

E

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



IDEOLOGIAS ANIMADAS: a criança e o desenho animado

Autor: MAÍRA BORTOLETTO
Orientadora: ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA

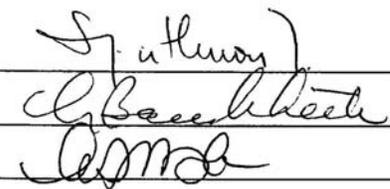
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por MAÍRA BORTOLETTO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/02/08

Assinatura: 

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2008



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

B648 Bortoletto, Maíra.
Ideologias animadas : a criança e o desenho animado / Maíra Bortoletto. –
Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador : Ana Luiza Bustamante Smolka.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Crianças. 2. Desenho animado. 3. Ideologia. 4. Significação (Psicologia).
I. Smolka, Ana Luiza Bustamante. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.

07-668/BFE

Título em inglês: The child and the cartoon : consideations of ideological aspects

Keywords: Child ; Cartoon ; Ideology ; Signification (Psychology)

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Ana Luiza Bustamante Smolka (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Maria Sílvia Pinto De Moura Librandi Da Rocha
Prof^a. Dr^a. Luci Banks Leite
Prof. Dr. Belarmino Cesar Guimarães da Costa
Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Horta Nogueira

Data da defesa: 20/02/2008

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : mairabortoletto@ig.com.br

*Dedico este trabalho a Deus,
aos meus pais Palmiro e Cida e às
minhas irmãs Taíse e Mariana*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço aos meus pais Palmiro e Cida, pela força, conforto e apoio, e por serem a base material e espiritual da minha vida

Agradeço às minhas irmãs Taíse e Mariana, por serem incentivadoras desta e de muitas outras metas, por agüentarem as leituras noturnas, e por serem ouvidos atentos a tantas releituras desta dissertação

Agradeço imensamente a minha orientadora, Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, pela paciência, credibilidade e pelos muitos ensinamentos e reflexões que nortearam este trabalho

Agradeço ao Prof. Dr. Belarmino César Guimarães Costa, Profa. Dra. Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha, Profa. Dra. Luci Banks Leite e Prof. Dr. Valdemar Siqueira Filho pelos conselhos, apontamentos e por serem fontes importantes para o desenvolvimento desta pesquisa

Agradeço aos meus amigos, em especial os conquistados durante o período do mestrado, por compartilharem as inseguranças, as alegrias e as mais diversas discussões sobre Vygotski e Bakhtin

À direção e professores das duas escolas pesquisadas, por abrirem espaço para a realização desta pesquisa, e aos alunos por contribuírem de maneira tão genuína, fornecendo informações e participando dos diálogos propostos

Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram e ajudaram na realização deste trabalho.

“O lugar privilegiado para abordar as mediações tende a ser o cotidiano. Espaço-tempo este que nem está desvinculado da estrutura realçada pelo marxismo nem fica imune aos apelos da indústria cultural, mas ultrapassa esses limites para dar sentido à vida e condições para a subsistência do indivíduo. Aí os estudos de recepção, que visam à compreensão da complexidade do real em que está imerso o sujeito, encontram os elementos simbólicos que realiza o contato do indivíduo com o seu campo social”

Nilda Jacks

Resumo: Esta dissertação problematiza a influência dos desenhos animados sobre o público infantil e investiga o processo de recepção deste tipo de produção em crianças, em dois ambientes escolares diferentes. Refletindo sobre os repertórios culturais, elementos constitutivos do mundo infantil e contexto da recepção das mídias como partes integrantes essenciais do processo comunicativo, tem também o intuito de discutir o funcionamento da ideologia que permeia as condições de produção. O desenvolvimento teórico da presente proposta está ancorado, principalmente, em dois autores, Bakhtin e Vygotski. As análises das interações verbais das crianças, durante e depois da recepção do desenho animado “Tio Patinhas”, colocam em evidência e nos permitem compreender diversos aspectos que atuam no âmbito das relações sociais - o imaginário coletivo, gêneros discursivos, imaginação e significação na recepção e compreensão dos desenhos animados.

Palavras-chave: crianças, desenho animado, ideologia, Significação (Psicologia).

Abstract: The present work investigates the influence of cartoons as social production and inquires about the process of their reception by children. Assuming that: 1. cultural repertories are constitutive of the children's world; and 2. the context of media reception is an essential part of the contemporary communicative process; it has also the aim to discuss the functioning of the ideology which pervades the conditions of production. The empirical study was conducted in two different school environments and the theoretical development of the proposal was mainly anchored on two authors, Bakhtin and Vygotski. The analysis of the verbal interactions of children, during and after reception of the cartoon "Duck Tales", places in evidence and allow us to understand several aspects operating within the framework of social relations - the collective imagination, gender discourses, imagination and meaning in receiving and understanding of cartoons.

Word-Key: children, cartoon, Ideology, signification (Psychology).

SUMÁRIO

Resumo	IX
Abstract	IX
1. Introdução	01
2. As teorias de Bakhtin e Vygotski	09
2.1.O papel da linguagem	13
3. A ideologia em debate	19
4. Gênero e imaginação: aquilo que circunscreve e cria	25
4.1.Sobre o gênero e o desenho animado	27
4.2. Circunscrição e criação	28
5. Os desenhos animados – breve histórico	31
6. Ideologias animadas	35
6.1. Uma relação histórica	40
7. As diversas vozes sobre o tema “ideologia, mídia/desenhos animados e criança”	42
8. Ideologia e criança – cotidianidade, meio e interpretações	47
8. 1. Escola A	51
8.1.1. Ideologias animadas, crianças e reelaborações na escola A	56
8.2. Escola B	63
8.2.1. Ideologias animadas, crianças e reelaborações na escola B	69
9. O que permeia as relações e o que faz a diferença: imaginário coletivo, ideologia e internalização	80
10. No gênero e na imaginação: ideologia e exemplos	92
10.1. O gênero do feminino	92
10.2. A questão do trabalho e da riqueza	94
11. Considerações finais	99
12. Referências Bibliográficas	103

1. Introdução

Este trabalho surgiu do encontro da pesquisadora com duas áreas de estudo, a Educação e a Comunicação. Formada em Comunicação Social, o interesse pelas relações de influência entre meios de comunicação e seus receptores sempre esteve em pauta nas conversas acadêmicas, e mesmo fora delas. Uma dessas relações - a entre crianças e desenhos animados - apareceu durante a realização de um trabalho para a disciplina “Métodos e Técnicas de Pesquisa” (no ano de 2001), parte da programação curricular do curso de jornalismo. Apesar do tema ter sido desenvolvido em um único trabalho da própria Faculdade de Jornalismo, a leitura de alguns livros, como “Para Ler o pato Donald”, de Dorfman e Mattelart (1980) e “Super-homem e seus amigos do peito”, de Dorfman e Jofre (1978), fizeram com que a pesquisadora mantivesse o interesse pela temática, confrontando sua própria relação com os desenhos animados com as apontadas pelos autores dos dois livros; e desenvolvendo pesquisas paralelas sobre o assunto, como estudos na área da semiótica por exemplo.

Já o interesse pela Educação e pelas relações de aprendizagem nas crianças existia desde a época do Ensino Médio, e aumentou após o contato da pesquisadora com uma escola, onde trabalhou durante quatro anos. Este interesse suscitou uma possibilidade de trabalho conjunto com as duas áreas, que apresentam inúmeros traços de similaridades, como a preocupação com as relações estabelecidas entre os sujeitos e as produções culturais, por exemplo.

Foi também marcante para o interesse sobre o desenvolvimento da temática o fato de que, nos últimos anos, intensificou-se o debate sobre como a mídia influencia seu público alvo; uma preocupação que vem não só do ramo da Comunicação como do da Educação. E, atualmente, a discussão sobre como a mídia influencia especificamente o público infantil tem unido mais estreitamente estas duas áreas.

É sobre a influência dos desenhos animados sobre o público infantil, que este trabalho se desenvolve, analisando o processo de recepção deste tipo de produção (desenhos animados) em crianças, para refletir sobre os repertórios culturais, elementos constitutivos do mundo infantil e contexto da recepção das mídias como partes integrantes essenciais do processo comunicativo - trabalhando a influência ideológica deste tipo de produção. Este estudo utiliza o conceito de repertório cultural, a partir do sentido estabelecido pelos estudos de recepção latino-americanos, representados por Guillermo Orozco Gomes (1996), Jesus Martín-Barbero (1995) e Néstor Canclini (1997), que entendem repertório cultural como bagagem cultural, ou seja, como aquilo

que o indivíduo conseguiu(e) acumular no que diz respeito à aprendizagem e vivência da cotidianidade. Entendendo que fazem parte do repertório cultural as informações adquiridas, processadas e reelaboradas pelos indivíduos, que se tornam parte dos seus pensamentos e modo de viver.

Através dos diversos estudos realizados durante a graduação e em grupos de pesquisa, a pesquisadora teve contato com abordagens como a da Teoria Crítica, estudos de recepção latino-americanos, semiótica, entre outros; e após o ingresso no mestrado, com as teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem das abordagens comportamentalistas, piagetianas e vygotskianas. Nestes estudos as teorias de Mikhail Bakhtin e Lev S. Vygotski pareceram responder a diversas questões levantadas sobre a recepção, embora os autores não tenham trabalhos especificamente sobre esta problemática.

Ainda que as idéias utilizadas neste estudo venham principalmente destes dois autores, Bakhtin e Vygotski, alguns termos foram emprestados de outras áreas, como a dos estudos de recepção latino-americanos, entre eles repertório cultural e imaginário coletivo. Entendemos aqui que Bakhtin e Vygotski tratam de maneiras similares certos temas trabalhados por Orozco, Canclini e Martín-Barbero, mas explanam sobre os sentidos dos mesmos apresentando-os com outros termos. A pesquisadora entende que certos conceitos utilizados por Orozco, Canclini e Martín-Barbero parecem dar mais clareza as idéias que aqui tentam ser desenvolvidas¹. Quando utilizarmos estes termos e idéias de outras teorias identificaremos a passagem e explicaremos os sentidos aqui utilizados.

Com o estudo da influência dos contextos sócio-culturais nos processos de recepção dos desenhos animados, em crianças de 8/9 anos de idade, busca-se refletir sobre os repertórios culturais e entender os elementos constitutivos do mundo infantil, enfocando as influências ideológicas veiculadas pelos desenhos animados e a sua relação com o desenvolvimento da criança.

O objetivo é entender como os repertórios e contextos “interferem” na recepção e interpretação das idéias veiculadas pelos desenhos animados e em como estas (idéias) chegam a ser interpretadas pelas crianças. Parte-se da premissa - a partir de Mikhail Bakhtin - de que a ideologia é uma arena de lutas. Na ideologia o processo de simbolização e significação se

¹ Provavelmente este pensamento e escolha venham do fato da pesquisadora ter se graduado em Comunicação Social, onde estes termos são mais utilizados.

intensificam criando um movimento de tensão, no qual as idéias encontram-se e/ou chocam-se criando possibilidades de (des)estabilizações.

Para realizar este estudo partimos de três pressupostos básicos: 1) o autor de uma produção cultural tem um repertório e objetivos tanto explícitos quanto implícitos ao produzir sua obra em um determinado contexto²; 2) o receptor possui um repertório particular que irá orientar as possibilidades diversas de interpretação da idéia veiculada pelo desenho animado, o que inclui aceitação, negação e transformação dessas idéias³; 3) é relevante também mencionar que, a recepção acontece em um contexto delimitado⁴, que interfere no movimento das idéias veiculadas pelo desenho animado até o receptor (outra interferência é o imaginário coletivo construído a partir das relações familiares, escolares, fraternais, entre outras, que contribuem para constituição dos repertórios culturais individuais).

O imaginário coletivo, termo emprestado dos estudos de recepção latino-americanos, tem aqui o sentido das idéias e costumes compartilhados por uma coletividade em determinada época⁵. São idéias comuns presentes nos pensamentos, padrões de vida e comportamentos de um determinado grupo; idéias que, consciente ou inconscientemente, são significadas pelos sujeitos e aplicadas nos modos de vida e ações, tornando-se muitas vezes naturalizadas (ou seja, tão entranhadas na cotidianidade do grupo que escapam ao reconhecimento de que são construções

² Este primeiro tópico não será discutido no trabalho, já que ele (o trabalho) foca a questão da recepção dos desenhos animados. Mas é importante destacá-lo para evitar possíveis pensamentos de imparcialidade atribuídos a algum tipo de criação. Cada obra leva a marca de seu(s) autor(es). Nos desenhos animados é importante focar por exemplo que em *Os Simpsons* “todos os personagens têm nomes em homenagem à família do criador e produtor Matt Groening, seu pai, que também era cartunista, chama-se Homer, sua mãe Margareth (Marge) e suas duas irmãs Lisa e Maggie (...)” (WENZEL, 2002, p.42). Também Satoshi Tajiri, criador de Pokémon, quando menino, colecionava lagartas, girinos, caranguejos, besouros e “toda sorte de pequenos animais que pudesse capturar e induzir a lutar entre si (...)”. Mais tarde, “como Tóquio crescia e os insetos para torturar rareavam, ficava horas no computador jogando videogames e editando franzino (..) Após seis anos vivendo da mesada do pai e trabalhando em um projeto pessoal criou o jogo que vendeu à Nintendo: *Pokémon*” (CALAZANS, 2000, p.84). Também, muitas das obras de *Walt Disney* são baseadas em contos de fadas com os quais os produtores e o próprio Walt Disney teve contato.

³ O estudo de Pablo Del Rio e Amélia Alvarez sobre como a emoção e o interesse são questões importantes para se pensar a otimização da aprendizagem e do ensino dão sustentação a esta afirmação. De acordo com os autores, para melhorar as formas de aprendizagem, o que é transmitido deve fazer sentido à vida do aluno, deve se tornar interessante para que haja a disposição em assimilar o conteúdo; e neste sentido conta muito a emoção e a relação que a criança estabelece ou já estabeleceu com o conteúdo e forma do que é pretendido ensinar (DEL RIO e ÁLVAREZ, 2002).

⁴ Na qual inclui-se percepção de espaço e tempo.

⁵ O imaginário coletivo é um conceito explorado por diversos autores. Não é objetivo deste trabalho explorar esse conceito na tentativa de esgotá-lo ou discuti-lo, mas apenas localizá-lo na perspectiva aqui utilizada para entendê-lo como parte da cultura humana. O termo imaginário coletivo será retomado mais a frente, quando da análise do material coletado na pesquisa de campo.

sociais; para se tornarem algo que, para o grupo e mesmo para o próprio indivíduo, é tido como natural).

No presente trabalho, os conceitos de arquitetônica da responsabilidade⁶, dialogia e ideologia, desenvolvidos por Bakhtin, nos ajudam a entender de que modo os signos são interpretados (já que as interpretações tendem a ser particulares). E as considerações de Vygotski, a respeito da “formação social da mente”, e, por conseguinte, da consciência e imaginação, embasam os estudos sobre os processos de (re)formulação ideológica da criança.

Partimos do princípio de que a ideologia veiculada pelos desenhos animados sofre “interferência” durante a recepção - condições de recepção e interesse particular das crianças pela produção⁷ - e (re)formulam-se através da linguagem e imaginação nos repertórios culturais de cada indivíduo. Partindo desta premissa, acreditamos que, durante a recepção, dialogam com a criança mais do que a ideologia dos desenhos animados, mas as diferentes vozes com as quais ela (a criança) se relaciona (ou se relacionou) e os contextos espaço-temporais em que se situa.

É por isso que para análise dos dados deste trabalho buscamos entender as relações estabelecidas durante a recepção: o receber e trocar idéias; o movimento e processo de recepção, para assim verificar a ideologia, enquanto processo, atuando no âmbito das relações sociais, entremeada pelos meios de comunicação de massa (MCM) e suas produções.

O anseio pela discussão deste tema veio também do interesse pelos constantes debates travados entre comunicólogos, pedagogos e a sociedade sobre a influência (tida em geral como prejudicial) dos desenhos animados (encarados principalmente como incentivadores da violência). Discussões que em geral se pautam, na comunicação social (embora essa perspectiva venha mudando, em especial nos últimos anos, como pode ser constatado em trabalhos como o de Mauro Wilton de Souza (1995) e dos estudos de recepção latino-americanos), pela idéia de que o telespectador é um receptor passivo da ideologia veiculada pelas mídias.

(...) de fato a relação de predomínio do emissor sobre o receptor é a idéia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre outro, o receptor, uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo, despojado, fraco, micro, decodificador, consumidor de supérfluos;

⁶ Termo utilizado por Beth Brait (2005). Arquitetônica da responsabilidade - termo que une em sentido a responsividade e responsabilidade do sujeito nas relações.

⁷ A partir do que Yuri Lotman aponta na cultura como procedimentos vantajosos e compatíveis para os indivíduos. (LOTMAN. In: PIRES, 2004, p.116).

como se existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, também permeado por contradições (SOUSA, 1995, p.14).

O debate sobre o controle dos desenhos animados na Comunicação se pauta primeiramente pelos estudos desenvolvidos sobre ideologias em histórias em quadrinhos, especialmente sobre as produções dos estúdios *Walt Disney* (como *Tio Patinhas*, por exemplo); estendendo-se nestes últimos anos para os *animes* japoneses (como *DragonBall Z* e *Pokémon*); e as novas produções de desenhos animados como *Du, Dudu e Edu*, *A Vaca e o Frango*, *Johnny Bravo* etc.

Para estudar a recepção da “ideologia animada”, este trabalho retomou as discussões sobre a influência ideológica do desenho animado “Tio Patinhas”, contidas no livro “Para ler o Pato Donald” (DORFMAN e MATTERLART, 1978), atualizando-as e vinculando-as diretamente a sua possível determinação sobre a recepção. O intuito foi trazer elementos que vão além dos estudos maniqueístas, sobre a passividade dos telespectadores, e explorar algo que não deve ser excluído do mundo infantil, como o repertório cultural, imaginário coletivo e a imaginação.

Para estudar as “ideologias animadas” e as atuais críticas aos desenhos animados pensou-se, primeiramente, em estudar o longa-metragem “Madagascar”, animação proibida de ser transmitida em algumas salas de cinema do Brasil, no ano de 2005. O filme também teve sua faixa etária de censura elevada para doze anos, quando uma cena (em que uma girafa, uma das personagens do filme, entrava em um banheiro e chupava uma “bala”⁸) foi considerada apologética ao uso de drogas. No filme havia também algumas expressões como palavrões e xingamentos. O objetivo seria verificar como a animação “marcava” as crianças e verificar se e como elas faziam a identificação do uso de drogas no filme. No entanto, a faixa etária de censura acabou sendo um fator que levou a não utilização do filme nesta pesquisa - que tinha como proposta o trabalho com crianças de 8 a 9 anos.

Outros desenhos animados e animações atuais também foram cogitados para esta pesquisa, mas como a maioria deles sofria críticas, em especial de adultos, sobre utilização de violência e abuso da sexualidade (o que poderia trazer confrontos com pais de alunos e direção de escolas durante a realização da pesquisa de campo), resolveu-se então partir de uma nova perspectiva. A idéia posterior foi a de utilizar um desenho animado mais antigo, que atualmente

⁸ Na gíria atual, bala é o nome dado a uma espécie de droga que circula, principalmente, em festas rave.

recebe (em geral) menos críticas dos adultos e que por muitos são tidos como resgatadores de idéias positivas, quando comparados às novas produções na categoria.

Pensou-se então em utilizar o desenho animado Tio Patinhas, já que, datado da década de 70, sofreu também, na época de sua produção, fortes críticas de diversos autores, em especial nos países latino-americanos. Uma dessas críticas culminou com a publicação do livro “Para ler o pato Donald”, de Dorfman e Mattelart (1978), que será explorado mais a frente neste trabalho. Por outro lado, atualmente, estes antigos desenhos, que ora foram bastante criticados, acabam sendo encarados como resgatadores dos bons costumes e idéias positivas quando comparados com os novos desenhos animados.

Considerou-se então que uma possibilidade de se verificar a relativização ideológica dos desenhos animados - avaliando contextos e repertórios culturais - seria transmitir o desenho animado Tio Patinhas, produção da década de 70/80, às crianças atuais, ou seja, transmitir o desenho em um novo contexto; para assim, pensar a produção em um contexto no qual os modos de vida e de encarar a infância mudaram, em que o contexto que a criança vive não é mais o da Guerra Fria (época da produção do desenho e da crítica de Dorfman e Mattelart) e a própria maneira do adulto interagir e encarar a infância enveredaram por outros caminhos⁹. E a partir daí, averiguar as interpretações, no funcionamento de toda uma memória/imaginário coletivo, e nas maneiras como essa memória/imaginário participa das formas de interpretações das mensagens veiculadas.

O intuito era verificar como esses antigos desenhos, “impregnados” pelas idéias da década em que foram criados, são hoje interpretados pelas crianças, na sua interação com as formas de vida e pensamentos atuais.

O tema também se justifica ao propor refletir sobre a produção *Walt Disney*, em seu contexto histórico cultural. Como aponta Wenzel (2002), “nos Estados Unidos, vários artistas se destacaram, mas *Walt Disney* foi aquele que mais marcas ideológicas e políticas deixou à história do cinema de animação americano, tendo como legado a construção de um verdadeiro império nas atividades de comunicação e lazer” (WENZEL, 2002, p.26). E ir além dos debates, desenvolvidos até o momento, em especial no senso comum, que resolvem, através de análises maniqueístas, a maneira como as produções *Walt Disney* intervêm no universo cultural (ou sendo

⁹ A infância de hoje, poder-se-ia dizer que, possui maior liberdade e melhor desenvoltura com as novas tecnologias. A criança, de maneira geral, mas em especial a que convive em espaços de classe econômica mais alta, ganhou também mais espaço nas discussões sobre formas de pensá-la e, portanto, mais espaço dentro de casa e da escola.

banidas como veiculadoras de idéias capitalistas e desagregadoras; ou, em comparação com os novos desenhos animados, tidas por vezes, como resgatadoras dos antigos valores familiares e da “inocência” do mundo infantil).

O desdobramento é recuperar *Walt Disney* e sua produção como parte do processo de formação cultural – e não exclusivamente formador dela (mas que participa numa relação de alteridade com a criança e a cultura) – modificando-se/transformando-se a partir dos diferentes contextos histórico-sociais em que se insere. Indo além das discussões sobre a produção, que se baseiam principalmente na tentativa de dominação cultural da América Latina por este estúdio¹⁰. Nessa discussão, os ideais norte-americanos se reconfiguram a partir do tempo histórico e principalmente a partir do novo espaço em que suas produções se inserem: que é a América Latina, seu povo e cultura.

Parte do interesse por esta temática veio também da leitura de trabalhos na área da comunicação que, mais especificadamente nos últimos anos¹¹, dedicaram-se ao estudo do sujeito e das possibilidades de recepção – nos remetendo especialmente ao livro organizado por Mauro Souza, “Sujeito, o lado oculto do receptor” (SOUSA, 1995), que faz uma retomada dos estudos da comunicação e a (re)descoberta do sujeito no processo comunicativo¹².

Como aponta Jesús Martín-Barbero (1995), nestes estudos procura-se entender a comunicação como um trânsito de sentidos. “Estamos discutindo outro modo de ver a comunicação, estamos propondo que o processo de recepção é um processo de interação; na expressão dos italianos, é um processo de negociação de sentido” (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.57).

A Comunicação Social passa então a estudar a recepção como interação em processo, significado em deslocamento. Como aponta Ondina Fachel Leal (1995), entendendo a cultura como um sistema de significados:

¹⁰ Ao tratar sobre Walt Disney, Wenzel aponta para o seguinte dado: “Durante a Segunda Guerra, a propaganda, até então camuflada pela arte, passa a ser explícita, principalmente na produção de filmes como *Alô, amigos!* (*Saludos, Amigos*, 1943), onde tentava-se travar uma política de boa vizinhança com os ‘aliados’ latino-americanos do grande País Norte” (WENSEL, 2002, p.27).

¹¹ Como aponta Antonio Fausto Neto “pode-se dizer, em primeiro lugar, que o interesse voltado para pesquisas sobre o campo da recepção é um fenômeno relativamente recente, e que está diretamente relacionado com o esgotamento dos modelos de inspiração de natureza instrumental positivista dirigidos para produção e leitura dos fenômenos culturais e comunicacionais” (FAUSTO NETO, 1995, p.189).

¹² Quando os estudos da comunicação passam a enxergar o receptor como participante ativo do processo comunicativo, constituindo e interferindo nele.

