

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DANIELLE VIEIRA PEIXOTO

“FOI SEM QUERER QUERENDO” QUE APRENDI

RIO DE JANEIRO

2018

DANIELLE VIEIRA PEIXOTO

“FOI SEM QUERER QUERENDO” QUE APRENDI

Monografia apresentada por Danielle Vieira Peixoto, ao Curso de Pedagogia, como requisito para conclusão do curso de Graduação em Pedagogia.

Orientador: Prof. Pós-Dr. Reuber Gerbassi
Scofano

Rio de Janeiro – RJ- Brasil

Dezembro de 2018

DANIELLE VIEIRA PEIXOTO

112179125

“ FOI SEM QUERER QUERENDO” QUE APRENDI

BANCA EXAMINADORA

Prof. Pós-Dr. Reuber Gerbassi Scofano /UFRJ
Orientador

Prof^a. Dr^a. Elaine Constant Pereira de Souza

Prof^a. Dr^a. Marta Lima de Souza

Dedico este trabalho à minha amada avó Severina (in memoriam), por ser a pessoa fundamental para consolidação da mulher que sou hoje e por ter sido “jovem ainda”. Este trabalho é dedicado também a todos os fãs de *Chaves*.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que, ao longo dessa caminhada, me deu forças para encarar os obstáculos de continuar a faculdade mesmo sem dinheiro, muitas vezes, para alimentação ou moradia. Ele propiciou uma nova oportunidade de viver, quando minha família e eu já não tínhamos mais esperanças.

Também sou grata à minha família, por todo o apoio durante a minha vida, principalmente, às minhas tias Josy pelo seu carinho, à tia Jacque, minha prima Monique e Saulo pelo acolhimento, e à tia Juçara por ter sido meu exemplo e a minha “luz no fim do túnel”.

Agradeço ao meu marido, Sávio, por me encorajar na conclusão desse curso e ser meu maior fã e parceiro na vida. Tenho certeza de que, sem ele, nada disso seria possível.

Minha querida e amada sogra, Vania, que também me acolheu com amor e carinho. Uma amiga e conselheira. Um presente na minha vida. Agradeço pela confiança dedicada a mim.

Aos amigos que me apoiaram ao longo do curso e acreditaram no tema proposto. Agradeço às minhas amigas, Nara e Laila, pelo suporte e companheirismo, por estarem na torcida da minha aprovação desde o ENEM até a conclusão deste curso.

Meu muito obrigada aos meus ex-companheiros e amigos de trabalho do Colégio Pedro II: Julio Cesar, Sônia, Ericsson, Virginia Davi e Marcela Azeredo. Meus maiores exemplos de profissionais que levam a sério a educação e desempenham um trabalho íntegro e comprometido.

Ao meu orientador e mestre, Reuber, pelos conhecimentos transmitidos e pela paciência por aguardar durante tanto tempo o envio desta monografia. Agradeço por confiar em mim e ser um exemplo de que é possível ser um professor libertário, em um país de educação tão opressora.

Também agradeço aos amigos do fã-clubes *Chaves*, em especial, ao Antônio Purcino, e ao meu referencial teórico, Pablo Kaschner, por tirarem as dúvidas de forma paciente e pela dedicação ao tema *Chaves*.

RESUMO

Este trabalho analisa o programa humorístico *Chaves*, fenômeno televisivo nas décadas de 1980 e 1990, e em 2018, permanece no ar, transmitido por mais de trinta e quatro anos na televisão brasileira. O seriado mexicano concentra personagens e até mesmo no cenário escolar dos episódios, elementos comportamentais, psicológicos e estruturais simbólicos também presentes em salas de aula reais. O cenário de sala de aula de alguns episódios de *Chaves* seja nas cadeiras enfileiradas, o quadro negro, a figura séria e formal no personagem do professor *Girafales*, sua forma de conduzir as aulas ou no cinismo do personagem *Chaves*, estão presentes elementos arquetípicos. A figura do professor como detentor do conhecimento, a disciplina, o método utilizado para avaliar, a relação unilateral de controle com os estudantes ou até mesmo o comportamento desinteressado dos estudantes perante essas aulas são contextos interessantes que ecoam tanto nas relações professor-aluno quanto no ensino-aprendizagem compreendidos nesses espaços escolares. Através do conceito de *arquétipo*, proposto pelo psiquiatra suíço *Carl Gustav Jung*, essa pesquisa tentará compreender como essas relações e estruturas se assemelham e podem contribuir para uma reflexão mais libertária, no qual, professores e alunos “sem querer querendo” ensinam e aprendem juntos.

Palavras-chave: Programa *Chaves*. Arquétipos. Relação professor-aluno. Mídia e Educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “TINHA QUE SER O CHAVES”	9
1.O PROGRAMA CHAVES	11
1.1Foi sem querer querendo	11
1.1.1 Os personagens do programa.....	12
1.1.2 O sucesso.....	14
1.1.3 Um breve histórico da televisão no Brasil e sua relação com a educação.....	16
1.2 Os episódios analisados.....	17
2. A PEDAGOGIA TRADICIONAL	18
2.1 A modernidade do ensinar e do aprender.....	19
3.A PSICOLOGIA ANALÍTICA DE C.G.JUNG	20
3.1 O Inconsciente.....	21
3.1.1 O conceito de arquétipo.....	23
3.2.1 O símbolo.....	25
4. CENAS ARQUÉTIPICAS PRESENTES NA SALA DE AULA NO PROGRAMA CHAVES	26
4.1 Análise de falas no episódio: um banho para Chaves.....	30
4.2 Análise de falas no episódio: escolinha do professor Girafales.....	32
5. OS ARQUÉTIPOS PRESENTES NO PROFESSOR GIRAFALES: O PROFESSOR AUTORITÁRIO E HERÓI	35
5.1 O professor Girafales.....	37
5.2 Análise de cenas do episódio: o primeiro dia de aula.....	38
5.3 Análise de falas no episódio: o castigo da escola/escorpião.....	41
5.4 Análise de falas no episódio: ser professor é padecer no inferno.....	43
6. OS ARQUÉTIPOS PRESENTES NO PERSONAGEM CHAVES: O CÍNICO ANTI-HERÓI	44
6.1 O personagem Chaves.....	44
6.2 Análise de falas no episódio: o castigo vem a cavalo.....	47
6.3 Análise de falas no episódio: a prova de matemática.....	49
7. UMA LEITURA DOS IMPACTOS POSSÍVEIS DO PROGRAMA CHAVES PARA EDUCADORES: “FOI SEM QUERER QUERENDO” QUE ENSINA	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Foto do Período Paleolítico	27
Ilustração 2 - Foto da Educação no século XIX	27
Ilustração 3 - Foto do episódio “Aprendendo a ser higiênico” (1992)	28

INTRODUÇÃO

“TINHA QUE SER O CHAVES”

Este trabalho resulta de uma investigação sobre o programa humorístico mexicano *El Chavo del Ocho* - conhecido no Brasil como “*Chaves*” - desenvolvido junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, e tem como foco realizar um estudo crítico de análise dessa narrativa e suas reflexões para a educação brasileira.

A pesquisa buscou observar elementos, linguagens presentes neste programa, que se tornou fenômeno televisivo nas décadas de 1980 e 1990, e está há mais de trinta e quatro anos na televisão brasileira conquistando fãs de todas as idades, mesmo fugindo dos padrões estéticos, tecnológicos e de negação com a estética *hollywoodiana*. Analisou-se, a partir do estudo deste produto televisual, sete episódios exibidos com cenário de sala de aula, desenvolvendo-se cada um desses episódios em, aproximadamente, vinte minutos. Tais episódios foram escolhidos porque seguem a temática de sala de aula pretendida no objeto de análise desse estudo; os diálogos entre personagens infantis e adultos destacam bem como se desenvolvem a relação professor-aluno e o ensino-aprendizagem mais do que em outros episódios e por essa razão, buscou-se destaque para esses sete episódios em especial.

A motivação de pesquisar sobre a série partiu do próprio sucesso do programa e do tipo de comédia, que utiliza, em seu elenco, atores adultos imitando crianças, além do fato deste ter sido transformado em programa infantil, mesmo sem seguir um formato idealizado para este tipo de público. Além do fato de ser um programa televisivo que atrai muitas críticas por parte de educadores pelos conteúdos considerados politicamente incorretos para o público infantil.

Para a elaboração dessa pesquisa, foram escolhidas duas categorias, a *priori* que permearam este trabalho: o *método* e a *técnica*.

O método teve como base, uma análise semiótica de estudo, através dos trechos de episódios do programa *Chaves*, considerando evidenciar cenas em contextos escolares que correspondem-se e/ou fizessem sentido com realidades escolares da educação brasileira. Desta maneira, a *psicologia analítica*, utilizando como referência principal os conceitos de *inconsciente coletivo*, *arquétipos* e símbolos propostas por Carl Gustav Jung auxiliou na compreensão dos aspectos comportamentais que permeiam tanto a relação professor-aluno quanto o ensino-aprendizagem, nos episódios, evidenciados por imagens simbólicas percebidas pelo nosso inconsciente.

Já a segunda categoria de estudo foi determinada pela técnica metodológica, o levantamento bibliográfico de referências e teóricos que abordassem o referido tema proposto. Dessa forma, os autores Pablo Kaschner, Luís Joly, Fernando Thuler e Paulo Franco foram os principais teóricos da análise dessa parte do estudo.

Para ajudarmos a compreender os aspectos educacionais e conclusão, utilizaremos Rubem Alves e a concepção de educação libertária de Paulo Freire.

Veremos a seguir.

“ZAZ!”

1. O PROGRAMA *CHAVES*

1.1. “Foi sem querer querendo”

O Programa *El Chavo del Ocho*¹ – conhecido no Brasil como “*Chaves*” – é um seriado de origem mexicana que, em 24 de agosto de 1984, começou a ser exibido pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que mantém o programa em sua grade de exibição há mais de trinta e quatro anos, praticamente, de maneira ininterrupta. Originalmente, ele fazia parte de um dos quadros do programa *Chespirito*², que era escrito, protagonizado e dirigido pelo comediante Roberto Gómez Bolaños.

Discorre Kaschner (2006, p. 24) que, em 1968, Bolaños escrevera roteiros para atrações da TV TIM (Televisión Independente de México), tais como: *Cómicos & Canciones*, para a dupla de comediantes: *Viruta* e *Capulina*, aos quadros do programa *Sábado de la Fortuna* – semelhante ao programa *Zorra Total* da emissora Globo. Juntamente com esses esquetes havia, complementa Kaschner (2006, p. 24), *El Ciudadano Gómez* e *Los Supergenios de la Mesa Cuadrada*, criados em 1969. Este último satiriza os programas de mesas-redondas, colocando personagens discutindo a vida dos artistas, sentados em uma mesa quadrada, sendo estruturado tal qual “[...] uma espécie de telejornal... As notícias, reais, eram apresentadas pela atriz, María Antonieta de las Nieves, e recebiam os comentários do *Dr. Chapatin* – interpretado por Bolaños, o professor *Girafales* (Rubén Aguirre) e de um bêbado (Ramón Valdez)”. (JOLY, FRANCO & THULER, 2005, p. 37)

Neste programa, já são encontrados alguns atores que fariam parte, posteriormente, de programas como *Chaves* e *Chapolin*³. São eles: Rubén Aguirre, Ramón Valdez, María Antonieta de las Nieves e Roberto Gómez Bolaños.

Já em 1970, explana Kaschner (2006, p.24), a TV TIM aumenta o tempo de exibição dos esquetes de Bolaños para uma hora de duração e ele passa a ter, a partir de então, seu próprio programa, unificando todos os quadros sob o nome de *Chespirito*, qual foi exibido às segundas-feiras, em horário nobre.

¹ Discorre Kaschner (2006, p. 53), Chavo, em espanhol, significa guri, moleque, menino de travessuras. Já o complemento *del Ocho* refere-se ao número do apartamento que *Chaves* diz viver. Ou seja, traduzindo para o português, seria “O garoto do oito”.

² Significa “pequeno Shakespeare”, referência ao escritor, poeta e dramaturgo inglês William Shakespeare. Recebeu este nome do diretor Agustín Delgado, que comparou os textos de Bolaños com os de Shakespeare.

³ El *Chapulín Colorado* (original), conhecido no Brasil como Chapulín Colorado, Polegar Vermelho e Vermelhinho, o personagem foi um super-herói criado por Bolaños para o programa que leva o mesmo nome, criado em 1970.

No ano de 1971, *El Chavo Del Ocho (Chaves)*, foi constituído em forma de esquetes dentro do programa *Chespirito*. A este respeito, esclarece Bolaños (2005):

Nesses esquetes, tinha um que tratava de umas crianças em um parque público, que logo seria o *Chaves*. Mas o usava para preencher espaços livres, quando sobrava material. Logo, porém, comecei a receber comentários muito positivos: ‘Olhe, esse quadro das crianças pobrezinhas está muito simpático’. Então fiz outro e logo decidi continuar, e então pus o nome de Chavo. Só havia o *Chaves* e o Seu Madruga. Fui acrescentando um a um os personagens, constituindo um mundo pequeno, concentrado. (BOLAÑOS, 2005 apud KASCHNER, 2006, p. 53)

Em 1973, *El Chavo Del Ocho (Chaves)* era líder de audiência em quase toda a América Latina. Segundo Kaschner (2006, p. 53), o primeiro episódio foi gravado em 1971 e, no início, os personagens ainda não tinham as características pelas quais são conhecidos hoje e nem todos os atores haviam se incorporado ao grupo. Nos episódios gravados em 1972, explica Kaschner (2006, p.54), os personagens começavam a adquirir seus aspectos marcantes e a turma contava com todos os atores fixos conhecidos.

Elucida Roberto Gómez Bolaños (2006, p.15-19), sobre a história pré-vida para *Chaves*, que encontrou uma vizinhança depois de ter saído do orfanato em que estava e vagado por muitas ruas.

[...] começou a chover muito. Aí entrei numa vila daquelas. E desde então moro ali. Primeiro, fiquei na casa 8, onde vivia uma senhora muito velhinha [...] Esta velhinha da casa 8 tinha mãos que tremiam muito, o que impedia que ela fizesse muitas coisas. Por isso, eu a ajudava. [...] Até que um dia cheguei à casa e percebi que suas mãos não tremiam mais, e ela estava quietinha, quietinha. Acho que no dia seguinte a enterraram. Pouco depois chegou outra pessoa para ocupar a casa 8 e tive de sair dali. Porém, como já tinha muitos amigos na vizinhança, um dia me convidavam pra dormir em uma casa, outro dia em outra. E é assim até hoje. (BOLAÑOS, 2006, p. 19)

1.1.1. Os personagens do programa

Personagens principais infantis:

Nome original: *El Chavo del Ocho* (O garoto do oito), no Brasil conhecido como Chaves. Um menino órfão que encontra uma vila e mora em um barril.

