

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Maria da Conceição Carvalho Schildberg

**OS NOVOS PERSONAGENS DE MAURÍCIO DE SOUSA E A
(CON)FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ALUNO-LEITOR**

**Taubaté- SP
2010**

Maria da Conceição Carvalho Schildberg

**OS NOVOS PERSONAGENS DE MAURÍCIO DE SOUSA E A
(CON)FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ALUNO-LEITOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Juliana Santana Cavallari

**Taubaté - SP
2010**

**S334n Schildberg, Maria da Conceição Carvalho
Os novos personagens de Maurício de Sousa e a
(con) formação da subjetividade do aluno-leitor./Maria da
Conceição Carvalho Schildberg.- 2010..
156f.: il.**

**Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2010.
Orientação: Profª Drª Juliana Santana Carvallari,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.**

**1. Análise do discurso. 2. Subjetividade. 3. Aluno-leitor.
4. Mangás. 5. Autor. I. Título.**

Maria da Conceição Carvalho Schildberg

**OS NOVOS PERSONAGENS DE MAURÍCIO DE SOUSA E A
(CON)FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DO ALUNO-LEITOR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Professora Doutora Juliana Santana Cavallari

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Beatriz Maria Eckert-Hoff Universidade Estadual de Campinas

Prof^a Dr^a Eliana Vianna de Brito Universidade de Taubaté

Prof^a Dr^a Juliana Santana Cavallari Universidade de Taubaté

A Yeshua, pela vida
Aos meus filhos e netos Matheus e
Mahara, pelo brilho da vida.
Ao meu marido, pelo sentido da vida,
dedico.

AGRADECIMENTOS

A Yeshua Hamashia`

Aos meus pais (in memoriam) por sempre acreditarem em mim e me impulsionarem para os estudos.

Ao Ricardo, meu amado esposo, pela compreensão dos momentos de ausência, pelo incentivo e por tornar esse sonho possível. Amo você .

À minha irmã Irma, sem a qual essa trajetória seria impossível e a quem devo minha formação. Por tudo que fez por mim. Na vida.

Às minhas filhas Lerrine e Dany , por me julgarem muito além do pouco que sou... pelo incentivo.

Ao meu filho Níkolás pelo carinho e beijinhos nas horas difíceis. Por compreender minhas ausências nas horas que muito precisou de mim.

Aos meus netos, Matheus e Mahara, por existirem e darem brilho à minha vida.

À minha irmã Cynira, por tudo que fez por mim. Na vida.

À minha irmã Maria, por tudo que fez por mim. Na vida.

À minha irmã Isabel, pelas palavras de sabedoria, pelo incentivo e encorajamento.

À minha cunhada Olga e ao meu irmão Dionísio, pelo belo espaço oferecido para que pudesse terminar essa empreitada. Pelos mimos.

À minha cunhada Jeanete e ao meu irmão Darcy, assim como a todos os meus sobrinhos. Pelo carinho e pelos momentos felizes da vida.

À minha auxiliadora, D. Cecília, pela ajuda, sem a qual não seria possível elaborar este trabalho. Por suas palavras de sabedoria nos momentos que pensei em desistir. Grande filósofa...

À minha doce Vó Lu , por tudo. Sem palavras; e à minha grande amiga, Rosângela, pelo incentivo e carinho. Ao Bruno, meu filho postiço.

Ao meu sogro, Otto, pelo auxílio na criação de meus filhos.

Aos amigos queridos Dr. Celso e sua esposa Miriam, pela ajuda imprescindível.

Aos amigos Cidinha, Jero e GG pelas ajudas imprescindíveis do cotidiano.

À Silvana e Jorge, pela ajuda imprescindível em Ubatuba

À verdadeira e querida amiga Cleonice - e filhos – por estarem sempre ao meu lado – pelo encorajamento...

À professora Juliana Santana Cavallari, por ter-me adotado e por tantos ensinamentos preciosos, assim como ao seu marido “Du”, pela ajuda imprescindível ao encontrar o material para as análises deste trabalho.

Às professoras, cujos ensinamentos foram preciosos para que se abrissem os caminhos da mente enternecida: Maria Aparecida, Beatriz, Eliana, Graziela, Eveline, Elizabeth, Elzira, Juliana, Vera, Tânia.

Às funcionárias da biblioteca, pela paciência, solicitude e amor com que me atenderam. Laura, a você um abraço especial, pelo tempo que nos conhecemos...

A todos os funcionários do curso de pós-graduação, pela paciência, solicitude e carinho com que sempre me atenderam. À Beli , um abraço apertado como aquele que me deu no meio do curso quando eu me sentia em desespero. À Margareth, Nazareth e Cidinha, pela paciência de sempre. Aos técnicos de informática, que sempre estiveram presentes nos momentos que precisei.

Às professoras que aceitaram participar da banca examinadora, um agradecimento especial: Prof. Dr^a Beatriz Maria Eckertt-Hoff. e Prof. Dr^a Eliana Vianna de Brito.

Um agradecimento especial a todos colegas do mestrado, por seu brilho, por sua preciosidade, por compartilharem dos mesmos sonhos. Um abraço carinhoso à brilhante Esmeralda, por ouvir-me, incentivar-me e pelos ensinamentos imprescindíveis. À Rose, por sua doce amizade. À Rosana Mansur, por seu precioso auxílio e bela amizade e à guerreira Ana Maria Valério .

Agradecimentos especiais:

Àquela que admirei desde a primeira vez... pela sua humildade, pelos seus ricos ensinamentos, pelo seu doce olhar, pelo seu modo de ser, pelo seu rigor e compromisso com as orientações, pela dedicação, pelas palavras sábias e firmes e por despertar em mim a paixão pela ADF. Àquela que me recolheu no meio do caminho, como se recolhe uma flor murcha, quase morta e a leva para a vida. À minha caríssima orientadora Professora Doutora Juliana Santana Cavallari.

Àquela que desde o curso de pós-graduação fez-me novamente acreditar que a humildade e a nobreza são possíveis de existir em pessoas donas de grande sapiência e grandes títulos . Àquela que transborda integridade, bondade e magnitude em seu olhar e em suas ações. À professora Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi, por seus ensinamentos de vida.

Ao mestre Maurício de Sousa.

Confia ao Senhor as tuas obras e teus
pensamentos serão estabelecidos.
Provérbios16:3

Resumo

Esta dissertação, desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante ADF), tem por objetivo analisar a descrição dos novos personagens de Maurício de Sousa, formulada pelo próprio autor em suas novas revistas (os mangás), o discurso em trechos de entrevistas por ele concedidas a órgãos de imprensa e os comentários de cinco alunos sobre o novo material, de modo a observarmos a relação interdiscursiva presente nesses registros e o modo com incidem na subjetividade do sujeito-aluno. Mais especificamente, procuramos, por meio das análises empreendidas, desvelar como a nova proposta dos personagens adolescentes de Maurício de Sousa produz sentidos e provoca identificações nos alunos-leitores adolescentes. Partindo do pressuposto de que os alunos interessam-se, sobremaneira, pelas histórias em quadrinhos, (doravante HQs) - pois é um material que motiva a prática de leitura e desperta o gosto pela leitura - cunhamos a hipótese de que a relação interdiscursiva presente na descrição (construção) dos personagens de Maurício de Sousa, nesta nova fase, provoca efeitos de sentidos e de verdade, assim como identificações nos adolescentes leitores, (con)formando suas subjetividades. Para desenvolvermos este estudo, embasamo-nos em estudos de autores como Pêcheux (1990; 1997), Orlandi (1996; 1999; 2001; 2006; 2007), Foucault (1984a; 1984b; 1985; 1992; 2004; 2005), Bauman (2001), dentre outros, dos quais utilizamos conceitos como ideologia, interdiscursividade, memória discursiva, autoria, efeitos de verdade e modos de subjetivação; conceitos esses que nortearam a análise dos dados. Os corpora da pesquisa constituem-se de enunciados proferidos pelo autor, nas próprias revistas e em entrevistas, quando da apresentação de seu novo material; também utilizamos as materialidades postas por Maurício de Sousa sobre seus novos personagens - outrora crianças, agora adolescentes – apresentados nos mangás, além de excertos de entrevistas concedidas pelo autor a órgãos de imprensa nacionais a respeito da transformação de seus personagens. Para reforçar a hipótese levantada neste estudo, propusemos, também, a análise das respostas fornecidas por cinco alunos do ensino fundamental de uma escola pública, leitores dos mangás, a um questionário escrito. A contribuição desta pesquisa na área de Linguística Aplicada consiste no fato de sugerirmos um modo alternativo e significativo de leitura das HQs, enquanto gênero autêntico, pelo viés discursivo, no ensino de Língua Materna. A análise dos dados nos permitiu vislumbrar o modo como o fio interdiscursivo, presente na criação dos novos personagens, provoca identificações, efeitos de sentido e de verdade (con)formando a subjetividade do aluno-adolescente-leitor. Desta forma, delineamos a importância da temática do uso das HQs por uma perspectiva discursiva, ainda pouco explorada dentro dos estudos de Língua Materna.

Palavras - chave: Análise do Discurso, Subjetividade, Aluno-leitor, Mangás, Autor.

ABSTRACT

This dissertation, was developed according to theoretical framework by the French School of Discourse Analysis (FDA), and had as an objective to research the description of new characters created by Mauricio de Souza in two new magazines (os mangás), as well as parts from interviews which he has conceded to the press-community and also commentaries given by five students about this new material from the above mentioned author in order to observe the interdiscursive relationship presented in these records, and how they relate to the subjectivity of these students. More specifically, it was researched through discursive analysis how these new teenage characters by Mauricio de Souza build meanings and provoke identification in teenage-reader students`. Bearing in mind that students are interested in comic strips (CS), and through them, motivate reading skills and awaken the thirst for reading, we believe in the hypothesis that the interdiscursive relationship presented in the description (building) of Mauricio de Souza's characters, in this new phase, provoke effects of meaning and truth as well as identifications in teenage-reader students`, (con)forming their subjectivities. To develop this study, this research is based on the concepts of authors as Pêcheux (1990; 1997), Orlandi (1996; 1999; 2001; 2006; 2007), Foucault (1984a; 1984b; 1985; 1992; 2004; 2005), Bauman (2001) among others, whose concepts of ideology, interdiscursivity, discursive-memory, authorship, effects of truth and ways of subjectiveness, were the basis for data analyses . The *corpora* of this study consist of speeches given by the author about his new characters, who then were children, now teenagers, in these new magazines presented in the same way as in mangás, which were created by him, apart from excerpts from interviews conceded by Mauricio to the press-community regarding the transformation of his characters. To reinforce the hypothesis of this study, it was taken into consideration, the analyses of the answers given in a written questionnaire, by five students from the first years in a public high school who had read mangás. In relation to Applied Linguistics' research, this study presents a significant alternative tool in reading an authentic genre – the comic strip - through discursive analysis in teaching the Portuguese language. The data analyses allowed us to understand how the interdiscursive thread, present in the creation of the new characters, provoke identifications, effects of meaning and truth (con)forming the subjectivity in teenage-reader students`. Thus, it was outlined the importance of the comic strip thematic through discursive perspective, nevertheless very scarcely studied in Portuguese teaching.

Key-words: Discursive Analysis, Subjectiveness, Student-reader, Mangás, Author.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	11
PARTE I - CAPÍTULOS TEÓRICOS	16
CAPÍTULO 1 - A PESQUISA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL	18
1.1 Breve panorama da pesquisa científica sobre as histórias em quadrinhos no Brasil	19
1.1.1 Os quadrinhos nas pesquisas da Comunicação.....	20
1.1.2 Os quadrinhos na educação: possibilidades multidisciplinares.....	23
1.1.3 HQs e Letras: áreas e sub-áreas na constituição de pesquisa.....	26
1.2 Os mangás de Maurício de Sousa: novo objeto de pesquisa.....	29
CAPÍTULO 2- ANÁLISE DO DISCURSO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	34
2.1 Análise do discurso: um vasto campo do conhecimento.....	35
2.2 Linguagem: da não transparência ao discurso.....	42
2.3 Formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso: entrelaçamentos teóricos.....	47
2.4 Ideologia: do materialismo histórico ao sujeito discursivo.....	50
2.5 Subjetividade: considerações.....	57
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS DE LEITURA E AUTORIA: CONSIDERAÇÕES	63
3.1 A leitura: da decodificação ao processo discursivo.....	64
3.2 Autor e autoria: algumas considerações.....	70
PARTE II – CAPÍTULOS ANALÍTICOS	75
CAPÍTULO 1 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	78
1.1 Condições amplas de produção do discurso.....	79
1.2 Procedimentos teórico-metodológicos.....	87
CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS	89
2.1 Análise da apresentação do novo material.....	90
2.2 Análise da descrição dos personagens e trechos de entrevistas	103
CAPÍTULO 3 - MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO: (CON)FORMANDO SUBJETIVIDADES	124
3.1 Condições de produção restritas ou imediatas.....	124
3.2 Análise dos excertos.....	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, como professora de Língua Portuguesa, ora da rede municipal, ora da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, tive a oportunidade de trabalhar com a leitura de quadrinhos em sala de aula e, também, fora dela, com crianças e adolescentes que vigiavam carros, na cidade de Ubatuba, interior de São Paulo. Pude observar o fascínio que os quadrinhos exerciam sobre as crianças e adolescentes, a ponto de demonstrarem imensa alegria e até mesmo uma grande euforia, no dia especificado para a leitura do referido material.

Ao longo de minha profissão, fui adquirindo uma “maloteca de gibis”¹ alguns doados por meu filho que cursava, na época, a educação infantil. Consegui arrecadar cerca de 300 exemplares das revistas, dentre as quais, as preferidas do meu filho: revistas do autor Maurício de Sousa. Havia também algumas revistas de super-heróis, além de outras da turma da Disney. Pude, no entanto, constatar que as preferidas da maioria dos alunos eram as de autoria de Maurício de Sousa.

A motivação para este estudo ocorreu após notar o potencial das revistas em quadrinhos, como material que pode possibilitar o ensino prazeroso da leitura pela atração que exerce sobre os alunos. Assim, ao longo dos anos, em minha práxis educativa, elaborei projetos na área de Língua Portuguesa, visando a ensinar os conteúdos exigidos para cada série, procurando articular o uso do recurso didático em questão às exigências das redes nas quais lecionava. Interessou-me saber o quê, nessas revistas, causava tanto fascínio nas crianças e adolescentes. Observava as atitudes dos alunos, nos momentos de leitura, e um dos aspectos mais pujantes, suscitados durante tal processo, eram os olhares individualizados sobre as historinhas e sobre o que elas iam revelando. Comentários dos alunos viabilizaram essa constatação, até então, de cunho meramente observatório.

¹ Assim nomeei por tratar-se de uma mala com rodinhas com inúmeros gibis, ou seja, seria uma espécie de biblioteca móvel de gibis. Eu “passeava” pela escola ou pelas ruas com a mala, oferecendo os gibis para quem quisesse ler.

Ao preparar as aulas de Língua Portuguesa, observava, em minhas pesquisas pessoais, que os quadrinhos eram muito utilizados em exames vestibulares de diversas universidades federais, estaduais e particulares, assim como em avaliações de grande importância nacional como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e Prova Brasil, dentre outras, o que evidenciava, a meu ver, o potencial desse material como rico recurso didático.

Em 2008, foi lançada a primeira revista em estilo mangá² de Maurício de Sousa, intitulada “A turma da Mônica Jovem” na qual são apresentados os conhecidos personagens da “turma infantil”, já adolescentes. Quando levei esse material para a sala de aula, fiquei surpresa com a receptividade dos alunos e sua imediata aceitação do novo estilo; o que pude notar pelos elogios e comentários positivos proferidos a respeito do mesmo.

Observando o modo como os adolescentes liam, emitindo opiniões e comentários variados, sempre de admiração e com um posicionamento positivo, reporteime a Eco (1994, p.7) em suas considerações acerca da leitura: “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só no processo de contar uma história, como também da própria história” e comecei a pensar no autor enquanto (re)produtor de uma cultura de massa, enquanto disseminador de ideias e, sobretudo, enquanto produtor de discursos que provocam efeitos na subjetividade do leitor.

Objetivando propiciar um outro nível de leitura das HQs por meio de um processo de transposição - que vai do lúdico ao didático - sendo as histórias em quadrinhos, um gênero autêntico, motivador, que permite ao professor de Língua Materna ir além das propostas interacionistas, privilegiou-se nesta pesquisa e em nossa prática pedagógica, a abordagem discursiva nas aulas de leitura. Em última instância, o objetivo geral deste estudo é fornecer contribuições para as pesquisas no campo de ensino e aprendizagem da Língua Materna, no que tange à prática de leitura, utilizando gêneros autênticos que fazem parte do universo de leitura dos alunos.

² Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de outros dois vocábulos: **man**, que significa involuntário, e **gá**, imagem. Os mangás se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não só pela sua origem, mas principalmente por se utilizar de uma representação gráfica completamente própria. A ordem de leitura dos mangás também é diferente daquela que estamos acostumados. Um livro japonês começa pelo que seria o fim de uma publicação ocidental. Além disso, o texto é disposto da direita para a esquerda. Outra característica peculiar dos mangás é que eles são publicados em volumes de mais ou menos 200 páginas cada, o que permite aos autores criar histórias mais longas e aprofundadas. (Informações retiradas do site: <http://mangasjbc.uol.com.br/o-que-e-manga> - acesso em 20/19/2008)

No contexto supracitado, consideramos que um conjunto de formações discursivas se tece e se constitui mutuamente numa determinada conjuntura – formações nas quais se inserem autor e leitor e que possibilitam a produção de efeitos de sentido. Entendemos a prática de leitura como constitutiva da experiência subjetiva, como prática discursiva que proporciona novas visões acerca do que significa ler e proporcionar possibilidades de desvendar múltiplos significados nos textos. Esta ideia filia-se ao conceito de acontecimento discursivo, proposto por Pêcheux (1997d).

Partindo do pressuposto de que os alunos interessam-se sobremaneira pelas histórias em quadrinhos e por seus personagens cunhamos a hipótese de que a relação interdiscursiva presente na descrição dos personagens de Maurício de Sousa, nesta nova fase da Turma da Mônica, provoca efeitos de sentido e de verdade, assim como identificações nos adolescentes leitores, (con)formando suas subjetividades.

Estabelecida a hipótese que orienta esse estudo, nosso objetivo específico é compreender como a leitura dos mangás de Maurício de Sousa, nos quais aparecem os personagens adolescentes, produz sentidos e de que modo esta leitura está investida de significância para / por seus leitores adolescentes. Para tanto, analisamos o discurso do autor, utilizando a descrição dos novos personagens, trechos de entrevistas concedidas por Maurício de Sousa a respeito de sua nova criação e, também, os comentários de cinco alunos sobre a nova revista e seus personagens, de modo a observarmos como a proposta deste novo material incide na subjetividade dos alunos. Em suma, procuramos desvelar os discursos que produzem efeitos de sentido e de verdade no material analisado e os processos de subjetivação do aluno-leitor.

As perguntas de pesquisa que nortearam a análise dos dados são as seguintes:

- 1) Quais são as condições de produção do novo material de Maurício de Sousa?
- 2) Quais são as formações discursivas predominantes nesta nova fase da revista e dos personagens da Turma da Mônica?
- 3) Quais posições discursivas, portanto, ideológicas assumem os personagens e, por conseguinte, o autor que os cria?
- 4) Como o autor consegue provocar identificações entre o leitor adolescente e os novos personagens?

- 5) Quais são as discursividades ou relações interdiscursivas que permeiam a fala dos personagens e do autor?
- 6) Como se dá a função autor, segundo a perspectiva Foucaultiana?

Do ponto de vista teórico-metodológico, o presente estudo adota os pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa que postula que “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2001, p. 25). Portanto, é na tentativa de compreendermos como a leitura dos mangás e dos seus novos personagens produzem sentidos e identificações e de que maneira esta leitura se investe de significância para seus leitores adolescentes que propomos a análise da nova proposta do material – os mangás - e de seus personagens. Para trabalhar o sentido produzidos em um dado acontecimento discursivo, a AD reúne três regiões de conhecimento: a teoria da sintaxe e da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso que, segundo Orlandi (2001), é a determinação histórica dos processos de significação e tudo isso atravessado por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica. É por meio de tais pressupostos teóricos que abordaremos a temática proposta neste estudo.

Alguns, dentre outros autores que forneceram subsídios teóricos para o desenvolvimento das análises propostas e para aprofundar questões acerca da ideologia, interdiscursividade, autoria, função autor, poder, efeitos de verdade e modos de subjetivação foram: Bauman (2001), Cavallari (2005, 2006), Coracini (2003), Eckert-Hoff (2008), Foucault (1992; 1996; 2005), Hall (2006), Orlandi (1999), Pêcheux (1975, 1997).

Esta dissertação apresenta-se em duas partes: a primeira é composta por capítulos teóricos que enfatizam autores e abordagens que alicerçam esta pesquisa. Fez-se necessário, no entanto, separá-los em capítulos, já que abarcam áreas de estudo diversas. No primeiro capítulo teórico, objetivou-se expor os estudos já existentes acerca dos quadrinhos no Brasil, com o intuito de corroborar a escolha de nosso corpus, pois as novas revistas da turma da Mônica de Maurício de Sousa – os mangás – fazem parte do macrouniverso dos quadrinhos; no segundo capítulo, traçamos um percurso da Análise do Discurso de Linha Francesa e de seus principais conceitos, tramas que formam a tecitura dessa pesquisa; e, por fim, no terceiro capítulo, por envolvermos autor e alunos leitores neste estudo, traçamos breves considerações sobre a prática de leitura e suas diferentes concepções, bem como noções sobre autor e autoria.

Na segunda parte, apresentamos os capítulos analíticos. No primeiro capítulo – no qual já trazemos algumas materialidades proferidas pelo autor sobre a apresentação do mangá – discorreremos sobre as condições de produção do discurso, abordando as condições amplas. Apresentamos, também, os procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise do *corpus* discursivo. No segundo capítulo, apresentamos a análise de alguns dos dados desse estudo contemplando trechos proferidos pelo autor a respeito de seu novo material e da turma adolescente, que foram coletados, ora no próprio mangá, ora em entrevistas concedidas à imprensa; também analisamos as descrições feitas por Maurício de Sousa sobre seus novos personagens que aparecem, juntamente com as imagens dos personagens, na contracapa das revistas. No terceiro capítulo analítico, abordamos as condições de produção restritas ou imediatas, no que diz respeito ao discurso proferido por alunos leitores dos mangás e apresentamos as análises dos depoimentos dos alunos sujeitos de pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos a contribuição do estudo para a Linguística Aplicada, voltada ao ensino de Língua Portuguesa e reforçamos a hipótese levantada no estudo de que a relação interdiscursiva presente na descrição dos personagens de Maurício de Sousa, nesta nova fase de seus personagens, provoca efeitos de sentido e de verdade, assim como identificações nos adolescentes leitores, (con)formando suas subjetividades.

PARTE I

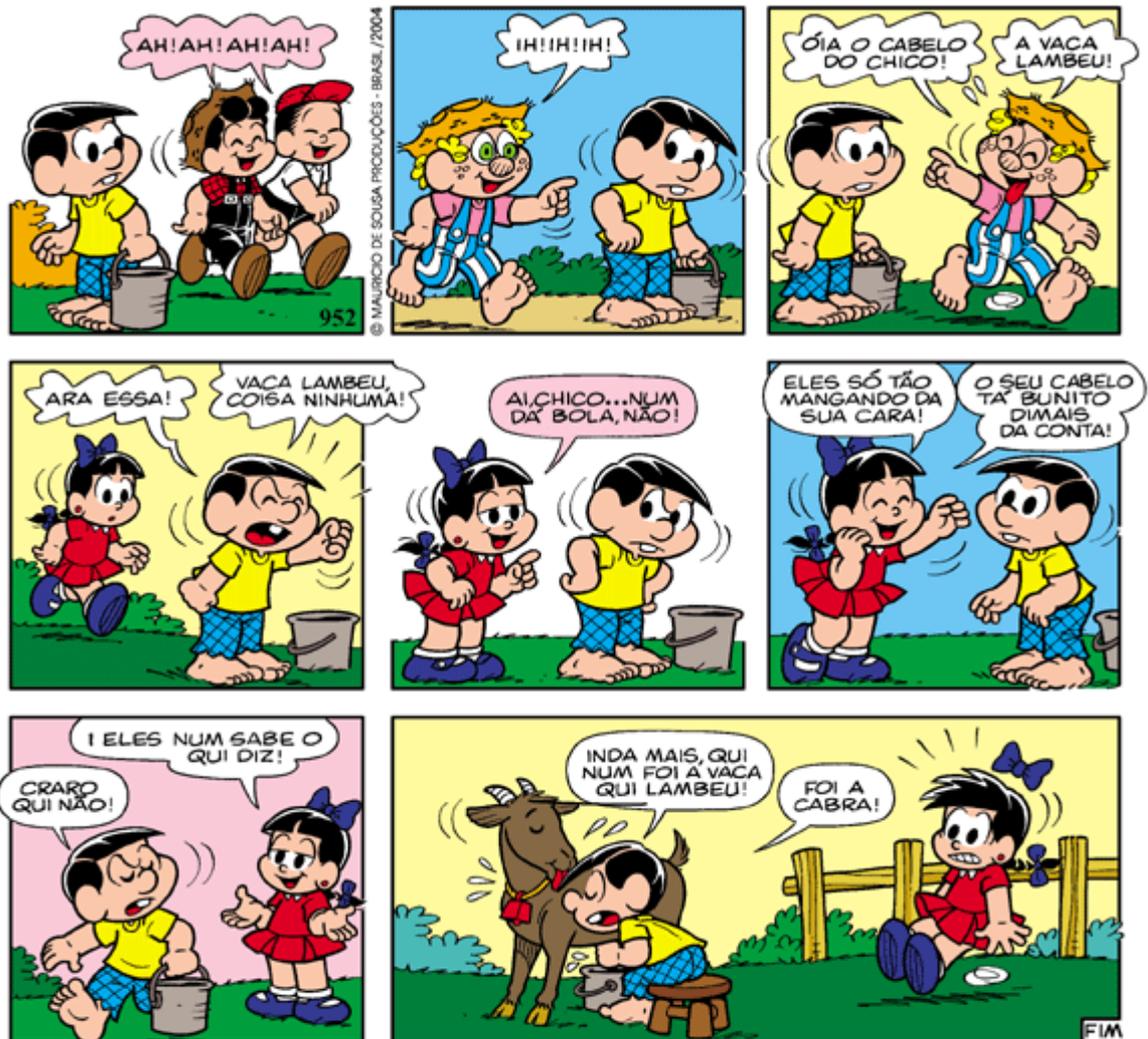
CAPÍTULOS TEÓRICOS

PARTE I

APRESENTAÇÃO

A primeira parte desse estudo apresenta os capítulos teóricos que compreendem autores e abordagens que alicerçam esta pesquisa. Fez-se necessário separá-los em capítulos, já que abarcam áreas de estudo diversas: no primeiro capítulo, objetivou-se expor os estudos já existentes acerca dos quadrinhos no Brasil com o intuito de corroborar a escolha de nosso corpus, pois as novas revistas da turma da Mônica de Maurício de Sousa – os mangás – fazem parte do macrouniverso dos quadrinhos; no segundo capítulo, traçamos um percurso da Análise do Discurso de Linha Francesa e de seus principais conceitos, tramas que formam a tecitura dessa pesquisa; e, por fim, no terceiro capítulo, por envolver autor e alunos leitores, traçamos breves considerações sobre a prática de leitura e suas diferentes concepções e as noções essenciais sobre autor e autoria.

CAPÍTULO 1 – A PESQUISA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO BRASIL



Copyright © 2004 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

A leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual. (WILL EISNER)

Capítulo 1 – Apresentação -

Este capítulo apresenta, um panorama histórico acerca da importância que tem se revelado a pesquisa sobre Histórias em Quadrinhos, doravante HQs, no Brasil. Consideradas nos anos 50 subliteratura, as histórias em quadrinhos, hoje, têm se destacado em sua grande utilização nos vestibulares e Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), assim como no meio acadêmico e passaram a ser reconhecidas como rico objeto de pesquisa. Estudiosos de diversas áreas têm divulgado suas pesquisas sobre o tema, salientando o valor desse material que se constitui um dos mais interessantes produtos culturais da comunicação de massa. Também faremos uma breve apresentação dos mangás de Maurício de Sousa, objeto dessa pesquisa.

1.1 Breve panorama da pesquisa científica sobre as Histórias em Quadrinhos no Brasil

As histórias em quadrinhos – doravante HQs - têm sido frequentemente objeto de pesquisa no meio acadêmico e muitos dos trabalhos apresentados sobre o tema, como dissertações, teses e artigos têm se relacionado às diferentes áreas: Comunicação, Educação, Lingüística, Letras, Psicologia, História, Pedagogia, dentre outras. De “lixo cultural” a rico objeto de pesquisa, as HQs destacam-se, hoje, como uma das principais mídias culturais de massa, tornando-se um dos mais interessantes e populares veículos de comunicação e entretenimento apresentando uma infinidade de estilos e temas.

Este capítulo aborda um contexto de pesquisas e investigações acerca do estudo das HQs, no meio acadêmico, permeadas pela legitimidade científica em um universo referencial de pesquisadores contumazes das Histórias em Quadrinhos no Brasil.

Em 1990, no Brasil, um grupo de estudiosos se destacou por buscar uma valorização das Hqs: surgiu então, o Núcleo de Pesquisa de Histórias em Quadrinhos, da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, um dos mais respeitados do país e, segundo indicadores institucionais, o mais produtivo. Vergueiro e Santos (2006), ressaltam que o crescimento do interesse pelas Hqs como objeto de pesquisa sinaliza para a derrubada de preconceitos e maior aceitação da linguagem gráfica sequencial nos meios acadêmicos. Há de se destacar que, apesar de, a grande maioria dos trabalhos pertencerem a cursos das áreas de Ciências Sociais e Humanas, há grande interesse pelo estudo das Histórias em Quadrinhos em outros setores do conhecimento. Assim sendo, reiteramos aqui, a importância de breve levantamento sobre a pesquisa de HQs no Brasil, em diferentes áreas.

No âmbito das ciências da comunicação, destaca-se o pioneirismo do Brasil em relação às histórias em quadrinhos no que concerne às pesquisas universitárias da área de comunicação, em que uma disciplina específica sobre a linguagem quadrinhística foi criada no curso de graduação de Comunicação na Universidade de Brasília (VERGUEIRO E SANTOS, 2006, p.2) além dos estudos realizados no Centro de Pesquisas de Comunicação Social da Faculdade de Jornalismo Casper Líbero, na cidade de São Paulo sob a coordenação do *Philosopher Doctor* em comunicação professor José Marques de Melo. Ainda podemos citar os estudos das universidades de São Paulo e Federal Fluminense – como constataram Vergueiro e Santos (2006, p.2) que se dedicam aos estudos das HQs. Associações científicas como a Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação dedicam-se à pesquisa das HQs, além de um diversificado grupo de pesquisadores, alunos e interessados que reúnem-se em congressos anuais e apresentam reflexões e resultados de pesquisas desenvolvidas a respeito de HQs em diversas universidades brasileiras.

Pretende-se, ao propor este breve panorama acerca dos estudos de HQs no Brasil, reforçar o pressuposto de que o material em questão é notadamente um rico instrumento de pesquisa, que abrange diversificadas áreas do conhecimento humano.

1.1.1 Os quadrinhos nas pesquisas da Comunicação

A literatura pesquisada na área de Comunicação no Brasil destaca Vergueiro (1985) como estudioso da arte seqüencial, no que tange ao papel das HQs na indústria de comunicação de massa. Sua pesquisa remete-nos aos pressupostos de Eco (1970), sem os quais não poderíamos elaborar um percurso teórico a respeito de qualquer objeto da indústria cultural, como são as HQs. O autor reporta-nos aos estudos de comunicação, acerca da vivência de uma época em que há um alargamento cultural, no qual se realiza a circulação de uma arte e de uma cultura popular. Eco (1970) respalda a natureza de seus ensaios³ a respeito da cultura de massa, articulando pontos de vista relacionados à área de consumo de informações no âmbito que ele intitula “civilização de massa” (ECO, 1970, p.27).

O autor recorre a termos genéricos na identificação de algumas linhas metodológicas para definir opções culturais diversos de modo concreto, estabelecendo então conceitos como

³ Os ensaios compõem o livro *Apocalípticos e Integrados*, de Umberto Eco, relativos à obsessão dos que dissentem, realidade concreta dos que assentem, a moderna cultura de massa desencadeia reações contrapostas que Umberto Eco polariza em suas aplicações críticas de suas teorizações estéticas.

“apocalípticos e integrados”, sendo o primeiro uma alusão ao “homem de cultura”, avesso à “vulgaridade” da multidão, um crítico da cultura de massa que sobrevive confeccionando teorias sobre a decadência. Já o outro, conceito “integrado”, é o que recebe uma cultura partilhada por todos, produzida de maneira que a todos se adapte e elaborada na medida de todos. Assim sendo, Eco (1970) articula uma acepção dos bens culturais a uma absorção de noções sobre a recepção de informações sem repudiar a cultura de massa, elaborando o aspecto visionário de uma abertura para a circulação de uma cultura popular, não importando se essa cultura surge das massas ou se foi confeccionada por uma elite intelectual para consumidores não usualmente questionadores ou críticos. Dessa forma, Eco defende que:

[...]agora colocam os bens culturais à disposição de todos, tornando leve e agradável a absorção de noções e a recepção de informações numa época de **alargamento cultural**⁴, onde finalmente se realiza, em um amplo nível, o concurso dos melhores, a circulação de uma arte e de uma cultura “popular”. (ECO, 1970, p.9)

Nesse contexto, no qual conceitos como “Apocalípticos e Integrados” não sugerem a oposição entre as atitudes, mas sim a complementação de concepções a respeito da produção cultural popular, inserem-se as Histórias em Quadrinhos. Estas vão gradativamente transformando-se em um bem popular à disposição de todos, no mundo abrangido pelo universo da informação, numa linguagem receptiva, dentro de uma indústria cultural assumida por um sistema de condicionamentos recíprocos, alertando para a definição de “cultura de massa” numa acepção antropológica, protagonista da história e sendo portanto, “um fato positivo” (ECO, 1970, p.18)

Em relação aos estudos acadêmicos na área de comunicação a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), como afirmam Vergueiro e Santos (2006, p.2) “tem o mérito de ter dedicado um esforço sistemático e duradouro às histórias em quadrinhos, tornando-se ponto de referência nacional para a pesquisa na área, o que, aqui, interessa-nos sobremaneira.

Podemos considerar ainda, na área da comunicação social, a pesquisa de Fernandes (2006) que trata do mito “Chico Bento e Papa Capim”, analisando as HQs de Maurício de Sousa sob a perspectiva da Semiologia. O trabalho avalia o uso do mito como transmissor de conteúdo ideológico. Embora a pesquisa insira os quadrinhos nos estudos de “*design*

⁴ Grifo do autor.

gráfico”, a situação comunicacional é destacada na pesquisa, ao levantar questões semiológicas importantes, baseados nos conceitos de Barthes⁵

Ainda destacamos, como estudos importantes na área da comunicação, a pesquisa do jornalista Roberto Elísio dos Santos, que lançou um livro síntese de sua tese de doutorado, defendida em 1998, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. A pesquisa aborda as narrativas sequenciais protagonizadas pelos personagens dos Estúdios Disney; o trabalho leva em consideração os artistas (americanos, europeus e brasileiros) que produziram - e ainda elaboraram - HQs com esses personagens: o contexto histórico em que as narrativas foram engendradas e a relação com a cultura específica do país onde foram criadas, culminando com a análise de Zé Carioca e a aculturação aos hábitos, valores e contradições da sociedade brasileira.

Finaliza-se o panorama sobre a importância dos estudos sobre as HQs na área de comunicação, com menção do artigo de Scareli (2003) que trata da utilização dos elementos da linguagem que marcam um estilo de produção. O corpus de tal pesquisa é constituído por tiras de Maurício de Sousa. Nesse trabalho, foi verificado o caráter educativo assumido pelas histórias e divulgado pela mídia, numa alusão ao reforço de idéias, conduzindo o leitor para uma apreensão de cunho moral ou educativo.

Justifica-se, por essas breves considerações acerca dos estudos das HQs na área de comunicação, a importância das histórias em quadrinhos na eleição do objeto desta pesquisa. Eleger os mangás de Mauricio de Sousa como *corpora*, sendo que, estão incluídos em um universo comunicacional, fez parte da observação de um dos critérios de atribuição do valor e reconhecimento das HQs e, assim sendo, acredita-se que seja possível trabalhar, com base no referido material, questões discursivas pelo viés da Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), propondo possibilidades de estudos com as Histórias em quadrinhos, que pode desvelar pontos ainda não suscitados acerca de tal material de leitura.

⁵ ROLAND BARTHES. Uma figura destacada da semiologia foi Roland Barthes (1915-1980). Num texto chamado *Elementos de semiologia* (1981), editado inicialmente em 1964, Barthes definiu a semiologia como tendo “por objecto qualquer sistema de signos, sejam quais forem a sua substância ou os seus limites: as imagens, os gestos, os sons melódicos, os objectos e os complexos dessas substâncias que encontramos nos ritos, nos protocolos ou nos espectáculos constituem, senão «linguagens», pelo menos sistemas de significação”. Barthes ordenou os elementos fundamentais da semiologia em quatro rubricas: 1) língua e fala; 2) significante e significado; sistema (ou paradigma) e sintagma; 4) denotação e conotação. Para o estudo do discurso dos *media*, dois desses binômios foram essenciais: significante/significado e denotação/conotação. A denotação é a significação óbvia, de senso comum, do signo. A conotação é quando o signo se encontra com os sentimentos e emoções dos utilizadores e com os valores da sua cultura.

1.1.2 Os quadrinhos na educação: possibilidades multidisciplinares

A utilização das HQs na educação conflui para dois pontos de possibilidades que influenciaram o estabelecimento do critério da abordagem das histórias em quadrinhos, nas mais variadas áreas, como afirma Ramos (2006, p.3)

Supomos que pelo menos dois pontos exerceram algum tipo de influência: 1) a presença dos quadrinhos nos exames vestibulares, em especial no da Universidade Estadual de Campinas; 2) a inclusão da linguagem nas práticas pedagógicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo governo federal. Os dois itens levaram a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor.

Para Vergueiro e Santos (2006, p.17), “a percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para transmissão de conhecimentos específicos” corrobora a importância do material, não só na alusão ao entretenimento, mas também ao seu papel nas práticas pedagógicas.

A presença dos quadrinhos em materiais didáticos deu-se de forma gradual. A presença restrita nos livros didáticos, deveu-se à resistência a esse tipo de literatura, considerada, até então, *subliteratura* ou ainda *literatura perniciosa* que afastava os estudantes de “objetivos mais nobres” (VERGUEIRO E SANTOS, 2006, p 16). Vencendo barreiras de cunho político-ideológico, a percepção dos benefícios pedagógicos das HQs foi evidenciada, assim como a multiplicação de iniciativas que dizem respeito ao uso do material e sua inserção, em diversas áreas pedagógicas, como evidenciam Vergueiro e Santos (2006, p.20) “[...] felizmente, as últimas décadas do século passado presenciaram, cada vez mais, a utilização de histórias em quadrinhos pelos professores das diversas disciplinas[...]”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil 1998) colocam como um dos objetivos do ensino fundamental para a Língua Portuguesa, que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação. Segundo os PCN (1998) a escola deve viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, bem como ensinar a produzi-los e a interpretá-los, tal como reforça o trecho abaixo:

[...] a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso

público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatários(s); destinatários(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCN, 1998, p.49)

Diante do panorama exposto, acreditamos que as histórias em quadrinhos vêm se consolidando como um importante instrumento de utilização pedagógica, difusão cultural imprescindível na formação educacional. Por meio das Hqs o leitor tem possibilidade de entrar em contato com as linguagens plásticas desenhadas e com a narrativa de modo prazeroso, como menciona Higuchi (1997, p.53), “no caso das HQ, a criança poderá ter seu prazer ampliado, desenvolvendo sua capacidade de leitura.”

