação, de acordo com a qual artefatos culturais normalmente considerados como “meramente informativos” (como os jornais e as revistas, por exemplo) ou, ainda, como objetos de entretenimento (tais como as novelas, os filmes e as revistas em quadrinhos, entre outros tantos) são assumidos como educativos, na medida em que produzem saberes.

Nessa perspectiva, de certo modo, todos os artefatos criados pela cultura praticam uma *pedagogia cultural* – já que nos ensinam sobre o que é o bem e o que é mal, sobre o nosso senso de classe, etnia, raça, nacionalidade, bem como sobre moralidade e imoralidade, entre outros tantos valores. Segundo Steinberg e Kincheloe (2004), isso significa que o público infantil (que é o alvo de sua análise) não aprende somente na escola sobre o que é ser pai, mãe, trabalhador/a, homem, mulher, natureza etc., porque as inúmeras representações produzidas e colocadas em circulação pela mídia e as demais instâncias da cultura também atuam na construção de nossos entendimentos acerca de nós mesmos e da sociedade.

Costa, Silveira & Sommer (2003, p. 38) esclarecem que, na perspectiva das Pedagogias Culturais,

um noticiário de televisão, [...] imagens, gráficos etc. de um livro didático ou as músicas de um grupo de rock [...] não são apenas manifestações culturais. Eles são artefatos produtivos, são práticas de representação, inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.

Uma das principais razões pelas quais esse “currículo cultural” se torna tão importante para a Educação, na opinião de Steinberg e Kincheloe (2004), está ligada à assim chamada crise contemporânea da infância, marcada pelo fato de que, hoje, a criança tem acesso a informações do mundo adulto. Como afirmam os autores, o fato de que as crianças estão expostas diretamente à cultura da mídia e do consumo levou-as

não apenas a se transformarem em um público vorazmente voltado ao mercado, como também fez com que se perdesse a inocência da qual estavam revestidas desde que o conceito da infância protegida passou a ser predominante na cultura ocidental, por volta de 1850. Os autores argumentam ainda que, a partir do final do século XX, o “currículo cultural” passou a ser criado e gerido, de forma predominante, por organizações comerciais – interessadas no ganho individual – e não por organizações educacionais.

As grandes corporações capitalistas criam uma série cada vez mais ampla de artefatos culturais, o que tem constituído aquilo que os autores denominam de *currículo corporativo*. O grande problema é que tal currículo se estrutura predominantemente através de dinâmicas comerciais, promovendo uma *visão de mundo corporativa*, que “sempre leva as crianças a pensarem que as coisas mais excitantes que a vida pode proporcionar são produzidas pelos seus amigos da América corporativa”. (p. 16)

Em uma afirmação provocativa, Steinberg e Kincheloe chegam a afirmar que *as instituições comerciais são as professoras do novo milênio*. E justamente por essa razão, os autores defendem a necessidade de que a Educação não se limite ao estudo do currículo escolar, ampliando suas investigações também na direção do “currículo corporativo”. Nas palavras de Giroux: “Acreditamos que nosso trabalho como educadores exige que examinemos ambas, pedagogia cultural e escolar, se quisermos dar sentido ao processo educacional no final do século XX” (GIROUX, apud STEINBERG & KINCHELOE, 1995, p. 14).

A presente dissertação de mestrado, na medida em que se propõe a investigar as representações das personagens com deficiência nas revistas em quadrinhos da *Turma da Mônica*, alinha-se com a visão de Steinberg e de Kincheloe, pois histórias em quadrinhos, enquanto um tipo específico de representação, também criam e produzem conhecimentos/saberes, dessa forma, fazendo parte do currículo cultural.

Ademais, como se verá no último capítulo deste trabalho, as várias formas e estratégias utilizadas pelas revistas de Mauricio de Sousa para representar as personagens com deficiência criam diferentes posições de sujeito sobre o ser deficiente, sendo que tais posições, no caso da *Turma da Mônica*, são claramente marcadas pelo *currículo corporativo*, na medida em que procuram transmitir a idéia de uma “deficiência idealizada”, onde problemas e conflitos originários dessa condição são simplesmente obliterados. O motivo é que, assim como todas as demais revistas “prometem informação e/ou formas saborosas de entretenimento” (BLOCK, 2004, p. 241), pelo simples fato de que as corporações que as produzem estão interessadas

eminentemente no lucro que possam angariar com tais produtos, também a *Turma da Mônica* deve ser constituída de modo que experiências ou idéias potencialmente desprazerosas estejam ausentes, minimizadas ou apagadas, já que as revistas em quadrinhos são capazes de produzir “saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas, ensinando-lhes modos de ser e estar na cultura em que vivem” (FISHER, 2002, p.153).

Assim sendo, como alerta Block (2004), revistas em quadrinhos não possuem interesse em apresentar questões vinculadas ao dia-a-dia, a problemas sociais, questionamentos ou críticas. Antes, nesses artefatos culturais, o mundo é representado de forma bastante monocultural. Nas palavras do autor, “o mundo retratado nas revistas infantis não tem a intenção de ferir ninguém; ele vende revistas, mas não é o nosso mundo” (BLOCK, 2004, p. 243). O principal problema quanto a essa questão é o fato de que, em tais representações cuja motivação é o entretenimento que visa o lucro, criam-se papéis de sujeito com os quais indivíduos concretos são chamados a se identificarem, caracterizando-se, dessa maneira, o aspecto propriamente *produtivo* da representação e do discurso.

Nas páginas que seguem você será convidado a acompanhar a maneira como as revistas em quadrinhos de Mauricio de Sousa criam algumas representações sobre as personagens com deficiência, diretamente ligadas ao “currículo corporativo”, na medida em que, para garantir o mundo do prazer do consumo, constroem uma imagem da deficiência marcada pelo apagamento da diferença específica dessa identidade: a própria deficiência e os possíveis conflitos inerentes à vivência dessa condição.

2. A TURMA DA MÔNICA

2.1 O surgimento da Turma da Mônica

O gênero *Revistas em Quadrinhos* veio para o Brasil em 1934, trazido dos Estados Unidos, quando Adolfo Aizen⁶ passou a comprar o direito de traduzi-los e editá-los em território brasileiro. Entre os principais *comics* que primeiro chegaram até nós, ainda na década de 30, destacam-se as histórias de *super heróis* que já faziam grande sucesso nos Estados Unidos, tais como *Buck Rogers*, *Agente Secreto X-9*, *Flash Gordon* e *Jim das Selvas*. Aizen trouxe, inicialmente, *Mandrake*, *Brucutu*, *Príncipe Valente*, *Tarzan*, *Brick Bradford*, *Pinduca*, *Rei da Polícia Montada* e, aos poucos, foi trazendo também todos os demais super heróis que faziam sucesso em solo norte-americano (GONÇALO, 2004, p. 31).

Desde o início de sua entrada no Brasil, os *gibis* sofreram grande resistência por parte de políticos e pedagogos brasileiros, preocupados com os efeitos supostamente nefastos que esse novo gênero seria capaz de exercer sobre as crianças, como o estímulo à violência e o arrefecimento dos valores morais, entre outros. Um dos principais argumentos políticos inicialmente utilizados contra as histórias em quadrinhos era de cunho nacionalista, e atacava o perigo da americanização da juventude brasileira.

A instituição que, desde o início, mais atacou os *gibis*, contudo, foi a Igreja Católica, que via nesse novo gênero uma propaganda de valores não-cristãos, realizada de forma avassaladora, devido ao seu alto poder de divulgação e impacto sobre grandes massas. Utilizando a forte influência política de que gozavam, à época, alguns setores da Igreja Católica passaram a atacar diretamente os *gibis*, não apenas dentro das igrejas, mas também e principalmente através de pressão sobre políticos conservadores.

Por essas razões, desde o início de sua entrada no Brasil, os *gibis* passaram por inúmeras censuras. Em 1950, por exemplo, foi estabelecido um código de ética destinado a impedir o engrandecimento da forma física feminina, a violência exagerada, a aparição da nudez, a linguagem obscena nos textos bem como explicações de como os delitos e crimes eram cometidos.

Até a década de 50, tanto Adolfo Aizen quanto Roberto Marinho, seu grande concorrente, foram capazes de impedir a nacionalização das revistas em quadrinhos, pois não

⁶ Adolfo Aizen foi um importante e decisivo sujeito na história dos quadrinhos brasileiros, tendo sido um dos pioneiros a trazer esse gênero da cultura de massa para o Brasil. Aizen foi concorrente acirrado de Roberto Marinho. Para um panorama abrangente e relativamente bem documentado da história do gênero *HQ* no Brasil, verificar GONÇALO, 2004.

tinham interesse na criação de uma concorrência nacional. Por essa razão, aos artistas brasileiros ligados a essa atividade, restava apenas o trabalho de desenhar, traduzir e adaptar as histórias vindas dos Estados Unidos, atividade mal remunerada. Evidentemente, tal condição gerou descontentamento por parte da categoria, que passou a se organizar politicamente, reivindicando principalmente o direito de criar gibis nacionais. Novamente, um dos principais argumentos utilizados foi de cunho nacionalista, atacando a possível americanização da juventude brasileira. Um dos nomes de destaque, nesse contexto, é Mauricio de Sousa.

Ainda na década de 50, Mauricio de Sousa, juntamente com outros artistas, aguardavam esperançosamente o vigor da lei de nacionalização para evitar a censura e sancionar a obrigatoriedade de publicações de autores brasileiros. (GONÇALO, 2004, p. 338). Essa reivindicação teve êxito apenas em 1959, quando autores brasileiros, pela primeira vez, receberam a oportunidade de criar quadrinhos para a *Folha de São Paulo*. Esse fato histórico determinou fortemente o destino das histórias em quadrinhos brasileiras, pois, visto que as tiragens eram diárias, o público leitor passou a conviver de forma direta e intensa com produções nacionais.

A primeira revista publicada por Mauricio de Sousa foi *Bidu*, em preto e branco, com poucos números, mas que contribuiu para impulsionar sua trajetória posterior, que levaria ao sucesso atual que a *Turma da Mônica* desfruta junto ao grande público. Bidu é o cãozinho de estimação da personagem Franjinha (o inventor que atua no laboratório), que surgiu em 1959, nas páginas da *Folha de São Paulo*. Visto ter sido a primeira personagem a ser criada por Mauricio de Sousa, até hoje, Bidu é o símbolo da *Mauricio de Sousa Produções*, ou seja, na capa dos gibis, a imagem de Bidu aparece juntamente com o nome do produtor e da editora.

Devido ao êxito angariado, as publicações de Mauricio de Sousa avançaram com a criação de *Cebolinha*, em 1960 (nas tiras de jornal), e a revista própria, em 1973. A personagem foi inspirada em um menino de Mogi das Cruzes⁷. Neste período, surgiram ainda *Piteco*, *Chico Bento* e *Penadinho*, também nas tiras de jornal, além de páginas do tipo tablóide para a publicação semanal de *Horácio*, *Raposão* e *Astronauta*. Objetivando garantir a expansão das tiras, Mauricio planejou a distribuição do material através dos jornais, até alcançar o domínio dos quadrinhos das revistas nas bancas.

Piteco é o típico homem das cavernas, possui o nome verdadeiro de "pithecanthropus erectus" (da Silva), embora pouco seja usado nas histórias. *Piteco* convive com vários amigos

⁷ Mogi das Cruzes é o nome da cidade em que Mauricio de Sousa passou parte de sua infância. Mudou-se juntamente com a família para esta cidade ainda quando tinha poucos meses de vida.

na *Aldeia de Lem*. Chico Bento apareceu, pela primeira vez, em 1961, tendo como inspiração o tio-avô de Mauricio, já que ouvia muitas histórias a seu respeito. Chico teve a sua primeira revista própria lançada em 1982, na qual convive com a atual *Turma da Roça* (Zé Lelé, Hiro, Zé da Roça, a professora Dona Marocas, o padre Lino e outros), no interior. Penadinho é um fantasma alegre que faz parte dos quadrinhos.

Cascão passou a fazer parte dos quadrinhos em 1961 e obteve a própria revista em 1982. A personagem foi inspirada nas recordações de infância do próprio Mauricio de Sousa. Mauricio relata que, inicialmente, teve receio ao criar uma personagem com “mania de sujeira”, pois não sabia qual seria a reação do público. Entretanto, a aceitação foi imediata, e atualmente Cascão contracenava como uma das personagens principais dos quadrinhos (www.monica.com.br).

Magali foi criada baseada na filha de Mauricio, que, assim como a personagem em quadrinhos, adora melancias, costumando devorar grande quantidade do alimento. Ambas as “Magalis” possuem os mesmos hábitos: comer muito e ser magras. Magali possui, como animal de estimação, o gatinho Mingau, mimoso como a dona, porém, sem o mesmo apetite. Toda a família prestigia o gatinho, com exceção do pai, que possui alergia a pêlos.

Assim como Magali, a personagem Mônica foi criada em 1963, inspirada na filha de Mauricio; por isso, ambas possuem o mesmo nome. A revista própria da personagem surgiu em 1970, através da Editora *Abril*, de São Paulo. A primeira aparição de Mônica foi juntamente com Sansão, na tira do jornal *Folha de São Paulo*. Sansão é o bichinho de estimação da personagem, sendo um coelhinho de pelúcia azul, inspirado no verdadeiro coelho de pano da filha Mônica, que arrastava pela casa quando pequena. A diferença é que o coelho que circulava na casa de Mauricio era amarelo ao invés de azul, grande, recheado de palha e pesado. O nome do coelho dos quadrinhos foi originado a partir da sugestão de uma leitora, em 1983. Neste ano, o nome definitivo de Sansão passou a aparecer nos quadrinhos.