Essa concepção de cultura me autoriza a deslocar a ênfase dos estudos de comunicação para a recepção, o lugar privilegiado de negociação e de estruturação do próprio significado. Quer dizer, não é a mensagem em si, não é ela que vai encerrar todo o símbolo, pois o símbolo só existe enquanto tal, ou em sua totalidade, como um processo interativo, em seu momento de decodificação, isto é, comunicado (LEAL, 1995, p.114).

Foi a partir destas perspectivas que os estudos de Bakhtin e Vygotski deram sustentação ao encaminhamento deste trabalho, proporcionando a base conceitual para refletir o aspecto essencial do processo comunicativo que é a recepção.

2) As teorias de Bakhtin e Vygotski

Formado em história e filologia pela Universidade de São Petesburgo, Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 - 1975) só conseguiu que suas obras circulassem em seu país (URSS), depois de 1963. Antes disso, elas sofreram com a censura na antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) durante quase 30 anos (1929 a 1963). Em vida, publicou somente dois livros (estudos sobre a obra dos escritores Dostoiévski e Rabelais), mas mais tarde verificou-se a existência de vários outros textos bakhtinianos que haviam sido editados sob a assinatura de outros intelectuais russos - como Voloshinov e Medvedev ("Círculo de Bakhtin"). No ocidente, seus trabalhos só foram conhecidos a partir da década de 80, atingindo grande referencialidade nos anos 90 até a atualidade. Utilizaremos aqui conceitos importantes desenvolvidos pelo filósofo russo como a dialogia, polissemia e a ideologia.

Para Bakhtin, em seu estudo sobre a enunciação, a língua não está isolada e não pode ser pensada isoladamente, e desta maneira, as formas de compreensão de uma determinada mensagem tem relação com o contexto histórico-social (espaço-tempo) sobre o qual o indivíduo/receptor está inserido, e o repertório cultural do mesmo para (re)elaboração dos significados, na sua relação dialética com o mundo, com o outro.

De fato, o ouvinte que recebe, compreende a significação (lingüística) de um discurso e adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa; ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e, essa atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão é uma fala viva, de um enunciado vivo, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor (BAKHTIN, 1992a, p.290).

É desta constatação de Bakhtin que se tira o princípio geral deste trabalho, no qual a criança, enquanto ser responsável e responsivo, estabelece uma relação de diálogo para com os desenhos animados; em que se subentende o intercâmbio e reelaborações de idéias (resposta). Retoma-se, então, nesta perspectiva, o conceito de dialogia, que na definição de Bakhtin são os discursos e atos que constituem o sujeito e suas relações e que as tencionam, caracterizando as formas pelas quais determinadas idéias transformam-se para se adequar às idéias de cada receptor em particular, sempre em contato com o contexto histórico-social e às diferentes vozes com as quais o indivíduo dialoga. Nesta perspectiva o contexto cultural torna-se condição sem a qual o

diálogo não acontece, ou seja, o contexto, do qual fazem parte os sujeitos do diálogo, dá conta das possibilidades e limites significativos do discurso. É no contexto (e nele o sujeito) que se estabelece as relações de trocas simbólicas e significações possibilitadas pela cultura e pela (pré)disposição ao diálogo.

A partir destas afirmações entendemos que nenhum discurso sobrevive disperso no ar, nem transita imutável pelos diálogos. Ele sofre alterações e se adequa aos contextos, condições histórico-sociais, a partir do uso feito pelos sujeitos das relações culturais. O discurso é modelado e as idéias afetadas/transformadas pelas relações que por ela interpenetram. Assim todo o discurso é vivo, ou seja, está em constante movimento e transformação. Aí está o cerne do conceito de dialogia: o discurso enquanto construção. As idéias não surgem do nada, mas tem uma relação direta com o que o indivíduo já aprendeu e viveu; está intimamente ligado às experiências, desenvolvimento e tudo o que influenciou a formação do sujeito.

A dialogia de Bakhtin está relacionada ao passado, presente e futuro, pois as relações de aprendizagem e elaboração de idéias são algo constante. O diálogo que o sujeito estabelece no aqui-agora não só com os outros sujeitos, mas com o contexto sócio-cultural, forma uma relação de troca; elemento básico para as transformações das idéias tanto no passado e presente quanto em projeções (futuro).

De acordo com Adail Sobral (2005), o dialogismo se faz presente nas obras do Círculo de Bakhtin de três maneiras:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir-a-ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/ discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito (SOBRAL, 2005, p.106).

Essa relação dialógica é constitutiva da comunicação. Desta maneira, toda produção cultural, entre elas a comunicação de massa, deverá ser refletida a partir deste referencial.

Assim como em toda produção cultural, nos desenhos animados lidamos com as vozes e o contexto com os quais dialoga o autor da produção (como, por exemplo, seu próprio repertório, as exigências da produtora, o formato da produção, o meio no qual ele será transmitido etc.) e os discursos com os quais irá partilhar a mensagem a ser transmitida e recebida pelas crianças. Em

toda produção comunicacional há uma mensagem a ser transmitida. Como indica Tzvetan Todorov, no prefácio do livro *Estética da Criação Verbal*, na arte dialógica “(...) cada idéia é a idéia de alguém, situa-se em relação a uma voz que a carrega e a um horizonte a que visa” (TODOROV, 1992, p.8). E completa Bakhtin, “dois fatores determinam um texto e o tornam um enunciado: seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (BAKHTIN, 1992a, p.330). Mas não só isso, também a recepção ativa desse mesmo texto/enunciado, que faz viver os projetos.

É importante neste momento marcar neste trabalho, o tangenciamento que se faz entre a Teoria da Comunicação e a Teoria da Enunciação. A Teoria da Comunicação, em sua vertente sociológica, trabalha majoritariamente com informação e meios artificiais de comunicação (meios de comunicação de massa), em detrimento do estudo da linguagem (embora essa perspectiva venha mudando nos últimos anos com a exploração e estudos da recepção); enquanto a Teoria da Enunciação trabalha a linguagem como (inter)ação, como prática social, buscando compreender seus modos de funcionamento nas relações sociais.

Falamos em pontos de tangenciamento entre os referenciais teóricos, uma vez que ambos tratam de questões de linguagem e comunicação, mas esses conceitos – linguagem e comunicação – têm sentidos e estatutos diferenciados em cada um dos referenciais. Isso demanda uma discussão mais aprofundada que ultrapassa os limites desse trabalho no momento.

Defende-se aqui que a Teoria da Comunicação tem em sua constituição a possibilidade do estudo da linguagem; o que em princípio contribui para o entendimento da comunicação com um processo total, não só relacionado ao meio/canal, mas também como mensagem/significação. De acordo com Eneus Trindade Barreto Filho¹³, seria importante pensar a Teoria da Comunicação como o estudo da mensagem constituída em linguagens, linguagens midiáticas; retomando a perspectiva de Bakhtin, na Teoria da Enunciação, que toma a linguagem como constitutiva das relações, como um enunciado. Para o autor russo, a linguagem não deve ser pensada como falada no vazio, mas em uma situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado. Assim é a interação dos interlocutores que funda a linguagem, não podendo ser pensada fora dessas relações entre pares, contextos e seus produtos.

Dessa maneira, entendendo a linguagem como parte essencial do processo comunicativo e da cultura (e, portanto, como construção), parte-se do princípio que, no processo de transmissão e

¹³ A opinião do professor de Comunicação Social da Universidade Metodista de Piracicaba Eneus Trindade Barreto Filho foi obtida através de diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e o mesmo, durante o ano de 2006.

interiorização das idéias em discursos, podem ocorrer alternâncias de valores. Assim, no contexto da aprendizagem e do mundo infantil, as construções dos conceitos e valores não acontecem da mesma maneira que no mundo adulto, e o universo com o qual a criança dialoga, para além dos desenhos animados e das mídias, não deve ser menosprezado. As relações/significações estabelecidas pelas crianças formam uma espécie de teia que constitui e contribui para a formação de seu repertório cultural. Este repertório é o material utilizado pela criança para esculpir suas formas de pensar e agir, que agem concomitantemente no estabelecimento de suas relações sociais e pensamentos posteriores (como em um ciclo); sendo que a formação desta “teia” está relacionada direta e indiretamente com as necessidades, possibilidades e vontades da criança. O que estamos querendo dizer é que, como cada criança possui um repertório cultural específico (formado a partir do processo – simplificado – acima), a recepção das mensagens e aprendizados será marcada pela significação atribuída pela criança; pensando o repertório cultural configurado na trama das relações, na experiência de vida da criança que é entretida nas experiências culturais mais abrangentes. Assim, o processo de recepção dos meios de comunicação passa a ser entendido como algo significativo e não mais como, meramente, manipulativo.

Deste modo, relativizam-se as conceituações que tratam determinadas produções como manipulativas e os receptores como estritamente passivos na relação comunicacional; entendendo assim, a cultura como uma unidade aberta, e não como um sistema fechado em suas possibilidades.

Defende-se aqui que, como toda produção cultural, os desenhos animados são instrumentos veiculadores de idéias, propagadores de cultura; e que estas idéias não devem ser pensadas como transferidas direta e integralmente ao receptor. Como aponta Eduardo Meditschi, “o pensamento racional é construído por conceitos, e o significado dos conceitos não é transmitido por osmose, por contato ou imitação. Na verdade, o significado de um conceito não pode ser transmitido, precisa ser recriado na cabeça de cada um” (MEDITSCHI, 1992, p.92). Nesta transição, aspectos históricos e sociais irão interferir, e farão com que cada interlocutor dê valores particulares ao que lhe é oferecido.

2.1.O papel da linguagem

Pela analogia à teia que foi proposta acima podemos dizer, a partir dos estudos de Bakhtin, que o material principal de cada fio que se emaranha para formar o repertório cultural e constituir as relações sociais é o signo, e mais particularmente, a forma verbal de linguagem. Para Bakhtin é na e pela linguagem - enquanto condição e possibilidade de significação, enquanto produção histórica entrecida nas práticas culturais -, em sua relação com a vivência do indivíduo, que emergem as possibilidades de valorização das práticas sociais. Valor e significação estão profundamente inter-relacionados.

E por estas vivências serem singulares, a linguagem abre para as múltiplas possibilidades de pensamentos e ações, inclusive para choques de valores (para a revalorização do signo, no contexto histórico - na constituição e construção da linguagem). Para Bakhtin “(...) a linguagem é, por constituição, dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa, pois, a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-se na língua choques e contradições” (BARROS, 1997, p.34). É a polissemia das palavras e gestos, que como indica Bakhtin, possibilita a geração ou a produção de novos sentidos dependendo do contexto e discursos em que se inserem.

Nesse caráter as idéias de Lev. S. Vygotski sobre a formação social da mente vêm ao encontro deste trabalho. Lev Semionovitch Vygotski foi um pedólogo russo interessado na psicologia, medicina e na aprendizagem humana. Defendeu a noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais (e condições de vida)¹⁴. De acordo com sua teoria, o desenvolvimento do indivíduo é resultado de um processo sócio-histórico, no qual enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem.

Para o pedólogo russo, a formação da mente se dá pela linguagem. Linguagem que vem do outro e que é interiorizada e significada pelo sujeito (por isso social). Construindo cada sujeito, também numa relação dialética¹⁵ com o meio, o seu pensamento, sua consciência¹⁶. É assim que Vygotski indica, retomado por Oliveira, “a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos

¹⁴ Vygotski morreu aos 37 anos vítima de tuberculose.

¹⁵ Já que vem do contexto histórico-cultural, tanto com relação à conjuntura em que se dá a interiorização como no que já foi construído até então em questão de linguagem e relações.

¹⁶ Na teoria vygotkiana, a gênese no processo de desenvolvimento é social (sociogênese), ou seja, a ação do sujeito é constituída a partir das relações interpessoais (ações entre sujeitos).

interpsicológicos que serão posteriormente internalizados” (OLIVEIRA, 1995, p.12). O sujeito constitui relações com os valores e linguagens que vêm do outro, sendo estes reelaborados, fazendo com que o sujeito estabeleça novos sentidos e valores.

Vygotski privilegia as relações entre a linguagem e o pensamento, ressaltando o papel dos signos como instrumentos da mente. Para ele, os signos, como produção humana, são orientados para o próprio sujeito, para o controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. Atribui “à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (VYGOTSKI, 1998, p.32/33).

Sendo assim, o uso de signos possibilita a compreensão e o encontro (em todas as suas conseqüências) das idéias e o controle da ação psicológica, duas características imprescindíveis para a transmissão da cultura e para a vivência em coletividade. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKI, 1998, p.54). Como indica Jerome S. Bruner, na introdução do livro “Pensamento e Linguagem” de Vygotski:

(...) Vygotski elabora em que sentido ele acredita que dominando a natureza dominamos a nós mesmos. Pois é a interiorização, a ação manifesta que faz o pensamento, e, particularmente, é a interiorização do diálogo exterior que leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento. O homem, por assim dizer, é modelado pelos instrumentos e ferramentas que usa (...) (BRUNER, 1993, p.8)

Estabelecendo esta analogia, pressupõe de maneira didática a relação dialética entre “exterior” e “interior” – para explicar o processo de internalização, na constituição do pensamento, encarando a gênese do desenvolvimento humano como social, em que o funcionamento psicológico está fundado nas relações sociais entre o homem e a cultura, mediado por sistemas simbólicos.

(...) as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento (VYGOTSKI, 1998, p.35).

E assim, a partir do uso de signos e linguagem e da relação estabelecida com o outro/objeto, a criança reconstruirá e (re)significará “internamente” as formas culturais de ação e pensamento, assim como as significações e os usos da palavra que foram com ela compartilhados. A esse processo – interno – de reconstrução de uma operação externa, Vygotski denomina internalização.

Nesta perspectiva, para ele o desenvolvimento acontece pelas formas como a internalização se dá no indivíduo - por processos que passam pela fala exterior, fala egocêntrica, até chegar ao pensamento¹⁷. Como indica César Coll, “nossos sistemas de pensamento seriam frutos da internalização de processos mediadores desenvolvidos por e em nossa cultura” (COLL, 1996, p.84).

Para o pensamento se constituir enquanto tal o homem necessita que os signos, objetos e acontecimentos de sua vida sejam internalizados (e significados), daí a importância deste processo na formação da cultura –, incluindo-se principalmente, as noções de imitação e Zona de Desenvolvimento Proximal exploradas por Vygotski para o desenvolvimento da criança¹⁸.

¹⁷ Para Vygotski, no homem, a primeira linguagem (em uso) é a socializada (na relação com o outro), e esta caminha até a chegada do discurso interior (plano simbólico como suporte da língua, mesmo sem externalizá-la, ou seja, falar em voz alta). O autor retoma a fala egocêntrica de Piaget, mas sob uma nova perspectiva. Para ele, na criança (por volta dos três anos de idade) essa fala está sendo posta para fora para que a criança possa internalizá-la (isto é, de fora para dentro). A criança fala para ela própria (fala egocêntrica) para fazer esse papel de socialização. Por ser um diálogo consigo mesma a linguagem adquire características pessoais. Como no desenvolvimento, a obtenção da linguagem também acontece de fora para dentro, a criança externaliza a fala e posteriormente a internaliza, numa espécie de mediação pela voz e significado. Se pensado desta maneira (como a internalização da realidade, através da formação de conceitos e que permite o relacionamento com os indivíduos dentro da coletividade), a linguagem tem um papel essencial no desenvolvimento. Assim, as idéias, concepções e formas de agir sobre o mundo se baseiam nas construções elaboradas pelas internalizações e reelaborações das situações simbólicas em que está imerso o indivíduo.

¹⁸ De acordo com Vygotski, a imitação tem uma função importante no desenvolvimento da criança porque muito do que é aprendido pelo sujeito se dá pela imitação de outros indivíduos. Mas não uma imitação mecânica, e sim uma imitação que sofre compreensão, interpretação e reelaboração do imitado pelo sujeito. Imitação para Vygotski “não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (OLIVEIRA, 1999, p. 63).

Já o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), desenvolvido pelo autor russo, deve ser entendido pela maneira como o indivíduo aprende a fazer algo através da ajuda de algo ou alguém; aprendizado que visa à autonomia do sujeito (relações que estão em vias de internalização). Vygotski, ao estudar o desenvolvimento e aprendizagem em crianças, estabelece dois níveis de desenvolvimento: o real e o potencial. O real seria “aquele nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VYGOSTKI, 1998, p. 111), ou seja, aquilo que a criança aprendeu ou tarefa que ela consegue desenvolver sozinha. Já o nível potencial é aquele que a criança tem a possibilidade de atingir de acordo com as suas possibilidades orgânicas e as oportunidades oferecidas pelo contexto cultural.

Sendo assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal seria “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinados através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOSTKI, 1998, p. 112).

É na internalização que encontramos o espaço para (re)elaborações, que irão diferenciar a forma como cada sujeito entende e significa as idéias e ações¹⁹. Dessa maneira, “(...) as palavras não são formas isoladas e imutáveis. Elas são produzidas na dinâmica social, seus significados não são estáticos” (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 85). É essa possibilidade de modificações que permite falar no novo, em criatividade.

Será possível criar algo novo sem recorrer às nossas experiências anteriores? Vygotski afirma que a possibilidade de criação do homem está apoiada em sua faculdade de combinar o antigo com o novo a partir de elementos da sua própria experiência. A atividade criadora encontra-se em relação direta não só com a riqueza e a variedade de nossas experiências individuais, mas também com as experiências produzidas pela humanidade (FONTANA e CRUZ, 1997, p. 158).

É nesta perspectiva que Vygotski trabalha a imaginação e a experiência emocional. O autor trata a imaginação na sua relação dialética com a realidade, sendo formada por e também constituinte da realidade. De acordo com o pedólogo, a possibilidade do novo advém da capacidade dos humanos de imaginarem, ou seja, de recombinarem idéias e experiências. “Es precisamente la atividade creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VYGOTSKI, 1987, p. 9). Ao estudar a relação entre a imaginação e realidade, Vygotski percebe que uma se alimenta da outra. Assim, para a imaginação poder funcionar ela precisa tomar elementos da realidade e o que caracteriza a imaginação é a possibilidade de conexão nova (recombinação) entre elementos tomados da realidade e da experiência - uma recombinação da vivência, que acaba por criar situações, sentimentos e pensamentos novos, alimentando o repertório cultural e social.

Assim, o pensamento se forma pela internalização e significação de determinadas experiências. Experiências que recombina as informações do repertório cultural e emocional do

É através da ZDP que podemos entender a interferência e a importância do adulto, das outras crianças e do contexto na aprendizagem das crianças; assim como a importância dos meios de comunicação e outros meios culturais (como a família por exemplo), como fomentadores das possibilidades de novas aprendizagens e internalizações por parte das crianças, trabalhando e funcionando como zonas de desenvolvimento proximal.

Tendo a criança a capacidade e disponibilidade para desenvolver certos pensamentos e habilidades, as produções culturais (entre elas os desenhos animados) podem funcionar como ZDPs, oferecendo subsídios e possibilidades de aprendizagem, assim como funcionam as relações familiares, escolares, de amizade, entre outras.

¹⁹ A internalização deve ser entendida a partir do uso de signos – estes vistos como mediadores do diálogo social. “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKI, 1998, p.54).

indivíduo e que possibilitam a criação de novas situações, pensamentos e mesmo de um novo repertório cultural. A constante reconfiguração do repertório.

Assim, ao tratar da imaginação Vygotski trabalha também a questão emocional e explica que uma das formas de vinculação entre a função imaginativa e a realidade é a questão emocional. “Por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como se la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instant” (VYGOTSKI, 1987, p.21). É a experiência emocional que faz com que certas experiências tenham sentidos diferentes em diversas épocas da vida. A emoção é um dos elementos que irá interferir na combinação de informações e interpretação das vivências e diálogos, daí a sua ligação estreita com a imaginação.

É neste sentido que trazemos também a questão da experiência emocional tratada por Vygotsky. De acordo com ele,

(...) the case histories of children we have studied, have put us in a better position to be more exact and precise, and to say, that the essential factors which explain the influence of environment on the psychological development of children, and on the development of their conscious personalities, are made up of their emotional experiences (perezhivaniya) (VYGOTSKI, 1994, p.339).

O que ele denomina experiência emocional pode ser traduzido como o modo pelo qual a criança, através de seus sentimentos, do desenvolvimento psicológico e da experiência significativa, dá conta de captar e compreender os acontecimentos que se passam a sua volta, redimensionando-os.

An emotional experience (perezhivaniya) is a unit where, on the one hand, in a indivisible state, the environment is represented, i. E. that which is being experienced – an emotional experience (perezhivaniya) is always related to something which is found outside the person – and on the other hand, what is represented é how I, myself, am experiencing this (...) (VYGOTSKI, 1994, p.342).

Ou seja, cada criança irá compreender o contexto e os acontecimentos de uma maneira diferente; a partir de seus julgamentos e do repertório cultural formado, estabelecendo com as produções culturais uma experiência única, em que cada indivíduo extrai o que mais lhe parece interessante; e reformula, formando conceitos que mediarão a sua relação com a vivência cotidiana e com a própria produção (no caso deste trabalho, o desenho animado). Como indicado por Vygotski contextos iguais influenciam diferentemente as pessoas dependendo de suas idades

e cada criança terá uma atitude diferente em determinadas situações. “(...) each of the children experienced the situation in a different way” (VYGOTSKI, 1994, p.341).

Para Vygotski, as diferentes condições históricas, culturais, sociais e semióticas se mesclam as condições biológicas (similaridades e diferenças) provocando a constituição de sujeitos diversos, com perspectivas e concepções que podem ser ora diferentes ora similares.

3) A ideologia em debate

A ideologia é um tema complexo na medida em que acumulou diversas concepções, muitas vezes contraditórias, ao longo do tempo. Esse grande número de conceitos, no entanto, ao invés de inviabilizar o seu estudo, aponta para a importância de sua discussão, ao se mostrar presente em trabalhos relevantes como os de Marx, Luckács, Benjamin, Gramsci, Bakhtin, entre outros.

Como especifica Eagleton (1997), ideologia originalmente significa o estudo (*logia*) científico das idéias humanas (*ideo*).

A ideologia nasceu precisamente como ciência, como uma investigação racional das leis que governam a formação e o desenvolvimento das idéias. Tem raízes profundas no sonho iluminista de um mundo totalmente transparente à razão, livre do preconceito, da superstição e do obscurantismo do *Ancien Regime* (EAGLETON, 1997, p.66).

Mas durante os séculos essa concepção original foi se modificando “tendo uma série de significados convenientes, nem todos eles compatíveis entre si” (EAGLETON, 1997, p.15).

A concepção desenvolvida por M. Bakhtin trabalha o tema ideologia de uma maneira aberta e abrangente, entendendo-a como parte da cultura e dos discursos; e, desta maneira, esta concepção vem ao encontro das propostas apresentadas nesta dissertação no que diz respeito ao trânsito de idéias e sentidos. Bakhtin procura entender a ideologia não só como sistemas de práticas, mas como sistema de práticas, crenças e significações. Como menciona Eagleton, para Voloshinov (“Ciclo de Bakhtin”)

O domínio dos signos e o da ideologia são coexistentes: a consciência só pode surgir na corporificação material dos significantes, e como esses significantes são em si mesmo materiais, não são apenas ‘reflexos’ da realidade, mas uma parte integral dela. A ‘lógica da consciência’, escreve Voloshinov, ‘é a lógica da comunicação ideológica’. Da interação semiótica de um grupo social. Se privássemos a consciência de seu conteúdo semiótico, ideológico, não lhe restaria absolutamente nada. A palavra é o ‘fenômeno ideológico por *excellence*’, e a própria consciência é apenas a internalização de palavras, um tipo de ‘discurso interior’. Em outras palavras, a consciência é menos algo ‘dentro’ de nós que algo ao redor de nós entre nós, uma rede de significantes que constitui inteiramente (EAGLETON, 1997, p.172).

Para entender a forma como Bakhtin trabalha a ideologia é preciso entender como seu pensamento se conduz através da base marxista. Ao tratar da questão do materialismo, o lingüista russo expõe a relação dialética que existe entre o pensamento e a realidade material. De acordo com Bakhtin, não há pensamento se não ancorado na relação de significação que se estabelece

através dos contatos (e contratos) sociais. Para ele nada escapa ao signo e para significar nada escapa as relações sociais e a ação concreta e material (já que se expõe e se propõe nas relações sociais) decorrente da mesma.

O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivo-sociais. O meio social deu ao homem as palavras e as uniu a determinados significados e apreciações; o mesmo meio social não cessa de determinar e controlar as reações verbalizadas do homem ao longo de toda a sua vida. Por isso todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social) (BAKHTIN, 2001, p.86).