Rama e Vergueiro (2006) elaboram diversas possibilidades do uso dos quadrinhos em sala de aula. No estudo em questão, os autores perpassam pelo desenvolvimento histórico-cultural dos quadrinhos, destacando um momento especial acerca da percepção do material como objeto eficiente para a transmissão de conhecimentos, ou seja, em sua função utilitária e não só de entretenimento. Elaborando um percurso da história do desenvolvimento das Hqs, como objeto educacional, Vergueiro esclarece:

Na Europa, a utilização dos quadrinhos como apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica, possibilitando um processo de aprendizado mais agradável aos leitores, acentuou-se durante a década de 1970”. [...] Outros editores, constatando o sucesso comercial desse tipo de publicação, também se aventuraram na mesma linha, com maior ou menor sucesso, ajudando a firmar, perante o público, o entendimento de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas para a transmissão de conteúdos escolares, com resultados bastantes satisfatórios (VERGUEIRO E SANTOS, 2006, p.19).

Continuando sua explanação acerca da utilização dos quadrinhos no ensino, o autor coloca vários itens, a fim de evidenciar o benefício do objeto de pesquisa enquanto material didático e destaca que os órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a relevância da inserção das Hqs no currículo escolar. E mais adiante, desenvolve orientações específicas para tal uso, baseado nas orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como já mencionado anteriormente, destacaremos alguns pontos que constituem razões para defender o uso das histórias em quadrinhos no

ensino - pontos estes, salientados por Vergueiro e Santos (2006) em uma lista de pelo menos sete vantagens para o uso das HQs no ensino:

1. Os estudantes, de modo geral, recebem os quadrinhos de forma entusiástica e são propensos a uma participação mais ativa na sala de aula. Isso é observado inclusive, em nossa própria prática em sala de aula. Os estudantes identificam-se com os ícones da cultura de massa – dentre os quais se inserem vários personagens dos quadrinhos - o que reforça a utilização das histórias em quadrinhos no processo didático. Vergueiro e Santos (2006, p.21), enfatizam que “As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico”.
2. Devido à interligação do texto com a imagem existente nas Hqs, há uma maior compreensão dos conceitos abordados em aulas, na medida em que imagem e texto representam muito mais que uma linguagem complementando a outra – como ocorre nos livros ilustrados – por exemplo. Há um novo nível de comunicação que amplia a possibilidade do conteúdo programático por parte dos alunos, como explicam Vergueiro e Santos (2006, p.22) em sua análise a respeito desse item.
3. Sendo as revistas de histórias em quadrinhos um material que aborda diferentes temas, é aplicável em qualquer área. Cada HQ oferece várias possibilidades informacionais passíveis de serem discutidas em sala de aula. As informações por elas passadas são absorvidas na própria linguagem dos estudantes, muitas vezes dispensando demoradas e tediosas explicações, por parte dos professores.
4. A inclusão dos quadrinhos na sala de aula oferece ao estudante a oportunidade de ampliar “seu leque de meios de comunicação” (VERGUEIRO E SANTOS, 2006, p.23), pois incorpora a linguagem gráfica às linguagens oral e escrita; assim sendo, os estudantes têm acesso à variante comunicacional, devido aos diversos recursos da linguagem quadrinhística – como o balão, onomatopéias, planos figurativos - recursos estes, que colaboram no contexto da realidade social do aluno.
5. Há uma ampliação da familiaridade com a leitura, pois os leitores de HQs são também leitores de outros tipos de revistas, de jornais e de livros. Dessa forma, há uma ampliação da familiaridade com a leitura e a aplicação das HQs em sala de aula, possibilita que os alunos se abram para os benefícios da leitura. Este ponto é também observado em nossa prática pedagógica.

6. Há possibilidades de enriquecimento do vocabulário dos leitores de HQs, pois, ao mesmo tempo em que as histórias em quadrinhos são de fácil entendimento devido à linguagem cotidiana, por elas abordadas, estas estão sempre introduzindo palavras novas, de modo quase imperceptível e muito natural. Isso porque os quadrinhos se utilizam de um repertório próprio de expressões e valores de comunicação, comuns ao grupo em que estão inseridos. Aqui observa-se a necessidade de se realizar uma escolha mais criteriosa, por parte do professor, em função do seu público alvo.

7. O caráter elíptico da linguagem das HQs faz com que o leitor exercite seu pensamento e sua imaginação, estimulando assim os métodos de análise e síntese de mensagens.

Os pontos mencionados acima não esgotam as razões para reforçar o uso das Hqs no ensino e como afirmam Vergueiro e Santos (2006, p.25) “mais do que listar vantagens, talvez seja interessante lembrar de duas características pragmáticas sobre o ensino com quadrinhos: acessibilidade e baixo custo.” Salienta-se neste trabalho, que os mangás de Maurício de Sousa, são um material utilizado em sala de aula e seus novos personagens fazem parte de um contexto cultural e cotidiano dos alunos. Tal objeto de pesquisa, é considerado um **sub-grupo** das HQs e portanto, insere-se na exposição até aqui abordada. Após esta exposição de vantagens do uso das HQs, faremos uma breve abordagem do seu uso em disciplinas voltadas à nossa área de estudo.

1.1.3 HQs e Letras: áreas e sub-áreas na constituição de um rico objeto de pesquisa

Elegeram-se nesta parte do estudo, alguns autores cujas pesquisas abordam o uso dos quadrinhos nas áreas destacadas acima.

Ramos (2006) defende o uso dos quadrinhos de modo planejado e bem estruturado e demonstra, em seu trabalho, algumas dinâmicas cujo objetivo é o ensino da língua portuguesa. O professor elabora propostas diversificadas, como por exemplo, abordar o tema “adequação e inadequação”, com o objetivo de fixar a noção de que o contexto torna o uso da língua adequado ou inadequado, em determinadas situações de comunicação. Utiliza uma tira de Chico Bento, propondo instigar um debate em sala de aula e, no final, deixar claro que, em determinados contextos, é adequado seguir regras da norma culta.

Em outra proposta, o autor utiliza os quadrinhos para expor o tema “variação lingüística”, objetivando demonstrar ao aluno que a língua não é homogênea e que varia de

aspectos. O referido autor ainda sugere que os quadrinhos podem ser utilizados para trabalhar os temas “preconceito linguístico”, apresentando uma proposta na qual o aluno possa se posicionar a respeito, após a leitura de uma Tira dos Piratas do Tietê, publicada num jornal de circulação nacional. Ramos (2006) também aborda outros temas importantes como: fala e escrita, oralidade, caracterização de personagens, produção de sentido, coerência, coesão e recursos de expressão visual, por meio de histórias em quadrinhos e com objetivos específicos para cada conteúdo a ser abordado. O autor, finaliza seu artigo defendendo sobremaneira o uso das Hqs em sala de aula, ao declarar:

O mundo que envolve a área de ensino da Língua Portuguesa (disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio, vestibulares, Enem, concursos, livros didáticos, PCN) tem nas histórias em quadrinhos um forte e pertinente apoio didático. [...] Temos ciência de que as propostas são apenas uma pequena amostra do vasto potencial que a linguagem possibilita. Cabe agora ao professor descobrir outras dinâmicas. É só se debruçar sobre o assunto e desvendar suas diversas possibilidades. Provavelmente, também ficará espantado com o próprio resultado (RAMOS, 2006, p.85).

Traçando o percurso para o ensino da Língua Portuguesa, consideramos relevante a pesquisa de Carvalho (2008) que trata da utilização de tiras em atividades de leitura em sala de aula. A autora observou as propostas de leitura de tiras em livros didáticos e analisou se as atividades permitiriam ao aluno a capacidade de perceber o humor obtido nas tiras, as quais muitas vezes resulta da intertextualidade. Os resultados da pesquisa mostraram que, para se obter uma efetiva leitura das tiras, o aluno deve conhecer e identificar os vários recursos verbais e não-verbais presentes nesse gênero, para que sirva de ponte facilitadora da leitura do humor presente nas tiras. A referida pesquisa buscou fornecer subsídios aos professores, para que pudessem planejar suas atividades em sala de aula, utilizando as tiras, de modo mais abrangente e enriquecedor.

Em relação aos estudos das HQs, numa acepção ainda mais abrangente, comentaremos algumas pesquisas relativas à utilização das HQs na área de Letras e sub-áreas, como a lingüística. No tocante aos estudos sobre o assunto, no que se refere à especificidade da Língua Materna, temos a pesquisa de Melo (2008). O pesquisador investigou os processos inferenciais mobilizados para a compreensão das tiras jornalísticas e focalizou, principalmente, os prováveis processos de inferências realizados pelo leitor. O objetivo da pesquisa foi apresentar uma proposta pedagógica voltada para a elaboração de estratégias de

leitura das tiras jornalísticas, objetivo este, não alcançado, devido à natureza da leitura como elemento vivo, inconstante e que se modifica a cada processo de interação. A pesquisa evidenciou as estratégias de leitura do texto icônico-verbal e o autor ressaltou e justificou, em sua conclusão, por que escolheu como corpus as tiras:

A escolha do gênero residiu, primeiramente, no fato de que as tiras transitam com frequência entre os suportes de grande circulação e é, talvez, um dos gêneros textuais com que os discentes do ensino médio têm mais contato em processos avaliativos (MELO, 2008, p.99).

Após as conclusões do autor, pode-se observar que o gênero em questão é sobremaneira reconhecido em sua riqueza como material para pesquisa, além de sua versatilidade enquanto gênero textual.

Ainda, dentro do universo de estudos em Letras, temos a pesquisa de Messias (2006), na área de concentração de Letras Vernáculas. O objetivo do autor neste estudo foi fornecer subsídios para a inserção do gênero HQs, especificamente, tiras de jornal, como forma de viabilizar práticas de interpretação de textos orais e escritos, como preconizam os PCN. O autor justificou seu interesse pelo material, apontando suas características: possui linguagem verbal não icônica (como a pintura, que explora linhas, cores, formas, luminosidade); além de ser um gênero que congrega o verbal e não verbal, rico em imagens e palavras, realizando um cruzamento visual-verbal, na construção da cena enunciativa, valendo-se de contexto enunciativo. Dessa forma, analisou-se o sentido do texto, além dos limites da *frase*. Evidencia-se assim, mais uma vez, a importância e a riqueza do referido material para pesquisa e também como suporte didático na área de Letras e afins.

Despontam, também, os quadrinhos, como valorizado corpus de pesquisa no campo da Linguística. Destacamos aqui, o trabalho de Pinto (2006) que trata do levantamento de estratégias de leitura necessárias ao desenvolvimento da leitura como prática social. A autora utilizou histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, que tematizaram uma coleção intitulada *Fábulas*. Durante o desenvolvimento da pesquisa, observou-se grande interesse por parte dos alunos, que segundo a autora, participavam das atividades com grande entusiasmo e concluiu que os quadrinhos são um gênero atrativo que prendem a atenção da criança. Em se tratando de um gênero híbrido e não rigorosamente pedagógico, como explica a pesquisadora, quando relacionadas, HQs e atividades educacionais, podem ampliar sobremaneira a prática

social da criança, de forma que ela passe a ter objetivos de leitura como se informar e refletir sobre um tema. Pinto reforça em suas conclusões:

“As HQs, por suas características, atraem o interesse da criança mesmo antes destas manterem contato com a escola e aprenderem a ler e escrever, sendo portanto um gênero que não apresenta um caráter estritamente pedagógico, por esse motivo, o professor pode aproveitar o interesse que a criança apresenta, trazendo-a para a sala de aula e , a partir dele, avançar para que seus alunos tornem-se letrados. O presente trabalho com Hqs possibilitou despertar o interesse dos alunos por outros gêneros discursivos, ampliando seu conhecimento de mundo e sua capacidade leitora.” (PINTO, 2006, p.135)

Ainda na área da Linguística pode-se destacar o trabalho de Silva (2008), cuja ênfase é o uso dos quadrinhos de Maurício de Sousa, abrangendo o campo da Retórica e Nova Retórica, com o objetivo de analisar o *ethos* feminino em sua constituição nas Hqs. Para a autora “as HQs constituem-se num dos mais populares instrumentos de leitura sobretudo entre crianças e adolescentes”(SILVA, 2008, p.6). A pesquisa de Silva (2008) caracteriza as HQs como um material que dissemina papéis sociais e comportamentos.

Também muito nos inspirou, na área de Ciência da Informação e Documentação, a tese de Bari (2008), cujo enfoque é a leitura. Citamos tal pesquisa dentro dos estudos de linguística, devido à abrangência do tema abarcado pela tese: a leitura. A pesquisa da referida autora trata de importantes questões a respeito da formação do gosto pela leitura, por meio das histórias em quadrinhos. A pesquisadora concluiu que as histórias em quadrinhos podem ser relevantes na formação do leitor, “possibilitando a familiarização, repetição, formação de hábitos e obtenção de prazer no ato de ler”. (BARI, 2008, p.13)

Os estudos abordados até aqui trouxeram importantes subsídios para este estudo, mas nossa pesquisa adota uma perspectiva diferenciada de leitura das HQs – a perspectiva discursiva - que será abordada nos capítulos posteriores. A partir de então, trataremos os mangás de Maurício de Sousa, que trazem a descrição dos personagens das Histórias da Turma da Mônica, antes crianças, agora adolescentes.

1.2 - Os mangás de Maurício de Sousa: novo objeto de pesquisa

Lembrando que esta pesquisa utilizou, como material de análise, as descrições dos novos personagens de Maurício de Sousa, que compõem a versão “Turma da Mônica Jovem”, enfatizamos a necessidade de mencionar algumas características específicas do novo gênero adotado pelo autor.

Maurício de Sousa, em sua carreira quadrinhística, criou muitos personagens, todos com grande expressividade psicológica e formal, como nos mostra Cirne (1975) ao abordar que na turma da Mônica podemos classificar a Mônica como a dona da rua, a síntese do matriarcado moderno; o Cebolinha, a ironia, o que mais sofre as consequências do poder de Mônica; já o Cascão, inimigo número 1 da água, a obstinação. Pode-se constatar pelas abordagens de Cirne (1975) a complexidade dos personagens, que atravessam gerações, nunca deixando de serem atuais.

No período anterior às criações de Maurício, os quadrinhos brasileiros eram compostos por personagens essencialmente nacionalistas. Maurício inovou, sugerindo na época a “universalidade dos personagens”, que outrora caracterizados em perspectiva nacionalista, passam a absorver culturas e influências diversificadas. Desde então, passou a competir com a Disney, predominante no mercado de quadrinhos.

Ao criar uma família de personagens, cerca de duzentos, Maurício conquistou o público brasileiro e em poucos anos as crianças deixaram os quadrinhos da Disney para lerem suas revistas.

No início de sua carreira como desenhista, Mauricio afirmou que os personagens surgiam com grande dificuldade, desde a criação dos roteiros até a confecção das tiras, tudo era feito a lápis e só depois se passava o nanquim, e posteriormente recorria à borracha, e as vezes até à gilete para então limpar os traços mal-feitos. Em sua crônica “Por que a Mônica não tem sapatos?”, publicada no site da Turma da Mônica, o desenhista fornece mais detalhes deste começo:

E mais um detalhe a ser confessado aqui: eu usava caneta para arte-final com nanquim. Ao contrário dos meus "colegas" de outros traços, que conseguiam suas maravilhas com pincel. Eu bem que tentei, mas o tipo de desenho que nascia do meu pincel não era o que eu gostava. Preferia o traço firme, forte, das penas com bico redondo. A tinta vinha com a energia e a velocidade que eu precisava. Tempo era fator de sobrevivência, naquelas circunstâncias. (SOUSA, 2005)

Em agosto de 2008, foi lançada a primeira revista do autor em estilo “mangá”. Os mangás são um material que fazem parte do macrouniverso das histórias em quadrinhos e que

ganham diferentes nomes de acordo com o país: “fumetti” na Itália, “banda desenhada” em Portugal, “bande dessinée” na França, “tebeos” na Espanha, “historietas” na Argentina, “muñequitos” em Cuba, “manhwa” na Coreia e “comics” nos Estados Unidos e Inglaterra.

Algumas peculiaridades do estilo mangá são: a ordem de leitura, que diferentemente da ocidental, caracteriza-se por ser da direita para a esquerda; também são na maioria das vezes em preto e branco, com desenhos mais caricatos ou estilizados. Há menor quantidade de balões do que nas HQs comuns, assim como menos legendas, enfatizando mais, as expressões faciais e corporais. As histórias possuem começo, meio e fim, mas podem ser muito longas. Os personagens são trabalhados de modo a ter maior aprofundamento psicológico e há maior variedade no espaço e no tempo onde ocorrem as histórias – que podem passar em diversos lugares, épocas ou cenários. Os mangás também possuem a particularidade de que pode haver pouca restrição à violência, assim como cenas ousadas de erotismo, desde que adequado à idade para qual são dirigidos. A diagramação é mais solta, há quadros em diversos formatos e vazamento dos desenhos, estourando as margens. Há também uma preocupação em se produzir efeitos de movimentos, peculiaridade esta vinculada à influência do cinema na produção das revistas, que procuram ser dinâmicas. O ritmo das histórias é mais lento e detalhado e também há um empenho em se atingir um objetivo, que geralmente não se altera ao longo da história. Também há grande quantidade de temas explorados e o público leitor é composto por homens e mulheres de diversas faixas etárias. Os gêneros básicos dos mangás são três: “*shonan*”, que abordam histórias para o público masculino adolescente, geralmente envolvendo aventuras, lutas, heróis e sagas de superação; “*shoujo*” cujas histórias são voltadas para o público feminino adolescente, com enfoque no romance e “*Gekigá*” que são revistas dedicadas ao público adulto, que apresentam temas mais densos e complexos que os demais mangás.

Vale destacar que os mangás de Maurício de Sousa possuem características peculiares no que concerne à ordem de leitura, pois procura seguir a mesma da cultura ocidental, da esquerda para a direita. Quanto às demais peculiaridades do estilo, Maurício procura seguir as da cultura oriental como: texto em preto e branco, desenhos caricatos e estilizados, histórias apropriadas para adolescentes recheadas de cenas que envolvem as “paqueras” e um certo erotismo, materializado nos desenhos. O autor buscou adequar o novo estilo à ordem do discurso vigente na atualidade brasileira, misturando os estilos “Maurício” de escrever aos mangás orientais.

Mais especificamente, a nova revista, uma ousadia de Maurício, caracterizou-se por mesclar a linguagem gráfica do mangá ao estilo *Turma da Mônica*, já aceito e consagrado pelo público brasileiro. O então público fiel das revistinhas da turma da Mônica tornou-se, para o autor, o público-alvo para a nova revista, numa manobra de marketing, como demonstram os um milhão e meio de exemplares vendidos nas quatro primeiras edições, fazendo sucesso absoluto a ponto de esgotarem-se as publicações dos números lançados. A vendagem da *Turma da Mônica* é de média de 200 mil exemplares por edição. O autor dos mangás explica em entrevista concedida à imprensa brasileira por que os gibis da Mônica adolescente vendem o dobro dos da Mônica criança:

Em cinco décadas, uma mudança extraordinária aconteceu no nosso público. Se antes adolescentes de 14 anos ainda liam e gostavam dos meus gibis, hoje eles começam a deixar de lê-los aos 7. Aos poucos, passam a considerar a Turma da Mônica coisa de criança e a comprar mangás japoneses. Quando estão com 10 anos, já se assumem como jovens. São os pré-adolescentes, meninos e meninas com preocupações e vontades diferentes daquelas que havia quando a Mônica foi publicada pela primeira vez. A infância, portanto, encolheu. Há mais ou menos cinco anos, comecei a pensar em uma maneira de não perder esses leitores. Minha solução foi oferecer a eles um pouco do universo jovem, que até então era reservado aos mais velhos. Pegamos os tradicionais personagens da Turma da Mônica e os inserimos em histórias com uma boa dose de relacionamento. Eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem atração pelo outro sexo e ficam inseguros no grupo. Estão com os hormônios pipocando e não sabem o que fazer com isso. No quarto número, colocamos a Mônica beijando na boca o Cebolinha, agora chamado de Cebola. Deu super certo. Crianças de 7 anos voaram para o mangá como abelhas no mel. Leem as histórias e se projetam nos nossos personagens. As meninas não veem a hora de ser como a Mônica jovem: descolada, bonitinha, moderninha. ⁶ (TEIXEIRA, 2009, p.19)

O autor esclarece em um diálogo, na revista número 1, com a personagem Mônica, que embora o mangá japonês seja lido no sentido oriental, a nova revista será lida em sentido ocidental e salienta que respeita o estilo “Turma da Mônica”. O lançamento da nova revista foi na cidade de São Paulo na Bienal do Livro em agosto de 2008, e o autor explicou que nas histórias da Turma Jovem serão abordados assuntos referentes ao mundo adolescente, que incluem namoro, sexo e drogas. Misturando elementos japoneses com brasileiros, o autor rompe com a inocência dos personagens infantis, reconstruindo-os num universo adolescente, usando na linha jovem o humor típico do mangá, ambientando-se em uma realidade paralela

⁶ Esclareça-se que esta parte da entrevista de Maurício de Sousa será abordada mais adiante, nos capítulos analíticos, para que se faça a análise da fala do autor. Esclareça-se ainda, que Duda Teixeira é o entrevistador.

na qual as crianças da turma cresceram e vivem em um universo representado por arquétipos de fantasia mangá. As novas revistas são histórias em quadrinhos que empregam elementos do mangá. Os personagens já crescidos e que participam da nova versão são: Mônica, Cebolinha (agora Cebola), Cascão e Magali. As novas revistas buscam caracterizar os personagens dentro de um estilo contemporâneo. Os personagens são apresentados no decorrer de nossa pesquisa, de acordo com a descrição do autor, para que então sejam elaboradas as análises dos dados. Os mangás, dentro do universo escolar, têm sido bem acolhido e esse é o princípio norteador da pesquisa que se segue.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DO DISCURSO – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS



Análise do discurso: uma revolução teórica que reorganizou as relações entre as palavras e as coisas. (Albuquerque)

Capítulo 2 – Apresentação -

O objetivo deste capítulo é traçar um breve percurso histórico da Análise do Discurso de Linha Francesa, concebida por Michel Pêcheux, a qual se filia este trabalho. Tal filiação antes de situar-se numa mera aplicação metodológica, insere esta pesquisa no âmbito da compreensão da linguagem enquanto funcionamento discursivo na qual não há lugar para eliminarem-se as contradições e onde se questionam as evidências e transparências do discurso. Abordaremos ainda, neste capítulo alguns conceitos que permeiam a análise de dados do corpus discursivo deste trabalho como: sujeito, discurso, ideologia, memória discursiva, interdiscurso e subjetividade.

2. 1 – Análise do discurso: um vasto campo do conhecimento

Sendo a língua entendida como condição de possibilidade do discurso, a perspectiva discursiva visa à apreensão desse novo objeto, o discurso, enquanto processo, pressupondo a determinação sócio-histórica que o constitui.

A Análise do Discurso Francesa (ADF) inscreve-se na complexidade de uma definição cujos fundamentos estão relacionados à Linguística, ao Materialismo Histórico e à Psicanálise. Tendo como objeto o discurso, e não mais a língua, propõe-se uma metodologia que considera a materialidade discursiva e a concepção de linguagem, não como um sistema abstrato e fechado em si mesmo, mas como um produto sócio-histórico e ideológico. É uma disciplina de natureza aberta, que se contrapõe no sentido de instaurar uma visão inovadora, ao estruturalismo Saussureano, o qual define as estruturas da língua em função das relações estabelecidas entre si no interior de um sistema linguístico.

Segundo Malidier (1994) a Análise do Discurso emergiu das preocupações de dois pesquisadores, Jean Dubois e Michel Pêcheux, que partilhavam convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social. Numa época em que a Linguística desenvolvia-se como ciência piloto, sob a égide do marxismo, surgia o projeto da Análise do Discurso, inscrito num cenário político em que abordava questionamentos sócio-históricos e ideológicos relativos às questões da língua. Como explica Malidier (1994, p.15):

A dupla fundação, que descrevo através das figuras de Jean Dubois e Michel Pêcheux, nada tem de individual, ela coloca a questão sobre as condições de possibilidade de um campo novo dentro da conjuntura teórico-política do fim da década de 1960. Assim, minha intervenção - sem pretender qualquer totalidade histórica - deseja elucidar a especificidade largamente reconhecida da análise do discurso francesa. Colocarei, inicialmente, a questão sobre a dupla emergência de uma disciplina Análise do Discurso (doravante AD), no campo francês de pesquisa, em torno de dois pólos simbolizados pelos nomes de J. Dubois e M. Pêcheux. Essa emergência paralela tem sido frequentemente notada. Trata-se, ao retomar esta questão, de analisar as condições de um encontro intelectual que não passa por um encontro pessoal; de procurar além do terreno próprio do linguista e do filósofo, aquilo que explica essa dupla fundação, no contexto da conjuntura teórico-política da década de 1960.

Michel Pêcheux, diferentemente de Dubois, rompeu com o estudo do discurso numa acepção não só que superasse os fundamentos epistemológicos da teoria Saussureana, mas indo além considerou o discurso num terreno em que convergem componentes linguísticos, sócio-históricos e ideológicos intervindo em questões teóricas relativas à ideologia e sujeito.

Tal como aponta a citação anterior, a AD surge, no final da década de 1960, do entrelaçamento peculiar entre a linguística e o materialismo histórico de cunho marxista. Por meio da busca de uma forma de entender a linguagem enquanto funcionamento discursivo, de questionar efeitos de evidência e de desenredar fios que dão aparência aos discursos dos sujeitos, a AD é difundida como um vasto campo do saber que vai além de divergências e confrontos teóricos por que passou, e na qual, as rupturas dão lugar a descobertas, em que se questionam “transparências” abrindo caminhos para gestos de novas leituras. AD é constituída então, por entrelaçamentos os quais explicitaremos a seguir elaborando seu percurso.

Iniciaremos tal percurso, abordando o deslocamento da noção de ideologia atrelada à Análise do Discurso. Em sua concepção tradicional de base marxista, tal conceito era concebido como um conjunto de idéias da classe dominante ou, ainda, como mecanismo de ocultação da realidade. Tal conceito, referente a instâncias socioeconômicas, expresso pelo modelo Althusseriano, propunha-se a observar o que determinava as condições de reprodução social. Althusser observava o funcionamento da ideologia por meio de práticas e discursos disseminados pelos Aparelhos Ideológicos do Estado.⁷

⁷ Aparelhos ideológicos do Estado: AIE. Aparelhos repressivos que funcionariam pela ideologia dominante por meio de instituições como escola, religião etc.

Ainda tendo como suporte uma linguística fundamentada em bases estruturalistas, que não seria suficiente para que se observassem componentes sócio-históricos e ideológicos, os projetos Althusserianos e da AD confluem para a formalização do discurso. Pêcheux (1997a) propôs uma análise automática do discurso (AAD) que vislumbrava um procedimento de leitura que ligava às condições de produção a processos de elaboração de um discurso. Assim, a AD emerge de um quadro teórico em que se encontram o linguístico e o sócio-histórico e a Análise do Discurso de Linha Francesa (doravante ADF) e insere-se na confluência de dois conceitos: ideologia e discurso.

Michel Pêcheux construiu seu projeto de Análise do Discurso sob a perspectiva da articulação entre a linguagem e as teses althusserianas relativas ao sujeito e à ideologia, propondo um quadro epistemológico em que foram considerados o materialismo histórico, a linguística e uma teoria do discurso.

Ainda tendo como suporte uma linguística fundamentada em bases estruturalistas, que não seria suficiente para abarcar componentes sócio-históricos e ideológicos, os projetos Althusserianos e da AD confluem para a formalização do discurso. Pêcheux (1997a) propôs, em uma primeira fase de seus estudos, uma análise automática do discurso (AAD) que vislumbrava um procedimento de análise que ligava às condições de produção a processos de elaboração do discurso. Ao longo de seu percurso, a Análise do Discurso vai se consolidando no campo das ciências humanas, propondo uma relação indissociável entre discurso, sujeito e ideologia. Como afirma M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia.

A ADF veio suscitar uma abertura no campo de questionamentos no interior da própria linguística, cujo desdobramento foi outra concepção a respeito de língua, valorizando a historicidade e o sujeito, até então, não considerados pelas correntes da época.

O que Pêcheux chamou de “três épocas da análise do discurso” (1997b) conduz às reconstruções, embates, retificações por que passou a constituição teórica da análise do discurso de linha francesa. Em *Análise do Discurso : três épocas* (1997b) o autor elabora uma análise sobre três fases que constituíram a referida disciplina desvelando mudanças significativas que marcaram tais fases, não apenas metodologicamente, mas também teoricamente.

A primeira época da AD inicia-se com uma proposta teórico-metodológica da noção de maquinaria discursiva estrutural, concebida por PÊCHEUX (1997b, p.311) como:

[...]uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, de tal modo que um sujeito-estrutura determina os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que ‘utilizam’ seus discursos quando na verdade são seus ‘servos’ assujeitados, seus ‘suportes’.

Tal proposta apresentou-se como uma releitura da visão estruturalista pois, o discurso ficava restrito a um conjunto de enunciados homogêneos, fechados em si e passíveis de serem analisados por uma máquina lógico-semântica. A posição teórica abarcava então “uma língua natural como constituinte da base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos.” (PÊCHEUX, 1997b, p.311)

Nessa primeira época da AD, o sujeito era considerado como “assujeitado” à linguagem, pois tinha a ilusão de ser a origem e fonte do seu discurso. Essa concepção de sujeito formulada por Pêcheux era influenciada pelas leituras dos postulados de Althusser.

Apesar de já ancorar-se em uma noção de sujeito como suporte do discurso ou assujeitado a ele, os procedimentos dessa primeira fase da Análise do Discurso (AD-1), propõem uma análise de discursos estáveis, categorizáveis, com menor carga polissêmica e uma variação de sentido atrelada a um silenciamento do outro; as discursividades eram delimitadas por “condições de produção estáveis e homogêneas”, (PÊCHEUX, 1997b, p.312). A estabilidade como um terreno de poucos, ou nenhum conflito, permeava as análises dos discursos, estes passíveis de uma suposta neutralidade e independência, numa ordem fixa que se restringia a um começo e fim predeterminados.

A partir de procedimentos que consistiam em detectar e em construir sítios de identidades parafrásticas intersequenciais, por etapas, com ordem fixa e “trabalhando num espaço em que as ‘máquinas’ discursivas constituem unidades justapostas” (PÊCHEUX, 1997b, p.313) tem-se a noção de maquinaria discursiva como sendo uma estrutura responsável pela geração de um processo discursivo, formulada em condições de produção estáveis em que cada processo discursivo seria gerado por uma máquina discursiva, numa acepção algébrica, que fosse permitido “construir formalmente – a partir de um conjunto de argumentos, predicados e operadores de construção e de transformação de proposições – a estrutura geradora do processo associado ao *corpus*” (PÊCHEUX, 1997b, p.313)

Na AD1, o discurso foi considerado como fruto de condições de produção estáveis, ou seja, uma maquinaria discursiva fechada. O trabalho de análise, sob esta perspectiva, focalizava as sequências linguísticas como um pré-requisito para a análise do corpus. As

máquinas discursivas constituíam unidades justapostas, com um procedimento inicial e final pré-determinados.

Metodologicamente, reuni-se um conjunto de sequências discursivas e por meio de procedimentos regulados, procurava-se construir uma distribuição combinatória das variações desses traços. Primeiramente, selecionava-se um corpus fechado de sequências discursivas, em seguida, elaborava-se a análise linguística das sequências, observando-se as construções sintáticas e passava-se à análise discursiva, que se caracterizava por construir sítios de identidades, a partir da relação de sinonímia e paráfrases. Finalmente, mostrava-se como tais relações decorriam de uma mesma estrutura que geravam o processo discursivo. Assim, tinha-se a noção de uma ‘máquina discursiva’, uma estrutura estável e homogênea.

A AD-1 subordina, também, a existência do outro à supremacia dele próprio e como formula Pêcheux (1997) “o outro da alteridade discursiva “empírica” é reduzido seja ao *mesmo*⁸, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo.”

Em suma, a primeira fase da AD “explora a análise de discursos mais “estabilizados”, no sentido de serem pouco polêmicos, ou seja, não se explorava uma variação de sentidos, pelo fato de desconsiderar o outro – outros discursos, outras posições sujeito. Um estatuto de um partido político, ou um discurso político teórico-doutrinário é um bom exemplo desses discursos, que partem de condições de produção mais estáveis e homogêneas.

Mais adiante, a primeira fase da AD irrompe em direção a um novo conceito, em que não mais se considera a maquinaria fechada em si mesma, mas considera-se então, a noção de formação discursiva, dando início a uma nova fase: AD2.

O segundo período da AD inicia-se pela perspectiva na qual relações entre máquinas discursivas estruturais são relações de forças desiguais entre processos discursivos numa direção à heterogeneidade, ao Outro, considerando-se a partir de então, o exterior, apontando para a noção de *formação discursiva*. Tal conceito, de Foucault [1969](2005) é re-interpretado por Pêcheux que fornece evidências discursivas fundamentais resultando numa aceção de que o termo *formação discursiva* à luz do materialismo histórico, seja relacionado ao conceito althusseriano de ideologia. Foucault trata o enunciado como uma unidade elementar do discurso, e não como uma frase ou proposição. Confluem-se assim, os teóricos,

⁸ Grifo do autor.

em uma disposição preliminar a postular a *formação discursiva* (FD) “invadida” por elementos oriundos de lugares outros.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade. (FOUCAULT, 1987/2005, p. 43).

Para Orlandi (2005, p.43), a formação discursiva se define com aquilo que, numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito. Desta feita, pode-se apreender que na segunda fase da AD, houve um deslocamento teórico e que Pêcheux repensou seu método de estudo, ressaltando em suas formulações teóricas que seria impossível desprezar as condições de produção do discurso, discurso este, inegavelmente inserido em um dado momento sócio-histórico, permeado pela instabilidade e pela mutabilidade dos “regimes de verdade” que acabam por tornarem-se “não-verdades” em um curto período de tempo, como ocorre por exemplo, na área da medicina dentre outras.

Pêcheux e Fuchs (1997) levam a questão da relação entre ideologia e discurso no âmbito da impossibilidade de identificar *ideologia e discurso*⁹, já que seria uma concepção idealista da ideologia enquanto ideias e discurso, mas os autores ressaltam que há de se conceber o discursivo como a materialidade ideológica, conforme preconizaram:

Dito de outro modo, a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.)A partir de uma posição dada numa conjuntura”, isto é, uma certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classe. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar (PÊCHEUX.M e FUCHS.C, 1997, p.166-167).

⁹ Grifo do autor

Nota-se então, com base na citação acima, que toda formação discursiva está atrelada às condições de produção. A AD-2 abarca uma relação de entrelaçamento da FD com o exterior o que permite extrapolar a sistematização linguística, abrangendo o nível da justaposição contrastada via influências internas desiguais em direção a emergências de novos procedimentos que nortearão os procedimentos rumo à AD-3.

A desconstrução do conceito de maquinaria discursiva fechada em si ocorre na terceira fase dos estudos pecheuxianos. Percebeu-se que a análise linguística da AD-1 fechava-se à homogeneidade enunciativa de sequências analisadas em que o registro da enunciação bem como das restrições de sequencialidade continuavam opacos. A AD -3 propôs uma abordagem do estudo da construção de objetos discursivos e dos acontecimentos, bem como, de posicionamentos e lugares enunciativos no fio intradiscursivo.

Alguns conceitos reformulados são expostos por Pêcheux (1997b) rumo a um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções até então postas em jogo na AD. Pêcheux (1997b, p.315) postula que “o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo* se acentua, empurrando até o limite a crise da noção de máquina discursiva estrutural”. O autor pontua alguns fragmentos de construções novas que são norteados por pontos de referência, como expõe ao longo de seu primado teórico, abordando os procedimentos da AD por etapas, com ordem fixa, que eclode definitivamente:

[...] através da desestabilização das garantias sócio-históricas que se supunham assegurar *a priori* a pertinência teórica e de procedimentos de uma construção empírica do *corpus* refletindo essas garantias. [...] através de uma interação cumulativa conjugando a alternância de momentos de análise linguística (colocando notadamente em jogo um analisador sintático de superfície) e de momentos de análise discursiva(algoritmos paradigmáticos “verticais” e sintagmáticos/sequenciais “horizontais”): esta interação traduz nos procedimentos a preocupação em se levar em conta a incessante desestabilização discursiva do “corpo” das regras sintáticas e das formas “evidentes” de sequencialidade[...] (Pêcheux, 1997b, p. 315/316)

Percebe-se, desta feita, que a sintaxe não era neutra e os estudos a partir de então passaram a focalizar o discurso do outro. O sujeito do discurso era colocado como um outro ou o discurso do outro colocado em cena pelo sujeito em função de várias vozes e relações interdiscursivas presentes na aparente unidade discursiva do sujeito-enunciador. Incorporaram-se, a partir daí, os conceitos de heterogeneidade e suas formas, na confluência dos postulados Bakhtinianos acerca da polifonia, com referências às vozes presentes no discurso. O sujeito de

linguagem, portanto, não é o sujeito empírico, mas sim o sujeito historicamente constituído, produtor de sentidos de acordo com o contexto em que se inserem em determinado momento sócio-histórico, polifônico, pois é constituído de vozes outras. O sujeito de acordo com a perspectiva discursiva já afetada pela psicanálise e pela ‘descoberta’ do inconsciente, é cindido, dividido entre o consciente e o inconsciente e suas ações emergem de ilusões de ser a única fonte de seu dizer. Pêcheux (1997b) leva-nos a reflexão acerca desse sujeito em suas indagações:

[...] Como separar, nisso que continuamos a chamar “o sujeito da enunciação”, o registro funcional do “ego-eu” estrategista assujeitado (o sujeito ativo intencional teorizado pela fenomenologia) e a emergência de uma *posição do sujeito*? Que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle? O sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o “ego-eu” vacila? Como inscrever as consequências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos da análise? (PÊCHEUX, 1997b, p. 317)

A AD-3 é então, marcada pela falência da possibilidade da construção de um analisador sintático, de uma maquinaria discursiva. Direciona-se portanto para a observação de condições de produção não estáveis, permeadas por contingências sócio-históricas, irrompendo em direção aos conceitos da psicanálise, numa acepção de sujeito cindido pelo inconsciente.

2.2. Linguagem: da não transparência ao discurso

Tomando como pressuposto que a linguagem é possibilidade para o discurso e esta pesquisa aborda o sujeito e a Análise do Discurso, é importante discutir algumas questões relativas à linguagem, já que, como afirma Orlandi (1999a, p.15) “a Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social.”

Os estudos de Bakhtin (1997), os quais propõem que tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo, permitem-nos articular o fenômeno da linguagem situando os sujeitos no meio social. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 70) “a linguagem, como objeto específico, ainda não a teremos encontrado”. Há então, um terreno fértil acerca da definição de linguagem, mas há uma tendência de se buscar um modo satisfatório de “delimitar” a linguagem como objeto discursivo, como se tal procedimento

fosse possível. Paradoxalmente procura-se concluir o que sempre será inconcluso: delimitar o conceito de linguagem.

Para Bakhtin, a língua deveria dar conta das relações sociais e interindividuais e a linguagem foi exposta em sua natureza dinâmica pelo pensador que a vê como um fenômeno social que está em constante mudança. Ao estudar a linguagem, Bakhtin/Volochinov¹⁰ trata a enunciação como um espaço a ser povoado por vozes múltiplas, colocando em relação simultânea o passado e o presente. Bakhtin (2001, p.87) postula que: “o dizer não poderia de modo algum, ser creditado a um indivíduo singular”. Este princípio dialógico, que permeia a concepção de linguagem a partir de Bakhtin, é concebido pelo filósofo como princípio constitutivo da linguagem e também condição do sentido do discurso, como explica Barros(2003).