Intérprete: Roberto Gómez Bolaños, faleceu em 2014, gerou uma enorme comoção entre os fãs e rendeu diversas homenagens no México e no Brasil. Seu enterro foi acompanhado por mais de vinte mil pessoas no Estádio *Azteca*.

Nome original: Quico ou Kiko? Acrescenta Kaschner (2006, p. 65), que o ator Carlos Villagrán, em 1978, decide tentar carreira solo interpretando o personagem que havia gerado sua fama, contudo Bolaños não concordou com o uso comercial de “Quico”, por declarar que a autoria do personagem era sua. O assunto foi julgado, e Bolaños ganhou a causa. Villagrán perdeu, então, o direito de usar o nome, mas modificou algumas letras e continuou a utilizar comercialmente o personagem como “Kiko”. O personagem Quico é filho da personagem Dona Florinda.

Intérprete: Carlos Villagrán.

Nome original: *Chilindrina*. No Brasil, conhecida como Chiquinha, filha do personagem Seu Madruga.

Intérprete: María Antonieta de las Nieves.

Nome original: *Ñoño*. No Brasil, apelidado de Nhonho, filho do personagem Seu Barriga.

Intérprete: Edgar Vivar.

Personagens secundários infantis:

Nome original: *Popis*; Pópis (Brasil), segundo Kaschner (2006, p. 80) a personagem é prima do Quico e sobrinha de Dona Clotilde.

Intérprete: Florinda Meza.

Nome original: *Pati*; Paty (Brasil), sobrinha da personagem Glória.

Intérprete: Patty Juárez (primeira versão, em 1972, apareceu apenas em dois episódios); Rosita Bouchot (segunda versão, em 1975, participou de dois episódios); Ana Lilian de la Macorra (terceira versão em 1978, apareceu em vinte e sete episódios, e é a mais conhecida pelos fãs), Verónica Fernández (quarta versão, em 1987, na série *Chespirito*, a atriz é filha de Maria Antonieta de las Nieves. – quatro versões no total.

Nome original: *Godínez*. Aparece em alguns episódios onde as crianças estão na escola. Ele é um dos alunos.

Intérprete: Horácio Gómez Bolaños, falecido em 1999.

Personagens principais adultos:

Nome original: *Don Ramón*, popularmente conhecido no Brasil como Seu Madruga, é o pai da personagem Chiquinha no seriado.

Intérprete: Ramón Valdés, falecido em 1988.

Nome original: *Doña Clotilde*; Dona Clotilde (Brasil). Moradora da casa 71 na vila do seriado.

Intérprete: Angelines Fernández, falecida em 1994.

Nome original: *Doña Florinda*; Dona Florinda (Brasil), é a mãe do personagem Quico.

Intérprete: Florinda Meza.

Nome original: *Profesor Jirafales*; Professor Girafales (Brasil). O professor da classe.

Intérprete: Rubén Aguirre, falecido em 2016.

Nome original: *Señor Barriga*; no Brasil, Senhor Barriga. O dono da vila.

Intérprete: Edgar Vivar.

Personagens secundários adultos:

Nome original: *Jaimito*, conhecido no Brasil como Jaiminho, é o carteiro da Vila.

Intérprete: Raul Padilla, falecido em 1994.

Nome original: *Doña Nieves*; Dona Neves (Brasil), é a bisavó da personagem Chiquinha.

Intérprete: María Antonieta de las Nieves.

Nome original: *Gloria*; Glória (Brasil), tia da personagem Paty, aparece em poucos episódios.

Intérprete: Maribel Fernández (1972), Olívia Leyva (1975), Regina Torné (1978) e Maricarmen Vela (1987) – quatro versões, sendo a mais conhecida interpretada por Regina Torné.

1.1.2. O sucesso

No programa, o enredo retrata nada mais do que o cotidiano de uma modesta vila latino-americana, de classe média baixa, da década de 1970. Destaca Bonetti (2012, p.27), “o cenário acontece em uma vila da periferia de uma grande cidade e consegue mostrar diversas situações,

como o abismo entre vizinhos, a fome, o desamparo das crianças de rua e as relações entre vários âmbitos sociais”, tudo isso de forma cômica, sem apelos.

Atualmente, em 2018, no Brasil, o seriado ainda faz parte da grade de programação da emissora de televisão SBT e agora também é exibido pelo canal fechado Multishow, o qual pertence ao grupo Globosat, responsável pelos canais de assinatura da Rede Globo. O Multishow comprou cerca de cento e quarenta episódios, ainda inéditos no Brasil, incluindo o programa *Chapolin*. O seriado *Chaves* também ganhou uma versão em desenho em 2007, exibido pela emissora SBT e pelos canais por assinatura: *Cartoon Network*, *Boomerang*⁴, *Turner Broadcasting System*⁵ (TBS) e pelo *TNL Network*⁶. A partir de 2013, as três primeiras temporadas ficaram disponíveis no Brasil pelo site *Netflix*⁷ e permaneceram na plataforma até 2016, quando tiveram que sair porque o canal de televisão mexicano *Televisa* não renovou o contrato com a *Netflix*.

No ano de 2018, *Chaves* ainda foi homenageado por uma escola de samba de São Paulo, Unidos de Vila Maria, que trouxe o enredo: “*Aproveitam-se de Minha Nobreza! Você Não Soube? Não Te Contaram? Suspeitei Desde o Princípio! Não Contavam Com Minha Astúcia! Arriba Bolaños! Arriba Vila, Arriba México!*”, que contava a história do país e com alguns bordões clássicos do programa. Além disso, o programa ganhou visibilidade em novos formatos nas plataformas de *streaming*, jogos de videogames, diversos produtos comerciais, e ainda demonstra ser um produto televisual bastante rentável, despertando interesse de empresários e do público em geral.

Outro importante destaque do programa, foi o *America Celebra Chespirito*⁸ (2012), maior homenagem realizada no México para Bolaños, para os quarenta anos de criação do *Chaves*. A homenagem envolveu quase todos os países da América Latina, com fãs de vários países e celebridades mexicanas.

⁴ Canal de televisão por assinatura. Exibe desenhos clássicos voltados, não só para crianças, como para toda família. O canal é pertencente também ao grupo *Turner Broadcasting System*.

Fonte: <<http://www.boomerang.com.br/>>

⁵ Canal fechado de televisão. Exibe filmes, séries de comédia.

Fonte: <<http://canaltbs.com.br/>>

⁶ Canal de televisão por assinatura que exibia telenovelas e humorísticos em português. O canal pertence à *Televisa* e saiu do ar devido uma lei Federal da Ancine (Lei Federal 12.485/1) que determina às operadoras de televisão com conteúdo estrangeiro exibir conteúdos nacionais em sua grade.

Fonte: <<http://www.forumch.com.br/topic/24267-mais-um-forte-ind%C3%ADcio-de-que-o-tln-pode-estar-voltando/>>

⁷ Site via *streaming* que exibe filmes, documentários e séries de televisão.

⁸ Fonte: <http://forumChaves.com.br/portal/america-celebra-a-chespirito/>

1.1.3. Um breve histórico da televisão no Brasil e sua relação com a educação

As transmissões televisivas surgiram no Brasil em 18 de setembro de 1950, com a pioneira TV Tupi, nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo, fundada pelo jornalista e empresário, Assis Chateaubriand, segundo Jambiro (2002, apud LUCENA, 2012, p. 42), dono do primeiro veículo de comunicação de massa.

O Sistema Brasileiro de televisão (SBT), todavia, inaugura somente em 19 de agosto de 1981, (com a fusão da TV Tupi) ganhando destaque de audiência já nos primeiros anos com produções mais populares ao atender classes sociais mais baixas, que representava 61% da população, explica a emissora SBT. (2011, apud Bonetti, 2012, p.22) Desta maneira, “passou rapidamente à condição de vice-líder do mercado e aumentou sua participação em audiência para 30% no segundo ano de operação”. (SBT, 2011, apud BONETTI, 2012, p.22)

A partir deste período, a televisão foi tornando-se um elemento mais elaborado de comunicação, de difusão de culturas e de valores, exercendo, portanto, influência na formação também das crianças.

Assim, quando se considerou que as crianças constituem um considerável público-alvo para as programações televisivas, comenta Rodrigues e Silva (2008/2009 apud TAVARESE LIMA, 2011), debates e pesquisas sobre a aprendizagem televisiva/a influência da TV na formação das crianças começaram a ser estudados e, mais recentemente, têm estado no foco dos debates das novas tecnologias com advento da internet, principalmente, na educação. A aprendizagem televisiva enquanto veículo de comunicação que produz/reproduz cultura, socialização, educação, pode ser legitimada ou, até mesmo, esvaziada de sentido, através da troca entre a cultura que se constitui por trás da tela e diante dela, por entre os telespectadores, até mesmo entre as crianças. Este processo produtivo cria identificações do público com o programa ou episódio televisivo e a (re)produção de comportamentos, falas e até atitudes, remetem ao contexto de tais programações, destaca Colvara (2007, apud TAVARES E LIMA, 2011), muitas destas importadas, como o caso do programa *Chaves*, reproduzido há tanto tempo, ampliando o repertório simbólico das crianças.

É natural, na escola, observarmos mochilas, canetas, cadernos e brinquedos de algum personagem de desenho ou filme trazidos de casa pelas crianças, bem como a reprodução de falas, comportamentos e bordões em sala de aula. Não apenas isto, a tecnologia, seja a televisão, internet, jogos digitais e outras mídias, articula uma nova forma de se conceber o aprender e o ensinar. Mas a escola deste século continua presa às práticas pedagógicas do século XVIII,

quando o professor ainda era visto como o único detentor do conhecimento “transmitido” aos alunos, quase sempre utilizando o método do falar/ditar. Neste entendimento, o uso das tecnologias na escola, seja a televisão ou a internet com suas redes sociais, seguem a lógica da disposição de informações sem atribuir uma lógica ou torná-las significativas. Desta forma, a escola se fecha para essas transformações culturais e sociais que promovem uma nova forma de interação da sociedade contemporânea, produzindo um abismo entre o “mundo da escola” e o “mundo da vida”. (LUCENA, 2012, p. 253)

1.2. Os episódios analisados

Por conseguinte, nossa pesquisa se ateve a trechos de episódios em contextos de sala de aula, sendo mais pertinentes para nossa análise e contextualização com o propósito principal que motivou esta pesquisa. Desta forma, os personagens infantis (primários e secundários) e o personagem Girafales, com exceção do episódio, *O primeiro dia de Aula* (Parte 2 - 1975), o qual tem a participação do personagem Seu Madruga, e o episódio: *O castigo da Escola/escorpião* (1978) em que aparece a personagem Dona Florinda; serão destaques das observações deste trabalho.

O primeiro episódio do programa no cenário de sala de aula foi *Llegando tarde a la escuela*, exibido pela primeira vez, em 1974, no México, e, no Brasil, exibido uma única vez em 1990, pela emissora SBT, nomeado como: “O festival da burrice”, retornando às telas do SBT em 17 de janeiro de 2012 como episódio semelhante⁹. Esse primeiro episódio, trouxe ainda a estreia de três personagens na trama: Nhonho, Pópis e Godinez.

Os episódios neste cenário escolar, apresentam muitas características presentes em nossa sala de aula, quais sejam: a chamada pelo nome dos alunos, realizada pelo professor no começo da aula; a estética da organização das cadeiras nesse espaço escolar; a mesa do professor em cima de um tablado, com o quadro e mapas espalhados nas paredes da sala. Até mesmo no terno do personagem Professor Girafales existe relação com a rigidez e formalidade transmitidas nesses episódios sobre a escola, que trazem uma crítica à educação e sua estruturação.

⁹ Episódios semelhantes são regravações de algum outro episódio, dentro da mesma série, com grande maioria das piadas e roteiros parecidos com os “originais” do programa *Chaves*. A emissora SBT guardou esses episódios e nunca mais os exibiu, retornando-os apenas em 2012 com esta nomenclatura EP (episódios semelhantes), que identificaria o episódio regravado.

Para esta dissertação, serão analisados trechos dos seguintes episódios: “*Um banho para Chaves*” (1978); “*Escolinha do professor Girafales*” (1978); “*O primeiro dia de aula (Parte 2 – 1972)*”, neste destacaremos duas cenas; “*O castigo da escola/escorpião*” (1978); “*Ser professor é padecer no inferno*” (1975); “*O castigo vem a cavalo*” (1976); “*A prova de aritmética*” (1979) e “*O dia do professor*” (1986 – versão original).

Nos capítulos posteriores, falaremos acerca dessas características presentes na sala de aula do programa, bem como da relação do professor Girafales com esses personagens infantis. Analisaremos nessas cenas, típicas e arquetípicas, as relações educador-educando e vice-versa, na tentativa de compreender essa relação com o fenômeno ensino-aprendizagem, utilizado pelo padrão tradicional de ensino, ainda tão presente nos contextos educacionais, a saber, nas salas de aula. A forma como nosso inconsciente projeta imagens sobre como deve ser e como acontecer este processo de ensino-aprendizagem está ligada ao imaginário que criamos desses espaços educacionais e até mesmo à hierarquização das relações que envolvem este processo, no qual entende-se que o detentor de todo conhecimento seja o professor.

1. A PEDAGOGIA TRADICIONAL

A forma caracterizada pela pedagogia tradicional está baseada na relação professor/aluno, centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos.

Conforme Mesquita e Coelho (2008, apud DAVIES, 2014), esta forma de ensino é herdada dos jesuítas, em que a concepção de educação é centrada em um único mestre, o ensino é pautado na autoridade intelectual do professor, detentor do saber, preconizando uma verdade absoluta; conteúdos distantes da realidade, não ocorrendo contextualização entre o social e o momento histórico vivenciado. O aluno é visto, segundo Mesquita e Coelho (2008 apud DAVIES, 2014), como um “adulto em miniatura¹⁰”, uma espécie de “*Tabula rasa*”¹¹.

Neste tipo de ensino, comenta Davies (2014), que “o aluno era considerado um sujeito acrítico tendo que transcrever somente o que lhe foi ensinado em sala de aula, posto que o conhecimento era dado como pronto e acabado.”