Fig. 1 - Imagem da evolução de Mônica, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

Desde que a personagem Mônica surgiu, tanto a sua aparência quanto a sua personalidade mudaram com o passar do tempo. Mauricio procurou conferir-lhe traços considerados mais femininos e menos agressividade em suas ações. Nas décadas de 80 e 90, a Globo arriscou várias tentativas de lançar revistas de circulação regular, mas não obteve sucesso. Limitou-se a transpor a sua marca aos gibis⁸ infantis de Mauricio de Sousa – *Mônica, Cebolinha, Cascão e Chico Bento* (GONÇALO, 2004, p. 386).

Juntamente com sua equipe, Mauricio de Sousa foi conquistando não apenas o mercado nacional: seus produtos lançados no exterior também conquistaram certo reconhecimento. Entretanto, a partir da década de 80, houve uma invasão de desenhos animados japoneses, em nível internacional, e o artista não teve grande recepção nesse mercado. Mesmo assim, abriu um estúdio de animação tentando superar o desafio e as dificuldades políticas e econômicas do Brasil. Então, passou a dedicar-se somente às histórias em quadrinhos, até os dias atuais (www.monica.com.br).

A partir de então, seu sucesso mercadológico, em território nacional, é impressionante. Atualmente, foram criadas várias personagens, que continuam aumentando. Há a *Turma da Mônica, Turma do Chico Bento, Turma do Horácio, Turma do Penadinho, Turma do Piteco, Turma da Tina, Turma do Papa-Capim, Turma da Mata e Turma do Astronauta*. Entre as respectivas turmas, há as personagens que fazem parte das mesmas.

As vendas desses quadrinhos já atingiram mais de 1 bilhão entre livros e revistas em quadrinhos, além de “desenhos animados, promoções, campanhas educativas, licenciamento de produtos infantis, parques e áreas temáticas e um *website* com mais de 16.000 páginas de acesso gratuito e 30 milhões de visitas por mês.”(www.monica.com.br)⁹.

2.2 As principais personagens

As principais personagens da *Turma da Mônica* são, além de Mônica, Cascão, Cebolinha, Chico Bento e Magali. Mônica é mostrada com o cabelo em forma de uma banana descascada, representando uma menina forte, decidida e irascível, com dentes proeminentes. Constantemente, nas cenas, Mônica é chamada de “*baixinha, gordinha e dentuça*” pelos meninos dos quadrinhos, e em especial, por Cebolinha.

⁸ Cabe-me fazer uma ressalva: O livro de Gonçalo foi lançado em 2004, quando a editora dos quadrinhos de Mauricio de Sousa era a *Globo*. Entretanto, a partir de 2007, os gibis trocaram de editora, passando a assumir publicação responsável, a editora *Panini Comics*.

⁹ Especifico que esta informação foi retirada do Portal da *Turma da Mônica* na parte do mural, em que são conferidas as notícias de Mauricio de Sousa. A reportagem anunciada sobre o número de vendas foi do dia 2/6/2007.

Cebolinha e Mônica têm a mesma idade e demonstram ter um empate técnico em relação à altura. As vantagens de Cebolinha estão no uso de seu sapato e seu versátil cabelo de cinco fios. Se não fosse isso, talvez ele fosse mais baixo do que Mônica. Entretanto, constantemente, nas cenas, ela é chamada de baixinha pelo próprio Cebolinha. O apelido de “gorducha” parece ter provindo de Cebolinha. Se comparada a aparência da protagonista com a das demais personagens em quadrinhos, não se pode denominá-la obesa. Ao mesmo tempo, no entanto, ao acompanhar os quadrinhos, há cenas em que a personagem quebra a balança ao se pesar.

Mônica tem os dentes à mostra, por isso, é freqüentemente chamada de “dentuça”. Na imagem abaixo, podemos perceber claramente esse traço: a personagem mantém os dentes manifestos mesmo quando imita *Monalisa*.

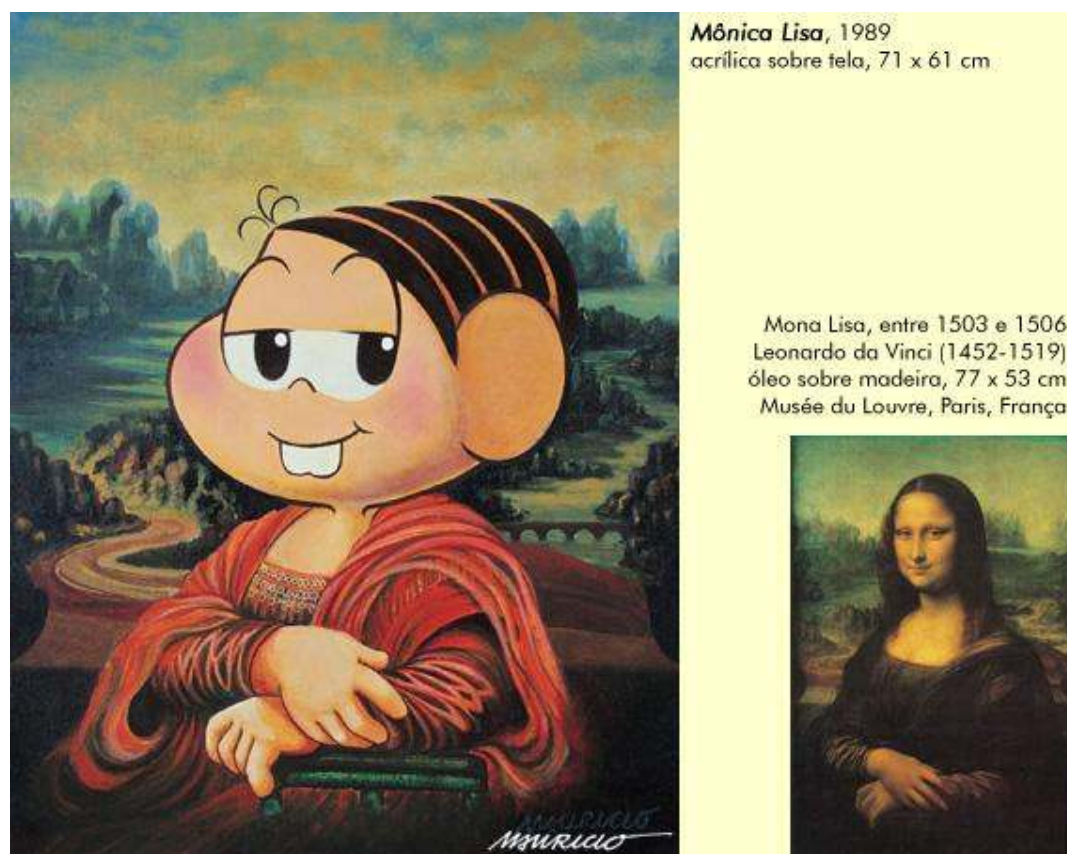


Fig. 2 - *Mônica Lisa*, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

Os seus dentes são um sinal característico, assim como o carro cor-de-rosa é da Penélope Chamosa, ou como a venda em um dos olhos é sinal de pirata, o chapéu preto é sinal da bruxa etc. Do mesmo modo como tem reputação de ser briguenta e agressiva,

apresenta períodos de feminilidade; está sempre caracterizada com o conhecido vestido vermelho e agarrada ao seu coelhinho de pelúcia, Sansão. Este, às vezes, serve de objeto contra os meninos, quando Mônica desfere as coelhadas.

Nos quadrinhos que seguem, estão expressas algumas dessas características da personagem.

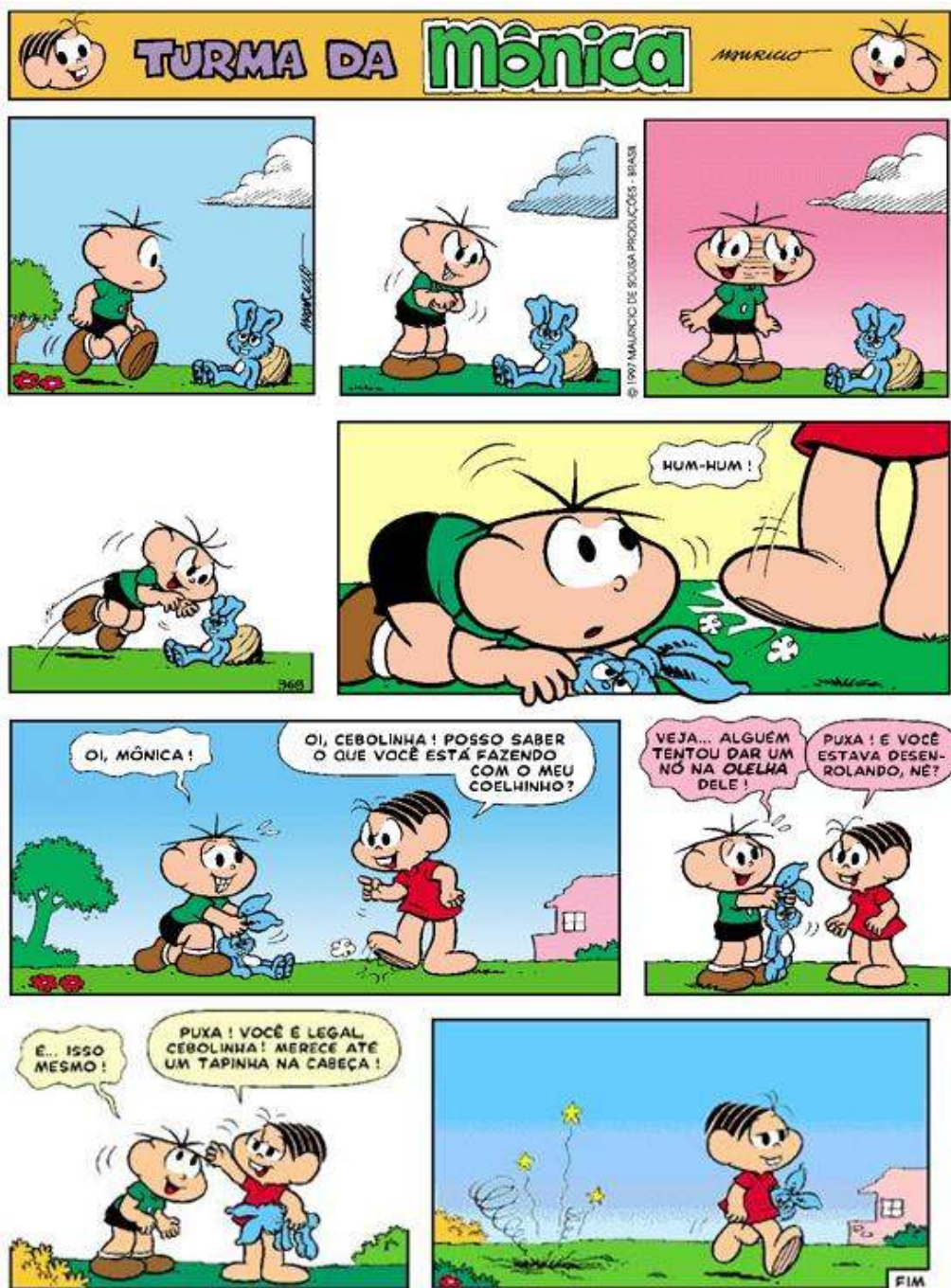


Fig. 3 – Página Semanal 41, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

Desde que a personagem surgiu, até o presente, tanto a sua aparência quanto a sua personalidade passaram por certas mudanças: Mônica tem sido caracterizada com mais beleza e menos agressividade. Porém, a garota permanece repleta de força e autoridade, que expressa principalmente aos seus pares. Certamente, o comportamento fortemente marcado da menina foi um dos atributos que garantiu seu sucesso. Nas versões mais atuais, as cenas permitem que vejamos apenas onomatopéias, como “pofs”, e signos imagéticos, como “fumacinhas”, mostrando os meninos já espancados e evitando expor a violência de forma tão direta aos leitores.

Também na cena acima, podemos visualizar Cebolinha, um garoto que possui apenas cinco fios de cabelos espetados sobre a cabeça, capazes de furar uma bola de futebol e que, ao se expressar, troca o “r” pelo “l”. Cebolinha é parceiro das aventuras de Mônica e das demais personagens; de forma geral, vive em busca de seus planos infalíveis, objetivando derrotar Mônica.

Em grande parte das histórias, Cebolinha aplica seus planos, muitas vezes, com o auxílio de Cascão, buscando ser o dono da rua. No entanto, quem tem a sua “posse” é Mônica, devido às suas características peculiares já mencionadas: é forte e autoritária, destaca-se com maior evidência do que as demais personagens. Cebolinha busca particularidades específicas em Mônica, porque gosta mesmo de implicar com a garota; entretanto, são velhos e possivelmente eternos amigos. Frequentemente o garoto se diverte às custas de Mônica e não tem êxito, sendo espancado na maior parte das vezes, a não ser que ocorra algum imprevisto. Entretanto, parece que, mesmo sabendo das conseqüências, Cebolinha não se cansa de provocar Mônica.

Contra-cenando com as personagens acima, encontra-se Cascão, que exibe certa “mania” de sujeira, uma aversão quase patológica em relação à água. Somente nas cenas imaginárias é que Cascão toma banho, ou seja, em seus pesadelos ou fantasias. Cascão é o principal amigo de Cebolinha e possui grande destaque nos esportes. Em HQs tradicionais, é comum percebermos que os super-heróis são portadores de super-poderes. E nas histórias em quadrinhos de Mauricio de Sousa, Cascão é quem apresenta atitudes, muitas vezes, impossíveis de serem realizadas, quando se vê obrigado a fugir de ambientes aquáticos. A personagem não ingere nem tem contato com água desde que nasceu. Diante da presença de água nas cenas, adquire capacidades inexplicáveis, como voar sobre o lago, correr no ar, imagina um guarda-chuva sobre sua cabeça quando chove e não se molha, entre outros.

A seguir, é apontada uma das estratégias inexplicáveis utilizadas pela personagem ao encontrar-se próximo à água.