Por isso, para Bakhtin, ideologia não pode ser encarada como algo além do sujeito. A ideologia é constitutiva das relações sociais, das relações significativas e discursivas; é inerente ao discurso, à linguagem, porque todo signo é ideológico, ou seja, traz as marcas das relações sociais. “Toda enunciação verbalizada do homem é uma pequena construção ideológica” (BAKHTIN, 2001, p.88). Não há para Bakhtin como trabalhar a ideologia ou qualquer tipo de relação significativa separando-a das relações concretas de existência e isolando-as no plano das idéias, aquém e além do social. A ideologia se alimenta do social e das relações concreto-significativas dos sujeitos.

Assim como para o marxismo não se pode separar o psíquico-subjetivo do fundamento material do comportamento do organismo, para Bakhtin a ideologia não pode ser separada das condições materiais e relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Para o lingüista russo, é na relação dialética, de alteridade e dialogismo, que a ideologia se desenvolve e atua nos sujeitos. É no processo de significação que ela aparece, como sentido e como parte constitutiva das relações sociais, sejam elas a partir do discurso oficial ou nas relações cotidianas de (co)existência.

Se a ideologia não pode ser divorciada do signo, então o signo também não pode ser isolado das formas concretas de intercâmbio social. É apenas dentro destas que o signo ‘vive’. E, por sua vez, essas formas de intercâmbio devem estar relacionadas com a base material da vida social (EAGLETON, 1997, p.172).

Bakhtin defende a idéia de que a ideologia está na linguagem e nas relações sociais, faz parte delas. Está no modo como os intercâmbios de sentido e significação se manifestam.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo (BAKHTIN, 1992b, p.17).

É nesta perspectiva semiótica, em que o ideológico não pode ser destacado do signo, que Bakhtin define ideologia como uma arena de lutas entre significações que se formam nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

De acordo com o filósofo russo,

A própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), (...) o signo se opõe ao signo, (...) a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (BAKHTIN, 1992b, p.19/20).

A ideologia se encontra, portanto, na luta entre percepções individuais, imaginário coletivo, discurso oficial e relações cotidianas. Como indica Eagleton, “as ideologias são, de modo geral, formações diferenciadas, internamente complexas, com conflitos entre seus vários elementos que precisam ser continuamente renegociados e resolvidos” (EAGLETON, 1997, p.51). É um “domínio de contestação e negociação, em que há um tráfego intenso e constante: significados e valores são roubados, transformados, apropriados através das fronteiras de diferentes classes e grupos, cedidos, recuperados, reinflitados” (EAGLETON, 1997, p.96).

A ideologia está então nas relações estabelecidas, nas relações de alteridade, dialogia e polifonia, apontadas por Bakhtin. Esses três elementos apontam para o processo ideológico: um discurso nunca é totalmente original (dialogia), mas faz-se na relação de internalização e reelaboração de outros discursos (polifonia), assim como em função ou resposta a outros discursos (alteridade). A ideologia aparece, portanto, na negociação de sentidos, nas reelaborações e nos confrontos de idéias que tendem a formar o sujeito e a transformá-lo. Ela (a ideologia) deve, assim, ser vista como um sistema aberto, em constante processo. Nunca como algo estático, que funciona por via única (de baixo para cima, de dominantes para dominados), mas como algo que se move e que sempre está aberto para o novo, manifestado principalmente pela linguagem.

O ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (BAKHTIN, 1992b, p.35).

A ideologia é o lugar (ou o não lugar) onde as idéias se entrecruzam, se refutam, se unem e/ou se modificam, de acordo com sua relação com outras idéias. É por isso que é tão difícil dizer e prever que as idéias de um sujeito ou classe serão inequivocamente ‘absorvidas’ por outras, já que “variações de resposta e de tomada da palavra são infinitas” (AMORIM, 2001, p.96).

Nesta perspectiva re-posicionamos as formas de pensar a ideologia. Através de Bakhtin entender-se-á a ideologia como constitutiva de todo discurso, como parte da consciência social e individual do sujeito. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (BAKHTIN, 1992 b, p.35)²⁰.

Neste sentido, podemos dizer que Bakhtin vai além ao transpor a barreira maniqueísta da visão de ideologia como falsa consciência ou como manipulativa, desenvolvida por algumas teorias. Para ele a ideologia está tanto no discurso oficial, como nas relações cotidianas²¹, ou seja, tanto em âmbito macro, como nas relações estabelecidas em âmbito micro; sempre numa relação dialética, de modificação constante, influenciando e sendo influenciada por outras idéias, nos discursos e atitudes.

Ao tratar do tema, Bakhtin fala em ideologia do cotidiano, uma ideologia que contém em si a característica e a possibilidade da contradição. Bakhtin não discute a existência de uma “ideologia oficial”, responsável pela manutenção de certas formas de poder e padrões sociais. Mas afirma que dentro da ideologia estão contidas as idéias, ainda que fluidas, de contra-cultura, que quando passam a ser compartilhadas colocam em suspenso os ideais oficiais circulantes.

Paulo Bezerra, na introdução do livro *Freudismo de Mikhail Bakhtin*, afirma que o filósofo russo

²⁰ Também a partir de Vygotski percebemos que os pensamentos são construções, que dialogam com outros signos e construções, através da linguagem, para formação de novas perspectivas, pensamentos e juízos de valor. Nada é estático, o essencial é a transformação.

²¹ “O lugar privilegiado para abordar as mediações tende a ser o cotidiano. Espaço-tempo este que nem está desvinculado da estrutura realçada pelo marxismo nem fica imune aos apelos da indústria cultural, mas ultrapassa esses limites para dar sentido à vida e condições para a subsistência do indivíduo. Aí os estudos de recepção, que visam à compreensão da complexidade do real em que está imerso o sujeito, encontram os elementos simbólicos que realizam o contato do indivíduo com o seu campo social”. (JACKS, 1995, p.152).

(...) desenvolve uma sutil modalidade de ideologia sob a denominação de ideologia do cotidiano, que se desmembra em discursos interior e exterior e difere da ideologia oficial, em certo sentido, por apresentar mais sensibilidade e mobilidade. Por essa razão ela é o receptáculo das contradições que, atingido certo limite, acabam implodindo a ideologia oficial (BEZERRA, 2001, p.XVII).

E é essa flexibilidade, caracterizada no conceito de ideologia por Bakhtin, que permite uma perspectiva mais aberta sobre a influência que os meios de comunicação têm sobre os telespectadores.

Bakhtin (M. Voloshinov) traz uma definição interessante de ideologia. “Por ideologia entendemos todo conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras (...) ou outras formas sócio-sígnicas” (VOLOSHINOV apud PONZIO, 1998, p.107). Por aqui percebemos a dialética da questão ideológica, do meio que transmite idéias e condições de interpretações e a mente adequando essas idéias aos repertórios culturais de cada indivíduo, modificando assim, no âmbito cotidiano, as consciências individuais. A ideologia está, portanto, no valor que o indivíduo e as relações sociais empregam ao signo (na arena de lutas), e assim toda linguagem é ideológica.

Valor que, segundo Bakhtin, se constrói através da relação que o indivíduo estabelece com o outro para construção da linguagem, significação e formação de um conceito. “Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a ‘atividade mental’, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia” (BAKHTIN, 1992b, p.16).

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. Toda a sua atividade mental, o que pode ser chamado o ‘fundo perceptivo’, é mediatizado com o discurso apreendido do exterior (BAKHTIN, 1992b, p.147).

Todo diálogo (e a cultura é um grande diálogo entre seres humanos e a sua materialidade social) pressupõe, portanto, um embate ideológico. As relações para Bakhtin pressupõem, portanto, o vínculo com os signos/idéias, sendo assim ideológicos. “Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 1992b, p.31).

Poderíamos dizer que, ancorados na perspectiva que este trabalho busca levantar, ela (a ideologia) é fluida, ou seja, está no autor dos desenhos animados e sua produção (idéias expostas implícita ou explicitamente) e está na forma como o indivíduo receptor irá captar essas idéias e

produzir valor. Está no signo e na sua relação social estabelecida. Como indica Konder, retomando Bakhtin: “Por diferentes que sejam, entretanto, os signos têm em comum o fato de só poderem se constituir como sistema a partir de alguma forma de organização social” (KONDER, 2002, p.115). A importância dessa forma de pensamento é a percepção de que a transmissão não é direta e a recepção não é passiva. Cada qual dialoga entre si, e se transforma, se adapta às múltiplas formas de ver, sentir e pensar.

A questão aqui posta é a recepção e compreensão das idéias veiculadas pelos desenhos animados. Dando voz a Bakhtin, é o significado dado a palavra dentro de seu enunciado; a atribuição de conceito a palavra, que pode ser similar a originalmente transmitida, mas que também pode se fazer significativamente diferente no processo de compreensão e significação.

Nesta perspectiva, outro conceito importante desenvolvido pelo filósofo russo é o de arquitetura da responsabilidade, a que se pode entender como o sujeito responsável pela resposta que emite em ato e discurso. “(...) do sujeito como elemento ativo de cunho histórico e social, do sujeito como constituído pelo outro, embora não menos ‘pessoal’, sujeito responsável e responsivo, mas nunca subjetivamente instaurado no mundo, nem submetido a um social ou natural devoradores e neutralizantes” (SOBRAL, 2005, p.125). Assim “o sujeito é individual, mas não subjetivo, e o mundo é objetivo, mas sempre construído historicamente pelas ações da coletividade humana” (SOBRAL, 2005, p.125).

O indivíduo torna-se, nesta dinâmica, o responsável por seus atos e pensamentos na relação de interação por ele estabelecida. O sujeito manifesta-se na sua inter-relação do imaginário social coletivo com suas perspectivas pessoais e reformulações a partir da atribuição de valor aos signos, pensamentos e ações, advindas pela compreensão e interpretação das experiências cotidianas.

4) Gênero e imaginação: aquilo que circunscreve e cria

Mais à frente, neste trabalho, trataremos de entender, a partir das análises das crianças - sua recepção e linguagem -, como o desenho animado Tio Patinhas se fez efetivamente participativo no pensamento e atos das mesmas. Para esta análise, além de toda a carga conceitual exposta até o momento, tomamos as apreciações de Bakhtin acerca do gênero discursivo. E fazendo uma relação com a questão da imaginação traçamos, posteriormente, um esquema de análise e compreensão dos repertórios culturais, imaginários coletivos e interpretações para entender como este desenho animado se manifestou e foi manifestado pelas crianças.

Para Bakhtin existem inúmeras formas de gênero ou gênero de discurso. O gênero é aquilo que, pela linguagem, marca um determinado grupo; sendo assim, ele está relacionado a cada segmento da atividade humana na sua relação de aplicabilidade e apropriação por parte do indivíduo.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente, é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros de discurso (BAKHTIN, 1992a, p.279).

Para Bakhtin, os gêneros possuem características próprias que delimitam o enunciado. Pode-se saber quem fala e/ou para quem fala, a partir do gênero discursivo que ele emprega. “Para falar utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais” (BAKHTIN, 1992a, p.301).

A forma do gênero é factual e instável, oposta a forma da língua, mas não sobrevive sem esta; sua peculiaridade aplica-se sempre a algum tipo de atividade humana e se faz útil no que concerne à comunicação e organização não linear de significados a uma dada cultura.

O desenho animado, por exemplo, como produção típica da indústria do entretenimento, também é um gênero de discurso, carregado de marcas/características verbais e não-verbais que o diferencia de outros discursos. Assim também o lugar onde o desenho é exposto e onde a criança

recebe a mensagem formam um conjunto de gêneros que influenciarão as formas de interpretação da mensagem. No caso deste trabalho, o gênero escolar afeta e se faz afetar pelo gênero do desenho animado, e mesmo outros gêneros como os familiares e de grupos sociais, se fazem sentir no entrelaçamento com o gênero da produção cultural desenho animado. Desta maneira, é que afirmamos, a partir de Bakhtin, que “(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN, 1992b, p.43).

Desta maneira, o fato de crianças com aproximadamente 8/9 anos assistirem a um filme do Tio Patinhas dentro de uma escola circunscreve, em seu gênero discursivo, as possibilidades de respostas e diálogos localizados mantidos e possibilitados pelas crianças. O que estamos querendo dizer é que não só a interpretação, mas também as respostas das crianças serão marcadas pelo gênero discursivo circunscrito pelo contexto histórico em que o diálogo se desenvolve - a escola. Para pensar o discurso das crianças sobre os desenhos animados é preciso, ao menos, entender que as respostas se farão a partir do reflexo com o contexto em que o discurso é pronunciado, ou seja, entender que o “quem”, o “porque”, o “onde”, o “para quem” e o “em quais circunstâncias” afetam o dizer e participam das interpretações e das respostas dadas pelas crianças sobre os desenhos animados. É preciso deixar claro, no entanto, que não é objetivo deste trabalho esgotar todas estas relações. Até porque trabalhar com a perspectiva bakhtiniana é entender que o esgotamento é algo que não se fundamenta (quando se trata de cultura e linguagem, há sempre algo por se dizer, sob uma nova perspectiva). Mas também é preciso tratar dessas relações sociais que se fazem durante a recepção e o debate dos desenhos animados, para não se perder em esquematismos na hora da análise da pesquisa de campo.

Assim, as respostas das crianças, se partirmos dessa perspectiva, dependerão das relações entre linguagem e contexto, entre enunciação e discurso. Como indica Bakhtin,

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece (BAKHTIN, 1992b, p.44).

É por isso que trabalhamos com a idéia de que a relação com o desenho animado e sua interpretação depende do modo como o gênero discursivo se faz presente no contexto de

recepção dos mesmos. A possibilidade de que o gênero desenho animado possa ser encarado de maneira diversa pelo adulto e pela criança é a forma pela qual outros gêneros discursivos se fazem ecoar nesta relação, como o local e formas de debates que estas produções suscitam.

4.1. Sobre o gênero e o desenho animado

O desenho animado pressupõe, então, um gênero discursivo de obra ficcional, assim entendido pelas crianças; mas com mensagens valorizadas a partir das relações estabelecidas em sociedade. Como gênero discursivo do entretenimento, este tipo de produção propõe um “contrato” de participação com o seu público, um contrato que estabelece a possibilidade do irreal (como animais que falam por exemplo) e que o liga a obra ficcional; mas que também se baseia na realidade para se formar (afinal seu roteiro compõe-se do discurso e de temáticas cotidianas).

Como obra humana que é, ainda que plenamente amparada por aparatos técnicos, o gênero desenho animado carrega consigo as características da época e do local em que foi produzido. É esta característica que também possibilita uma certa “intimidade” entre o público e a produção - característica de que nem tudo está dissociado do que lhe é comum.

Portanto, o desenho Tio Patinhas, carrega sim, características marcantes da época em que foi produzido e pode reproduzir, caso a criança consiga estabelecer o gancho histórico (até porque muitos temas permanecem na contemporaneidade), idéias de um determinado tempo histórico.

Mas é preciso deixar claro, entendendo o desenho animado como um gênero discursivo, que este tipo gancho só pode ser estabelecido porque a própria produção se alimenta da realidade que o propicia ser criado. Numa relação dialética, desenho animado se alimenta da realidade histórica e vice-versa. Como indica Jacqueline Held (1980), a leitura do real passa pelo imaginário, na medida em que “cada um de nós retira do real seu próprio universo (...) de certa maneira produz meu próprio real. Por isso mesmo, meu real é fantástico, assim como meu fantástico é real”²² (HELD, 1980, p.26). E completa “o que é que vivifica o fantástico e vem lhe

²² Jacqueline Held entende o fantástico como aquilo que só existe na imaginação ou na fantasia (e não como algo extraordinário). A autora trabalha teoricamente com as perspectivas de Jean Piaget para entender a relação das crianças com as histórias e os contos infantis. Não trabalhamos neste trabalho com a perspectiva piagetiana, mas acreditamos que o trabalho de Held suscita discussões interessantes sobre o trabalho da criança com o fantástico e a realidade.

dar sua verdadeira densidade, senão a simples vida cotidiana” (HELD, 1980, p.28). Assim, os desenhos atuais também ganham as características da sociedade atual, porque é a partir deste contexto que a produção é criada.

Desta maneira, um desenho só fará sentido para a criança, quando ela, amparada pelo processo de participação da produção, e tendo o repertório cultural necessário para entender a mensagem (e fazendo parte de determinado gênero discursivo) consegue (re)significar as mensagens transmitidas. Ou seja, nenhum sujeito dispõe de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, isto significa que cada pessoa, em função das circunstâncias do seu desenvolvimento pessoal, foi exposta a um número mais ou menos importante de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente (em uma aprendizagem social por ensaios e erros) sua adequação à determinada ação. Assim indica Bakhtin: “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992a, p.310).

4.2. Circunscrição e criação

Trabalhar recepção é mais do que trabalhar interpretação de mensagens. Pensar a recepção é pensar em movimento de sentidos. Dentro deste cenário, entendemos que, para além de reproduções, o que acontece na hora da recepção é a manifestação do gênero discursivo em sua relação com a imaginação, circunscrevendo as possibilidades de sentido e contribuindo para a criação de novas formas de significação.

O gênero circunscreve as possibilidades de sentido de uma enunciação. Assim a enunciação “sente-se aqui” pode produzir e adquirir sentidos diferentes em uma sala de aula, na diretoria de uma escola, na sala de jantar de uma casa, em um parque ou em uma igreja, por exemplo. Os contextos vividos são diversificados, o que circunscreve uma ou outras possibilidades de sentido. Desta maneira, pensar onde a mensagem circula é princípio básico para se entender a interlocução, e a recepção nesta interlocução.

São estes espaços institucionalizados onde os gêneros discursivos acontecem (igreja, família, escola, trabalho e muitos outros) que circunscrevem os sentidos de determinadas enunciações. É assim que certas idéias são mais compreendidas, e mesmo reproduzidas, em determinados grupos que em outros.

(...) o gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formulações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal. Além disso, articula formas discursivas criadoras da linguagem, de visões de mundo e de sistemas de valores configurados por pontos de vista determinados (MACHADO, 1997, p.143)

Pensando na (re)produção de sentidos é a inserção de determinado sujeito em certo grupo social que faz a enunciação mais ou menos inteligível; e desta maneira, se aceita, mais ou menos reproduzível. Se analisássemos somente por esta via poderíamos dizer que só há espaço na sociedade para a reprodução; já que somente haveria entendimento quando o sujeito estivesse inserido em determinado grupo social, e estando inserido e em consonância com este grupo, o espaço para reprodução estaria garantido.

Mas se engana aquele, que só pensando em um tipo de gênero, não olha para a intersecção entre os mesmos (já que fazemos partes de diferentes grupos culturais) e esquece de uma das principais características humanas: a imaginação.

É na mobilidade característica do signo, ou melhor, na capacidade humana de significar que a imaginação se torna o lugar da criação do novo. Como indica Bakhtin, “o signo é por natureza, vivo e móvel, plurivalente” (BAKHTIN, 1992b, p.15). Assim, a língua, e a sociedade que faz uso dela, tenta tornar o signo monovalente, ou seja, tenta construir um sentido único para a palavra; mas o ser humano tem a capacidade de participar de diversos grupos e tem em si capacidade de transformações dos sentidos, de significar a partir de sua própria experiência. Nesta perspectiva, o signo é móvel, na medida em que o ser humano o utiliza para dar conta das mais diversas funções do pensamento, tornando-o um símbolo. “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 1992b, p.44). Desta maneira, a significação passa, no ser humano, por um processo de ligação com a língua da classe em que este se insere, mas também por um processo de aquisição do novo condicionada pelo(s) tipo(s) de organização social com o qual o sujeito estabelece contato, como pelas condições particulares da enunciação, que possibilitam múltiplos sentidos, dentro das próprias enunciações. Entendemos aqui imaginação como essa possibilidade de confluência entre as idéias, dentro do processo de significação, que acabam por criar o novo. Assim, é a partir desta perspectiva que a relação entre os gêneros e a imaginação deve ser pensada.

A confluência entre gêneros pode contribuir para a intersecção de idéias, e conseqüentemente para a criação do novo, assim como também pode contribuir para a reprodução de determinado conjunto de idéias ao caminhar para a delimitação de sentidos em determinadas situações e contextos. Desta maneira, o gênero tanto contribui para a reprodução como para a criação do novo, em consonância com a maneira como os sistemas de sentidos e situações sociais acontecem. A confluência entre gêneros pode, portanto, contribuir para a criação do novo (e até mesmo para a criação de um novo gênero), como para a reprodução e mesmo complementação de um gênero já existente.

É desta maneira que analisaremos mais a frente os desenhos animados. Pensando, as crianças em sua relação e como parte de gêneros discursivos específicos; como sujeitos que podem (re)produzir idéias veiculadas pelos desenhos animados e a sociedade em geral, mas também como sujeitos capazes de criar o novo, a partir da confluência de idéias e da imaginação (como função psicológica superior, trabalhada a partir das práticas sociais e da linguagem); sempre pensando a relação de alteridade e dialogia que a criança estabelece no diálogo com o desenho animado, com o contexto escolar e mesmo com a pesquisadora.

No momento, no entanto, para aprofundar a pesquisa, achamos oportuno um debate sobre a produção cultural desenho animado.

5) Os desenhos animados – breve histórico

Os desenhos animados são uma seqüência de desenhos, que colocados juntos e passados a 24 *frames* por segundo, ganham movimento.

Os primeiros intentos de animação de figuras fundamentam-se na teoria da persistência visual, elaborada, no século XIX, pelo médico inglês Peter Mark Roget, que afirma ter o olho humano a capacidade de reter uma imagem já vista por um pequeno lapso de tempo até outra aparecer, instaurando, assim a ilusão da continuidade entre a visão da imagem e a sua retenção na retina (SALGADO, 2005, p.50).

Como uma extensão das histórias em quadrinhos, os desenhos animados são uma seqüência de ações e idéias desenhadas, na qual representam-se ambientes e personagens. Como indica Raquel Salgado, “dar vida ao que ainda não existe e atribuir movimento ao inanimado são princípios básicos e constitutivos da animação, palavra cuja origem latina (*animare*), significa dar vida” (SALGADO, 2005, p.49). O desenho animado como indicado pela pesquisadora, transforma “corpos, seres, objetos e imagens, fazendo dessa narrativa o espaço da magia e do encantamento, onde o impossível e o irreal adquirem vida, forma e representação” (SALGADO, 2005, p.49).

Cronologicamente a história do desenho animado começa quando os desenhos passaram a ganhar movimentos em instrumentos específicos. Nessa época surgem aparelhos como o praxinoscópio²³ e o zootoscópio²⁴, que visam reconstruir a percepção de imagem em movimento do olho humano. Mas em animação, o sistema mais conhecido é aquele denominado por *flipbook*, ou seja, um bloco de papel com figuras sobrepostas e desenhadas em posições seqüenciais, que quando folheadas geram o movimento ilusório das figuras.

E é assim que em 1914, Wilson McCay cria o primeiro desenho animado na história do gênero: o dinossauro *Gertie*. É destaque nesta era, o desenho (O Gato) *Felix*, lançado em 1919 por Otto Messmer.

²³ “Criado por Reynaud, em 1877, o praxinoscópio consiste em uma caixa cilíndrica sustentada por um pivô e em cujo interior passa uma tira colorida de papel com figuras que representam estágios sucessivos de um determinado movimento, as quais passam a ser refletidas, com o movimento giratório no cilindro, em um prisma espelhado montado no pivô, dando a impressão, para quem as observa, de que se movimentam” (SALGADO, 2005, p.51).

²⁴ Zootoscópio é uma caixa cilíndrica apoiada num eixo e com orifícios retangulares com uma tira de desenhos colocada internamente.

Na década de 30 ocorre, efetivamente, a evolução dos desenhos animados, que ganham cor e som, além de se aliarem às novas tecnologias de criação. É nesta época que se inicia a era Disney, com desenhos clássicos como Mickey Mouse, o Pato Donald, Pluto e sua turma, além de personagens advindos dos contos de fadas e do folclore mundial. De acordo com P. Wells apud Salgado (2005), “apropriando-se da linguagem cinematográfica, Disney realça o hiper-realismo como atributo central dessa narrativa. Em busca da verossimilhança, animação hiper-realista abarca os seguintes aspectos: aproximação do desenho, contexto e ação à forma como o cinema representa a realidade; sujeição de personagens, objetos e ambientes às leis físicas do mundo real; e construção estética do corpo, seu movimento e tendência, com base em atributos físicos de seres humanos e criaturas reais” (SALGADO, 2005, p.52).