A presença das diferentes vozes que perpassam a voz de um sujeito leva à noção de polifonia que constitui o sujeito discursivo. Essas vozes são as que possibilitam o estabelecimento de relações sociais.

Os postulados Bakhtinianos a respeito de dialogismo e polifonia, referentes às relações entre o ‘eu e o outro’ - estabelecidos nos processos discursivos e instaurados historicamente pelos sujeitos inserindo-o no meio social, levam à proposição de heterogeneidade conceituada pela linguista Jacqueline Authier-Revuz. O conceito de heterogeneidade proposto por Revuz visa à compreensão de como os discursos são constituídos, uma vez que são resultado de entrelaçamento de diferentes discursos dispersos pelo meio social. Logo, o sujeito discursivo é heterogêneo, já que é constituído por vozes híbridas dos demais sujeitos do meio social. Mais à frente, abordaremos a noção de heterogeneidade preconizada por Revuz, noção esta, que permeia os sujeitos desta pesquisa. Acatamos nesta pesquisa a noção de linguagem como condição para que se ocorram os discursos, que por sua vez são permeados pela heterogeneidade de seus sujeitos.. E o discurso como prática da linguagem, pois para nossas análises importa ir além da estrutura da língua, mas chegar ao acontecimento discursivo.

¹⁰ O pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), a partir da década de 70 do século passado, entrou, definitivamente, para o universo dos estudos da linguagem em suas relações com a história, as culturas e as sociedades. Ainda que hoje tenhamos dados biográficos e estilísticos para afirmar que V.N. Voloshinov e P.N. Medvedev eram expressivos participantes da efervescência intelectual que dominou a Rússia dos anos 20, membros efetivos do "círculo de Bakhtin", e não meros heterônimos, pseudônimos ou assinaturas "ad hoc", o conjunto dos estudos se credita a uma "teoria bakhtiniana da linguagem", que ganhou espaço nas ciências humanas, marcada pelo diálogo polêmico com o estruturalismo, o formalismo, o ideologismo e até mesmo o freudismo. (BRAIT, 2003)

Em sua complexidade enquanto fenômeno ou “acontecimento discursivo”, segundo Pêcheux (1997d) em sua obra *Discurso : Estrutura ou Acontecimento*, a linguagem pode ser estudada sob uma variedade de olhares, pois pertence a domínios múltiplos e é passível de peculiaridades sócio-históricas. Dessa forma, há de se considerar aspectos inerentes à linguagem como sendo permeada por alguma autonomia, ou seja, de aspectos que se manifestam à revelia do sujeito enunciador. Observa-se então, que se pode conceber a linguagem desde a dimensão que atinge um sistema virtual (a língua) e sua realização concreta, social, até a relação em que se considera a linguagem e discurso, indissociáveis, permeados pela exterioridade que os determinam. Assim, concebemos o discurso como efeito de sentido entre locutores, como afirma Pêcheux (1997a).

Consideramos neste estudo, a linguagem como um fenômeno que não deve ser estudado apenas como um sistema interno, mas afetado pela história e ideologia. A partir dessa visão, institui-se um quadro teórico relacionando o linguístico e o sócio-histórico, propondo dois conceitos centrais: o de ideologia e o de discurso. E o discurso, conforme Pêcheux (1997) emerge de um espaço de redes de filiações sócio-históricas de sentido.

Para esta pesquisa é necessário que sejam considerados aspectos ideológicos, já que a linguagem é forma social de expressão e é atravessada pela ideologia. Nas análises das falas do autor e das respostas dos alunos, imprescindível é, que se compreenda o atravessamento ideológico intrínseco aos sujeitos e à situação de comunicação posta na materialidade dos discursos do autor ao apresentar seus personagens, seu novo material, assim como nas respostas dos alunos-leitores. É importante que se compreendam tais manifestações, sobretudo como acontecimentos discursivos, nos quais se reúnem a forma material vista como acontecimento da língua e os sujeitos afetados pela história e pela ideologia.

O sistema comunicacional e a disposição de seus elementos, como a mensagem e sua definição, traduzem uma linearidade que aborda a língua como um código, em que há um emissor, um receptor, um código, um referente e a mensagem. No entanto, essa conceituação elementar não considera o processo de significação de forma a ver os sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Assim, consideramos aqui, a linguagem além da transmissão de informação apenas, mas inserida, em uma complexa rede de elementos externos e internos em que se considera seu funcionamento e o sujeito em sua constituição, bem como, a produção de sentidos múltiplos e variados.

Filiando-nos à perspectiva Foucaultiana de que não devemos partir de conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas, pois, desse modo, conceberíamos a linguagem como estável e segura, propomos evocar o discurso numa concepção que dá margem à descontinuidade, à transformação, numa incerteza de fronteiras. Compreendemos a noção de discurso atrelada ao poder, à produção de subjetividades, vislumbrando uma concepção de sujeito como uma fabricação histórica. Também consideramos as formulações de Pêcheux que, redefinindo a noção de formação discursiva desenvolvida por Foucault em *Arqueologia do Saber*, mantém o vínculo com a noção de ideologia. Para muitos críticos, Foucault mata a história, por não considerar a ideologia. Não deixaremos neste estudo de considerar os dois autores que numa relação conflituosa e ao mesmo tempo harmoniosa, tanto contribuíram para os estudos dos domínios da linguagem. Para que se enriqueça este trabalho, propomos olhares atentos à diversidade de concepções teóricas, já que é próprio da Análise do Discurso considerar dispositivos que transcendem definições unicistas e estanques.

Na concepção de Foucault os discursos são vistos como dispersão, ou seja, seriam formados por elementos que não partem de um princípio de unidade. Como afirma este autor :

Eis o terceiro interesse de tal descrição dos fatos de discurso: libertando-os de todos os grupamentos considerados como unidades naturais, imediatas e universais, temos a possibilidade de descrever outras unidades, mas, dessa vez, por um conjunto de decisões controladas. (FOUCAULT, 2005, p.32)

Cabe à análise o mérito de descrever essa dispersão, procurando estabelecer regras capazes de reger a formação dos discursos. Essas regras são denominadas por Foucault “regras de formação”, as quais determinariam os elementos constituintes do discurso. As regras de formação, segundo Foucault (2005, p.43), são condições a que estão submetidos os elementos supracitados e são condições de existência em uma dada repartição discursiva, possibilitando, assim, a passagem da dispersão para a regularidade, sendo esta, permeada pela análise dos enunciados que constituem a formação discursiva.

O referido autor menciona quatro características constitutivas do enunciado: a primeira, chamada de referencial, trata o enunciado em sua função correlata, ou seja, o que o enunciado enuncia, referindo-se ao movimento de objetos e relações da frase. A segunda regra, diz respeito ao enunciado e ao sujeito: Foucault (2005) considera uma concepção não idealista de sujeito e considera a História como ruptura e descontinuidade em que não há lugar

para um projeto divino ou humano. Nesse âmbito, o enunciado é mais que a relação entre o autor e o que ele diz, pois nele se instaura a posição sujeito no discurso. O sujeito é uma função vazia, um espaço a ser preenchido por diferentes posições que estão atreladas ao lugar socialmente ocupado. O discurso, desta feita, é atravessado não pela unidade do sujeito, mas pela sua dispersão.

A terceira regra trata de um espaço colateral integrando o enunciado a um conjunto de enunciados, devido a sua condição própria de não existir isoladamente. A quarta característica do enunciado é a que faz surgir como objeto, remetendo à condição material e é então que Foucault (2005) reitera a distinção entre enunciado e enunciação: o enunciado é concebido como sendo a emissão de um conjunto de signos por alguém e a enunciação é marcada pela singularidade, pois não se repete, enquanto que o enunciado pode ser repetido. Retomando as afirmações de Foucault, a estrutura seria o enunciado e a enunciação, que comporta falhas e derivas de sentido, a enunciação.

Partindo da noção de enunciado arrolada acima, Foucault (2005) define o discurso como um conjunto de enunciados que apontam para uma mesma formação discursiva. Desta feita, o discurso é concebido como prática proveniente da formação de saberes, como jogo estratégico e polêmico e como espaço em que saber e poder se articulam. Tal discurso, que veicula o saber institucional é gerador de poder e a produção deste discurso é controlada, selecionada, organizada e, a priori, está submetida a procedimentos que eliminam qualquer ameaça à permanência desse poder.

Para Pêcheux, é necessário que se observe o que há de materialista no trabalho de Foucault, e numa espécie de crítica marxista à teoria do discurso de Foucault, engendrou bases da teoria materialista do discurso. Pêcheux (1997c) vislumbrou elaborar uma teoria materialista do discurso e tomou um ponto de partida duplo: a semântica como constitutiva de um “ponto nodal das contradições que a atravessam e a organizam sob a forma de tendências, direções de pesquisa, ‘escolas linguísticas’ etc.” (PÊCHEUX, 1997c, p. 20). O autor considerou o que a linguística teria de comum com a filosofia, com as ciências das formações sociais ou ainda com o materialismo histórico. Assim, Pêcheux (1997c) foi levado a observar o entrelaçamento entre a Linguística e a Filosofia, e a “falar de Linguística em Filosofia e de Filosofia em Linguística” (PECHEUX, 1997c, p.21).

Pêcheux preocupou-se em abordar o processo discursivo em uma relação ideológica de classes e considerou a língua como condição de possibilidade do discurso e os processos

discursivos como a fonte de produção dos efeitos de sentido no discurso e assim, a língua foi concebida como lugar material em que se realizam os efeitos de sentido. Sendo, processo discursivo, produção de sentido, discurso é então o espaço em que surgem significações. Tendo em vista as considerações arroladas, faz-se necessário enfatizar a noção de formação discursiva, noção esta, que juntamente com a condição de produção e formação ideológica constituem o tripé da Análise do Discurso.

Desta feita, consideramos a idéia de discurso em sua etimologia como *percurso*, movimento, coadunando com Orlandi (1999a, p.15) que preconiza o discurso como a palavra em movimento ou ainda, prática de linguagem.

Em se tratando desta pesquisa, que se ocupa dos sujeitos de linguagem e dos discursos por eles proferidos, conduziremos nossas análises ancoradas nas idéias de Foucault que elege o sujeito na construção de sua obra, vislumbrando-o como objeto do saber e de poder. Assim, o autor em questão estuda os modos de subjetivação do ser humano, numa determinada cultura, ou seja, a maneira como um ser humano transforma-se em sujeito e elege o sujeito como constitutivo de suas investigações. E também, tomamos o discurso, tal como sugerido por Pêcheux (1997), como materialidade específica da ideologia. Consideramos, nos dados abordados, o discurso em suas regularidades, em seu funcionamento sócio-histórico, bem como os modos de subjetivação.

Tomaremos o conceito de formação discursiva acrescido da materialidade do discurso e do sentido e o sujeito interpelado em sujeitos-falantes em sujeitos de seu discurso. Vislumbramos nestas análises, vincularmos às ideias dos teóricos no campo em que se aproximam rumo a uma nova história. Traremos adiante os embricamentos entre formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso.

2.3. Formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso: entrelaçamentos teóricos

Em nosso estudo, é importante abordarmos as noções teóricas de formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso, pois as análises dos excertos retirados dos mangás são realizadas com bases em tais conceitos. As análises fomentam indagações sobre os dizeres do autor em relação aos personagens - dizeres estes, vinculados às formações discursivas em que o autor está inscrito e que produzem efeitos de sentidos. Todos esses sentidos, já ditos por

alguém, em algum lugar, em outros momentos, têm efeitos sobre o modo como o autor apresenta seus novos personagens.

O sujeito-autor, cujas formulações serão posteriormente analisadas, materializa em seu discurso, efeitos de verdade e de realidade, por meio do entrelaçamento de outros discursos, advindos de momentos históricos diversos e de diferentes lugares sociais e posições discursivas.

Como já mencionado anteriormente, a noção de formação discursiva (doravante FD), refere-se à interpelação-assujeitamento do indivíduo em sujeito do seu discurso. Orlandi (1999, p.43), a partir dos estudos de Foucault e Pêcheux, define FD “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica – determina o que pode e deve ser dito.” Assim, os sentidos das palavras, das expressões, das proposições advêm das formações discursivas nas quais são produzidas. As formações discursivas são as regionalizações do interdiscurso, são heterogêneas e constituídas pela contradição.

A noção de formação discursiva está diretamente atrelada à de interdiscurso, já que o interdiscurso determina a formação discursiva. Orlandi (1999, p.33) explica que “o interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos.” A memória quando pensada em relação ao discurso é tratada como interdiscurso, como explica a autora:

[...] é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. (ORLANDI, 1999, p.31)

Valendo-nos da citação acima, depreendemos que é pelo funcionamento do interdiscurso que não é possível ao sujeito, reconhecer sua sujeição. Dessa forma, o interdiscurso é constituído por uma memória discursiva (o já dito), de um sujeito, cujas palavras produzem determinados sentidos. Para Orlandi (2006, p.18) o interdiscurso é o saber, a memória discursiva “aquilo que preside todo dizer fornecendo a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, experimentadas”.

O conceito de memória discursiva liga-se ao fato de que o “já dito” constitui todo o dizer, o que, por sua vez, aponta para o conceito de heterogeneidade discursiva, proposto por

Authier-Revuz (1990) e já mencionado anteriormente. Courtine (1985 apud ORLAND e LAGAZZI-RODRIGUES, 2006, p.21) mostra que o dizer pode ser pensado em dois eixos: o vertical e o horizontal. O vertical é o da sua constituição e o horizontal é o da formulação. Esses eixos se cruzam de modo que os dizeres dão-se no cruzamento de ambos, ou seja, da constituição e da formulação. Não podemos desprezar o fato de que a constituição do dizer determina a sua formulação. Orlandi (2006) situa a memória, nas enunciações que se estratificam no eixo vertical de modo que qualquer formulação acontece pelo conjunto das formulações já feitas. Para a autora:

[...]há uma particularidade que define a natureza da memória discursiva: trata-se do fato que quando enunciamos há uma estratificação de formulações já feitas que presidem nossa formulação e forma o eixo da constituição de nosso dizer. Mas são as formulações já feitas e esquecidas. Por isso, podemos afirmar que a memória é constituída pelo esquecimento. (ORLANDI, 2006a, p.21)

Assim, depreendemos que todo dizer encontra-se na confluência do eixo da constituição, que é a memória e o da formulação e nesse jogo surgem os sentidos.

Os conceitos relativos à FD, memória e interdiscurso são produtivos para o nosso trabalho, uma vez que, com base na materialidade posta, traremos à tona possibilidades de compreensão de fatos já ditos e da interpelação dos sujeitos pela ideologia, assim como a historicidade e a filiação de dizeres a uma memória, apontando as filiações ideológicas de quem enuncia.

O interdiscurso é o que determina aquilo que é relevante para a discursividade. Pelo interdiscurso, como explica Orlandi (1999, p.33) “suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Assim, a noção de interdiscurso preconizada por Foucault e retomada por Pêcheux (1997a) introduz o desígnio do “exterior específico” de uma FD “enquanto irrompe nesta FD para constituí-la em um lugar de evidência discursiva”. (Pêcheux, 1997a, p.314).

Considerando as analogias Pêcheutianas acerca da formação discursiva, faz-se necessário abordar a questão da formação ideológica, que o autor toma como princípio de interesse para questões discursivas: a articulação entre a superestrutura ideológica e sua ligação com o modo de produção que domina a formação social considerada.

Sendo o discurso uma forma material da ideologia, a formação ideológica compõe-se de formações discursivas várias, donde se conclui que os discursos são, impreterivelmente, vinculados a formações ideológicas. Assim sendo, Pêcheux afirma:

[...] a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar “comportam necessariamente”, como um de seus componentes, uma ou várias *formações discursivas* interligadas que determinam o que pode e deve ser dito[...] isto é , numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de *condições de produção* específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar. (PÉCHEUX, [1975] 1997, p.166)

A partir da citação acima, podemos vislumbrar que uma ou mais formações discursivas existem historicamente no interior de determinadas relações de poder que determinam o que pode e deve ser dito num determinado lugar social. Há então mecanismos de controle determinando as formações discursivas.

Resgatando o funcionamento das formações discursivas e do interdiscurso podemos compreender o funcionamento da ideologia na constituição do sujeito e do sentido. É o que trataremos no tópico seguinte, elaborando um percurso sobre os conceitos de ideologia até a concepção da mesma sob a égide da ADF.

2.4. Ideologia: do materialismo histórico ao sujeito discursivo

Considerando que todo discurso é essencialmente ideológico, faz-se necessário que neste subitem expliquemos o conceito de ideologia, já que tal conceito, antes reduzido a uma categoria filosófica, é na ADF amplamente representativo da interpelação do indivíduo em sujeito. O termo *ideologia* - é sobremaneira importante para esta pesquisa devido ao corpus discursivo que a compõe, já que a leitura dos mangás, assim como os personagens neles descritos, o posicionamento do autor e dos leitores, em função do contexto contemporâneo remetem a constituições ideológicas importantes. Faz-se necessário, então, elaborar um percurso sobre esse “objeto”, para que se conceba, em última instância, a ideologia na ADF e suas implicações para nosso estudo.

Objeto de numerosas definições, o termo *ideologia* segundo Chauí (1980, p.23), surgiu pela primeira vez em 1810 no livro de Destutt de Tracy, *Eléments d'idéologie*. O

filósofo, juntamente com outros estudiosos, pretendia elaborar uma ciência da gênese das ideias, tratando-as como fenômenos naturais que exprimissem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente. Dessa forma, procurou elaborar uma teoria sobre as faculdades sensíveis, que seriam responsáveis pela formação das ideias do ser humano: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória). A ideologia, então, era entendida como ciência positiva do espírito, já que, os idealizadores de tal termo, eram antiteológicos, antimetafísicos e antimonárquicos. Assim sendo, esperavam que o progresso das ciências experimentais, baseadas exclusivamente na observação, na análise e síntese dos dados observados, pudesse levar a uma nova pedagogia e a uma nova moral. Dessa forma, o termo era entendido como “ciência positiva do espírito” como esclarece Brandão (1995, p.19).

O significado original do termo passa a ter um sentido pejorativo, quando Napoleão, num discurso ao Conselho de Estado em 1812, declarou o infortúnio de que todas as desgraças que afligiam a França deveriam ser atribuídas à ideologia, chamando-a em seu discurso, de tenebrosa metafísica, acusando-a de buscar com sutilezas as causas primeiras, de fundar sobre suas bases a legislação dos povos, ao invés de adaptar as leis ao conhecimento do coração humano e às lições da história. Com isto, Bonaparte atingia a imagem dos ideólogos perante si próprios, pois se, outrora, consideravam-se materialistas, realistas e antimetafísicos, eram, desta feita, vistos como ignorantes do realismo político que associava as leis ao coração humano e às lições da história. Como explica Chauí (1980, p.11)

O curioso, como veremos adiante, é que se a acusação de Bonaparte é infundada com relação aos ideólogos franceses, não o seria se se dirigisse aos ideólogos alemães, criticados por Marx. Ou seja, Marx conservará o significado napoleônico do termo: o ideólogo é aquele que inverte as relações entre as idéias e o real. Assim, a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das idéias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, dar por diante, um sistema de idéias condenadas a desconhecer sua relação real com o real.

A partir da citação acima, podemos observar que a ideologia passa a ser vista sob um aspecto irrealista, sectário, sem fundamento e perigosa para a ordem estabelecida.

Na concepção marxista de ideologia, Marx e Engels formulam o conceito separando a produção de ideias e as condições sociais e históricas em que são produzidas. Para os pensadores, o papel das ideologias é colocar os homens e suas relações em confronto. Dessa

forma, a ideologia de cunho marxista é o sistema ordenado de ideias, um instrumento de dominação de classe. A classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos.

Em se considerando as formulações acerca de ideologia descritas até aqui, observa-se que o termo *ideologia*, dentro da concepção marxista, fica limitado a uma categoria filosófica de ilusão ou mascaramento da realidade social, ou seja, a ideologia, vista desse ângulo, é a ideologia da classe dominante.

Para este estudo, é importante destacar que nos filiamos à noção de ideologia que considera sua manifestação na/pela linguagem; logo, atrelamo-nos a uma concepção discursiva de ideologia. Partimos, então, de uma nova noção de ideologia cunhada pelo primeiro filósofo que transgrediu a concepção anterior. Althusser (1974) considera que a ideologia é uma estrutura básica, uma engrenagem que determina as diversas manifestações ideológicas: seus mecanismos assujeitam os indivíduos, fazendo-os reconhecerem-se enquanto sujeitos sociais de uma concretude falsa e naturalmente influenciados por ideais abstratos, porém tidos como reais e absolutos. Esse assujeitamento não se dá somente no nível das ideias, mas tem existência nas práticas sociais e nas instituições que, segundo o pensador, são os aparelhos ideológicos do estado. Inicialmente, destaca-se o papel do estado e de seus aparelhos ideológicos. Para Althusser (1974), a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução de condições materiais e políticas de exploração, para manter a dominação. O estado força a classe dominada a submeter-se às relações de exploração – e isto dá-se via tais ‘aparelhos repressores’ (ARE) que compreendem o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, dentre outros – e os aparelhos ideológicos (AIE) seriam aqueles que intervêm pela repressão, pela ideologia, na tentativa de colocar a classe dominada em situação de submissão às relações e/ou condições de exploração. Os AIE seriam: as religiões, a família, a escola, os sindicatos, a informação, a política, dentre outros.

Num segundo momento, Althusser retoma indagações sobre o conceito de ideologia, como afirma Brandão (1995, p.22), “mas não mais sobre o enfoque da problemática dos AIE e da reprodução que gira em torno de um uso específico do conceito, o de ideologia dominante”. A autora explica que, nesse momento de seu estudo, o filósofo propõe uma nova tese que implica em definir a ideologia como sendo a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência. Assim, Althusser opõe-se à concepção simplista de ideologia e constata, como mostra Brandão (1995, p. 22), “que a ideologia é a maneira como

os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária”. Assim sendo, a ideologia, sob a ótica Althusseriana, atinge uma perspectiva em que se vê o imaginário como sendo o modo pelo qual o homem atua e relaciona-se com as condições reais de vida. O imaginário é o modo pelo qual o homem atua, pois o homem produz, cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. Nota-se que há uma estreita relação entre ideologia e imaginário que atuam como um efeito de realidade para o sujeito que enuncia.

A ideologia, do ponto de vista Althusseriano, traduz-se em uma existência material, assim, possui um caráter moldador de ações e conclui-se, então, que as práticas discursivas só existem numa ideologia e por meio de uma ideologia.

Para desenvolvermos as análises propostas neste estudo, não nos balizaremos pela conceituação de ideologia como um conjunto de representações, nem tampouco como ocultação da realidade. A visão marxista de ideologia não nos possibilita trabalhar a deriva de sentidos em nossas análises, já que vislumbramos um sujeito autor e sujeito-leitor, atravessados pela ideologia, no que tange às suas constituições enquanto sujeitos discursivos. Consideramos tais indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia e por essa perspectiva, norteamos nossas análises, pois não há sujeito sem ideologia e esta é uma função da relação intrínseca entre linguagem e mundo, no sentido em que há um reflexo – do efeito imaginário de um sobre o outro: mundo e linguagem num efeito de refração que leva à interdiscursividade.

Adotamos, neste estudo, o conceito de ideologia tal como propõe a ADF: uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Balizaremos nosso estudo pelo conceito de ideologia enquanto prática significativa, como uma relação intrínseca do sujeito com a língua e com a história. Como explica Orlandi(1997, p. 17)

Enquanto prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. A ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. A interpelação do indivíduo em sujeito, pela ideologia, traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique. O efeito é então o da evidência do sentido (o sentido-lá), e a impressão do sujeito como origem do que diz. Efeitos que trabalham, ambos, a ilusão de transparência da linguagem. E é isso ideologia.

Ainda coadunamos com a argumentação de Pêcheux acerca de ideologia - o autor enfatiza a ilusão da evidência de sentido, assim como da transparência do sentido. Pêcheux retoma as propostas Althusserianas e acrescenta o caráter contraditório e desigual do assujeitamento vislumbrando a ideologia fornecedora das evidências pelas quais “todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queriam dizer o que realmente dizem’ e que mascaram assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* ¹¹ das palavras e dos enunciados.” (PÊCHEUX, 1997c, p.160).

Sendo “a ideologia condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 1999, p. 46), a produção de todo e qualquer dizer, bem como dos dizeres analisados neste estudo, resulta da interpelação do sujeito em ideologia. Adotamos, portanto, a concepção de sujeito atravessado pela ideologia, marcado pela dispersão e (in)conclusão.

Para que sejam efetuadas as análises do corpus discursivo desta pesquisa é necessário conceber a noção de ideologia interligada à noção de sujeito numa relação em que os sentidos são determinados pelo sujeito afetado pela língua com a história.

Na perspectiva discursiva, é importante perceber o sujeito como essencialmente histórico e ideológico. O sujeito já não é entendido como ser único, central, origem e fonte de sentidos, pois nele encontram-se outras vozes que se manifestam à sua revelia do enunciador. Assim sendo, o sujeito é constituído pelo *outro/Outro*. Neste caso, o outro se refere aos interlocutores ou pessoas com quem convivo e que em mim provocam identificações. O Outro se refere ao plano simbólico: crenças, valores e verdades compartilhadas.

Bakhtin, a partir de estudos literários sobre o romance de Dostoievski, estudou o funcionamento do discurso e sua estruturação, assim como as diferentes vozes presentes em uma obra literária. O filósofo cunhou a noção de dialogismo - que se refere às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, como explica Brait (1997, p.98)

Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. [...] Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro

¹¹ Grifo do autor.

nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

A ideia de polifonia foi cunhada por Bakhtin (1997, p.144), numa alusão a não uniformidade do sujeito, rumo à heterogeneidade e à constituição do sujeito assujeitado ao discurso, o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia. Ao categorizar as vozes constitutivas do romance, o autor abre caminho para que se extrapolem os limites literários e se reflita sobre como tais conceitos incidem em sujeitos sócio-historicamente determinados. A linguista Authier-Revuz retoma conceitos como polifonia e dialogismo, para propor um conceito caro a ADF: o conceito de heterogeneidade discursiva. Para que se compreenda o sujeito discursivo – portanto ideológico - é necessário enfatizar o dialogismo, a polifonia e a heterogeneidade como categorias discursivas que propiciam reflexões acerca da constituição do sujeito de linguagem. Eckert-Hoff (2008) esclarece, com propriedade, a noção de heterogeneidade constitutiva, preconizada por Authier-Revuz (1990):

[...]a partir da noção de heterogeneidade sob a perspectiva da psicanálise e em nível enunciativo - apoiando-se no dialogismo bakhtiniano, na problemática do discurso como produto do interdiscurso e na teoria do sujeito construída pela psicanálise lacaniana- , postula a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso que é regulada por um exterior interdiscursivo. A autora sustenta que o sujeito é clivado, dividido pelo inconsciente, vivendo na autonomia de seus discursos. Como o sujeito é cindido (por assumir várias posições no discurso) e clivado (por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui), seu discurso é constitutivamente heterogêneo (ECKERT-HOFF, 2008, p.47).

Segundo Authier-Revuz (1990), a heterogeneidade parte da ideia de que a própria linguagem é heterogênea na sua constituição. Essa heterogeneidade aponta para o interdiscurso, o exterior constitutivo que dá condições para a construção dos discursos, num processo de reelaboração ininterrupta que comporta toda a historicidade inscrita tanto na linguagem quanto nos processos discursivos. A referida autora distingue duas formas de heterogeneidade: constitutiva e mostrada. A primeira, não se apresenta na organização linear do discurso, visto que a alteridade não é revelada, permanece no interdiscurso e, por isso mesmo, não é passível de ser notada pelo enunciador. A segunda, traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, ou seja, a alteridade se manifesta ao longo do discurso e pode ser recuperada de maneira explícita, através da análise. A heterogeneidade discursiva transpõe a

ideia de um discurso homogêneo e desestabiliza os conceitos de unidade do sujeito e unidade do texto, presente nos estudos tradicionais da linguagem.

Nesta pesquisa, é importante abordar tais conceitos, já que a proposta é analisar os personagens criados e descritos por Maurício de Sousa. A perspectiva discursiva nos permite conceber o sujeito-autor como um sujeito descentrado, tendo em vista que algo lhe escapa em sua relação com a linguagem, pois o sujeito não é o centro de seu dizer, o que nos conduz aos esquecimentos propostos por Pêcheux e que abordaremos mais adiante. Importou-nos tecer as considerações acerca do sujeito polifônico, pois a ideologia é constitutiva de tal sujeito.

Como não esgotamos a conceituação de ideologia, pois necessário é que consideremos esta como constitutiva da linguagem e do mundo, é primordial para nossas análises observar a ideologia e sua ligação com o inconsciente, uma vez que o sujeito enunciador é duplamente marcado: pelo inconsciente e pela ideologia e, portanto, se “esquece” da determinação ideológica e inconsciente que governa o seu dizer. Para que passemos aos esquecimentos preconizados por Pêcheux(1977), faz-se necessário salientar que a ideologia e o inconsciente estão intrinsecamente atrelados ao funcionamento de tais esquecimentos. Para que se elucide este entrelaçamento teórico, trazemos Orlandi (1999a, p.46), que a partir de Pêcheux esclarece:

[...] a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o seu dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas funcionamentos, M. Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior do seu próprio funcionamento.

Desta feita, vislumbramos que a ideologia é o modo pelo qual o homem vive a sua relação com as condições reais de existência, relação esta intrinsecamente imaginária. O indivíduo cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta ou factual. Assim sendo, “a ideologia é função da relação necessária entre linguagem e mundo”, como preconiza Orlandi (1999, p.47).

A referida autora enfatiza que a ideologia e o inconsciente possuem a característica comum de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, como se houvesse “evidências” subjetivas na constituição dos sentidos e do sujeito, ou seja, há um

“efeito de evidência” (ORLANDI, 1996, p.46). Tal efeito dá aos sujeitos a noção de realidade e funcionam pelos chamados “esquecimentos”.

Ainda ancorada nas formulações de Pêcheux, Orlandi (1999a, p.34) explica as duas formas de esquecimentos no discurso: o número um e o número dois. O esquecimento *número 1* ou, ainda, *esquecimento ideológico*, versa sobre o modo como somos afetados pela ideologia, ou seja, tal esquecimento é de âmbito inconsciente, dando a impressão de que o sujeito de linguagem é a origem dos sentidos do que diz, quando, na verdade, seu dizer é impregnado de dizeres outros. Este esquecimento reflete a ilusão do sujeito falante ser a fonte do que diz, origem de sentidos. Em cada acontecimento discursivo, os sentidos são determinados pelo modo como a língua se inscreve na história.

O chamado *esquecimento número dois* é de ordem da enunciação, pois quando falamos, embora não nos demos conta disso, escolhemos o que dizer, por meio de famílias parafrásticas, o que indica que todo e qualquer dizer poderia ser formulado de outra maneira. Observa-se, assim, que nosso dizer está repleto de palavras produzidas sob a impressão de literalidade dos sentidos que intencionamos provocar no outro. Como explica Orlandi (1999, p.35):

[...] este ‘*esquecimento*’ produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim. Ela estabelece uma relação ‘*natural*’ entre palavra e coisa. Mas este é um esquecimento parcial, semi-consciente e muitas vezes voltamos sobre ele, recorremos a esta margem de famílias parafrásticas, para melhor especificar o que dizemos.

Partindo dessas reflexões e para efeito de análise do *corpus* discursivo que compõe esta pesquisa, adotamos a concepção de sujeito não enquanto indivíduo ou ‘ser’ que tem uma existência particular no mundo, mas como sujeito de linguagem, múltiplo em sua constituição, marcado pela ideologia e pelo inconsciente, cuja voz expressa um conjunto de vozes e posições discursivas advindas de um determinado contexto sócio-histórico-ideológico. Em suma, o sujeito é concebido sob um caráter contraditório, marcado pela incompletude. Dessa forma, adentraremos as questões acerca dos processos ou modos de subjetivação.

2.5. Subjetividade: considerações

Uma grande gama de autores, pertencentes a variados referenciais teóricos, tem se preocupado em definir o conceito de *subjetividade*, mas esclarecer tal conceito tem se mostrado uma tarefa árdua e bastante complexa. Teorizações sobre a subjetividade, em conformidade com o referencial teórico por nós adotado, envolvem uma noção de sujeito determinado não só pelo consciente, mas também pelo inconsciente, ou seja, ambos coexistem numa relação mútua de criação, preservação e negação.

Partimos, nesse trabalho, do pressuposto de que o sujeito é a essência da subjetividade humana no que ela tem de universal e singular.

Na atualidade suscitam-se discussões acerca da noção de subjetividade em suas inúmeras possibilidades de definição. A subjetividade designa a experiência interior e singular ao sujeito, ou ainda, a característica da existência de cada sujeito. A origem do termo é ambígua, como afirma Faye (1998, apud DELARI JÚNIOR, 2000, p.39).

[...] a palavra “subjectivité” começa a ser utilizada no contexto do discurso filosófico em 1801, quando Charles de Villers em sua obra “Filosofia de Kant”¹², fala sobre uma distinção necessária entre “subjectivité” e “objectivité”. Em 1803 o “Dictionnaire universel da langue française” de Boiste, continha aquele substantivo com a grafia “subjectiveté” tratando-o como um termo de metafísica procedente de Kant.

O termo subjetividade surge dos estudos de Kant, referindo-se ao que é “subjetivo”, imanente ao sujeito, aspecto inalienável do sujeito, espaço de interconstituição entre o subjetivo e o objetivo. Como sugere Delari Júnior (2000, p. 46), a subjetividade poderia passar a ser vista como uma “usina” de interpretações e, portanto, de produção de sentidos e de posicionamentos.

Sendo a subjetividade uma gama de processos pelos quais o sujeito se constitui incessantemente reportamo-nos aos estudos Foucaultianos e aos seus postulados sobre os processos de subjetivação. Tais processos ocorrem de duas formas, como esclarece Uyeno (2008, p.2): “pelos modos de objetivação que engendram os sujeitos, de um lado, e pelas maneiras por meio das quais o indivíduo se constitui como sujeito de sua própria existência, de outro.” Os modos de subjetivação resultam de práticas de objetivação que governam nossa sociedade e instituições, por meio de mecanismos de controle e poder. Na terceira e última fase dos estudos Foucaultianos, o autor propõe as técnicas de si, tais como a escrita de si e a

¹² Emmanuel Kant(1724-1804)

confissão que são formas de o sujeito refletir sobre si mesmo e compreender como os mecanismos de objetivação afetam e constituem sua subjetividade.

Os modos pelos quais nos tornamos sujeitos – modos de subjetivação – vigoram dentro de práticas discursivas e práticas de poder. O sujeito Foucaultiano está ‘envolvido’ num processo de subjetivação já que não existe “constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação” (FOUCAULT, 1984, p.28), ou seja, a concretização de uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência do ‘si’. Toda subjetividade é permeada por uma certa impessoalidade pois nos processos de subjetivação há o que Deleuze (1986, p.96) chama de “repartição de singularidades”. Tal nomeação refere-se a Foucault que nunca deu grande importância ao universal e ao eterno: “são somente efeitos massivos que vêm de certas repartições de singularidades, em tal formação histórica, e sob tal processo de formalização”(DELEUZE, 1986, p.96).

O sujeito na ambiência Foucaultiana é intrínseco à subjetividade no que concerne às implicações dos processos históricos da mesma. Há de se ver então, um sujeito que emerge e apresenta-se incompleto, constituindo-se no limiar do tempo e alojado entre relações de força e história e que está sempre em construção, vindo a ruir-se, transformando-se e subsistindo. Assim, entendemos que o sujeito carrega a fratura de relações de forças fundamentais à sua constituição.

Foucault concebe o sujeito na trama histórica, ou seja, “uma forma de história que considera a constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objetos etc., sem ter de se referir a um sujeito, quer ele seja transcendente em relação ao campo de acontecimentos, quer ele esteja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história”(REVEL, 2005, p.84). Para o filósofo, o sujeito é resultado de uma “fabricação” permeada por três eixos: ser-saber, ser-poder e ser-si ou consigo¹³ e a sua constituição dá-se por dispositivos e técnicas como, por exemplo, a ‘disciplina’. O sujeito tem, pois, uma gênese, uma formação, uma história. O modo pelo qual o indivíduo se constitui como sujeito, como se relaciona consigo próprio, é o foco dos estudos Foucaultianos. Como explica Revel (2005, p.85) “se o sujeito se constitui, não é sobre o fundo de uma identidade psicológica, mas por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, ou ainda por técnicas de si.”

Foucault volta sua atenção para o sujeito - sujeito este, anteriormente negado pelo filósofo, pois nas fases primeiras de sua obra, consensualmente denominadas *arqueologia do*

¹³ Alguns autores traduzem ‘ser – si’ enquanto outros, ‘consigo’.

saber e genealogia do poder, anunciara a decantada morte do homem como dono de seu destino e saberes. Em seu curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2004) caminha para duas vertentes finais de sua nova trajetória, culminando em “História da Sexualidade” (1984a, 1985). A partir daí, o autor começa a se preocupar, mais especificamente, com os modos de subjetivação e a refletir sobre como as relações de saber-poder constituem subjetividades. O referido autor passa então a estudar “de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma sexualidade”. (Foucault, 1984, p.11)

Como esclarece Cardoso Jr. (2005, p.344):

Foucault encontra nos processos que constituem a subjetividade uma vigência milenar que envolve as formações discursivas da *episteme*¹⁴ moderna e os dispositivos de poder da sociedade na qual estamos ainda imersos, como se em nosso tempo repercutisse uma história muito mais longa: a história dos processos pelos quais nos tornamos sujeitos.

Nesta pesquisa, balizamo-nos pelos estudos Foucaultianos no que tange à concepção de sujeito como fabricação histórica e vulnerável aos mecanismos de controle e poder que engendram as práticas discursivas e um saber que se inscreve na materialidade linguística, à revelia do sujeito-enunciador, lembrando que estaremos abordando o modo como a subjetividade dos adolescentes é (con)formada ou fabricada, via práticas de leitura dos mangás cujos personagens provocam identificações. Por meio das respostas dos questionários, observamos a que sistema de remissões interdiscursivas esses adolescentes são (con)formados, numa sociedade disciplinar e de controle, onde alguns têm o poder de constituir um saber sobre os outros.

Também os estudos Pêcheutianos dialogam com os postulados de Foucault, já que, para aquele, a subjetividade é construída pelo exterior, propondo, dessa forma, uma teoria não subjetivista da subjetividade. Dito de outro modo, para Pêcheux (1997c), a teoria não subjetivista da subjetividade preconiza um sujeito no âmbito da linguagem, da história e ideologicamente marcado; sujeito este produzido e constituído pela exterioridade.

Nesta pesquisa, para desvelarmos os modos de subjetivação propiciados pela identificação dos leitores com os novos personagens dos mangás de Maurício de Sousa, nos ateremos aos postulados de Michel Pêcheux(1997), Michel Foucault(2004,1985,1984a,1984b)

¹⁴ Grifo do autor.

considerando também, os estudos de Jackeline Althier-Revuz(1990), no tocante à heterogeneidade constitutiva dos sujeitos.

Em Pêcheux, buscaremos o sujeito constituído e determinado pelo exterior da língua, ou seja, pelo “resto” não considerado como objeto de estudo pela teoria estruturalista, já que é repleto de contradições e derivas de sentido. Como postula autor Pêcheux (1997, p.167), os indivíduos são interpelados em sujeitos pela ideologia, mas há de se considerar “falhas” em tal interpelação. Para o estudioso, o assujeitamento é fato, porém não é perfeito, pois, no processo de interpelação ocorre, também, a “desidentificação” do sujeito, o contradiscurso do próprio sujeito, a resistência.