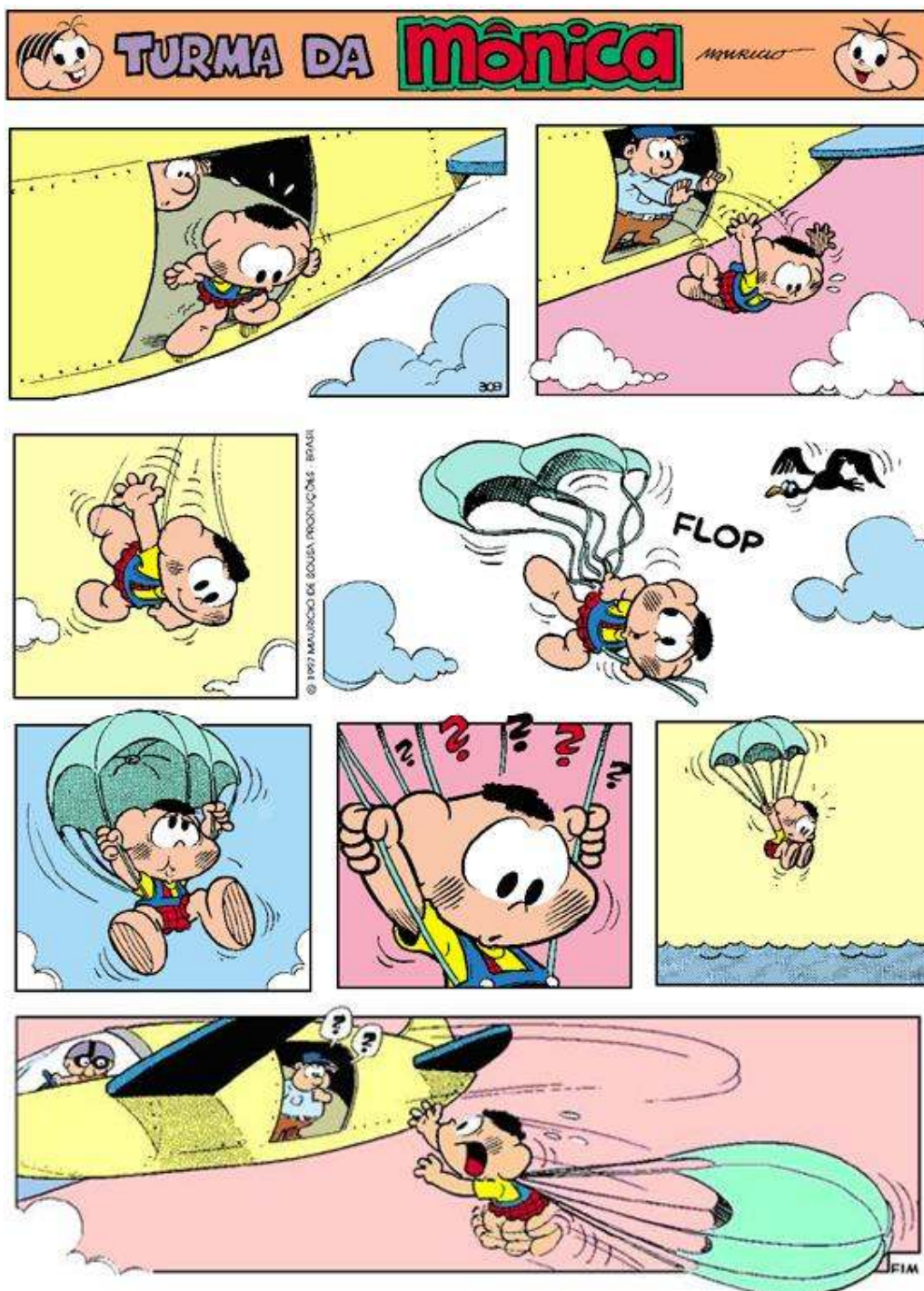


Fig. 4 - *Página Semanal 29*, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

É impressionante como Cascão adquire super-poderes quando se encontra em estado de perigo. Nesta cena, ele se diverte ao pular do avião de pára-quedas, porém, quando se dá conta de que está sobre a água, podendo cair nela, retorna ao avião imediatamente.

Podemos entender que o avião permaneceu em movimento após Cascão pular. Também menciono que a personagem estaria bastante próxima do chão e logicamente distante do avião, pois pulou a um certo tempo, mas ele consegue retroceder, alcançando o avião novamente onde quer que ele esteja.

A personagem Magali se diferencia das demais pelo apetite voraz. Ela contraria qualquer fenômeno da natureza ou teoria física, pois come exageradamente e não engorda. O porte esbelto que tem é inexplicável, já que devora quilos de comida diariamente e não faz qualquer tipo de exercício físico, exceto jogos de lazer. Magali é tão fanática por comida que deu, ao seu gato, um nome relacionado à comida, Mingau. Além disso, tem um “namorado” padeiro.

Praticamente em todas as histórias em que aparece, relaciona-se com comida. Além disso, muito dificilmente, há cenas em que Magali rejeita qualquer tipo de alimento, sejam doces ou salgados. No entanto, destacam-se poucas exceções, por exemplo, na cena em que a personagem deixa de ingerir um picolé para dar a um menino pobre da rua (tinha número 82 do portal da *Turma da Mônica*), pois se comove ao encontrá-lo. Entretanto, no mesmo instante, avista um garoto vindo em sua direção com um outro picolé, e pára na rua a fim de ganhá-lo.

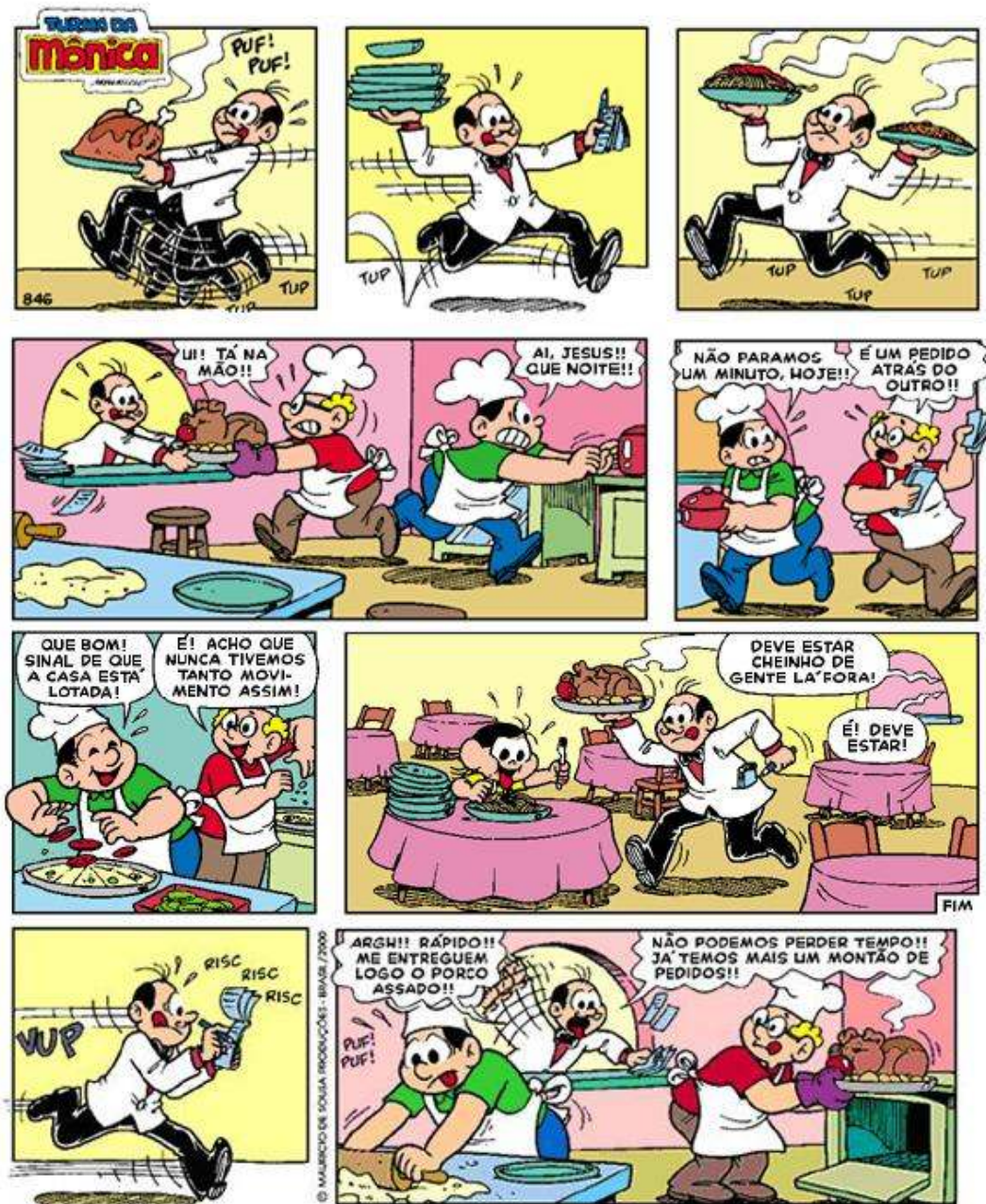


Fig. 5 - *Página Semanal 191*, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

Na ilustração acima, Magali está em um restaurante causando bastante trabalho para os cozinheiros. Enquanto come os pratos que o garçom leva a ela, solicita outros pedidos para não interromper a sua refeição até que esteja completamente satisfeita. Os trabalhadores que estão na cozinha se mobilizam fortemente para dar conta da clientela, pois suspeitam que o

local esteja repleto de fregueses, entretanto, todas as demais mesas estão vazias, sendo apenas Magali a responsável por devorar incessantemente todos os pratos que chegam até ela.

Diferente das personagens urbanas acima citadas, há Chico Bento, que mora com os pais em uma pequena casa do sítio, cultiva a agricultura e cria animais que possuem inclusive nomes. Entre eles, está *Giserda*, a galinha, o porquinho *Torresmo*, a vaca *Malhada*, o bode *Barnabé*, a família de cavalos *Teobardo*, *Ferdinanda* e o potrinho *Eurípedes*, entre outros. Os animais nunca são comidos, são apenas cuidados e cultivados



Fig. 6 - *Página Semanal 254*, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

A ilustração acima é um exemplo de como a personagem encara a vida no ambiente rural em que mora. Ela traz, para os leitores, a realidade em que vive, demonstrando os hábitos específicos de uma família que valoriza a terra e a agricultura. Inicialmente a personagem recolhe os ovos e sofre conseqüências negativas por isso. Então, revela, para a mãe, que estaria satisfeito ao comer somente saladas no almoço, pois, a colhê-las, não teria prejuízo algum. Chico Bento anda quase o tempo todo descalço, mesmo para trabalhar, ir à escola ou quando está frio. Outras vezes, usa botinas quando vai à cidade visitar seus primos ou quando se encontra com Rosinha, a sua namorada.

Apesar de Chico trabalhar duro na roça diariamente com o pai, é visto como preguiçoso, gosta muito de nadar no rio, dormir na rede, roubar goiabas do vizinho, ouvir as histórias de seu avô, namorar e cuidar dos animais na fazenda. Ao contrário dos costumes do interior, Chico Bento é filho único, assim como a maioria das personagens da turma. Diante de consecutivas notas zero tiradas nas provas, apresenta o comportamento de um aluno desinteressado pelos estudos, embora não se tenha visto a personagem repetindo o ano. Também nunca foi mencionada a série em que ele está na escola; por outro lado, sabe-se que, assim como o restante da turma, a personagem tem 06¹⁰ anos de idade. Chico sabe ler, escrever e fazer contas.

Na escola, a personagem desafia a professora por diversas vezes, objetivando levar vantagem sobre ela e sobre os colegas nas avaliações. Como Chico não possui o hábito de estudar previamente ao realizar os testes, há situações em que opta pela “cola.” Entretanto, geralmente, não obtém sucesso, pois freqüentemente sua mestra percebe a artimanha. Assim como nas tiras das demais personagens, os quadrinhos de Chico geralmente são finalizados de maneira a veicular algumas mensagens politicamente corretas aos leitores. Neste caso, por exemplo, sempre que Chico cola, burlando uma regra, é descoberto pela professora, Dona *Marocas*. Assim sendo, transmite-se a mensagem segundo a qual não se devem burlar as regras da escola.

Chico Bento é retratado como um menino ingênuo do campo, que se diferencia do restante das personagens pela linguagem simples. Contudo, não se pode dizer que se expresse através de uma linguagem errônea, e sim diferente, de acordo com o padrão cultural do grupo social em que está inserido. Tanto sua mãe como os demais amigos falam da mesma forma, ou seja, conforme as atitudes, experiências, valores e expressões da linguagem que constituem a cultura de seu meio social, de acordo com os costumes daquele determinado grupo.

¹⁰ Através do site www.monica.com.br, no campo “notícias”, é possível conferir a reportagem de Mauricio de Sousa sobre a idade das personagens. Além disso, o autor afirma que a mesma é invariável.

Novamente, percebe-se uma intenção pedagógica “politicamente correta” por parte de Mauricio de Sousa, ao valorizar a cultura rural.

Ao contrário do namorado, Rosinha é uma das alunas exemplares da sala de aula e, em determinadas ocasiões, se enfurece com a falta de perspectiva de Chico Bento para o futuro. Rosinha é o par romântico de Chico Bento, o único, entre os principais, que mantém um namoro estável. O namoro é platônico e inocente e expresso principalmente por olhares, mãos dadas e, raros, “selinhos”. Ambos têm o costume de nadar nus no riacho ou, às vezes, Rosinha usa apenas uma calcinha. Ainda assim, o passatempo ocorre de forma inocente, de forma a não gerar contradições quanto ao mundo da infância inocente e idealizada criada nesse universo. É importante ressaltar que a casa de Chico Bento reflete a estrutura física de boa parte da população brasileira na atualidade: não há luz elétrica, nem saneamento básico.