Mas nem só pela aproximação à realidade se caracterizavam os desenhos animados neste período. Outros criadores, como a escola Zagreb, visavam que a “animação, mais do que a representação da realidade, é a criação de imagens, personagens e cenas inusitadas, sem referências diretas com o real” (SALGADO, 2005, p.54). Havia então um padrão técnico quanto à forma de se fazer desenhos animados, mas o mesmo não se aplicava para as idéias a serem veiculadas. Estas variavam de acordo com a concepção, objetivos e condições dos seus criadores.

Surgem a partir daí diversos outros estilos de desenhos animados: na década de 40, Pica-Pau de *Walter Lanz* e os *Warner Bros*, investindo no teor cômico e em histórias com episódios mais curtos como por exemplo Pernalonga, Patolino, Piu-Piu, Frajola, Papa-Léguas, Ligeirinho, entre outros. Surge também o desenho Tom & Jerry pelo estúdio MGM, assumido (o desenho animado) posteriormente por Hanna e Barbera, no final da década de 50.

Já com a chegada do século XIX, outros países, em especial o Japão, passam a concorrer com os Estados Unidos na produção e distribuição mundial da animação: sobressaem então os *animes* (consagrados, no Brasil, na década de 90), inspirados nos mangás²⁵ (espécie de história em quadrinhos japonesa). *Anime* é o nome dado, especificamente, à animação japonesa. Entre eles *Pokémon*, *Digimon*, *Dragon Ball*, *Samurai X* e *Yugioh*, cujas características das personagens são apontadas por Salgado (2005) como a obstinação, a busca da perfeição, sucesso e

²⁵ Mangá é o nome dado as revistas em quadrinhos no Japão. “O Mangá é o meio cultural por onde escoam fantasias e catarses, que aparecem, em diversas histórias, sob a forma de violência e sexualidade. Gerados em uma cultura pictórica como a japonesa, tanto os mangás quantos os animes carregam a tradição de uma comunicação calcada no visual, haja vista a história da escrita japonesa, cujos ideogramas expressam visualmente os conceitos das palavras” (SALGADO, 2005, p.59).

aprimoramento, em detrimento da invencibilidade e os super-poderes (pregados pelos heróis ocidentais).

De acordo com Halas e Manvel, retomado Wenzel (2002), o cinema de animação²⁶ passou em sua evolução por quatro épocas principais:

Época de iniciação, com o cinema de truques e magia; películas curtas de desenhos animados, complementando programas de longa metragem; época das experiências e novas técnicas, simultaneamente à introdução do desenho animado em películas de longa metragem; e época atual, com a grande expansão do cinema animado em televisão comercial e películas técnicas de alta especialização. Não esquecendo a computação gráfica que foi a grande alavanca no cinema de animação de nossos dias, principalmente quanto à produção de efeitos especiais (WENZEL, 2002, p.26)

Os desenhos animados, como qualquer produção cultural, exprimem idéias e, portanto, atuam sobre a realidade, assim como também são afetados por ela. “Normal Freguson, o primeiro animador de Pluto, ressalta como o ato de atribuir ao personagem uma mente é valioso na esfera da animação, afirmando que o desenho de expressões faciais não basta no processo de pensamento” (SALGADO, 2005, p.53). É preciso ideologizar, se fazer pertinente, ser necessário ao mundo das idéias. O desenho deve não só mostrar, mas significar. Deve atrair a atenção, seja pela familiaridade como pelo inusitado. “Luyten mostra que, após a Segunda Guerra, os mangás dirigidos às crianças passam a ter um papel marcante na formação da juventude, e espelhada nas ações dos heróis, é incentivada a alcançar suas metas através de esforços e méritos próprios, aspecto que se coaduna com a ideologia do empreendimento do Japão no pós-guerra” (SALGADO, 2005, p.60). Assim não só os desenhos animados (e *animés*) veiculam idéias, ou seja, agem sobre sujeitos e contextos; eles (desenhos animados) também são tocados por estes mesmos sujeitos e contextos, estabelecendo uma relação dialética de troca (ainda que assimétricas). Ou seja, os desenhos animados se adequam aos ideais da época, assim como os receptores recebem estas idéias e as transformam. Cultura em transformação.

Como apontado por Salgado (2005), o desenho Tom e Jerry modificou-se para atender a demanda dos veículos de comunicação e mais tarde às demandas da própria audiência.

Devido ao veto da ABC para veiculação dos episódios considerados violentos, Tom e Jerry sofrem drásticas mudanças em suas identidades ao ponto de serem recriados. Em 1975, novos episódios são criados em que Tom e Jerry aparecem como bípedes e

²⁶ Animação é a arte ou técnica de fazer com que desenhos, bonecos ou qualquer outro material, não animado, adquira movimento.

parceiros e não como quadrúpedes e inimigos envolvidos em perseguições e revanches. Martin, ao comentar o fato, aponta para a queda do escore de audiência que a série passa a ter, sobretudo entre as crianças da nova geração, com as aventuras insípidas retratadas pelos novos episódios (SALGADO, 2005, p.53).

Um texto publicado pela Revista da Folha (2006), de autoria de Sérgio Dávilla, aponta como o SuperMan, inicialmente como programa de rádio (década de 30), foi desvendando, em seus episódios, os segredos da entidade Klu Klux Klan. De acordo com Dávilla, a entidade foi aos poucos sendo desacreditada e o programa ganhando no sentido de incorporação e propagação das causas liberais, como a igualdade entre as raças e credos. Isso mostra como os diversos produtos culturais são constituídos a partir da relação dialética entre sujeito e materialidade histórica, assim como contribui para própria formação desta relação.

6) Ideologias animadas

Utilizamos também como base deste trabalho o livro “Para Ler o Pato Donald”, de Ariel Dorfman e Armand Mattelart (1980), publicado no Chile no início dos anos 70.

Como parte das denúncias de influências culturais e militares dos Estados Unidos da América sobre os países de Terceiro Mundo - em especial a América Latina - o livro tinha o objetivo de denunciar a ideologia imperialista que dominava as, supostamente, inocentes histórias infantis de *Walt Disney*. No livro são apontadas relações ideológicas implícitas, que vinculam a idéia de imperialismo e capitalismo aos personagens e ações do desenho animado Pato Donald. E neste, grande parte do estudo é dedicado à análise do desenho Tio Patinhas²⁷.

Entre as idéias veiculadas pelo desenho animado em questão, Dorfman e Mattelart apontam a ausência de vínculo familiar direto nas histórias de Pato Donald e Cia.; os personagens sendo movidos apenas pela ambição ao dinheiro; e o mundo de Disney, Patolândia (ou Patópolis) sendo representado pelos EUA, assim como outros povos (não norte-americanos) sendo tratados de forma depreciativa.

O desenho Tio Patinhas trata da história de um pato milionário (Tio Patinhas) que vive em Patolândia e tenta a todo custo cuidar e guardar o seu “rico dinheirinho”. Esta personagem vive as voltas com os três sobrinhos Huguinho, Zezinho e Luizinho, a sobrinha Patrícia, o primo Gastão, Pato Donald, Professor Pardal, Capitão Boing, e seus inimigos tradicionais, os Irmãos Metralha e a Maga Patalógica (em episódios especiais os inimigos tomam formas especiais, mas a disputa em geral, é com relação à riqueza).

Tio Patinhas era, originalmente, uma História em Quadrinhos (HQ) que virou série de animação nos anos 80/90. No Brasil foi transmitida pelo SBT, inicialmente nas tardes de segundas, quartas e sextas-feiras, e depois fez parte da grade de programação infantil da emissora²⁸.

Dorfman e Mattelart, em seu livro, apontam questões ideológicas, definidas como manipulativas (pelos dois autores chilenos), encontradas no desenho animado “Tio Patinhas”. Em “Para ler o Pato Donald”, Tio Patinhas é definido como um “avaro milionário de qualquer país do

²⁷ Tio Patinhas é tio do Pato Donald, que acabou tendo grande sucesso entre o público infantil, ganhando destaque em separado do sobrinho Donald.

²⁸ Atualmente o desenho Tio Patinhas não é transmitido por nenhum canal aberto de televisão do Brasil, mas materiais sobre suas personagens podem ainda ser encontrados em filmes de vídeo-locadoras, histórias em quadrinhos e pela internet.

mundo que entesoura dinheiro e tem um infarte cada vez que alguém tenta tomar-lhe um centavo; mas aquele que, apesar de tudo, costuma mostrar rasgos de humanidade que o redimem diante de seus sobrinhos-netos” (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.16)²⁹.

Os autores descrevem o personagem como um ser solitário. “Tio Patinhas, no que pese a tirânica relação com seus sobrinhos, não tem mais ninguém (...) Deve, ainda quando chama as forças armadas, resolver seus problemas pessoalmente. O dinheiro de Tio Patinhas não compra o poder. Apesar de sua onipresença, o ouro não é capaz de fazer ou desfazer, de pôr-se em ação e de mover gente, exércitos ou estados” (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.100).

Segundo Dorfman e Mattelart, o dinheiro da personagem não lhe assegura a felicidade e por isso mesmo Tio Patinhas poderia alcançar facilmente a simpatia dos telespectadores.

Sua vulnerabilidade irradia simpatia. Está na defensiva, entrincheirado atrás de fortificações artesanais (velha espingarda): não descansa em sua riqueza, e sofre ao mantê-la (a merecendo portanto). Porque seu padecimento obsessivo é o único que lhe assegura a legitimidade moral de seu dinheiro; ele apaga seu ouro com preocupações e condenando-se à esterilidade inversionista. Além disso, roubar Tio Patinhas não é ato de ladrão: é um assassino. O ouro forma a parte substancial de seu ciclo vital, como os meios de subsistência dos selvagens-bonzinhos. Tio Patinhas, ao nunca consumir, vive do ouro como do ar. É o único ser apaixonado deste mundo, porque está defendendo sua vida. O leitor está com ele. Os demais querem o dinheiro para gastá-lo, para propósitos bastardos. Amar o dinheiro, sentimentaliza o processo (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.101).

Em “Para ler o Pato Donald”, embora na narrativa do desenho animado não apareça concretamente como Tio Patinhas ganhou sua fortuna, ele tem a legitimidade pelo trabalho e cuidado com ela (fortuna). “Ninguém trabalha para produzir no mundo de Disney. Todos compram, todos vendem, todos consomem, mas nenhum destes produtos custou, ao aparecer, esforço algum” (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.78). Segundo os autores chilenos, Tio Patinhas é uma personagem que trabalha, é inteligente, e, na relação com outros personagens, transparece a igualdade de oportunidades, embora uns tenham mais sorte, outros tenham mais inteligência etc. Aparentando-se assim, as oportunidades como democráticas.

Eis aqui o mito básico da mobilidade social no sistema capitalista. (...) Igualdade de oportunidades, democracia absoluta, cada criança parte do zero e acumula o que merece. (...) Todos nascem com a mesma possibilidade de subida vertical. Por meio da competência e do trabalho (sofrimento e aventura, e a única parte ativa, a genialidade). Tio Patinhas não leva nenhuma vantagem ao leitor a respeito do dinheiro, porque esse

²⁹ Texto retirado da Amostra do tablóide *La Segunda* de 20 de julho de 1971 e contido no livro de Dorfman e Mattelart (1980).

dinheiro não serve e é bem mais um impedimento, como um filho cego ou aleijado (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.102).

Para Dorfman e Mattelart, outra qualidade da personagem (e que assegura sua supremacia) é que sempre toma a iniciativa.

É uma máquina de idéias e cada uma gera riqueza sem mediadores. É o ápice da divisão entre o trabalho intelectual e o manual. Sofre como o operário, e cria como o capitalista. Não gasta, entretanto, como faz o operário (que deveria poupar para poder sair de sua condição dominada) e não investe como o faz o capitalista. Trata de conciliar – e não o consegue – os antagonistas do sistema (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.102/103).

Falando sobre os sobrinhos Huguinho, Zezinho e Luizinho, os dois autores, apontam-nos em geral como espertos, o que lhes outorga sucesso nas empreitadas, e muitas vezes no ensino dos adultos. Um dos instrumentos que os cedem às possibilidades de soluções de problemas é, segundo “Para ler o Pato Donald”, o Manual dos Escoteiros (tido pelos autores como fonte de todos os saberes, o manual do como fazer – bastante presente no chamado *American way of life*).

Os sobrinhos dispõem, além disso, de sua chave para entrar no mundo adulto e a usam sem cessar: o manual dos escoteiros. É o compêndio enciclopédico da sabedoria tradicional. Contém uma resposta para todo espaço, toda época, toda data, todo comportamento, toda habilidade técnica. Basta seguir as instruções deste saber enlatado para sair de qualquer dificuldade. É o acúmulo de convenções que permite ao menino controlar o futuro e contê-lo para que não varie diante do passado, para que tudo seja necessariamente repetitivo. Todos os caminhos já estão gastos definidos pelas páginas autoritárias: é o tribunal da história da lei eterna patrocinada e sacramentada por aqueles que vão herdar o mundo, que não enfrentarão surpresa nenhuma, já que é o mundo traçado de antemão e para sempre no manual (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.34).

No que diz respeito à questão feminina, segundo Dorfman e Mattelart existe, no desenho animado em questão, uma preferência manifesta pelo setor masculino, em detrimento do feminino. “As mulheres são solteiras, com a única exceção da Vovó Donald, supostamente viúva” (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.26) e “concede-se à mulher, unicamente duas alternativas (que não são tais): ser Branca de Neve ou ser Bruxa, a donzela dona-de-casa ou a madrasta perversa” (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.35).

A concepção do estrangeiro é também uma das maiores críticas deste livro a Disney. Segundo os autores, Disneylândia (Patolândia ou Patópolis) é colocada como a representação dos EUA (como centro do mundo); e a periferia, ou seja, os países de Terceiro Mundo e seu povo são tratados de forma caricatural, em geral através de características depreciativas. O estrangeiro é

por vezes pouco inteligente, mas apto à força física, sendo em geral enganado pelo povo que o coloniza (EUA). Um povo (estrangeiro) que, no entanto, se conforma com sua situação de colonizado e, assim, é feliz.

Há dois extratos em Disney: o dominante, que inclui basicamente os habitantes pequenos de Patolândia, e o dominado, onde estão os selvagens-bonzinhos e os delinquentes. (...) Há os que aceitam felizes em sua dominação na inocência (bons) e os que atacam a propriedade de seus amos (maus). (...) Não há, na planície do povo, vasos comunicantes. Não se pode ser bom e atentar contra a propriedade. É impossível a maldade se você se conforma (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.111).

Quanto à história, os autores chilenos citam a forma do uso de temas como a Antiguidade, terras perdidas e tesouros inexplorados, por *Walt Disney*, como uma maneira de apagar a história. Segundo estes autores,

Antes de tudo, o tesouro. Sempre um mapa antigo, uma pergaminho, uma herança, um quadro que se remove, uma flecha que dirige magicamente os passos até o mundo marginal. As grandes aventuras, obstáculos, um ladrão que procura chegar antes do outro (desqualificado como dono, ao não ter tido a idéia e ser um parasita dos mapas alheios), apropria-se de ídolos, jóias, coroas, pérolas, rubis, esmeraldas, estatuetas, punhais, fragmentos de ouro etc. (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.73).

A primeira coisa a chamar a atenção é a antiguidade deste objeto cobiçado. Foi enterrado há milhares de anos: dentro de pirâmides (...) isto é, qualquer lugar onde houve alguma vez traços de vida civilizada. A distância temporal separa o tesouro de seus donos, que deixaram essa única herança para o futuro. Porque essa riqueza sem herdeiros, em vista dos selvagens-bonzinhos não terem interesse, ainda que sejam arquipobres, pelo ouro que pulula tão perto (...) a visão de Disney do término destas civilizações é, na realidade, ligeiramente catastrófica (DORFMAN e MATTELART, 1980, p. 73/74).

Esta destruição sem vestígios da civilização passada serve convenientemente a Disney para cavar um abismo entre os atuais habitantes inocentes e seus moradores anteriores não-antepassados. (...) O único proprietário legítimo do objeto é aquele que se propõe a buscá-lo e a quem pertence, a partir da brilhante idéia de ir ao seu encontro (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.74).

De acordo com “Para ler o Pato Donald”, se não há vínculo com o passado, então o presente não pertence ao estrangeiro, mesmo que em sua terra (não pertence aos estrangeiros, mas a quem se “esforçou” para achar a riqueza e soube dar-lhe valor). Assim o mundo de Patolândia (EUA) seria o mundo correto.

A aventura que conduziu a essa relíquia se esfuma (...) junto com a própria relíquia (de forma tão débil). Como tesouro na terra, conduzia ao passado, por mais remoto que fosse, e como tesouro, na Patolândia conduz até a aventura vivida, por remota que fosse, a lembrança pessoal de Patinhas esfuma-se à medida que anuvia a lembrança histórica da raça originária. É a história que se funde no cadinho do dólar. É falso, então, o valor educativo e estético destas histórias em quadrinhos, que se apresentam como uma viagem pelo tempo e pela geografia, ajudando o pequeno leitor em seu conhecimento da história humana (tempos, ruínas etc.). Essa história existe para ser destruída, para ser devolvida ao dólar que é seu único progenitor e tumba. Disney mata a arqueologia, essa ciência das manufaturas mortas (...) Disneylandização é uma dinheirização: todos os objetos (...) se transformam em ouro. E ao sofrer essa conversão, chegaram ao limite da aventura: não se pode avançar mais além, não se pode reduzir o ouro a nada mais simbólico (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.74/75).

O país do povo inteligente e esperto, que tem a legitimidade sobre a propriedade de riquezas, já que está embutida em sua ideologia a prerrogativa do trabalho. A troca, venda e a colonialização do que os outros povos não sabem dar valor é a base da riqueza em Tio Patinhas, segundo Dorfman e Matterlart. Hierarquias, também são apontadas pelos autores chilenos, e laços familiares desaparecem pela falta de graus hereditários mais estreitos entre os personagens. O outro, ou seja, o ser estrangeiro, aquele que não é de Patolândia é um ser menor, burro e adepto ao trabalho físico (em geral sem recompensas). A mulher tem um papel secundário nas produções. É isso que afirmam Dorfman e Matterlar em “Para ler o pato Donald”.

Entre as muitas críticas apontadas estas parecem ser as mais relevantes para este trabalho, na medida em que retomam temas de imbricação com o cotidiano e as condições sociais, que este estudo pretende retomar. E embora este trabalho julgue as críticas contidas no livro radicais demais, não se pode ignorar que elas têm sua importância não só para a época histórica de sua produção como atualmente.

Ainda assim, para tomar as críticas deste livro é preciso perceber, como aponta Álvaro de Moya, no prefácio do livro de Dorfman e Mattelart (1980), que ele foi escrito por pessoas da esquerda que “não aceitam *Hollywood*, os *comics*, o *jazz*, o *rock*, muito menos o *Chase Manhattan Bank*, a *Fiat* e a *Pepsi Cola*”. Então “este livro tem que ser, portanto, encarado como um panfleto, uma obra sectária, política, parcial, radical, esquerdista, antiimperialista e anticolonialista em seu bom e seu mau sentido” (MOYA, 1980, p.9). Ou seja, é preciso pensar que as condições de produção fazem diferença para compreender a obra e a sua própria repercussão.

6.1. Uma relação histórica

Para além de “Para ler o Pato Donald”, é preciso entender que a criação do desenho Tio Patinhas não pode ser descontextualizada. A análise de Dorfman e Mattelart (1980) faz sentido quando situada dentro de um contexto espaço-temporal localizado.

A própria história da personagem Tio Patinhas foi se modificando a partir das mudanças nos espaços histórico-sociais e de produção. Como indica Orlando Miranda (1978), Patinhas surgiu como uma personagem secundária em uma das histórias (HQ) de Pato Donald, desaparecendo em poucos capítulos. Mais tarde retornou com novas características, que também se modificaram com o próprio desenvolvimento e reestruturações do desenho animado.

No ano do lançamento das publicações Disney no Brasil, 1950, Tio Patinhas aparece em uma única história (publicada em três capítulos, totalizando 18 páginas, nos n°s 1, 2 e 3 da revista O Pato Donald). Trata-se de um velho escocês, parente distante de Donald, que necessita de auxílio dos sobrinhos numa estória que envolve cenas num castelo em sua terra de origem (MIRANDA, 1978, p.145).

A volta de Tio Patinhas e a sua fixação como personagem só acontece anos mais tarde, qualificado com outras características, mais marcadamente constituídas pelo período histórico social em que a própria produção se encontrava.

Superada a possível imagem inicial de velho parente rico da Escócia, ele passa a ser apresentado como o sucesso capitalista, inclusive reproduzindo traços biográficos que lhe são imputados, as linhas gerais do desenvolvimento capitalista. (A acumulação de riqueza por Patinhas dá-se pela exploração dos recursos minerais de regiões colonizadas – no caso, o Alasca – e no desenvolvimento de atividades comerciais num clima claramente expropriativo. Praticando a ética da poupança, e sob a ‘lei do mais forte’, ele angaria recursos para sediar-se na metrópole – Patópolis – que ajuda a fundar, ali desenvolvendo atividades industriais e imobiliárias. No último estágio, torna-se magnata, operando no mundo financeiro). Há que se destacar ainda que, no início, Patinhas atuava como um espelho, um objetivo a atingir – o mito do *self made man* -, mas, mais tarde, suas estórias passam a demonstrar que os tempos são outros, que as atividades pioneiras, sem o uso de capital maciço, não são mais possíveis. Ele próprio cumpre a passagem do concorrencial ao monopolista, sem que se possa mais sugerir que Donald ou outro indivíduo comum tenham condições de seguir-lhe o caminho. Sob essa imagem (que em si não traz nenhum juízo de valor, mas já permite interpretar o personagem sob prismas inteiramente opostos), Patinhas introduziu o que faltara às histórias de Mickey: toda a temática institucional contemporânea (MIRANDA, 1978, p.148).

Desta maneira, o que Miranda mostra, mais do que a história de criação do personagem Patinhas, é a inter-relação entre o que é produzido e as condições de produção. Muito mais do

que pensar o desenho animado (a HQ, no caso de Miranda) como produto de uma parcela da população (detentora dos meios de produção) que tenta manipular a “grande massa”³⁰, é importante pensar este tipo de produção como refletora e refratária das condições histórico-sociais em que se situa.

Como indica Miranda, com o passar do tempo Patinhas vai se consolidando como personagem principal e agregando características da sociedade contemporânea, manifestando possíveis estilos de vida e personalidade. “Patinhas não exige obediência porque é tio de Donald, Peninha, Huguinho, Luizinho, Zezinho e até de Margarida, mas a impõe como patrão. Antigamente, a ameaça que pesava aos sobrinhos é a de que seriam deserdados (relação familiar), mas, mais recentemente, transformou-se apenas no castigo da demissão ou redução de salários (relação profissional)” (MIRANDA, 1978, p.149). Entre outras características de Patinhas apontadas por Miranda, está a oscilação entre homem explorador e desapiadoso e o homem carrega o mundo nas costas. Assim, “Tio Patinhas pode ser lido como herói ou como vilão” (MIRANDA, 1978, p.153). Essa ambigüidade das personagens e histórias, que possibilita mais de uma interpretação, é apontada por Orlando Miranda como uma das principais características dos produtos culturais.

³⁰ Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de massa, sendo esta entendida como aquela parcela da população manipulada pelos meios de comunicação. Para uma discussão sobre o termo ler estudos da Teoria crítica sobre comunicação, como em Adorno e Horkheimer (1994), ou mesmo a indicação do livro citado neste trabalho de Orlando Miranda (1978).

7) As diversas vozes sobre o tema “ideologia, mídia/desenhos animados e criança”

Um dos grandes pontos de crítica aos desenhos animados é a sua veiculação de idéias tidas como ruins e a possível imitação das mesmas por parte das crianças. Grande parte de artigos e textos escritos e publicados nos últimos anos tende a apresentar os desenhos animados como grandes vilões do mundo infantil.

Em agosto de 2005, o juiz Alexandre da Rosa, da Vara da Infância e da Juventude de Joinville, Santa Catarina, proibiu o ingresso de crianças e adolescentes - mesmo que acompanhadas dos pais ou responsáveis - às salas de cinema que exibiam o filme *Madagascar* (2005), uma animação da *Dreamworks*. A decisão atendeu ao pedido do advogado George Alexandre Rohrbacher, que entrou com representação contra a UIP - *United Internacional Pictures* Distribuidora de Filmes. “Segundo o advogado, o filme apresenta, em diversos momentos e de maneira subliminar, mensagens de estímulo ao consumo de drogas, especificamente o *ecstasy*” (www.estadao.com.br/arteelazer/cinema/noticias/2005/ago/19/35.htm).