Outro elemento formado por este tipo de ensino é a configuração e conceito de avaliar. Na pedagogia tradicional, a avaliação é classificatória. Para Depresbíteres (1989 apud DAVIES, 2014), a avaliação como prática realizada nos espaços educativos formais

¹⁰ A expressão um adulto em miniatura faz parte da obra clássica de Phillippe Áriés – História social da criança e da família (1981), em que o autor faz uma referência à forma como as crianças eram tratadas e retratadas até o início do séc. XVIII.

¹¹ Tabula rasa refere-se à atribuição dada às crianças pelos jesuítas. Os padres mestres defendiam que a mente das crianças, por ser vazia e desprovida de informações, precisa ser preenchida com regras e ensinamentos.

desenvolveu-se nas escolas brasileiras com o modelo jesuítico, considerado por muitos teóricos da educação como “Pedagogia dos Exames”, conhecido desta forma pela rigidez no processo de avaliação praticados pelo ensino tradicional, metodologia caracterizada por medidas de classificação para aferir o conhecimento do aluno.

Luckesi (2003) enfatiza que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (LUCKESI, 2003 apud DAVIES, 2014)

Há registros, todavia, de que o ato de avaliar antecede a este período. Segundo Depresbíteres (1989 apud DAVIES,2014), em 2205 a. C., no Império dos chineses, o imperador avaliava seus oficiais com o propósito de prover o Estado com homens capacitados. Percebe-se que, mesmo antes da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social.

Criam-se, portanto, padrões que apenas “transmitem” conteúdos curriculares escolares, selecionando ou medindo o saber de cada sujeito através de exames classificatórios, de forma rígida, anacrônica e excludente, tanto no que diz respeito ao avanço das tecnologias, quanto para as vivências e interesses dos alunos envolvidos nesta relação de ensino-aprendizagem.

2.1. A modernidade do ensinar e do aprender

Um programa de televisão, um jogo, um canal no *Youtube*¹², uma série ou uma mídia digital podem funcionar como ferramenta para o professor no ensino de conteúdos escolares, estabelecendo uma relação com o educando que não sente a escola como um lugar atrativo ou fonte principal para o conhecimento. Buscar compreender um conteúdo audiovisual, como estamos propondo ao analisar o programa *Chaves*, debruçando em suas cenas que dialogam com o imaginário e inconsciente, do que entendemos sobre a escola, a sala de aula e as relações envolvidas neste contexto, poderá nos conduzir para uma nova proposta de repensarmos a educação e todos os seus cenários, padrões e vínculos estabelecidos ou não.

¹² Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários através da internet. O termo vem do inglês “you” que significa “você” e “tube” que significa “tubo” ou “canal”, mas é usado na gíria para designar “televisão”. Portanto, o significado do termo “youtube” poderia ser “você transmite” ou “canal feito por você”, segundo o próprio site, *Youtube*.

Neste entendimento, discorre Giroux (1995):

Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outros, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola como o local tradicional da aprendizagem. (GIROUX, 1995, p. 85)

Apresenta Steinberg (1997, p. 124), essa nova era marcada por uma ruptura no controle das experiências culturais das crianças: a partir de 1950, uma parte, cada vez maior, das experiências das crianças é produzida pelas grandes corporações e, em parte muito menor, pelos pais e mães, ou mesmo, pelas próprias crianças. Os programas de televisão, os filmes (em TV a cabo e internet), os videogames e a música (com fones de ouvido que permitem um desligamento dos adultos) são, agora, o domínio privado das crianças.

Em outras palavras, as representações de infância e de adolescência, as quais têm regulado nossas ações dentro da escola, não correspondem às crianças e adolescentes com os quais nos deparamos diariamente em nossas salas de aula, que aprendem, mas sobretudo, que trazem novos olhares. O avanço das ferramentas que nos auxiliam no cotidiano avança em um piscar de olhos. São celulares com inteligência artificial capazes de personalizar pesquisas, aplicativos e outras ferramentas baseados em nossa personalidade e como queremos vivenciar aquela experiência. Na velocidade de um piscar de olhos o mundo avança. A escola, seja em características estruturais, como o quadro negro, giz, cadeiras enfileiradas e a forma de ensinar, permanecem quase intactas. Conhecer o universo com o qual essas crianças e adolescentes se identificam, saber como trabalhar mais próximo a eles, em harmonia com conhecimento, é tornar a escola uma tecnologia que avança no mesmo ritmo da sociedade.

3. A PSICOLOGIA ANALÍTICA DE C. G. JUNG

Neste universo do inconsciente e do imaginário que iremos adentrar, para compreender melhor aspectos comportamentais e psicológicos presentes no seriado *Chaves*, que trazem elucubrações a respeito das salas de aula, utilizaremos a Psicologia Analítica originada a partir de estudos do psiquiatra suíço Carl Gustav Jung (1875-1961), que construiu concepções que influenciam diretamente na cultura ocidental, como o processo de individuação, inconsciente coletivo e os arquétipos. Os estudos realizados por Jung de diversas áreas, tais

como: a antropologia, mitologia comparada e alquimia, foram cruciais para o desenvolvimento dos princípios da Psicologia Analítica.

Comenta Perrone (2008), a respeito do uso da Psicologia Analítica:

A psicologia analítica abre um modo de pensamento e de conhecimentos psicológicos crítico de seus próprios produtos, em que no seu fazer prático e teórico estão em jogo tanto o sujeito psíquico, quanto o objeto. Abre ainda um fazer psicológico de cunho analítico no sentido de se colocar em permanente situação de questionamento do conhecido e do ainda desconhecido. Ocupa, portanto, uma posição de transparência em relação a si própria, de crítica de suas premissas instituídas, a ponto de não se identificar com a racionalidade já firmada por ela mesma. (PERRONE, 2008, p. 146)

3.1. O Inconsciente

A psique pode ser representada por um vasto oceano (inconsciente), em que emerge uma pequena ilha, a qual seria a nossa consciência. (SILVEIRA, 1981, p. 63) Para a teoria junguiana, nossa psique é composta por estes dois aspectos: o consciente e o inconsciente. No consciente, desenvolvem-se as relações entre os conteúdos psíquicos e o ego, o qual é o centro da consciência. De acordo com Silveira (1981, p. 63), qualquer conteúdo psíquico para se tornar consciente necessitará relacionar-se com o ego. Antes disto, eles são pertencentes ao domínio do inconsciente. O ego é definido por Jung (apud SILVEIRA, 1981, p. 63) “como um complexo de elementos numerosos formando, porém, unidade bastante coesa para transmitir impressão de continuidade e de identidade consigo mesma.” Pelo fato de sua composição se dar em múltiplos elementos, Jung utilizou a expressão *complexo do ego*.

O inconsciente possui conteúdos pessoais, resultado de nossa história pessoal e, portanto, bastantes peculiares, individuais, além de conteúdos coletivos, resultado de pertencermos à espécie humana.

Para Jung (apud SILVEIRA, 1981, p.64), a concepção de Inconsciente envolve duas camadas denominadas de *Inconsciente Pessoal* e *Inconsciente Coletivo*. O Inconsciente Pessoal é a camada mais superficial do inconsciente, com fronteiras bem imprecisas em relação ao consciente. Consiste em percepções e impressões subliminares com pouca carga energética para atingir o consciente, como acontecimentos ocorridos na vida e perdidos na memória, recordações dolorosas, complexos afetivos e qualidades que fazem parte de nós, mas que nos

desagradam e ocultamos até de nós mesmos. Estes elementos influenciam os processos conscientes provocando distúrbios psíquicos e somáticos.

O inconsciente coletivo corresponde às camadas mais profundas do Inconsciente, às estruturas fundamentais da psique comum da humanidade. Jung (2000) assim o define:

O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo, portanto, uma aquisição pessoal. Enquanto o inconsciente pessoal é constituído essencialmente de conteúdos que já foram conscientes e no entanto desapareceram da consciência por terem sido esquecidos ou reprimidos, os conteúdos do inconsciente coletivo nunca estiveram na consciência e, portanto, não foram adquiridos individualmente, mas devem sua existência apenas à hereditariedade. Enquanto o inconsciente pessoal consiste em sua maior parte de complexos, o conteúdo do inconsciente coletivo é constituído essencialmente de arquétipos. (JUNG, 2000, p. 51)

Silveira (1981, p.65) ainda completa nessa mesma perspectiva sobre o inconsciente coletivo:

[...] o inconsciente coletivo é simplesmente a expressão psíquica da identidade da estrutura cerebral independente de todas as diferenças raciais. Deste modo pode ser explicada a analogia, que vai mesmo até a identidade, entre vários temas míticos e símbolos, e a possibilidade de compreensão entre os homens em geral. As múltiplas linhas de desenvolvimento psíquico partem de um tronco comum cujas raízes se perdem muito longe num passado remoto. (JUNG apud SILVEIRA, 1981, p. 65)

Enquanto o inconsciente pessoal é composto por experiências individuais, os conteúdos do inconsciente coletivo são impessoais, comuns a todos os homens e transmitidos por hereditariedade. Isto não significa que a experiência é hereditária, mas que o nosso cérebro é moldado e influenciado pelas experiências da humanidade. Esta tendência, a necessidade de apreender e experimentar a vida, de forma condicionada pela história passada da humanidade, Jung chamou de “arquetípica”. No inconsciente coletivo, existem matrizes arcaicas, denominadas por Jung de *arquétipos*, os quais são possibilidades herdadas para representar imagens similares, formas instintivas de imaginar. Funciona como um nódulo de concentração de energia psíquica, em estado de potência, que ao atualizar-se toma forma de uma *imagem arquetípica*. (SILVEIRA, 1981, p.70)

Neste sentido, podemos chamar a cena de sala de aula presente nos episódios do programa, como cena arquetípica. A seguir, veremos como esta cena expressa elementos fortemente presentes no imaginário de diversas culturas e contextos escolares no mundo inteiro. Tal cena é representada, tanto através da estética do próprio cenário da sala de aula, com as cadeiras enfileiradas, o tablado, onde se localiza o quadro e a mesa do professor; remetendo ao

significado de superioridade, quanto à figura do professor autoritário, rígido e detentor do conhecimento e ainda, à imagem do aluno desinteressado em estudar ou bagunceiro, nesta perspectiva.

3.1.1. O conceito de arquétipo

Segundo Brussio (2008, p. 34), “a escola foi completamente moldada nas diretrizes e normas estabelecidas pelo paradigma científico da modernidade, ou seja, seu aspecto físico, planejamento, horários, vestuário, organização, funcionamento, tudo foi forjado conforme a tradição, fragmentação, especialização e imperatividade da razão moderna.” Mesmo sendo estabelecida nesses moldes modernos, há uma estrutura primordial representada por imagens, conhecidas como arquetípicas, as quais dão forma às culturas humanas, como denomina Durand. (1997, apud BRUSSIO, 2008, p.34)

Para Foucault (1987, p.117), a escola pode assemelhar-se não somente às prisões em sua estrutura física e organizacional, mas também ao comportamento esperado para o discente, visando o controle para exercer poder, utilizando do corpo como objeto alvo “ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” A utilização da disciplina, do comando das atividades, do exame, da vigilância, da composição das forças, das sanções e vigilância hierárquica fazem parte de um modelo que pouco mudou ao longo dos anos e é visto, para muitos educadores, como eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Neste entendimento, este cotidiano e elementos fortemente presentes no imaginário compostos por contextos escolares no mundo inteiro, para Jung (1992, p. 47), podem ser compreendidos como “arquétipos” ou “imagens primordiais”, se referem aos “resíduos arcaicos” - assim chamados por Freud -, elementos psíquicos que sobrevivem na mente humana, desde os tempos imemoriais. Para os que adotam o ponto de vista do inconsciente como um simples apêndice do consciente (como uma lata de lixo que guarda todo refugio do consciente), Jung discorda ao colocar que os “resíduos” não são sem vida ou significação. Têm, ao contrário, uma função e são, sobretudo, valiosos devido ao seu caráter “histórico”. Jung constatou, em pesquisas posteriores, que as associações e imagens deste tipo são partes integrantes do inconsciente e podem ser observadas em toda parte e em qualquer tipo de sonhador. Tais resíduos se constituem em uma ponte entre a maneira como transmitimos conscientemente os nossos pensamentos e uma forma de expressão mais primitiva, mais colorida e pictórica, a qual

atinge diretamente a nossa sensibilidade e emoção. Essas associações “históricas” são o elo entre o mundo racional da consciência e o mundo do instinto.

Os arquétipos são, portanto, expressões da mente primitiva, suas "imagens coletivas" e seus motivos mitológicos, os quais permanecem ainda fortemente arraigados no homem moderno. “O arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva tão marcada como o impulso das aves para fazer seu ninho ou o das formigas para se organizarem em colônias.” (JUNG, 1992, p. 69; JUNG apud BRUSSIO, 2008, p. 54)

A respeito da complexidade do conceito de “arquétipo” e de algumas controvérsias em relação à sua definição, Jung afirma que:

O arquétipo é um elemento vazio e formal em si, nada mais sendo do que uma *facultas praeformandi*, uma possibilidade dada *a priori* da forma da sua representação. O que é herdado não são as ideias, mas as formas, as quais sob esse aspecto particular, correspondem aos instintos igualmente determinados por sua forma. Provar a essência dos arquétipos em si é uma possibilidade tão remota quanto a de provar a dos instintos, enquanto os mesmos não são postos em ação *in concreto*. (JUNG, 2000, p. 91)

Analisa Jung (1984, p. 141), que “os arquétipos são formas de apreensão”, então todas as vezes em que nos depararmos com formas que se repetem uniforme e regularmente, teremos diante de nós um arquétipo, conhecendo ou não o seu caráter mitológico. Segundo Jung (2000):

Há tantos arquétipos quanto situações típicas da vida. Intermináveis repetições imprimiram essas experiências na constituição psíquica, não sob forma de imagens preenchidas de um conteúdo, mas precipuamente formas sem conteúdo, representando a mera possibilidade de um determinado tipo de percepção e ação. Quando algo ocorre na vida que corresponde a um arquétipo, este é ativado e surge uma compulsão que se impõe a modo de uma reação instintiva contra toda a razão e vontade, ou produz um conflito de dimensões eventualmente patológicas, isto é, a neurose. (JUNG, 2000, p.58)

Dentre os muitos arquétipos estão: o da Grande Mãe (em seu aspecto nutriente/ transformador e destrutivo), do pai, da criança divina, o *puer aeternus*, o herói (nos seus quatro estágios), o velho sábio, a mulher selvagem (na mulher), o *Cronos* (o devorador do filho, aquele que é o velho sem criatividade, rígido), o homem natural (no homem), o animus – nos seus quatro estágios (na mulher), a anima – nos seus quatro estágios (no homem), a *Persona*, a Sombra e o arquétipo do Si-mesmo.