Algumas características perpassam várias personagens e, por isso, merecem ser abordadas de forma generalizada. Primeiro, há certas particularidades na forma física. Personagens como Mônica, Magali e Cascão sempre andam descalços, com exceção de Chico Bento, e não têm dedos nos pés. Cebolinha, por sua vez, bem como as personagens novas (Bloguinho, Tevelusão, Luca e Dorinha) possuem dedos nos pés, que podem ser vistos ocasionalmente quando eles tiram os sapatos.

Todas as personagens principais têm seus animais de estimação e são bastante afeiçoadas a eles. Estes, por sua vez, possuem semelhanças com seus donos. Cebolinha tem *Floquinho*, um “Ihaça apso” verde; Cascão tem o porco *Chovinista*; Mônica tem o dentuço e implicante *Monicão*; e Magali tem o felpudo gato *Mingau*. Chico Bento, no entanto, não possui um animal de estimação próprio; por outro lado, visto ele residir no interior, cuida e mantém contato diariamente com galinhas, vacas, porcos, bodes etc.

As personagens da *Turma da Mônica* que acompanhamos nos gibis atuam de maneira a representar a família de modo tradicional, retratando a constituição de pai, mãe e, geralmente, apenas um filho. Cebolinha é a personagem das histórias que possui uma irmã mais nova, a Maria Cebolinha, já Mônica, Magali, Cascão e Chico Bento são filhos únicos. Esta forma de constituição familiar também atua pedagogicamente, incitando-nos a acreditar na possibilidade de manter a família sempre unida, mantendo a percepção de um modelo tradicional de família, novamente reforçando uma representação idealizada da infância e da família.

Por outro lado, Mauricio de Sousa também criou a personagem Xaveco, que faz xixi na cama e possui pais separados. No entanto, mesmo sendo marcado por uma forte diferença em relação às personagens que fazem parte de uma família tradicional, Xaveco não sofre

preconceito algum por parte de seus companheiros, nem pelo fato de ser filho de um casal separado tampouco pelo fato de fazer xixi na cama. Essa abordagem demonstra uma espécie de *apagamento* dos conflitos gerados pelas diferenças, mais uma vez, reforçando a idéia de um universo infantil perfeito e idealizado.

Cabe, ainda, salientar a existência da personagem Humberto, já que também faz parte da turma e não poderia ser desconsiderado. Humberto é uma personagem muda e não surda, nasceu com paralisia cerebral¹¹. Assim como as demais, interage normalmente com a turma. Poucas vezes, Humberto é interpretado de forma incorreta, e, quando isso ocorre, representa sua irritação através do murmuro: “hum-hum”, conferindo, inclusive, humor às cenas. As personagens tradicionais falam e Humberto responde através da língua de sinais nos quadrinhos. Às vezes, a fala de Humberto é expressa por balões em formato de mão, e outras vezes, a personagem interage com as demais através da linguagem de mãos nos próprios quadrinhos. Os balões contêm, com frequência, os murmúrios. Assim, como podemos perceber, todas as personagens principais da *Turma da Mônica* vivem num universo harmônico, jamais abalado, nem mesmo pelas eventuais diferenças pelas quais certas personagens são marcadas.

¹¹ Cabe salientar que o comprometimento cognitivo depende do grau de paralisia cerebral sofrida. No caso de Humberto, ele é apenas mudo.

3. ESTRATÉGIAS DE REPRESENTAÇÃO NA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS

3.1. *Uma linguagem a serviço da ética da felicidade*

Como explicou Umberto Eco em uma análise da linguagem dos quadrinhos (ECO: 2000), por se tratar de um gênero midiático produzido intencionalmente pela indústria cultural com o fim explícito de venda e lucro, toda a estratégia de sua configuração baseia-se na construção daquilo que o autor denomina de “uma *tipologia caracterológica* bem definida e fundada em estereótipos precisos” (ECO, 2000, p. 148). Em outros termos, no intuito de entreter e deleitar, os quadrinhos precisam representar, com relativa rapidez, as figuras e os temas que lhes são próprios; para tanto, lançam mão de dois principais recursos discursivos, um relativo à figurativização e outro relativo ao eixo temático ou ideológico.

No caso das figuras, devido à necessidade de que o leitor “decifre” sem muito esforço o enredo, desfrutando tanto da seqüência de ações quanto das imagens que as veiculam, os quadrinhos lançam mão de imagens típicas, geralmente já desgastadas pela televisão e pelo cinema, reproduzindo uma série de estereótipos,¹² sendo que estes são marcados por recursos de estilização. Por exemplo, para reavivar o clichê de uma “mulher fatal”, o cartunista pode utilizar alguns traços verticais na configuração do rosto; esse estereótipo também pode ser evocado a partir de um cigarro na mão ou no decote de uma blusa. Frequentemente, ocorre o uso combinado de recursos estilísticos capazes de evocar clichês construídos pela indústria cinematográfica e televisiva. É por essa razão que Eco qualifica o discurso dos quadrinhos como um discurso “parasitário”.

De forma semelhante às imagens, também no que diz respeito aos temas, os quadrinhos precisam veicular mensagens simples e ideologicamente voltadas para aquilo que Eco (2000, p. 159) denomina de “ética da felicidade e do consumo”. De fato, a indústria dos quadrinhos aposta num modelo metodológico baseado na idéia de um *homem-médio*, uma espécie de cidadão ideal da sociedade de consumo. Como afirma Eco, para a indústria cultural, é preciso ignorar que cada produto pode ser interpretado em chaves diversas, pois “é mais lucrativo, e cômodo, operar em referência a uma *koiné*¹³ indiferenciada, na esperança de

¹² O estereótipo, aqui entendido segundo o conceito de Stuart Hall, reduz as pessoas a poucas características simples, tomadas como essenciais e representadas como fixas pela natureza.

¹³ O termo *koiné*, do grego, refere-se ao “popular” ou àquilo que é relativo às massas. Os gregos denominavam “grego *koiné*” o idioma na forma como era utilizado pelas massas, sem o cuidado com regras gramaticais e fonéticas.

que essa insistência na oferta possa criar justamente uma real procura – o que simplificaria profunda e definitivamente o funcionamento do mercado” (ECO, 2000, p.159).

Em suas inúmeras análises de quadrinhos americanos, Eco demonstrou, por exemplo, como *Steve Canyon*, *Terry e os piratas*, *Joe Sopapo*, *Dick Tracy*, *Dennis the menace* veiculam valores ligados principalmente à beleza, ao gosto pelo risco, à indiferença pelo ganho, à generosidade, à ternura e à virilidade, entre outros, o que pode ser resumido por “uma substancial adesão a um American Way of Life temperado com Lenda Hollywoodiana – de forma que a personagem e sua estória se caracterizam como modelo de vida para um leitor médio” (ECO, 2000, p. 149). Em poucos termos, na medida em que a indústria dos quadrinhos obtém seus lucros aderindo e veiculando uma *ideologia da felicidade*, não há espaço, nesse gênero – pelo menos não nas revistas destinadas intencionalmente ao grande público –, para problematizações, questionamentos, experimentalismos ou aprofundamentos que possam frustrar o senso comum das expectativas daquilo que a indústria cultural compreende por esse ideal de *homem/mulher médio/média*.

Nas revistas de Mauricio de Sousa, essa lógica funciona no sentido de criar a representação de uma *infância feliz*. Desse modo, mesmo quando são apresentados potenciais problemas ou tensões, como no caso da disfunção lingüística de Cebolinha, a ojeriza ao banho, por parte de Cascão, o apetite descomunal de Magali e mesmo o comportamento agressivo de Mônica, criam-se estratégias através das quais essas diferenças não são aprofundadas de modo a permitirem a emergência de conflitos, paradoxos ou situações-limite, capazes de abalar os fundamentos dessa *ética da felicidade infantil*, baseada na noção de que a felicidade depende da ausência de conflitos sérios.

Como se verá nas análises subseqüentes, essa mesma retórica está presente no caso das personagens com deficiência, Luca e Dorinha. Em suas análises, Umberto Eco nos ensina que nem tudo, na estética dos quadrinhos, sobrevive apenas a partir do recurso parasitário, pois, na cultura das mídias voltadas para o consumo, há sempre uma necessidade de promover o novo ou o inédito, embora esse empreendimento seja realizado, na maior parte das vezes, apenas para criar uma “sensação” ou “ilusão” do novo. Na verdade, nos *mass media*, ocorre freqüentemente uma fusão dos “elementos originais com os elementos padronizados”, embora seja necessário reafirmar que a maior parte da produção se orienta para “a criação de puros esquemas utilizáveis, de tópicos (*topoi*) convencionais” (ECO, 2000, p. 154). Em poucos termos, na indústria cultural, o *novo* já nasce *velho*, pois deve ser imediatamente desgastado e estilizado a ponto de não oferecer grandes empecilhos para o rápido reconhecimento por parte do público consumidor.

Nessa perspectiva, a opção de Mauricio de Sousa por incluir personagens com deficiência pode ser vista como uma estratégia de “inovação” e, também, como uma política afinada com o discurso da inclusão, fazendo parte das recentes políticas educacionais. Não há como negar que, no gênero dos quadrinhos – pelo menos aqueles voltados para as massas –, inexistem personagens protagonistas dotadas com deficiências: o clichê do super-herói geralmente obriga que este seja representado com apenas características valoradas positivamente. É, talvez, devido a essa oposição entre a necessidade de inovar e, ao mesmo tempo, a necessidade de preservar e difundir clichês e estereótipos, que Mauricio de Sousa constrói uma representação das personagens com deficiência como uma espécie de super-herói paradoxal, cujo principal “super-poder” é a habilidade extraordinária de superar a própria deficiência.

A fim de construir essa representação de um “super-herói com deficiência”, discursivamente, ocorre, na caracterização das personagens Luca e Dorinha, uma espécie de “apagamento da diferença”, que atua no sentido de fazer com que ambas as personagens não sejam apenas aceitas sem sofrer qualquer tipo de discriminação ou exclusão, como também sejam transformadas em algo semelhante ao estereótipo do super-herói, altamente admirado por suas habilidades excepcionais.

A maneira como o apagamento da diferença/deficiência é sistematicamente praticado, nos quadrinhos, acaba gerando uma retórica compensatória: a cada vez que emerge qualquer tipo de limitação motivada pela deficiência de uma das personagens – a cegueira ou a paralisia –, paralelamente, destacam-se uma ou mais qualidades positivas dessas mesmas personagens, que lhes permitem superar tal limitação de forma muito simples. Como, muitas vezes, o limite pode ser muito grande, o “poder” da personagem precisa ser equivalente. Conseqüentemente, reproduz-se um enredo típico daquilo que Umberto Eco chama de narrativas compostas por *super-heróis de massa*, nas quais o protagonista precisa enfrentar conflitos descomunais, saindo-se sempre vitorioso. O deleite do espectador/leitor/receptor advém justamente da sensação causada pelo desfecho positivo desse tipo de trama, que Umberto Eco denomina de *catarse de consolo*.

Essa estratégia discursiva, de um lado, põe em evidência certas características atribuídas às personagens com deficiência, mas, de outro lado, liga as personagens com deficiência ao estereótipo do protagonista bem sucedido, através de poderes que lhes são conferidos como uma espécie de “super-compensação”. Tais poderes não apenas asseguram às personagens com deficiência a possibilidade de viver como os demais: eles as transformam em “seres superiores”, em um termo, “super-heróis”.

Um dos principais problemas com esse tipo de representação é o fato de legitimar o binarismo segundo o qual a pessoa com deficiência é vista como um sujeito patológico ou anormal, que é necessário corrigir, sendo que tal “correção”, no caso das histórias em quadrinhos, se dá, metaforicamente, através da incorporação dos “super-poderes”. Em um artigo dedicado à cultura surda, Gládis Teresinha Perlin (2005) propõe a superação desse dualismo, a partir de uma perspectiva que inverta o olhar sobre a deficiência. A autora nos recorda que a “anormalidade” da pessoa com deficiência, assim como qualquer outra configuração discursiva sobre categorias de identidade, é uma representação construída a partir de uma cultura hegemônica que toma para si a tarefa de representar o outro. É somente na medida em que a própria pessoa com deficiência passa a construir a representação de sua identidade que essa dualidade pode ser colocada em cheque.

De modo semelhante, Adriana da Silva Thoma (2005) nos informa sobre uma proposta de “inversão” dessa lógica opositiva, iniciada pela comunidade surda norte-americana, na década de 80, quando pais surdos passaram a aderir a uma identidade cultural surda, dando início a um tipo de discursividade segundo a qual a pessoa com deficiência não se define mais pelo que lhe falta e sim, pelo que possui. A comunidade surda, nesse contexto, prefere definir-se como um grupo de sujeitos marcados pela cultura visual. Nessa perspectiva, a deficiência deixa de ser vista como uma anormalidade, e o seu aspecto representacional adquire uma evidência que pode ajudar a compreender que as identidades são categorias construídas na e pela linguagem.

Esse tipo de proposta geralmente não encontra ressonância na cultura das mídias voltadas para as massas, pois possui um potencial demasiadamente alto de diferenciação em relação às expectativas do *homem médio*, no qual a indústria cultural aposta como uma espécie de *receptor idealizado* para o consumo. Como já se afirmou anteriormente, no caso das histórias de Mauricio de Sousa, a personagem com deficiência é representada como alguém que precisa “superar” a própria diferença, a partir de qualidades positivas excepcionais ou através de grande esforço pessoal.

3.2. A retórica da compensação

As personagens com deficiência de Mauricio de Sousa são representadas a partir de um dualismo entre a ausência – a deficiência física – e a presença – poderes/habilidades superiores, sendo que o jogo entre esses dois pólos é regulado por uma retórica compensatória. As ausências – marcadas nas personagens com deficiência – são confrontadas com inúmeros atributos compensatórios. Expressões recorrentes que escutamos no cotidiano

tais como “ela não vê, mas tem uma audição aguçada ou uma aguda percepção espacial” são um exemplo dessa estratégia. Nos quadrinhos, essa retórica tem a finalidade não apenas de minimizar o impacto da própria diferença como também de exaltar a sua superação através de uma espécie de “esforço acima da média”.