Nesta dissertação, importa abordarmos os modos de subjetivação ancorados na materialidade posta, pois, dessa forma, procuraremos compreender como os dizeres do autor ganham determinados sentidos, afetando o sujeito-leitor. Sendo a subjetividade estruturada no acontecimento do discurso, como afirma Orlandi (1999, p.17), buscamos observar os sentidos que permeiam a *posição-sujeito*¹⁵ do autor do material pesquisado. Além disso, nortearmos as questões relativas aos modos de subjetivação dos alunos, a partir da leitura dos mangás.

Foucault (2005), ao teorizar sobre os modos de subjetivação, considerou um ponto de convergência entre o sujeito, a linguagem e a história, assim como o fez Pêcheux ao conceitualizar *forma-sujeito*. Para Foucault, o sujeito é da ordem do enunciado, ou seja, a noção de sujeito atrela-se à noção de linguagem. Partindo das relações entre sujeito e discurso Foucault propõe uma concepção de sujeito como *produto* de práticas discursivas. Esta afirmação é de grande valia para a problemática levantada neste estudo, uma vez que observaremos como as subjetividades dos adolescentes ganham forma ou se (con)formam, com base nos discursos e práticas dos Mangás que provocam identificações no sujeito-leitor. O autor considera o sujeito como algo disperso, descontínuo, constituído por meio de tais práticas. Para ele, o sujeito não é unificado, nem preexistente ao discurso, mas ocupa um lugar social e um posicionamento, num dado acontecimento discursivo e, a partir da filiação em determinadas formações discursivas, produz seu dizer. Como formula o autor, a respeito da dispersão tanto do discurso, quanto do sujeito:

¹⁵Ao tecermos considerações a respeito da *posição-sujeito* preconizada por Michel Foucault, imprescindível é que se reconheça o valor da conceituação de “forma-sujeito” de M. Pêcheux, já que tal concepção articula o ponto de encontro entre a língua, a história e o sujeito. Para Pêcheux “ Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A “forma-sujeito”, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. (PÊCHEUX, 1997, p.183)

[...]as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*¹⁶, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso, na descontinuidade dos planos de onde fala (FOUCAULT, 2005, p.61).

É sobremaneira importante para as questões acerca da subjetividade, a abordagem da constituição desse sujeito, fornecida por Foucault. Interessa-nos, ao longo das análises empreendidas, o assujeitamento advindo de uma concepção de sujeito que leva em conta um conjunto de dispositivos e técnicas de saber, poder e de si que, por sua vez, selecionam, regulam e controlam a constituição desse sujeito. Em suma, os sujeitos subjetivam-se a partir de formações e práticas discursivas que se inscrevem nas relações de poder e de saber e que levam a compreensão da forma como esse sujeito se institui.

Foucault (2005) denominou, assim, os três modos de subjetivação, referindo-se ao que transforma o indivíduo em sujeito e visualizou-o no campo dos saberes provenientes da ciência, no registro da arqueologia; no campo da genealogia, focalizou-o nas práticas do poder que divide e classifica, garantindo uma acomodação social; e no campo da ética, preconizou a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa sobre si mesmo.

Em relação a esta pesquisa, considera-se o sujeito e suas questões acerca do assujeitamento, ou ainda, os modos de subjetivação que incidem e determinam a constituição identitária do sujeito-aluno-leitor do material apresentado para análises. Como se dão os modos de subjetivação e como são con(formadas) suas subjetividades é o que abordamos. Para tanto, embasamo-nos nas teorias de Pêcheux e Foucault quanto aos conceitos de sujeito, pois tais autores rompem com o conceito de sujeito empírico - desconstruído no campo da Análise do Discurso.

¹⁶ Nota do autor.

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DE LEITURA E AUTORIA: CONSIDERAÇÕES



Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar.

Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são os seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre releitura.

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem.

Porque compreende e interpreta a partir do mundo que habita.

A águia e a galinha . Leonardo Boff

Capítulo 3 – Apresentação -

Nesta pesquisa, como tratamos do sujeito-autor – e questões de autoria, e sujeito-aluno-leitor é importante abordarmos questões referentes à leitura como processo discursivo, já que – a leitura – está imbuída de significados que permeiam os sujeitos. A prática da leitura também está intrinsecamente ligada a questões de autoria. O próximo item trata de questões relativas à leitura e à autoria.

3.1 – A leitura: da decodificação ao processo discursivo

Na contemporaneidade, a prática de leitura pode servir a diferentes finalidades e as concepções de leitura, assim como as propostas inovadoras, desencadeiam práticas pedagógicas que se caracterizam por buscar caminhos que levem à proficiência e aprendizado da leitura. A leitura aparece, em nossa sociedade, como condição necessária e instrumento de acesso à cultura e aquisição de conhecimentos que possibilitariam o sucesso acadêmico e profissional.

Uma visão estruturalista da leitura, segundo a qual o sentido estaria ligado às palavras e às frases, numa dependência direta na qual o texto seria a única fonte de sentido, direcionou as primeiras abordagens adotadas nas práticas de leitura. Não havia até então, qualquer interação do leitor em relação ao texto e seus significados, mas apenas o processo de decodificação de sentidos.

Coracini (1995) rememora que, ao estudar os itens lexicais, estudiosos consideravam a interpretação semântica acoplada à sua representação formal e o leitor apenas decodificaria, ou seja, reconheceria os itens linguísticos e descobriria os seus significados. Nesta concepção, o texto teria existência própria e não seriam considerados o sujeito e a situação de enunciação. O leitor seria um mero receptor de um saber contido no texto. Entretanto, estudiosos orientados pela psicologia cognitivista, opuseram-se a esta visão, e propuseram que o “bom leitor” seria aquele que pudesse acionar “esquemas”, que são, como explica Kato (1985, p.41) “pacotes de conhecimento estruturados, acompanhados de instruções para seu uso”.

Historicamente, as práticas educacionais para o ensino de leitura na escola têm seguido modelos que consideram a leitura um processo mental cognitivo. Modelos como o de

processamento ascendente (bottom-up), preconizados por Marsh, G.; Friedman, M; Welch, V e Desberg, P. (1980) que preveem a realização da leitura, a partir do desenvolvimento de estratégias específicas compreendidas como mudanças ativas nos modos de processamento, a fim de atenderem as exigências da tarefa, ou seja, neste modelo, a informação parte do texto para o leitor que a decodifica. Assim, a leitura foi concebida como um processo de percepção e de decodificação.

De modo oposto ao processamento ascendente, cujo foco está no texto, no modelo de *processamento descendente* (topdown), proposto por Goodman (1987), a ênfase é colocada no leitor, ou seja, a informação parte do leitor para o texto e este o reconstrói, isto é, recria o significado da mensagem proposta por um autor. A partir daí, como esclarece Kleiman (1989, p.69-70), começa a ser introduzida a perspectiva interacionista de leitura. Para a autora, o modelo de Goodman é classificado como construtivista e já abre caminhos para os modelos interacionistas.

Já o modelo interativo de leitura, é aquele que, quando se processa o acesso ao sentido do texto, fundem-se os dois tipos de processamento, numa interação hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do leitor, ou seja, desde o conhecimento gráfico até o conhecimento de mundo. Assim sendo, no processo de leitura, ao deparar-se com um texto escrito (processamento ascendente) o sujeito ativa seus conhecimentos prévios, que por meio de um processo descendente, gera expectativas no leitor quanto aos possíveis significados de um texto. Neste modelo, pressupostamente, os significados do texto devem ser construídos numa operação em que são envolvidos leitor e autor, numa negociação contínua de esquemas de conhecimento (Kato, 1985; Kleiman, 1989; Moita Lopes, 1996). O ensino da leitura, pressuposto pelos autores que assumem o modelo interativo (Kato, 1985; Kleiman, 1989, 1992; Moita Lopes, 1996), deve contar com o professor que atua como mediador para que sejam estabelecidas estratégias de leitura, tais como: elaborar as predições, perguntas e comentários sobre o texto, formular os objetivos e realizar o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo, deixando claro, para os alunos, quais os tipos de informações que estariam, pelo menos potencialmente, contidas no texto e quais seriam as diversas maneiras de abordá-las. Também ao mediador cabe promover condições para que os alunos utilizem suas habilidades linguísticas na análise dos aspectos locais (que envolvem a estrutura da língua e o vocabulário), na busca das intenções do autor, a partir do tipo de texto escolhido e das formas linguísticas utilizadas.

Dentre os modelos supracitados há também o interacionista - modelo que passa do conteúdo proposicional do texto para as intenções do autor. Assim, para que se compreenda um texto, a partir desta perspectiva de leitura, considera-se não apenas o acionamento do conhecimento prévio do leitor, mas também o aspecto social da leitura enquanto interação leitor e autor, por meio do texto. Nesta concepção, o leitor deve utilizar processos de negociação de sentidos para que encontre coerências no texto. Para tanto, o leitor recupera os pontos que se destacam no texto, identificando os itens lexicais-chaves que interagem com as informações significativas para o leitor, durante a atividade de leitura (CAVALCANTI, 1989).

No decorrer do percurso dos modelos de leitura, desde as concepções de cunho estruturalista até as interacionistas, observa-se que há uma visão estereotipada em busca do leitor ideal, que faça inferências idealizadas e autorizadas e que considere o texto como portador de significados limitados e originais. Desta feita, o texto teria primazia sobre o leitor que necessitaria apreender e somente resgatar o(s) sentido(s) nele inscrito(s).

Nossa pesquisa, no entanto, adota uma concepção de leitura como processo discursivo, uma vez que o leitor é importante neste processo, pois é considerado como produtor de sentidos. De acordo com Coracini (1995, p.15), com base nos pressupostos discursivo-desconstrutivistas, “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – autor e leitor”. Para melhor ancorar o trabalho de leitura em sala de aula coadunamos com uma visão em que o autor e o leitor são atravessados pela ideologia, num dado momento sócio-histórico, momento este que determina atitudes, comportamentos e as escolhas lexicais de um e de outro.

Como explica Brito (2008, p.137):

[...]é necessário repensar acerca dos modos de leitura dos nossos alunos, a fim de podermos entender seu perfil como leitores de mundo, da mídia, da palavra, enfim. Obviamente, há muito o que se discutir sobre essa questão, uma vez que a instituição escolar ainda se encontra distanciada das abordagens contemporâneas que focalizam a leitura sob o enfoque discursivo. Sabemos que a escola, ao longo dos anos, sempre procurou instaurar a leitura oficial, cristalizada social e ideologicamente, de tal forma que os alunos muitas vezes, limitam-se à reprodução desse dizer.

Ainda prevalece, em muitas escolas, o “ensino” de leitura aliada às práticas e modelos que propõem a formação do “bom leitor”, desconsiderando, muitas vezes, o sujeito em sua

constituição sócio-histórica e ideológica. Tal sujeito é tomado como detentor de habilidade, as quais, teoricamente, lhe garantiriam o controle da linguagem, por meio de elementos linguísticos e, dessa forma, os aspectos discursivos não eram e ainda não constituem prioridade no processo de formação do leitor. Tendo em vista nossa vivência pessoal neste contexto, já que somos parte do processo educacional, coadunamos com Lodi (2004, p.1) quando reiterou que:

prevalece na escola a concepção de aprendizagem passiva, por exemplo, na visão tradicional do ensino da leitura; enquanto as avaliações aplicadas como instrumento de medição das práticas leitoras e do letramento analisa o leitor crítico que domina uma diversidade de usos sociais da leitura e da escrita.

Assim, vislumbramos nesta pesquisa, a prática de leitura dentro de uma concepção transformadora e que trabalha com o sujeito enquanto ser social, que oferece resistência(s) aos mecanismos de controle e poder e que propõe questionamentos. Uma leitura que leve a compreender que o sentido sempre pode ser outro. Este sujeito leitor insere-se em discursos que constituem processos discursivos filiando-se à memória discursiva e situando-se em relação a gama de sentidos.

À maneira da Análise do Discurso vislumbra-se um processo leitor que procure a produção de um deslocamento, o da produção de um efeito de alteridade que faça com que o sujeito se desloque do ponto da transparência, dos efeitos de evidência em direção a uma leitura que abarque o efeito de alteridade, em que o sujeito observe movimentos interpretativos. Este sujeito não tem o controle do texto e do que lê.

Com base nas afirmações de Foucault (1969), acerca das relações entre os enunciados, partilhamos da ideia de que o texto não pode ser controlado, mas sim, fruto de sujeitos afetados pela história e pela ideologia. Nas palavras do autor:

[...] Fazer aparecer em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar: não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre pra descrever, nele e fora dele, jogos de relações. (FOUCAULT, 1969, p.32).

Ao abordamos a leitura de forma discursiva, buscamos subsídios em Coracini (1995, p.16), que enfatiza: “referimo-nos não apenas à leitura realizada por cada indivíduo em

particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo”.

Procuramos reforçar, em nossa pesquisa, a ideia de que a visão discursiva da leitura é essencial no âmbito escolar, pois tal concepção possibilita a formação de um aluno-leitor questionador que se autoriza a atribuir sentidos a um texto, além dos determinados pela visão unicista da instituição. Desta forma, norteamos nossas análises segundo tal visão, de modo a possibilitar outras práticas pedagógicas e processos de leitura que vislumbrem o sujeito enquanto participante de uma formação discursiva, clivado, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente. Assim sendo, o sujeito-aluno e o sujeito-autor entrelaçam-se na trama discursiva, rumo a uma leitura em que não há lugar para uma concepção idealista de “leitor”. Procuramos enfatizar, por meio das análises e considerações propostas, que aprender a ler equivale a desnudar os fios interdiscursivos presentes no texto.

Sobre a adoção de uma visão discursiva no processo de leitura, Coracini (1995, p. 19) salienta que:

[...] raramente a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador de verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas.

Este trabalho é permeado por questões acerca de práticas de leitura e de gestos de interpretação, já que abordaremos, mais adiante, os modos de subjetivação dos alunos-leitores dos mangás de Maurício de Sousa. Logo, privilegiamos, nesta pesquisa e em nossa prática pedagógica, a abordagem discursiva nas aulas de leitura, num universo em que formações discursivas entrelaçam-se, numa determinada conjuntura – formações nas quais entrevemos as posições ideológicas do autor e do aluno-leitor, ambos constituídos pelas diferenças e contradições.

Entendemos a prática de leitura como constitutiva da experiência subjetiva, como prática discursiva convertida em objeto que proporciona novas visões acerca do que significa ler e proporcionar possibilidades de desvendar múltiplos significados nos textos. Esta ideia filia-se ao conceito de acontecimento discursivo, proposto por Pêcheux (1997d) com o qual ancoramos a visão de leitura em sua formulação de que:

[...]a pesquisa linguística a se construir procedimentos[...] capazes de abordar explicitamente o fato linguístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico. Isto é, a necessidade de trabalhar no ponto em que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais (PÊCHEUX, 1997d, p.51).

A leitura é parte da pesquisa linguística e ao nosso olhar, insere-se no contexto citado acima. E ainda coadunando com o autor, concebemos que todo discurso é potencialmente filiado em sua constituição a processos sócio-históricos na medida em que ele constitui os efeitos das filiações e um trabalho de deslocamento do seu espaço, ou seja, não há identificação bem sucedida, ligação sócio-histórica que não seja afetada por um erro próprio do sujeito. O que possibilita ao sujeito inscrever-se de forma produtiva e criativa nas práticas de leitura não parafrásticas, é sua relação, não com a linguagem, mas com o silêncio.

Ocupando um lugar especial em nosso estudo, as questões leitoras estão relacionadas à autoria de modo singular. Vislumbramos a função autor em consonância com a circulação dos discursos que serão lidos, que se desenrolarão no limiar dos processos sócio-históricos e assim, procuraremos dar forma ao sujeito-autor e às questões de autoria. Um sujeito que se dá na contradição, um sujeito sempre já sujeito porque significa, constituído nas relações simbólicas. É o que traremos adiante.

3.2 – Autor e autoria : algumas considerações

Apesar de ser eu a apertar, com os meus próprios dedos, o conjunto de botões confusamente dispostos sobre a estante em minha frente, apesar de estar sozinho enxergando a sequência de letras, palavras e frases que se organizam e adquirem sentido na tela diante de meus olhos, a verdade é que no momento de falar uma voz sem nome me precede. Apossando-me da caligrafia de um segurador de penas cujos dedos eram mais firmes, o que desejo repetir é que sou apenas mais um elo na cadeia de raciocínio, prosseguindo a frase, me alojando nos interstícios de uma continuidade sem começo nem fim. Apesar de ser meu o nome rabiscado na primeira dessas duzentas e tantas folhas costuradas, não é de mim que parte o discurso. Eu não passo de uma estreita lacuna que permite a sua reemergência, uma fissura na terra que permite ao contínuo fluxo de lava brotar por um breve momento na superfície, impressionando-nos com a beleza de seu brilho tépido. A rachadura não é o magma, a rachadura não cria o magma, a rachadura não o desvela como verdade fundamental. A lava quente tem seus próprios desígnios, se movimenta de acordo com sua própria vontade, e flui sob a superfície da Terra inteira. M. FOUCAULT

Abordar, ainda que brevemente, questões sobre autor e autoria é bastante significativo para este estudo, pois parte do corpus desta pesquisa foi selecionado a partir de reflexões sobre questões de autoria, já que o autor Maurício de Sousa transformou seus personagens crianças em adolescentes, descrevendo-os e fornecendo depoimentos à imprensa sobre sua nova ‘criação’.

Historicamente, na medida em que os textos passaram a exercer uma função jurídica e a responsabilizar seus autores por seu conteúdo que poderiam transgredir a ortodoxia religiosa ou política e, portanto, passíveis de punição, os textos passaram a ter autores. Os transgressores seriam capazes de, algum modo, abalar as estruturas das sociedades e das leis vigentes. Fez-se necessário estabelecer, então, um regime de propriedade dos textos, criarem regras sobre os direitos do autor, assim como regras para reprodução, criminalizando e punindo a prática indiscriminada, ao mesmo tempo em que se insere no contexto do capitalismo emergente. Como assentiu Foucault (1992, p.48):

[...] como se o autor, a partir do momento em que foi integrado no sistema de propriedade que caracteriza a nossa sociedade, compensasse o estatuto de que passou a auferir com o retomar do velho campo bipolar do discurso,

praticando sistematicamente a transgressão, restaurando o risco de uma escrita à qual, no entanto, fossem garantidos os benefícios da propriedade.

Depreendemos que então, o autor é responsável pelo texto que produz e passa a ser o princípio do agrupamento de discursos, origem das significações e é também uma função da noção de sujeito que se responsabiliza pela unidade e pela organização de sentido dos textos. A noção de autor e sua relação com o texto, da forma como “o texto aponta para essa figura que lhe é exterior e anterior, pelo menos em sua aparência” (FOUCAULT, 2002, p.34), remete a uma espécie de regra imanente que determina a escrita como prática. Esta regra pode ser abordada mediante dois temas da escrita: o da expressão e da morte. Foucault ressalta que há dois extremos que se relacionam ao tema da expressão: no primeiro, o texto diz tudo e no segundo, o leitor diz tudo. No primeiro caso, o texto se bastaria por si só, prática que nos remete a uma visão de leitura como decodificação dos sentidos predeterminados, tal como foi apresentado no item anterior. No segundo há o aparecimento do autor, contudo, dependeria dos gestos de interpretação do leitor. Esta visão, por sua vez, se aproxima da prática de leitura que adotamos e que é entendida como produção de sentidos, a partir de uma perspectiva discursiva.

Para Foucault (1992), o autor afasta-se ao máximo do que escreve, apagando as suas marcas individuais, “a marca do escritor não é mais do que a singularidade da sua ausência; é-lhe necessário representar o papel do morto no jogo da escrita”. Quando Foucault fez tal afirmação, ele foi interpretado de modo a ser acusado de instaurar a morte do autor. Foi então que se defendeu de tal acusação, com a seguinte resposta:

A primeira coisa que direi é que nunca empreguei, pela minha parte, a palavra estrutura. Se a procuram em *Lês Mots et lês choses*, não a encontrarão. Então, gostaria que todas as facilidades sobre o estruturalismo não me fossem imputadas ou que as justificassem devidamente. Mais: não disse que o autor não exista; não disse e admiro-me que o meu discurso se tivesse prestado a semelhante contra-senso. Mas retomemos um pouco tudo isso. [...] o autor deve apagar-se ou ser apagado em proveito das formas próprias aos discursos. Entendido isto, a questão que me coloquei foi esta: o que é que esta regra do desaparecimento do escritor ou do autor permite descobrir? Permite descobrir o jogo da função autor...[...] Definir a maneira como se exerce essa função, em que condições, em que domínio, etc., não quer dizer, convenhamos, que o autor não existe (FOUCAULT, 1992, p.80).

Depreendemos, então, que Foucault concebe a função do autor atrelada às condições ou ordens do discurso vigentes e que possibilitam um indivíduo cumprir tal função. Assim, entendemos que o autor “empresta” seu corpo e sua obra para reforçar e propagar certas discursividades. O autor não é fonte de sentidos, pois é afetado pelos esquecimentos. Respaldamo-nos em Foucault para dizer que a função autor vem caracterizar o modo de ser dos discursos nas diferentes sociedades nas quais estes ocorrem. Foucault intenta “localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto.” (FOUCAULT, 1992, p.41).

No caso específico de nossa cultura a função autor pode ser vista como mecanismo de apropriação, marcado de modo peculiar pela função repressora dos autores transgressores da ordem estabelecida; também apontamos que tal função abre precedentes para que se estabeleça um elo com a informação científica. Finalmente pode-se depreender que tal função permite-nos distinguir os diversos “eus” que aparecem na obra, assim como as vozes presentes numa realidade de transação e transição. Desnudar diversos “eus” que aparecem nas descrições e comentários de Maurício de Sousa sobre sua nova obra, assim como desvendar vozes que a perpassam, é o que procuramos fazer nesta pesquisa, quando apresentamos as análises das descrições dos personagens adolescentes, por seu criador, Maurício de Sousa. O autor aparece como uma construção política, um princípio de agrupamento do discurso que confere aos escritos uma unidade e coerência, de modo a eliminar o acaso do contínuo.

Orlandi (2006) propõe estender a noção de autor para o uso corrente e não uma noção de autor para situações enunciativas especiais. A autora amplia a noção de autoria, enquanto formação discursiva de qualquer sujeito de linguagem e não como algo restrito a um quadro privilegiado de produtores originais de linguagem que se definiriam em relação a uma obra. Coadunamos com Orlandi para este trabalho, quando esta propõe que a função autor é tocada de modo particular pela história: “o autor consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações. O que significa que, embora ele se constitua pela repetição, esta é parte da história e não mero exercício mnemônico.” (ORLANDI, 1999, p. 24)

A noção de sujeito, como já abordado anteriormente, constitui-se num dado lugar social, numa posição discursiva, portanto, ideológica. A noção de autor, por seu turno, é uma função do sujeito, ou seja, uma função-autor que se realiza quando o produtor da linguagem

apresenta-se na origem da produção textual, conferindo ao texto unidade, coerência, progressão, aparente não-contradição e conclusão. Nas palavras de Orlandi (2007, p.69): “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem.”

Desta feita, vislumbramos que o sujeito se faz autor se o que ele produz for interpretável. Tal sujeito-autor inscreve-se enquanto formulador no interdiscurso, afetado pela ideologia e pela historicidade, assumindo uma posição de produtor de um evento interpretativo.

Tendo em vista que este estudo é qualitativo, de base interpretativista, consideramos os gestos de interpretação articulados à ideologia e às condições sócio-históricas de sua produção. Retomando que para a análise do discurso, a linguagem não é transparente, interpretar não significa atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, explicitar “como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 2006, p.24).

Semelhantemente à autora, consideramos que a interpretação é uma injunção que frente a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de ‘dar’ sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação. Como o sujeito só se faz autor se o que diz for interpretável, necessário é que consideremos, neste estudo, um sujeito que não pode dizer coisas que não fazem sentido, em se considerando sua relação com o outro - seu leitor - e com a formação discursiva à qual este se filia, embora não se dê conta disso. Assim, pode-se dizer que, no processo de formulação de seus escritos, “a historicidade atualiza na função-autor através da interpretação” (ORLANDI, 2007, p. 75). A autoria é construída pela interpretação e a constrói, ao mesmo tempo. Como postula Orlandi, em relação à eficácia do efeito de unidade no texto:

[...]todo texto tem a ver com outros textos, existentes, possíveis ou imaginários, pois ele tem sobretudo uma relação necessária com a exterioridade, estabelecendo assim, relações de sentido – e pela dispersão do sujeito – que aparece em sua descontinuidade no texto – o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, aparecendo como diz Pêcheux, ao longo do texto ponto de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação, ao equívoco, ao trabalho da história na língua (ORLANDI, 2007, p.77).

Entendemos, com base nas considerações arroladas, as noções de autor e autoria, texto e o discurso em sua incompletude, como um lugar passível de se realizar gestos de interpretação e de silenciamento, ancorados no contexto sócio-histórico-ideológico.

Trazendo as afirmações anteriores para o tema deste estudo, podemos considerar que Maurício de Souza, enquanto sujeito-autor, bem como os alunos leitores trazem materialidades nas quais vislumbramos o posicionamento ideológico de um e de outro, além da heterogeneidade que habita os sujeitos e os discursos. Procuramos compreender como esses discursos estão investidos de significância e produzem efeitos de sentido para os sujeitos pesquisados. Trazemos, então, no capítulo seguinte, as análises dos dados iniciando pelas condições de produção dos discursos.

PARTE II

CAPÍTULOS ANALÍTICOS



Toda influência é imoral uma vez que ela não permite o desdobramento de nossa própria identidade, de nossos próprios desejos, de nosso auto-governo. (Oscar Wilde)

APRESENTAÇÃO

Tomando como suporte os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha Francesa, apresentados na primeira parte desta dissertação, apresentamos, nesta segunda parte do estudo, um primeiro capítulo sobre as condições de produção do discurso, abordando as condições amplas – nas quais já abordamos algumas materialidades proferidas pelo autor no que concerne à apresentação do mangá e algumas falas do quadro – fala Maurício, que aparece na contracapa das revistas – no qual ele dialoga com o leitor apresentando o número que virá a seguir. Também trazemos os procedimentos metodológicos utilizados para coleta e análise do *corpus* discursivo.

O segundo capítulo que compõe a parte II apresenta a análise de alguns dos dados coletados para este estudo, contemplando trechos de entrevistas do autor, Maurício de Sousa, sobre sua nova revista, e também a análise da descrição dos personagens feitas pelo autor.

O capítulo três é constituído das condições de produção restritas ou imediatas do discurso e apresenta a análise de enunciados formulados por alunos-leitores a respeito da “Turma da Mônica Jovem”, para que possamos desvelar momentos de identificação que (con)formam as subjetividades do sujeito-aluno em questão.

Não podemos perder de vista que os excertos analisados nos itens acima mencionados complementam-se e dialogam entre si.

CAPÍTULO 1 – CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Abordar as condições de produção do discurso é essencial para o desenvolvimento das análises dos dados a serem empreendidas, já que nosso corpus de pesquisa é analisado a partir de efeitos de sentido que derivam de discursividades presentes em nossa sociedade, instituições ou meios de comunicação de massa.

Os estudos de Courtine (1981 apud. Brandão, 1995, p.35) corroboram a definição de Condições de Produção do Discurso (doravante CP). O autor propõe três conceitos que nortearão as noções que se aproximam de uma formulação de CP elaboradas pela psicologia social e sociolinguística. As noções aproximativas das quais originam os conceitos de CP são:

- 1) origina-se em primeiro lugar da análise do conteúdo tal como é praticada sobretudo na psicologia social;
- 2) origina-se indiretamente da sociolinguística na medida em que esta admite variáveis sociológicas (“o estado social do emissor, o estado social do destinatário, as condições sociais da situação de comunicação...”) como responsáveis pelas CPs do discurso;
- 3) tem uma origem implícita no texto de Harris, *Discourse Analysis*(1952): nele não figura o termo CP, mas o termo *situação*, colocado em correlação com o *discurso* ao referir-se ao fato de se dever considerar como fazendo parte do discurso apenas as frases “que foram pronunciadas ou escritas umas em seguida das outras por uma ou várias pessoas em uma só situação” ou de estabelecer uma correlação entre as características individuais de um enunciado e “as particularidades de personalidade que provêm da experiência do indivíduo em situações interpessoais condicionadas socialmente (BRANDÃO,1995, p.35).

Tais concepções são seguidas por dois conjuntos de definição de CP: um que Courtine (1981, p.21) chamou de “definições empíricas”, uma vez que tais definições confundir-se-iam com a noção de “situação de enunciação” e o outro, formando um conjunto de “definições teóricas” que são abordadas pela AD, juntamente com a noção de “formação discursiva”. A partir de então, surge a primeira definição de CP inscrevendo-se na instância informacional em que se consideram protagonistas do discurso e seu referente, observando-se, sempre, as condições históricas. Tal contribuição parte, segundo Brandão (1995, p.36), de Pêcheux que concebe os protagonistas do discurso enquanto representantes de lugares determinados na estrutura de uma formação social, como exemplifica na citação a seguir:

[...] no interior de uma instituição escolar há “o lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais. No discurso, as relações entre esses lugares, objetivamente definíveis, acham-se representadas por uma série de “formações imaginárias” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (BRANDÃO, 1995, p.36).

Até então, na busca de uma delimitação conceitual de CP, ainda observava-se o plano psicossociológico suplantando o plano histórico e Courtine sugere uma nova acepção de CP na qual as determinações históricas do discurso não sejam inscritas numa perspectiva psicologizante mas, antes, seriam detectadas como circunstâncias, circunstâncias estas em que se considerariam os “sujeitos do discurso”. Dessa forma, o autor propõe uma redefinição do conceito de CP “alinhada à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articulada teoricamente com o conceito de formação discursiva” (COURTINE, 1981 apud. BRANDÃO, 1995, p. 37)

As condições de produção do discurso remetem à sua exterioridade e são de duas ordens: as condições amplas do discurso, que envolvem o contexto sócio-histórico, portanto ideológico e as condições restritas que remetem à situação de enunciação propriamente dita e que afeta a produção do discurso.

Apresentamos, a seguir, as condições amplas de produção - a saber: o contexto situacional, o lugar e a posição dos quais fala o autor - e que incidem, diretamente, na criação dos personagens que provocam identificações no aluno-leitor. Para tanto, utilizamos trechos de entrevistas e depoimentos fornecidos pelo próprio autor sobre os fatores e motivações sócio-históricas que mobilizaram a criação da nova obra. Tais trechos das entrevistas analisadas constituem as condições de produção da obra abordada neste estudo.

1.1 – Condições amplas de produção do discurso

Desnudaremos, neste item, as condições de produção amplas - sobretudo o contexto sócio-histórico e suas demandas mercadológicas - que incidem na produção do novo material e personagens de Maurício de Sousa.

A formação do indivíduo na sociedade contemporânea é traçada no interior de macro-discursos que sustentam a pós-modernidade e que ditam comportamentos. Coadunando com Hall (2006) podemos observar que à medida que as sociedades modernas se tornam mais

complexas, elas adquirem uma forma mais coletiva e social. Assim, é preciso adequar-se à contemporaneidade para que não se fique aquém do que a própria sociedade espera de cada sujeito nela inserido. Como afirma Bauman (2000, p.131): “A modernidade nasceu sob as estrelas da aceleração e da conquista de terras, e essas estrelas formam uma constelação que contém toda a informação sobre seu caráter, conduta e destino.” Logo, não há como se esquivar de tal estrutura que envolve os sujeitos modernos.

Os sujeitos desta pesquisa inserem-se num contexto da sociedade contemporânea em que a fluidez, a maleabilidade, a capacidade de moldar-se em relação a estruturas sociais são notórias. O tempo em que vivemos hoje é um tempo de transformações sociais aceleradas, no qual os valores são fluidos e mudam de acordo com os valores maleáveis e de curta durabilidade. Utilizando-nos da metáfora da liquefação de Balman (2001, p.9) na sociedade atual a concretude dá lugar à liquidez, no que tange a relacionamentos e valores guiados pelo consumismo exacerbado. Para o referido autor, a solidez das instituições sociais – a solidez da família, as relações de trabalho, os valores afetivos, perdem espaço pra o fenômeno da liquefação, e a antes concretude dessas instituições, derrete-se de modo irreversível, tomando a amorfabilidade de um estado líquido. Como consequência vivemos em um tempo no qual a rapidez das transformações é evidente e no qual os laços afetivos são diluídos. O estado de liquefação abrange as esferas da atividade humana e há uma mudança de valores relacionados à durabilidade antes agregados aos sujeitos. Este tempo é um tempo em que os bens são mutáveis e há uma suposta sensação de liberdade que traz como consequência um desamparo social tornando os sujeitos líquidos. Os sujeitos adolescentes inserem-se neste contexto, e são avaliados de acordo com os bens de consumo, como roupas da moda, celulares de última geração dentre outros aparelhos eletrônicos da atualidade.

Dentro desse contexto trazemos as considerações de Bauman:

[...] O que quer que façamos e qualquer que seja o nome que atribuamos à nossa atividade, é como ir às compras, uma atividade nos padrões de ir às compras. O código em que nossa “política de vida” está escrito deriva da pragmática do comprar. [...] Não se compra apenas comida, sapatos, automóveis ou itens de mobiliário. A busca ávida e sem fim por novos exemplos aperfeiçoados e por receitas de vida é também uma variedade de comprar [...](BAUMAN, 2001,P.87).

Na sociedade contemporânea, que modela comportamentos e em que os sujeitos são instigados ao consumismo, estão o sujeito-autor e sujeitos adolescentes que fazem parte de nosso estudo. Ambos inserem-se no contexto ideológico que afetam a produção de seus discursos. Vivem estes sujeitos, num momento em que as verdades são facilmente desestabilizadas e são sujeitos constituídos ideologicamente, que não tem controle sobre seus dizeres e seus atos.

A partir das considerações postas acima, optamos por abordar primeiramente, as falas do sujeito autor quando da apresentação do seu novo estilo de revista, os *mangás* da “Turma da Mônica Jovem”. O autor, já então bastante conhecido do público brasileiro, pelas suas histórias em quadrinhos infantis, decidiu inovar lançando no mercado seu novo material: os *mangás*. As revistas atingiram uma “marca histórica no mercado editorial brasileiro, quando 53% da sua tiragem de 180 mil exemplares se esgotaram em apenas seis dias”, como afirma o editorial da revista Língua Portuguesa (2009, n.15, p.35). É significativo, portanto, analisarmos o depoimento do autor a respeito da criação do novo estilo e como o apresentou ao seu público.

O referido autor criou a Turma da Mônica Jovem, acreditando que poderia ampliar seu público, conforme mostra trecho de uma reportagem veiculada no jornal O Estado de São Paulo de 15 de novembro de 2008. Nomearemos os excertos de entrevistas neste item relacionados com as siglas T1, T2, T3 o que corresponde a trecho 1, trecho 2, 3 e assim sucessivamente.

[T1] *Faz tempo que eu tinha vontade de criar, mas foi preciso pesquisar e estudar para unir o estilo mangá com as nossas histórias¹⁷”, conta Mauricio de Sousa que, juntamente com sua equipe, passou mais de seis meses trabalhando no projeto. Mauricio diz que sempre recebeu pedidos dos leitores que queriam ver os personagens mais “crescidos”. O planejamento é editar a revista durante um período e sentir a receptividade dos leitores, para depois abordar questões pertinentes à adolescência, como namoros, sexo e até drogas. “Nesse começo, como é natural, haverá um estudo do terreno em que estamos caminhando, mas minha idéia é usar a Turma da Mônica Jovem para ‘falar’ com os leitores sobre esses assuntos, sim. De uma maneira muito bem estudada”, afirma o pai da Turminha. A idéia, com a Turma da Mônica Jovem, é basicamente ampliar o público. E, vale lembrar, as revistas com a Turminha original (ou seja, ainda criança) continuam saindo todos os meses, pela Panin.(O ESTADO DE SÃO PAULO, CADERNO 2, 15/11/2008)*

¹⁷ Nesta afirmação, percebe-se que o autor personalizou ou singularizou o estilo mangá.

No que tange à contemporaneidade, observamos que o autor buscou adequar os novos personagens ao contexto sócio-histórico que alguns estudiosos como Hall (2006) e Bauman (2001), tratam de pós-modernidade, ou modernidade líquida, respectivamente. Ancoramos tal comentário no depoimento do autor formulado por ocasião de uma entrevista concedida a Duda Teixeira, repórter da revista Veja: [...] *alguns dizem que eu matei a Mônica. Esquecem que hoje as famílias conversam sobre tudo: sexo, drogas, violência.* (VEJA, 4/02/2009). O autor explica o “sucesso” do mangá:

[T2] [...] *pegamos os tradicionais personagens da “Turma da Mônica” e os inserimos em histórias com uma boa dose de relacionamento. Eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem atração pelo outro sexo e ficam inseguros no grupo. Estão com os hormônios pipocando e não sabem o que fazer com isso. No quarto número, colocamos a Mônica beijando na boca com o Cebolinha, agora chamado Cebola. Deu supercerto. Crianças de 7 anos voaram para o mangá como abelhas no mel. Leem as histórias e se projetam para os nossos personagens. As meninas não veem a hora de ser como a Mônica jovem: descolada, bonitinha, moderninha.*(SOUSA, em entrevista a Duda Teixeira em 4/2/2009)

Podemos observar, na discursividade posta, que o autor constitui-se pela heterogeneidade de vozes sociais acerca do que é considerado, hoje, como senso comum. Os temas trabalhados no novo formato da revista incluem o discurso sobre o sexo. Rememorando Foucault (1997, p.53)

[...] imagino que seja aceita a afirmação de que o discurso sobre o sexo, já há três séculos, tem-se multiplicado em vez de rarefeito; e que trouxe consigo interditos e proibições, ele garantiu mais fundamentalmente a solidificação e a implantação de todo um despropósito sexual. Não obstante, tudo isso parece ter desempenhado, essencialmente, um papel de proibição. De tanto falar nele e descobri-lo reduzido, classificado e especificado, justamente lá onde o inseriram procurar-se-ia, no fundo, mascarar o sexo [...] Poder-se-iam considerar todas as coisas ditas, precauções meticulosas e análises detalhadas, como procedimentos destinados a esquivar a verdade insuportável e excessivamente perigosa sobre o sexo.

Com base na citação acima, observa-se que na argumentação anunciada pelo sujeito, o autor procura desestabilizar fronteiras sobre o discurso que é permitido e o que é considerado permissivo.

No trecho *‘eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem atração pelo outro sexo e ficam inseguros no grupo. Estão com os hormônios pipocando’* – o sujeito-autor rompe com o que antes considerava inadequado para ser abordado em suas histórias, já que deveria estar em conformidade com determinadas regras de conduta moral (im)postas socialmente.

Para o autor, tornar-se-ia perigoso abordar temas como sexo e namoro em suas revistas infantis, mas nos mangás surgiria uma espécie de ‘acordo social’, já que abrange o mundo adolescente. O sujeito discursivo rompe com o silenciamento sobre os temas tabus e arrisca uma nova versão de suas revistas infantis, os mangás, para que provoquem identificações nos adolescentes-leitores, como o próprio autor sugere, ao afirmar: *‘Leem as histórias e se projetam para os nossos personagens’*. Por meio de práticas discursivas adequadas à idade de seu público-alvo e aos novos conceitos da sociedade contemporânea, o novo material aborda assuntos como sexo, namoro, conflitos, assuntos estes, típicos da adolescência. Se assim não o fizesse, correria o risco de não ser aceito e apagar-se como autor-criador. Este posicionamento ideológico, refletido nas construções dos novos personagens, parte da interdiscursividade constitutiva da pós-modernidade, na qual o sujeito e seus desejos são líquidos: os relacionamentos são efêmeros e o sujeito-adolescente habita uma sociedade em constante mutação.