Afirma Durand (1997 apud BRUSSIO, 2008, p.53), que o “arquétipo é uma forma dinâmica”. Continua Brussio (2008, p.54), “o arquétipo pode passar por uma constante repetição de uma mesma experiência durante muitas gerações.” Estes aspectos estruturais os fazem

representar sistemas dinâmicos autônomos que de acordo com Brussio (2008, p.54) “tendem a produzir, em cada geração, a repetição e a elaboração dessas mesmas experiências.”

Conseqüentemente, uma cena representada em um programa, perpassa não só pelas próprias vivências do autor da obra, mas também pelas imagens de realidades invisíveis e visíveis presentes no mundo. O espectador, ao ver tais cenas, se conecta com seu inconsciente, através desses símbolos formados pelo imaginário. Com base nessa classificação, iremos analisar os arquétipos das imagens de professores e alunos na escola durante o processo ensino-aprendizagem, utilizando como símbolo desta análise o seriado *Chaves*. Desta forma, as cenas presentes nos episódios do programa, observados nesta pesquisa, poderiam nos ajudar a compreender as relações escolares de ensino-aprendizagem.

Para Jung (1998 apud BRUSSIO, 2008, p.38), “arquétipo é o modelo psíquico da experiência. O símbolo é sua particular expressão”

3.2.1. O Símbolo

“Ser tocado pelos símbolos é se envolver num mundo de realidades invisíveis por trás de algo visível, buscando estabelecer-se um sentido.” (KAST, 1997, p. 19)

De acordo com Jung (1992, p. 20), “o que chamamos símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária, embora possua conotações especiais além do seu significado evidente e convencional”. O símbolo implica em uma coisa vaga, desconhecida ou oculta, que possui um aspecto “inconsciente” mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado.

Os símbolos têm vida. Atuam. Alcançam dimensões que o conhecimento racional não pode atingir. Transmitem intuições altamente estimulantes prenunciadoras de fenômenos ainda desconhecidos. Mas desde que seu conteúdo misterioso venha a ser apreendido pelo pensamento lógico, esvaziam-se e morrem. (SILVEIRA, 1981, p. 72)

Ou seja, quando assistimos a um programa, percebemos nas cenas exibidas, imagens familiares com nosso cotidiano. Ao analisarmos os episódios do programa *Chaves*, percebemos, *a priori*, elementos estéticos parecidos com salas de aula reais, ainda presentes no mundo contemporâneo. Por que este imaginário simbólico é representado tão fortemente nas mídias televisivas quando falamos na estética de sala de aula? Uma das possíveis respostas para esta pergunta, ao utilizarmos o viés da psicologia analítica, é a imagem arquetípica que nosso inconsciente carrega acerca da própria sala de aula, suas estruturas e a figura criada do professor-

aluno representados neste espaço. Um símbolo que emerge do “inconsciente coletivo” até ao limiar da consciência. É habitual, por exemplo, vemos cadeiras enfileiradas na sala de aula, quadro negro/branco com giz ou pincel, apagador, cadernos, professor como figura central do conhecimento e alunos reunidos como ouvintes. Nosso consciente, ao ler essas palavras, buscam imagens que representam essas locuções. Buscam em nossa própria vivência e experiência. Mas não apenas isto. Trazemos símbolos arquetípicos universais e arcaicos, recorrente do imaginário das civilizações de todos os tempos. Se ao contrário do descrito, tivéssemos crianças em um espaço com livros, mas sem cadeiras enfileiradas, quadro, apagador ou até mesmo um professor, talvez, não fosse tão óbvio, afirmarmos que fosse uma sala de aula, até mesmo, poderíamos duvidar, efetivamente, se ocorrera ensino-aprendizagem nesta descrição. Jung (2000, p. 25) descreve que o desenvolvimento dos símbolos tem uma consequência interior, isto é, o significado que aquela imagem gera ou carrega em si está armazenado no nosso inconsciente.

Nesta linha, a sala de aula, como imagem arquetípica, reúne experiências universais de inúmeras possibilidades existenciais vividas nos mais variados contextos, ao mesmo tempo, que soluções para o tempo real. Afirma Freitas (1975, p.42), que o símbolo contém, não só elementos de uma “crise”, dilema ou pergunta crucial, “mas também, em estado latente e ‘informulado’, as premissas da possível solução”.

4. CENAS ARQUETÍPICAS PRESENTES NA SALA DE AULA NO PROGRAMA *CHAVES*

A escola, bem como seus espaços que envolvem a relação professor-aluno, está imersa em um mundo imaginário e simbólico, o qual, se pararmos para pensar, está contido em qualquer sala de aula no mundo inteiro. Até porque o imaginário se manifesta nas culturas humanas e cumpre a função de posicionar o sujeito em sua significação com o mundo.

Segundo Durand (1997 apud BRUSSIO, 2014, p.20), o imaginário é “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens” – aparece-nos como o grande denominador fundamental, onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano. Ou seja, “os arquétipos ligam-se a imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar”. (DURAND, 1997 apud BRUSSIO, 2008, p.47)

E este isomorfismo dos esquemas, arquétipos e símbolos dentro de sistemas míticos demonstra a existência de padrões normativos nas representações imaginárias, que são bem definidas, relativamente estáveis e reunidas em torno de esquemas originais chamados de estruturas. É o que ocorre, por exemplo, nos mitos sobre a origem do fogo em diversas culturas. De alguma forma, essas estruturas do inconsciente, as representações simbólicas, as maneiras de agir e pensar desses povos de origem, etnia e regiões diferentes do mundo convergem em torno de um imaginário universal. Durand (1997, p. 41 BRUSSIO, 2008, p. 23), a respeito disso, lembra que “o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio”; esse produto chamado de “trajeto antropológico, pela reversibilidade dos termos é característica tanto do produto quanto do trajeto.”

A motivação de Durand ao estudar o imaginário era buscar, nos componentes fundamentais do psiquismo humano, as estruturas profundas arquetípicas, nas quais se ancoram as representações simbólicas e o pensamento. Era estudar o homem como produtor de imagens, conhecer as que o estrutura m e todas as suas obras. Para isso, partiu do pressuposto de que se pode reconhecer, geneticamente, na psique de cada indivíduo, vários níveis matriciais, nos quais se constituem os elementos “simbolizantes” do símbolo, ou seja, as forças de coesão impulsionadoras das atitudes psicofisiológicas que os “padrões” simbólico-culturais vão derivar, acentuar, apagar ou reprimir numa dada sociedade. (TEIXEIRA, 2004, p.4 apud BRUSSIO, 2008, p. 23)

Na sala de aula, o universo simbólico que envolve o processo ensino-aprendizagem se constrói em uma troca dialógico-simbólica de informações entre professores e alunos. Isto é, ambos desempenham práticas simbólicas, representadas por imagens, as quais convergem em estruturas organizadoras. A própria estrutura de como a sala de aula é organizada nos remete a este universo simbólico. Segundo artigo publicado na revista *Proceedings of the National Academy of Sciences* (PNAS), da antropóloga Wiessner (2014), expõe que as sociedades pré-históricas, a partir do momento em que o uso do fogo se generalizou, entre duzentos mil e cem mil anos, alterou-se os ritmos dos ciclos do dia, tarde e noite dos seres humanos. A luz do fogo permitiu ficar acordado e estender o dia, criando um tempo em que as atividades sociais não interferiam com a vida produtiva e a subsistência, e a noite, ao redor de uma fogueira, era um momento universal para formar laços, difundir informação social, para se entreter e partilhar emoções.

Nas **ilustrações 1, 2 e 3** percebemos a lógica de se reunir para compartilhar ou ouvir histórias e compartilhar conhecimentos ao longo do tempo. Essas imagens são cenas arquetípicas formadas pelo inconsciente e que perpassam o espaço-tempo, até porque, nas relações humanas, sempre terá alguém ensinando e outro aprendendo.

Ilustração 1- Período Paleolítico¹³



Ilustração¹⁴ 2- Educação no século XIX



¹³ Ilustração 1 retirada da internet. Disponível em: <<http://www.escolapedia.com/wp-content/uploads/paleolitico-superior.jpg>> Acesso em: 20 de maio de 2018.

¹⁴ Ilustração 2 retirada da internet. “The Village School”- 1986, Pintura- artista: Albert Anker. Disponível em: <<https://www.akg-images.co.uk/archive/The-Village-School-2UMDHUBWBWB.html>> Acesso em: 20 de maio de 2018.



Ilustração¹⁵ 3 - Cena do episódio

“Aprendendo a ser higiênico” (1992)

Nas **ilustrações 2 e 3**, a sala de aula está organizada em filas, e todos os alunos enxergam o professor; o professor pode enxergar o rosto de todos. Perdeu-se a forma circular, o arquétipo do esquema cíclico, no qual todos podiam se ver e falar, para um esquema em que cada aluno enxerga apenas a cabeça de seu colega. O aluno precisa acompanhar a exposição do professor, que é sobre um assunto considerado relevante para aprender, predominando a concepção de que o professor possui o conhecimento e este é transmitido ao aluno.

A **ilustração 3**, embora seja uma imagem da década de 1990, de um episódio do programa *Chaves*, muito se assemelha às salas de aula vistas ainda nos dias atuais, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Cada imagem que carregamos da sala de aula é composta por aspectos conscientes e inconscientes. As representações, composições e características contidas na sala de aula, expressam uma construção social e psíquica do inconsciente coletivo da sociedade.

O espaço, por excelência, de vivência e controle do corpo discente é a sala de aula, isso não implica dizer que não existam outros espaços ocupados pelos alunos: o pátio, os corredores, os banheiros, a biblioteca, a sala do diretor, etc. Diversos são os espaços de circulação, contudo nenhum se equipara ao espaço da sala de aula. Os elementos presentes na **Ilustração 3**, do programa *Chaves*, repetem elementos e práticas bem presentes na estética da sala de aula, como

¹⁵ Ilustração 3 retirada do episódio Prevenindo Acidentes (Parte 1) de 1992. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/fotos/2016/06/ruben-aguire-o-professor-gira-fales-de-Chaves-fotos.html>> Acesso em: 20 de julho de 2018.

um modelo disciplinador. As cadeiras individuais na imagem, por exemplo, possibilitam uma maior distância entre os alunos, coibindo, desta forma, bagunças e desordens. Isolam-se os corpos, em razão de normas de boa conduta, garantindo a disciplina, o estudo, e a melhor vigilância por parte do professor. Para Foucault (1987, p.125), a disciplina exige a especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. No espaço escolar, a classe torna-se homogênea, compondo-se de elementos individuais, que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. Segundo Foucault (1987, p.125), essa disposição espacial é inspirada na legião militar, com suas fileiras, hierarquia e vigilância piramidal que visa a disciplina. Destaca Foucault:

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E neste conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos. Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados. (FOUCAULT 1987, p. 125-126)

A articulação deste corpo-objeto, a que Foucault (1987, p.126) se refere, definido pela disciplina, é a base para uma condição de eficácia e de rapidez. Isto é, um bom emprego do corpo permite um bom emprego do tempo. Tempo, este, controlado para garantir essa eficácia.

4.1. Análise de falas no Episódio: Um banho para *Chaves*

A articulação e controle desse corpo-objeto fica bastante claro no episódio de *Chaves*, *Um banho para Chaves* (1978), no qual o professor Girafales, dando sequência à aula, percebe que Godinez está tocando gaita durante a aula e o professor informa que a sala de aula não é lugar de tocar gaita e que o pátio é o local adequado. Godinez, por sua vez, levanta para ir ao pátio tocar sua gaita, mas é impedido por Girafales que não permite e pede que o personagem se sente imediatamente. O professor Girafales, ao se dirigir à frente da sala, percebe ainda Nhonho comendo um sanduiche e tira de sua mão, alegando que a sala de aula não é lugar de comer. Nhonho começa a chorar e é acalmado por Chiquinha. Mais adiante, o professor percebe

que a personagem Pópis brinca de boneca e retira a boneca de sua mão, também alegando que a sala de aula não é lugar de brincar de boneca. Quico interrompe, levantando, e diz:

QUICO: – “ Claro que não. É para brincar de soldadinho! ”

O professor, irritado, pede que ele se sente e informa a todos os alunos:

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Eu vou dizer a todos, para que fique bem claro, de uma vez: A sala de aula não é lugar de tocar instrumento musical, não é lugar de comer sanduiches! A sala de aula não é lugar para brincar com bonecas. A SALA DE AULA NÃO É LUGAR PARA JOGAR FUTEBOL! SABE PARA QUÊ SERVE A SALA DE AULA? ” (Gritando)

NHONHO: – “ Sim, para tirar um cochilo! ” (Aponta para *Chaves* dormindo)

Nesta cena, na qual o personagem do professor assume o papel de autoritário e rígido, colocando a sala de aula como lugar que não cabe a criança, negando que o brincar e todas as atividades comuns a ela possam ser exercidas dentro deste espaço escolar, nos traz uma crítica aos próprios moldes da escola tradicional. Esta cena do episódio representa uma cena arquetípica que constela situações muito vividas nas salas de aula: a recusa ao aluno como sendo um ser que também constrói e ensina, assim como a negação de um espaço escolar atrativo e de brincadeiras.

O brincar possui fundamental importância de socializar e integrar as crianças. Nossa sociedade sofreu, ao longo da modernização, transformações com relação ao brincar, bem como, o espaço obtido para essa atividade. A falta de tempo dos pais de ficarem juntos com seus filhos e divertirem-se, por exemplo. A escola, como lugar onde muitas crianças passam boa parte do dia, acaba sendo a única forma de elas brincarem. E este espaço não pode ser negado ou visto com certa distância do aprender. Brincar também é aprender. A brincadeira na escola, segundo Silva e Santos (2009, p. 13), “promove aspectos diversos na criança que serão de suma importância para o seu desenvolvimento biopsicosocial, sendo imprescindível para uma formação sólida e completa.”

Ainda Reitera Carneiro e Dodge (2007):

Para que a prática da brincadeira se torne uma realidade na escola, é preciso mudar a visão dos estabelecimentos a respeito dessa ação e a maneira como entendem o currículo. Isso demanda uma transformação que necessita de um corpo docente capacitado e adequadamente instruído para refletir e alterar suas práticas. Envolve, para tanto, uma mudança de postura e disposição para muito trabalho. (CARNEIRO E DOGGE, 2007, apud SILVA E SANTOS, 2009, p.13)

Deste modo, a sala de aula é sim lugar de brincadeiras. Apesar disso, esta é interpretada como bagunça e não como aprendizagem, e sob a justificativa de controle dos educadores, muitas vezes, com a frase de “tudo tem seu tempo e hora”. Aquele que obedece, é comportado, mas o que desobedece, necessita ser controlado.