Em 2005, o canal americano *Cartoon Network*, ao fazer uma retrospectiva com os melhores desenhos dos anos 40 (era dourada dos *Looney Tunes*), censurou alguns desenhos selecionados do coelho Pernalonga. De acordo com notícia veiculada pelo Estadão Online, “o problema é que muito antes do termo ‘politicamente correto’ tornar-se corrente, Pernalonga atropelava, com seu escárnio, japoneses, alemães, índios e negros. A emissora reconheceu que os estereótipos eram usados de fato e teve de retirar 12 desenhos da programação” (<http://www.estadao.com.br/arquivo/arteelazer/2001/not20010606p7675.htm>).

Como retomado por Flávio Mário de Alcântara Calazans (2000), no jornal *A Tribuna*, de Santos, José Carlos Fernandes – do Centro de Apoio à Infância e Adolescência e consultor jurídico da Câmara de São Vicente -, em artigo sobre Pokémon aponta-o como um desenho incitador da violência e lista os aspectos que, segundo ele, fazem do desenho uma influência em massa que atinge toda uma geração: “a banalização da violência; a captura de animais em estado natural para trancafiá-los em minúsculas ‘poke-bolas’ e em seguida submetê-los a rinhas de batalhas para o mero entretenimento dos seus captadores-treinadores; a inveja, a deslealdade e as trapaças...” (FERNANDES apud CALAZANS, 2000, p. 3).

De acordo com Calazans, retomando Joan Ferres, “este é o quadro geral da Midiologia. Programas como Pokémon, com sua ‘onipresença’ multimidiática, vêm corroborar o processo de

corrupção de valores e enfraquecimento do senso crítico que culmina em massas heretodirigidas, manipuladas e passivas” (FERRES apud CALAZANS, 2000, p.85).

O católico Deem Rich (2000) afirma que o *anime Pokémon* ensina conceitos/filosofias que são opostos ao cristianismo, como violência como forma de obter poder, a evolução, os conceitos de Nova Era³¹ (reencarnação e poderes psíquicos) e o uso de objetos ocultistas (pedras mágicas) para obter poderes contra os adversários. Segundo este autor, a participação prolongada em *Pokémon* pode levar ao: “1) envolvimento que leva à dependência psicológica de tal forma que o jogo torna-se um ídolo na vida da criança; 2) envolvimento em jogos RPG malévolos (e com as pessoas que estão associadas com eles); e 3) abertura de portas para a opressão demoníaca” (<http://www.espada.eti.br/pokemon2.asp>).

O desenho Pokémon foi, por exemplo, proibido de ser transmitido na Turquia por ordem do ministro da Saúde, Osman Durmus, em 2000, que relacionou os desenhos ao fato de duas crianças, em locais diferentes daquele país, terem se jogado da varanda de altos prédios, pois acreditavam ter os mesmos superpoderes dos personagens da série japonesa (<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/atualiza/artigos/qtv1212200093.htm>). No mesmo ano, no Brasil, o então deputado Luis Eduardo (PDT/RIO) criou um projeto proibindo desenhos violentos na televisão, após observar as reações de sua filha de seis anos (<http://www.msubliminar.hpg.ig.com.br/noticias/1.html>). O projeto foi rejeitado.

Textos e artigos que falam da influência da mídia sobre o público infantil existem em grande volume. No livro “Para Ler o Pato Donald”, por exemplo, Mattelart (1980) afirma que “a magia de *Walt Disney* consistiu, precisamente, em mostrar em suas criações o lado alegre da vida. Sempre há, entre os seres humanos, personagens que se parecem ou se assemelham àqueles das historietas de Disney” (Amostra do tablóide La Segunda. In: DORFMAN e MATTELART, 1980, p.16); e acusa-o (*Walt Disney*), em diversos trechos, de manipulação infantil:

Como se pode dizer que não é possível ensinar às crianças fazendo falar os animais? Não se os viu entabular ternos diálogos com seus cachorros e gatos presenteados, enquanto estes se adaptam a seus amos, e demonstram, num movimento de orelhas, num ronronar, que entendem e assimilam as mensagens e ordens que lhe são dadas? Acaso as fábulas não estão repletas de ensinamentos valiosos onde são os animais que nos

³¹ A Nova Era é um movimento que acredita em um fim da era cristão, pregando o que chamam “derramamento de água” ou “era de aquários”, que simbolizariam a vinda de um novo “espírito” ou “nova mentalidade”. Este “espírito” provocaria nos homens uma expressão de consciência, através da ajuda de psicotécnicas: Tarô, Yoga, Meditação, a Holística, Mapa Astral, Gurus, Esoterismo, “profetas”, “messias”, novas culturas, orações, Búzios, pirâmides, cristais, numerologia, Gnose, Acupuntura, Pacifismo, Rebieth, Channellins, Sincretismo, busca interior, livros de auto-ajuda, magia, adivinhação. (http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Era_%28movimento%29)

ensinam como devemos fazer e nos comportar nas mais variadas circunstâncias? (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.17). (...) Não se pode esquecer que a criança se identifica com seu semelhante dentro da revista, e para tanto participa em sua própria colonização (DORFMAN e MATTELART, 1980, p.32).

Em outro livro, intitulado “Super-Homem e seus amigos do Peito”, Dorfman agora em parceria com Jofré (1978), afirma que os desenhos animados tradicionais burgueses são instrumentos de reprodução da ideologia do sistema capitalista. Os conteúdos e mecanismos da ideologia tendem, por um lado, a diluir a realidade social objetiva, enquanto esta última rompe continuamente os marcos da ideologia. Ela (a ideologia) é o sistema de representações e condutas originadas pela dominação de classe que estabelece um determinado setor social, neste caso, a burguesia.

Entendendo a ideologia, a partir de uma visão teórico-crítica, de falsa consciência e agente de dominação, Dorfman aponta o desenho Super-homem e seus amigos como reprodutores de uma visão burguesa de ser, impregnada na atitude de seus heróis (fragmentação do ser humano polarizado pelo maniqueísmo entre bem e mal; a supremacia da raça branca – cor da maioria dos heróis; a exaltação da bondade, beleza e inteligência dos heróis, em detrimento da feiúra e da pele mais escura dos vilões; predomínio dos valores individuais sobre o coletivo e das relações verticais de domínio³²; a eliminação da vida cotidiana³³ em benefício do sensacional, excepcional etc.).

Essa visão teórico-crítica é retomada por Wenzel (2000), em estudo sobre a influência dos desenhos “Os Simpsons” em adolescentes. Segundo a autora, o desenho trabalha com uma visão crítica do *American Way of Life*, mas também com a banalização da violência e com o preconceito. De acordo com Wenzel, no desenho animado:

Ao adolescente é oferecida somente a possibilidade de leitura. Aquela na qual ele se identificará com a personagem, ou setor de personagens que portam os valores da ideologia burguesa, ou seja, modelos de conduta socialmente programados pelo sistema. Toda personagem leva, invariavelmente, em nível de mensagem ideológica, este valor que comunica.

Da identificação emocional e cômica dos adolescentes com as situações apresentadas, vividas pelas personagens, surge a diversão. O problema é que tomam os valores das personagens não apenas no momento em que se entregam ao programa – que é quando se desfazem todas as barreiras críticas e conscientes – mas sim que esses valores continuam depois que o programa terminou (WENZEL, 2002, p.107)

³² Aponta a relação de domínio em que Pica-pau domina Lasquita e Toquinho, seus sobrinhos; Batman domina Robin; Margarida domina Donald etc.

³³ A cotidianidade, de acordo com Dorfman, é visto no desenho como ócio e não como meio produtor.

Outra amostra do interesse que o tema suscita tanto na sociedade como no meio acadêmico são as teses de doutorado de Raquel Gonçalves Salgado (SALGADO, 2005) e Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (ROCHA, 2005), que tratam a questão dos novos desenhos animados e *animes* e sua relação com a criança.

Raquel Salgado retoma a relação entre desenho animado e a concepção de herói, que perpassa o contexto infantil (em especial pelo campo do lúdico); estabelecendo uma comparação na qual o desenho animado funciona como fomentador dos ideais de heróis e condutas através da transformação e adaptação desses (ideais) nas brincadeiras infantis. Como aponta Raquel Salgado. “Competir, vencer e poder – metas a serem perseguidas por crianças que escapam da tela da TV, dos *cards* e dos *games* para fazer parte da vida das crianças de carne e osso, penetrando em seu imaginário e participando de seus ideais” (SALGADO, 2005, p.1).

Já Maria Silvia da Rocha se volta especificamente para análise dos *animes Pokémon* e *Dragonball Z* e para os tópicos de violência e alguns “valores” veiculados através destes desenhos animados (como lealdade, persistência, perseverança, entre outras). Aponta que

(...) os animes podem ser pensados como produções formuladas por enunciadores que pretendem fazer valer seu texto, que não esperam respostas para dar continuidade a seus enunciados, que pretendem controlar contra-palavras, polêmicas, antagonismos, elaborações a partir da polissemia das palavras, que imprimem marcas de monofonização aos tópicos centrais, circulando por um meio que é apontado em vários trabalhos sobre a televisão como ocupando estatuto de autoridade junto às crianças (ROCHA, 2005, p.103).

Mas a autora vai além e estuda uma relação dos desenhos animados com as crianças que não se estabelece só diretamente e em via única; e parte para uma perspectiva interessante que compreende formas de interpretação e compreensão. Aponta para o fato de que, nas pesquisas realizadas com crianças, não há uma aceitação integral e incondicional em relação às lutas e agressões verbais entre os personagens, mostradas nas animações *Pokémon* e *Dragonball Z*; verificando que as crianças apreciarem os animes não significa que aderiram a seu quadro axiológico na íntegra ou submeteram-se a ele ou a todos os termos que são apresentados.

(...) os meninos (...) constróem intertextos com os enunciados dos animes, polifonizam trazendo argumentos de outras instâncias, em especial de suas vivências no cotidiano e de princípio éticos que se inspiram ou se definem principalmente a partir do conceito 'família'. Entretanto, também importa ressaltar que, ao mesmo tempo, indicam que as batalhas e lutas lhes interessam. Fazem isto de duas formas, conforme foi analisado: as lutas tomadas em seu sentido mais comum (culturalmente estabilizado) e deslocando este sentido (ROCHA, 2005, p.135).

As próprias diferenças sociais e econômicas, como apontadas por Rocha, apresentam nos meninos diferenças na hora de assimilação de desenhos e seus entendimentos e audiência.

Os meninos não se relacionam com os desenhos e com a televisão como quem toma para si uma palavra autoritária, preferida por um outro inquestionável. Não são dogmas o que vêm na TV. Rejeitam partes, consubstanciam outras. Seus modos de interpretar são construídos em processos de compreensão ativa respondente, que se fundam também a partir de um quadro de valores de suas condições sociais concretas, da sua vida, e não simplesmente daquele a partir do qual os textos são construídos (ROCHA, 2005, p.153).

É nesta perspectiva, de reelaboração de sentidos, que se pretende resgatar a questão da influência dos desenhos animados no mundo infantil, a partir da afirmativa de que as crianças agem de maneiras particulares diante de ações variadas e contextos diversos. Cada criança pensará e reagirá à sua maneira, em decorrência do seu repertório cultural e contexto em que se situa. Assim a ideologia, enquanto arena de lutas estabelecida nas relações cotidianas, será a arena em que as idéias e mensagens advindas do imaginário coletivo, das produções culturais, das relações espaço-temporais estarão em constante embate na tentativa de se estabilizar e neste processo se ressignificam.

8) Ideologia e criança – cotidianidade, meio e interpretações

Para refletir sobre este modo de pensar, em que as crianças reelaboram idéias advindas dos desenhos animados - podendo negá-las ou aceitá-las integral ou parcialmente -, uma pesquisa de campo foi realizada com alunos da 3ª série do Ensino Fundamental de duas escolas da cidade de Tietê/SP³⁴.

Escolheu-se trabalhar com crianças entre 8 e 9 anos devido à intensa discussão sobre a influência dos desenhos animados sobre este público. A opção por trabalhar com alunos e observá-los na escola, veio da hipótese de se verificar como a instituição (escola), enquanto contexto cultural da criança, pode ser viabilizadora das idéias, interpretações, imitações brincadeiras das crianças, baseadas nos desenhos animados; e assim demonstrar também que outros contextos culturais concorrem para formação e desenvolvimento da criança, além das mídias - podendo modificar o modo como estas são vistas. O contexto escolar, circunscrevendo um gênero discursivo, seria um local possibilitador de análise das crianças agindo ativamente em coletividade (em que as crianças teriam a opção de assistir o desenho animado concentrando-se sozinhos ou em grupos) e organizado em faixas etárias (como um critério sócio-cultural). A escolha por dois contextos escolares distintos veio no sentido de que se pretende investigar como espaços e experiências diferentes podem contribuir para diferentes formas de significar um acontecimento, além da experiência pessoal. Investigar também como imaginários coletivos diferentes podem marcar as significações de mensagens idênticas, marcando sua influência na recepção da mensagem; e vice-versa.

A proposta foi dividir a pesquisa em duas etapas. Na primeira etapa passou-se aos alunos o filme “*Duck Tales – os caçadores de aventura - O tesouro da Lâmpada Perdida*” (1990), para análise das reações, interesse e comentários exteriorizados durante a transmissão do vídeo. Na etapa posterior, formou-se um grupo de discussão sobre o filme para que os alunos argumentassem sobre personagens e cenas que mais (ou menos) gostaram e as suas impressões sobre o filme e personagens.

No início da pesquisa, tomando os desenhos animados como mídias controladoras dos sentidos, o trabalho buscava analisar como as idéias veiculadas pelos desenhos animados influenciavam perceptivelmente ações e falas das crianças; no sentido de que o caráter

³⁴ Cidade com aproximadamente 30 mil habitantes, próxima à capital paulista. O município é tido como majoritariamente habitado por pessoas de classe média, com alto poder aquisitivo. A autora mora nesta cidade por isso a escolha dela - para maior facilidade na aplicação das pesquisas.

manipulador da mídia pudesse ser imediatamente percebido. Mas no primeiro contato, e ouvindo os comentários das crianças, percebeu-se que esta primeira alternativa deveria ser relativizada, já que as idéias pareciam ser trabalhadas e até modificadas pelas crianças em suas falas e brincadeiras.

Isso levou ao levantamento de uma hipótese radicalmente oposta: as idéias veiculadas pelos desenhos animados eram trabalhadas pelas crianças e transformadas em novos sentidos, não exercendo nenhum tipo de influência sobre elas. Mas após análises preliminares do material empírico, em diálogo com o quadro teórico que vinha sendo construído, foi possível ver a precariedade da mesma, já que no processo de recepção de idéias (que é contínuo) seria imponderado afirmar o não movimento das mesmas.

Ainda tomando como base estas duas primeiras hipóteses de estudo percebemos que não poderíamos afirmar que esta ou aquela idéia se cristalizou para formar e interferir no desenvolvimento efetivo das crianças; ou seja, seria precipitado afirmar que, apesar das reelaborações, esta ou aquela idéia se fixou na criança - já que muitas vezes pensamentos, ações e falas podem não ser concomitantes em determinadas circunstâncias. As crianças podem pensar de determinada maneira, mas dizer outra, por achar que esta ou aquela resposta cabe mais com as expectativas do seu interlocutor. De qualquer maneira parecia contraditório falar em pensamentos completos e cristalizados nas crianças, já que, enquanto idéias em arena de lutas, o processo de formação e o embate ideológico nunca é cessado. Assim afirmar que esta ou aquela idéia modificada (reelaborada) permaneceriam na criança ou de fato estariam afetando-a não coaduna com o sentido de pensar a formação do sujeito exposto aqui; no que diz respeito a crença de que o processo de formação do sujeito é contínuo, tendo a cultura como unidade aberta.

A partir deste diálogo entre teoria e empiria, percebeu-se que, concentrando-se na recepção dos desenhos animados, a melhor maneira de estudar os modos de relação entre os desenhos animados, em consonância com os processos de recepção e (re)significação, seria procurar nas falas das crianças (neste processo de fala e ação), os movimentos contraditórios que contribuem para formação do pensamento. Ou seja, o objetivo passou a ser buscar nas falas e ações das crianças - naquilo que se torna objetivado pela palavra - o processo de embates de idéias; a ideologia agindo; a arena de lutas entre idéias contraditórias no embate para se sobressair. O intuito era buscar nas falas, nos dizeres em contexto, no discurso, as pistas destas arenas de lutas de idéias que advém dos diversos lugares onde a criança se situa. Das idéias dos

desenhos animados se fazendo sentir a partir das relações sociais visíveis nas palavras e gestos das crianças.

Por isso, o que será trabalhado aqui são as possibilidades interpretativas, propiciadas pela polissemia das palavras vivenciadas em certos enunciados. O que interessa aqui é o processo ideológico, é o mostrar o embate de idéias, na recepção, se fazendo agir e sentir.

Como parte da pesquisa de campo foi apresentado, às crianças, o filme “*Duck Tales – os caçadores de aventura - O tesouro da Lâmpada Perdida*”. Uma aventura onde o Tio Patinhas está à procura de um grande tesouro no Egito, a fim de exibi-lo no clube de arqueologia. Tio Patinhas, Capitão Bóing, Huguinho, Zezinho, Luisinho e Patrícia vão ao Egito a procura do tesouro do Coolei Baba. Mas Merlock, um feiticeiro, que também quer o tesouro, contrata Dijon, um carteirista, para ser o guia dos patos.

Tio Patinhas e sua trupe atravessam o deserto e encontram uma pirâmide antiga indicada no mapa. Merlock faz várias armadilhas para tentar matar os patos, mas os “heróis” conseguem escapar com a ajuda do manual dos Escoteiros. Finalmente, após atravessarem diversas armadilhas, os patos encontram uma câmara onde está o tesouro e uma lâmpada mágica com um gênio que concede desejos. Como Merlock também quer o cobiçado objeto, ele faz uma última armadilha: enche a câmara com escorpiões gigantescos; mas os patos conseguem escapar e regressam a Patópolis.

Diante das aventuras que vivem, os patos apenas conseguem levar a Patópolis uma velha lâmpada, onde os sobrinhos descobrem que mora um gênio. Atrás do cobiçado objeto, Merlock encontra a mansão de Patinhas e, transformando-se em rato, entra na casa. Quando o Tio Patinhas descobre que existe um gênio mágico, a lâmpada cai nas mãos de Dijon que usa o seu primeiro desejo para se apoderar da fortuna do Tio Patinhas. A família pato é expulsa da mansão, agora propriedade de Dijon, que se esconde na segurança da caixa-forte. Entretanto, “os caçadores de aventuras” decidem arrombar a caixa-forte, atravessando alarmes e armadilhas do edifício até alcançarem o escritório, onde o Dijon se instalou.

No escritório, o Tio Patinhas quase consegue a lâmpada, mas Merlock rouba-a e com o poder de desejos ilimitados (possibilitado por um talismã), transforma Dijon em um porco e a caixa-forte num castelo do mal. Como terceiro desejo, o gênio faz o castelo voar na atmosfera. Patinhas exige que a caixa-forte volte ao normal, mas Merlock deseja que o gênio o expulse.

Geninho, o gênio, cria um vento mágico e Patinhas é arrastado até a borda. Mas os sobrinhos conseguem roubar a lâmpada e atiram-na a Patinhas. Merlock luta com Patinhas, mas perde seu talismã e seus poderes. Patinhas então deseja que ele, sua família e a caixa-forte voltem a Patópolis. A caixa-forte reaparece em Patópolis e Patinhas deseja que o pequeno gênio se transforme num pato normal³⁵.



Tio Patinhas e sobrinhos³⁶

³⁵ O relato da seqüência de cenas do desenho animado está aqui relacionado com as falas das crianças pesquisadas. Decidiu-se por esta descrição do conteúdo do desenho animado para que, posteriormente, os comentários das crianças pudessem ser mais facilmente compreendidos.

³⁶ Imagens retiradas do site www.webcine.com.br.



Dijon com a lâmpada mágica



O feiticeiro Merlock transformado (segurando Dijon)

O desenho animado Tio Patinhas (Ou *Duck Tales*) não é mais exibido pela TV aberta, então procuramos o material mais acessível às crianças, referente ao Tio Patinhas. Por isso foi escolhido o filme acima citado - encontrado em quatro das cinco locadoras de vídeo da cidade.

8. 1. Escola A

Situação1 – a exibição do filme

Na escola A³⁷ o filme foi transmitido para 20 alunos, em uma sala de vídeo, em período de aula, em que as crianças foram dispostas no chão de uma ampla sala (utilizada para a aula de artes) de modo que tivessem a maior liberdade possível.

Durante a transmissão do vídeo, parte das crianças se sentou o mais próximo possível da TV, provavelmente para ouvir melhor e prestar mais atenção ao filme³⁸. Outras se dispuseram no centro da sala. Parte delas deitou-se e a atenção alternava entre vídeo, distração e interação com outros colegas.

Algumas pareciam se negar a assistir o filme, brincando, pulando ou simplesmente deitando (parecendo dormir) durante a apresentação. Alguns tentavam chamar atenção dos que assistiam. Por diversas vezes as crianças se distraíam e brincavam com os colegas; outras logo se desligavam da brincadeira e voltavam ao filme.

O interessante na apresentação foi verificar como as crianças assistem este tipo de produção. A atenção parece ser direcionada de acordo com o interesse de cada aluno. Cada qual, na relação com o contexto estabelece uma posição de escolha. Em certos momentos, alguns tentam se concentrar e esquecer a bagunça da sala (quando há) para se ater ao desenho animado. Outras assistem, mas não de maneira sistemática - em alguns momentos prestam atenção ao filme, em outros descansam, deitam ou brincam com os colegas. E há os que parecem se negar a assisti-lo, ou porque não se interessaram pela história, ou porque o contexto que os cercam parecem-lhes mais importante e divertido, realizando brincadeiras e conversas com os colegas³⁹.

No caso das crianças da escola A, o filme não foi transmitido em sua integralidade, já que o tempo de aula esgotou-se antes do final do filme. As cenas finais, portanto, não foram transmitidas às crianças⁴⁰. Não achamos, no entanto, que a falta das cenas finais possa dificultar as análises feitas aqui, já que partimos anteriormente da prerrogativa, que este tipo de produção pode ser assistida de maneira não sistemática. Crianças começam a assisti-las a partir do começo,

³⁷ A pesquisadora dava aulas de informática na referida escola (particular), na época, o que facilitou o contato com os alunos e a possibilidade de aplicação da pesquisa na escola. A transmissão do filme e a discussão foram realizadas durante o período de duas aulas mencionadas, no mês de novembro de 2005.

³⁸ O filme é antigo e o vídeo e áudio não estavam nas melhores condições de transmissão.

³⁹ A passagem do vídeo foi interrompida por um momento para que uma funcionária da direção do colégio desse um recado aos alunos. Logo após o recado as crianças se dispersaram um pouco. Mas gradativamente as relações voltaram a ser apontadas como as anteriormente citadas: dividindo-se as crianças, entre as interessadas no vídeo, as que alternadamente assistiam e brincavam e as que não assistiam.

⁴⁰ Na escola A, foi possível utilizar cerca de 40 minutos da aula para transmissão do vídeo; e 30 minutos para discussão do mesmo, na semana seguinte. Foi perguntado às crianças se eles gostariam de terminar de assistir o vídeo na outra aula, mas os alunos responderam que não, indo direto para discussão.

meio ou fim (aleatoriamente); podendo assisti-las parcialmente, dependendo do momento em que se dispõe a estar em frente à televisão. A fragmentação é entendida aqui como parte do contexto de veiculação das produções para os meios de comunicação de massa (MCM).

Ao final da aula, foi pedido as crianças que escrevessem suas impressões sobre o filme e as entregassem, em um papel, na próxima semana. Uma semana depois, durante o período final de uma aula dos alunos, as impressões sobre o filme foram propostas para discussão. Cinco alunos trouxeram apontamentos anotados.

Os alunos não foram obrigados a participar do debate. Só os interessados participaram. Alguns, que no começo da conversa colocaram sua opinião, saíram no meio do debate; e outros que faziam outras atividades, por vezes vieram e manifestaram sua opinião.

A cada comentário transcrito, faremos as relações que julgarmos como formas de reelaboração, imitação e até mesmo negação das idéias (ideologia) apontadas por Dorfman e Mattelart no desenho Tio Patinhas. O objetivo é mostrar as diversas formas de interpretação pelas quais as idéias são tomadas.