Na passagem *‘deu supercerto. Crianças de 7 anos voaram para o mangá como abelhas no mel. Leem as histórias e se projetam para os nossos personagens. As meninas não veem a hora de ser como a Mônica jovem: descolada, bonitinha, moderninha’*. Esta materialidade discursiva emana de um sujeito cindido por vozes permeadas pela memória discursiva, pelos já-ditos denunciando a alteridade que o constitui, pois escolhe tal expressão (*abelhas no mel*) e não outra, atestando que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Abelhas são atraídas pelo mel, produzem o mel como se fossem parte dele. Da mesma forma, o adolescente leitor “voou” para o novo mangá, atraídos pela nova proposta.

O trecho em questão também aponta para o reconhecimento do sujeito-autor das representações que constituem o imaginário dos jovens na atualidade: *‘elas não veem a hora de ser como a Mônica jovem: descolada, bonitinha e moderninha’*. Inscrito numa formação discursiva proveniente da conjuntura sócio-histórica, constituem-se os sentidos postos por um sujeito-autor interpelado pela ideologia, que experimenta significações, revestido sob a

“forma-sujeito”¹⁸, ao mesmo tempo livre e submisso. Livre para criar novos personagens e submisso por ter que se engajar aos valores condizentes com o contexto vivenciado pelos preceitos ditados pela sociedade de consumo e por ter que se adequar ao mercado de consumo.

Quando, então, o autor é indagado pelo repórter da revista Veja, Duda Teixeira, sobre o fato de estarmos perdendo anos preciosos da infância, Maurício de Sousa responde que:

[T3] [...] *Essa melancolia que vejo em muitos adultos não faz sentido. Nada está sendo perdido. A questão é que tudo ficou mais intenso, condensado. A infância diminuiu em quantidade, mas ganhou em qualidade. As crianças de hoje aproveitam mais e melhor o tempo e se tornam cidadãs e se formam como ser humano antes do tempo. Logo, logo, será preciso adiantar as datas para que possam entrar mais cedo na faculdade. Elas fazem tudo ao mesmo tempo e não se queixam disso. Não têm preguiça. Meu filho Marcelinho, de 10 anos, está passando alguns dias em uma cidade pequena no interior da Bahia. Está adorando conviver com um monte de crianças com bagagem cultural diferente. Brinca na rua, nada no rio, anda de jegue e joga bola livremente. A qualidade dessa experiência pela qual ele está passando é fantástica. O Marcelo está fazendo as coisas que eu fiz quando era pequeno. Mas ele não precisa passar vários anos da vida fazendo isso. Pode ficar apenas dez dias. Quando voltar a São Paulo, retornará para as aulas de inglês e será novamente um dos campeões de xadrez da escola. Jogará videogame e assistirá novela. Então essa experiência na Bahia se somará às outras. É uma vida vibrante. O Marcelo não é excepcional. Todas as crianças hoje o são, mesmo as que moram em bairros pobres e favelas.*(SOUSA,4/2/2009 - em entrevista a Duda Teixeira)

O sujeito-autor transmite, na materialidade posta, uma angústia ao enunciar seu desejo, sua vontade de explicar a infância na contemporaneidade. Ele procura posicionar-se num lugar coerente com essa ‘modernidade’, mas deixa rastros de seu posicionamento ideológico, ao evocar uma experiência boa de infância, valorizando antigos comportamentos e brincadeiras. O sujeito discursivo tenta se representar por uma voz advinda da modernidade líquida que, como define Bauman (2001, p.14) é:

[...] uma versão individualizada e privatizada da modernidade, e o peso da trama dos padrões e a responsabilidade pelo fracasso caem principalmente sobre os ombros dos indivíduos. Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, ele não mantém a forma por muito tempo.

¹⁸ Referimo-nos a forma-sujeito de M. Pêcheux (1997) que considera a existência histórica do indivíduo agente de práticas sociais.

O autor dos mangás também (con)forma-se à nova ordem do discurso vigente e parece querer estar no lugar típico da modernidade, em que os valores são líquidos, a informação é rápida; ao mesmo tempo, no entanto, o sujeito enunciador permite entrever uma posição ideológica atrelada às suas raízes. Embora acredite ser fonte de sua criação, o sujeito-autor é constituído por uma ambiguidade de vozes ora da modernidade, ora de valores que preserva sua infância tradicional. O sujeito-autor é constituído na contradição, no conflito que, por seu turno, se revela como princípio de alteridade em seu funcionamento discursivo e é intrinsecamente constitutiva do sujeito.

Como se pode observar na materialidade posta: *‘Chico Bento não vai sumir, porque as pessoas estão retornando ao campo. Não querem viver em uma tapera, mas almejam um lugar com qualidade de vida, perto da natureza. É isso que Chico Bento representa. Se pudesse, eu me mudaria para Caçapava, onde tenho uma chácara’*. Este discurso se constitui na contradição entre lugar social e posição discursiva. Em outras palavras, há uma contradição entre o lugar que busca ocupar na modernidade líquida e o seu posicionamento ideológico que valoriza o campo, a vida simples da roça. Nesta materialidade afloram multiplicidade de vozes. Como preconiza Fernandes (2003, p.41):

[...] acerca da contradição como categoria nos discursos, reitera-se: o sujeito não é homogêneo e tem sua identidade em constante processo de produção e transformação, marcada por intensa heterogeneidade e conflitos sociais, espaços em que o desejo, por meio do inconsciente tem vazão. A identidade constitui-se pela inscrição ideológica dos sujeitos, na exterioridade social constituída pela relação do um com o outro.

Assim, vislumbramos um sujeito constituído pela heterogeneidade do discurso e por ser histórico e ideológico é formado por um conjunto diversificado de vozes sociais.

Outro trecho da entrevista aponta para a presença de vozes intercambiantes e contraditórias, observadas na fala do autor, ao se referir a gama de temas que a pós-modernidade propicia:

[T4] [...]tudo pode virar tema. Não é preciso censurar, apenas deve-se tomar cuidado para usar uma linguagem correta. [...] tem gente pedindo para eu criar um personagem gay. Esse tema ainda é muito novo. Mas eu sei que, no futuro, se essa tendência continuar, será natural ter um homossexual

na turma. No meu estúdio digo que não devemos levantar uma bandeira e ir à frente de uma passeata. Devemos segurar a bandeira quando ela já está passando.(SOUSA,4/2/ 2009 - em entrevista a Duda Teixeira)

Neste trecho, o sujeito-autor revela-se cindido entre dois posicionamentos contraditórios: ao mesmo tempo em que defende a liberdade de escrita, constitui-se por um discurso tradicional. Há uma identificação com uma formação discursiva aceita socialmente. Ele novamente utiliza a *'medida certa'*, pois não pode exagerar na dose de sua criação, para que sua escritura não passe de remédio a veneno. Desvela-se que há certo medo de ousar demais. Mais especificamente, ao mesmo tempo em que o sujeito-autor diz *'tudo pode virar tema'*, vê o homossexualismo do prisma do preconceito social. Ele não assume ou encara tal preconceito e o coloca sob a égide da aceitação social, numa espécie de pedido de permissão para que, futuramente, aborde mais um assunto com os quais os seus leitores adolescentes se identificariam. O discurso mobilizado pelo sujeito-autor não pode subverter a ordem social, já que este deve manter-se num lugar que designa confiabilidade e credibilidade. Não pode assumir riscos de ser rejeitado pela sociedade e deve agradar aos seus leitores para que seu novo estilo de revista seja aceito e admirado.

As materialidades postas mostram o sujeito-autor inserido no mundo pós-moderno, perpassado por discursos heterogêneos, pois se constitui por um conjunto de vozes e discursos outros, advindos desse contexto. Pode-se vislumbrar, ainda, que o sujeito discursivo idealiza, na criação dos novos personagens, uma adolescência sem muitos conflitos. Os problemas e falhas da infância, como por exemplo - a forma de comer exagerada da Magali, a dislalia de Cebolinha, a falta de higiene do Cascão – são facilmente sanados na adolescência. *'Tornaram-se adolescentes e seus problemas acabaram'*. Há uma idealização do adolescente.

Salientamos, neste item, as condições de produção que dão forma ao novo material de Maurício de Sousa, embasando-nos em Foucault (1992), quando nos referimos ao autor e sua função: Maurício, ao propor uma nova versão da revista e de seus personagens, procura adequar-se à nova ordem do discurso e à moral que rege a sociedade atual. O contexto sócio-histórico contemporâneo estabelece forças e embates no interior dos discursos proferidos pelo autor. A memória discursiva, bem como as formações imaginárias do sujeito-autor estão em funcionamento e atuam diretamente na criação dos estilos dos novos personagens, assim como das novas histórias. Podemos ressaltar que a função autor é perpassada por uma gama de operações específicas e complexas, de cunho sócio-histórico, dando lugar a vários *'eus'* e a

várias posições-sujeito que o indivíduo pode ocupar, estabelecendo, pela escrita, uma construção de práticas discursivas que buscam provocar identificações em seu público alvo.

Passemos, então, aos procedimentos utilizados para a coleta do corpus discursivo que compõe este estudo.

1.2. Procedimentos teórico-metodológicos

Os procedimentos teórico-metodológicos que orientam estudo nos remetem a um fazer singular, no que concerne a análise dos dados, tendo em vista que a ADF possui uma metodologia própria que ultrapassa a materialidade posta e busca a deriva de sentidos. Cabe ao analista do discurso destramar as teias de significações dos sentidos já institucionalizados. Por tais razões, não foram apresentadas categorias fixas do material pesquisado. No decorrer das análises, propusemos alguns enlaces dos registros discursivos compostos ora por entrevistas, ora por apresentações dos personagens ou da nova versão da revista, de modo a abordar algumas regularidades que remetem a(s) formaç(ões) discursiva(s) do enunciador.

Num primeiro momento, escolhemos como corpus discursivo as falas do autor, Maurício de Sousa, coletadas no site oficial da turma da Mônica Jovem, sobre o novo estilo que lançaria no mercado. O autor, já então conhecido do público brasileiro, por suas histórias em quadrinhos infantis, decidiu inovar, lançando seu novo material: os mangás. As novas revistas atingiram marcas expressivas de vendagem e tiveram grande aceitação por parte do público adolescente, o que nos chamou a atenção. Achamos significativo, para o desenvolvimento deste estudo, analisar a fala do autor a respeito do novo estilo e o modo como o apresentou ao seu público. Para que tais análises ficassem mais consistentes, utilizamos, também, a capa da primeira revista do novo estilo com a “turma” agora jovem.

Ainda nesse primeiro momento de coleta e análise dos dados, foram abordadas as falas do autor que aparecem na contracapa das revistas, na seção “fala Maurício” – nas quais o mesmo dialoga com seu leitor, explicando o que será apresentado no número da edição seguinte. Abordamos, também, depoimentos proferidos pelo autor sobre seu novo estilo, em entrevistas concedidas a órgãos da imprensa, de circulação nacional¹⁹. Analisar as falas do autor nessas entrevistas pareceu-nos relevante, pois como abordamos questões relativas à autoria, interessou-nos saber o que o autor proferiu em relação à criação do novo material. Ao

¹⁹ Revista VEJA de 4 de fevereiro de 2009.

término desta primeira parte de análise dos depoimentos do autor, procedemos às análises sobre as descrições dos personagens elaboradas pelo mesmo – descrições que aparecem na contracapa das revistas, de modo a contrapormos suas explicações em relação à produção do *mangá*, recolhidas nas entrevistas, com o que ele escreve nos próprios mangás, quando apresenta os personagens.

Em última instância, analisamos os depoimentos de alunos-leitores dos mangás. Após a leitura dos exemplares que tínhamos em mãos, pois ainda eram poucas as edições lançadas e disponíveis para a venda, solicitamos aos alunos que respondessem a um questionário no qual foram elaboradas algumas questões abertas, para que os mesmos escrevessem, livremente, sobre suas impressões e opiniões acerca do novo material e personagens propostos por Maurício de Sousa. Escolhemos, aleatoriamente, cinco alunos do 9º ano do ensino fundamental que se dispuseram a responder ao questionário em questão.

Os estudantes levaram as revistas para casa e tiveram uma semana para devolver o questionário respondido. De posse das respostas fornecidas, procuramos entrever alguns momentos de identificação do aluno-leitor com os novos personagens criados, com o intuito de observar se nossa hipótese inicial de pesquisa de fato se validava.

Durante a análise do material que compõem este estudo, buscamos resgatar momentos de deriva de sentidos que apontam para a posição discursiva, portanto ideológica, do sujeito enunciador (autor e aluno-leitor). Também norteamos nossas análises, a partir das perguntas²⁰ de pesquisa que direcionam este estudo, procurando destramar a teia de significações, ou seja, desnaturalizar os sentidos que se institucionalizaram. Procuramos, também, entrever questões sobre a autoria.

A perspectiva teórico-metodológica adotada neste estudo possibilita desvelar alguns regimes de verdade da contemporaneidade acerca do que é ser adolescente. Também procuramos desnudar a ordem do discurso reforçada pelo autor, por meio de seus personagens e estilo.

²⁰ Vide página 14.

CAPÍTULO 2 – ANÁLISE DOS DADOS

Neste primeiro momento de análise dos dados, buscamos rastrear as manifestações ideológicas, assim como as determinações sócio-históricas, que perpassam a apresentação do novo material do autor, analisando as sequências enunciativas proferidas por Maurício de Sousa em relação ao lançamento do novo material: os mangás. Também nos reportamos aos dizeres que compõem a capa do número 1²¹, pois notamos que este número é o “cartão de visitas” dos mangás.

“Considerando que o discurso divulgado nos meios de comunicação produz diferentes efeitos de sentido em seu interlocutor, dentre eles o efeito de verdade”, conforme preconiza Cavallari (2004, p. 198), entendemos ser necessário abordar o conceito de verdade “não como algo fixo, estável e que produz sentido fora do contexto histórico e social”, mas sim como “criação do homem que deseja as suas consequências agradáveis e que conservam a vida, já que [a verdade] funciona como uma prática reguladora e avaliadora de comportamentos”, como afirma a referida autora, com base na leitura de Nietzsche ([1873] 1987).

Sendo da esfera midiática, os *mangás* fazem parte do nosso objeto de estudo: o discurso. O material pesquisado utiliza-se do meio impresso e tem características próprias: possui certa abrangência de alcance de público, sendo este diversificado; reforçando práticas discursivas recorrentes na/da contemporaneidade. Portanto, para efetuarmos nossas análises, destacamos a importância das reflexões de Cavallari (2004, p.196):

De modo geral, o discurso da mídia reclama o senso comum (juízo corrente, valores morais e sociais, crenças e opiniões compartilhadas), provocando um efeito de evidência e de reconhecimento. Essa discursividade, portanto, desempenha um papel importante na produção/circulação de consensos de sentidos que estão diretamente atrelados a discursos outros que, por sua vez, garantem a manutenção das relações sociais. Além disso, o discurso veiculado na/pela mídia estabelece uma relação de interlocução e de participação entre o telespectador e o meio em que vive.

Consoante à citação acima reforçamos a importância de observar as revistas sob o prisma da esfera midiática que exerce grande influência nas vivências dos sujeitos.

²¹ Primeira revista em forma de mangá. Lançada em agosto de 2008, contendo 128 páginas, pela editora Panini.

2.1 – Análise da apresentação do novo material

Apresentaremos neste primeiro capítulo analítico, alguns recortes das formulações do autor sobre as motivações que o levaram a produzir o novo material. Até então, as revistas em quadrinhos de Maurício de Sousa eram da ‘turma’ enquanto criança.

Um aspecto a ser observado é a marca do ‘novo’. Numa espécie de estabelecimento de fronteiras entre o antigo e o novo, busca-se conceber o novo como novidade, coisa a qual não se está habituado, inédito, inovador, não conhecido ainda. Coadunamos com Eckert-Hoff (2008) que relaciona o ‘novo’ a pontos de deriva possíveis em que se demarca um ponto final e um inicial. Os dizeres sobre o novo, como explica a autora, vêm a demarcar fronteiras com o discurso da inovação. Trazendo essas afirmações para este estudo, nota-se que os personagens de Maurício de Souza não são mais crianças, mas adolescentes que vivem uma nova fase de suas vidas. Nas novas revistas, tudo é novo: os personagens, a tipologia do material, a proposta que antes infantil agora é adolescente. Este sujeito-autor que inova é o sujeito enunciador atravessado por vozes da atualidade, em busca da modernidade e da adequação ao mundo moderno.

Para Foucault (2009, p.26) “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, o que nos leva a perceber que fazer uma nova revista é, para o autor, um fazer atravessado por vozes situadas em diferentes lugares da contemporaneidade, permeado por uma memória discursiva que instaura a idéia de que o adolescente aprecia coisas novas, denunciando a constituição do sujeito-autor em sua heterogeneidade. Este sujeito é movido pelo anseio da inovação, da novidade, de um agora permeado pela interferência dos dizeres sobre os adolescentes na atualidade.

Este sujeito-autor insere-se em procedimentos de controle e delimitação dos discursos – os quais exercem seu próprio controle na sociedade contemporânea na qual os discursos são submetidos à dimensão do acontecimento e do acaso. Como assente Foucault (2009, p.21-22)

Suponho, mas sem ter muita certeza, que não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se contam, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram, conforme as circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como pode-se supor ou uma riqueza. Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que “se dizem”

no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discurso que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer.

Observamos que as histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa e seus novos *mangás* enraízam-se na retomada do já conhecido ou do já-dito a respeito dos personagens de Maurício e do público adolescente, para que se possa inovar e partir para a constituição de um novo olhar, em que o velho e o novo se embaralham na busca de reconhecimento e identificações.

O primeiro excerto analisado corresponde à apresentação do projeto pelo autor, no site oficial da editora²². Para que as análises sejam melhor ancoradas na materialidade linguística e imagética, apresentamos a primeira capa da nova edição, juntamente com o primeiro excerto²³, retirado de uma entrevista concedida pelo autor sobre sua nova proposta.

CAPA 1- Título: Turma da Mônica Jovem nº 1



²² O site oficial da editora em questão: <http://www.turmadamonica jovem.com.br/turmadamonica jovem/>

²³ Símbolo utilizado para representar os excertos: [E1];[E2]... : Excerto 1, Excerto 2...

[E1]²⁴:

É preciso estar atento aos jovens à nossa volta. E observando nossa juventude e mesclando com elementos dos mangás, temos tudo para não apenas agradar os nossos leitores, mas também para conquistar novos. Os leitores vão se surpreender com os novos visuais dos personagens. Além da Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão, aparecem o Franjinha, a Marina e até o Anjinho (espere pra ver como ele ficou). E até um vilão bastante conhecido dará as caras. A ideia²⁵, com a Turma da Mônica Jovem, é basicamente ampliar nosso público. E, vale lembrar, as revistas com a Turminha ainda criança continuam saindo todos os meses, pela Panini. Durante um período, vamos sentir a receptividade dos leitores e, com o tempo, pretendemos abordar questões pertinentes à adolescência, como namoros, sexo e até drogas. Mas de uma maneira muito bem estudada. Como se fosse de pai para filho.

Na capa de número um da nova edição da revista, podemos observar a formulação ‘*eles cresceram*’ em consonância com a apresentação do autor em relação ao primeiro número da edição. As imagens dos personagens exibidas na capa mostram que a “turminha” cresceu, da mesma forma que seu leitor, isto é, o novo leitor da revista também está mudando. A mudança que o autor propõe ousadamente, até mesmo no formato do novo material, o lança em uma empreitada até então desconhecida, porém embasada em situações cotidianas próprias dos adolescentes. Observa-se que o autor tem a função de exceder à própria obra, apropriando-se de um lugar de estabelecimento de um novo discurso que se ancora no velho: nas representações e discursos sobre o adolescente na contemporaneidade.

Com base na formulação ‘*É preciso estar atento aos jovens à nossa volta*’, o autor parece reforçar a ideia de que a família precisa ficar atenta ao que acontece com seu adolescente e este autor, assumindo a posição de pai, reproduz o discurso do senso comum. O autor reforça a sua preocupação com o jovem e, ao mesmo tempo, com o material que está sendo elaborado, a partir de tal preocupação. Este enunciado se constitui de discursos advindos da psicologia, da família e da escola.

Na intenção de conquistar novos leitores e manter os antigos, com foco na vendagem das edições, o autor submete-se à ordem do discurso vigente, atribuindo ao novo material características consideradas socialmente aceitas na atualidade. Seu dizer encontra-se impregnado de um discurso que atende à lógica do mercado ecoando efeitos de sentido de propaganda, em defesa de um material novo que será apresentado aos seus novos

²⁴ Excerto proferido por Maurício de Sousa e retirado do site oficial da Turma da Mônica Jovem

²⁵ Como se trata de uma transcrição fiel, a palavra ideia aparece com acento, pois ainda não vigorava o novo acordo ortográfico.

consumidores em potencial: ‘[...]temos tudo para não apenas agradar os nossos leitores, mas também para conquistar novos. Os leitores vão se surpreender com os novos visuais dos personagens[...]’ Para que o novo tenha valor de verdade este autor, interpelado em sujeito pela ideologia, assegura que o novo é sempre melhor do que o “velho” e que, em função do novo visual e da nova roupa, deve vender mais. O novo enquanto ideal do eu, leva o sujeito-autor a uma posição subjetiva, que se opõe, mas não rompe de todo com o velho. Na busca por fazer diferente, melhor, o sujeito-enunciador inaugura sua nova revista sob a marca do novo.

As formulações destacadas são perpassadas pelo discurso do marketing, já que procura, ao mesmo tempo, apresentar e enaltecer o novo estilo de Maurício de Sousa. Quando Maurício afirma que a ideia é ampliar o público, assume uma posição de vendedor e não apenas de autor, já que aproveita para ressaltar que a turminha antiga continua saindo todos os meses e que pretende “sentir” a receptividade dos leitores e *com o tempo*, ou seja, se for economicamente viável, dará continuidade ao trabalho e produzirá mais números, abordando questões que interessem ao mundo adolescente.

Quando o autor diz que vai abordar, nos próximos números, questões relativas a namoro, sexo e ‘[...]até drogas. Mas de uma maneira muito bem estudada. Como se fosse de pai para filho [...]’, percebe-se a fragilidade desse sujeito-autor, sucumbido ao discurso da moralidade, e com certo receio de estar pisando num terreno perigoso, ao colocar em evidência temas polêmicos como o uso de drogas, por exemplo. O autor modifica seu discurso e se molda em função do momento sócio-histórico, como esclarece Cavallari (2005) sobre os valores morais que se transformam e vão se adaptando, de acordo com o momento sócio-histórico vivenciado. Nesse prisma, a moral é a expressão da sociedade em um determinado momento de seu desenvolvimento e mesmo que pregue e fixe determinadas regras de conduta, sofre mudanças, deslocamentos, de tempos em tempos.

Percebe-se, com base no excerto 1, que o autor procura ser coerente com a ordem do discurso vigente que já permite *até* abordar alguns assuntos polêmicos como o uso de drogas. Neste momento, no entanto, prefere abster-se de assuntos mais controversos ou que possam vir a romper com os padrões predeterminados e aceitos como verdadeiros pela sociedade. Na ânsia de passar uma imagem de um autor respeitado e respeitável, explica que abordará tais assuntos, de modo cuidadoso, bem estudado e como se fosse de pai para filho. Mais uma vez, o autor assume a posição de pai e não só de autor. ‘*Bem estudado*’ reporta-se à aferição do

discurso científico, que o coloca na posição de sujeito-professor, sujeito-pesquisador, das quais as palavras são perpassadas por um discurso autorizado pela confiabilidade científica. E da/na posição discursiva de pai de família, responsável por seus filhos, a formulação em questão é perpassada pelo não-dito “você leitores, são meus filhos”. Teria, aí, a presença de um desejo inconsciente que autorizaria o autor a dizer: “eu criei os personagens e, a partir deles, gerei meus novos leitores. Assim, eu sou o pai de meus leitores”. Observa-se, neste trecho, a heterogeneidade que o constitui e das posições que assume enquanto autor-vendedor. Vozes de cunho familiar, científico e do outro para o qual este autor escreve: seu leitor. Ainda a respeito da tipologia do novo material, na primeira revista o autor escreve:

[E2]: *Calma Mônica!!! Ninguém vai ler do lado errado! Embora o mangá japonês seja lido no sentido oriental, resolvemos deixar a história com o sentido de leitura ocidental... Afinal, apesar do estilo mangá, ainda é estilo Turma da Mônica e ninguém quer ver a baixinha nervosa, não é? Ou melhor...a Mônica nervosa... Maurício*²⁶ (SOUSA, n^o1, p.130).

No excerto acima, observa-se que o autor cogita a ideia de o leitor começar a leitura do mangá pelo sentido oriental, ou seja, do final da capa para o começo. Na verdade, a leitura no sentido oriental faz parte do gênero em questão (Mangás). Daí a importância de mencionarmos o estilo de tal gênero e o modo como Maurício o “traduziu”. Ainda, no mesmo excerto, Maurício estabelece um diálogo com a personagem Mônica revelando a cumplicidade de seu público em relação à autoridade outorgada pelo autor a essa personagem. Numa complexa rede de sentidos, o autor cria condições para que sua personagem o autorize a lançar o novo estilo. A voz do autor e a voz da personagem se confundem, estabelecendo vínculos entre a memória discursiva (da turma infantil) e a atualização do novo tema, voltado para adolescentes.

No trecho *Apesar do estilo mangá*, a escolha lexical “apesar” nos permite afirmar que o autor não concebe de modo desejoso o seu novo estilo. O intradiscurso aponta para o interdiscurso impregnado de uma possibilidade inconsciente de não acreditar no novo material, já que se utiliza do gênero Mangás e fala a partir de uma memória discursiva afetada fortemente por sua relação imaginária com a crença de que este material não é típico de nossa

²⁶ O autor coloca sua assinatura em todas as colocações da revista.

cultura. Esta escolha lexical aponta para o não-dito que se deixa entrever à revelia do sujeito enunciador, revelando que: “o mangá não é o estilo predileto dos brasileiros” ou até mesmo “este estilo não é um estilo que me agrada, mas *apesar* disso, vou lançá-lo no mercado”. O autor procura estar em concordância com seu leitor, pois o novo material não é muito conhecido e amplamente aceito na cultura brasileira, logo, busca-se contemplar a aceitação do leitor em relação ao novo estilo.

Quando o autor continua sua formulação enfatizando: *ainda* é o estilo da Mônica permite vislumbrar alguma insegurança e até mesmo resistência em lançar o novo mangá. Maurício antecipa-se ao seu leitor, regulando sua argumentação, numa relação de sentidos em que se sobrepõem forças mercadológicas, nas quais o autor-vendedor-proprietário, constituído pela heterogeneidade de um empresário que também quer vender seu novo produto, reforça seu dizer como que pedindo autorização para seu leitor, numa relação de vendedor e consumidor, pois o autor se constitui como sujeito proprietário de uma nova revista que precisa ser aceita e o leitor, torna-se o sujeito consumidor de tal produto. Estabelecem-se, entre os sujeitos, suas contradições e heterogeneidades, uma relação conflituosa num espaço fortemente afetado pelas relações de poder e pela lógica capitalista que rege o mercado.

Na formulação, ‘*Ninguém quer ver a baixinha nervosa, não é?*’, observa-se que o autor mobiliza um dizer a respeito da personagem, numa busca de condição favorável de isenção de culpa, caso o leitor fique bravo com a mudança de gênero. A personagem em questão tem traços fortes de personalidade, pois quando criança era representada como briguenta e mandona. O autor não quer “impor” ao seu leitor um novo estilo, ainda pouco testado e aceito em nosso contexto e, ao solicitar a autorização de uma personagem que ele próprio criou, para realizar tais mudanças, o autor-vendedor parece pedir autorização ao próprio público alvo de suas revistas, dizendo: “ninguém quer ver você nervoso ou chateado leitor, por isso, adequamos o material ao seu gosto”. Num jogo de ausência de si próprio enquanto produtor de sentidos, o autor desloca o leitor de uma época em que o já-dito sobre a personagem determina o funcionamento discursivo e mobiliza uma posição inovadora, salientando que o novo material não tem o objetivo de “chatear” o leitor já cativo, mas sim de agradar o antigo e/ou novo público. Tais considerações se ancoram na materialidade: *estilo Turma da Mônica* é o que prevalece, num jogo enunciativo construído de modo a reforçar marcas de autoridade da função autor, e de manter a cumplicidade com o leitor da “turma

infantil”. Assim, tem a ilusão de que o leitor sentir-se-á seguro, familiarizado, apesar das novas e, por vezes, estranhas propostas do autor.

Na seção da revista intitulada “Fala Maurício”²⁷ – (n.4, p. 126), o autor procura explicar como, juntamente com sua equipe, se colocou no meio dos jovens, para dar suporte e continuidade ao trabalho ora empreendido. Para assegurar o sucesso e aceitação do novo material, o autor teria que conhecer de perto o universo dos leitores que se tornariam seu público-alvo:

[E3] *Energia... Viagem divertida... Você enfrenta, numa boa, uma balada, uma rave, um bungee jump, uma maratona, um rally, algumas horas de shopping, ou de papo-furado, ou de sonhos e dúvidas? É o que eu sinto quando conduzo a equipe que produz a turma jovem. Com a adrenalina pura. Sem saber onde vamos chegar. Nem quando. Nem de que jeito. Mas o início da viagem está tenso e divertido. Com os leitores reagindo das mais diversas maneiras ao que estamos criando nos nossos estúdios. E felizmente, na maioria das vezes, reagindo bem. Embora sobre críticas e sugestões, o que é muito bom. Mas aguardem para nossos próximos números histórias e climas diferenciados na saga da turma jovem. Maior participação de outros jovens (sim, todos cresceram) e naturalmente tocando em temas que andamos ouvindo e lendo por cartas, e-mails, telefonemas, ao vivo. O que eu desejava quando idealizei a turma jovem está se concretizando: estamos forjando uma linha de histórias em quadrinhos interativa, moderna, de boa qualidade. Como tudo que hoje faz sucesso e se suporta. Vamos continuar juntos. Você topa ir conosco sem saber onde chegar, nem quando, nem em que estado? Confie. Quando se viaja com os jovens, sempre – mas sempre mesmo – aprende-se muito... e a viagem é divertida. (SOUSA, 2008, p.126)*

O trecho *Energia... Viagem divertida...* revela que o universo jovem o encantou sobremaneira, desnudando um prazer que lhe é permitido sentir, apesar de não ser mais jovem. Numa espécie de cuidado de si, numa experimentação nova, em busca de mais potencialidades para que se identifique com os futuros leitores e possa conhecer o universo deles, o autor se lança nesta empreitada.

Quando o autor formula ‘*Você enfrenta*’ observa-se que há uma intimidade com o leitor, como numa conversa na qual é chamado a compartilhar das mesmas ideias. A escolha lexical *enfrenta* aponta para a nova empreitada de alguém que ‘deve submeter-se’ a um tipo de enfrentamento, de confronto, no mundo adolescente. Tal universo é um tanto distante de sua realidade, pois já não é adolescente. No entanto, é preciso que se ‘*enfrente*’ esse desafio, para que o conheça e o ‘domine’ e para que suas histórias provoquem identificações no seu

²⁷ Nesta seção da revista, que aparece nos mangás, o autor dialoga com seu leitor, dando explicações sobre o próximo número das revistas e o que será abordado nas mesmas. Em todas as revistas aparece na contracapa.

leitor. O sujeito enunciativo tem a ilusão de que caso se dedique a essa nova empreitada, buscando uma escrita adequada, conseguirá atingir seu público adolescente, conquistando-o. Portanto, é preciso conhecer a fundo esse universo. No lugar de autor-criador é necessário que suas criaturas sejam feitas à imagem e semelhança daqueles que pretende encantar e conquistar: seus leitores adolescentes. Para isso, tem que frequentar lugares que seus futuros leitores frequentam, conhecer os esportes radicais que os adolescentes admiram, valorizar um “papo furado” para que possa, em suas histórias do cotidiano apresentadas nas suas revistas, ser coerente com a realidade desses jovens. Os sonhos e dúvidas do mundo adolescente devem ser objeto de sua escrita. Assim, vão se produzindo identidades e identificações.

Com o dizer: *‘algumas horas de shopping’* percebe-se que o autor precisa conhecer o lugar que o jovem da atualidade frequenta e prefere: o shopping. Podemos nos reportar à turma da Mônica da infância, cujos personagens sempre apareciam com as mesmas roupas, principalmente a Mônica, com seu vestido vermelho. Mas na turma adolescente, as roupas devem ser bonitas, adequadas, sensuais e devem estar na moda. Percebe-se que há uma identificação com a sociedade de consumo, pois no shopping estão as roupas de grife, os tênis mais caros, os celulares de última geração. Para o adolescente da sociedade brasileira, sobretudo os de classe média, passar algumas horas no shopping é uma necessidade. Os personagens-adolescentes de Maurício de Sousa não são de classe pobre: usam modelitos atuais, sucumbem-se à geração Coca-Cola e estão imersos em contextos globalizados, nos quais valores capitalistas e consumistas incidem em suas identidades.

Na nova versão da revista, o autor trata, também, dos problemas vivenciados pelos personagens na infância e agora solucionados. O ‘Cebola’ foi curado de sua dislalia. A Magali, que se continuasse comendo da mesma maneira como comia na infância, hoje seria vítima de obesidade, já não exagera na comida. No mangá, a personagem consegue superar sua gulodice de modo a ser, na adolescência, uma menina que controla seu apetite com facilidade.

Os novos personagens, de modo geral, ecoam e representam um contexto no qual:

[...] a sociedade dos produtores coloca a saúde como o padrão que seus membros devem atingir, a sociedade dos consumidores acena aos seus com o ideal da aptidão (fitness). Os dois termos – saúde e aptidão – são frequentemente tomados como coextensivos e usados como sinônimos; afinal, ambos se referem a cuidados com o corpo, ao Estado que se quer que o corpo alcance e ao regime que se deve seguir para realizar essa vontade. (BAUMAN, 2001, p.93)

A partir da citação acima, pode-se depreender que o discurso do sujeito-autor, propõe novos personagens inseridos em um ideal de aptidão, numa sociedade em que a ditadura da moda e da beleza estabelecem a articulação entre a satisfação e o prazer. O sujeito-autor é constituído por uma complexa gama de vozes que estão na ordem do discurso da contemporaneidade. Em sua heterogeneidade constitui-se em sujeito virtuoso, autônomo, ator, e torna-se o sujeito-capacitado para proporcionar ao seu leitor, mais que prazer: momentos singulares de identificações e produção de subjetividades. O sujeito parece confessar isso na materialidade posta: *‘que eu desejava quando idealizei a turma jovem está se concretizando: estamos forjando uma linha de histórias em quadrinhos interativa, moderna, de boa qualidade.’*

O autor, enquanto sujeito do desejo, mostra-se um sujeito incompleto e almeja concretizar um sonho: adequar-se à modernidade e ser bem recebido por seu público-alvo, afetar os sujeitos-leitores e apresentar a eles um material de boa qualidade.

Quando o autor faz a escolha lexical *‘forjando’*²⁸, revela-se atravessado pelo inconsciente, pois o termo produz sentidos outros como “dar forma ao ferro”, maquirar, forçar de certa forma uma verdade. É como se pudesse dar a um metal quente e ainda maleável, uma forma aproximativa ou definitiva daquilo que deseja. O fogo pode ser associado à revista e o metal, aos seus leitores. Remetemo-nos, aqui, à uma palavra utilizada de modo inconsciente e que metaforizamos acima, de modo a vislumbrarmos o sujeito-autor em sua relação com o simbólico, afetado pelos esquecimentos. Seu dizer é ideológico e há efeitos de sentido que derivam de significados inscritos na história do sujeito da modernidade.

Na materialidade a seguir *é o ‘que eu sinto quando conduzo a equipe que produz a turma jovem. Com a adrenalina pura. Sem saber onde vamos chegar. Nem quando. Nem de que jeito’* o autor diz que “conduz a equipe que produz a turma jovem”, o que nos permite observar sua inscrição como sujeito constituído nas relações de poder e saber entre o autor-criador e a equipe que o segue e assiste. O autor tem o poder de empresário, de escritor e é também um vendedor de revistas, participando, ativamente, do mercado editorial de uma sociedade pós-moderna; tem o saber necessário para que numa espécie de dono de um lugar privilegiado, conhecedor dos jogos de marketing da atualidade, possa conduzir sua equipe a

²⁸ Segundo dicionário digital Michaelis: Forjar: 1.Aquecer a forja e trabalhar nela. 2.Fazer, fabricar.3.Idear, imaginar,inventar, maquirar.4.Falsificar.

elaborar um trabalho adequado, ao novo modelo de revista adolescente. Deve-se, para tanto, experimentar este mundo jovem, de modo a ser o mais fiel possível a este universo adolescente, em suas histórias. Outra escolha lexical e contraditória é interessante e nos leva a questionar como é possível conduzir toda uma equipe, sem saber onde vai chegar?

No trecho *‘topa ir conosco sem saber onde chegar, nem quando, nem em que estado? Confie. Quando se viaja com os jovens, sempre – mas sempre mesmo – aprende-se muito...e a viagem é divertida’* o sujeito-autor visa a construir uma grande intimidade com seu sujeito-leitor, levando-o a acreditar no novo material que vai apresentar, assujeitando-o, numa técnica persuasiva de confiança mútua, de onde emanam efeitos de sentido perpassados pelo discurso da confiança. Existe uma espécie de jogo de entrega mútua em que ambos correm riscos, como se fossem para uma viagem arriscada. O sujeito-autor assume uma posição de responsabilização por aqueles que optarem por segui-lo. Vai se revelando, ao longo da apresentação do novo material, um sujeito-discursivo criador desejoso do saber do outro (adolescente). O leitor deseja seguir alguém que possa confiar e o lugar ocupado pelo autor, enquanto dono de um saber autorizado, confere a ele tal confiabilidade.

Na chamada do autor, posta na revista número 9, p. 129, referindo-se à edição seguinte, ele escreve:

[E4] *Mas qual o problema com a Mônica? Por que ela vem tirando notas baixas? Será que ela está ocupada demais ajudando os amigos? Cebola, Magali e Cascão precisam de uma “forcinha”. Entre atuar em um videogame de luta, um programa de auditório e um louco esporte urbano, a Mônica não deixa sua galera na mão!*

A memória discursiva evocada no trecho acima ressoa o discurso familiar. A família se preocupa com o desempenho escolar dos adolescentes. A cultura do vestibular, em nossa sociedade, emana um discurso referente à competição e às conquistas. Mônica deve preocupar-se com os amigos, mas nem tanto. Procurando ser coerente na construção da nova personalidade de Mônica, o autor a descreve como ainda sendo a líder da turma, não devendo, portanto, tirar notas baixas, tendo em vista que tem que ser o “modelo” para a turma. Aqui, os sentidos são produzidos pelas posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico e perpassados pelo discurso escolar. Constitui-se o sujeito-autor no conflito de vozes, em sua heterogeneidade, deixando entrever o não-controle de seu dizer, constituindo-se no sujeito do desejo de provocar identificações em seus leitores.

A assinatura do autor no final de cada formulação ou “recado” destinado ao leitor, responsabiliza-o por sua autoria que é constituída por mecanismos de poder-saber. Trata-se da função jurídica também exercida pelo autor. Como assente Gregolin (2006, p.102-103):

A fundação de um espaço textual, pela escrita, obriga o sujeito a “representar-se” na relação com um corpo social e com uma instituição de saber, construindo uma figuração em que se enlaçam enganos e segredos. É por esse motivo que determinados textos assumem explicitamente a existência da autoria- com a marca da assinatura – enquanto outros a apagam e a dissimulam. A marca ou a falta da indicação “autor” estão ligadas ao gênero do discurso, já que um nome de autoria caracteriza um certo modo de ser no discurso, indica que ele não é cotidiano, indiferente, flutuante ou passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura, receber um certo estatuto.

Ao assinar sua obra, o sujeito autor responde pelo que diz ou escreve e se transforma, imaginariamente, em origem de significações.

É significativo que articulemos as vozes do autor que descreve os novos personagens a uma entrevista concedida por ele à Revista Veja, datada de 4 de fevereiro de 2009. O título da reportagem de Duda Teixeira é ‘*A Mônica quer namora*’ na qual o autor explica e fala sobre o sucesso da versão adolescente da turma da Mônica.