Destaca Arriada et al (2012, p. 46), que o controle sobre o corpo discente é feito por técnicas e estratégias. A Valorização dos “bons comportamentos”, avaliação das disciplinas, dos exames e das premiações. O olhar panóptico vigia tudo e todos, desde atitudes, gestos, comportamentos, até condutas e notas, ou seja, todos os espaços escolares são vigiados: corredores, pátios e salas. Mesmo quando não existe a presença física de alguém, o aluno é induzido a comportar-se como se houvesse um olhar permanente e atento.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1984 apud QUEIROZ, 2004 p. 131)

Este controle impõe a presunção de as crianças serem seres indisciplinados e que só se tornarão cidadãos, caso passem pelas normas da escola.

4.2. Análise de falas no Episódio: Escolinha do professor Girafales

Vemos em outro episódio do programa *Chaves, Escolinha do professor Girafales*¹⁶(1978), para exemplificar este universo simbólico presente na sala de aula, a cena onde todos os personagens da classe estão sentados em suas cadeiras olhando para o professor Girafales, exceto Chaves, com sua cadeira virada para trás, olhando fixamente para a personagem Paty, dando a entender que está apaixonado por ela. No entanto, neste momento, o professor observando que Chaves era o único que estava sentado de maneira considerada errada, o questiona:

PROFESSOR GIRAFALES: – “Chaves, poderia me dizer quem lhe deu permissão de virar a cadeira? ”

¹⁶ Original: *Clases de primeros auxílios* – Último episódio da temporada de 1978. Fonte: Fandom.

Chaves continua olhando para Paty. O professor chama novamente seu nome e, sendo outra vez ignorado, ele grita:

PROFESSOR GIRAFALES: – “CHAVES?!”

Chaves vira para frente e responde:

CHAVES: – “ É que está meio escurinho e, quando está meio escurinho, me dá sono! ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “Em primeiro lugar, não está meio escurinho! ”

CHAVES: – “Não? ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “Não! E em segundo lugar, gostaria de saber quem lhe deu permissão de virar a cadeira? ”

Chaves faz gesto característico de puxar seu suspensório, indicando dúvida e responde:

CHAVES: – “Mas...”

PROFESSOR GIRAFALES: – “ MAS... MAS NADA! Como foi que você virou a cadeira? ”

CHAVES: – “Com as mãos! ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “Quero dizer porque causa, motivo, razão ou circunstância? ”

QUICO: – “ Para poder olhar para ela! ” (Aponta para Paty)

CHAVES: – “ Isso, isso, isso! ” (Fazendo gesto positivo característico com as mãos)

A cena prossegue e, mais adiante, o professor Girafales pede a Chaves que olhe para o professor e não para a Paty. Esta situação exemplifica enormemente o controle para disciplinar, considerando que somente se aprende com o olhar voltado para o professor e não para outros alunos. Olhar para outros alunos é estar desatento, distraído. Na referida cena, cabe apontar, o personagem Chaves encontrava-se prestando atenção em Paty e não na aula, ou seja, achou mais interessante olhar para outra criança do que prestar atenção na aula.

Diante deste episódio, conseguimos identificar algumas características que enfatizam este controle do corpo, mediado, neste caso, pelo professor Girafales, que se refletem em outros contextos, se analisarmos, de salas de aula reais. Pedir permissão para ir ao banheiro, para levantar de sua cadeira ou ter autorização para falar, são exemplos dessa articulação do “corpo-objeto” que Foucault (1987, p.126) destaca. Esta é a prática da disciplina escolar. Presunção da

criança como ser indisciplinado, logo, crível do cumprimento de normas escolares com a finalidade de estabelecer respeito, ordem e o comprometimento desejável para um aluno/cidadão exemplar.

Apesar disso, não significa dizer que a criança não necessite respeitar regras ou pessoas. Por outro lado, é notório um afastamento definido por Cortella (1999, p.104) de ser o “universo vivencial dos alunos” e dos professores, os “conteúdos escolares”, e o que se compreende como escola.

Pontua Cortella (1999):

Dizemos: “eles não querem saber de nada”; dizem eles: “as aulas não têm nada a ver comigo”. Conclusão nossa: “eles não gostam da escola”. Porém, quase todas as crianças gostam da escola, o que, talvez, não gostem muito, é das nossas aulas. (CORTELLA, 1999, p. 104)

Talvez não se admita o quanto a escola, em sua estrutura física e o modo como se pensa ensinar, bem como as aulas, estejam ultrapassadas e desconexas com a realidade.

Este ambiente físico da sala é arquetípico. Cortella (1999, p.105) ainda chama a atenção para este ambiente, de modo a caracterizá-lo como lugar de culto para alguns educadores. Necessita-se de silêncio absoluto, um celebrante que domine o culto e fiéis conscientes de sua fragilidade; o espaço obedece à hierarquia, com o celebrante à frente, com espaço e mobiliário próprios e os fiéis arrumados em filas ou círculos, em móveis menores; o celebrante conduz o culto e pode interrompê-lo a qualquer momento; há partes repetitivas nos cultos; uma ponte de ascendência sobre os participantes baseada no domínio de ferramentas do culto; ao celebrante, cabe ser paciente e compreensivo, uma bondade segura e assepsia moral; aos demais, que se pronunciarem somente se forem autorizados, que se preparem previamente para a exposição de mistérios, que confessem seus erros e submetam-se às provações para a remissão. (CORTELLA, 1999, p.107-108)

A referida descrição remete ao simbolismo arquetípico escolar interconectados tanto nos episódios de *Chaves* quanto espaços de aulas reais. Notou-se ainda em outros episódios do programa com contextos de espaço escolar características como exames, recuperação, perguntas sobre o conteúdo, lista de chamada, notas, classificação.

Acreditam-se que nestes espaços não convêm brincadeiras ou conflitos, apenas o silêncio que supostamente seria a garantia de sucesso na aprendizagem e na condição de educando e a disciplina regulada pelo educador.

Cortella (1999, p.110) pontua a sala de aula como lugar também para “conflitos, rejeições, antipatias, paixões, adesões, medos e sabores.” Assim, continua Cortella (1999, p.111), “a criação e recriação do conhecimento na escola não está apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas”. Ou seja, a sala de aula pode ser espaço de seriedade – o que não significa tristeza –, mas pode ser ainda espaço de trocas onde se ensina e se aprende, do mesmo, reinventa-se. O tamanho, o espaço físico, a estrutura, a localização dos móveis não importa muito desde que estejam todos envolvidos e que essa relação possa gerar autonomia e humanização, visto que a sala de aula é o local apropriado para aprendizagens e construção do ser.

5. OS ARQUÉTIPOS PRESENTES NO PROFESSOR GIRAFALES: O PROFESSOR TRADICIONAL E HERÓI

A forma como é visto o professor, o quadro, o giz, mapas e objetos, pode ser utilizada para ilustrar e exemplificar situações úteis à aprendizagem. Mesmo com propostas alternativas a essa prática pedagógica, o que sobressai ainda é esse *layout* tradicional, com professor à frente dos alunos, organizados em fileiras e, algumas vezes, em pequenos grupos, ouvindo o discurso e as explicações do professor. Ou seja, independente da estratégia, em geral, o professor coloca-se como o detentor do conhecimento, o qual é transmitido ao aluno na forma de conteúdos e informações.

Silveira (1981, p.82) coloca que o ser humano para se adaptar ao meio social precisa desempenhar um papel. Jung chamou de *persona* esta aparência artificial, pois os antigos usavam esse nome para designar a máscara que o ator usava de acordo com o papel que iria representar. Ela é necessária, pois é através dela que nos relacionamos com o mundo que nos rodeia, simplificando nossos contatos e tornando-os mais agradáveis, indicando o que podemos esperar das pessoas. A *persona* sempre envolve um compromisso entre o que sabemos, o que somos e o que se espera de nós como seres sociais. É o arquétipo da adaptação ao mundo, como o médico, o professor e o militar, que mantêm uma “fachada” de acordo com as convenções

sociais, na maneira de vestir, de falar e gesticular. A pessoa que se descuida do desenvolvimento da *persona* tende a ser desastrosa, a ofender os outros e possuir dificuldade de se estabelecer no mundo. A que se identifica com ela, fica reduzida a uma impermeável casca de revestimento, pois, por dentro, não passa de um farrapo que pode ser facilmente estraçalhado pelas forças do inconsciente. Quando se retira a máscara (Persona) que a pessoa usa nas suas relações com o mundo, aparece uma face desconhecida, a sombra. Descobrir novas possibilidades, as quais desconhecíamos em nós, assusta mais por não sabermos o que pode acontecer conosco diante delas.

O professor age com o papel social que se espera dele. Ele representa a ordem, a disciplina, bastante presente no ensino tradicional. E cabe aqui considerarmos que este tipo de ensino é fortemente difundido como o principal ensino norteador para estabelecer e moldar a criança neste papel. Muitos professores que atuam nas escolas não conseguem ter consciência plena da sua importância enquanto agente social e educador na vida dos seus alunos, tanto de forma positiva, quanto negativa. É o que se apresenta no personagem do professor *Girafales*: a imagem ideal e adequada socialmente do profissional da educação. O mestre assume uma responsabilidade perante a sociedade que é indiscutível. O professor é visto, muitas vezes como herói. Aquele que é encarregado de salvar o mundo através da educação.

O arquétipo do herói está muito presente em nossa sociedade atualmente. Seja em séries, filmes, livros ou sagas heróicas, carregamos em nosso inconsciente essa imagem simbólica da figura do herói. O herói pode ser uma figura humana ou fictícia. É necessário definirmos o significado de herói para que possamos compreender esse arquétipo constelado em características do personagem professor Girafales e em professores da vida real em todas as partes do mundo.

Segundo Jung (1992,p.69) a figura do herói, é uma figura arquetípica que já existe há anos em nossa história. o herói é aquele que busca amadurecer e se superar através de uma trajetória com ritos de passagem e um caminho de autoconhecimento. Ainda segundo Campbell (2007,p.28)

Em um segundo momento, pode-se vislumbrar características do arquétipo de Cronos (Saturno). Cronos nasceu do princípio masculino Úrano e do princípio feminino Géia (Terra) ou Gaia, substituiu o pai, tornando-se um tirano pior que devorava os próprios filhos. Em nós,

este arquétipo representa uma força que tende a cristalizar, a fixar na rigidez as coisas existentes, opondo-se, assim, à toda mudança; é agente da corporização. Representa o tempo e a autorresponsabilidade.

No programa *Chaves*, procurou-se destacar, em alguns trechos dos episódios, as falas que evidenciassem a imagem consciente e inconsciente do professor *Girafales*, a fim de que pudessemos caracterizar o arquétipo, evidenciado neste personagem, constelado em professores que possuem tais características.

5.1. O professor Girafales

Discorre Kaschner (2006, p. 75), que o referido personagem é o professor da escolinha primária, na qual o elenco infantil do seriado estuda. É apaixonado pela Dona Florinda (mãe do personagem Quico), normalmente lhe presenteia com um buquê de flores, em troca é sempre convidado por ela para tomar uma xícara de café. (FRANCO, JOLY & THULER, 2005, p.130)

É bastante educado e culto, continua Kaschner (2006, p.75), embora seja rígido e, em outros momentos, prepotente. Uma frase do personagem que evidencia bastante este comportamento: “Somente uma vez me enganei. Quando pensei estar enganado.”, demonstra uma vaidade enquanto educador e reverencia o exercício do ensinar, prossegue Kaschner (2006):

Pelo cargo que ocupa, se mantém na posição de detentor da verdade e da justiça. Age do mesmo modo em todas as situações que enfrenta, aproveitando cada momento possível para educar as crianças. Entretanto, por mais que se esmere – mais que passar a lição – em educar aqueles que serão o futuro da pátria, a garotada sempre o faz perder o foco e ele acaba distribuindo castigos, repreendendo ou expulsando alguém da sala de aula. Qualquer semelhança com a realidade não é mera coincidência. (KASCHNER, 2006, p. 76)

Girafales, representa a maturidade, sabedoria e conhecimento acadêmico, que serve de contraponto para outros personagens do programa, que possuem características imaturas, irresponsáveis ou infantis. O professor Girafales representa “o ser adulto”, do ponto de vista infantil, é sério, não se envolve com brincadeiras das crianças e está sempre impondo limites ou dando conselhos. Em muitas cenas dos episódios, o professor Girafales aparece em cena para estabelecer a ordem, como um herói. O personagem procura promover a escola como instrumento formador da cidadania.” (KASCHNER,2006, p. 76-77) No entanto, quanto

mais instrui as crianças, mais é ridicularizado por elas com apelidos, por assegurar-se de forma arrogante e rígida.

5.2 Análise de cenas do episódio: *O primeiro dia de aula*

No episódio, *O primeiro dia de Aula* (Parte 2 – 1975), o professor Girafales entra na sala e encontra todas as crianças prestando atenção no personagem do Seu Madruga, que é pai da Chiquinha – personagem infantil da escolinha– ensinando sobre o porquê de ter um símbolo de uma caveira em rótulos de produtos de limpeza ou em lugares que apresentam risco de morte.

Seu Madruga não concluiu seus estudos, no entanto, possui uma lembrança ou imagem de como a figura do professor deva ser. De maneira que, para estabelecer o silêncio dos alunos, utilizou de autoritarismo e não permitiu que os alunos o chamassem pelo nome, mas de: “senhor professor”. Foi utilizada uma prática cômica e teatralizada para ensinar as crianças, abordando um tema que elas se interessaram em ouvir.

O professor Girafales, achou magnífica a forma com que o Seu Madruga havia explicado para as crianças de maneira tão contextualizada e sincera, bem como havia conseguido deixá-las em silêncio, nas palavras do personagem: “estabelecer a ordem e a disciplina.”