Uma leitura atenta das histórias em que se fazem presentes as personagens Luca e Dorinha permite perceber a recorrência de tais atributos compensatórios, ligados a habilidades físicas, à aparência, ao caráter, à inteligência e à sociabilidade, entre outros. Além disso, percebe-se, também, a recorrência do uso da tecnologia para superar limitações corporais – que também poderíamos chamar de recursos compensatórios.

A cada vez que uma das personagens com deficiência supera seus problemas através de um dos recursos compensatórios de que lança mão, entram em cena vários significados capazes de criar um discurso persuasivo, o que permite inferir que as histórias em quadrinhos, juntamente com os desenhos animados e todos os demais artefatos criados pela mídia, funcionam como verdadeiras “máquinas de ensino”, termo utilizado por Henry A. Giroux (1995, p. 89) quando se refere ao papel pedagógico que os desenhos animados da Disney adquirem ao transmitirem suas mensagens.

Assim como os desenhos da Disney criam um mundo infantil marcado pela inocência, pelos sonhos e pela fantasia, também as histórias de Mauricio de Sousa constroem uma representação idealizada da infância, em que predominam a harmonia e as boas intenções, em poucos termos, uma *infância feliz*. E se a deficiência física é potencialmente capaz de abalar tal universo idealizado, muito propício para o consumo de artefatos destinados às massas, Mauricio de Sousa procura neutralizar sua força desestruturante, dotando suas personagens com deficiência de inúmeros atributos compensatórios. Deve-se ressaltar que essa prática não é inocente, pois não atua apenas no sentido do mero entretenimento. Na medida em que tais representações são lidas por um número expressivo de jovens e crianças, atuam como uma pedagogia cultural, a qual propõe, aos leitores, modos de se relacionar com pessoas com deficiência.

Como já foi afirmado anteriormente, na perspectiva dos Estudos Culturais, os desenhos animados, as histórias em quadrinhos e os demais artefatos da cultura não são apenas veículos de diversão e entretenimento, mas produtos culturais capazes de “ensinar papéis, valores e ideais específicos, tanto quanto o fazem os locais mais tradicionais de ensino, como as escolas públicas, instituições religiosas e a família” (GIROUX 1995, p. 89). Em poucos termos, a totalidade de recorrências semânticas cria um discurso pedagógico ligado ao modo como as pessoas não-deficientes devem se relacionar com o deficiente, o que

se evidencia através do modo como as personagens da *Turma da Mônica* tratam Luca e Dorinha.

Além disso, essas recorrências também estão ligadas ao eixo da compensação, presente nessas histórias, criando um discurso pedagógico que ressalta a necessidade de a pessoa com deficiência buscar a superação da própria deficiência através de um aprimoramento constante e intenso de suas características individuais, aperfeiçoando habilidades físicas e morais e fazendo uso de todo e qualquer recurso tecnológico de que possa dispor.

Dentro dessa perspectiva, as análises realizadas a seguir procurarão apresentar algumas das principais recorrências ligadas à retórica da compensação, criada por Mauricio de Sousa para representar as personagens com deficiência, a saber: o charme e a beleza, o corpo saudável e hábil, a sociabilidade, a superioridade moral. Em outros termos, pretendo analisar como as revistas criam certas representações da deficiência e do deficiente, que acabam servindo como uma pedagogia cultural, na medida em que ensinam, aos milhares de leitores da *Turma da Mônica*, um modo específico de se relacionar com a deficiência, bem como um modo específico de ser deficiente. A próxima sessão desta dissertação aborda algumas implicações da representação da deficiência enquanto uma pedagogia cultural.

4. AS REPRESENTAÇÕES DAS PERSONAGENS COM DEFICIÊNCIA NO UNIVERSO DE MAURICIO DE SOUSA

A deficiência é mostrada, nos quadrinhos de Mauricio de Sousa, através de Luca – uma personagem cadeirante – e Dorinha – uma menina cega. A aparência de Luca é marcada pelo uso da cadeira de rodas e da mesma roupa na maior parte das cenas: uma camiseta amarela listrada com branco, bermuda vermelha e tênis branco com vermelho. Há a impressão de que Luca seja um pouco maior do que as demais personagens. Já a personagem Dorinha diferencia os seus trajes quase a cada cena, utilizando freqüentemente roupas modernas. Dorinha alterna entre o uso da bengala e Radar, nome dado ao seu cão guia.



Fig. 7 - Dorinha e Luca, por Mauricio de Sousa

Fonte: www.monica.com.br, 2007.

Nos quadrinhos de Mauricio de Sousa, existe uma tensão quanto à representação da personagem com deficiência. De um lado, esse Outro/deficiente é representado pelo que lhe falta, ou seja, como um sujeito que “não vê” e que “não anda”, relativamente àqueles sujeitos tomados como normais, “os que vêem” e “os que andam”. No entanto, de outro lado, essa deficiência é minimizada ao ponto de serem obliteradas praticamente todas as suas potenciais conseqüências problemáticas, típicas da ausência causada por habilidades requisitadas por uma sociedade governada por pessoas que não possuem tais deficiências. Do mesmo modo, não se apresentam situações conflituosas advindas de preconceitos criados e perpetuados em relação a pessoas nesse tipo de condição.

Em poucos termos, contrariamente ao que se poderia, talvez, esperar, as personagens com deficiência, Luca e Dorinha, não desempenham o papel de excluídas ou marginalizadas pelas demais personagens devido à deficiência que possuem. Pelo contrário, todas as personagens interagem com os deficientes de tal forma que a cegueira e a paralisia acabam sendo reduzidas a meras particularidades, representadas como características pouco

relevantes, sendo que há, inclusive, uma supervalorização das personagens com deficiência por parte das não-deficientes.

4.1. Luca e Dorinha: com deficiência, porém sedutores e charmosos

Grando (2001, p. 71) afirma que “a sociedade capitalista não vê no corpo sua beleza particular, mas sim seu valor econômico. Daí a necessidade de os mecanismos de poder atuarem na construção dos corpos, criando padrões estéticos, morais, de saúde, de inteligência considerados normais”. Seguindo o pensamento desse autor, pode-se dizer que o controle dos corpos está associado ao consumo dado como uma teia entrelaçada entre os sujeitos, objetivando o corpo ideal. O investimento no corpo está na ostentação da beleza particular. O corpo magro, alto, branco e não-deficiente torna-se, por isso, o tipo almejado por muitos sujeitos que possuem a sua forma física diferente daquela ligada ao padrão de beleza do corpo perfeito.

Ao refletir sobre a forma corporal nos quadrinhos, Eisner (2001, p. 100) afirma que “o corpo humano, a estilização da sua forma, a codificação dos seus gestos de origem emocional e das suas posturas expressivas são acumulados e armazenados na memória, formando um vocabulário não-verbal de gestos”. Na atual sociedade de consumo, como nos ensina Umberto Eco, essa memória é como que construída e reiterada por uma série de recursos estilísticos produzidos principalmente em cenas de cinematografia e televisão. A recorrência iterativa desses traços estilísticos os torna estereotipados e, exatamente por essa razão, facilmente reconhecíveis por um receptor acostumado com a cultura midiática. Em poucos termos, trata-se de uma memória construída pela mídia direcionada às massas, através de um imaginário orientado pela idéia de um *receptor médio*, o qual valoriza, sobretudo, o consumo e a suposta felicidade que possa derivar dessa prática.

As revistas em quadrinhos de Mauricio de Sousa, na medida em que se direcionam a um público amplo e massificado, estão repletas desse tipo de estratégia discursiva. Nesse sentido, Mauricio de Sousa utiliza recursos semióticos específicos ligados à idealização do corpo, a partir de poucos traços estilísticos, visto que o objetivo da linguagem dos quadrinhos é ser decifrada com certa rapidez e facilidade. Luca é o cadeirante, retratado como dotado de beleza e sobressaindo-se em relação às demais personagens. Mesmo sendo personagem com deficiência, praticamente todas as meninas apaixonam-se por ele.

O primeiro recurso estilístico utilizado por Mauricio de Sousa para construir essa beleza estende-se a todas as demais personagens, tornando-as graciosas e capazes de evocar, no leitor, sensações de ternura, carinho e cuidado: trata-se daquilo que Konrad Lorenz

denominava de *Kindschema*, o *esquema infantil*, formado pelas seguintes características estilísticas: uma cabeça relativamente grande, com olhos grandes e locados na parte inferior da cabeça (se comparados com uma figura adulta), bochechas arredondadas, extremidades curtas e bem nutridas.¹⁴ Observe o quadro visual abaixo, fornecido por Lorenz. Ao passo que os traços utilizados para a construção de uma representação adulta são mais longos e retilíneos, os traços infantis são menores e mais arredondados.

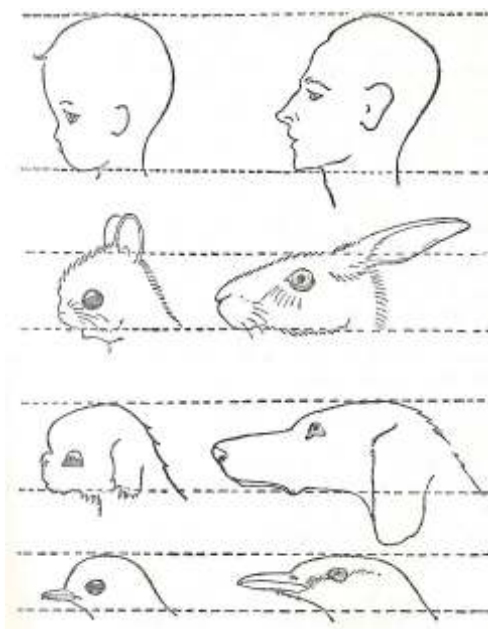


Fig. 8 - Representação¹⁵

O esquema infantil é amplamente utilizado pela cultura cinematográfica e televisiva para construir representações de crianças ternas, meigas, que podem inspirar a necessidade de cuidado e carinho, ou simplesmente evocar sentimentos ternos, embora, em produções recentes, esse esquema também tenha sido utilizado para caracterizar pequenos “monstros infantis”, crianças ou brinquedos aparentemente meigos, que se revelam malignos e macabros ao longo da trama. Em todos os casos, para os fins do presente trabalho, interessa notar que se trata de um esquema amplamente utilizado pela cultura da mídia visual, da qual os quadrinhos de Mauricio de Sousa fazem um uso parasitário. É possível observar, nos dois enquadramentos abaixo, como os traços semióticos do esquema infantil são utilizados para caracterizar tanto a personagem Luca quanto a personagem Magali.

¹⁴ Sobre outras implicações estéticas do *esquema infantil*, verificar, entre outros, KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e biossemiótica*. Porto Alegre: Edpuers & IEL, 2008.

¹⁵ KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e biossemiótica*. Porto Alegre: Edpuers & IEL, 2008, p. 23.



Fig. 9 - *Magali* 12, por Mauricio de Sousa.

O esquema infantil serve para tornar todas as personagens da *Turma da Mônica* agradáveis e meigas à percepção estética, em um termo, serve para lhes conferir o traço semântico da própria infantilidade vista como algo bonito. Como se pôde perceber na ilustração acima, esse esquema foi utilizado também na construção das personagens com deficiência.

No entanto, devido à lógica compensatória presente nas tirinhas produzidas por Mauricio de Sousa a respeito da deficiência, tanto Luca quanto Dorinha devem possuir alguns atributos adicionais de beleza em relação às personagens não-deficientes, sendo que tais atributos devem ser poucos e facilmente reconhecíveis. No caso de Luca, seu traço semiótico distintivo é o cabelo, construído a partir de uma paráfrase cinematográfica de inúmeras figuras de galãs, sendo que Elvis Presley poderia servir como um modelo prototípico.

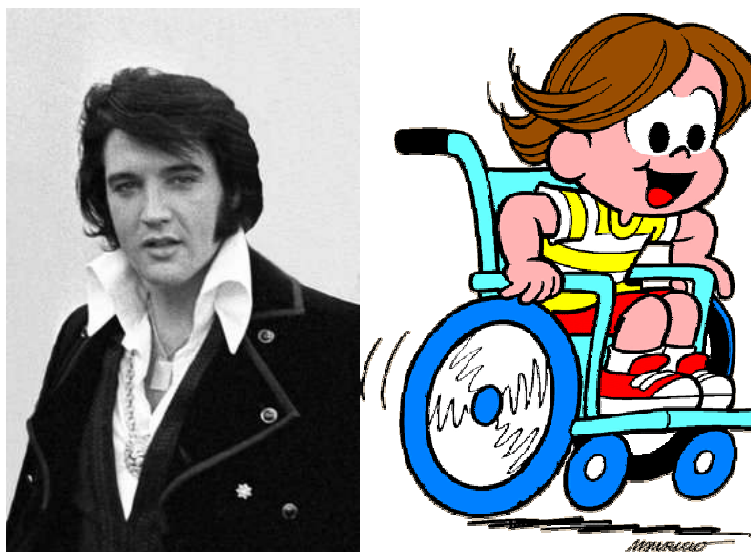


Fig. 10 - Elvis Presley¹⁶

Fig. 11 - Luca, por Mauricio de Sousa¹⁷

¹⁶ Disponível em: < http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/82/Elvis_Presley_1970.jpg > Acesso em julho de 2008.

Também é interessante notar a estratégia de representação do próprio corpo de Paralaminha, como gosta de ser chamado, já que é fã dos Paralamas do Sucesso¹⁸: apesar de não caminhar, Luca possui um corpo simétrico. Suas pernas, que poderiam denotar a deficiência, são construídas de modo praticamente idêntico às pernas das demais personagens, seguindo o esquema infantil.

Além disso, o código do vestuário, na maneira como foi utilizado por Mauricio de Sousa, também adquire uma grande importância na construção da lógica compensatória: de um lado, Luca está sempre calçando tênis, o que, visualmente, confere, às suas pernas, um aspecto saudável e esportivo. O uso do “tênis”, nesse contexto, também adquire uma conotação ideológica muito precisa, na medida em que investe a personagem de temas ligados à esportividade e à vitalidade.