Na chamada de capa da entrevista concedida a Duda Teixeira (Veja, 4/2/2008), Maurício de Sousa afirma que: ‘*alguns disseram que eu matei a Mônica. Esquecem que hoje as famílias conversam sobre tudo: sexo, drogas, violência*’ O autor procura, por meio desta formulação, adequar a nova versão da revista e dos personagens à pós-modernidade.²⁹

Em nossa sociedade, na atualidade, dizeres sobre violência relacionada a uso de drogas tem sido o discurso do senso comum e da mídia. Também o discurso sobre o sexo na adolescência e a gravidez precoce, tem tomado lugar nos noticiários. Tanto na imprensa, quanto no discurso médico e científico, dados são aferidos e legitimam estes dizeres que emergem como temas cotidianos.

Observa-se que o contexto atual foi levado em conta para produzir o novo material, desta feita, sua personagem adequa-se às condições de produção, já que tais condições

²⁹ Utilizamos em nossos escritos as expressões pós-modernidade e contemporaneidade referindo-nos ao mesmo contexto sócio-histórico. Como nos baseamos em Hall(2006) e Bauman(2001) para definir tal termo, esclarecemos que Hall utiliza-se do termo pós-modernidade, para designar a época contemporânea e Bauman utiliza-se do termo modernidade líquida, para designar a época contemporânea considerada líquida, referindo-se ao processo fluido da modernidade.

incluem o contexto sócio-histórico-ideológico. O interdiscurso, que perpassa tais condições, remete à ordem do discurso vigente, a dizeres que afetam o sujeito-autor.

O discurso da mídia, da aferição da ciência é flagrado na constituição identitária do autor, por meio das afirmações a respeito de violência da atualidade, sexo e drogas. É o discurso que se faz presente na mídia. O autor não se dá conta de que reforça a ordem do discurso vigente na sociedade contemporânea e que dita o comportamento adolescente que é interiorizado; ele não tem o controle sobre seu dizer, que evoca e reforça discursividades instituídas pela mídia e pela ciência, como por exemplo, o discurso sobre o sexo e sobre a moral que rege as relações interpessoais na atualidade.

O sujeito-autor busca adequar seus personagens aos valores reclamados na/pela sociedade moderna, tendo em vista que tal esses personagens devem provocar identificações no leitor adolescente, uma vez que se filiam a formações discursivas semelhantes.

Quando o autor refere-se a temas que, antigamente eram considerados tabus como: sexo, drogas e violência, é também afetado pela ordem do discurso sobre a moral vigente na sociedade atual. Como explica Cavallari (2004, p.197): “A determinação dos princípios morais sempre esteve atrelada às relações sociais, bem como ao momento sócio-histórico em questão.” Coadunamos com Perelman (apud Cavallari, 2004, p. 197) quando afirma que:

[...]comportamento moral implica em obediência e conformismo em relação a padrões e valores já determinados sócio-historicamente³⁰, ou seja, quando se trata de regras morais, é necessário que se admitam certos princípios primordiais, sem que seja preciso justificá-los, pois esses já se encontram naturalizados. A vida moral se reduz a um conformismo – uma adesão irracional ao que nos foi inculcado como o leite materno – e nenhum raciocínio pode exercer a menor influência sobre as nossas regras de conduta: o que nenhuma razão fundamenta, nenhuma razão pode abalar.

Em conformidade com a citação acima, observa-se que o sujeito-autor da nova versão da Turma da Mônica pretende apresentar assuntos relacionados à ordem moral, como o sexo na adolescência, e assume uma diretriz inovadora para seu trabalho com o público adolescente, numa espécie de acordo com os leitores que parece se viabilizar com um pedido de autorização para entrar em tal assunto, uma vez que o autor já não ocupa mais este lugar de adolescente.

³⁰ Como é uma citação, considero a ortografia da época em que foi publicado o artigo citado.

Remetendo-nos ainda à materialidade posta pelo autor na chamada da capa da revista *Veja* citada acima em que ele profere ‘*hoje se conversa sobre tudo*’, o não-dito nos conduz ao gesto de interpretação de que antes as famílias não conversavam sobre tais assuntos, considerados tabus. Maurício, então, passa a abordar tais assuntos em seu novo estilo de escrever para adolescentes, em conformidade com a nova ordem do discurso. Como explica o próprio autor em relação à mudança da Mônica criança para Mônica jovem (adolescente)³¹: *a mudança da personagem foi uma forma de se adaptar às transformações de uma sociedade em que a infância é cada vez mais curta*. Tomamos o trecho destacado para desnudar os efeitos de sentido nele presentes. O sujeito-autor revela-se um sujeito “líquido”, marcado pela nova ordem do discurso e que busca adaptar-se ao mundo afetado pelas novas tecnologias e relações imaginárias.

Quanto ao seu comentário a respeito da infância ser cada vez mais curta, pode-se depreender que a criança da contemporaneidade cresce num mundo estritamente controlado pelos meios de comunicação de massa e pela tecnologia. Faz-se necessário destacar que o sujeito-autor é tomado pelo desejo de assumir um lugar na/da pós-modernidade e tem a ilusão de ter o controle daquilo que almeja. No entanto, o sujeito-autor é perpassado por diferentes discursos (heterogeneidade constitutiva) que o constituem e que dele emanam em tom de contradição. Embora, o sujeito-enunciador tente assumir um lugar na contemporaneidade, ainda valoriza sobremaneira a sua própria infância. Procuramos ancorar tais considerações no trecho da entrevista concedida pelo autor à revista *Veja*³²:

[E5] *A infância diminuiu em quantidade, mas ganhou em qualidade. As crianças de hoje aproveitam mais e melhor o tempo e se tornam cidadãos e se formam como ser humano antes do tempo. Logo, logo, será preciso adiantar as datas para que se possam entrar mais cedo na faculdade. Elas fazem tudo ao mesmo tempo e não se queixam disso. Não têm preguiça. Meu filho Marcelinho, de 10 anos, está passando alguns dias em uma cidade pequena no interior da Bahia. Está adorando conviver com um monte de crianças com bagagem cultural diferente. Brinca na rua, nada no rio, anda de jêgue e joga bola livremente. A qualidade dessa experiência pela qual ele está passando é fantástica. O Marcelo está fazendo coisas que eu fiz quando era pequeno. Mas ele não precisa passar vários anos da vida fazendo isso. Pode ficar apenas dez dias.[...]*

³¹ Usaremos as duas especificações, pois o nome da revista é “Turma da Mônica Jovem”, porém a personagem é adolescente.

³² Vide anexo.

O sujeito enunciador é constituído na contradição e a vimos não como negativa, mas como constitutiva da subjetividade e como tal, deve ser considerada como uma heterogeneidade em que as fronteiras são instáveis e entrelaçadas no interdiscurso. Como assente Eckert-Hoff (2008, p. 61) “a contradição nos permite pensar o deslocamento, uma vez que ela se situa no princípio da alteridade. Em todo discurso, há alteridade: é um eu Outro e um Outro eu quem fala.”

Retomando o excerto acima, pode-se vislumbrar que o autor mostra-se admirador da infância do mundo atual, já que profere palavras sobre a infância no que diz respeito à qualidade, ao tempo instantâneo. Ao mesmo tempo em que os dizeres da contemporaneidade o constituem, é afetado pelos dizeres relativos à sua própria infância ao proferir ‘*brinca na rua, nada no rio, anda de jegue e joga bola livremente*’ no fio intradiscursivo, materializam-se vozes que o constituem como sujeito que admira os valores de sua infância.

O sujeito-autor é afetado por uma época na qual o tempo é instantâneo e sem substância e não pode deixar de submeter-se à essa nova ordem, pois deve adequar seu material de leitura a este mundo pós-moderno. Como afirma Bauman (2000, p.147) “a nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano”. O sujeito-autor que é heterogêneo, cindido, do qual fala Authier-Revuz (1990), resigna-se à existência de sujeitos e relações que tendem a ser líquidos – mostrando isso na construção de seus personagens. No decorrer de suas materialidades, no entanto, deixa escapar certo saudosismo em relação à infância de antigamente que permitia que as crianças *brincassem e andassem mais livremente*. Esses personagens são construídos imbuídos de um autor que ocupa um lugar na modernidade líquida (Bauman, 2000) e tem um posicionamento ideológico atrelado aos valores de seu passado, num tempo ainda ‘sólido’.

Passemos a seguir à análise da descrição dos personagens – descrição esta elaborada pelo autor Maurício de Sousa nas contracapas das revistas quando do lançamento do novo mangá.

2.2 – Análise da descrição dos personagens e trechos de entrevistas

Neste sub-capítulo serão apresentadas as descrições dos personagens feitas por Maurício de Sousa, nas primeiras páginas dos mangás. Em alguns momentos, foram contrapostos a essas descrições, trechos da entrevista concedida pelo autor.



Mônica adolescente

[E4] *A Mônica cresceu, mas continua meiga, alegre e um pouco dentucinha. Ainda é líder da Turma, não só pelo seu caráter forte, mas também por sua personalidade cativante e verdadeira, mostrando-se uma menina supersegura e madura. Romântica incorrigível, ainda tem, desde a infância, uma quedinha por um amigo que costumava trocar uma letra. (SOUSA, nº 1, p. 4)*

Segundo a descrição da nova ‘versão’ da personagem, fornecida pelo próprio autor da obra, ‘a Mônica cresceu, *mas continua meiga, alegre e um pouco dentucinha.*’ O autor apresenta sua personagem recorrendo à memória estruturada na rede de sentidos já construída pelo leitor. Aqui os sentidos se movimentam e se (re)significam sedimentados pela memória discursiva, mantém-se o dizível a respeito dessa personagem que guarda traços já-ditos por seu criador em relação à personagem criança. A escolha lexical ‘*mas*’ vislumbra a concepção a respeito da passagem da infância para a adolescência: cresceu ‘*mas continua*’ meiga, materialidade que remete a uma instância do não-dito, mas que produz sentidos como: cresceu, portanto, não é mais meiga. Essa escolha remete à concepção do adolescente no

discurso do senso comum e que prega que a adolescência é uma fase de rebeldia. A produção de efeitos de sentido neste dizer está atrelada a uma formação discursiva inscrita na sociedade que rotula o adolescente como um ser em mudanças e que enfrenta uma fase difícil. Ao evocar os discursos que já se fizeram memória a respeito da adolescência - memória discursiva - o autor provoca em seu leitor alguma familiaridade e identificação com tais conceitos, já que inserido nesta mesma sociedade, o sujeito-leitor ouve tais representações que são constitutivas de sua identidade enquanto adolescente.

Quando o autor diz que Mônica continua alegre, pode-se entrever que muitos adolescentes são, nesta fase, fadados à tristeza. A personagem em questão, mantendo sua alegria na adolescência, leva o leitor a acreditar que também pode ser alegre, apesar da fase difícil em que se encontra.

A memória discursiva mobilizadora de dizeres encontra-se no limiar entre o discurso do senso comum e o da própria ciência a respeito da adolescência, que legitima o discurso de que a adolescência é uma fase difícil, numa alusão ao acionamento da memória sobre o que é dito do adolescente na contemporaneidade, na sociedade, sobre o sujeito-adolescente e a sua posição no mundo e na nova fase. Ao descrever sua personagem como *‘um pouco dentucinha’*, permite vislumbrar certa cumplicidade com a Mônica criança.

O autor, para manter a identificação do leitor com a personagem conhecida por ser dentuça e briguenta, não pode descaracterizá-la ou apagar tais traços, sugerindo, para seu novo público, que se trata da mesma Mônica de sempre, apesar de estar crescida. Observa-se que o autor não se dá conta de como é afetado pela história, pois realiza-se, nessa materialidade, uma relação entre a palavra e a personagem, num constante movimento de volta às origens de Mônica quando criança.

Reportando-nos a Derrida (2005, p.18) “a verdade da escritura, ou seja, nós o veremos, a não-verdade, não podemos descobri-la em nós mesmos, por nós mesmos. E ela não é objeto de uma ciência, apenas de uma história recitada, de uma fábula repetida.” Maurício não se dá conta de sua inserção num processo discursivo que não se origina nele próprio, da singularidade de suas palavras escritas, afetadas pelo inconsciente, pela história e atravessadas pela ideologia. Tem a impressão de produzir no seu leitor os sentidos que intenciona, na ilusão de poder dizer o que diz, apenas daquela forma e esquecendo-se dos efeitos de sentido ‘indesejáveis’ que seu dizer que seu dizer produz. Atravessado pelos esquecimentos, o autor acredita fazer determinadas escolhas lexicais e ao longo de seu dizer, vislumbra que sua

escolha (no caso: *dentucinha*) estabelece uma relação entre o pensamento, a linguagem e seus leitores. Trata-se da ilusão da transmissão do sentido literal, como se houvesse uma relação termo a termo entre o que se diz, o que se pensa e a realidade a que se refere.

O autor enfatiza a característica marcante da personagem, ao afirmar que Mônica *‘ainda é líder da turma.’* A formação discursiva que emerge na materialidade posta evoca um discurso a respeito da liderança de Mônica quando criança. Ao dizer que Mônica é líder da turma, o autor profere um discurso no qual se observa a articulação de como a linguagem e a ideologia atravessam o sujeito-autor quando descrever sua personagem. Num processo de produção de sentidos atrelados à afirmação de que há um papel a ser desempenhado por Mônica, um papel de liderança, atribui-se um certo lugar de destaque a ela e do qual não se pode retirar: o lugar de líder, conferido e legitimado por seu criador.

Ao atribuir a sua personagem um lugar de liderança, cria-se um efeito de verdade acerca da personagem. Espera-se que o leitor reconheça tal verdade, de que Mônica é dona de um lugar da qual não se pode destituir. Apreende-se que o estabelecimento desse lugar de Mônica é resultante de uma espécie de acordo entre os leitores da “turma criança” e o autor. Já faz parte do imaginário dos leitores a personagem constituída nesse lugar de liderança e, para o autor, faz-se necessário manter a Mônica adolescente neste mesmo lugar, isto é, manter o jogo discursivo já estabelecido entre autor-leitor e personagens. É preciso que a nova Mônica seja aceita e que a nova revista atinja os objetivos de venda e aceitabilidade. Assim sendo, não se pode descaracterizar a personagem, já respeitada e conhecida por esse traço de personalidade.

A materialidade *‘não só por seu caráter forte, mas também por sua personalidade cativante e verdadeira’* sugere o respeito do próprio autor por sua personagem. Esta formulação aponta para uma formação discursiva marcada pela valorização de um caráter forte, manifestando a posição do sujeito dentro de uma formação ideológica voltada para a valorização do ser humano que possui um caráter “adequado”, forte, de acordo com a moral vigente em nossa sociedade. A escolha lexical *‘forte’* evoca um imaginário de força (Mônica é forte e mandona), permeada pela polissemia, provoca diferentes efeitos de sentido e nos remete a um outro discurso, tecendo o fio discursivo da descrição da transformação de sua personagem. A personagem sempre foi forte e agora possui um caráter igualmente forte.

A afirmação *‘personalidade cativante e verdadeira’* desnuda o posicionamento ideológico do sujeito-autor, numa formulação em que tem a ilusão de que pode reforçar o que

pensa, para antecipar o efeito do que diz em relação à sua criação. O sujeito-autor é afetado por formações imaginárias que dita o que o leitor espera encontrar em sua obra, embora não lhe seja garantido o efeito que a nova obra há de produzir. Num entrelaçamento entre a vida real e a ficção, o autor apresenta a constituição dele próprio enquanto sujeito, deixando à mostra seu posicionamento ideológico, advindo de uma determinada formação discursiva, permeada por vozes que constituem sua história. A dispersão do sujeito-autor é percebida em suas palavras, carregadas de valores que representam, para o sujeito-autor, o que é ser cativante e verdadeiro. Materializam-se, nas formulações postas, sua visão de mundo e o modo como o autor imagina ser seu leitor que, supostamente, se insere em uma posição discursiva semelhante à dele. O sujeito-autor fala e produz efeitos de sentido a partir da formação discursiva que o governa.

Na materialidade posta *‘mostrando-se uma menina supersegura e madura’*, sustenta-se um fio interdiscursivo que disponibiliza o já-dito sobre ser uma pessoa segura e madura, pressupondo que o autor acredita ser esta uma característica positiva para uma menina adolescente. Construindo uma personagem que representa um imaginário ideal de conduta admirável, o autor é afetado pelo esquecimento número 1, o esquecimento ideológico. Uma vez que tem a impressão de controle sobre o que diz a respeito de sua personagem. Orlandi (1999, p.35) explica que, os sentidos embora se realizem em nós, apenas se representam como se originando em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isso que significam e não pela nossa vontade.

Numa representação de poder de sedução de sua personagem por sua personalidade, os sentidos vão aflorando num espaço em que o leitor deve sentir-se inclinado a aceitar a nova personagem, repleta de ‘velhos’ traços de personalidade. O jogo discursivo repousa numa formação imaginária de que “ser seguro e maduro” é o ideal a ser alcançado pelo adolescente. O lugar do autor revela a autoridade que o constitui e que lhe permite criar tal personagem, que possivelmente afetará a imagem que o leitor vai elaborar sobre a nova Mônica e sobre si mesmo.

O fragmento *‘romântica incorrigível’*, desnuda a posição do autor a respeito do romantismo. Pela memória discursiva, constitui-se seu dizer.

O homem, para o autor, deve ser passível de ‘correção’ em relação a ser romântico. O sujeito-autor constrói sua personagem de modo que venha a revelar uma verdade que deve ser aceita, pelo não-dito: não seja romântico, corrija-se! Ele tem a ilusão de que é autorizado, de

que tem o poder para designar tal personagem. Assim sendo, procura criar um efeito de verdade que faça sua personagem ser aceita, mais do que isso, admirada e que sirva como modelo a ser seguido por seus leitores. Coadunando com Eckert-Hoff (2008, p.51) “é impossível separar verdade de poder: é o poder, mais que os fatos em si que tornam as coisas *verdadeiras*”.

A partir da posição legitimada que ocupa, o autor possui de um certo poder para criar sua personagem de modo convincente e conveniente, devido a credibilidade que tem perante a sociedade. Maurício de Sousa incorpora o discurso do adolescente em relação ao romantismo e tem a ilusão do controle de seu dizer sobre a personagem: não se dá conta de que procura resgatar um valor já um tanto líquido da sociedade pós-moderna, porém, valorizado por meninas adolescentes: o romantismo. Num jogo de contradições, numa sociedade em que se sobrepõe a liquidez e a efemeridade de relações, o autor procura criar um efeito de sentido atrelado ao valor do romantismo e pelo não-dito acionando uma memória discursiva atrelada à beleza de ser romântica e ao mesmo tempo moderna. Esta personagem adequa-se às condições de produção do novo material, que ousa, porém preserva traços da revista da ‘turminha’. Esses traços não devem ser apagados, pois, pertencem à memória discursiva de seus leitores.

Note-se, na formulação *ainda tem uma quedinha por um amigo que costumava trocar uma letra*, que o autor reforça a representação da personagem criança, preservando seus traços da infância, como por exemplo, ainda gostar do ‘Cebolinha’, hoje ‘Cebola’. O autor não cita o nome do personagem pelo qual Mônica ainda tem uma quedinha. E, pelo não-dito, cria um clima misterioso, que evoca a memória discursiva do sujeito-leitor e o convoca a desvendar novas aventuras da turma e do personagem não citado, porém conhecido. Os efeitos de sentido são de imprevisibilidade, de curiosidade. O autor-criador conclama o leitor a pensar sobre o sujeito-incógnito, ajustando o novo personagem à nova proposta do autor. Nesse contexto, estão presentes as formações imaginárias que se constituíram ao longo das leituras da ‘turminha’. O sujeito-autor faz uso dos mecanismos de projeção para o novo ‘Cebola’ apresentado a seguir.



Cebola adolescente

[E5] *Cebolinha agora prefere ser chamado simplesmente de “Cebola”. Continua um garoto esperto e muito inteligente. O cabelo finalmente cresceu, mas mantém a velha forma, com mais cabelos. Ser o dono da rua é coisa do passado e hoje ele quer conquistar o mundo com seus projetos e planos para um planeta melhor. Não troca mais os “erres” pelos “eles”, pois fez um tratamento para sua dislalia, se bem que de vez em quando dá seus escorregões, principalmente na frente de meninas e...de uma especial...*

O sujeito-autor inscreve-se na formação discursiva que valoriza aspectos da sociedade contemporânea. Com as escolhas dos adjetivos ‘*esperto e inteligente*’, o criador–sujeito – autor busca provocar identificações de seu novo personagem com os adolescentes da contemporaneidade.

Perpassa o sujeito discursivo, a ilusão de ter o controle sobre o que pretende construir em seu personagem, ao valorizar determinados discursos mobilizados pelo fio interdiscursivo, como o discurso da ‘esperteza’. É preciso que haja esperteza nos dias de hoje, é preciso ser reconhecidamente inteligente, pois assim ditam os discursos acerca da juventude. É necessário ser esperto e inteligente para que seja respeitado na sociedade, nesta modernidade líquida que está em constante mudança, propondo novos desafios e isto exige esperteza e inteligência.

O sujeito-autor revela-se cindido, porque assume diferentes posições no discurso e clivado – pois é constituído de discursos outros e pelo inconsciente. Trata-se de um sujeito

que não controla seus dizeres, não se dando conta da sua interpelação pela ideologia, pois tem a impressão de o criador absoluto de seu personagem, enquanto sujeito-autor.

No acontecimento discursivo: *‘o cabelo finalmente cresceu, mas mantém a velha forma, com mais cabelo’*, o autor buscar preservar traços do personagem “Cebolinha”. O leitor, em seu imaginário, já conhece o personagem criança. O novo personagem não pode ser, de todo, descaracterizado. É preciso que haja um novo sujeito-personagem que esteja dentro da ordem do discurso e que possa satisfazer o sujeito-leitor-adolescente. Numa dissimulação de transparência dos sentidos, desvelam-se os já-ditos sobre tal personagem. É possível vislumbrar a função-autor como sendo tocada de modo particular pela história; o personagem foi criado, aceito, perpetuado e, agora, transformado. O novo sujeito-personagem vai surgindo constituído por novos e velhos sentidos, por uma nova gama de posições ideológicas nas quais linguagem e ideologia se mobilizam afetando o autor, seu personagem e, a posteriori, o leitor.

Nesta materialidade *‘ser o dono da rua é coisa do passado e hoje ele quer conquistar o mundo com seus projetos e planos para um planeta melhor’*, observa-se a presença dos já-ditos inseridos na contemporaneidade em relação à conquista de um espaço respeitoso na sociedade contemporânea. Foca-se, aqui, o sujeito inserido na modernidade líquida, da qual se refere Bauman (2001) e que substancialmente as utopias da boa sociedade deixam de ser escritas e cabe ao indivíduo a capacidade de escolher o que é capaz de fazer. “Compete ao indivíduo amansar o inesperado para que se torne um entretenimento” (BAUMAN, 2001, p.74).

Os sujeitos-adolescentes são bombardeados, por meio da mídia, do discurso escolar, do discurso do vestibular, do discurso político quem transmitem a eles que, para ser um cidadão, há que se conquistar um espaço próprio, ora estudando, ora participando de eventos esportivos, ora destacando-se em áreas diversificadas. Este sujeito pós-moderno busca ser independente, mas, ao mesmo tempo, é submisso, pois é passível de julgamento pela sociedade. É o sujeito líquido de que fala Bauman (2001) e que se molda ou se subjetiva de acordo com a estrutura social vigente. Tal sujeito encontra-se no limiar da liberdade e do aprisionamento, sendo constituído pela exterioridade e constitutivo da mesma, enquanto proferidor de dizeres.

Em se tratando do autor, no contexto supra-citado, observa-se que há uma função de responsabilização presente em suas formulações a respeito dos personagens. É um sujeito que

se acredita autor, sente-se autor, subjugado a deveres, porém dono de direitos. Busca ser coerente com os valores contemporâneos e tem a impressão de ter o controle de sua vontade, embora não se dê conta que é submisso à ordem do discurso vigente. Pode ser execrado ou admirado. A dimensão do sujeito discursivo é determinada pela história e pela exterioridade. O sujeito inserido no capitalismo é interpelado pela ideologia e tem a ilusão de ser a origem de seus dizeres, é como assente Orlandi (1999, p.22):

[...] o modo de interpelação do sujeito capitalista pela ideologia é diferente do modo de interpelação do sujeito medieval: se no sujeito medieval, a interpelação se dá de fora para dentro e é religiosa, a do sujeito capitalista faz intervir o direito, a lógica, a identificação. Nela não há separação entre exterioridade e interioridade, mesmo se, para o sujeito, essa separação continue a ser uma evidência sobre a qual ele constrói, duplamente, sua ilusão: a de que ele é origem de seu dizer (logo, ele diz o que quer) e a da literalidade (aquilo que ele diz só pode ser aquilo) como se houvesse uma relação termo-a-termo entre linguagem, pensamento e mundo.

Tomando por base a citação acima, observa-se que a formação discursiva, na qual se insere o autor do personagem em questão, projeta a formação ideológica do sujeito-autor, a partir de uma determinada conjuntura na pós-modernidade. Sujeito discursivo e sentido vão se constituindo na elaboração do personagem, determinando o que pode e deve ser dito acerca do novo personagem. “Cebola” filia-se à ordem do discurso que valoriza as habilidades de elaborar projetos para um “planeta melhor”. Nota-se a presença da ordem do discurso ecológico e da preservação ambiental. Tal discursividade é concebida dentro de um regime de verdade sobre a efemeridade do homem e do planeta se não preservarmos os recursos naturais. É um tipo de verdade articulado a uma forma de controle, de regulação, constituída pelo saber científico que legitima o discurso da preservação ambiental. Pode-se observar, nesta materialidade, o posicionamento discursivo do autor, atravessado pela necessidade de direcionar a conduta do seu leitor.

Para Foucault (1983, p. 221), as formas modernas de governo revelam uma mudança, do poder soberano, que é aberto, visível, e localizado na monarquia, para o poder disciplinar, que é exercido por meio de sua ‘invisibilidade’, através das tecnologias normalizadoras do eu. A fala de Maurício de Sousa em relação ao personagem ‘Cebola’, busca normalizar o comportamento de seus leitores. Numa espécie de “influência benéfica”, o autor constrói este personagem dotado de habilidades outrora destacadas quando criança (Cebolinha queria ser o dono da rua), atribuindo-lhe práticas pós-modernas.

O novo personagem, embora carregue traços do velho, aponta para um ‘novo Cebola’ idealizado, que busca a perfeição. O discurso do novo, conforme explica Eckert-Hoff (2008, p.84): “remete também ao âmbito da produção neoliberal, em que se cultiva um imaginário que determina aos sujeitos que integram o sistema funcionarem idealmente. Nesse imaginário, centra-se a questão mercadológica do novo: novos produtos, novos métodos, novas tecnologias [...]”. Conforme ainda explica a autora, há um fetiche em torno do “novo”, pois desde a época da colonização (a terra nova) o novo vem imbuído de sentidos pressupondo a proliferação de atos novos, tanto políticos, quanto fronteiriços. Ainda, segundo Eckert-Hoff (2008, p.84):

[...] o discurso do novo faz parte de um imaginário construído historicamente. A historicidade remete-nos a momentos da história em que a marca *novo* carrega um sentido fundador, constitutivo da formação do Brasil – em vista da sua colonização -, enquanto resultado de um sentimento de patriotismo movido pelo desejo de encontrar a pátria, mesmo tendo que reconstruí-la em outro lugar, em que o novo marca a negação do pai primeiro.

Como exemplos temos o “Estado Novo”, “Cruzado Novo”, em referência à política e à moedas adotadas no Brasil. O ‘*novo*’ marca de modo peculiar, a vontade de se fazer algo diferente em busca da completude.

No enunciado *‘não troca mais os “erres” pelos “eles”, pois fez um tratamento para sua dislalia, se bem que de vez em quando dá seus escorregões, principalmente na frente de meninas e...de uma especial..’* a característica marcante do personagem criança se desfaz com a transformação do novo personagem, como se fosse possível, apagar os “defeitos” da infância e passar a ser perfeito na adolescência, sem que haja impasse subjetivo algum.

Cebola deve ter uma nova imagem, um novo comportamento condizente com a turma da sua idade. Antes, o que era ‘engraçadinho’, hoje seria um atributo negativo para seu personagem adolescente. Maurício necessitou ‘curar’ parcialmente Cebolinha de sua dislalia³³; Não poderia, no entanto, sob pena de desidentificar seu personagem, abolir totalmente tal característica. A disfunção na fala do personagem adolescente ocorre então, quando este está sob tensão emocional, como de fato, ocorre com os adolescentes, que deixam transparecer o que está escondido, quando nervosos ou sob pressão. Ao descrever este

³³ Trata-se de uma disfunção na fala em que o “r” é trocado pelo “l”.

personagem, o autor buscou o sujeito do desejo do leitor, procurando provocar uma identificação de “Cebola” com o ideal do adolescente que, geralmente, pretende ter uma imagem perfeita de si.

Quando o personagem é descrito como sendo “alguém especial”, o autor não cita nome. Percebe-se que a discursividade é perpassada pela vontade de despertar, no sujeito-leitor, a ansiedade para saber o que vai acontecer entre os personagens, já que este conhece a história e sabe de quem o autor está falando. Num jogo de significações reguladas pelo imaginário, criou-se um clima de sedução, de curiosidade. Por um silenciamento, evocam-se significados singulares a respeito do futuro relacionamento de Cebola e Mônica. Passemos à descrição de outro personagem da nova Turma.



Cascão adolescente

[E6] *Cascão é o “cara”. É um garoto muito descolado, que adora praticar esportes...Quanto mais radical, melhor. Skate é um dos seus preferidos, junto com a moda street que ele adotou. Banho? Sim, os tempos são outros, ele toma, apesar de continuar não gostando muito. É que hoje em dia a opinião das garotas parece surtir mais efeito na cabeça dele, mas o seu lado bagunceiro ainda fala mais alto, para desespero de sua mãe.*

Na formulação *Cascão é o ‘cara’*, há um dizer proveniente de uma formação discursiva ligada ao discurso divulgado pela mídia, nas programações específicas para o

público adolescente, como na novela ‘Malhação’³⁴, dentre outras, que versam sobre o que é ser o ‘bom’, estar na moda, estar na ‘onda’ e ser admirado pelo grupo. Quando Cascão é apresentado como ‘o cara’, ‘descolado’ observa-se o posicionamento ideológico do sujeito-autor. Ele salienta os atributos que os adolescentes admiram, em consonância com a ordem do discurso da contemporaneidade.

Na materialidade posta: *‘Quanto mais radical, melhor’*- há uma supervalorização dos esportes radicais, bem como o embricamento de sentidos inscritos na contemporaneidade que valoriza, de modo peculiar, os esportes e os praticantes de tais esportes. O sujeito-personagem está submetido à instantaneidade da qual fala Bauman (2001) e reflete a ideia de que cada momento parece ser o da capacidade infinita e promove o ato descartável – pois logo surgirão outros esportes e outros valores - reforçado pelo momento sócio-histórico, divulgado na/ pela mídia, que rege o comportamento adolescente.

Verifica-se no excerto: *‘A opinião das garotas parece surtir efeito na cabeça dele’*, um jogo de vozes sociais que perpassam o sujeito-autor, ao apresentar um discurso voltado para o sujeito leitor-adolescente, que vivencia um momento de descobertas sobre o relacionamento com o sexo oposto. Assim, é necessário ouvir o que as ‘garotas’ têm a dizer e dobrar-se à opinião delas, passando a ‘cuidar’ da própria imagem para conquistá-las. Observa-se, na formulação destacada, o funcionamento do discurso advindo de uma memória discursiva que evoca a conquista, as verdades pré-estabelecidas sobre as mudanças na adolescência, aos discursos que emanam da sociedade líquida, na qual os adolescentes procuram pares para ‘ficar’, ‘beijar’, sem compromissos, para se divertir, em tempos de ‘amores-líquidos’³⁵.

Relacionamos, a seguir, a materialidade posta acima a uma resposta do autor em entrevista à revista *Veja* (2009), para que seja possível levantar pontos importantes para a nossa análise, assim como contradições em seu posicionamento ideológico. Ao responder à pergunta de Duda Teixeira: Como explicar que os gibis da Mônica adolescente vendam o dobro dos da Mônica criança?

[E7] *Em cinco décadas, uma mudança extraordinária aconteceu no nosso público. Se antes adolescentes de 14 anos ainda liam e gostavam dos meus*

³⁴ Novela brasileira que trata do universo adolescente e cujo público-alvo são os adolescentes.

³⁵ É um tipo de amor que na atualidade, envolve o sujeito que encara o outro apenas como um objeto de usufruto. Os relacionamentos desaparecem com velocidade crescente e o sujeito neste mundo que Bauman(2001) chama de pós-moderno é estimulado e incitado a todo momento a buscar apenas o imediatismo e ele próprio torna-se objeto de consumo.

gibis, hoje ele começam a deixar de lê-los aos 7. Aos poucos, passam a considerar a Turma da Mônica coisa de criança e a comprar mangás japoneses. Quando estão com 10 anos já se assumem como jovens. São os pré-adolescentes, meninos e meninas com preocupações e vontades diferentes daquelas que havia quando a Mônica foi publicada pela primeira vez. A infância, portanto, encolheu. Há mais ou menos cinco anos pensei em uma maneira de não perder esses leitores. Minha solução foi oferecer a eles um pouco do universo jovem, que até então era reservado aos mais velhos. Pegamos os tradicionais personagens da Turma da Mônica e os inserimos em histórias com uma boa dose de relacionamento. Eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem hormônios pipocando e não sabem o que fazer com isso.

Nesta resposta, o autor mostra-se disposto a adequar os seus quadrinhos ao nosso contexto sócio-histórico, numa tentativa de acompanhar as mudanças que ocorrem impreterivelmente na contemporaneidade. É preciso que haja coerência com a liquidez da modernidade, com os valores instantâneos, com a efemeridade de conceitos. O sujeito-autor faz com que o personagem ocupe uma posição discursiva coerente com a ordem do discurso típica da chamada por Bauman (2001) ‘modernidade líquida’ – o tempo da informação rápida, das transformações imediatistas, da efemeridade das relações.

A preocupação com a recepção do seu novo material e com os efeitos de sentidos que provocará em seus leitores permeia as descrições de seus personagens. Tal preocupação começa logo no início da entrevista ao proferir que antes, adolescentes de 14 anos liam os gibis e hoje, as crianças de 10 anos assumem-se como jovens.

Os possíveis leitores são ‘figurantes’ de um grupo escolhido – os adolescentes - e o discurso do sujeito-autor é atravessado pela “vontade de verdade” que se define a partir de “procedimentos de controle”, expressão emprestada de Foucault (1999). Maurício de Sousa constrói seu personagem, caracterizando-o de modo a conquistar o leitor adolescente, criando laços de coerência, entrando num jogo discursivo que tem a forma dos anseios que permeiam o mundo contemporâneo, isto é, anseio por beleza, por perfeição, conquistas, enfim, pelos sonhos dos adolescentes da sociedade pós-moderna.

O dizer do autor: ‘*são os pré-adolescentes, meninos e meninas com preocupações e vontades diferentes daquelas que havia quando a Mônica foi publicada pela primeira vez*’. A ‘*infância, portanto, encolhe*’ leva-nos a uma análise de que o posicionamento discursivo do sujeito-autor remete a uma espécie de lamentação. Ele se vê em meio a mudança da sociedade e sente que também precisa mudar sua revista, adequá-la ao leitor. Constata, de modo singular, que a infância encolheu. Com tal argumento o autor desnuda sua posição discursiva

em relação à infância na atualidade, uma infância encolhida, com valores diferentes daqueles da sua própria época. É possível desnudar que o sujeito-autor, ao mesmo tempo em que pretende ocupar um lugar discursivo na contemporaneidade, tem uma posição enquanto sujeito, cindido, afetado pela ideologia e pelo inconsciente, que valoriza a infância dos tempos antigos. Em um jogo discursivo conflitante, o autor, contraditoriamente, tem que adequar sua nova criação de modo que agrade o adolescente de hoje. Se a infância encolheu, é necessário que a nova revista reflita tal realidade, encaixando-se na nova ordem do discurso da ‘modernidade líquida’.

Na materialidade posta *‘há mais ou menos cinco anos pensei em uma maneira de não perder esses leitores. Minha solução foi oferecer a eles um pouco do universo jovem, que até então era reservado aos mais velhos’* observa-se a necessidade de adequar-se novamente às práticas atuais. A nova instantaneidade do tempo muda radicalmente a modalidade do convívio humano e os valores tornam-se mutáveis. Os discursos da nova revista devem adequar-se à nova ordem exigida pelo mercado editorial. É preciso que se aproveite a oportunidade e, reportando-nos a Bauman (2001), concordamos que “agora é a palavra-chave da estratégia de vida, ao que quer que essa estratégia se aplique e independente do que mais possa sugerir”(Bauman, 2001, p. 187). Desta feita, é preciso que se encontre uma solução adequada para as mudanças que ocorreram na sociedade no contexto sócio-histórico.

Na formulação: *‘pegamos os tradicionais personagens da Turma da Mônica e os inserimos em histórias com uma boa dose de relacionamento’*. *Eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem hormônios pipocando e não sabem o que fazer com isso*, percebemos que o autor rende-se à ordem do discurso que preconiza o universo adolescente. A escolha lexical *‘boa dose de relacionamento’* o coloca num posicionamento em que se mostra relutante. Não há de ser mais nem menos, mas uma dose, como um remédio a ser tomado corretamente, que pode ser veneno se tomado incorretamente, o que nos rememora (DERRIDA, 2005, p.14):

[...] esse *phármakon*, essa “medicina”, esse filtro, ao mesmo tempo remédio e veneno, já se introduz no corpo do discurso com toda sua ambivalência. Esse encanto, essa virtude de fascinação, essa potência de feitiço pode ser – alternada ou simultaneamente – benéficas ou maléficas. [...] As folhas da escritura agem como um *phármakon* que expulsa ou atrai para fora da cidade aquele que dela nunca quis sair[...]

Neste prisma, analisa-se que o autor necessitou dosar a sua materialidade discursiva em um novo contexto, na “dose” certa, sob a pretensão de que sua nova obra fosse aceita ou sob o perigo de ser rejeitada, caso errasse na dose. Ao adentrar no discurso da contemporaneidade, ao mudar seu material, ao convocar os leitores para tal mudança, fez-se necessário que cuidasse sobremaneira de um conteúdo peculiar de suas histórias: os relacionamentos amorosos. Como a ordem do discurso da moral vigente deve ser obedecida, o autor precisou atentar, de modo cuidadoso, para a nova discursividade. Observando as considerações de (CAVALLARI, 2004, p.197):

[...]a moral representa uma característica que seria inerente à natureza humana. Para assumir esse estatuto, no entanto, a moral se coloca acima da razão e passa a ser admitida como um princípio primordial. Tendo em vista que os princípios morais fornecem as diretrizes de ordem geral, podemos dizer que a noção de moral garante a manutenção social, já que surge como um “acordo” inevitável e unânime entre os membros da sociedade. Desse modo, para agir moralmente, deve-se agir em conformidade a algumas regras de conduta, advindas de uma “consciência” moral comum, na qual acredita-se que as razões morais são válidas para todos. No entanto, é significativo destacar que a conduta moral é ilusoriamente guiada pela voz da razão ou da consciência, uma vez que esta “consciência” é construída discursivamente, através da manutenção de aspectos ideológicos que funcionam e significam na relação com discursos outros.

Orientando-nos pela citação acima, podemos perceber que o autor busca a adequação de seus novos personagens, constituídos na discursividade pós-moderna, respeitando a moral vigente, num cuidado de si. O sujeito-autor procura ocupar um lugar na pós-modernidade e instaura um discurso condizente à moral vigente, embora não se dê conta disso. Tal posicionamento vem a coadunar com os discursos vigentes acerca da moralidade, estabelecendo um vínculo com o leitor e com a sociedade, ao mesmo tempo.