O êxito do ensino não depende do método. De acordo com Jung (1983, p. 60 apud PERES 2009, p.3), a verdadeira finalidade da escola não é abarrotar os alunos de conhecimentos, mas, sim, contribuir para que eles se tornem adultos de verdade. O que importa não é o grau de saber com que a criança termina a escola, mas se a escola conseguiu libertar, ou não, o jovem ser humano de sua identidade com a família e torná-lo consciente de si próprio, conclui Jung. (1983, p.60 apud PERES 2009, p.3)

É interessante analisar que, após essa cena, o professor Girafales retoma a aula para os conceitos de geometria e os alunos passam a não se interessar mais pelo conteúdo. A diferença entre as duas cenas está no tipo de abordagem de conteúdo desempenhadas pelos dois com as “crianças”. Ou seja, por um lado, as crianças prestaram atenção no personagem porque este alertou as crianças de que, na hipótese, de beberem um líquido de limpeza ou segurarem em fios de alta tensão, elas poderiam vir a óbito. O tema abordado por Seu Madruga é bastante comum e gerou a curiosidade das crianças em aprender. Por outro lado, na cena seguinte, o professor Girafales retoma os conteúdos de geometria de maneira desconexa com a realidade

vivida pelos alunos, gerando desprezo pelo conteúdo, com brincadeiras e desatenção das crianças.

Em outra cena deste episódio, o professor pergunta a Chaves qual é a metade do número um e ele responde que é o “UMbigo”, o professor relembra que o tema é fração e pede que Chaves vá até a lousa e desenha um quadrado, pedindo que se imagine que este quadrado seja um inteiro, mas Chaves o interrompe dizendo que o quadrado é uma fração e o inteiro são vinte frações, e aponta saber de tais informações quando vendia bilhetes de loteria. O professor prossegue tentando fazer que Chaves entenda o que é $\frac{1}{2}$. Chaves diz saber o que é “um meio”, respondendo que contrabando, por exemplo é “um meio” de vida. Girafales desiste de ensinar a Chaves, e Seu Madruga se dispõe a explicar, imagetivamente, usando como exemplo a hipótese do desenho de Quico, ser cortado ao meio.

Para Cortella, (1999, p.87) o conhecimento é “uma relação entre o sujeito e o objeto”, mas para este conhecimento ser aprendido e recriado, é preciso preocupar-se com as dúvidas ou preocupações dos alunos. Do contrário, completa Cortella (2006, p.103), “só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios).” Desta maneira, tanto na primeira cena, quanto na segunda, a diferença é estabelecida pelo método utilizado para ensinar. Bem como, a figura central está detida naquele que ensina, que detém conhecimento. Seja na maneira utilizada por Seu Madruga mais dialógica com a realidade dos alunos, quer seja com a maneira tradicional do professor Girafales.

Na psicologia junguiana, o arquétipo tem uma característica de nos orientar em relação a determinado padrão e emoção, ou até mesmo nas imagens registradas em nossa psique. Ou seja, a ação do professor está permeada por características e padrões de emoções remetidas a arquétipos de sua psique. Dentro desta característica do arquétipo, podemos citar dois padrões de comportamento, aos quais estão ligadas as nossas atitudes ou vivências. São eles: o *Puer* representando o Jovem, ou a criança, e o *Senex* que representa a figura do Velho. Para essa análise, destacaremos as polaridades *puer-senex*, em que *puer* está associado ao aprendiz e *senex* ao professor/mestre, como destacam Bandeira et al (2018, p.3) ou “arquétipo mestre-aprendiz”, como define Saiani. (2003, apud BANDEIRA ET AL,2018, p.3)

Jung destaca também, dentro das características dos arquétipos, suas polaridades, ou seja, os polos positivos e negativos presentes nessas características. Diante disto, Monteiro (2008) comenta que as polaridades de *Puer-Senex*:

Entre os aspectos positivos do *puer* encontramos: espontaneidade, curiosidade, liberdade, mudança, pressa, fantasia tanto quanto irresponsabilidade, desligamento da realidade, onipotência [...] no *senex* encontramos: compreensão, lentidão, paz, sabedoria tanto quanto rigidez, impotência, negatividade.... (MONTEIRO, 2008, p.57)

Ou seja, o lado positivo do *puer* representa nosso lado de renovação da vida e a sombra desse arquétipo, nos remete à infantilidade que nos acomete em preguiça, fuga dos problemas, das responsabilidades e nos mantém dependentes.

Von Franz (1992), em seu trabalho sobre o tema, conceituou o *Puer Aeternus*:

Puer Aeternus é o nome de um deus da antiguidade, um deus-criança advindo da obra *Metamorphoses*, de Ovídio. No mito *puer* é “o deus da vida, da morte e da ressurreição – o deus da juventude divina. O título *Puer Aeternus*, portanto, significa juventude eterna, mas também é, frequentemente, usado para identificar pessoas que levam suas vidas como adolescentes (VON FRANZ, 1992, pag. 9)

Já o *Senex* é definido, na psicologia Junguiana, como o arquétipo que possui aspectos como sabedoria e sua imagem pode ser vinculada ao Velho Sábio. Isto porque esse arquétipo está associado ao saber, ao direcionamento e age como mentor, parafraseando Bernardi (2008 apud PORTELA, 2011, p.7) significa as virtudes morais, o silencioso, prevenido, castrador, frio, deprimido e petrificado nas próprias ações de sua psique. Jung (2014 apud BANDEIRA ET AL, 2018, p.5) também define que polaridade *senex* pode ser representada por:

magos, médicos, sacerdotes, professores, catedráticos, avôs ou como qualquer outra pessoa que possuía autoridade [...] manifesta-se sempre em situações em que seriam necessárias intuição, compreensão, bom conselho, tomada de decisão e plano etc., que no entanto não podem ser produzidos pela própria pessoa. (JUNG, 2014, apud BANDEIRA ET AL, 2018, p.5)

O professor Girafales, tem o *senex* constelado em seu polo positivo, neste caso evidenciado nos episódios em destaque. Em outras palavras, carrega a imagem da sabedoria, mesmo que seu método seja tradicional, há uma crença de que o caminho certo do aprender e da educação, seja exatamente este. Outra cena do episódio, *O primeiro Dia de Aula* (II parte – 1975), que evidencia este arquétipo no professor Girafales aparece quando Seu Madruga, sem paciência para explicar mais um conteúdo de fração para Chaves, pergunta ao professor:

SEU MADRUGA: – “ Diga, o senhor aguenta isso todos os dias do ano?

PROFESSOR GIRAFALES: – “ E os recreios também, Seu Madruga! ”

SEU MADRUGA: – “ Mas então, por que continua? ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Porque, apesar de tudo, Seu Madruga, tenho fé nas crianças. E se queremos construir um mundo melhor, aqui está a base. Veja! ” (Apontando para as crianças)

Nesta cena, destaca-se a esperança que o professor tem em sua profissão, mesmo com todos os pontos desfavoráveis, e na perspectiva da construção de um mundo melhor no futuro, tendo como base, as crianças. Ou seja, o arquétipo *senex* está conectado com seu aspecto *puer*, respectivamente, em seus aspectos positivos, refletindo renovo, transformação e otimismo. Bem como o arquétipo do herói, onde o professor encontra sempre uma saída e esperança para salvar seus alunos por meio da educação.

Logo, entende-se que, professores, os quais integram os polos – *puer-senex* – do arquétipo – são mais abertos, ajudam mais os alunos, são dialógicos e não concentram o saber de modo unilateral.

5.3. Análise de falas no episódio: o castigo da escola/escorpião

Para o personagem do professor Girafales, e até mesmo se formos refletir com base nos professores reais e aspirantes dos cursos de Pedagogia, notaremos que o ideal de bom aluno é aquele quieto, disciplinado, que respeita as normas da escola. No seriado *Chaves*, no episódio “*O castigo da escola/escorpião*” de 1978, o professor Girafales deixa clara esta intenção quando afirma, em uma das cenas, que acredita que no dia posterior, as crianças estariam na sala de aula, com muito desejo de aprender, em ordem, calados e, sobretudo, muito disciplinados. Mas na cena seguinte a esta fala, os alunos estão conversando entre eles, todos de pé, outros brigando, e o professor sentado, quieto, que simula um gesto corporal de dúvida, deixando transparecer nas entrelinhas que não ocorreu aquilo que ele desejava em sua fala anterior. Ou seja, é evidente, tanto no referido programa, quanto nas relações professor-aluno das salas reais, que existe uma idealização esperada para os alunos, assim como há uma imagem que se espera do professor.

Segundo Peres (2009):

Neste sentido podemos chamar a relação educador-educando de relação arquetípica. A vivência do arquétipo educador e do arquétipo educando é a

base da relação arquetípica. Podemos dizer que a relação educador-educando é uma relação arquetípica se levarmos em conta a definição de arquétipo, pois tal relação é vivenciada intensamente nas emoções de ambos, os quais levam para a relação uma disposição inata para agir ora como educador, ora como educando. Desde muito tempo é assim – alguns se colocam no papel de educador outros no de educando, indicando com isso que há uma disposição natural e orgânica que constitui os humanos, isto é, há uma disposição inata para se comportar ora como um, ora como outro, dependendo da posição que se ocupa na relação, sendo assim, portanto, um arquétipo bipolar. (PERES, 2009, p. 4)

No caso do professor Girafales, fica evidenciado, em alguns momentos, um aspecto negativo arquetípico, quando o mesmo não está em contato com o seu “educando” intrapsíquico. Em outras palavras, destacando Araújo (2013, apud BANDEIRA ET AL, 2018, p.3), “quando o professor-mestre não constela seu aluno-aprendiz dentro de si, ele não aprende com suas próprias restrições, o que gera um mestre que deixou de se renovar. Ele permanecerá estagnado, dogmático, rígido e inalcançável.”

Em sua forma negativa, o *Senex* rejeita novidades, é rígido, rabugento, autoritário. Essa rigidez torna o sujeito uma figura que não dá oportunidades para o aparecimento das novas coisas, podendo chegar a ser, em caso extremo, pouco hospitaleiro com relação as diferenças. (BERNARDI, 2008 apud BANDEIRA ET AL, p.5) Isso advém de o fato do arquétipo estar afastado da sua polaridade *puer*, responsável pela renovação, transformação, e capaz de estabelecer mudanças no *status quo*, continua Bandeira et al (2018, p.6).

Analisa ainda Bandeira et al (2018, p.7), que a exigência excessiva e o autoritarismo, como marcas do *senex* negativo, de acordo com a teoria junguiana. Por consequência, o qual, retoma Bernardi (2008, apud BANDEIRA ET AL, 2018, p.7), apega-se à tradição e rotina, devorando o que se coloca como novo, em uma resistência à mudança e tendência ao conservadorismo. Neste arquétipo em seu polo negativo, a figura do Velho Sábio também se torna petrificado, não refletindo uma figura de inspiração para os alunos, pelo contrário, afasta, cada vez mais, essa proximidade e relação.

Pelo perfil do personagem em destaque do professor Girafles, fica evidente este arquétipo *senex*, em seu aspecto também no polo negativo. Um professor que sente orgulho em ser professor, mas é arrogante em considerar-se mais inteligente, sábio e não tolerar mudanças, e ser rígido com as crianças. A rigorosidade não pode ser sinônimo, necessariamente, de um

“ser mal-amado”, como Paulo Freire define em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2013, p.142), pelo contrário:

A arrogância não é sinal de competência, nem competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente. (FREIRE, 2013, p. 142)

5.4. Análise de falas no episódio: *Ser professor é padecer no inferno*

Uma cena que evidencia essa falta de interesse e admiração está no episódio de *Chaves*: “*Ser professor é padecer no inferno*” (1975), no final deste episódio, no qual todas as crianças estão com os livros nas mãos e o professor Girafales diz: “Enquanto vocês tiverem os livros nas mãos serão gente de bem, nunca abandonem os livros. Enquanto tiverem os livros nas mãos, vocês serão pessoas honradas, serão gente de bem. Em outras palavras, enquanto tiverem os livros nas mãos, serão como eu”. Ao ouvir isso, todos os alunos jogam os livros para o alto, indicando que nenhum deles almejam ser como o professor Girafales.

Todos nós mantemos uma figura dentro de nós relacionada ao saber. Aquela figura que nos serve de inspiração e está ligada à figura do pai, da mãe ou do professor. Da mesma forma, o lado negativo desta figura também fica marcado. Consequentemente, a registramos em nosso inconsciente pessoal e, quando nos deparamos com pessoas que nos lembram esta vivência negativa, temos a propensão de projetar nesta pessoa essa vivência. A figura do professor está intimamente ligada ao arquétipo *senex* e, quando as características são contrárias, surgem críticas e estranhamento. “A exigência, rigidez e inflexibilidade, podem impedir o desenvolvimento do aluno”, aponta Faria. (2006, apud BANDEIRA ET AL, 2018, p.7) Mesmo assim, o “*senex*, quando entra em harmonia com seu aspecto *puer* – quando o educador entra em contato com seu educando interno – tem função reguladora que auxilia a propiciar um espaço continente, dando contorno e possibilitando o desenvolvimento do processo educacional”, continua Bandeira et al (2018, p.7). Ou seja, tanto o aluno, quanto o professor desempenham papéis fundamentais neste processo, que deve ser viabilizado por uma interação de ambos, no caso de nossa análise, de uma interação *puer-senex*. Percebendo que refletir sobre este processo ultrapassa uma percepção tradicional da escola, restringida apenas à transmissão de conhecimentos e assimilação (do *senex* para o *puer*).

6. OS ARQUÉTIPOS PRESENTES NO PERSONAGEM CHAVES: UM CÍNICO ANTI-HERÓI

6.1 O personagem Chaves

Chaves é o personagem mais carismático da série e, conseqüentemente, da escolinha do professor Girafales. Chaves é um menino de nível socioeconômico muito baixo e simples, do qual não se sabe o nome verdadeiro. Seus brinquedos são confeccionados através de sucatas que ele mesmo arranja e cria. Apesar de morar em um barril, é capaz de, mesmo com pouquíssimos recursos, levar uma vida extraordinariamente otimista.

Expõe Kaschner (2006, p. 61), que a má alimentação e a distração do menino prejudicam sua aprendizagem em sala de aula. Em função disso, o personagem reage de forma cômica em respostas às perguntas feitas pelo professor Girafales, no tocante aos conteúdos escolares.

Segundo Cardoso (2009, p.159), “a ligação desse personagem com a comida reforça uma característica presente no cômico, percebida por Bakhtin (2002), mas ainda não mencionada: a importância da comida e da satisfação de necessidades básicas ao humor.” Deste modo, a comicidade surge como resultado daquilo considerado trágico, retoma Cardoso (2009):

[...] o riso trágico, se resume na lógica de rir da tragédia para além de qualquer sentimento de compaixão que possa surgir. O riso, assim, tem uma função terapêutica, ainda mais quando se pensa no Chaves, pois ele é uma criança, órfã, sem casa e sem comida, que, via de regra, deveria despertar certa compaixão ou dó, mas que nos proporciona o riso, justamente por ser aficionado em comida, não tomar banho ou não ter pessoas que respondam por ele.
(CARDOSO, 2009, p.160)

Para Cardoso (2009, p.160), é possível atribuir ao personagem Chaves a construção de um arquétipo, especificamente, de mendigo. Este modelo, clarifica Cardoso (2009, p.160), é um tipo social caracterizado pela indumentária, presumivelmente, descrito pelo tipo de roupa que usa: roupas maiores do que ele, provocando a dedução que essas teriam sido doadas por alguém de maior estatura, conferindo a perspectiva de Franco, Joly e Thuler (apud Cardoso 2009, p. 160), que o qualificam de “herói mendigo”, considerando que Chaves consegue vencer todas as dificuldades, apesar de não ser herói, aspecto que sua caracterização explícita, o personagem adota uma característica anti-heróica.