Por fim, também é importante destacar que Luca está sempre vestindo uma camiseta e um calção curto. Mauricio de Sousa poderia ter representado essa personagem com calças longas para esconder o local da deficiência. Entretanto, faz com que Luca vista quase sempre uma bermuda e uma camiseta. Trata-se de mais um recurso semiótico destinado a dotar a personagem de qualidades atléticas, na medida em que estas permitem que membros corporais importantes, os braços e as pernas, permaneçam expostos, sendo que tais membros são representados como simétricos e saudáveis. Assim, apesar de as pernas não permitirem movimentos como caminhar, correr, saltar, etc., transmitem a idéia de um corpo “saudável”, sem deficiência, e, por essa razão, não precisam estar escondidas.

De todos os recursos parasitários da indústria cinematográfica, conforme utilizados por Mauricio de Sousa, um dos mais explorados é o modelo estereotipado do galã, marcado semioticamente pelo cabelo estilizado de Luca. Na medida em que evoca, por associação, uma série de imagens de galãs de filmes e novelas, o cabelo de Luca transmite, ao receptor, de modo rápido, convincente e “natural”, que se trata de um grande sedutor. De fato, em praticamente todas as histórias analisadas no presente trabalho, Luca é construído e posicionado como uma personagem galante, conforme se pode perceber, entre outros, nos quadrinhos abaixo:

¹⁷ Disponível em: <http://www.monica.com.br>. Acesso em julho de 2008.

¹⁸ Essa informação foi extraída do Portal da *Turma da Mônica* www.monica.com.br, na parte de notícias.



Fig. 12 - *Magali* 12, por Mauricio de Sousa

Luca causa contentamento em Magali ao visitá-la de maneira inesperada. A beleza, o charme e a simpatia, entre outros atributos, são as principais qualidades evidentes na personagem. Nem por isso, Luca se vangloria, ao contrário, durante todo o tempo, foge das meninas da turma, provavelmente, por elas serem muito persistentes, o que caracteriza mais uma das características positivas geralmente ligadas aos heróis hollywoodianos: modéstia, comedimento e “bom senso”.

Por outro lado, é interessante notar que o galã com deficiência, quando possui a possibilidade de escolha, prefere “paparicar” meninas que possuem características semelhantes às suas: charme, modernidade e, principalmente, deficiência física, conforme se percebe nos dois enquadramentos abaixo, retirados da história *Um namoro a quatro rodas*:



Fig. 13 - *Mônica* 9, por Mauricio de Sousa

Nas imagens acima, Luca procura conquistar a menina da cena. Oferece-lhe uma flor, saem juntos e se divertem, até Luca perceber que ela não é realmente uma cadeirante: estava apenas imobilizada, com uma das pernas engessadas, o que permite que o leitor suponha que a personagem a havia quebrado acidentalmente. A narrativa segue com a presença da garota até o hospital, onde o gesso é retirado. Em seguida, a menina passa a acompanhar Luca: ela, de pé, e ele, na cadeira de rodas, ambos de mãos dadas, como se fossem namorados. Luca

comenta com Franjinha¹⁹ a situação e solicita a fabricação de um carrinho também de rodas e moderno. A cena finaliza com o sorriso de todos.

Como se percebe, a deficiência é colocada, nessa narrativa, de modo tal que jamais abala a *ética da felicidade* propagada pelos estereótipos difundidos pela cultura das mídias voltadas para as massas: Luca é personagem com deficiência, mas galã. A menina por quem se interessa está temporariamente na condição da deficiência, criando um elo de identificação com a personagem com deficiência. De certo modo, sua deficiência temporária lhe serviu como uma vantagem, pois permitiu que se aproximasse de um “galã” altamente cobiçado pelas demais garotas. Possuir deficiência, de acordo com essa representação, é uma condição, temporária ou permanente, que não interfere na realização da felicidade vivida enquanto um sonho de beleza e de conquistas.

Assim como Luca, também Dorinha, a personagem cega, é construída a partir de alguns poucos recursos estilísticos incorporados do imaginário midiático do *receptor médio*, muito semelhantes aos estereótipos utilizados na construção de Luca. Juntamente com a utilização do *esquema infantil* e da caracterização de um corpo simétrico, também ressalta, na construção semiótica de Dorinha, outro modelo cinematográfico ou televisivo estereotipado, ligado ao seu cabelo: loiro, médio e bem alinhado, remetendo a um tipo muito freqüente de heroína de filmes hollywoodianos, mas também a outras estrelas da mídia, como Madonna e a própria Xuxa, por exemplo.



Fig. 14 - Madonna²⁰



Fig. 15 – Dorinha, por Mauricio de Sousa²¹

¹⁹ Nas cenas, Franjinha é o responsável pela tecnologia: inventa cadeiras, máquinas diversas, adapta peças e truques nesses dispositivos eletrônicos ou mecânicos para torná-los mais úteis e modernos.

²⁰ Disponível em: < <http://www.radio.usp.br/imagens/madonna2.jpg> > Acesso em julho de 2008.

Juntamente com seu cabelo de atriz, Dorinha é construída de modo mais adulto e, mesmo, sensualizado, se comparada com as demais personagens femininas da Turma, sendo que esse seu traço específico é representado por três principais signos: o brinco (permanente) e outros adereços ornamentais, como flores, chapéus, pulseiras etc (temporários); a fascinação pelo mundo da moda, marcada pela troca freqüente de vestuário; a gestualidade.

Assim como o tênis de Luca conota temas como esportividade e vitalidade, os brincos de Dorinha lhe investem de temas ligados à beleza e à sensualidade, que são reforçados pelas roupas sempre diferenciadas que utiliza. Seu fascínio pela moda pode ser exemplificado a partir do enquadramento abaixo, em que Dorinha está de óculos escuros (um ornamento acessório e temporário), calças coloridas, desfiadas na barra, cinto, brincos, calçados em combinação com os acessórios ou blusas.

Nos quadrinhos, Dorinha é a personagem que mais investe na aparência física em relação aos adornos, combinações, cuidados, charme e beleza. No enquadramento abaixo, também é possível notar, inclusive, que a própria gestualidade de Dorinha é sensual na medida em que imita movimentos mais femininos, se comparados aos movimentos das demais garotas da turma. Ao passo que os gestos de Mônica e Magali, por exemplo, geralmente evocam o sentido de uma gestualidade tipicamente infantil, os gestos de Dorinha são, muitas vezes, mais delicados e mais adultos.



Fig. 16 - *Turma da Mônica* 1, por Mauricio de Sousa

Note-se, ainda no mesmo enquadramento, que Dorinha incrementa sua beleza ao usar uma flor nos cabelos. Para colher a flor, utiliza a bengala e se orienta pelo som da água corrente, conforme o quadrinho seguinte. Nos quadrinhos abaixo, ela está retratada com óculos escuros e bengala, como de costume, sendo que a cor do tênis combina com a blusa rosa, e a estampa da blusa possui o mesmo tom do cinto; além disso, ela usa, como sempre, os brincos. A cor azul prevalece em sua saia.

²¹ Disponível em: www.monica.com.br Acesso em julho de 2008.



Fig. 17 - *Mônica* 8, por Mauricio de Sousa

Por outro lado, apesar de Dorinha ser mostrada como bonita e charmosa, ao contrário de Luca, não é disputada de maneira apaixonada pelos garotos dos quadrinhos. Dorinha é principalmente companheira, amiga, simpática e querida, sendo que um de seus principais traços semânticos é a *vaidade*, construída a partir da representação do cabelo, das jóias e da gestualidade. Deve-se notar, também, que a personagem não aparece, nos quadrinhos, na mesma intensidade como Luca, mas, ao ser representada, geralmente é relacionada com a natureza: ela possui os sentidos do tato, da audição e do olfato extremamente aguçados, estratégia que visa compensar sua falta de visão.

Em poucos termos, mesmo não enxergando, ela é representada como uma menina muito cuidadosa, utilizando adornos, bordados e combinações entre as cores de roupa, enfim, como uma menina extremamente vaidosa no que diz respeito à sua aparência. Como se percebe, essa construção semiótica de Dorinha remete a uma representação paradoxal do deficiente visual, na medida em que este é marcado predominantemente por atributos visuais, exatamente aquilo que caracteriza a falta específica dessa deficiência. Tamanho paradoxo só pode fazer sentido se lido à luz da lógica da compensação, que perpassa todas as representações das personagens com deficiência, de Mauricio de Sousa: assim como a limitação de Luca é compensada por seu charme e sua esportividade, a limitação de Dorinha é compensada por sua vaidade e simpatia.

4.2. A deficiência “super-compensada”

Embora Luca esteja quase sempre sentado na cadeira de rodas, não há, no desenho de seu corpo ou de objetos ligados a ele, qualquer outro signo destinado a marcar tal deficiência. O corpo da personagem não é apenas bonito, conforme já foi afirmado, mas também forte, eficiente e habilidoso.



Fig. 18 – *Turma da Mônica* 1, por Mauricio de Sousa

No enquadramento acima, chama atenção a desenvoltura de Luca nos esportes. As imagens nos permitem perceber que Luca é excelente no basquete e na natação, principais esportes com que se envolve nos quadrinhos. Dificilmente, a personagem erra a cesta na prática do basquete ou perde a agilidade na natação. Nas corridas, também vence Cascão e Cebolinha. Entretanto, isso se deve ao fato de que as corridas, geralmente, são feitas com cadeiras de rodas, com as quais Luca possui mais familiaridade do que seus concorrentes não-deficientes. Dessa maneira, cria-se uma espécie de equiparação entre a personagem com deficiência e o não-deficiente, e, mais uma vez, a deficiência enquanto diferença é obliterada, permitindo a emergência de um universo harmônico e feliz, em que todas as crianças são iguais.

Desse modo, as narrativas de Mauricio de Sousa produzem a noção de que ter deficiência não implica, *a priori*, um impedimento para a inserção na vida cotidiana, e muito menos para a prática de esportes. Trata-se de um discurso que, cada vez mais, adquire popularidade em certos setores de nossa sociedade, possibilitando a existência de espaços específicos e profissionais especializados para a inclusão das pessoas com deficiência no mundo dos esportes. Um exemplo são as para-olimpíadas, realizadas paralelamente às olimpíadas, premiando os atletas com deficiência que se destacam em categorias esportivas.

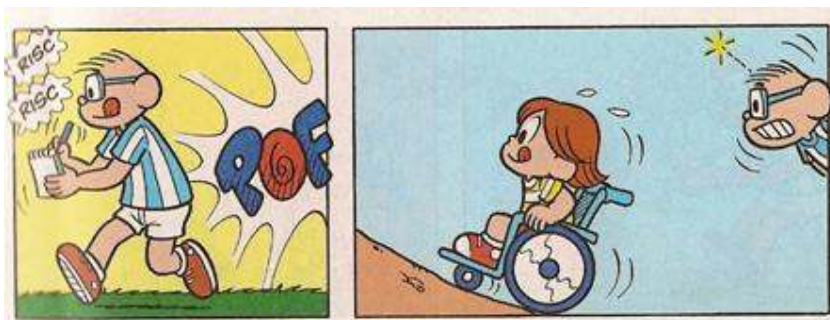


Fig. 19 - *Turma da Mônica* 1, por Mauricio de Sousa

De um lado, é possível perceber, através dos enquadramentos acima, que a eficiência de Luca é indiscutível: a personagem demonstra cansaço ao subir o morro, chamando a atenção de Teveluisão, que estaria por ali. De outro lado, contudo, Luca é capaz de subi-lo sem ajuda, contando apenas com o próprio esforço. Mais uma vez, destaca-se a lógica da compensação, em que a deficiência é compensada através de um grande esforço pessoal.

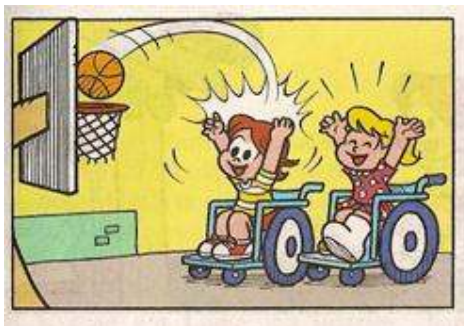


Fig. 20 - *Mônica* 9, por Mauricio de Sousa

A principal atividade de Paralaminha, nos quadrinhos, é a prática de esportes, principalmente o basquete, surpreendendo as demais personagens com as habilidades que possui. Por treinar intensamente e de maneira acelerada, Luca, às vezes, cai da cadeira de rodas e se machuca, mas pouco se importa, levanta por conta própria e retoma as atividades físicas, o que aponta novamente para a lógica da compensação.



Fig. 21 - *Mônica* 8, por Mauricio de Sousa

Entretanto, mesmo sendo quase independente, às vezes, Luca precisa de ajuda. Quando tenta resolver problemas, é prontamente auxiliado, entre outros, por Anjinho, como no quadrinho acima. Aqui, ele adapta uma rampa sobre a escada para Luca subir. O contentamento de ambos é visível em parte desse e no quadrinho posterior. Por outro lado, são raríssimas as vezes em que Luca realmente precisa de ajuda. Desse modo, enquanto pedagogia cultural, criam-se e reiteram-se dois principais ensinamentos: de um lado, no que se refere ao ter deficiência, o deficiente deve lançar mão de todos os esforços, humanos e

sobre-humanos, para compensar a própria deficiência; de outro lado, no que se refere ao sujeito que se relaciona com a pessoa com deficiência, deve ser solícito e altruísta, sendo que seu altruísmo será compensado através de um sentimento positivo, consequência de ter realizado uma boa ação.



Fig. 22 - *Mônica* 12, por Mauricio de Sousa

No quadrinho acima, Luca não chega a realmente precisar de auxílio para prosseguir, mas permite que seja empurrado até o local onde pretende chegar. Quando isso ocorre, há, inclusive, disputa entre as meninas para conduzir a personagem, o que remete novamente para o estereótipo do galã.