Antes de analisarmos as falas dos alunos, gostaríamos de apontar para a importância do contexto em que o filme foi assistido. O contexto em que as crianças têm contato com a produção influencia na forma como ela será recebida. O contato com os colegas fez muitos deles quererem se entreter de outra maneira, o que mostra que não se pode dar aos desenhos animados uma conotação “hipnótica”, como se fosse possível manipular pura e simplesmente as crianças em frente ao vídeo. Diversos fatores competem pela atenção da criança.

Assim também o fato da criança correr de um lado para outro da sala de aula, não é dado suficiente para deduzir que ela não estava atenta ao desenho animado. Um dos alunos, que realizou brincadeiras durante a transmissão do vídeo, deu informações e participou da discussão (o que indica que ele, embora não aparentasse, esteve acompanhando o filme). Mas, para além de todos estes fatos, o de assistir ou não a produção, ainda devem ser pensadas e consideradas as reelaborações, que é o que analisaremos agora.

Apresentamos abaixo os comentários, que mais chamaram a atenção (da pesquisadora), feitos pelas crianças. Para melhor entendimento transcreveremos a discussão na ordem cronológica dos acontecimentos e, após, faremos as possíveis análises da discussão. Optamos por transcrever todo o diálogo ocorrido e só depois entrar com os comentários para que o leitor possa também ter um primeiro contato com o mesmo desvinculado das considerações da pesquisadora.

Situação2 - Comentários trazidos de casa

(Lúcia⁴¹) – Eu gostei da parte em que usaram bolinhas de gude para decifrar as armadilhas.

(Karina) – Eu gostei muito do cenário, do tema, mas a única coisa que eu não gostei muito foi que o filme é do Tio Patinhas, porque ele é muito ambicioso. Bom, mas nesse filme ele não foi ambicioso. Mas o filme foi muito legal.

(Giovana) – Eu entendi que o Tio Patinhas queria encontrar o tesouro e acabou encontrando, mas no final perdeu o tesouro. Eu gostei da parte em que os sobrinhos do Tio Patinhas esfregaram a lâmpada e o mágico sai de dentro da lâmpada. Eu não gostei da parte em que o homem mau, que roubou o tesouro deles, fala com o outro rapaz e fica muito bravo e quer encontrar a lâmpada.

(Otávio) – Eu achei o filme muito interessante, porque o Tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar o ouro. Não gostei na hora que o avião caiu e todas as pirâmides caíram também. Também não gostei do filme na hora que apareceu o gênio. Eu entendi que o Tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar ouro no Egito e aí eles encontraram uma pirâmide e eles cavaram, cavaram, cavaram e formou uma pirâmide enorme e ali que estava o ouro. E entraram lá dentro e acharam uma ponte de madeira e subiram lá e encontraram o ouro colocaram num saco. Aí eles acharam uma lâmpada mágica e voltaram para casa, aí os patinhos esfregaram a lâmpada e saiu um gênio muito burro e fez um elefante, aí a empregada assustou e o Tio Patinhas chegou na casa e o empregado falou para ele e foi até o quarto e não viu nada.

(Jéssica⁴²) – O que eu mais gostei do filme? Foi a parte em que eles encontram o tesouro e a menina leva a lâmpada mágica. Que parte você não gostou? Foi a parte que os ladrões ficaram com todo dinheiro e do começo. Que parte você ficou com medo? Não teve nenhuma parte que fiquei com medo. O que você entendeu do filme? Eu entendi que o Tio Patinhas queria aquele tesouro e quando achou roubaram dele⁴³.

Situação3 - Da conversa em sala de aula

⁴¹ Os nomes das crianças foram modificados para preservá-las.

⁴² Jéssica se fez todas as perguntas apontadas.

⁴³ É interessante perceber o gênero discursivo escolar se fazendo presente no dizer e escrever das crianças. Nesse caso, em específico, a criança (Jéssica) reproduz uma forma de tarefa/avaliação escolar (o questionário) para falar da sua experiência com o desenho animado.

De fato a pesquisadora pediu anotações escritas das crianças sobre o que elas acharam do filme., mas não foi solicitado um formato específico de entrega. É interessante ver como o formato do questionário se fez presente, levando em consideração, que o pedido foi feito dentro do contexto escolar. São as marcas do contexto histórico social nas respostas das crianças. Não é objetivo deste trabalho desenvolver pormenorizadamente esta questão, mas é importante deixar especificado como gênero discursivo escolar também é sentido no diálogo entre o desenho – criança – pesquisadora.

(Carolina) – “Não gostei do moço das pirâmides. Eles podem achar a gente feia.

(Pesquisadora) – A gente quem?

(Carolina) – Porque eles podem achar a gente, os brasileiros, eles são assim feios e burros.

(João Pedro⁴⁴) – Gostei da parte que eles (os sobrinhos) fazem um barco. Acho esperto o jeito como eles fugiram.

(Carolina) – Acho legal que os patinhos são parecidos com a gente, as roupas. É esquisito porque eles são patos, mas são parecidos com a gente.

(Giovana - falando do tesouro) – Acho que ele (Tio Patinhas) devia ficar. Não era dele, mas ele achou primeiro. Ele achou... E tem o livro também, gostei do livro, o livro é próprio para aquilo. Gostei da bolinha de gude e achei também que o livro ajudou eles. Eles confiaram no livro. É importante acreditar em livro.

(João Pedro) – E aqueles escorpiões grandes. As imagens...

(Giovana) – E tem o elefante também. Era legal o elefante...

(João Pedro e Giovana) – Não gosto dos empregados.

(Pesquisadora) – Por quê?

(Giovana) – Porque eram maus e burros.

(Pesquisadora) – E empregado é assim?

(Giovana) – Tem gente que é assim. Não todo mundo, mas tem gente que é assim... adulto... criança...

(João Pedro) – O avião trombando também (se referindo ao Capitão Boing). Ele é burro.

(Otávio) – Mas é legal a ação. O Tio Patinhas com o avião é legal. É bastante ação.

(João Pedro e Otávio) – E tem também o sorvete. Eu desejaria também ter o sorvete (se referindo a cena em que os sobrinhos pedem ao gênio uma montanha de sorvete).

(Vivian) – Gosto do gênio. Mas não gostei do Tio Patinhas, porque ele é chato. Vive brigando com os patinhos. Manda e briga. A bola de gude também gostei. Já o empregado não. Não dava para entender nada do que ele falava.

(Érica) – Gostei da parte do ouro. Achei interessante. E também não gosto do Tio Patinhas. Ele é chato. Gostei da menina patinha. Ela é bonita e inteligente. Eu quero ser uma personagem, que fica falando o tempo todo e eu sou ela. Já o empregado é feio. A lâmpada mágica, o gênio era muito bom. O gênio era uma criança. Quero ter um gênio para brincar, para fazer mágica.

(João Pedro - sobre o gênio) – Tenho uma irmã pequena. Ele brinca com irmão mas só um pouco.

(Lúcia - vem do computador, fala e sai) – Quem era aquele homem ruim que pegou o tesouro? Não lembro. Não gosto dele.

8.1.1. Ideologias animadas, crianças e reelaborações na escola A

Quando tratamos da análise das crianças da escola A sobre o fato delas não terem assistido o filme em sua integralidade e afirmamos que este fato não alterava o resultado final do trabalho, trabalhamos com o parecer da fragmentação, amplamente discutido nos estudos da comunicação, sobre a fragmentação presente nas produções dos meios de comunicação de massa (MCM). Entremeados por comerciais, por pequenos trechos de acontecimentos, falas em gerais mais curtas (tanto para facilitar o entendimento do telespectador como para facilitar cortes durante a edição), as produções de entretenimento dos MCM são preparadas (especialmente as dos canais abertos de televisão) para a dispersão do telespectador e para o que se costuma chamar efeito *zapping*⁴⁵.

Da mesma maneira que os produtores se preparam para dispersão dos telespectadores e criam artifícios para “chamar atenção”⁴⁶ do seu público alvo e mantê-lo, também o telespectador usa/assiste de maneira não sistemática a programação. Como entretenimento, a programação televisiva acaba sendo assistida fragmentariamente, entre uma atividade cotidiana e outra. Como produção dos MCM, assim também, o desenho animado pode não ser assistido de maneira sistemática pela criança. Esta tem a possibilidade de assistir a produção do começo, meio ou fim, ou até dividir a sua atenção com outras atividades que surjam durante a transmissão do programa, como por exemplo o brinquedo que está próximo ou o colega, pais, animais de estimação etc.

No que diz respeito às interpretações, o que se percebe com o debate é que as formas de interpretação das ações e personagens variam. Cada criança estabelece com cada cena, personagem e desenho uma experiência diferente, na qual se atém ao que mais lhe chama atenção. Podemos acompanhar a diversidade de relações e interpretações das crianças.

Como se observa no discurso de Karina – “(...) a única coisa que eu não gostei muito foi que o filme é do Tio Patinhas, porque ele é muito ambicioso”. Ela percebe a relação de ambição,

⁴⁴ João Pedro que não participava da conversa até o momento, veio da mesa de computador para a roda de discussão.

⁴⁵ Efeito *Zapping* - processo pelo qual o telespectador pode, através do controle remoto, passar rapidamente pelos canais de televisão, visualizando rapidamente as programações.

⁴⁶ Entendendo o chamar atenção pela via da comunicação, ou seja, “chamar a atenção” como atrair a atenção da criança.

que se manifesta no desejo de posse do objeto de valor, ainda que não concorde com ela (“*Não gostei*”). Ou seja, embora o desejo de posse e propriedade seja percebido pela criança, ele é imediatamente avaliado e contestado. Ou seja, a fala de Karina evidencia o embate dos valores experienciados pela criança, na relação com o desenho animado. Assim, questiona-se, aqui, o “impacto” ou a “inculcação” de valores, atribuído à recepção do desenho animado.

De um outro ponto de vista, e com outros argumentos, uma das crianças citou atitudes específicas das quais mostraram simpatia pelo Tio Patinhas, outorgando-lhe direitos através de imagens (idéias) que não aparecem necessariamente nas imagens do filme, mas que por ora se subentendem. Em Otávio – “*Eu achei o filme muito interessante, porque o tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar o ouro*”. A demonstração do gostar neste caso parece estar relacionada ao modo como os alunos vêem o conhecimento. O que pode ser reforçado pela frase de Giovana sobre o manual dos escoteiros (“*E tem o livro também, gostei do livro, o livro é próprio para aquilo. Gostei da bolinha de gude e achei também que o livro ajudou eles. Eles confiaram no livro. É importante acreditar em livro*”). O manual do escoteiro é visto por uma das crianças mais do que como “a porta mágica de todas as soluções do mundo”, como apontado Dorfman e Mattelart, mas como um livro. E para Giovana os livros são importantes. Ou seja, o conhecimento (“*estudou 40 anos*”) e a leitura (o estudo) são importantes. O conhecimento é importante, mas um conhecimento ligado à aventura, à conquista.

Neste quesito o valor conhecimento é ressaltado como valor pelas crianças. Se Tio Patinhas pesquisou 40 anos é com ele que está o direito de posse (propriedade no sentido capitalista de conquista através do trabalho). É com o Tio Patinhas, que trabalhou (pesquisou) e tem o conhecimento, que está a outorga de uso e propriedade do tesouro, ainda que o estudo e o trabalho não apareçam diretamente na imagens.

No embate, no questionamento entre quem merece o tesouro, para as crianças, o que se sobressai é o merecimento vinculado à questão do conhecimento e do trabalho. É ao Tio Patinhas quem está dado o direito de se apossar do tesouro. No embate de idéias entre o que é proibido e permitido na posse do tesouro, sobressaem as idéias de conquista pelo valor agregado ao proprietário. Merece quem estudou, quem trabalhou, ainda que só subentendidamente o Tio Patinhas tenha feito isso. É neste contexto que direcionamos a atenção para o fato de que os valores permeiam as práticas sociais para além do desenho animado e o que é transmitido por ele;

nas falas das crianças transcende o que é apresentado pelo desenho animado: é a complexa relação social constituída pelo embate ideológico na linguagem, na suas mais diversas relações.

Vivian comenta “(...) *não gostei do Tio Patinhas, porque ele é chato. Vive brigando com os patinhos. Manda e briga*”; e Érica “(...) *também não gosto do Tio Patinhas. Ele é chato*”. Para analisar estas frases poder-se-ia imaginar o questionamento, por parte das crianças, no que diz respeito às relações de poder. O mais forte manda no mais fraco. Mas ainda assim, o subsídio dado pelas frases não é completo, já que o chato apontado por Érica pode estar relacionado às relações familiares em geral, ou de qualquer maneira a outro quesito (não apontado por ela), do que considera chato. É neste sentido que dizemos que estamos procurando nas falas das crianças indícios destas arenas de lutas, destas idéias que se fazem presentes nos vários contextos com os quais as crianças têm contato e interagem.

Onde parece haver um interesse maior pelas crianças é através dos sobrinhos do Tio Patinhas, o que pode ser verificado tanto pelas falas dos meninos, que gostam principalmente das ações a que os personagens se propõem, como pelas das meninas com relação à pata-sobrinha Patrícia. O que se sobressai é a importância de determinados valores para as crianças como a esperteza, sorte e facilidade em encontrar soluções, que também são verificadas nestas personagens. Além do que, é nelas que estão as principais cenas de ação, outro quesito que parece ser valorizado pelas crianças. A aproximação que alguns alunos fazem com as personagens parece surgir desta valorização por determinadas características que as personagens-sobrinhos apresentam. A menina, por exemplo, valorizou a pata-sobrinha porque ela é vaidosa e delicada. Os meninos gostaram das cenas de ação em que estão envolvidos os sobrinhos. Sugestionam serem aceitos e valorizados pelas crianças os planos para fugir de situações perigosas, utilizados pelos sobrinhos; não só ligados à inteligência das personagens, mas também porque nestas cenas inclui-se o quesito ação, que pareceu ser bem apreciado por elas.

A ênfase parece estar dada à significação de certas características e não necessariamente à identificação com a personagem (embora essa possa acontecer), já que algumas passagens mostram a separação que as crianças fazem entre personagem/ficção e realidade; como, por exemplo, a fala de Érica “*Gostei da menina patinha. Ela é bonita e inteligente. Eu quero ser uma personagem, que fica falando o tempo todo e eu sou ela. Já o empregado é feio. A lâmpada mágica, o gênio era muito bom. O gênio era uma criança. Quero ter um gênio para brincar, para fazer mágica*” (grifo meu). A demarcação entre querer ser uma personagem e não a pata em si é

corroborada pelo valor dado a características em específico como a beleza e a inteligência, que também poderiam ser encontradas tanto em outras personagens, como em pessoas com as quais a criança interage no cotidiano. O uso do passado ao se referir ao gênio dá indício da demarcação entre a realidade e ficção. O filme termina, o gênio “era”, acabou; ficou no passado, na ação passada de assistir o vídeo. Mas as características continuam a ser valorizadas como o gostar da brincadeira e da mágica, encontradas na personagem gênio.

Em geral, as crianças desta turma mostram antipatia pelo personagem estrangeiro, ou melhor, por suas características explícitas. Uma recusa à personagem que parece não estar diretamente ligada ao preconceito para com o estrangeiro, mas para com características e valores que desagradam às crianças. E aí no embate de idéias, o que parece ser negada é a possível “má” conduta do personagem e a sua “burrice”, embora a relação com o estrangeirismo seja percebida e apontada por algumas crianças.

“(Carolina) “Não gostei do moço das pirâmides. Eles podem achar a gente feia.

(Pesquisadora). A gente quem?

(Carolina). Porque eles podem achar a gente, os brasileiros, eles são assim feios e burros.”

A relação com estrangeiros pode ser tanto feita desta maneira, como estabelecida de maneira diversa pelas crianças. Como apontada nas falas de João Pedro e Giovana:

“(João Pedro e Giovana). Não gosto dos empregados

(Pesquisadora). Por quê?

(Giovana). Porque eram maus e burros.

(Pesquisadora). E empregado é assim?

(Giovana). Tem gente que é assim. Não todo mundo, mas tem gente que é assim.. adulto... criança...”

E então na luta de idéias contraditórias, do que passa a ser percebido pela criança, fica também a confusão de como identificar a personagem, se como estritamente estrangeiro, se como um subalterno, um empregado, ou todos os três. Na confusão os pareceres se alternam, mas os valores de má conduta e burrice continuam a ser rechaçados. O que pode ser enfatizado pelo medo de Carolina em ser comparada, como brasileira que é, com as características desta personagem.

Neste caso, não se pode dizer que houve a identificação do personagem com o estrangeiro, mas aparece como se todos pudessem ter essas características, embora elas (as características) não sejam algo que as crianças aprovem. Desta maneira, a ignorância e a falta de educação, não são *a priori* aceitas pelas crianças, nas condutas das personagens. E isso pode estar vinculado à ideologia dos desenhos animados, ou mesmo à própria relação que a criança estabelece nas perspectivas escolares e com a família com relação aos valores apresentados.

A relação de autoridade do Tio Patinhas com os sobrinhos também não é algo aceito de forma natural pelas crianças. Elas questionam a autoridade e os desmandos, o que demonstra uma relação de conflito, entre o que deve ser acatado ou não pelos sobrinhos. Entre o que de fato faz parte da lógica e tem sentido e o que são somente resmungos de um “pato mal-humorado”. Questionamento esse que é uma característica deste novo espaço conquistado pelas crianças, principalmente no espaço do lar (mas não em todos os lares, é preciso demarcar): de uma nova perspectiva argumentativa da criança, que hoje questiona mais e busca mais os porquês das ações.

Há também no filme todo um julgamento do que as crianças explicitam como certo ou errado. O que pode ser percebido entre vários outros trechos pelo diálogo entre João Pedro e Giovana (ver falas na página anterior).

E também por *Jéssica* – “(...) *Que parte você não gostou (do filme)? Foi a parte que os ladrões ficaram com todo dinheiro e do começo. O que você entendeu do filme? Eu entendi que o Tio Patinhas queria aquele tesouro e quando achou roubaram dele*”. Para ela o tesouro tinha um dono e de maneira nenhuma o ato de roubar pode ser justificado. Aqui novamente a relação de posse do capitalismo é colocada em pauta, permeando os diálogos das crianças com o filme. O tesouro era por direito do Tio Patinhas (corroborada pela subentendida pesquisa e trabalho da personagem) e qualquer um que quisesse também a riqueza estaria assim roubando-a e se caracterizaria como uma personagem má: a lógica capitalista que se manifesta no desenho, mas também nas relações sociais vividas pelas crianças em casa, na escola e nas ruas - o valor agregado à propriedade.

Em um dos alunos, esta ratificação se deu pelo uso de um dito popular “achado não é roubado”. (*Giovana - falando do tesouro*) “... *acho que ele (Tio Patinhas) devia ficar. Não era dele, mas ele achou primeiro. Ele achou*”. O trabalho de achar (a ação) coube ao Tio Patinhas e daí sua autoridade sobre o tesouro.

Assim o que transparece é o apagamento da história, ou melhor, a naturalização de certos papéis e funções sociais. A ratificação da propriedade de tudo que o Tio Patinhas possui, mesmo sem informações de como ele adquiriu sua riqueza. A propriedade sendo encarada como uma lógica natural vinculada ao capitalista. Neste contexto, não importa mais o processo que levou o pato à fortuna, porque as suas falas e características físicas e psicológicas lhe outorgam o papel “natural” de homem, ou melhor, de pato trabalhador.

Não se está querendo fazer entender aqui que essa idéia surgiu originariamente dentro do desenho animado e a partir dele para as crianças, já que muitas das relações sociais estabelecidas se dão pela troca de aparências e principalmente pelo diálogo/falas das vivências cotidianas (embora o desenho possa ser um catalizador de ideais capitalistas). A influência das vivências e experiências pelas quais passou a criança antes de assistir o desenho não pode ser esquecida.

Esse tipo de processo pode ser verificado, por exemplo, na frase de Karina (“*a única coisa que eu não gostei muito foi que o filme é do Tio Patinhas, porque ele é muito ambicioso. Bom, mas nesse filme ele não foi ambicioso. Mas o filme foi muito legal.*”). A experiência de Karina com o Tio Patinhas não é inédita, já que ela afirma que ele (Tio Patinhas) é ambicioso, mas não o foi neste filme⁴⁷. O filme nesta questão pode ter contribuído para mudar o parecer de Karina sobre o Tio Patinhas, ou não. Karina não dá indícios que garantam afirmar essa mudança de percepção para com a personagem. Mas aponta o fato de que essas experiências de vivências acumuladas, essas idéias anteriormente formadas, competem a todo momento com as novas informações e idéias assimiladas pelas crianças. Idéias que se chocam e podem se impor, entre por, sobrepor... Não há garantias do que se sobressairá. A idéia inicial que Karina tinha do personagem pode ter sido modificada com as novas informações recebidas com o filme transmitido. E a própria idéia do filme foi influenciada pela idéia anterior estabelecida por Karina, numa relação dialética.

A interpretação dá sempre um novo significado para as histórias. Dela fica em geral o que chamou atenção da criança e que foi por ela reelaborado e “guardado”, como mostra o (re)contar a história de Otávio. Ele (re)constrói a história através de uma cronologia própria com realce daquilo que lhe pareceu mais importante.

⁴⁷ Ou seja, Karina já teve uma vivência anterior na qual registrou o seu parecer sobre o Tio Patinhas como alguém ambicioso (essa experiência pode ter surgido do contato direto com outros episódios do desenho ou pelo comentário de outras pessoas sobre o personagem Tio Patinhas, que pode ter sido estabelecida pelos pais, professores, colegas etc.).

“Eu entendi que o tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar ouro no Egito e aí eles encontraram uma pirâmide e eles cavaram, cavaram, cavaram e formou uma pirâmide enorme e ali que estava o ouro e entraram lá dentro e acharam uma ponte de madeira e subiram lá e encontraram o ouro colocaram num saco. Aí eles acharam uma lâmpada mágica e voltaram para casa, aí os patinhos esfregaram a lâmpada e saiu um gênio muito burro e fez um elefante, aí a empregada assustou e o Tio Patinhas chegou na casa e o empregado falou para ele e foi até o quarto e não viu nada.”

A seqüência dos fatos e da história passa a ser aquela que Otávio configurou em sua memória. É aquilo que Vigotsky menciona como experiência emocional, ou seja, o modo pelo qual a criança significa aquela experiência, dada sua história de relações sociais. No contar a história, a mostra das reelaborações e modificações a partir do “original”.

O que passa a se sobressair é aquilo que a criança começa a entender como interessante para si, para o seu discurso e vivência. Jéssica, por exemplo, traz o assunto medo ao inserir: *‘Que parte você ficou com medo? Não teve nenhuma parte que fiquei com medo’*. A pergunta não foi feita pela pesquisadora, mas em algumas seqüências as passagens de aventura podem ter suscitado em Jéssica a questão do medo/coragem (já que não teve medo). O motivo que a levou a focalizar este tema não pode ser levantado com exatidão, mas pode ter vindo de brincadeiras ou conversas sobre o tema com colegas, adultos etc., ou até mesmo de uma relação mais forte que a criança teve com este sentimento. O interessante é ressaltar que de alguma maneira o sentimento medo/coragem esteve vinculado ao desenho animado, no que diz respeito a fala de Jéssica - já que a pesquisadora não mencionou o sentimento ao solicitar o parecer das crianças sobre o desenho animado. O conceito de experiência emocional elaborado por Vygotski pode contribuir para compreendermos essa passagem. Afinal, embora não possamos reconhecer o que na experiência de Jéssica tenha suscitado a experiência do medo, pode-se dizer que algo em seu repertório cultural vinculou uma personagem ou uma cena do desenho animado não só ao medo, mas a tentativa de demonstrar coragem (já que na frase ela tenta confirmar o fato de que não teve medo, ou seja foi corajosa). Retomar a questão dessa experiência é levar em consideração o complexo das relações sociais, em que se subentende a história de vida, relações sociais, assim como o contexto afeta o sujeito; o que, com as poucas informações fornecidas pela fala de Jéssica, não é possível no momento ser levantado.

Em outros exemplos, também, é possível sentir a complexidade das relações sociais e da própria experiência emocional, na influência sobre a maneira com que cada criança foca a atenção em um determinado trecho dos desenhos animados. Cada criança (na sua relação com outros fatores do contexto cultural) se atenta a determinados personagens e ações que mais lhe pareçam familiares ou de interesse pessoal (emocional). Isso faz com que a criança, através da internalização e formação dos conceitos, reformule o seu modo de compreender a vida e o próprio desenho animado. Isso fez com que Jéssica suscitasse o tema medo ao viver e reviver as cenas do desenho animado.