Segundo Vloger (apud Mergen Neto, Souza and Bona 2011, p.5) o anti-herói seria um herói com algumas características negativas. Continua Vloger (apud Mergen Neto et al 2011,

p. 5) que “anti-herói é alguém que pode ser visto como marginal e cínico em alguns momentos e até como vilão. “Porém, na maior parte das vezes, as atitudes do anti-herói solidarizam o público, porque independente se ele fizer o bem ou o mal, a marginalidade e rebeldia desse personagem criam uma conexão com o público”, conclui Vloger (apud Mergen Neto et al 2011,p.5).

As travessuras protagonizada pelo personagem Chaves, nem sempre são corretas, mas causam uma identificação imediata do público que torce para no final da trama o personagem ter êxito. Chaves responde com frases cínicas para se safar com bom humor das encrencas que ele se envolve. Essa característica do cinismo é muito presente no arquétipo do anti-herói.

Podemos comparar o personagem de Chaves com uma figura da filosofia: o filósofo grego pós-socrático, Diógenes de Sinope (412-323 a.C.), que vivia também em um barril, de forma simples, sem recursos financeiros. As informações sobre sua vida foram registradas pelo historiador de filosofia e hagiógrafo, Diogenes Laertios. Explica Laertios (1987, p.158), o filósofo Diógenes nasceu em Sinope, onde ficou conhecido. Quando Diógenes chegou em Atenas, conheceu Antístenes, fundador do movimento cínico e que seria, futuramente, seu mestre. O movimento cínico seria mais do que uma escola com seus mestres e discípulos. O termo “cínico” significa, no sentido literal, “à maneira de um cão” ou “viver como um cão”. (LAERTIOS, 1987, p.167)

Diógenes representa tão bem este termo, que ele mesmo se denominava “Diógenes, o Cão”. Assim como os cães, os cínicos viviam livres e não seguiam normas estabelecidas. Desta forma, através deste pensamento, viam um aspecto contra os valores da *pólis*, as regras e cultura da sociedade grega.

Diógenes se tornou um filósofo instigador, sarcástico, com sacadas criativas, desconcertante exatamente porque era livre.

Assim como Chaves, o único ser livre da vila onde mora e da escola, pode dizer o que quer, considerando que não tem nada a perder. Como resultado, Chaves gera muitos conflitos entre os outros personagens que não compreendem suas provocações e o questionam, ou brigam com ele, hora que surge seu famoso bordão, em resposta: “Foi sem querer querendo!” Em outras palavras, sem querer dizer, sendo livre e, acidentalmente, chocando ou inquietando a quem direciona suas falas. Mesmo chocando, ele é o único que consegue dizer o que incomoda com naturalidade, sem ter medo de consequências.

Outro arquétipo que podemos observar sendo constelado no personagem Chaves é arquétipo na forma *puer* como representação da renovação, liberdade, desligamento da

realidade e a sensação de ser invencível nos aponta para a figura do Chaves, assim como em Diógenes. Podemos perceber que o cinismo é um comportamento que atravessa gerações, culturas e épocas históricas. Na estrutura do inconsciente coletivo, os arquétipos correspondem a estes padrões de comportamento.

Chaves, disserta Kaschner (2006, p.61), “é sonhador sensível, companheiro, leal e adora brincadeiras”. A imagem arquetípica de Chaves remete a milhares de crianças e adolescentes que vivem uma realidade sem oportunidades no Brasil, país marcado por desigualdades sociais, violência e pobreza. No entanto, conseguem, nesse paradoxo, encontrar momentos para acreditarem, serem criativos e otimistas. Na escola, por consequência, essa realidade tem impactos negativos na aprendizagem dessas crianças e adolescentes. Apesar disso, muitos veem na escola como lugar de fuga para uma realidade tão difícil, para alimenta-se, brincar, fazer amigos e estudar, o arquétipo *puer* representa essas características descritas no personagem.

Podemos destacar outro arquétipo presente no personagem de Chaves: o trapaceiro. Em seu estágio mais primitivo, o herói, passa pela fase *trickster* (o Trapaceiro) que é uma figura dominada por seus apetites, possui mentalidade de criança, somente com o propósito de satisfazer suas necessidades mais básicas, é cruel, cínico e insensível. Passa de uma proeza maléfica a outra, mas, ao mesmo tempo, transforma-se e ao final de sua carreira de trapações, adquire certo amadurecimento. (JUNG, 1992, p.150) O *trickster* possui características de tolo, louco, com tendência às travessuras astutas, em parte divertidas, em parte malignas, possui mutabilidade, dupla natureza animal-divina, uma vulnerabilidade a todo tipo de tortura e proximidade à figura de um salvador. Tais traços reportam a figuras dos contos de fada como Dunga, João Bobo, o Palhaço, que são heróis negativos, conseguindo pela estupidez aquilo que os outros não conseguiram com a maior habilidade. (JUNG, 2000, p. 251) O comportamento cínico presente tanto na época de Diógenes, quanto em *Chaves* reflete a característica do herói em seu ciclo *trickster*. Na obra de Bolaños, a própria criação do herói, *Chapolin*, interpretado por ele mesmo, assim como Chaves, representa essa figura do herói negativo.

Cardoso (2006, p. 161) reitera sobre as características do referido personagem, acerca deste arquétipo do herói em seu aspecto *trickster*:

Essa dificuldade de delimitação entre certo e errado, que leva Chaves a tomar caminhos menos “moraís”, corrobora a premissa de que ele pode ser um herói picaresco, isso porque tal herói percebe nesses “caminhos” a possibilidade de ascensão social, assim como ocorre com o personagem em questão que, por exemplo, não enxerga diferença entre “pegar” e “pedir” um alimento, optando por “pegá-lo” e, assim, conseguir alimentos, ascensão mínima que este pode almejar. (CARDOSO, 2006, p.161)

6.2. Análise de falas no episódio: *O castigo vem a cavalo*

O aluno cínico, também faz provocações, é questionador e consegue facilmente desconcertar as pessoas, assim como o personagem Chaves. Não tem medo de arriscar responder uma pergunta do professor, pelo receio de fracassar, mas não segue as normas escolares, problematiza a forma e os processos; é visto, em grande parte, como “aluno problema”, isto é, o desobediente, o bagunceiro, o debochado, entre outros. Raramente, as atitudes deste aluno são interpretadas como resposta ao modelo de ensino que as escolas/professores estão oferecendo a estes, do mesmo modo, exigem dessa criança/adolescente um determinado padrão de comportamento.

Dentro deste cotidiano escolar, Cortella (1999) frisa:

o professor reclama de alguns alunos por falarem sempre muito alto, quase gritarem, na sala de aula ou nos corredores; realmente, isso incomoda e atrapalha. Entretanto, será que agem dessa forma por que são mal-educados por natureza? Não se pode supor que um comportamento assim seja imutável e precise ser corrigido com uma disciplina feroz; dependendo da origem social do aluno, até a altura de sua voz é explicável (para ser trabalhada).
(CORTELLA, 1999, p.124)

Quando a criança e/ou adolescente não se sentem pertencentes à escola, a tendência é o fracasso escolar, a evasão. Uma escola que não escuta, não condiz com realidades plurais, quando oprime e condiciona todos os alunos aos moldes – sem considerar individualidades, regionalidades e culturas –outras formas de aprender, negando a criatividade. Essa escola mata a cada dia a vontade de conhecer do aluno ou sua criticidade.

Podemos analisar este comportamento cínico se manifestar em alguns episódios de *Chaves*. O primeiro a ser destacado é o episódio *O castigo vem a cavalo* (1976), onde o professor Girafales pede que os alunos façam um desenho para serem avaliados e sem entender o que Chaves havia desenhado o professor pergunta:

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Esse aqui é o seu, não é, Chaves? ” (Referindo-se ao desenho de Chaves)

CHAVES: – “ Sim, é o meu desenho! ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “E o que representa? ”

CHAVES: – “É uma Chinforinfola! ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “Uma o quê? ”

CHAVES: – “ Chinforinfola! ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “Que que é isso? ”

CHAVES: – “ É uma coisa que eu inventei! Está igualzinha, não é verdade? ”

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Exatamente igual! ” (o professor responde de forma irônica)

– “ Eu vou lhe dar seis!” (referindo-se a nota para o desenho)

CHAVES: – “ Por quê? Pela ‘exatização’, o senhor tinha que me dar dez! ”

(Chiquinha e Quico começam a discutir com Chaves discordando que ele deva tirar dez)

Nesta cena, Chaves, ao mesmo tempo em que quer tirar boa nota, utiliza do cinismo quando pergunta ao professor se o desenho não teria ficado igual ao objeto que ele inventou. Sabendo que o professor não saberia a que ele se referia, utilizou disso para tirar boa nota, visto que apenas o personagem Chaves conhecia tal figura e poderia aferir com exatidão se era parecido ou não. Portanto, caberia ao professor, como consequência, aplicar uma nota, no seu entendimento, a nota máxima.

É muito comum, nos episódios, Chaves utilizar frases cínicas por não saber responder às perguntas do professor. Isso demonstra um certo medo do erro. Uma vergonha de não saber a resposta. Para isso, o personagem utiliza do cinismo para safar-se das perguntas do professor Girafales. E gera no público uma identificação, pois todos nós carregamos dentro de si o medo de errar. Quem assiste, já sabe que Chaves utilizará de uma resposta cínica e bordões para sair ileso daquela situação embaraçosa. A narrativa se repete para que os diálogos sejam quase previsíveis para o público. Essa identificação, faz com que Chaves também seja visto como um anti-herói, no seriado.

Esta conduta, pode ser bastante percebida nas salas de aula. O aluno que finge até que o lápis caiu, que não está se sentindo bem, com o propósito de não responder à pergunta ou realizar uma atividade. São diversas as saídas utilizadas pelos alunos, simplesmente pelo medo de errar, de ser ridicularizado pelos colegas ou de tirar nota baixa.

Além disso, é bastante comum ao personagem Chaves utilizar duas frases cínicas quando precisa escapar de confusões, de trapalhadas ou para não ser ridicularizado pelos amigos. A primeira é a frase: “Foi sem querer querendo” e a segunda, “Ai, que burro, dá zero

para ele”. A primeira é sempre utilizada quando Chaves está falando de forma inadequada sobre o professor Girafales, por apelidos, e quando o professor irritado diz: “TÁ, TÁ, TÁ, TÁ, TÁÁ! O que foi que você disse, Chaves?”, e o personagem sempre responde: “foi sem querer querendo”. Fica claro o que Chaves queria dizer, mas não podendo falar, diz que foi sem querer. Quando é repreendido sempre diz: “ninguém tem paciência comigo!”

6.3. Análise de falas no episódio: *A prova de Aritmética*

No episódio, *A prova de Aritmética* (1979), o professor Girafales pergunta a Chaves:

PROFESSOR GIRAFALES: – “Suponha que eu tenha quatro laranjas.”

CHAVES: – “ Você me dá uma?”

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Chaves, isso é apenas uma suposição. As laranjas não existem é apenas uma suposição.”

CHAVES: – “ Ah, supositório...”

PROFESSOR GIRAFALES: – “ Supondo que eu tenha quatro laranjas e coma uma, quantas laranjas me restam? ”

CHAVES: – “ Ah, essa é muito fácil, faça outra mais difícil!”

O professor pede que ele responda primeiro à pergunta feita, mas Chaves continua dizendo que a pergunta é fácil demais apenas para não precisar responder, no final, ele diz que só saberia a resposta para a pergunta do professor se ele utilizasse maçãs.

Na relação professor-aluno, através da representação arquetípica junguiana, podemos perceber as relações estabelecidas entre os sujeitos em sala de aula e a conexão que estabelecem consigo mesmos. Os problemas de ensino-aprendizagem também estão ligados a essas relações. É nítido que Chaves não sabia responder à pergunta, desta forma, tenta fingir, pedindo que o professor Girafales lhe faça uma pergunta mais difícil.

O professor passa por essas situações com os alunos em sala de aula. O processo de aprendizagem admite erros, porque faz parte deste que se falhe para, no fim, chegar ao acerto. Contudo, percebemos a rigidez e a exigência do acerto, dos atributos de inteligência vinculado àquele que tira dez na prova (mesmo que tenha decorado), que saiba copiar tudo do quadro no caderno, com a letra mais bonita (mesmo que não seja alfabetizado), àquele que responde ao professor, mesmo que não entenda muito bem o que está respondendo. Atrela-se a dificuldade,

o erro, a nota baixa ao aluno que não estudou o conteúdo escolar. Entretanto, um aluno pode tirar dez sem ter aprendido nada, e outro pode tirar três, presumindo que este respondeu aquilo que compreendeu.

7. UMA LEITURA DOS IMPACTOS POSSÍVEIS DO PROGRAMA *CHAVES* PARA EDUCADORES: “FOI SEM QUERER QUERENDO” QUE ENSINA

Com o avanço cada dia mais rápido das tecnologias, novas demandas educativas avançam e se reverberam no território das escolas e nas práticas pedagógicas, que se aventuram no campo das mídias digitais. Os alunos da sociedade contemporânea já nascem imersos totalmente neste mundo digital das mídias e, neste sentido, é premente que novas formas de pensar as práticas pedagógicas sejam refletidas e remodeladas, assim como as características da sala de aula, que mais aprisiona do que dá asas aos seus alunos.

O programa *Chaves* evidenciou certos moldes da escola e ressaltou o grito de socorro dos próprios alunos, caracterizados pelos personagens de forma cômica, sarcástica e inocente.

Nos moldes da escola tradicional; do professor rígido, disciplinador e detentor do conhecimento; das aulas e currículos escolares pouco atrativos, os episódios analisados destacaram imagens que se repetem em várias escolas espalhadas pelo mundo.

Como romper com esses moldes? Como pensar numa pedagogia de relação dialógica professor-aluno?