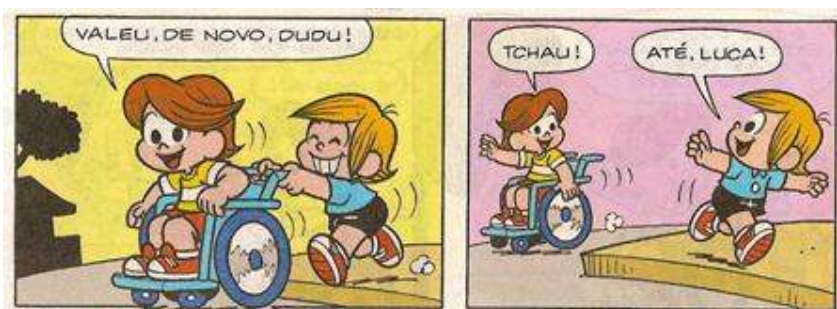


Fig. 23 - *Magali* 7, por Mauricio de Sousa

Essa imagem demonstra a satisfação de Dudu ao empurrar Luca. O sorriso do menino que auxilia o cadeirante é evidente, pois contribui para que Luca chegue abaixo da calçada. Trata-se de um exemplo bastante significativo de uma pedagogia cultural voltada para o relacionamento de pessoas não-deficientes com o deficiente, seguindo a lógica do altruísmo compensado por bons sentimentos.

No que diz respeito à personagem Dorinha, ela também interage muito bem tanto com Luca quanto com as personagens não-deficientes. Dorinha é bastante extrovertida entre a turma de amigos. Nas cenas em que aparece, geralmente se guia através do olfato. Quando passeia na natureza, conversa constantemente com o seu cão-guia sobre impressões de

acontecimentos nos lugares pelos quais passam. Geralmente, Dorinha decodifica seu meio ambiente através do cheiro das plantas. Ela imagina e relata os fatos, muitas vezes, a partir do que estaria sentindo. Embora cega, portanto, possui quase total independência para fazer tudo de que gosta ou deseja, sendo que tal independência advém de seu “poder” específico: uma sensibilidade olfativa e auditiva acima da média.



Fig. 24 - *Mônica 8*, por Mauricio de Sousa

Além dessa sensibilidade extremamente apurada, Dorinha é inclusive capaz de imaginar como são as personagens fisicamente e lida com cada uma a partir das suas principais características, inclusive características visuais. Nos demais quadrinhos que complementam o excerto acima, Dorinha insinua que Cascão possui um cheiro não muito agradável devido à ausência de banho, diz que Magali deveria ser mais gorda pelo tanto que come, mas ouve falar que ela é magra. Do Contra, por sua vez, deveria ter um cabelo estranho, na opinião da menina, e assim por diante.



Fig. 25 - *Turma da Mônica 1*, por Mauricio de Sousa

No quadrinho acima, Dorinha é responsável por conduzir Anjinho até a casa de Luca, e não o contrário, pois, como podemos perceber, ela está à frente de Anjinho, puxando-o, já que ele resiste em ir. Mesmo sendo portadora da cegueira, portanto, Dorinha demonstra agilidade e segurança ao se locomover. Seus principais apoios, para tanto, são a sua bengala, seu cão, Radar e, como já foi mencionado, sua hipersensibilidade olfativa e auditiva. Trata-se

de outro exemplo bastante significativo da retórica da compensação, promovida por Mauricio de Sousa, sendo que, nesse caso específico, a cegueira é compensada por acessórios (o cão e a bengala), de um lado, e por uma habilidade física hiper-desenvolvida: a audição e a visão, de outro lado.

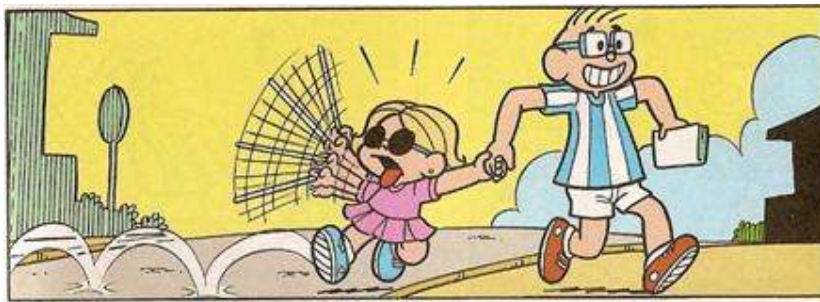


Fig. 26 - *Mônica* 11, por Mauricio de Sousa

Em nenhuma cena, a personagem realmente precisa da ajuda dos amigos para se locomover, a não ser dos seus condutores: o cão guia e a bengala. O que ocorre é que, devido à sua grande simpatia, as personagens não-deficientes estão sempre prontas a ajudá-la, como no exemplo acima, em que Tevelusão insiste em ajudá-la, reforçando, desse modo, a pedagogia do altruísmo. É interessante notar que, na tentativa de auxiliar Dorinha, Tevelusão acaba prejudicando-a, pois a puxa com muita pressa, fazendo com que Radar permaneça do outro lado da rua, como se pode observar no quadrinho acima.



Fig. 27 - *Turma da Mônica* 1, por Mauricio de Sousa

No quadrinho visualizado acima, Dorinha comenta sobre a agilidade de Luca. Ao conversar com Anjinho, faz comparação de Luca com Clodoaldo Silva, o famoso medalhista paraolímpico brasileiro. Dorinha não enxerga, mas é como se a excelência extremamente desenvolvida de seus demais sentidos compensasse sua cegueira, tornando-a, em alguns quadrinhos, inclusive mais perspicaz do que as próprias personagens dotadas de visão. Ela poderia simplesmente comentar que Luca é rápido ao perceber o movimento ocasionado

através do som da água. Entretanto, faz mais do que isso, compara a agilidade do amigo com a habilidade de Clodoaldo Silva.

Como se percebe, Mauricio de Sousa utiliza as habilidades de Dorinha como forma de espiar a limitação acarretada por sua deficiência, a cegueira. Assim como em Luca, portanto, nela também estão presentes várias características destinadas a realizar uma compensação pelo fato de ser personagem com deficiência. É importante destacar que esse tipo de narrativa que produz a representação de personagens com deficiência harmonicamente, integrados socialmente, independentes, ou sendo ajudados prontamente em suas dificuldades, faz com que os constantes conflitos vividos pelas pessoas com deficiência no seu cotidiano não sejam evidenciados.

Além de possuírem a imagem de corpos saudáveis e belos, serem hábeis e independentes, Luca e Dorinha também são simpáticos e agradáveis, o que os torna extremamente populares entre as demais personagens. A personalidade e o caráter tanto de Luca quanto de Dorinha estão concentrados na boa conduta, o que os torna, de certa forma, moralmente superiores às demais personagens. As narrativas que formam os quadrinhos de que tais personagens fazem parte estão constituídas basicamente por boas ações, ensinamentos, valorização de suas especificidades e individualidades.

Por essa razão, as personagens com deficiência não são somente aceitas, como também apreciadas, chegando, inclusive, a servir como modelos a serem seguidos pelas personagens não-deficientes. Seguidamente, os meninos inspiram-se na aparência e na destreza do cadeirante. Mas também se inspiram em sua conduta moral. Além disso, como já se viu anteriormente, muitas personagens disputam entre si para poderem ajudar Luca e Dorinha, mesmo que estes não precisem de ajuda.

Luca e Dorinha são colocados, nos quadrinhos, sempre sorridentes, jamais associados a algum conflito sério. Nos gibis, não há histórias em que as personagens com deficiência se envolvam em algum tipo de desavença. Eles também não choram e jamais terminam qualquer narrativa com um desfecho que não seja feliz. Dorinha é admirada pela personalidade que possui e pelo cuidado que mantém com a aparência²², ao passo que Luca é cobiçado pelas garotas e admirado (por vezes, invejado) pelos garotos.

²² Para as demais personagens da turma, Dorinha é um exemplo de moda. Seguidamente as meninas trocam idéias sobre lançamentos de roupas e acessórios, combinando os mesmos entre si.



Fig. 28 - *Mônica* 11, por Mauricio de Sousa

Em termos de conduta, Luca e Dorinha são “politicamente corretos”, sugerindo a idéia de uma certa “superioridade moral”. Nas imagens acima, por exemplo, ambos demonstram a importância da responsabilidade com a limpeza de um campo após o seu uso. Ambos aparecem tendo varrido o campinho. Após terem praticado essa ação elogiosa, retornam ao local com o material de limpeza na mão.

Ambas as personagens com deficiência freqüentemente se envolvem em campanhas educativas, nesse caso, em favor da limpeza. As personagens secundárias, não-deficientes, por sua vez, são retratadas como aquelas que sujam. Logo, novamente, as personagens com deficiência são caracterizadas como superiores, dessa vez, do ponto de vista da conduta ética e moral, reforçando-se, desse modo, a idéia da retórica compensatória. Além disso, geralmente são elas que iniciam os ensinamentos de valores, como no quadrinho acima. Assim, entende-se que as personagens com deficiência são convidadas a pensar nos outros, e não o contrário. São elas os modelos da boa conduta.

Como se viu anteriormente, Luca é idealizado pela sua beleza e pelo seu charme, por seu caráter e suas habilidades, por isso, é freqüentemente imitado. Especialmente Cebolinha sente ciúmes do cadeirante porque percebe que é disputado pelas meninas. Assim, Cebolinha e Cascão procuram observá-lo e copiar as suas características mais salientes, através de perucas, carrinhos diversos e dribles com a bola de basquete. Entretanto, ao contrário de Luca, obtêm pouco sucesso.



Fig. 29 - *Cascão 10*, por Mauricio de Sousa



Fig. 30 - *Cascão 10*, por Mauricio de Sousa



Fig. 31 - *Cascão 10*, por Mauricio de Sousa



Fig. 32 - *Magali 3*, por Mauricio de Sousa



Fig. 33 - *Magali 3*, por Mauricio de Sousa



Fig. 34 - *Magali 3*, por Mauricio de Sousa

Nas imagens acima, Cebolinha procura imitar Luca na destreza de seus movimentos. Porém, ao invés de alcançar um bom resultado, depara com a falta de reconhecimento pelas demais personagens, contrariamente ao que almejava, além de receber pancadas imprevistas. Em poucos termos, novamente, as personagens com deficiência são apresentadas como se fossem superiores às personagens não-deficientes. É interessante notar que os ciúmes gerados em Cascão e Cebolinha não chegam a transformá-los em verdadeiros rivais de Luca.

Dorinha, por sua vez, apesar de cega, é a personagem preocupada justamente com o aspecto mais problemático com relação à sua deficiência: a própria aparência visual. Especialmente Mônica e Magali se inspiram em Dorinha para acompanhar as novas tendências e lançamentos de roupas e acessórios da moda. Ao perceberem que Dorinha chega na vila utilizando algo novo, de forma imediata, as demais personagens femininas passam a admirá-la, chegando mesmo a procurar adquirir os novos produtos utilizados pela personagem cega. Desse modo, novamente, é reforçada a pedagogia segundo a qual a pessoa com deficiência deve compensar suas eventuais faltas através de esforço pessoal, de um lado, e a pedagogia segundo a qual ser solícito e altruísta com relação à pessoa com deficiência é algo elogiável, de outro lado.

4.3. Deficiência se resolve com tecnologia

Além dos atributos compensatórios anteriormente referidos, nas histórias em quadrinhos analisadas, há um conjunto de recursos tecnológicos associados às personagens com deficiência. Na medida em que surgem potenciais problemas, obstáculos ou limitações causados pela cegueira ou pela paralisia, as personagens Luca e Dorinha não contam apenas com suas habilidades físicas e com a ajuda espontânea dos amigos, motivada por seu charme e simpatia: Luca e Dorinha também dispõem dos benefícios de vários aparatos tecnológicos, desde uma simples bengala até uma cadeira de rodas adaptada de forma altamente sofisticada.

Nos quadrinhos de Mauricio de Sousa, Luca faz uso mais intenso dos benefícios da tecnologia do que Dorinha, principalmente devido aos recursos de sua cadeira de rodas. Dificilmente, a personagem se deixa prejudicar pelas situações inesperadas do cotidiano. Quando emerge algum problema ou obstáculo, Luca utiliza diferentes e variados recursos especialmente adaptados para as suas necessidades. Abaixo, seguem alguns exemplos das habilidades com que Luca se investe através da tecnologia.



Fig. 35 - Mônica 9, por Mauricio de Sousa



Fig. 36 - Magali 12, por Mauricio de Sousa



Fig. 37 - Magali 12, por Mauricio de Sousa



Fig. 38 - Magali 12, por Mauricio de Sousa

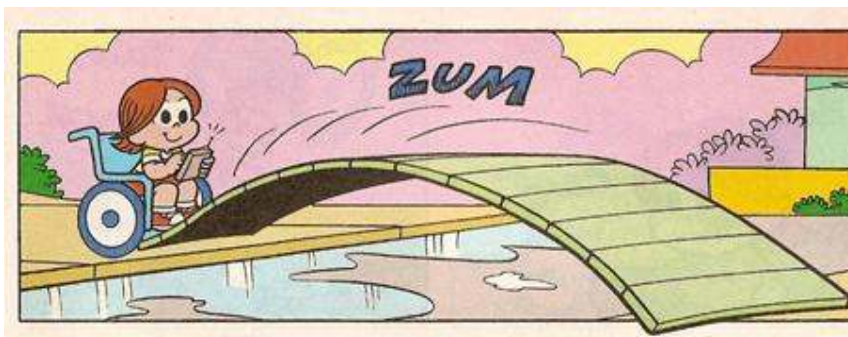


Fig. 39 - *Cebolinha 4*, por Mauricio de Sousa

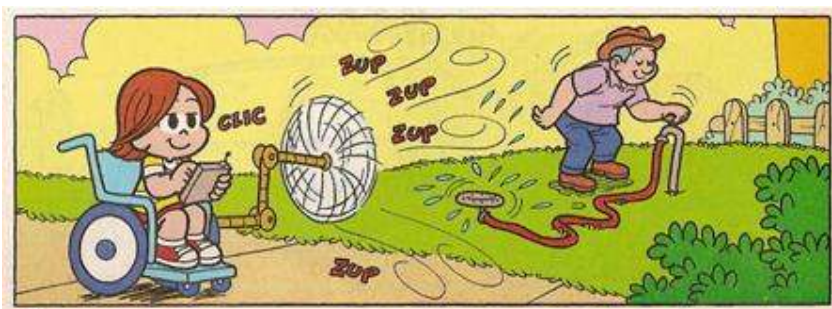


Fig. 40 - *Cebolinha 4*, por Mauricio de Sousa



Fig. 41 - *Cebolinha 4*, por Mauricio de Sousa



Fig. 42 - *Cebolinha 4*, por Mauricio de Sousa

A personagem, na medida em que faz uso de recursos tecnológicos em sua cadeira, torna-se praticamente independente. Seu conforto chega, inclusive, a causar admiração nas demais personagens, especialmente em Cascão, que possui medo da água. Conforme as ilustrações acima, um dos recursos disponíveis na cadeira de Luca é a possibilidade de abrir um guarda-chuva ao acionar o controle, pelo qual Cascão se interessa.