Assim também, através da experiência com o desenho animado uma das crianças transpôs uma maneira de enxergar outras crianças. *“Érica - A lâmpada mágica, o gênio era muito bom. O gênio era uma criança. Quero ter um gênio para brincar, para fazer mágica”*. Nesta frase, a relação lúdica que a própria criança estabelece ao pensar si própria. Na fonte do desejo, na lâmpada mágica, a possibilidade de imaginação. Também outro aluno: *“João Pedro (sobre o gênio) – Tenho uma irmã pequena. Ela brinca com irmão, mas só um pouco”*. Na relação de João Pedro com o mundo, desenho e vivência cotidiana se entrelaçam, transpondo-se para as expectativas da relação fraterna exposta. E na brincadeira, o ponto de contato e reelaborações entre o real e o desejo. No gênio está a irmã, com quem a brincadeira se realiza.

8.2. Escola B

Situação 1 – A exibição do filme

A mesma proposta foi realizada em uma escola B⁴⁸ com cerca de 28 alunos. Antes da apresentação do vídeo foi perguntado aos alunos quais conheciam ou já tinham ouvido falar no desenho Tio Patinhas. Quinze alunos disseram conhecer o desenho, enquanto outros 13, disseram não conhecê-lo.

⁴⁸ O contato com a referida escola (pública) se deu via vice-direção. A autora estudou na escola em questão quando criança, e teve aulas com a atual vice-diretora. Em reunião com a direção do colégio e professora da 3ª série foi explanada a proposta do trabalho e concedida a permissão para que em dois dias (com espaçamento de uma semana entre um dia e outro) a pesquisa pudesse ser desenvolvida em sala de aula. No primeiro encontro foi cedido cerca de 1h30min do tempo das aulas para transmissão do filme. Uma semana depois, em novo encontro, 40min foi utilizado para discussão com os alunos. A pesquisa foi realizada em março de 2006.

Os alunos assistiram ao vídeo dentro da própria sala de aula, dispostos em suas carteiras. A professora esteve presente no período total de transmissão do vídeo. Durante a apresentação os alunos tiveram que lidar com um grande barulho externo e interferência externa⁴⁹.

Nas cerca de 1 hora e 20 minutos que durava o filme, os alunos pareceram interagir bastante com ele (o filme), assistindo-o até o final. Durante a apresentação, no entanto, a atenção parecia oscilar, entre momentos que fixavam mais atenção, como os de ação, e os que a dispersavam - momentos mais parados e com mais falas. Quando os alunos não estavam interessados, ou conversavam com o colega mais próximo, ou deitavam na carteira. O contato entre os alunos era em geral com aqueles que estavam em carteiras próximas. A disposição das mesmas (carteiras) e a presença da professora em sala de aula pareceram inibir uma (possível) maior movimentação e interação entre os alunos. Em especial através de expressões soltas em algumas cenas específicas como por exemplo:

Durante cena que cai o avião do Capitão Boing, um aluno diz – “Mas que locão!” e os outros alunos riem.

Outro aluno durante cena do estrangeiro diz: – “Só ele que faz as coisas”

Quando aparece a pirâmide – “Vixi, que piramidão! Já achou!”

Em outra cena: – “Ai que bruxo feio”

– “Ai que tonto!” – quando o Tio Patinhas sai correndo para pegar o tesouro da mão do bruxo.

Um dos alunos reproduz e depois ri da seguinte fala de um dos três sobrinhos – “Sua besta!”

Outros alunos – “Nossa mãe, que sorvetão” - em cena que o gênio cede sorvete gigante aos sobrinhos. A maioria dos alunos parece prestar atenção nessa cena.

Alguns alunos pareciam escrever durante o filme. Na parte em que o bruxo, transformado em rato, é perseguido, os alunos riem e parecem se divertir com a caçada. Mas conforme o filme vai passando as crianças parecem ir se cansando, demonstrando animação em partes específicas de ação, como as do jato de fogo (na caverna uma das armadilhas era um jato de fogo) e a dos brinquedos transformados (em um dado momento o gênio transforma os brinquedos dos patos-sobrinhos em brinquedos animados, com “vida”, a pedido da Pata Patrícia); assim como, mais ao final do filme, na cena em que o gênio é transformado em menino.

⁴⁹ Alguns papéis eram lançados de fora da sala de aula para dentro atingindo os alunos. Alguns deles tiveram que se mudar dos lugares devido ao incômodo causado. Incômodo este apontado pelos próprios alunos, que pediram para mudarem de lugar.

Situação2 - Comentários trazidos de casa

Aos alunos três questões foram pedidas para que respondessem em casa e trouxessem no próximo encontro: 1) Qual o personagem que mais gostaram?; 2) Que cenas se lembram ou mais prestaram atenção? 3) Que personagens ou cenas não gostaram?

(Júlio) – Eu gostei do Tio Patinhas. Eu gostei dele porque ele é o mais legal. Prestei mais atenção na cena em que os quatro pegaram o tesouro. Não gostei da cena que o ratinho pegou o tesouro do Tio Patinhas. Eu não gostei do homem do mal.

(Pietra) – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos, porque eles eram educados. Gostei da cena em que eles acharam o ouro e outra que caem sorvetes. Não gostei da cena que o feiticeiro rouba o ouro. Não gostei do feiticeiro e seu ajudante.

(Charles) – Eu gostei de todos os personagens. Todos são engraçados. Eu prestei atenção na cena do avião (um coração desenhado em baixo desta resposta). Eu não gostei do feiticeiro e do ratinho e a cena que eu não gostei foi a cena que o feiticeiro manda o geninho expulsar o Tio Patinhas com o vento.

(Daniel) – Eu gostei dos quatro sobrinhos e do bruxo, porque eles fazem muitas trapalhadas. A cena que lembra: a cena em que o pato joga bola. Que personagem não gostou? O gênio.

(Luana) – Gostei dos quatro patinhos e do Tio Patinhas, porque eles tiveram boas atitudes. Lembro da cena do sorvete. E não gostei do feiticeiro e da cena em que o feiticeiro vira barata.

(Jussara) – Gostei dos quatro patinhos e do Tio Patinhas porque eles eram “travesurantes”. Gostei da cena que o geninho faz o pedido da pata. Não gostei quando o Tio Patinhas... quando ele ia cair.

(Luis Augusto) – Eu gostei de todos. Porque eles são legais. Eu gostei de todas as partes menos uma. Eu não gostei quando Tio Patinhas ia cair.

(Ricardo) – Gostei dos três patinhos e do que se tornou garoto. E do pai e da mamãe dele e do pato que levava ele no avião dele e a pata. Gostei de todas as cenas. Eu gostei de todos os personagens.

(Soraya) – Gostei da patinha e do gênio. Prestei mais atenção quando o gênio virou patinho. Eu não achei legal porque o pato estava mandando o gênio entrar na lâmpada.

(Silvia) – Gostei da parte em que o gênio virou pessoa. Gostei de todas as cenas. Não gostei da parte que o feiticeiro destruiu o palácio do Tio Patinhas.

(Sabrina) – Gostei da Patricinha porque ela é linda. Lembro que o Tio Pato perdeu a fortuna. Eu gostei de tudo, do pato, do gênio e da Patricinha.

(Hélio) – Gostei da cena que o tio fez o pedido e o gênio virou criança normal.

(Deise) – Gostei dos três patos e da pata, o Tio Patinhas, da cozinheira e do mordomo, porque eles eram do bem. Lembro da cena que eles fizeram amizade com o gênio. Não gostei quando o feiticeiro quase matou o Tio Patinhas.

(Aline) – Gostei do Tio Patinhas, do gênio e das crianças porque eles são legais. Lembro da parte em que o Tio Patinhas achou o tesouro. Não gostei do feiticeiro. E a cena que não gostei foi quando o feiticeiro pegou a lâmpada.

(Sofia) – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos e do gênio por causa das suas atitudes e sua inteligência. Eu me lembro da parte que o Tio Patinhas fez o gênio se transformar em um patinho normal. Eu não gostei do feiticeiro e seu ajudante e não gostei da cena que o feiticeiro expulsou o Tio Patinhas de sua casa.

(Karen) – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos e do gênio por causa das suas atitudes e sua inteligência. Eu me lembro da parte que o Tio Patinhas fez o gênio se transformar em um patinho normal. Eu não gostei do feiticeiro e seu ajudante e não gostei da cena que o Tio Patinhas estava indo preso.

Situação3 - Comentários em sala de aula

(Menino) – Gostei do Tio Patinhas, ele é legal. Ele ajuda as pessoas.

(Sabrina e meninas) – Gostei da Patricinha. Ela é elegante, boazinha e ajuda o Tio Patinhas.

(Menina) – E ela é bonita.

(Menino) – Gostei do gênio. Ele faz mágica. Ele conseguia fazer mágica. E fez o elefante pequenininho.

(Sabrina) – Eu queria um, mas não grande, pequenininho.

(Pesquisadora) – Existe gênio na vida real?

(Alunos) – Não só em desenho

(Pesquisadora) – E animais que falam existem?

(David) – O desenho é uma fábula.

(Pesquisadora) – E o que é fábula?

(David) – Fábula é o que tem moral da história.

(Pesquisadora) – E qual é a moral da história do Tio Patinhas?

Todos se calam. Aline levanta a mão.

(Aline) – A moral é que a gente tem que trabalhar para conseguir as coisas.

(Pesquisadora) – E o Tio Patinhas era trabalhador?

(Todos) – E não era mal também.

(Pesquisadora) – E no que o Tio Patinhas trabalha?

(Todos) – E a gente não gostou do bruxo porque ele roubava.

(Meninos) – Ele é mal, ele roubava. Ele roubava os outros.

(Sabrina) – O que é mais valioso é a Bíblia.

(Gabriela) – Não existe ouro.

Menino discorda.

(Aline) – Eu tava assistindo na TV, um homem que colocava ouro em uma máquina e moía.

(Charles) – E tem os sobrinhos. Eles são bagunceiros.

(Alguns meninos) – Isso é ruim.

(Outro) – Mas são bons também, porque ajudam o Tio Patinhas.

(Menino) – Gostei da hora do brinquedo.

(Charles) – Gostei do gênio. Ele podia voar. Gosto de voar, aviões.

(Pesquisadora) – E do que vocês não gostaram?

Todos disseram: do bruxo e do ajudante

Apenas um menino (sentado no fundo da sala) disse gostar do bruxo, por causa do talismã;

“_ ele tinha o talismã”, disse. Mas a classe o “reprimiu” e logo em seguida o menino disse não gostar mais.

(Aline) – Ele fazia muita maldade.

(Gabriela) – O ajudante é mal e além do bruxo xingar e bater nele ele ajuda o bruxo. Porque ele quer o tesouro. Roubar o bruxo.

(Charles) – Ele ajuda porque ele quer ser rico.

(Pesquisadora) – Vocês conhecem gente assim?

(Túlio) – Eu conheço, ele mora perto de casa... (é interrompido pela turma)

(Menino) – Porque se ele tivesse dinheiro, ele podia ter o que ele quisesse comprar o que ele quisesse.

(Pesquisadora) – E o dinheiro pode comprar tudo?

(Todos) – Não.

Ele não pode comprar amizade, carinho, a vida, a felicidade. Cada criança cita um motivo diferente.

(Letícia) – Todo mundo pensa que quem tem dinheiro pode ter tudo, mas não é verdade.

(Pesquisadora) – E o que traz felicidade?

(Alunos) – Não pegar dinheiro dos outros, ser bom...

(Pesquisadora) – E quem disse isso pra vocês?

(Alunos) – Os pais.

(Sabrina) – Minha mãe falou que não se compra felicidade, o amor, a vida.

(Lívia) – Minha mãe ensina que não se pode roubar.

(Túlio) – Não gostei da parte do caranguejo, que eles caíram. Eu achei que eles iam morrer.

(Menino) – E o ajudante queria levar tudo para o bruxo.

(Menino fundo - o mesmo que disse gostar do bruxo)– E tem também o Capitão Boing, que tava dirigindo e bateu. É legal.

(Meninas) – E as roupas no baú.

A pesquisadora perguntou sobre o livro dos sobrinhos. Ninguém lembrava. Foi, então, explicando sobre as cenas em que aparecia até que lembraram vagamente.

(Um aluno falou) – a o dos escoteiros.

A pesquisadora perguntou o que tinha no livro. Ninguém se lembrava

(Daniel e Charles disseram) – história

(Túlio) – mapa

(Menino) – ele ensina a escapar

(Menino) – gostei quando na caverna a pedra rolou no ajudante. Legal porque ele é mal.

(Menino) – O gênio só queria ajudar e o ajudante só queria dinheiro.

(Menino do avião) – Gostei quando o bruxo vira rato, e a “vó” corre atrás dele para matá-los.

(Charles) – Lá na Casa dos Meninos⁵⁰, tem o livro dos escoteiros.

(Pesquisadora) – E o que tem no livro Charles?

(Charles) – Tem histórias.

(Pesquisadora) – Você gosta de livros?

Charles faz sinal com a cabeça que não.

(Pesquisadora) – E como é que você sabe que no livro tem história?

(Charles) – Eu li.

(Pesquisadora) – E esse você gosta?

Charles faz sinal com a cabeça que sim. – Esse gosto.

(Pesquisadora) – Por que tem história?

(Charles) – É.

(Túlio) – Dentro do livro também tem mapa. E o Tio Patinhas com os escorpões.

(Sabrina) – E eles pegaram e navegaram, e foram parar em uma ilha e a Patricinha sentou do lado do Tio Patinhas e falou que dava o bule de chá. Daí chacoalhou e saiu o gênio.

(Larissa) – E o gênio saiu e ficou assustado porque ele não sabia onde estava. Mas ai ele saiu e sentiu bem. O importante é sentir livre.

(Meninos dos fundos) – O colar também de colocar na lâmpada.

(Túlio) – É o gênio fez coisas ruins, ele levou a casa.

(Pesquisadora) – E o gênio pode fazer coisa ruim?

(Túlio) – Não, não pode fazer.

(Pesquisadora) – E tem gente boa que pode fazer coisa má?

(Túlio) – Não, boa só faz coisa boa e má só faz coisa má.

(Meninas) – Gostei quando o bruxo caiu e sumiu.

(Soraya) – Gostei quando o gênio virou menino.

(Menino) – O homem levou a casa e não podia prender o Tio Patinhas. Porque o Tio Patinhas errou a casa dele. Ela era igual a do ajudante. Que o ajudante fez pedido.

⁵⁰ Casa dos Meninos é um orfanato existente na cidade, que abriga meninos em tempo integral e parcial, quando é determinado por lei (quando os alunos ficam somente em tempo parcial com os pais, por motivos judiciais).

(Meninas) – Gostei mais da parte em que o gênio ajuda os meninos. Faz brinquedos terem vida. A gente gosta dos brinquedos e do sorvete. É a gente gosta...

(Pesquisadora) – É importante ajudar?

(Todos) – Sim tem que ajudar os outros.

8.2.1. Ideologias animadas, crianças e reelaborações na escola B

O que se percebe nos comentários da maioria dos alunos é a construção de uma dualidade entre o “bem” e o “mal”. Dualidade esta que é uma característica do desenho animado, demarcada, principalmente, pela criação e caracterização das personagens (características físicas, cor, atitudes etc.). As crianças compreendem esta dualidade, transmitida pelos desenhos animados, e as expõem de maneira diversificada.

A dualidade aparece na relação dos alunos com as personagens, indicando que o Tio Patinhas e as personagens que o rodeiam, significam o bem; e tudo que vá contra seus interesses, o mal; ficando também marcada por atitudes tidas como boas e ruins. (“*Júlio – Eu não gostei do homem do mal*”; “*Deise – Gostei dos três patos e a pata, do Tio Patinhas, da cozinheira e do mordomo, porque eles eram do bem*”; “*Pietra – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos, porque eles eram educados*”; “*Luana – Gostei dos quatro patinhos e do Tio Patinhas, porque eles tiveram boas atitudes*”; *Meninas – Gostei mais da parte em que o gênio ajuda os meninos*”).

Atitudes como roubar, não ser educado, atacar são apontadas como ruins e vinculadas aos personagens que não fazem parte do clã Patinhas. (“*Pietra – Não gostei da cena que o feiticeiro rouba o ouro. Não gostei do feiticeiro e seu ajudante*”; “*Charles – Eu não gostei do feiticeiro e do ratinho e a cena que eu não gostei foi a cena em que o feiticeiro manda o geninho expulsar o Tio Patinhas com o vento*”).

É interessante como o valor da propriedade presumida está presente em diversas falas das crianças. A questão capitalista sobre a propriedade, autorizada através do trabalho, pode ser encontrada em muitas falas, embora o trabalho não apareça explicitamente no desenho animado. Tio Patinhas tem a autorização para ser dono do tesouro, já que ele trabalha. Mas o trabalho do pato milionário não aparece nas cenas.

O “trabalho” do grupo denominado “mal” é visto como roubo, como atitude incorreta, já que a propriedade está vinculada ao “bem”. O mais interessante é que o trabalho não aparece, a

história é apagada, mas isso não parece ser um problema a ser esclarecido pelas crianças. No embate ideológico, o subentendido e o dito “correto” se sobressaem. Na passagem:

“(Aline) – A moral é que a gente tem que trabalhar para conseguir as coisas.

(Pesquisadora) – E o Tio Patinhas era trabalhador?

(Todos) – E não era mal também.

(Pesquisadora) – E no que o Tio Patinhas trabalha?

(Todos) – E a gente não gostou do bruxo porque ele roubava.

(Meninos) – Ele é mal, ele roubava. Ele roubava os outros.”

O apagamento da história. Nenhum aluno explicitou no que o Tio Patinhas trabalha. Isso porque o próprio filme apaga a história. Não são fornecidos às crianças os indícios de trabalho do Tio Patinhas. Mas lhe é indicado o valor. O valor de que para ser rico é preciso trabalhar (ideal do capitalismo que está não só no desenho animado, mas nas relações cotidianas e valores culturais). Assim, se Tio Patinhas é rico, então ele trabalhou. Tio Patinhas é também mais velho e, em geral, pessoas mais velhas trabalham ou já trabalharam. Além do que esteve envolvido em 40 anos de pesquisa e embora o trabalho da pesquisa não apareça (nem mesmo nas falas das crianças desta escola), lhe fornece algum valor de labuta, que é apagada no desenho e valorizada na criança - mesmo em seu apagamento.

Quando perguntado as crianças em que o Tio Patinhas trabalha, eles mudaram de assunto e justificam seu parecer por outras vias. Pela via entre o bem e o mal. Roubar não é trabalho, por isso ruim e reprovável. Mas onde está o trabalho? Transparece a valorização do trabalho, ainda que não possa ser localizado no desenho animado. O trabalho não aparece, mas o seu valor pode ser interpretado em cenas e personagens.

Aparece também a relação de punição. As personagens consideradas fora dos padrões e das leis, os que “roubam”, merecem o castigo, seja ele na forma que for. Isso pode ser percebido nas falas em que as crianças apontam não gostar quando o Tio Patinhas vai cair, quando é roubado, ou algo de ruim acontece a ele, já que, como personagem do “bem”, não merece infortúnios. Enquanto outras falas apontam para aprovação quando o bruxo ou ajudante são perseguidos e castigados.

“(Meninas) – Gostei quando o bruxo caiu e sumiu.

(Menina) – Gostei quando o gênio virou menino.

(Menino) – O homem levou a casa e não podia prender o Tio Patinhas. Porque o Tio Patinhas errou a casa dele. Ela era igual ao do ajudante. Que o ajudante fez pedido.”

O castigo é resultado para o “mal”. A relação da consequência é reconhecida como os preceitos da vivência cotidiana e lei. Os “maus” devem ser punidos. Embora no desenho a punição propriamente dita não apareça, a criança aponta o “cair” como consequência punitiva.

Diversos alunos apontaram gostar quando o gênio vira patinho⁵¹. Aí parece posta a questão da liberdade. A importância da liberdade pôde ser verificada em dois momentos particulares do filme (uma em maior; outra em menor intensidade): quando o Tio Patinhas é preso e, principalmente, quando gênio sai da lâmpada. *“Larissa – E o gênio saiu e ficou assustado porque ele não sabia onde estava. Mas ai ele saiu e se sentiu bem. O importante é sentir livre”*. A questão da liberdade não é tratada diretamente no desenho animado, mas aparece nestas questões mencionadas pelas crianças. Daí, retoma-se aqui a liberdade como um dos preceitos do capitalismo - neo-liberalismo. A liberdade para fazer o que se quer. A liberdade que vai demarcar os valores dos que merecem, lutam e trabalham para ser ricos e os que devem ser pobres. A liberdade que faz com que todos sejam iguais para conseguir riquezas, mas que dá a legitimidade somente para aquele que trabalha, para o merecedor. A igualdade e liberdade tão pregada pela sociedade capitalista e que vive em intensa contradição com as idéias de “bondade”, como ajudar e repartir. Uma liberdade almejada. A liberdade para ser igual, para poder interagir em pé de igualdade com os demais, com seus pares.

⁵¹ Outra característica destes alunos é uma simpatia mais acentuada pelo personagem do gênio expressa em frases como:

“Soraya – Prestei mais atenção quando o gênio virou patinho. Eu não achei legal porque o pato estava mandando o Gênio entrar na lâmpada.”

Silvia – Gostei da parte em que o gênio virou pessoa.

Hélio – Gostei da cena que o tio fez o pedido e o gênio virou criança normal.

Sofia – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos e do gênio por causa das suas atitudes e sua inteligência. Eu me lembro da parte que o Tio Patinhas fez o gênio se transformar em um patinho normal.

Talvez no gênio as crianças vejam a situação da liberdade e do poder agir, se fazer presente em sociedade. A personagem ao se tornar menino torna-se digna de estar entre os patos e de agir como pato; assim como a criança que aos poucos vai ganhando a credibilidade para estar e agir no mundo adulto. Pode ser que essa “identificação” e o desejo de que o gênio se transforme em criança esteja na relação do desejo da criança de se impor e de se fazer ouvir e agir no mundo adulto. Assim como as outras, esta é uma entre milhares de outras possibilidades de interpretações.

A relação de hierarquia, ou melhor, de autoridade sobre atos de outras personagens é mencionada em frases como a de Soraya - *“Gostei da patinha e do gênio. Prestei mais atenção quando o gênio virou patinho. Eu não achei legal porque o pato estava mandando o gênio entrar na lâmpada”*. E aqui embora a relação de hierarquia não seja questionada, percebe-se que ela não é aceita naturalmente – a criança não gosta da cena -, mesmo o pato sendo um gênio, personagem que nas histórias infantis é acostumado, e tem por função, receber ordens e realizar desejos. Parecem ser somente refutadas pelos alunos as ordens “não justificadas”, como as dadas para o gênio, sem um motivo; ordens que não levam para o “bem”.

Ao que sugestiona, alguns alunos estabelecem uma relação de valorização a certas características encontradas nas personagens, o que pode ser percebido principalmente pela relação de algumas alunas com a Pata Patrícia. Uma relação de valorização pelos traços que a pata apresenta e principalmente por serem os traços da menina-mulher ainda desejados nos dias atuais. (*“Sabrina e meninas – Gostei da Patricinha. Ela é elegante, boazinha e ajuda o Tio Patinhas”*; *“Menina – E ela é bonita”*). Valorização que se encontra cada vez mais cedo nas crianças e que envolvem a sensualidade e a independência da mulher moderna.

O que se percebe na relação de algumas crianças com essa personagem é uma questão de valorização de determinadas características dos personagens e, às vezes, uma transposição dessa valorização para o querer ser ou querer agir de determinada maneira.

Uma valorização que acontece em geral com os personagens apresentados como heróis, já que a aceitação das características dos mesmos parece coadunar com as características exigidas pela sociedade. Uma “identificação” muitas vezes sugestionada pelos desenhos animados através das semelhanças das personagens com os seres humanos (antropomorfismo, característico deste tipo de produção), dos atributos físicos dos mesmos e de seus ideais. Não é objetivo deste trabalho discutir a questão da identificação. Apenas deixamos especificado que o termo é aqui utilizado como uma forma de gostar de determinadas características das personagens, seja porque a criança possui essas características ou porque almeja alcançá-las.

Para além da identificação, preferimos falar, nesse trabalho, de valorização de determinadas atitudes e formas de ser e agir das personagens. O fato de uma das crianças ter gostado do bruxo porque ele possuía o talismã mostra a valorização pelo aluno da possibilidade do fazer mais, do ter direito e possibilidade ao maior número de desejos e não necessariamente das atitudes más da personagem. Assim também algumas meninas valorizam a pata Patrícia, por

apresentar características como a independência e a feminilidade; e os meninos os patos-sobrinhos, por serem ativos e inteligentes. Valores que transbordam e são interpretados pelas crianças durante a transmissão (e mesmo após esta) do desenho animado.