Neste trabalho observamos que os arquétipos *puer-senex*, de maneira articulada, podem ser o ponto determinante para uma relação dialógica. A articulação da renovação e sabedoria, tanto para o professor quanto para o aluno são cruciais para este pensar.

Com base neste pensamento, Byington (1996 apud BANDEIRA ET AL, 2018, p. 4) comenta que a partir dessa relação professor-aluno, “ocorre uma transformação da consciência durante o processo de ensino-aprendizagem, em que *puer-senex*, novo-velho, aluno-professor, objetivo-subjetivo e consciente-inconsciente se articulam, resultando em novos estados de consciência”. Para romper com esses moldes tradicionais é imprescindível que o educador ensaje transforma-se. Do contrário, permanecerá constelado o arquétipo *senex* em seu aspecto negativo, isto é, petrificado e fechado para a renovação. Outrossim, o aluno constelado o arquétipo *puer* em seu aspecto negativo, refletirá em comportamentos imaturos, desinteressados preguiçosos, dependentes, perde sua singularidade e originalidade, copiando ações negativas, apenas para chamar atenção.

Pondera Freire (2013, p.28), aprender exige educadores e educandos “inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. Uma pedagogia dialógica se faz, por meio do diálogo e da troca, visto que é possível ouvir e ser ouvido. Na sala de aula, ao mesmo tempo em que o aluno aprende e ensina; o professor também pode o fazer. Freire (2013, p. 24) enfatiza a importância desses saberes para a prática educativa, determinada “educativo-crítica” ou “progressista” desde a formação docente. Para Freire (2013, p. 24) é fundamental compreender desde o curso de formação: ensinar não é “transferir conhecimento”, tampouco, seja unilateral (apenas um lado aprende). É preciso, pelo contrário, compreender que ensinar é criar para se produzir/construir conhecimento e saber.

Aprendendo a ouvir as dúvidas, medos e preocupações dos alunos, estes poderão compreender a sala de aula como espaço em que os acolhe e escuta. Desta forma, compreenderão e perceberão este espaço como um ambiente que lhes cabe e pertence.

Quando pensamos nesta relação, precisamos pensar para além do comportamental. É fundamental um olhar diferenciado para o estrutural e as práticas que envolvem o processo pedagógico da sala de aula. Não adianta falarmos apenas em salas mais informatizadas com internet. Até porque, se apenas mudarmos o espaço físico e estrutural da sala, sem articular com uma relação dialógica, não teremos mudanças significativas para uma melhoria. Do contrário, estaremos apenas reproduzindo aquilo exercido antes, só que de forma mais informatizada. Um exemplo disso, é o professor que utiliza do recurso do projetor multimídia para dar suas aulas, mas continua ensinando do mesmo modo quando escreve no quadro. Quer dizer, a única mudança ocorrida foi no recurso, pois a prática pedagógica continua a mesma. Conseqüentemente, a relação unilateral com os discentes também continuará do mesmo modo. Para o educador, presume-se uma transformação em sua prática o que, deveras, aconteceu. Ainda assim, elementos principais para essa transformação não ocorreu, que são elas: a relação professor-aluno e a maneira de enxergar este processo ensino-aprendizagem. Lucena (2012) colabora com o tema:

Mudar as formas de comunicação e de produção do conhecimento é fundamental para a educação de crianças e jovens que já estão imersos na comunicação digital e interativa fora do ambiente escolar. A internet e as redes de colaboração são hoje grandes espaços de produção, de pesquisa, de interatividade e de socialização. Fora da escola os alunos estão utilizando as TIC interagindo nas redes, construindo saberes, valores e compartilhando produções. (LUCENA, 2012, p.253)

Quando descartamos tais temas, direcionando as práticas pedagógicas para um modelo centralizado, rígido, inflexível, estamos presos na universalidade do conhecimento científico, meramente, impossibilitando uma relação mais próxima com quem se aprende.

Isto também significa a compreensão na quebra de preconceitos, mediante o pensar de que apenas impondo disciplina, se educa (ordem aos educandos) e sem ela, a sala de aula e a escola afundarão no caos incontrolável de badernas e seres sem limites. Ou ainda, pensar que tais tecnologias já são muito utilizadas de maneira exacerbada pelos alunos, cabendo à instituição utilizar os recursos clássicos, já debatidos neste trabalho sobre o modelo tradicional de ensino, por mera crença de êxito.

Este pensamento diz muito a respeito do desinteresse dos alunos nas aulas e até à maneira arquetípica, evidenciada nesta pesquisa, com que muitos se comportam diante de tarefas propostas pelos professores. Muitos acabam por se comportar de forma negativa como modo de desacordo e buscam escapar, nem que seja digitalmente pelo celular, daquela aula. Estão, inconscientemente, projetando o aspecto negativo do arquétipo mencionado. Certamente, cabe avaliar se se aprende por imposição.

Há uma diferença entre disciplina e responsabilidade. Disciplina significa obedecer às regras, enquanto responsabilidade, destaca-se, a obrigação de responder pelas próprias ações.

Isso significa, cabe aos educadores e pais ensinar as crianças e adolescentes como se tornarem autônomos e responsáveis, e não dependentes de regras ou ordens para agirem, quer seja para estudar ou manifestar-se. Não significa que seres responsáveis não cumpram com leis ou que sejam desrespeitosos com os outros. É, sim, o oposto. Um ser responsável conhece as leis, seus direitos e deveres, cumpre com suas obrigações com autonomia de entendimento. É um ser crítico.

O professor Girafales, enquanto professor tradicional, constela em diversos educadores que recusam renovar-se ou modernizar-se, quiçá, dar voz aos alunos. Logicamente, assim como o professor Girafales, que acredita nas crianças como o futuro da nação e mantém seu lado esperançoso, educadores, igualmente, embora mal remunerados, sofrendo diversos ataques no cenário político atual, permanecem, no fundo, auspiciosos.

Também implica neste renovo a alegria. Alves (1994, p. 11) comenta que o professor ensina a felicidade, mas tal felicidade poderia ser desmentida por qualquer aluno que desacreditaria que este é o papel do professor. Se buscarmos na memória, encontraremos alguns professores, quem sabe, apenas um, que aflorasse a magia de conhecer sobre um determinado conteúdo da escola. Este, provavelmente, nos ensinava de forma alegre, com prazer, paciente e com amorosidade. No entanto, Alves (1994, p. 14) diz que não há “sofrimento maior para uma

criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?”

Assim como a aula, a forma de avaliar também reflete neste mesmíssimo pensamento. Quando se avalia para classificar o aluno como “bom” ou como “ruim” não estamos aferindo quem aprendeu o quê.

Alves (1994) pontua:

Ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. (ALVES, 1994, p.15)

Não é “sem querer querendo” que a escola reproduz esses métodos acreditando, assim, estar ensinando. Há uma crença que assim dará certo e que de outra forma entrará em colapso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isto os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos. (ALVES, 1994, p. 82)

Assim, a análise propôs a contribuir, apresentando uma breve discussão, através de uma análise sobre um produto midiático, como o programa *Chaves*, identificando-se caminhos, ora cruzados com a educação, ora distintos, rumo ao mesmo destino: o desafio de propor uma educação para a escola que acompanhe as mudanças sociais e se integre a elas através da utilização de recursos midiáticos, de maneira crítica, criativa e construtiva, tal como a possibilidade de reflexão das práticas pedagógicas ditas tradicionais, tanto para o docente quanto para o discente.

O foco principal deste trabalho destinou-se na realização de um estudo crítico de análise dessa narrativa e de suas reflexões para a educação brasileira.

A pesquisa trouxe elementos, linguagens presentes neste programa a partir da semiótica de episódios e apresentou cenas que remontaram experiências denominadas por *Carl Gustav Jung* como *arquetípicas*, traçou elementos através de trechos desses episódios na construção dessas imagens arquetípicas, que remontaram as relações professor-aluno nas salas

de aulas brasileiras e ajudaram a compreender melhor como solucionar e/ou romper com moldes e ideias tradicionais conscientes ou inconscientes em muitos educadores.

Através da concepção de arquétipos de Jung, estabelecemos um estudo sobre o programa, traçando elementos presentes nas falas e cenas desses episódios, que auxiliou no alcance de sua relação com a nossa educação e a relação professor-aluno.

A importância de observamos, com um novo olhar, a sala de aula e as relações estabelecidas neste espaço e até a prática utilizada para ensinar ou avaliar, tal qual o comportamento que se espera de quem se aprende, pode nos transpor para novos lugares do ensinar e do aprender. As relações estabelecidas com quem se ensina-aprende, ora o professor, ora o aluno, preparam um olhar mais humanístico, alegre. Entrar em contato com essa perspectiva é aprender que estamos sempre aprendendo e iremos sempre ensinar, “sem querer querendo”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Alegria de Ensinar**. 3. edição. Petaf, 1994.

BANDEIRA, Vivian de Freitas; FORTIM, Ivelise. **A Relação Professor-aluno o Arquétipo Puer-Senex: the puer-senex archetype**. Junguiana, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 27-36, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252018000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BOLAÑOS, Roberto Gómez. **Diário do Chaves**. Tradução de Fabiana Camargo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008.

BONETTI, Mariane Serafin. Aspectos históricos da televisão brasileira. In: _____. **Comunicação e Complexidade: uma leitura semiológica do programa Chaves**. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social). PUC. RS. 2012.p.13-17. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/4499/1/438422.pdf>> Acesso em: 14 set. 2017

BRUSSIO, Josenildo C. O Paradigma Emergente e a Teoria do Imaginário. In: _____. **Imagens arquetípicas na Relação Professor-aluno na Escola: em busca de um encantamento no processo de ensino-aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) UFM. São Luis. 2008. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/121/1/Josenildo%20Brussio.pdf>> Acesso em: 20 jul. 2018.

CARDOSO, Ludimila Stival. *Chaves: Nosso Herói Mendigo*. In: _____. **A Saga do Herói Mendigo : o riso e a neopicaresca no programa Chaves**. Dissertação (Mestrado em Comunicação)UFG.Goiânia.2009.p.159-160.Disponívelem:<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1409>> Acesso em: 14 ab. 2016

CORTELLA, Mário Sergio. Ritualismos, Encantamentos e Princípios. In: _____. **A escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 2 edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1999. (Coleção Perspetiva) 5.

CAMPBELL, Joseph. In:_____**O herói de mil faces**. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: CULTRIX/PENSAMENTO, 2007, Edição 10ª.

DAVIES, Elaine Gessimara. Concepção de Educação e Avaliação Pautada na Pedagogia Tradicional. In: _____. **Avaliação da Aprendizagem Escolar : refletindo sobre concepções e práticas**. Caderno Pedagógico. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do

professor PDE. Produções Didático- Pedagógicas. UEM. Paraná, v. 4, 2014. Não paginado. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_gestao_pdp_elaine_gessimara_davies_bertozzi.pdf> Acesso em: 20 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Paulo; JOLY, Luís; THULER, Fernando. **Chaves: foi sem querer querendo?** São Paulo: Matrix, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 47. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Limas de. **O labirinto**. Lisboa: Arcádia, 1975. p. 42.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

JUNG, Carl Gustav. **O Homem e seus Símbolos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

KASCHNER, Pablo. **Chaves de um Sucesso**. Rio de Janeiro. Senac Rio. 2006.

KAST, Verena. **A Dinâmica dos Símbolos**. São Paulo: Loyola, 1997.

LAERTIOS, Diógenes. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. 2. ed. Brasília: UnB, 1977.
LOPES, Rita de Cássia Soares. Ensino-aprendizagem: Como entender esse processo? In: _____. Relação Professor Aluno e o Processo de Ensino Aprendizagem. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.

LUCENA, Simone. Educação e TV Digital: Situação e perspectiva. Maceió, Alagoas. EDUFAL. 2012.

MONTEIRO, Dulcinéa, M. P. Ao envelhecer... O Puer Revitalizando o Senex. In: _____. (Org). **Puer-Senex**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

Paulo: Matrix, 2005.

MERGEN NETO, Alberto Raymundo; SOUZA, Ricardo Gonçalves de; BONA, Rafael Jose. **O Cowboy Fora da Lei: O Anti-herói retratado na Publicidade e Propaganda.** XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Recife. 2011. p.5. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-0456-1.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2018.

PERES, Silvio Lopes. **Relação professor-aluno: uma proposta junguiana.** Revista Científica Eletrônica de Psicologia .Faculdade de Ciências da Saúde de Garça – FASU/FAEF e **Editora FAEF**, Ano VII. Número 13. 2009. Não Paginado. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QxWoicC1VClaIY1_2013-5-13-14-46-54.pdf> Acesso em: 20 mar. 2018.

PERRONE, Maria Paula M. S. B. **Complexo: conceito fundante na construção da psicologia de Carl Gustav Jung.** 2008. 155f. Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008. p. 146. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-30072009-135120/pt-br.php>> Acesso em :20 jul. 2018.

PORTELA, B.O.S. O Mito Do Herói E Os Arquétipos Puer-Senex No Filme: Up - Altas Aventuras. 2011. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/106685033/Mito-do-Heroi-e-os-Arquetipos-Puer-senex-no-filme-Up-Altas-Aventuras>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

SILVA, Aline Fernandes. SANTOS, Ellen Costa M. O brincar e a escola. In: _____. **A importância do brincar na Educação Infantil.** Dissertação (Pós-graduação) – Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação. UFRRJ. Rio de Janeiro. 2009. p. 13-14. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em : 21 jul. 2018.

SILVEIRA, Nise da. **Jung: vida e obra.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção Vida e Obra).

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H., AZEVEDO, José C., SANTOS, Edmilson S. (Orgs.) **Identidade Social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: SMED/RS, 1997. p. 124-125.

TAVARES, Fabiana dos Santos Silva; LIMA, Francisco José de. *Chaves da Legitimação e da Aprendizagem Televisiva: áudio-descrição de um herói humano e de um herói mendido*. Revista Brasileira de Tradução Visual- RBTV, v.09, p.01-45. 2011. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/24568624-Chaves-da-legitimacao-e-da-aprendizagem-televisiva-audiodescricao-de-um-heroi-humano-e-de-um-heroi-mendigo.html>> Acesso em: 05 set. 2018.

VON FRANZ, M. L. **Puer Aeternus**: a luta do adulto contra o paraíso da infância. São Paulo: Paulus, 1992.

WIESSNER, Polly. **Embers of society: Firelight talk among the Ju/'hoansi Bushmen**. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)**. Ed. Setembro 30, 2014, v. 111, ISSN: 1091-6490. Disponível em <: <https://doi.org/10.1073/pnas.1404212111>.> Acesso em: 16 de maio de 2018.