Nem todos os dispositivos possíveis de serem acionados pela cadeira estão acima demonstrados, porque, a cada nova história, eles variam. Alguns são mantidos, outros são reinventados. Ao invés de Luca surgir na cena chamando a atenção das pessoas para ser ajudado diante da necessidade de subir, descer, atravessar a rua, proteger-se da água, é capaz de resolver seus próprios problemas a partir dos recursos tecnológicos dispostos em sua cadeira. Em nenhuma história, Luca é retratado como dependente, feio ou doente. Também não há a busca por um corpo ideal ou perfeito porque, mesmo sendo cadeirante, a personagem se sobressai nas cenas.

Em resumo, normalmente, Luca não precisa de ajuda devido à tecnologia disponível na cadeira de rodas que utiliza. Entende-se que esses recursos atuam de modo a reforçar a retórica da compensação, sendo que, neste caso, a compensação é realizada através do uso da tecnologia. É através de uma representação da personagem com deficiência enquanto um sujeito capaz de compensar a própria deficiência através de recursos, táticas e estratégias as mais variadas, que Mauricio de Sousa consegue manter, em suas histórias destinadas ao grande público, a noção de uma infância feliz e idealizada.

CONCLUSÃO

A principal conclusão a que chegamos no presente trabalho é de que as histórias em quadrinhos criadas por Mauricio de Sousa constituem um sistema de representação e, dessa maneira, atuam produtivamente na criação de significados através da linguagem. Na medida em que personagens deficientes e não-deficientes são construídas e narradas a partir de certos pontos de vista, evidenciando certas temáticas e, ao mesmo tempo, velando outras tantas, funcionam como uma pedagogia cultural, criando papéis de sujeito com os quais o leitor potencial é convidado a se identificar.

Retomando a definição fornecida por Hall, podemos dizer que histórias em quadrinhos, assim como qualquer outro sistema de linguagem, são capazes de colocar em circulação diferentes “mapas conceituais compartilhados”, ou seja, significados organizados a partir de lógicas muito específicas. Deve-se ressaltar que tais significados são ofertados a partir dos recursos específicos de cada linguagem, sendo que, no caso dos quadrinhos, há um agenciamento muito sedutor de imagens e palavras seqüencializadas a partir de esquemas narrativos relativamente simples. Esse tipo de linguagem é amplamente utilizado pela cultura da mídia com o intuito de proporcionar entretenimento voltado ao consumo.

A análise aqui proposta procurou investigar, nas histórias de Mauricio de Sousa, alguns papéis de sujeito criados em torno da figura do deficiente. Nessa perspectiva, inicialmente, chama a atenção o fato de que, nessas histórias, não é enfatizada a dificuldade gerada pela deficiência. Antes, enfatizam-se as habilidades das personagens portadoras de tais deficiências. Dorinha e Luca enfrentam qualquer situação, sendo capazes de se sobressair diante dos obstáculos encontrados no caminho. Já as personagens tradicionalmente conhecidas da *Turma da Mônica*, cuja forma física é não-deficiente, não se destacam tanto na conquista dos próprios objetivos, pois freqüentemente tropeçam, caem, choram, se batem, ações contrárias àquelas que predominam na caracterização de Luca e Dorinha. Em suma, não há histórias em quadrinhos das personagens com deficiência marcadas por brigas, choro, descontentamento, incapacidade.

A representação segundo a qual as pessoas com deficiência se sobressaem positivamente, em praticamente todas as situações, faz com que os problemas que derivam da deficiência apareçam de forma minimizada ou não apareçam. Em outros termos, é como se o *diferente* fosse transformado em *normal*. Como afirma Ferre (2001), a tentativa de

normalização dos corpos decorre dos investimentos atribuídos a eles. Nas suas palavras (2001, p. 198), a diferença

[...] altera a serenidade ou a tranquilidade dos demais, nada há de tão perturbador como aquilo que a cada um lembra seus próprios defeitos, suas próprias limitações, suas próprias mortes; é por isso que as crianças e os jovens perturbam os adultos; as mulheres, os homens; os fracos, os fortes; os pobres, os ricos; os deficientes, os eficientes; os loucos, os cordatos; os estranhos, os nativos... e, talvez, vice-versa.

A tentativa de inclusão, nessa perspectiva, caracteriza-se pelo estabelecimento do “anormal” como alguém apto e comum na sociedade. Na medida em que veiculam um discurso pedagógico marcado pelo apagamento da deficiência, as histórias de Mauricio de Sousa parecem corroborar uma concepção normalizadora acerca da diferença. Seus quadrinhos sugerem, ao leitor, que ter deficiência não é tão desagradável e tampouco é razão para que não se possa participar do mundo idealizado da infância, marcado, nas histórias de Mauricio de Sousa, pela harmonia e pela amizade incondicional, entre outras características da *infância feliz*, um universo discursivo criado pela linguagem da mídia para conduzir ao entretenimento fácil.

Ao se alinhar de forma tão direta com a cultura da mídia, o sistema de representação criado por Mauricio de Sousa contraria a forma como as pessoas com deficiência freqüentemente têm sido vistas e tratadas historicamente, em nossa sociedade, pois, como nos alertam Duschatzki e Skliar,

o outro diferente funciona como o depositário de todos os males, como o portador das *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência, do deficiente; e a exclusão, do *excluído*. (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p. 124).

Duschatzky e Skliar afirmam, ainda, que as pessoas com deficiência têm sido marcadas socialmente por essa diferença, muitas vezes, chegando a ser consideradas, elas próprias, culpadas pela limitação física que apresentam. Ninguém escolhe como gostaria de ser fisicamente ao nascer, tampouco as próprias condições sociais ou financeiras. Entretanto, sabe-se que o preconceito é bastante acentuado diante dessas pessoas, o que pode ser percebido através dos seguintes atributos freqüentemente dirigidos aos/às portadores/as de deficiência: “Aberrações, anjos, pára-raios, bobos da corte, pequenas criaturas de Deus, infaustos, membros desafortunados da sociedade, deficientes, pessoas com necessidades especiais, nefelibáticos, especiais” (CECCIM, 2000, p. 48,49).

Os cegos não são aceitos tão facilmente em todos os grupos sociais e tampouco conseguem ser tão independentes, como nas obras fictícias aqui abordadas. Imagina-se que

não é fácil ser cego, pois os problemas que tais sujeitos enfrentam são vários, devido à ausência de visão em uma sociedade que organiza suas práticas tendo como referência os sujeitos que enxergam. Como exemplo, nos locais públicos, podemos citar, entre outros, que a maior parte dos semáforos não apresentam sinais sonoros. Quanto à busca pelo conhecimento, a maior parte dos livros publicados não são em braile, dificultando a possibilidade de pessoas com deficiência interagirem com a leitura. Dificuldades semelhantes também são enfrentadas por pessoas com algum tipo de paralisia.

Em poucos termos, conforme as análises realizadas no presente trabalho, as personagens com deficiência, na maneira como foram construídas por Mauricio de Sousa, encontram, justamente em sua deficiência, as suas maiores virtudes, que lhes servem como um meio de compensar possíveis faltas e problemas ligados à condição da própria deficiência. Trata-se de uma representação cuja principal estratégia discursiva é o apagamento da diferença, através do super-dimensionamento de seus contrários: os atributos compensatórios. Uma leitura invertida dessas narrativas poderia nos levar à conclusão de que a tentativa de obliterar a diferença através de uma lógica da “super-compensação” acaba por acentuá-la, estendendo-a às raias do clichê e da estereotipia.

Para concluir, no universo discursivo criado por Mauricio de Sousa, as personagens não-deficientes podem exprimir fragilidades, trocar o “I” pelo “r” ao falar, podem ser fortes e fora dos padrões estéticos (dentuço, baixinho e gordinho), não precisam gostar de tomar banho, podem tirar zero na prova, comer de maneira exagerada etc. Entretanto, as personagens com deficiência devem portar-se de forma moralmente superior, não podem errar, devem ser bonitas, charmosas, modernas e simpáticas, independentes e dotadas de ótimas habilidades.

Tais traços, recorrentes na caracterização das personagens com deficiência de Mauricio de Sousa, criam um sistema de representação segundo o qual a deficiência não acarreta, necessariamente, obstáculos aos seus portadores. Enquanto um discurso pedagógico, esse sistema de representação age de forma a ensinar a pessoa com deficiência que esta não precisa ser excluída ou marginalizada. Pode, inclusive, chegar a se tornar uma espécie de modelo a ser seguido pelos não-deficientes, uma espécie de super-herói. Basta que se esforce para minimizar ou apagar a própria deficiência, através de todos os atributos compensatórios de que puder dispor, tornando-se, dessa maneira, *normal*.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Miriam. *Nem anjos, nem demônios: discursos e representações de corpo e de sexualidade de pessoas com deficiência na Internet*. [Dissertação de Mestrado] Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas: 2006.

CECCIM, Ricardo Burg. Exclusão e alteridade: de uma nota de imprensa a uma nota sobre deficiência mental. In: Skliar, Carlos. (Org.). *Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 21-49.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p. 13- 36.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/jun/jul/agos 2003.

DUARTE, Rosalia. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUSCHATZKY, Silvia et SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. (Orgs.). *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Minas Gerais: Autêntica, 2001. p. 119-138.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte seqüencial*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ELLSWORTH, Elisabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomas Tadeu (org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 07-76.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002.

GALLO, Sílvio. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p. 213-223.

GIROUX, Henry A. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 132-158.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: Steinberg, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*.

Tradução de George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 87-108.

GONÇALO Júnior. *A Guerra dos Gibis: a formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GRANDO, José Carlos. As concepções de corpo no Brasil a partir de 30. In: _____. (Org.). *A (dê)sconstrução do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001.

HALL, Stuart. Introduction. In: HALL, Stuart (Org.). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage/Open University, 1997a. p. 1-14.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997b.

_____. Quem precisa de identidade? In SILVA. Tomaz Tadeu da (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KIRCHOF, Edgar Roberto. *Estética e biossemiótica*. Porto Alegre: Edipucrs & IEL, 2008.

LACERDA, Patrícia. Ser diferente é normal? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura(s) e educação. Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LARROSSA, Jorge & DE LARA, Núria Pérez (Org.). *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

LOPES, Maura Corcini. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005, p. 15-55.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.

PERLIN, Gladis Teresinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva & LOPES, Maura Corcini. *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005, p. 73-82.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUELLA-GUYOT, Didier. *A história em quadrinhos*. São Paulo: Loyola, 1994.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1995.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. *Descobrir o corpo: uma história sem fim*. *Educação & Realidade*. V.25, n.2. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, jul-dez 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Por que o termo "Tecnologia Assistiva"?*. Disponível em <http://www.assistiva.com.br>. 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. *O que é, afinal, Estudos Culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STEINBERG, Shirley R. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luiz Heron da.; AZEVEDO, José Clóvis de.; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.). *Identidade Social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 7-72.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Michel Foucault e os estudos culturais*. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, p. 37-72.

QUADRINHOS

CASCÃO. São Paulo: Panini, n.10, out. 2007. p. 4, 5, 6.

CEBOLINHA. São Paulo: Panini, n.4, abril 2007. p. 21, 22, 23, 24.

MAGALI. São Paulo: Panini, n.3, abril 2007. p. 59, 65.

MAGALI. São Paulo: Panini, n.7, jul. 2007. p. 60.

MAGALI. São Paulo: Panini, n.12, dez. 2007. p. 38, 47, 48.

MÔNICA. São Paulo: Panini, n.8, ago. 2007. p. 43, 78, 79.

MÔNICA. São Paulo: Panini, n.9, set. 2007. p. 29, 49, 50, 51.

MÔNICA. São Paulo: Panini, n.11, nov. 2007. p. 31, 33, 48.

MÔNICA. São Paulo: Panini, n.12, dez. 2007. p. 44.

SOUSA, Mauricio, *Portal da Turma da Mônica*. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>> Acesso em Janeiro de 2008.

SOUSA, Mauricio, *Portal da Turma da Mônica* – Página Semanal 41. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>> Acesso em Janeiro de 2008.

SOUSA, Mauricio, *Portal da Turma da Mônica* – Página Semanal 29. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>> Acesso em Janeiro de 2008.

SOUSA, Mauricio, *Portal da Turma da Mônica* – Página Semanal 191. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>> Acesso em Janeiro de 2008.

SOUSA, Mauricio, *Portal da Turma da Mônica* – Página Semanal 254. Disponível em: <<http://www.monica.com.br>> Acesso em Janeiro de 2008.

TURMA DA MÔNICA: uma aventura no parque da Mônica. São Paulo: Panini, n.1, jan. 2007. p. 42, 43, 45, 46.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)