Voltemos às materialidades postas sobre a descrição do personagem Cascão. No trecho *‘quanto mais radical, melhor. Skate é um dos seus preferidos, junto com a moda street que ele adotou’* que apresenta um comportamento coerente com o discurso que prega a prática de esportes que levariam a uma vida mais saudável. Observa-se que o discurso da ciência autoriza e reforça tal colocação, pois a própria medicina recomenda a prática de esportes regulares, para que se tenha um corpo saudável, para que se tenha uma boa qualidade de vida.

Na atualidade, o jovem, para ser aceito e admirado, deve praticar esportes e ser saudável, tendo em vista que a sociedade contemporânea cultua e preconiza a prática de

esportes como sendo essencial para a vida na atualidade. Os adolescentes, de um modo geral, identificam-se com tal discurso e são influenciados pelo poder da mídia, que, atrelado ao saber da ciência, intensifica tal valor. Os sujeitos-leitores adolescentes são constituídos por um imaginário em que lindas modelos são mostradas no cotidiano, orientando seus comportamentos. Os meninos buscam os músculos e a perfeição e as meninas o belo corpo. As formações discursivas e as interdiscursividades que governam essas práticas advêm do discurso da moda, do discurso da beleza, do discurso da perfeição e são legitimados pelo saber científico. Numa formação ideológica constituída de uma preocupação demasiada com a aparência, o autor desvela traços dos personagens que possivelmente provocarão identificações nos adolescentes leitores. Ser radical é ser e estar na moda. Praticar esportes é estar na moda. Sujeito-autor e personagens são afetados pela historicidade contemporânea, sendo a ideologia condição constitutiva de ambos.

No excerto descritivo formulado pelo autor: *‘Banho? Sim, os tempos são outros, ele toma, apesar de continuar não gostando muito. É que hoje em dia a opinião das garotas parece surtir mais efeito na cabeça dele, mas o seu lado bagunceiro ainda fala mais alto, para desespero de sua mãe’*. É sabido que Cascão criança não tomava banho. Esta característica é marcante neste personagem. Hoje, o autor recria seu personagem transformando-o, como se tal transformação ocorresse de modo natural, sem que houvesse impasses subjetivos. Ele tornou-se adolescente e seu problema com o banho, acabou. Os sujeitos-leitores não se identificariam com um adolescente que não tomasse banho, pois a imagem idealizada pela sociedade valoriza questões relacionadas à higiene pessoal. O autor tem a ilusão de que controla a aceitação dos sujeitos-leitores e que seu personagem será não só aceito, mas também admirado, em função das transformações ocorridas. Tal personagem representa a recriação de uma identidade que deve ser uma experiência positiva para com seus leitores. Há o estabelecimento de regras quanto à ordem do discurso relacionado à higiene pessoal, também autorizado e legitimado pela ciência.

Ainda na descrição do autor sobre Cascão, a materialidade *‘apesar de continuar não gostando muito’* evoca o lado infantil do personagem, não podendo descaracterizá-lo de todo. Apaga-se o menino que não gostava de banho e sobre o qual giravam várias histórias engraçadas, a partir dessa peculiaridade, e ativa-se o sujeito-adolescente que deve ser como os outros de sua idade. Ele se preocupa com a opinião das garotas, diz o autor, e as interdiscursividades que perpassam a construção de seu novo personagem advêm do universo

de valores sociais vigentes acerca da importância de se conquistar o espaço no grupo adolescente. Como todo adolescente, Cascão deve ser inserido na sociedade como um garoto ‘descolado’, moderno e cheiroso. Mostra-se, com sutileza, que a personalidade (cabeça) do adolescente é fluida e passível de formar-se e influenciar-se por opiniões do grupo, pois importa-se com a opinião das garotas, também por isso toma banho. Perpassam, na materialidade posta, as discursividades que se relacionam ao contexto da vida em família. O lado bagunceiro do sujeito-personagem fala mais alto, para o desespero de sua mãe. Trata-se, mais uma vez, o personagem inserido num mundo aparentemente real.

Observa-se que as discursividades que reforçam o cotidiano adolescente vêm da posição discursiva ocupada pelo sujeito-autor que está imerso em uma sociedade “controlada” na qual o indivíduo é formado por modelos advindos do mundo capitalista, governado por princípios neoliberais. O autor exercita o poder enquanto sujeito ‘fabricado’ por tal sociedade, reforçando valores predeterminados. Os sujeitos-leitores constituem-se no movimento histórico submetidos à apelação de uma identidade social sustentada pelo poder midiático. Observa-se um tempo de transformações sociais aceleradas em que uma suposta sensação de liberdade traz em seu avesso a ditadura de valores. Passemos à descrição a seguir que, mais uma vez, ilustra a ‘ditadura’ da beleza e da boa forma.



Magali adolescente

[E8] *Magali ainda é a menina meiga e delicada que conhecemos, mas uma coisa mudou: a sua forma de comer. Gulosinha? Sim, mas agora ela cuida bem mais do corpo, preocupando-se com a alimentação, praticando esportes e dando graças por não engordar facilmente. Continua aquela amiga supercarinhosa que adora gatos, para o desespero do seu pai, já que a família de felinos na casa aumentou depois que Mingau se casou com Aveia.*

A personagem Magali adolescente aparece como conselheira, cuidando de seu público de modo sutil. A respeito da função “conselheiro” reportamo-nos a Bauman (2001, p.77)

“outra diferença crucial entre líderes e conselheiros é que os primeiros agem como intermediários entre o bem individual e o “bem de todos” ... e os conselheiros, ao contrário, cuidam de nunca pisar fora da área fechada do privado. Doenças são individuais, assim como a terapia; as preocupações são privadas, assim como os meios de lutar para resolvê-las. Os conselhos que os conselheiros oferecem se referem à política-vida, não à Política com P maiúsculo; eles se referem ao que as pessoas aconselhadas podem fazer a elas mesmas e para si próprias, cada uma para si – não ao que podem realizar em conjunto para cada uma delas, se unirem forças.

Articulando a citação acima à apresentação da personagem, observa-se que Magali passa por mudanças de comportamento de forma natural e automática, como se não houvesse impasse subjetivo algum: Magali torna-se uma adolescente modelo. A descrição é um tanto ambígua, pois não se pode descaracterizar a personagem de todo, sob o risco de (des)identificá-la junto ao público que já a conheceu quando criança.

A descrição da personagem, transcrita no excerto acima, evoca o discurso da moda, da saúde e da boa forma, fortemente presentes na sociedade contemporânea, discursos esses que reforçam a preocupação com a beleza, com o corpo, com o medo de não corresponder aos modelos sócio-culturalmente estabelecidos. Tal posicionamento é amplamente divulgado e reforçado nas instâncias midiáticas e comunicacionais. A interdiscursividade possibilita o encontro e o confronto de sentidos, ora sobre ser gulosa, ora sobre ter que cuidar do corpo. O autor busca ocupar, novamente, um posicionamento coerente com a pós-modernidade. O sujeito-autor evoca as formações imaginárias que perpassam os adolescentes da modernidade líquida, pois é preciso que eles aceitem a nova personagem.

Quando Magali é apresentada como *ainda* sendo uma menina *meiga*, observamos o posicionamento ideológico do sujeito-autor, ao salientar os atributos de sua personagem. A descrição fornecida é permeada pelo estereótipo construído pelo discurso ‘machista’ e

materializado nas palavras *meiga e delicada*. É da ordem do simbólico, tais vozes que constituem o sujeito-autor. O intradiscorso aponta para projeções imaginárias a respeito do que é ser mulher, ser adolescente-mulher, ser jovem-mulher na contemporaneidade.

A conjunção adversativa *ainda* desnuda o posicionamento do autor, revelando o medo da (des)construção da imagem da mulher como sendo perfeita, meiga e delicada. Dessa forma, o autor é afetado pela fragilidade de apresentar o sujeito-personagem, de modo que agrade ao novo público-alvo. O sujeito-autor, não se dá conta de que almeja provocar identificações em seu leitor-adolescente. Ele destaca e procura manter certas características marcantes de seus personagens quando crianças, recorrendo à memória discursiva de seus leitores, como se assim pudesse evidenciar a aceitação do material por seu público alvo de hoje. Desta feita, atributos dos personagens são (des)construídos e ao mesmo tempo (re)construídos, revelando, no fio intradiscursivo, o sujeito-autor (con)formando e legitimando as verdades pré-estabelecidas na sociedade que valoriza a beleza, o corpo, a mulher. Este autor traz, para a apresentação de sua personagem, os traços de um fazer persuasivo numa criação ficcional, traços esses de onde ecoam híbridas vozes constituindo o sujeito-autor, irrompendo em efeitos de sentidos na constituição discursiva da personagem Magali.

Percebemos, também, que o autor como todo e qualquer sujeito de linguagem, assujeitado, ordenado, organizado e normatizado pela disciplina do corpo, do espaço, do tempo é classificado como um autor respeitado e suas verdades são enunciadas por meio de suas revistinhas e criações. Verdades que se mostram nos fios interdiscursivos, possibilitando a perpetuação de valores ditados na sociedade contemporânea. Essas verdades fabricam ideais a serem seguidos, do tipo: ser magra, elegante, gostar dos animais e respeitá-los, valores estes que estão na ordem do discurso vigente e que objetificam os sujeitos, docilizando seus corpos e inserindo-os nos padrões culturais de nossa sociedade.

Quando o autor diz que Magali *'continua aquela amiga supercarinhosa que adora gatos, para o desespero do seu pai, já que a família de felinos na casa aumentou depois que Mingau se casou com Aveia'* percebe-se que o sujeito-autor inscreve-se na dimensão da criação; criação de uma personagem que se insere no imaginário adolescente, num jogo de fabricação de subjetividades de seus leitores. Não há controle explícito dos efeitos que sua nova obra e personagem produzirão em seu público-alvo, mas há mecanismos de sedução que

engendram desejos: desejo de ser bela, de ser admirada pelo grupo, de atingir a perfeição, a completude.

Observando a imagem da personagem Magali, vê-se que suas vestimentas adequam-se ao que dita à moda atual. A questão da mulher na sociedade contemporânea, regida pela ditadura da magreza, remete-nos a Bauman (2001) em sua reflexão: “olhando para a experiência de outras pessoas, tendo uma ideia de suas dificuldades e atribulações, esperamos descobrir e localizar os problemas que causaram nossa própria infelicidade” e, assim, busca-se com a criação de uma personagem nova, meios para vencer os próprios anseios e problemas e resolvê-los, de preferência, sem que haja muito sofrimento ou impasse, tal como observamos no fato de Magali ter ficado magra e não se preocupar, pois não engorda facilmente, segundo sua descrição. Reitera-se, então, o discurso de que “a mulher que se exercita possui seu próprio corpo pela identificação com uma imagem que não é a sua própria, mas a dos corpos que lhe são oferecidos como exemplo” (Hilary Radner *apud* Bauman, 2001, p.79).

A sociedade atual, por meio da mídia, ora por outros instrumentos de dominação, dita, controla, padroniza e produz sujeitos-adolescentes em série; os adolescentes são um grupo homogêneo, como se estivessem uniformizados. É preciso ter o celular de última geração, ter a roupa de marca que agrada ao grupo, ter o tênis que seja objeto de desejo, ter o último ‘Iphone’ lançado. Os sujeitos adolescentes, das mais variadas classes sociais, estão à mercê da normatização e normalização resultantes dos processos de objetivação, segundo Foucault, e devem se adaptar aos objetivos sistêmicos ditados pela sociedade contemporânea, pela escola e pelos meios de comunicação de massa. O que caracteriza a sociedade de controle é a sujeição dos indivíduos. Conforme afirmam (HARDT E NEGRI, 2002, p.42):

O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos(em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade.

Desta feita, observa-se que o autor é um sujeito cindido e dele emanam discursos dos quais tem a impressão de ser a fonte. O sujeito-autor não contém os dizeres que escapam de sua intencionalidade, já que são afetados pelo inconsciente, remetendo a sujeitos e discursos outros que o constituem. Em outras palavras, o sujeito-autor reproduz dizeres divulgados pela

mídia, pelos padrões sociais, revelando a heterogeneidade que o constitui. Traços discursivos sobre valores familiares atuam em seu dizer: ‘pais de adolescentes encontram-se em desespero’.

Essa idealização da adolescência, materializada na descrição dos personagens, se reflete na fala dos alunos, como observamos a seguir nas análises piloto preliminares que compõem o próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – MOMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO: (CON)FORMANDO SUBJETIVIDADES

Neste capítulo, primeiramente abordaremos as condições de produção restritas ou imediatas no que diz respeito ao discurso proferido por alunos leitores dos mangás. A partir de então, apresentaremos as análises dos depoimentos dos alunos de uma escola pública municipal, a respeito dos mangás da “Turma da Mônica Jovem”.

3.1. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO RESTRITAS OU IMEDIATAS

Procurando investigar a possibilidade de considerar as histórias em quadrinhos, mais especificamente os novos mangás de Maurício de Souza, como recursos a serem utilizados nas aulas de leitura, numa perspectiva discursiva, e vislumbrando o quanto essas histórias afetam os alunos-leitores, objetivamos delinear alguns dos discursos que permeiam tais histórias. Na tentativa de abordarmos alguns momentos de identificação entre os alunos-leitores do material em questão e os personagens propostos na nova revista, realizamos a coleta e análise dos depoimentos desses leitores. Antes de analisarmos tais formulações, faz-se necessário descrever o perfil do sujeito pesquisado, o espaço de coleta, bem como a atividade proposta para tal fim.

Nas aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa em uma escola pública da cidade de Taubaté, foi possível observar que os alunos do Ensino Fundamental na faixa etária entre 13 e 16 anos interessavam-se de modo peculiar pelas histórias em quadrinhos, especificamente as da Turma da Mônica, do autor Maurício de Sousa. Apresentamos então, aos alunos, o novo estilo do autor e observamos a reação dos mesmos. Pudemos constatar uma grande expectativa e comentários positivos a respeito dos novos personagens e do novo estilo, o mangá.

A professora de Língua Portuguesa, que ministra aulas para os adolescentes leitores sujeitos da pesquisa, explicou aos alunos sobre as peculiaridades no novo material e foram disponibilizados exemplares para uma tarefa de leitura, como foi sugerido pela pesquisadora. Pediu-se aos estudantes que levassem a revista para casa e que posteriormente participassem de uma pesquisa a respeito do novo material de leitura. Como tínhamos poucas revistas – devido ao pouco tempo de lançamento com edições esgotadas - tivemos que sortear os alunos

que participariam da pesquisa, pois todos queriam participar. Para uma análise realizada dentro da perspectiva em que se insere nossa pesquisa, cinco alunos nos pareceram uma amostra razoável, considerando que o que nos interessa para este trabalho de base interpretativista, não é o número de indivíduos pesquisados, mas a regularidade da posição discursiva assumida pelo sujeito de linguagem. Portanto, cinco sujeitos pesquisados constituem uma amostragem significativa cujas respostas fornecidas a um questionário³⁶ escrito a respeito do novo material, podem reforçar nossa hipótese. Para que pudéssemos colher as respostas, elaboramos um questionário com perguntas amplas e abertas para que os alunos falassem livremente sobre suas impressões a respeito dos mangás.

O questionário foi aplicado por uma professora de uma escola pública municipal na cidade de Taubaté. Dos cinco alunos que realizaram a atividade proposta, dois eram meninos e três, meninas. Os alunos que participaram da pesquisa cursavam o 9º ano do Ensino Fundamental. A participação foi espontânea e a leitura não foi imposta, mas sim sugerida. A professora pediu aos estudantes que levassem as revistas e os questionários para casa e que os entregassem, no prazo de uma semana, com as respostas. Os alunos selecionados³⁷ são conhecedores dos gibis de Maurício de Sousa e as HQs da turma da Mônica infantil já eram lidas por eles.

Inicialmente, houve algum estranhamento da tipologia do material, pois estavam acostumados com as revistinhas em quadrinhos: coloridas, pequenas e com os personagens crianças. Alguns reclamaram da “falta de cores”, mas todos, sem exceção, aceitaram o novo estilo e mostraram-se muito curiosos, a ponto de disputarem a revista como um verdadeiro troféu. Após a realização da atividade proposta pelo professor de LP, percebeu-se que os alunos esperavam, ansiosamente, pelas edições seguintes. Esse material mostrou-se, enquanto gênero autêntico, adequado para uso em aulas de leitura, pois suscitou discussões acerca de questões contemporâneas.

Passemos então, à análise dos excertos dos sujeitos-alunos-leitores.

3.2 – Análise dos Excertos

³⁶ Anexo 1.

³⁷ Os sujeitos-alunos leitores serão indicados sob as siglas: S1, S2, S3, S4, S5.

O aluno-leitor (S1) ao responder a pergunta 4 - sobre a personagem de que mais gosta e por quê - do questionário anexo, formulou:

E1-(S1) – *Da Magali, adoro a ideia dela poder comer de verdade, e não engordar nem meio dedinho.*

A materialidade posta acima, aponta para uma identificação entre a personagem Magali e o sujeito-leitor S1.

Em S1, numa espécie de desabafo, há o embate de vozes que denunciam ‘*um desejo de poder comer de verdade, mas de não engordar nem meio dedinho*’ para manter o padrão de beleza vigente. Vê-se que o sujeito-autor, ao recriar a personagem, que na nova versão não come demais, conseguiu provocar identificações em seu público-alvo, já que reforça comportamentos e padrões tidos como ideais. Tais apontamentos nos remetem aos postulados de Authier-Revuz (1990, p.33) que preconiza que “para o sujeito dividido, o papel indispensável do ‘eu’, é aquele duma instância que, no imaginário, se ocupa de reconstruir a imagem de um sujeito autônomo, anulando, no desconhecimento, o descentramento real”. Assim, a heterogeneidade constitutiva de (S1) revela a presença de outras vozes e discursos, que vão (con)formando sua subjetividade.

O mesmo sujeito enunciador, diante da questão: *o que acha da história e se achou algum personagem parecido com ele(a) e em quê ?*

[E2] (S1) – *Acho-me muito parecida com a Mônica. Querendo sempre proteger seus amigos e consertar suas coisas erradas, e muitas vezes esquecer de mim mesma, de meus problemas, como na turma da Mônica jovem, edição 10 “conta comigo”.*

Nesta materialidade, pode-se depreender a incompletude do sujeito-leitor que, por meio de processos inconscientes, atém-se às representações imaginárias. A identidade, segundo Hall (2006, p.38) “é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade”. As identificações provocadas pela personagem no sujeito-leitor revelam-se e ganham sentido no desejo de ser como a personagem destacada, querendo “consertar as coisas erradas” e orgulhando-se de esquecer-se de si mesma em prol do outro. (S1) repete um dizer que

significa ao evocar o interdiscursivo, revelando a presença do discurso materno, isto é, de quem geralmente esquece-se de si mesma em prol do filho. O referido discurso, por sua vez, remete ao senso comum e é típico de nossa sociedade. Observamos, por meio desses efeitos de sentido, a complexidade da sociedade contemporânea, que vai adquirindo uma forma voltada para o coletivo e social, haja vista os discursos recorrentes em nossa sociedade a respeito de valores proferidos como ‘devemos nos unir em prol da educação, da ecologia’ e, até mesmo, o fio interdiscursivo do discurso religioso ‘vamos ajudar ao próximo’. O sujeito de linguagem vai tecendo sua subjetividade ao se representar de forma parecida com a Mônica, destacando atributos que admira na personagem.

No E3, proferido por S1, o sujeito aluno-leitor responde como conheceu os mangás, ao responder a pergunta 2 do questionário anexo:

[E3] [S1] – *Pela editora Panini que ligou em casa para assinarmos também a revista jovem. Achei legal ter uma revista adolescente pois conforme eu ia crescendo, poderia também ver o que acontecia com eles.*

O sujeito-enunciador demonstra intimidade com a Editora em questão e à mercê do jogo mercadológico da editora. Pressupõe-se pelo uso de ‘*também*’ que S1 já lia as revistas da turma infantil. Em ‘*achei legal ter uma revista adolescente*’, S1 retrata sua satisfação e quase felicidade por não ter sido esquecida em sua fase adolescente. Numa mistura entre ficção e realidade, S1 quer saber o que acontece com a turma. Indaga-se se eles cresceriam também e como é a nova vida dos personagens que fizeram parte de sua história de leitura. O sujeito-aluno leitor procura demarcar uma fronteira entre a infância e a juventude e o seu dizer traz as marcas de uma esperança de saber como será essa nova fase de sua própria vida. Será que os personagens passam pelos mesmos impasses que S1? Numa busca de identificação com os personagens, agora adolescentes, S1 dá credibilidade ao novo material de Maurício. S1 mescla o que está por vir e o que acontece ao seu redor, numa estreita busca de transformações ancoradas no que já lhe é familiar, no anseio de o novo dar-lhe suporte para as novidades da nova fase de sua vida. Confere-se o valor de verdade na nova revista, afinal, ela vem carregada de vozes que permeiam a sua própria heterogeneidade, e anseia pelo desenrolar das histórias, subjetivando-se.

S2 quando responde sobre como ficou conhecendo os mangás e que reação teve ao saber que existia uma revista da turma adolescente:

[E1] [S2] – *Conheci na escola onde estudo e fiquei muito curioso para saber que tipo de histórias haveria, afinal os personagens agora não são mais criancinhas.*

S2 menciona sua curiosidade para saber que tipo de histórias a nova revista vai conter. O vocábulo *Afinal* mostra que S2 reproduz um dizer permeado pela curiosidade de saber o que será mostrado no mangá, e que finalmente o que esperava aconteceu. Há uma expectativa sobre questões acerca da adolescência e de seus sentimentos que estão em transformação. S2 está crescendo e a turma *afinal* tem que crescer também. É um discurso marcado pela incerteza e pela vontade de ancorar-se no que já é conhecido.

O adolescente, como afirma o discurso consolidado pela ciência a esse respeito, sente-se temeroso quanto ao seu destino e quanto às mudanças que ocorrem em seu organismo, em suas emoções e ao mesmo tempo em que busca suas próprias respostas, distancia-se da vigilância dos pais, da escola e da sociedade. Busca identificação com os grupos e confronta os estereótipos. No entanto, é necessário que alguma coisa lhe dê segurança, que possa acreditar em alguma coisa. Por que não buscar certa familiaridade em um material já consagrado, no qual ele confia? Na sociedade pós-moderna, há pessoas que, como nos mostra Bauman (2001,p.77):

[...] afirmam ‘estar por dentro’, e muitas delas têm legiões de seguidores prontos a lhes fazer coro. Tais pessoas ‘por dentro’, mesmo aquelas cujo conhecimento não foi posto publicamente em dúvida, no entanto, *líderes* elas são no máximo *conselheiros* – e uma diferença crucial entre líderes e conselheiros é que os primeiros devem ser seguidos e os segundos precisam ser contratados e podem ser demitidos.

Ancoramos nossa análise na ideia de que o autor é um líder a ser seguido e os novos personagens são conselheiros. S2 subjuga-se ao encanto da sua própria curiosidade e revela um sujeito ansioso pela sua própria capacidade de aceitação da transformação da criancinha em adolescente.

S2 respondendo às perguntas sobre que personagem mais gosta e por quê.

[E2] [S2] – *Gosto mais do Cebolinha, que agora é Cebola, porque ele é muito bem criado, tem presença em tudo aquilo que faz, é bem humorado, em outras palavras ele é muito legal.*

Na discursividade posta, (S2) identifica-se com as qualidades de Cebola e observa-se que sujeito-leitor enaltece as qualidades do personagem. Os efeitos de sentido provocados pela formulação de (S2) revelam um sujeito discursivo permeado por vozes que constroem o desejo de ser “bem criado” e de “ter presença” em tudo que faz, “ser bem humorado”, “muito legal”. Deprendemos que estas seriam, segundo o enunciador, as características que fazem de um adolescente, comumente representado como “aborrecente”, “uma pessoa muito legal”. Por meio da identificação com as representações que caracterizam o personagem que admira, (S2) vai dando contorno e forma à sua subjetividade.

Analisando o excerto redigido por (S2) em resposta à pergunta 5 - (Vide anexo)

[E3] [S2] *Na minha opinião, eu não diria que algum dos personagens tem sua realidade parecida com a minha, mas por outro lado eu me identifico mais com o cebolinha, em relação de ser as vezes engraçado e divertido.*

Percebe-se S2 em sua heterogeneidade, constituído pelo esquecimento número um, quando formula “na minha opinião”, tendo a ilusão de que pensa assim, não se dando conta das filiações simbólicas que conduzem o seu dizer. Por meio da formulação posta, o sujeito enunciador tem a ilusão de que governa ou controla suas identificações. No entanto, a identificação se estabelece por processos inconscientes, ao longo do tempo. Para Hall (2006, p.38) ao falar sobre a identidade: “existe sempre algo imaginário ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada”. Então, percebemos que S2 está e estará, constantemente, se constituindo enquanto sujeito, considerando que, de acordo com Hall (2006), as identidades:

[...] surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude. (HALL, 2006, p.38)

Com base na citação acima, podemos afirmar que S2 tem a impressão de vivenciar sua própria identificação com o personagem, como se o Cebolinha, agora Cebola, fosse parte de uma pessoa unificada ao sujeito-leitor, espelhando pontos de admiração e do desejo de ser engraçado e divertido. Também este sujeito-leitor enunciador refere-se ao personagem de um modo peculiar: ele concebe o personagem como se ele fosse real, pertencente a uma realidade, ao formular que *‘eu não diria...[...] tem sua realidade parecida com a minha’* é como se S2 vivesse a ficção e o personagem a realidade. As formulações de S2 mostram como os momentos de identificação com o personagem, imaginariamente controlados pelo sujeito-enunciador, subjetiva o sujeito-leitor-adolescente.

Em S3, analisamos a materialidade correspondente à resposta sobre como ficou conhecendo os mangás e que reação teve ao saber que existia uma revista da turma adolescente:

[E1] [S3] *Graças a minha professora. Foi ótimo. Já gostava deles quando crianças e sei que vou adorar agora em saber que são adolescentes.*

S3 ao usar *Graças a minha professora* - mostra-se grato por ter a oportunidade de conhecer a “turma” adolescente. O sujeito-aluno leitor confessa que já gostava da *‘turminha* e que agora vai *adorar*’ – pois, os personagens os quais admirava, agora cresceram também. Nota-se a necessidade de identificar-se com a turma adolescente, e este sujeito-aluno leitor, mostra-se ansioso por sua totalidade em construir-se em seu universo de leitura, e acredita-se completo ao saber da existência do novo mangá de Maurício de Sousa.

S3 ao responder e o que achou do mangá, das histórias e dos personagens:

[E2][S3] *Uma excelente história, um extraordinário mangá e os personagens, agora adolescentes, são ainda mais criativos, eles são demais.*

Chama-nos atenção, as escolhas lexicais de S3 – *‘excelente, extraordinário’* – escolhas que remetem à idealização da perfeição no mangá da turma adolescente. S3 retrata sua admiração pelo novo, com a escolha – *agora* - enquanto idealizador dos personagens, pois *‘agora adolescentes’* – são melhores do que quando crianças, *‘mais criativos’*, e essa marca do novo para S3 gira em torno de uma imagem de si mesmo enquanto busca ser diferente e

desloca seu olhar para o adolescente da revista – engendrando processo de identificação e subjetivação, constituindo-se em novo sujeito, mais criativo, mais interessante.

Na materialidade posta por S3 quando responde sobre que personagem mais gosta e por quê :

[E3][S3] *A Mônica. Porque ela é linda, corajosa e não tem medo do que faz, sempre age de maneira correta, sempre pensa em si própria e nos seus amigos, como eu.*

Observamos a emergência de um discurso no limiar da fusão entre o personagem e o sujeito. Da admiração recorrente com as escolhas – ‘*linda, corajosa, age sempre de maneira correta*’ – S3 busca sua identidade nos traços da nova personagem. A contradição constitutiva de sua subjetividade é permeada pela marca do pensar em si própria e nos seus amigos, numa espécie de liberdade, ‘*agora posso pensar em mim e no meu grupo*’, num embate de vozes que transforma o lugar em que era criança num lugar autorizado para o adolescente.

S3 dá voz a sua identificação na materialidade – ‘*como eu*’ – e remete ao que agora finalmente pode sentir, por ser adolescente, mantendo em sua heterogeneidade o discurso familiar, o discurso da moral e dos bons costumes – ‘*agirá de maneira sempre correta*’. S3 não tem o controle de sua identificação e das vozes que permeiam seu dizer, constituindo-se sujeito desejoso de formar-se em adulto, porém carregar traços que considera bons em sua transformação, numa espécie de metamorfose em que o velho e o novo estão misturados, e dos quais aproveita-se o que é considerado bom, subjetivando –se.

S3, ao responder se achou a história de algum personagem parecido com ele e em quê:

[E4][S3] *Sim, o Cebola, porque ele é inteligente e esperto e quer mostrar para o mundo os seus verdadeiros planos em busca de fazer um planeta melhor é claro que fala de vez em quando “elado” como eu .*

Resgata-se a partir da materialidade posta acima, um sujeito atravessado pelo imaginário de solucionar problemas para um mundo melhor, através do personagem que ilusoriamente elegeu e que acha ser parecido com ele, buscando ocupar uma posição discursiva autorizada pelo discurso da ciência sobre o meio ambiente. O discurso divulgado pela mídia sobre ‘*cuidar do planeta*’, vem carregado de valores que exaltam a tarefa de fazer

planos verdadeiros, não mais ‘planinhos infantis’, em busca de uma solução agora real para os problemas reais da humanidade.

O sujeito-aluno contempla sua própria vontade de se constituir, misturando-se à descrição de seu personagem favorito e disciplinando seu futuro. São mostradas, no excerto em questão, suas marcas do passado, denunciando sua fragilidade ao proferir ‘*é claro que de vez em quando fala elado como eu*’. *É claro* enuncia que S3 não vai fugir do que o personagem tem de peculiar: seu modo de falar, numa espécie de confissão de si. Os efeitos de sentido que emergem desse dizer mostram-se aliados a uma vontade de reforçar a idéia de que o modo de falar não deve subjuga esse sujeito, mas o torna especial e único. Assim, S3 vai-se identificando com Cebola, deixando emergir traços que são constitutivos de sua própria subjetividade.

Ainda em S3, percebe-se que as escolhas lexicais ‘*inteligente e esperto*’ mostram os valores da sociedade atual. Este enunciado coloca em movimento valores múltiplos que partem de um coletivo que instaura a constituição sócio-histórica dos mesmos. É uma sociedade construída no interior dos meios de comunicação de massa, que ditam padrões rígidos de comportamento, embora transmitam a ilusão de escolha e liberdade do sujeito. Constroem-se identidades coadunadas com os discursos midiáticos que são permeados e autorizados pelos saberes da ciência. Os discursos pós-modernos são carregados de práticas subjetivas que produzem valores e identidades e S3 subjetiva-se nesse contexto, resultante de uma memória discursiva dispersa nas suas falas.

Analisemos a seguir, a materialidade posta por S4, respondendo à questão sobre se foi leitor das revistas em quadrinhos da turma infantil e o que significou tais leituras para o sujeito-leitor vislumbramos:

[E1] [S4] *Sim, quando eu era criança eu comecei a ler vários livrinhos em quadrinhos da turminha para reforçar a leitura. E essa leitura significou muito para mim, porque foi através das histórias em quadrinhos que comecei a ler livros grandes.*

Guiada por uma memória discursiva sobre a importância de se ler *livros*, S4 mostra que a leitura dos quadrinhos em sua história foi decisiva para que se chegasse ao que realmente traz credibilidade a um leitor: a leitura de livros e não de quadrinhos. Em S4, há um ilimitado número de sensações acerca do universo da leitura e que a instantaneidade dos quadrinhos é um passo para se extrair a continuidade do movimento leitor. A *turminha* para

S4 foi o reforço no qual S4 encontrou prazer, numa busca gratificante para sua formação enquanto leitor.

No dizer de S4, o sujeito vai-se construindo enquanto leitor e busca um lugar de destaque para a leitura, em sua vivência. Continuamos, então, a analisar os dizeres de S4, em resposta à pergunta sobre o que achou do mangá, das histórias e dos personagens adolescentes, S4 profere:

[E2] [S4] *Eu adorei, mas faltou apenas uma coisa para ficar perfeito: as cores nas páginas, aí sim, seria perfeito. Mas as histórias são lindas, perfeitas!*

As novas revistas mostram-se em consonância com o que S4 acredita ser perfeito, no decorrer de sua história de vida-leitora. Posteriormente, afirma que faltou uma coisa para que o material fosse perfeito: as cores; no entanto, S4 na contradição que o constitui, conclui que tudo é perfeito, subjetivando-se enquanto leitor das histórias às quais admira e faz emergir a superação em relação à falta de cores, pois o que importa, para ele, são as leituras das histórias que o encantam e o satisfazem.

Ainda sobre a materialidade posta por S4 em resposta à pergunta sobre o que achou da história e se a história de algum personagem se parecia com a dele; analisa-se o excerto:

[E3] [S4] *Sim, a Mônica, por causa de seu jeito briguentinha, mas também muito amiga das meninas(os) da escola, e cada vez mais se aventurando.*

No discurso de S4 a descrição da personagem Mônica e o sujeito de linguagem se confundem. O discurso de S4 é permeado pela memória discursiva sob o rótulo de ser “briguentinha” e ao mesmo tempo *amiga* e *aventureira*. Como se falasse de si próprio, o sujeito enunciador revela um traço subjetivo que é da personagem.

Analisando o discurso de S5, reiteramos nossa hipótese que postula a (con)formação da subjetividade do aluno-leitor.

Ao responder a pergunta número um (vide anexo), S5 traz a materialidade:

[E1] [S5] *Sim, desde criança eu já lia os quadrinhos da turma da Mônica e ler esses quadrinhos significava estar na moda, estar por dentro do que acontecia.*

S5, numa “vontade de verdade” (FOUCAULT, 2009 p.19), reforça a ordem do discurso que prega o que é estar na moda, estar por dentro. O sujeito-aluno leitor passa por um processo de identificação como celebração móvel, re-construído por meio da sua relação com a história e permeado por vozes que emergem de uma memória discursiva relativa à inserção de S5 na sociedade líquida. Bauman (2001) fala do esgarçamento do tecido social e das consequências, no que concerne aos relacionamentos pela metáfora da liquefação. A solidez das instituições sociais dá lugar à maneira, cada vez mais acelerada, de vida. A concretude dos sólidos, inabaláveis, derrete-se de forma irreversível. Fluidez e maleabilidade são intrínsecas ao novo modelo e S5 é afetado por essa maleabilidade, ao proferir a materialidade “significa estar na moda”. É importante estar na moda e moldar-se às cobranças (im)postas pelo tecido social. Os modos de subjetivação de S5 estão impregnados pela preocupação de ter que estar “por dentro” de tudo que acontece.

O próximo excerto é a resposta de S5 para a pergunta sobre o que achava do mangá, das histórias e dos personagens.

[E2] [S5] *Eu gostei muito, mas para mim ainda falta algo, faltam as cores no mangá, achei as histórias interessantes, reais mesmo, mas senti falta de ver os quadrinhos coloridos.*

S5 inicia sua resposta expressando sua satisfação sobre a nova revista. Sem se dar conta das filiações simbólicas a que pertence o sujeito-enunciador, reluta em aceitar completamente o novo estilo, pois sua memória discursiva está atrelada à aceitação dos personagens da turma infantil. Como se S5 não quisesse estabelecer fronteiras entre o velho e o novo, transpõe sua indignação em relação às cores que outrora tivera a revista que lia quando criança. As cores faziam parte da infância e hoje, na fase da adolescência, por que as revistas não trazem as cores? S5 encontra-se mergulhado no contexto social ocidental e não aceita a revista que vem de um contexto cultural diferente. Deseja as cores. Também é interessante o fato de as pessoas dizerem, no senso comum, que a infância é colorida e que a adolescência é difícil, preta e branca, sem cor.

Num segundo momento de sua resposta S5 rende-se ao conteúdo da revista e em sua heterogeneidade constitutiva permeado pela contradição de vozes que o afetam, S2 parece entrar num clima de aceitação de que agora as coisas não são como antes, e estabelecendo um paralelo com a realidade, S5 diz achar as histórias interessantes, reais mesmo. S2

subjetiva-se quando atrela a nova história à realidade e revela-se como acolhedor da nova história e dos personagens.

S5 respondendo à pergunta cinco (vide anexo), formula:

[E3] [S5] *Eu acho que eu me pareço com a Mônica pelo fato dela ter uma quedinha por um amigo de infância, no caso, o Cebolinha, ou melhor, Cebola, e por ela sempre aceitar cuidar e querer estar perto de quem ela gosta.*

Vislumbramos na materialidade posta que as identificações provocadas pela personagem no sujeito-leitor revelam-se ganhando sentido no desejo de ser como a Mônica, querendo consertar coisas erradas e orgulhando-se de esquecer-se de si mesma em prol do outro. S5 repete um dizer que soa no interdiscursivo, revelando a presença do discurso materno (esquecer-se de si mesma em prol do filho). O sujeito de linguagem vai moldando sua subjetividade, ao se representar de forma parecida com a Mônica, destacando atributos que admira da personagem.

Nos dizeres, dos sujeitos- alunos leitores, apresentados acima – foi possível perceber que tais sujeitos identificam-se com os novos personagens de Maurício de Souza e que suas subjetividades são (con)formadas. Revelam – os sujeitos – que compartilham com os valores do mundo contemporâneo e que subjetivam-se com a leitura dos novos mangás de Maurício de Sousa.

As novas histórias provocam identificações, pois a posição discursiva dos personagens adolescentes parece ser semelhante a dos leitores adolescentes, que não apenas identificam-se, mas, (con)formam ou dão forma a sua subjetividade, a partir da leitura da turma da Mônica jovem.

Os sujeitos-leitores, sujeitos desejanter de serem como o personagem, se constituem com traços do sujeito-personagem, enquanto sujeitos adolescentes.

Considerações finais

No âmbito desta dissertação que ora se encerra e que partiu do pressuposto de que as histórias em quadrinhos são um rico material a ser utilizado nas aulas de leitura, estabeleceu-se como objetivo específico compreender como a leitura dos mangás de Maurício de Sousa, nos quais aparecem seus personagens adolescentes, produz efeitos de sentido e como tal leitura está investida de significância pelos sujeitos-leitores adolescentes. Guiados pela hipótese de que a relação interdiscursiva presente na descrição – construção - dos personagens de Maurício de Sousa, em sua nova fase, na qual criou os mangás da Turma da Mônica Jovem, provoca efeitos de verdade, assim como identificações nos adolescentes leitores, (con)formando suas subjetividades, deu-se o ponto de partida deste estudo.

Após levantamento do estado da arte do objeto pesquisado e da exposição de um breve percurso da Análise do Discurso de Linha Francesa, foram mobilizadas as análises dos dados, sem que se pretendesse desvelar uma verdade absoluta acerca do tema pesquisado, mas sim, visando a trazer possibilidades de (des)construção da criação dos novos personagens e do modo como o autor apresenta esse novo material para seus leitores, possibilitando, em última instância, outras práticas pedagógicas e olhares sobre o material aqui apresentado.

Procuramos compreender, via análise dos dados, como os discursos proferidos pelo autor da ‘Turma da Mônica Jovem’ e esta nova criação ganham sentidos, provocando identificações nos sujeitos-alunos-leitores e, conseqüentemente, (con)formando suas subjetividades.

Realizamos, na primeira parte deste estudo, a análise da apresentação dos mangás pelo autor, utilizando-nos de materialidades veiculadas no site oficial da turma da Mônica Jovem, nos órgãos de imprensa e em entrevistas, as quais articulamos às análises das descrições dos personagens, para efeito de contraponto. Pensar no autor dos mangás e na função que ele exerce foi bastante significativo para a elaboração das análises, já que consideramos o autor como uma função discursiva e procuramos atentar para as formações discursivas nas quais o autor está inscrito, para que suas palavras ganhem e produzam sentidos.

No que tange à contemporaneidade, analisou-se que o discurso proferido pelo autor, para apresentar o novo material e descrever os personagens adolescentes, foi permeado pela questão da novidade, do novo. Foi necessário que ele explicasse a nova proposta ao público, tendo em vista que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento em seu entorno”

(FOUCAULT, 2009, p.26). As análises nos mostraram que, embora o autor se veja como único dono e origem de sua criação, na verdade, ele retoma, de modo singular, já-ditos e reforça valores e comportamentos vigentes na sociedade contemporânea como: a preocupação com o meio ambiente e com a saúde, boa forma, e tantas coisas.

Ainda sobre a função autor foi possível observar, via análises, que na ilusão de autor-criador de personagens e fonte de sentidos, o sujeito-autor se contradiz por ser afetado pelos esquecimentos e também por ser constitutivamente heterogêneo. Desvelou-se, ainda, que o sujeito-autor busca ser fiel ao contexto da pós-modernidade, porém, sua posição discursiva é atravessada por valores de sua própria infância. As representações presentes em seu dizer revelam um saudosismo em relação à infância de antigamente e denunciam uma posição discursiva mais tradicional e conservadora do que a posição pós-moderna e contemporânea que o autor acredita ocupar, por meio de sua fala e de sua criação.

As análises dos dados nos permitiram também, desnudar que os personagens criados procuram ser condizentes com o paradigma da “modernidade líquida”, da qual fala Bauman (2001) na qual os discursos que outrora questionaram a ordem social visando a possibilidade e a necessidade de uma nova e boa ordem a ser construída no futuro, hoje passam a inquietar-se com as ameaças implícitas à liberdade individual ligada à imposição institucional de uma visão do ‘bem’. Assim, as verdades são discursivamente criadas e atreladas a saberes instituídos na sociedade contemporânea.

Contemplamos também à guisa de conclusão que, Maurício de Sousa, por meio de sua criação, possibilita que seus personagens, dos lugares e posições discursivos que ocupam e se apresentam, reforcem, de maneira singular, já-ditos. Em outras palavras, as discursividades que permeiam a fala do autor e dos personagens revelam-se em consonância com as práticas discursivas contemporâneas que ditam os padrões de conduta do mundo adolescente, no qual os sujeitos são caracterizados por sua dispersão nos diversos lugares, nas diversas posições e na descontinuidade de seus próprios dizeres.

Para que fosse possível desvelar momentos de identificação entre os alunos-leitores dos mangás e os personagens propostos na nova revista, realizamos a coleta e análise dos depoimentos de cinco alunos sobre o novo material, de modo a observarmos a relação interdiscursiva presente nesses registros e o modo com incidem na subjetividade do sujeito-aluno. Desvelamos, a partir da análise dos depoimentos abordados, como a nova proposta dos personagens adolescentes de Maurício de Sousa produz sentidos e provoca identificações nos

alunos-leitores adolescentes. Os alunos leitores do novo material acreditam-se e se vêem parecidos com os novos personagens como, por exemplo, a nova Mônica que está sempre querendo proteger seus amigos e consertar suas coisas erradas, como na turma da Mônica jovem, edição 10 'conta comigo'. Observa-se a identificação entre o sujeito-leitor e a personagem nos depoimentos dos alunos leitores, de modo geral, o sujeito enunciador fala de si misturando-se com a personagem e constrói uma imagem de identidade num mundo sem fronteiras entre a sua própria vivência e o perfil da personagem. Em outras palavras, o sujeito-aluno vai ganhando forma, ao identificar-se com comportamentos e práticas aceitas e compartilhadas, na sociedade atual. Isso pode ser observado, quando os alunos leitores encontram-se em consonância com os discursos contemporâneos como: ter projetos para o futuro, praticar esportes, não comer demais para manter a forma física, tal como fazem e ditam os personagens.

Por meio das regularidades discursivas destacadas no corpus, observamos que as condições de produção amplas dos mangás, ou seja, o contexto da pós-modernidade, segundo Hall (2006) e da modernidade líquida, segundo Bauman (2001), determinam a subjetividade líquida, sempre em transformação dos personagens e dos leitores adolescentes que aparecem identificados aos novos personagens e suas características.

No contexto citado acima, o sujeito acredita ser capaz de transformar a si próprio com o intuito de preparar-se para transformações sociais que ocorrem cotidianamente e, sobretudo, na fase da adolescência. Os sólidos – que se derreteram na fase líquida da modernidade – eram as ligações que entrelaçavam os projetos individuais aos projetos de ação coletiva. Na atualidade, cada sujeito procura ser flexível para se adaptar às freqüentes demandas e transformações sociais almejando preparar-se para o futuro. Dessa forma, as práticas discursivas e as relações interpessoais estão atreladas à ordem do discurso vigente. Inserem-se, nesse contexto, o autor e suas produções da atualidade.

As análises postas sugerem ainda, que o material estudado provoca identificações e desperta o gosto pela leitura e que a relação interdiscursiva presente na descrição dos personagens de Maurício de Sousa, nesta nova fase de seus personagens, é determinante dos sentidos e das verdades provocadas, assim como identificações nos adolescentes leitores.

Tendo em mente as considerações arroladas, a contribuição deste estudo para a Linguística Aplicada, voltada ao ensino de Língua Portuguesa, é oportunizar, para alunos e professores, práticas de leitura que possam levar a gestos de interpretação que promovam a

(des)construção de saberes e de outras possibilidades de se ver e de se representar, bem como compreender o modo como os efeitos de sentido são produzidos, a partir de determinadas formações discursivas. Uma prática de leitura discursiva possibilita outro nível de leitura que resgata os sentidos que emanam da memória discursiva.

Com esse novo material, de modo prazeroso, pode-se tornar a aula mais significativa, resgatando-se fios interdiscursivos que tecem todo e qualquer discurso, atribuindo-lhe significado. Cabe ao professor de leitura conduzir o aluno de modo que possa promover questionamentos que possibilitem outros níveis de leitura e contribuir para que o mesmo seja capaz de perceber que toda escritura resulta de uma infinidade de outras escrituras, marcadas pelo imaginário discursivo. O material aqui analisado abre perspectivas para tais considerações.

Por meio da terminologia, (con)formação de subjetividades, entre parênteses, procuramos explorar a deriva de sentidos atribuída ao termo. Ao desvelarmos momentos de identificação, pensamos no processo de subjetivação do aluno adolescente – que passa por uma fase de incertezas e delimitações – assujeitando-se às práticas discursivas (im)postas pela sociedade contemporânea. Este sujeito nem se dá conta de que se insere numa ordem do discurso vigente, ao preocupar-se com questões como aparência, moda, beleza, projetos. Rememorando Foucault (1977) – numa “sociedade de controle” – um controle que monitora o indivíduo procurando corrigir algumas tendências pessoais reorientando-as.

O sujeito-aluno neste contexto passa pela escola que o insere numa rotina de aprendizados e tarefas a serem cumpridas. O indivíduo, muito novo, é adestrado para participar nas diversas instâncias do sistema de produção. O tempo de sua vida infantil é moldado dentro das prerrogativas das atividades que ele deve realizar na escola e fora dela. Seu caráter é moldado por meio de um jogo de castigos e recompensas e ocorre assim a subjetivação de tal sujeito na atualidade.

Nessa mesma sociedade ocorre a implementação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação, ou seja, o exercício do poder à distância, com sutileza. O sujeito-aluno desta pesquisa é um estudante que passa pela escola e é incluído num contexto em que sua subjetividade é constituída por modos de subjetivação.

Após tais considerações, observamos que o atual paradigma da pós-modernidade propicia mudanças na posição subjetiva e nos permite confirmar a hipótese que embasou este estudo de que a relação interdiscursiva presente na descrição dos personagens de Maurício de

Sousa, nesta nova fase de seus personagens, provoca efeitos de sentido e de verdade, assim como identificações nos adolescentes leitores, (con)formando suas subjetividades. Tal confirmação foi reforçada por meio das análises apresentadas e dos momentos de identificação observados entre alunos-leitores e os novos personagens da “Turma da Mônica Jovem”.

Este estudo, em última instância, abre precedentes para estudos futuros que possivelmente estabelecerão uma relação mais estreita com os pressupostos psicanalíticos, com o intuito de investigar a constituição dos sujeitos e dos discursos - aqui referidos – além de sugerir a implementação da disciplina Análise do Discurso de Linha Francesa em diversos cursos de graduação, particularmente da área de Ciências Humanas, proporcionando um outro olhar sobre questões relativas à interpretação, visando à formação docente, embasada em saberes oriundos de questionamentos.

Pudemos também observar, ao longo deste estudo que ora se encerra, que a prática de leitura, realizada por um viés discursivo, em qualquer série do ensino regular, é um fazer docente possível e que aponta para um nível ideológico de leitura e de interpretação dos textos, mostrando-se extremamente produtiva e significativa, sobretudo no que tange ao Ensino e Aprendizagem da Língua Materna.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. (Trad. De J. J. Moura Ramos) Lisboa, Presença-Martins Fontes, 1974 (Título original: *Ideologie et appareils idéologiques d'État*, 1970).

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s)enunciativa(s) *In: ORLANDI, E.; GERALDI, J.W.* (Orgs). *Cadernos de Estudos Linguísticos*. N.19, Campinas: IEL/ Unicamp, 1990.

_____. *Palavras incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP,1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

BARI, V.A. *O potencial das histórias em quadrinhos na formação de leitores: busca de um contraponto entre os panoramas culturais brasileiro e europeu*. Tese de doutoramento. Escola de comunicação e artes. São Paulo: USP, 2008.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARROS, D.L.P. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In: Barros, D.L.P; Fiorin, J.L* (Org.). *Dialogismo, polifonia e enunciação em torno de Bakhtin*. Edusp, 2003.

BARROSO, F. A. História recente dos quadrinhos. *In: Guia ilustrado de Graffite e quadrinhos*. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: 2004

BRAIT, B. Dilemas do discurso poético. .Net, São Paulo, jul. 2003. Caderno Mais. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/critica/nao_ficcao/f_prosa/p_030713.htm> acesso em: 20 fev. 2010

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, H. N. *Introdução `a análise do discurso*. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais /Secretaria da Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.*

BRITO, E.V. Desafio de redação: o ato de ler sob uma ótica discursiva. *In: Brito, E.V; Gurpilhares, M.S.S* (Org.). *Pesquisas em Linguística Aplicada: múltiplos enfoques*. Taubaté: Cabral, 2008.

CARDOSO Jr., H.R. Para que serve uma Subjetividade? Foucault, Tampo e Corpo. In. *Psicologia : reflexão e crítica*. Assis: UEP, 2005.

CARVALHO, M.S.M. *O gênero discursivo tira em atividades de leitura em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. UNITAU: 2008

CAVALCANTI, M.C. *Interação leitor-texto. Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas: Unicamp, 1989

CAVALLARI, J.S. O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. Tese de doutoramento. UNICAMP, 2005.

_____. As discursividades que perpassam os slogans da campanha do carnaval de 2003. In. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Unicamp, 2004.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1980.

CIRNE, Moacy. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 4.ed. ver.e amp. Petrópolis: Vozes, 1975.

CORACINI, M.J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M.J.(Org.) *O Jogo Discursivo na aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995.

CUNHA, Dirce F. *Construção da subjetividade...É diferente no filho adotivo?* Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: 2007.

DELARI J.A. *Consciência e linguagem em Vygotsky: aproximações ao debate sobre a subjetividade* – Dissertação de Mestrado. Campinas, SP – 2000

DELEUZE, G. Foucault. Paris: Minuit, 1986.

DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. 3ª Ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

ECKERT-HOFF. B. M. *A escritura de si e identidade – o sujeito professor em formação*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.

FERNANDES, C.A. *O mito em Chico Bento e Papa-Capim*. Dissertação de Mestrado. PUC Rio de Janeiro, 2006.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *História da sexualidade. (Vol II : O uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro:Graal, 1984a.

_____. *História da sexualidade. (Vol II : O uso dos prazeres)*. Rio de Janeiro:Graal, 1984b.

_____. *História da sexualidade. (Vol. III: O cuidado de si)*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *A Hermenêutica do Sujeito* (Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A arqueologia do saber* (Trad. de L' Archéologie du Savoir, 1987). 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.(título original, 1969)

_____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. Ed.18.São Paulo: Loyola, 2009.

FRITH, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. In K.E. PATTERSON, J.C MARSHALL e COLTHEART. *Surface dyslexia* , London: Erlbaum, 1985.

GHIRALDELO, C. M. *Leitura, subjetividade e singularidade*. In: PASCHOAL-LIMA, Regina C. de C. (org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas : Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob.

GOODMAN, K. S. *O processo de leitura: Considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: E. Ferreira & M. G. Palácio (coord.) *Os processos de Leitura e Escrita: Novas perspectivas*, 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Trad.Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro) 11.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro, 2002.

HIGUCHI, K. K. *Super-Homem, Mônica e Cia*. In: CITELLI, Adilson (org.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 1997 (Aprender e ensinar com textos – volume 3).

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2000.

LACAN, J. [1966] *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese de doutoramento.São Paulo: PUC, 2004.

MALDIDIER, D. Elementos para uma história da Análise do Discurso na França. In: ORLANDI, E.P. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, Unicamp: 1994

MARSH, G.; FRIEDMAN, M; WELCH, V e DESBERG, P. The development of strategies in spelling. In: FRITH, U . *Cognitive Processes in Spelling*. London: Academic Press, 1980.

MELO, J.A.L. *Tiras jornalísticas & ensino: estratégias de leitura do texto icônico-verbal*. Dissertação de Mestrado. UNITAU, 2008.

MENDONÇA, J.M.P. *O ensino da arte e a produção de histórias em quadrinhos no ensino fundamental*. Dissertação de mestrado. UFMG, 2006.

MESSIAS, A.S. *Marcas enunciativo-discursivas nas histórias em quadrinhos (HQs): uma proposta de análise de texto como discurso*. Dissertação de Mestrado. UFRJ, 2006.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NIETZSCHE, F. *Sobre a verdade e mentira no sentido extra-moral*. Obras incompletas, vol I. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

ORLANDI, E.P. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, Unicamp: 1994.

_____. Entremeio e discurso. In: *Interpretação*. Petrópolis, Vozes, 1996.

_____. O próprio da análise do discurso. In: *Conferência da UFF*. Niterói, 1997.

_____. *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999a.

_____. *Do sujeito na história e no simbólico*. In: *Escritos. Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso*. N.4 . Campinas: Labeurb, 1999b.

_____. *Análise de Discurso*. Campinas: Pontes, 2001.

_____. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. ; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Orgs.). *Discurso e textualidade. Introdução às Ciências da linguagem*. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD -69). In: GADET, F. e HAK. T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp: 1997(a)

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK. T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Unicamp: 1997(b)

_____. *Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. Campinas: Unicamp, 1997(c).

_____. *O Discurso: estrutura ou Acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Ed.2. Campinas: Pontes, 1997(d).

PÊCHEUX, M. e FUCHS, C.A. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas(1975). In: GADET, F.;HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso- uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S.Mariani [et al]. Campinas: Unicamp, 1997.

PINTO, S.R.R.F. *Das bancas de jornal à sala de aula: a inserção do gênero histórias em quadrinhos e o processo de letramento*. Dissertação de Mestrado. Unitaú, 2006.

RAMA, A. e VERGUEIRO, W. (Org).*Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, C. M. S. O “ethos” em tiras de HQs: uma análise de Dilbert. *Estudos Linguísticos XXXIV, 2005*. Disponível em: www.gel.org.br. Acesso em: 15. jul. 2008

RAMOS, P. *Histórias em quadrinhos: um novo objeto de estudos*. In:Estudos Linguísticos XXXV, 2006. Disponível em : www.gel.org.br. Acesso em 22/08/2009.

REVEL, J. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SANTOS, R.E. *Press Release 06/06/2002* <http://www.universohq.com>. Acesso 11-05-09

SCARELI, G. *Educação e Histórias em Quadrinhos: a natureza na produção de Maurício de Sousa*. Dissertação de Mestrado. Unicamp, 2003.

SILVA, A.C. *A constituição do ethos feminino nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa*. Dissertação de Mestrado – Unifran, 2008.

SOUSA, Mauricio de. A diversidade nas histórias em quadrinhos. *Palestra realizada na Universidade de Taubaté, no auditório do Departamento ECASE , em 19 de outubro de 2005*.

_____*Entrevista*. Disponível em:
http://www.universohq.com/quadrinhos/2003/entrevista_mauricio_sousa2.cfm. Acesso:
11/05/2009.

TEIXEIRA, D. A Mônica já quer namorar. **Revista Veja.com**. de 04 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/040209/entrevista.shtml> > acesso em 05 de maio de 2009.

UYENO, E.Y. *A escrita e os processos de subjetivação e a escrita e os processos de identificação*. In. 4º SEPLA. Taubaté: 2008.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos: seu papel na indústria de comunicação de massa. Dissertação de mestrado. Escola de Comunicação e Artes, São Paulo: USP, 1985.

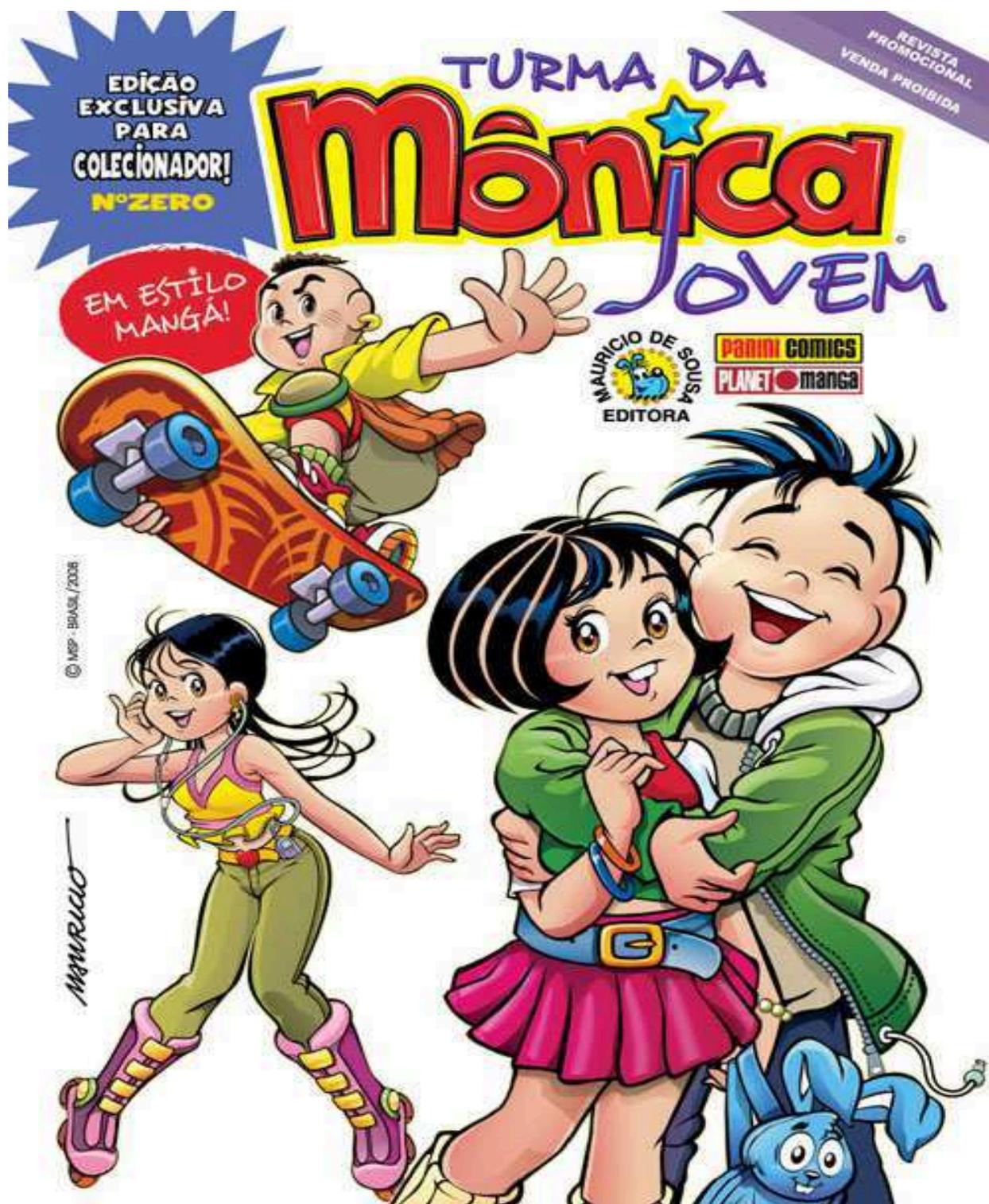
VERGUEIRO, W; SANTOS, E. A pesquisa sobre histórias em quadrinhos na Universidade de São Paulo: análise da produção de 1972 a 2005. In: *Unirevista*- Vol. 1, nº 3 (julho 2006)

ANEXOS

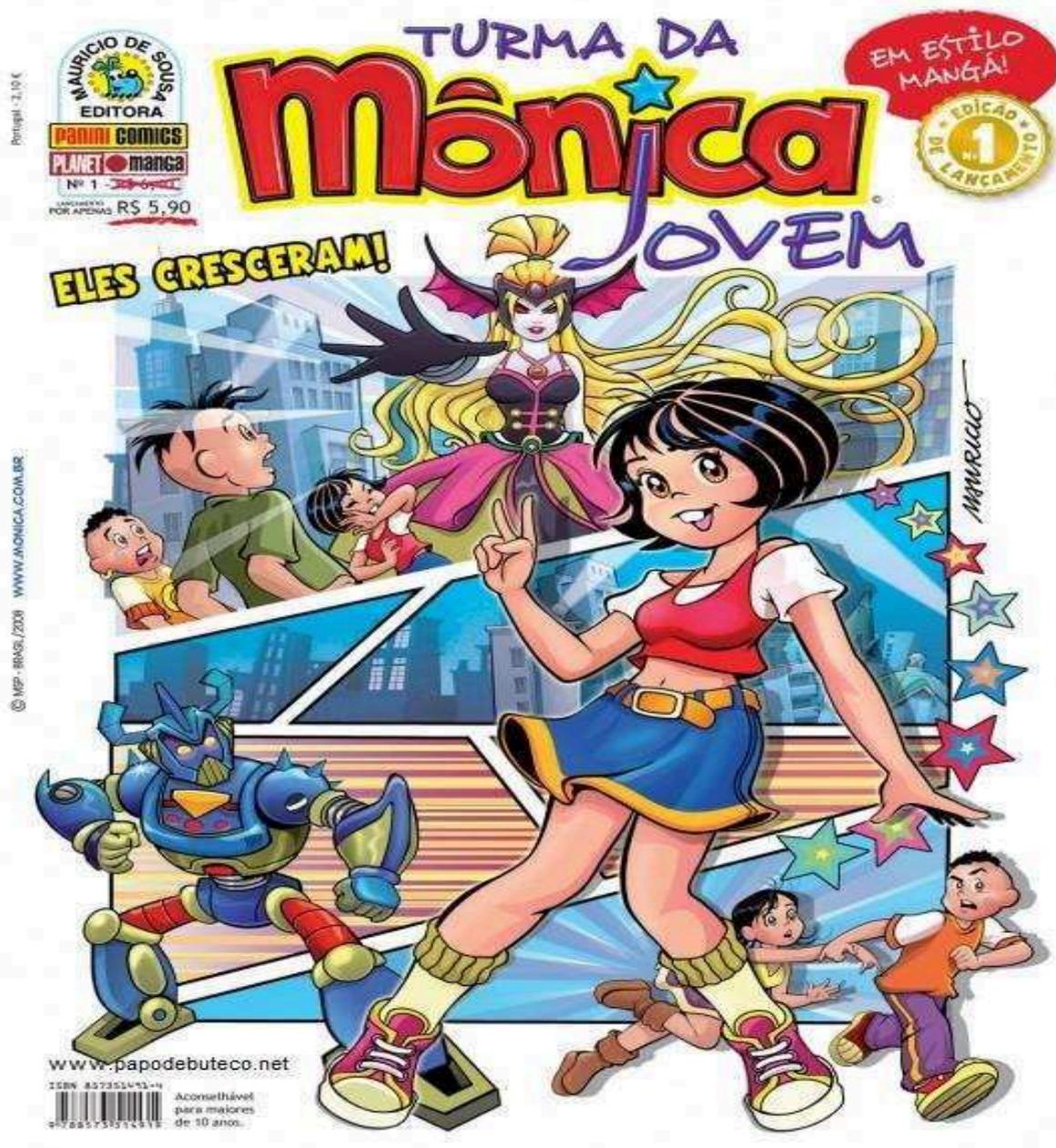
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DO E.F.

- 1) Você foi leitor das revistas em quadrinhos da turma da Mônica quando criança? Fale um pouco o que significaram essas leituras para você.
- 2) Como ficou conhecendo os mangás de Maurício de Sousa e a turma adolescente? Que reação teve ao saber que existia um mangá da turma adolescente?
- 3) O que você achou do mangá, das histórias e dos personagens adolescentes?
- 4) De que personagem você mais gosta? Por quê?
- 5) Você acha a história de algum personagem parecida com a sua realidade ou algum personagem parecido com você? Em quê?

ANEXO 2 – CAPA PILOTO DA TURMA DA MÔNICA JOVEM



ANEXO 3 – O PRIMEIRO NÚMERO



Editora: Mauricio de Sousa, Panini Comics e Planet Manga

Data de publicação: Agosto de 2008

Páginas: 128

Preço: R\$ 5,90 - ISBN : 9788573514919

A Mônica já quer namorar

O criador da menina dentuça que encantou três gerações de crianças explica por que a versão adolescente da personagem faz tanto sucesso

Duda Teixeira

Lailson Santos

"Alguns disseram que eu matei a Mônica.. Esquecem que hoje as famílias conversam sobre tudo: sexo, drogas, violência"

O desenhista Mauricio de Sousa é o criador do personagem infantil brasileiro de maior sucesso em todos os tempos, a Mônica. Agora, numa manobra incomum no mundo dos quadrinhos, ele acaba de reinventá-la. Na revista *Mônica Jovem*, já na quinta edição, a menina dentuça e voluntariosa se transformou numa adolescente sensual, que veste minissaia e beija os rapazes na boca. O sucesso da publicação é estrondoso, com 410 000 exemplares vendidos, contra 200 000 que costuma vender o gibi da Mônica ainda criança. A mudança da personagem, alega Mauricio, foi uma forma de se adaptar às transformações de uma sociedade em que a infância é cada vez mais curta. "Se antes adolescentes de 14 anos ainda liam e gostavam dos meus gibis, hoje eles começam a deixar de lê-los aos 7", ele diz. Aos 73 anos, Mauricio falou a VEJA do futuro dos gibis, da experiência dolorosa de ter um filho sequestrado e de sua família numerosa.

Como explicar que os gibis da Mônica adolescente vendam o dobro dos da Mônica criança? Em cinco décadas, uma mudança extraordinária aconteceu no nosso público. Se antes adolescentes de 14 anos ainda liam e gostavam dos meus gibis, hoje eles começam a deixar de lê-los aos 7. Aos poucos, passam a considerar a *Turma da Mônica* coisa de criança e a comprar mangás japoneses. Quando estão com 10 anos, já se assumem como jovens. São os pré-adolescentes, meninos e meninas com preocupações e vontades diferentes daquelas que havia quando a *Mônica* foi publicada pela primeira vez. A infância, portanto, encolheu. Há mais ou menos cinco anos, comecei a pensar em uma maneira de não perder esses leitores. Minha solução foi oferecer a eles um pouco do universo jovem, que até então era reservado aos mais velhos. Pegamos os tradicionais personagens da *Turma da Mônica* e os inserimos em histórias com uma boa dose de relacionamento. Eles agora protagonizam cenas de ciúme, sentem atração pelo outro sexo e ficam inseguros no grupo. Estão com os hormônios pipocando e não sabem o que fazer com isso. No quarto número, colocamos a Mônica beijando na boca o Cebolinha, agora chamado de Cebola. Deu supercerto. Crianças de 7 anos voaram para o mangá como abelhas no mel. Leem as histórias e se projetam nos nossos personagens. As meninas não veem a hora de ser como a Mônica jovem: descolada, bonitinha, moderninha.

"Hoje a criança ouve música, joga videogame e estuda, tudo ao mesmo tempo. Quando pega um gibi, contudo, ela fica completamente mergulhada na história.

Estamos perdendo anos preciosos da infância? Essa melancolia que vejo em muitos adultos não faz sentido. Nada está sendo perdido. A questão é que tudo ficou mais intenso, condensado.

A infância diminuiu em quantidade, mas ganhou em qualidade. As crianças de hoje aproveitam mais e melhor o tempo e se tornam cidadãs e se formam como ser humano antes do tempo. Logo, logo, será preciso adiantar as datas para que possam entrar mais cedo na faculdade. Elas fazem tudo ao mesmo tempo e não se queixam disso. Não têm preguiça.

Meu filho Marcelinho, de 10 anos, está passando alguns dias em uma cidade pequena no interior da Bahia. Está adorando conviver com um monte de crianças com bagagem cultural diferente. Brinca na rua, nada no rio, anda de jéque e joga bola livremente. A qualidade dessa experiência pela qual ele está passando é fantástica. O Marcelo está fazendo as coisas que eu fiz quando era pequeno. Mas ele não precisa passar vários anos da vida fazendo isso. Pode ficar apenas dez dias. Quando voltar a São Paulo, retornará para as aulas de inglês e será novamente um dos campeões de xadrez da escola. Jogará videogame e assistirá à novela. Então essa experiência na Bahia se somará às outras. É uma vida vibrante. O Marcelo não é excepcional. Todas as crianças hoje o são, mesmo as que moram em bairros pobres e favelas.

*Os gibis e os livros
ajudam os pequenos
a se concentrar"*

O senhor foi criticado quando criou a *Mônica jovem*? No Orkut, teve gente dizendo que eu apelei, que estava expondo as crianças a algo nocivo. Pura besteira. Os pequenos não entendem que uma roupa curta ou um decote têm algo a ver com sexualidade. Eles interpretam isso como algo fashion, colorido, quase uma mensagem gráfica. Outros disseram que eu devia estar sob efeito de alguma droga, que eu tinha matado a Mônica. Esquecem ou não percebem que nosso trabalho sempre tem a família como foco principal. Acontece que nas casas de hoje se pode conversar sobre tudo: sexo, drogas, violência. Se o pai não puxa esses assuntos, o filho de 5 anos faz isso por ele. É preciso parar de tratar as crianças como seres inferiores, sem senso crítico, sem experiência de vida. Tudo pode virar tema. Não é preciso censurar, apenas deve-se tomar cuidado para usar uma linguagem correta. Em 2004, decidimos que o Xaveco, amigo do Cebolinha e do Cascão, seria filho de pais separados. Ele passaria alguns dias com o pai e outros com a mãe, normalmente. Depois que publicamos a primeira história do Xaveco, nós nos sentamos e ficamos esperando os e-mails e cartas de reclamação. Não houve um único sequer. É um exemplo claro de como o mundo mudou.

O Menino Maluquinho, criação do cartunista Ziraldo, é filho de pais separados e vai fazer trinta anos em breve... O Ziraldo avança mais do que eu. Tenho de ser mais cuidadoso. No estúdio, no parque de diversões e nos escritórios de apoio, temos 500 pessoas trabalhando. Ainda há os funcionários da gráfica e das empresas que fazem os brinquedos. É uma responsabilidade muito grande. Tem gente pedindo para eu criar um personagem gay. Esse tema ainda é muito novo. Mas eu sei que, no futuro, se essa tendência continuar, será natural ter um homossexual na Turma. No meu estúdio, digo que não devemos levantar uma bandeira e ir à frente de uma passeata. Devemos segurar a bandeira quando ela já está passando. Precisamos falar a língua do dia e da hora, mas tomando certos cuidados. Foi com essa fórmula que construí minha carreira.

O senhor já pensou em criar um personagem rebelde ou fazer histórias para adultos com mais realismo? Confesso que não saberia fazer isso.. Minhas histórias sempre têm uma preocupação, uma proposta de futuro. Tenho para com meus personagens uma atitude parecida com a que exerço com meus filhos. Às vezes, convoco um deles para um sermão, pedindo que se comporte melhor. Muita gente reclama que eu deveria mostrar coisas negativas, como miséria e fome. Também não é a nossa proposta. Durante a II Guerra, todos os personagens dos quadrinhos americanos foram para o campo de batalha. Todos menos o Ferdinando, do Al Capp. Quando perguntaram ao desenhista se o personagem era contra os Estados Unidos, Al Capp respondeu que o soldado que lia o jornal na trincheira não queria saber de guerra. Ele precisava, sim, é de algo gostoso, bucólico, que o fizesse lembrar que tinha um lugar para retornar quando o conflito acabasse. É essa, um pouco, a

nossa ideia. Promovemos lazer, entretenimento e diversão. O resto, a criança encontra na televisão ou na esquina.

Chico Bento é um personagem rural em um país no qual a maior parte da população é urbana. O personagem ainda faz sentido? Chico Bento não vai sumir, porque as pessoas estão retornando ao campo. Não querem viver em uma tapera, mas almejam um lugar com qualidade de vida, perto da natureza. É isso que o Chico representa. Se pudesse, eu me mudaria para Caçapava, onde tenho uma chácara. Nos últimos anos, expulsei meus roteiristas de São Paulo. Eles trabalham em Porto Alegre, Ribeirão Preto, Jundiá, Florianópolis e me mandam material diariamente. A cada trinta ou quarenta dias, todos se reúnem para uma conversa. Também não acho que Chico Bento fale de um lugar totalmente utópico ou idílico. Há um monte de cidades povoadas por gente simples, singela como ele. Basta procurar. Na China, o Chico faz mais sucesso que qualquer outro personagem. Os chineses são um povo rural, com a cabeça no campo. Adoram o nosso caipira.

Com a internet, o celular e a preocupação com o consumo de papel, existe um futuro para os gibis? O papel pintado ainda vai durar muito tempo. Há uma diferença gigantesca entre a atenção que as crianças dão ao que está no papel e a dedicada ao que aparece nos equipamentos modernos, como videogame e computador. Meu filho Maurício ouve música com três telas ligadas, joga videogame e estuda ao mesmo tempo. Para quem é mais velho parece estranho, mas as crianças de hoje conseguem fazer isso normalmente. Quando uma criança pega um gibi, contudo, ela se isola totalmente do mundo. Fica completamente mergulhada na história. Com isso, o gibi ou o livro ajudam os pequenos a se concentrar. O cérebro deles estabelece uma prioridade, o que é ótimo para o aprendizado e a memória. Se eles lerem gibis cinco minutos por dia, o papel nunca vai desaparecer.

Seu filho Marcelo foi sequestrado no ano passado. Como ele assimilou o que aconteceu? Apesar de ter ficado quase vinte dias em cativeiro, o Marcelo não carregou nenhuma sequela. Um dos fatores para isso é que ele ficou o tempo todo com um irmão menor e a mãe, que brigou para ir junto. Graças à presença dela, o Marcelo nunca se sentiu totalmente ameaçado ou sem proteção. Isso bloqueou qualquer dano à cabeça dele. Outro fator importante foi que, dois dias depois do estouro do cativeiro, eu peguei meu filho, coloquei-o no avião e o levei para Boston, onde eu tinha uma palestra para fazer na Universidade Harvard. Foi uma viagem maravilhosa. Ele conheceu Nova York, jogou bola e assistiu a minha conferência. Foi uma das melhores coisas que fiz, porque com isso ele aprendeu que os momentos ruins são finitos. Depois, Marcelo juntou tudo o que viveu nesses dias agitados e cresceu um pouquinho mais. As coisas ruins, dramáticas, ficaram na cabeça dele como se houvesse cortinas tapando. Se eu o tivesse prendido em casa, contratado um monte de seguranças e o proibido de sair, apenas teria ampliado aquela experiência traumática. Como não fiz isso, a ferida cicatrizou.

"Meu filho não carrega sequelas do sequestro. Dois dias depois do estouro do cativeiro, fomos viajar juntos e ele aprendeu que os momentos ruins são finitos. Se eu o tivesse prendido em casa, com seguranças, o trauma teria se ampliado"

A alta criminalidade nas cidades brasileiras impede as crianças de brincar na rua ou no campinho, como a Mônica e o Cebolinha. Chegou a hora de mudar o cenário das histórias? Detesto me sentir refém em uma cidade como São Paulo. Fico triste quando ando no meu bairro e vejo que as casas viraram casamatas. Imóveis lindos estão completamente cercados por muros. Briguei muito comigo mesmo para aceitar blindar meu carro. Não queria fazer isso. Tenho ainda um Fusquinha amarelo que não é blindado. Quando o dirijo, o pessoal da empresa me chama de louco. Viver acuado é aceitar uma violência contra nós mesmos. É paradoxal. Evoluímos com tanta firmeza, criando tantas coisas para as crianças, e ao mesmo tempo mostramos tanta fraqueza diante da violência. São coisas que não batem. As crianças devem ter o direito de brincar na rua

com segurança. Viajo muito por outros países e percebo que as pessoas não sentem essa tensão que vivemos aqui. Um dia temos de dar um jeito nessa situação.

O senhor tem dez filhos com quatro mulheres, onze netos e um bisneto. Como se lida com uma família tão numerosa? Ninguém pode pensar hoje que casou por toda a vida. As crianças perceberam isso. Pela minha experiência, quando os pais resolvem bem a situação entre eles, os pequenos não estão nem aí. São fortes, adaptam-se. Mesmo se porventura levam uma pancada, recobram-se e voltam ao normal. Quando meus filhos se juntam, são irmãos do mesmo jeito. Claro que às vezes um deles pode ficar com ciúme. É inevitável. Mas dá para contornar. Hoje somos um núcleo familiar em que há hierarquia e disciplina. Há inúmeros casos como o meu. Ao atravessarem essas mudanças, as crianças de hoje em dia ganham muito em autoestima. Aprendem que são capazes de resistir às mudanças e até de ensinar lições aos pais.

ANEXO 5 : A TURMA DA MÔNICA JOVEM

MAURICIO DE SOUSA CONDUZ A TURMA DA MÔNICA À ADOLESCÊNCIA

Turma da Mônica Jovem, lançado pela Panini em agosto, mescla o consagrado estilo dos quadrinhos de Mauricio de Sousa com o do mangá e traz histórias da Turma da Mônica adolescente

Com lançamento em agosto de 2009, pela Editora **Panini**, *Turma da Mônica Jovem* balançou o mercado. A publicação usa a linguagem gráfica do mangá, mesclada ao estilo consagrado de Mauricio de Sousa, e alcança o público que já leu as histórias da Turma da Mônica e busca outro tipo de quadrinhos.

“Faz tempo que eu tinha vontade de criar, mas foi preciso pesquisar e estudar para unir o estilo mangá com as nossas histórias”, conta Mauricio de Sousa que, juntamente com sua equipe, passou mais de seis meses trabalhando no projeto.

Mauricio diz que sempre recebeu pedidos dos leitores que queriam ver os personagens mais “crescidos”. O planejamento é editar a revista durante um período e sentir a receptividade dos leitores, para depois abordar questões pertinentes à adolescência, como namoros, sexo e até drogas.

“Nesse começo, como é natural, haverá um estudo do terreno em que estamos caminhando, mas minha idéia é usar a *Turma da Mônica Jovem* para ‘falar’ com os leitores sobre esses assuntos, sim. De uma maneira muito bem estudada”, afirma o pai da Turminha.

A idéia, com a *Turma da Mônica Jovem*, é basicamente ampliar o público. E, vale lembrar, as revistas com a Turminha original (ou seja, ainda criança) continuam saindo todos os meses, pela Panini.

Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/diariocatarinense/jsp/default.jsp?uf=2&local=18§ion=Geral&newsID=a2083591.xml>

Acesso: 03 de agosto de 2008

Autorizo cópia total ou parcial desta obra apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização da autora.

Taubaté, abril de 2010.