Há, ainda assim, um apontamento bem marcado, pelas crianças, de que os personagens do desenho animado não existem na vida real. O desenho animado é percebido, ao menos pelas crianças que se manifestaram, como fábula, ou seja, como história que tem como objetivo ensinar algo.

“(Pesquisadora) – Existe gênio na vida real?”

(Alunos) – Não só em desenho

(Pesquisadora) – E animais que falam existem?

(David) – O desenho é uma fábula.

(Pesquisadora) – E o que é fábula?

(David) – Fábula é o que tem moral da história.

(Pesquisadora) – E qual é a moral da história do Tio Patinhas?

Todos se calam. Aline levanta a mão.

(Aline) – A moral é que a gente tem que trabalhar para conseguir as coisas”

O interessante nesse sentido é a questão da fábula relacionada à ficção do desenho animado. Embora as crianças demarquem que o desenho animado é obra ficcional, o apontamento de uma moral de história denota que elas entendem que esta produção tem uma mensagem a transmitir. Mensagem esta que poderá ser usada na vivência cotidiana. A valorização de certas atitudes e pensamentos.

Nesta valorização a questão ideológica se enfatiza e se faz mais explícita. Na justificativa das idéias do desenho animado, ou na sua refutação. No dizer contraditório, idéias dos desenhos animados e das vivências cotidianas se entrecruzam e lutam entre si. Assim o que vai se tornar correto e incorreto para a criança é algo que não se forma apenas pelo apresentado no desenho, nem por aquilo que ela aprendeu com pais, escolas, colegas etc., mas pelo embate entre essas idéias que podem ser complementares ou contraditórias.

A moral do desenho animado apontada pelas crianças está na importância do trabalho e em ser bom. É trabalhar para obter o que se quer, sem roubar (pois roubar é ser mau). A moral está também no ajudar o próximo.

“(Aline) – A moral é que a gente tem que trabalhar para conseguir as coisas.

(Pesquisadora) - E o Tio Patinhas era trabalhador?

(Todos) – E não era mal também.

(Pesquisadora) – E no que o Tio Patinhas trabalha?

(Meninos) – teve que ir até lá a caverna para ter o tesouro e ajudou o gênio.

(Todos) – E a gente não gostei do bruxo porque ele roubava.

(Meninos) – Ele é mau, ele roubava. Ele roubava os outros.”

O valioso toma formas diversas na interação da criança com o seu contexto. Em se tratando das crianças desta escola (B) o valioso pode ser a Bíblia, a amizade, o ser feliz, etc.

“(Sabrina) – O que é mais valioso é a Bíblia.

(Pesquisadora) – E o dinheiro pode comprar tudo?

(Todos) – Não.”

O dinheiro apontado por estas crianças não pode comprar amizade, carinho, a vida, a felicidade e aí cada criança cita um motivo diferente, já que cada uma possui um repertório particular, que irá entrelaçar os diversos imaginários coletivos que participam do seu viver e aprender; e daí o embate de idéias, cada vez mais intenso pelo que parece ser correto em sociedade.

“(Letícia) – todo mundo pensa que quem tem dinheiro pode ter tudo, mas não é verdade.

(Pesquisadora) – e o que traz felicidade?

(Alunos) – Não pegar dinheiro dos outros, ser bom...”

O interessante é que, como dito, o dinheiro não pode comprar tudo; e esses ensinamentos mencionados são apontados pelos alunos como vindos, não dos desenhos animados, mas ensinados pelos pais (embora o desenho animado é que tenha sido o catalizador da discussão).

“(Pesquisadora) - E o que traz felicidade?

(Alunos) – Não pegar dinheiro dos outros, ser bom...

(Pesquisadora) – E quem disse isso pra vocês?

(Alunos) – Os pais.

(Sabrina) – Minha mãe falou que não se compra felicidade, o amor, a vida.

(Livia) – *Minha mãe ensina que não se pode roubar.*”

Este trecho aponta que a informação, retirada pelas crianças do desenho animado, vem no sentido de corroborar (ou rechaçar) os ensinamentos já passados pelos pais dos alunos. Só foi possível falar sobre o assunto e apontar os ensinamentos dos pais a partir do que o desenho animado forneceu como subsídio para avaliação das crianças, nesse momento. Assim também o contraditório aparece, entre o que deve ter direito a riqueza, e isto é importante, porque roubar é negativo (levando em conta a legitimidade de propriedade, pelo trabalho, que tem o Tio Patinhas); e o fato de a riqueza não trazer felicidade, mesmo através do trabalho. O trabalho só trará felicidade se não atravessada à fronteira do bem.

Neste quesito, entre uma afirmação e outra, as falas das crianças indicam que as interpretações das mesmas se voltam, neste momento, para corroborar aquilo que veio do ensinamento dos lares e da escola. A interpretação faz diferença para o entendimento⁵². E o entendimento leva as crianças para questões como ser “bom”, ter atitudes “boas”. Assim o pato bom, no desenho - embora atitudes boas não apareçam anteriormente como demarcadas (apagamento da história) - tem a legitimidade. São dois contextos (desenho animado e cotidianidade) que se entrecruzam dialeticamente no embate constante de idéias que se influenciam concomitantemente.

Assim, vivência e vontade dos alunos se colocam. São estas questões que poderão direcionar a atenção dos alunos para determinadas cenas ou mensagens, como pode ser exemplificado pela fala de Charles “*Gostei do gênio. Ele podia voar. Gosto de voar, aviões*”. Charles parece ressaltar aquilo que em sua vivência, elaborações e gostos, já lhe atraía a atenção. Mas faz a diferenciação entre o gênio que pode voar. Gosta do gênio porque pode voar; mas ele (Charles) não pode voar então gosta de aviões.

A relação com o Manual dos Escoteiros é, por exemplo, para esta turma pouco mencionada. Uma provocação feita pela pesquisadora colocou o assunto em pauta, mas os alunos tiveram certa dificuldade em se lembrar da cena em que o Manual aparecia. O livro, não chamou nesta turma a atenção como na escola A.

⁵² A questão da experiência emocional: no embate de idéias, este *hit et nunc*, essa vivência única e irrepitível da situação vai influenciar de maneiras diferentes crianças diferentes ou uma mesma criança em momentos diferentes de sua vida.

O interessante foi o caso de Charles, em que a atenção para o livro se fez presente quando da palavra escoteiro ele mencionou que existia um livro na instituição que frequenta: a Casa dos Meninos. O livro, para ele só se tornou assunto, ao ser recordado como algo já visto na instituição. E o contato que ele estabelece com o objeto tem influência dessa relação, já que Charles não aponta características do livro mencionadas no desenho animado (como resolver problemas); mas histórias, o que ele menciona ter visto na instituição.

“(Charles) – Lá na Casa dos Meninos, tem o livro dos escoteiros.

(Pesquisadora) – E o que tem no livro Charles?

(Charles) – Tem histórias.

(Pesquisadora) – Você gosta de livros?

Charles faz sinal com a cabeça que não.

(Pesquisadora) – E como é que você sabe que o livro tem história?

(Charles) – Eu li

(Pesquisadora) – E esse você gosta?

Charles faz sinal com a cabeça que sim. – esse gosto.

(Pesquisadora) – por que tem história?

(Charles) – É.

(Túlio) – Dentro do livro também tem mapa. E o Tio Patinhas com os escorpiões.”

Túlio cita um mapa no Manual dos Escoteiros. No desenho animado veiculado, o mapa não aparece como constitutivo do livro, mas fora dele e em momento distinto do mencionado. Então a relação estabelecida pelos alunos está também na vivência; na reelaboração do que vêm nos desenhos animados e do que absorvem. O livro como objeto que indica soluções para os problemas aparece na fala de um dos meninos:

“ A pesquisadora perguntou o que tinha no livro. Ninguém se lembrava

Daniel e Charles disseram – história

(Túlio) – mapa

(Menino) – ele ensina a escapar” (grifo meu)

E nesse embate de idéias sobre como localizar o livro, vivência cotidiano (mapa e história) se entrecruzam às idéias veiculadas pelo desenho (ensinar a escapar) e lutam por sobressair.

É a partir deste momento, do embate de idéias, que as crianças começam a interpretar os objetos – do contexto para o desenho animado e do desenho animado para o contexto. Em outras falas essas inter-relações que se formam entre produção e contexto histórico social se fazem mais visíveis.

“(Gabriela) – O ajudante é mal e além do bruxo xingar e bater nele ele ajuda o bruxo. Porque ele quer o tesouro. Roubar o bruxo.

(Charles) – Ele ajuda porque ele quer ser rico

(Pesquisadora) – Vocês conhecem gente assim?

(Túlio) – Eu conheço, ele mora perto de casa... é interrompido pela turma”

Associação entre atitudes que acontecem no desenho e fora dele são mencionadas; e, até mesmo, associações entre produções televisivas, como aponta Aline “– *Eu tava assistindo na TV, um homem que colocava ouro em uma máquina e moía*”, na relação entre o desenho animado e uma produção jornalística da TV, por exemplo.

A influência de outros setores, além da TV, pode ser sentida explicitamente na sala de aula, quando os alunos foram questionados sobre o que gostaram ou não no filme. Todos apontaram não gostar dos personagens tidos como “maus”, com exceção de um menino (sentado ao fundo da sala).

“(Pesquisadora) – E do que vocês não gostaram?

Todos disseram: do bruxo e do ajudante

Apenas um menino disse gostar do bruxo, por causa do talismã;

“– Ele tinha o talismã”, disse. Mas a classe o “reprimiu” e logo em seguida o menino disse não gostar mais.

(Aline) – Ele fazia muita maldade.”

O imaginário coletivo e a pressão da sociedade também são questões a serem consideradas ao se analisar a constituição das atitudes e pensamentos, como pode ser percebido nesta passagem, com o calar do menino. Ou seja, é necessário pensar o imaginário coletivo que circunscreve o que deve ser significado (a representação do mal não pode ser admirada por suas características, ainda que não se saiba quais são elas em definitivo) e as complexas relações sociais que muitas vezes pedem um ajustamento ao padrão aceitado de viver e agir em sociedade. No que diz respeito à passagem citada acima, efetivamente não se pode dizer que o menino

deixou de gostar do personagem tido como “mau”, afinal calar-se não é necessariamente estar de acordo (e o menino retoma o ato de gostar do talismã mais à frente ainda que em uma frase isolada – “(*Meninos dos fundos*) – *O colar também de colocar na lâmpada*”, quando as crianças falam sobre o gênio). Mas, na primeira ocasião, a pressão dos colegas inibiu uma possível atitude, e a exteriorização do pensamento. Em outro contexto, no entanto, não se pode garantir que esse pensamento ou ação (não) fosse exteriorizado, aceito e até incorporado por outros grupos.

No embate de idéias o que se sobressaiu para outras crianças foi a maldade do personagem bruxo, enquanto para o menino o fascínio estava no talismã. O gostar não estava vinculado à maldade necessariamente, mas ao talismã que o bruxo possuía e que permitia um maior acesso aos desejos da lâmpada mágica (sem o talismã o dono da lâmpada mágica poderia fazer três desejos, com o talismã poderia fazer quantos desejos quisesse). A idéia do talismã acabou não sendo exteriorizada para classe, que sem essa percepção, fez sobressair, na luta ideológica, a questão da maldade.

É preciso também deixar especificado que no contexto em que a pesquisadora estava e na posição que ocupava (vista pelas crianças como educadora, já que a chamavam de professora) pode ser que as crianças estivessem se posicionando da maneira como elas achavam que a pesquisadora gostaria que elas se comportassem. Ou seja, pode ser que as crianças estivessem se comportando de acordo com normas e expectativas desse contexto escolar. Em todo caso, se isso ocorreu, verifica-se novamente relação dialética e de alteridade que se forma entre criança, desenho animado, meio e as formas de pensamento e ação. Uma sendo influenciada pela outra, como fios que se tecem formando uma única teia⁵³. Como aponta Ana Luiza Smolka “(...) imersa nas práticas cotidianas, as crianças vão experimentando diferentes relações e posições. Na dinâmica das interlocuções, os sentidos não se produzem apenas pelas intenções individuais, mas são resultantes das condições de produção, do jogo de relações, da posição ocupada pelos interlocutores” (SMOLKA, 2002, p.90). É a relação dialógica ressaltada por Bakhtin, que como indica Adriana Lia F. de Laplane, nos faz refletir sobre como “as produções verbais de qualquer tipo implicam sempre um outro (presente ou imaginário)” (LAPLANE, 2000, p.66).

⁵³ “Bakhtin enfatiza o *princípio dialógico* destacando o caráter ideológico do signo que emerge nas interações e interlocuções histórica e culturalmente situadas. Bakhtin considera que as ‘palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios’. (...) A linguagem emerge e as palavras ganham significado nas relações entre as pessoas, as quais exercem sempre um papel (inter)ativo” (SMOLKA e NOGUEIRA, 2002, p.84).

Os comentários iguais de duas alunas mostram também a troca de informações para a formação do que as crianças entendem nos desenhos animados.

(Sofia) – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos e do gênio por causa das suas atitudes e sua inteligência. Eu me lembro da parte que o Tio Patinhas fez o gênio se transformar em um patinho normal. Eu não gostei do feiticeiro e seu ajudante e não gostei da cena que o feiticeiro expulsou o Tio Patinhas de sua casa.

(Karen) – Gostei do Tio Patinhas e seus sobrinhos e do gênio por causa das suas atitudes e sua inteligência. Eu me lembro da parte que o Tio Patinhas fez o gênio se transformar em um patinho normal. Eu não gostei do feiticeiro e seu ajudante e não gostei da cena que o Tio Patinhas estava indo preso.

A frase grifada é a única parte em que as duas crianças modificam suas repostas. A disparidade pode ter surgido de uma diferença de opinião entre as duas, ou até porque, por algum motivo, não foi possível naquele momento continuar compartilhando do mesmo pensamento e palavras. A questão que se coloca, no entanto, é que, para o entendimento do desenho animado, o que é compartilhado entre pares (nas palavras de Bakhtin, na participação do outro no diálogo) pode ser trabalhado durante e depois da veiculação do desenho animado e as interpretações também devem levar em conta este contato com o contexto. Para além desta questão a passagem ilustra aquilo que Bakhtin trata como apropriação das palavras alheias, a dialogia, ou seja, a voz do contexto social sendo refletida no dizer igual, ou melhor, nas palavras compartilhadas.

9) O que permeia as relações e o que faz a diferença: imaginário coletivo, ideologia e internalização

Como indicado por Bakhtin, a ideologia está na relação do sujeito com a realidade e sua interpretação e nesta a possibilidade da alternância de sentidos, de re-valorização do signo. Está na luta, no embate de idéias que circulam tanto nas leis e normas sociais gerais como nas relações cotidianas. A pesquisa indica que as crianças, a partir dos modos como vivenciam os desenhos animados - em seu entrelaçamento com o contexto histórico/cotidiano -, formam conceitos específicos e tomam marcadas posições diante dos mesmos.

O contexto, como aponta Vygotski, tem um papel importante no desenvolvimento da criança; portanto o que a circunda irá atingi-la e interagir com ela, em maior ou menor grau. Assim, tanto os desenhos animados, como a relação familiar, escolar, ou seja, as vivências cotidianas irão afetar o desenvolvimento das crianças.

O que marca diferenças na forma e no modo como esse contexto será vivenciado pelas crianças é o que Vygotski chama de *experiência emocional*. Como tratado anteriormente, o que ele denomina *experiência emocional* pode ser entendido como o modo como a criança capta, compreende e significa os acontecimentos que a impactam em um determinado momento, levando-se em conta a complexa trama de relações e a história de experiências de vida. Isso implica considerar o desenvolvimento cultural, o funcionamento mental, os afetos, os sentimentos na vivência de uma determinada situação. Se pensarmos a ideologia neste processo poderíamos concebê-la como a base material para a constituição desta experiência emocional. Nas idéias que circulam e em seu embate, a partir do repertório cultural (ou seja, estas idéias em confronto) e contexto que vivencia, a criança responde diferentemente nas diversas situações vividas. Estas situações pressupõem lutas de idéias; idéias que se confrontam e que podem se sobressair ou serem transformadas, substituídas. Neste embate, que implica a luta de contrários, o processo de estabilização das idéias vai depender do contato anterior das crianças com estas e outras idéias e do contato com o presente e projeções que a criança constrói. Nestes três espaços de tempo (passado, presente e futuro), as idéias em movimento participam na elaboração da significação pela criança. Ou seja, cada criança compreende o contexto e os acontecimentos de uma maneira diferente; a partir de seus julgamentos e do repertório cultural formado, estabelecendo com o desenho animado uma experiência única, em que cada indivíduo extrai o que mais lhe parece interessante; e reformula, formando conceitos que mediam a sua relação com

a vivência cotidiana e com a própria produção (o desenho animado). Como indicado por Vygotski, contextos iguais influenciam diferentemente as pessoas dependendo de suas idades e cada criança terá uma atitude diferente em determinadas situações.

As interpretações individuais, as relações estabelecidas pelas crianças fazem parte de um repertório de experiências que se ancoram, por sua vez, em um universo também compartilhado e sustentado socialmente; relações específicas, permeadas por idéias e valores histórica e culturalmente estabelecidos, que se mostram nas falas e comentários das crianças. É o que tratamos como imaginário coletivo⁵⁴. O conceito de imaginário coletivo é aqui entendido como o conjunto de relações (das idéias e das imagens) que atuam não só como memória, mas como possibilidade do viver em sociedade. O imaginário coletivo é como o próprio termo diz uma produção coletiva, que faz parte dos repertórios culturais e os constituem em partes. São espécies de repertórios estabilizados nos quais circulam idéias aceitas por determinados grupos (que podem se modificar porque são históricas), e que contribuem para a manutenção deste dado grupo. Nesse sentido, falamos em imaginários coletivos (no plural), que sustentam as idéias compartilhadas por determinado grupo social e que podem contribuir para a formação do repertório cultural individual.

Neste processo, que inclui a circulação de imaginários coletivos e ação do indivíduo e suas particularidades sobre a significação das idéias e enunciados, a imaginação se faz presente e faz com que o compreender a história perpassa mais do que o que foi visto pela criança, mas o que foi possível elaborar e criar a partir da experiência com essa produção específica. Assim, o próprio recontar da história marca diferenças em alunos diferentes. Por exemplo, ao recontarem a história, Giovana e Otávio falam em uma ordem cronológica própria dos acontecimentos, a partir do interesse particular com a obra. Giovana enfatiza o tesouro e a lâmpada falando sobre as cenas de uma forma mais resumida; já Otávio enfatiza o pesquisar e o processo para obtenção do tesouro.

⁵⁴ O imaginário coletivo é um conceito trabalhado por diversos autores (ainda que não exclusivamente) como por exemplo G. Devereux (1958), que o compreende como um conjunto de complexos ideológicos e afetivos ou como “formas de pensamento-sentimento” vivenciados intersubjetivamente; Serres (1993), ao tratar da contribuição e contaminação de informações entre culturas; ou mesmo recentemente Giusti-Desprairies (1999), que o toma como representações sociais. Este trabalho não tem o objetivo de se debruçar exaustivamente sobre como o conceito de imaginário coletivo foi ganhando significados diversos ao longo da história e da sua própria utilização em diversas áreas do conhecimento. Utilizamo-lo aqui ao percebermos como ele participa das relações sociais e da própria circulação e construção idéias.

(Giovana). Eu entendi que o Tio Patinhas queria encontrar o tesouro e acabou encontrando, mas no final perdeu o tesouro. Eu gostei da parte em que os sobrinhos do Tio Patinhas esfregaram a lâmpada e o mágico sai de dentro da lâmpada. Eu não gostei da parte em que o homem mal, que roubou o tesouro deles, fala com o outro rapaz e fica muito bravo e quer encontrar a lâmpada.

(Otávio). Eu achei o filme muito interessante, porque o Tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar o ouro. Não gostei na hora que o avião caiu e todas as pirâmides caíram também. Também não gostei do filme na hora que apareceu o gênio. Eu entendi que o tio Patinhas pesquisou 40 anos para achar ouro no Egito e aí eles encontraram uma pirâmide e eles cavaram, cavaram, cavaram e formou uma pirâmide enorme e ali que estava o ouro e entraram lá dentro e acharam uma ponte de madeira e subiram lá e encontraram o ouro colocaram num saco. Aí eles acharam uma lâmpada mágica e voltaram para casa, aí os patinhos esfregaram a lâmpada e saiu um gênio muito burro e fez um elefante, aí a empregada assustou e o Tio Patinhas chegou na casa e o empregado falou para ele e foi até o quarto e não viu nada.

Modos diferentes de contar uma mesma história (assistida em um mesmo momento), por pessoas diferentes. Em um ato compartilhado de assistir aparecem os diferentes modos de vivenciar a recepção, que fez os alunos ressaltarem idéias diferentes e/ou reelaborarem as mesmas idéias.

É também neste sentido que dizemos que a personagem estrangeira pôde ser denominada de maneiras diferentes pelos alunos: como estrangeiro, como empregado, como subalterno, como ajudante, etc, mas até mesmo terem sentidos parecidos dentro do contexto cultural em que circulam. É desta maneira que entendemos que as crianças podem compartilhar modos de significar a história do desenho animado, como no trecho citado mais acima, mas também podem trazer o novo, marcado por sua experiência particular (construída a partir do embate ideológico) - marcada na fala que se modifica dentro dos dois discursos até então semelhantes.

Assim também a diferença na interpretação fez Luana recriar a cena em que o bruxo se transforma em rato e é perseguido. Em sua lembrança e reelaboração, o bruxo se transforma em barata. E Ricardo refaz a relação familiar entre os patos, criando uma relação que não existe no desenho animado, de parentesco entre os personagens (os vínculos pais e mãe não aparecem no desenho animado – aparecem somente parentescos como tio, sobrinhos e primos).

Luana – Gostei dos quatro patinhos e o Tio Patinhas, porque eles tiveram boas atitudes. Lembro da cena do sorvete. E não gostei do feiticeiro e da cena em que o feiticeiro vira barata.

Ricardo – Gostei dos três patinhos e do que tornou-se garoto e do pai e da mamãe dele e do prato que levava ele no avião dele e a pata. Gostei de todas as cenas. Eu gostei de todos os personagens. (grifo meu)

É pelo espaço aberto pela imaginação, enquanto atividade criadora⁵⁵, e pela ideologia, enquanto arena de lutas, que se pode retomar o conceito de alteridade e responsabilidade apontados por Bakhtin. Neste processo de reelaboração de idéias a criança passa a ter um papel ativo na relação estabelecida com o desenho animado. Ao se utilizar de seu repertório cultural e experiência emocional para recriar as histórias, estas (histórias) passam a sofrer a “influência” das interpretações. E aí o processo de comunicação passa a ser entendido não como algo em via de mão única, sentido emissor-receptor, mas como algo que prima pelo movimento de idéias e que sofre influências recíprocas. Desenho fornece informação para criança e criança reelabora, transforma e recria as informações dos desenhos animados. Assim o desenho animado transforma a criança e a criança transforma o desenho animado.

As formas de compreender o desenho animado, assistido pelos alunos das duas escolas pesquisadas, apontam pontos de congruência e de contradição entre ambos. Como apontado por Vygotski, contextos diferenciados e repertórios culturais distintos contribuem para a diferença na forma de ver os desenhos animados e as idéias veiculadas por estes. Mas não só isso, idéias que se fazem presentes nos dois contextos também contribuem para formas de pensar parecidas. Assim, o embate de idéias não acontece apenas em micro-contextos, ou nos universos restritos. Elas são fluidas e circulam tanto em contextos mais circunscritos, marcando diferenças regionais e sociais, como também agem fluidamente por espaços de coexistência gerais. As idéias circulam em contextos diversos e podem colaborar para a monossemia – estabilizada forma de refletir e significar o mundo - ou para a polissemia. Esse modo de pensar nos faz ponderar sobre como o capitalismo se firma por quase todo o mundo (idéias que dão conta de ser empregadas por diversos setores da sociedade) assim como existam grupos que atuam em sua contracultura (idéias possíveis pelas diferenças culturais e sociais).

Demarcando as diferenças e as particularidades sócio-culturais, primeiramente, os alunos da escola A pareceram interagir com o desenho animado de uma maneira mais impaciente. Ao que as crianças desta escola mais se ativeram foi o modo como o conhecimento é encarado, além

⁵⁵ “Es precisamente la actividade creadora del hombre la que hace de él um ser proyectado hacia el futuro, um ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VYGOTSKI, 1987, p.9)

do querer fazer (ação) dos sobrinhos do Tio Patinhas. Já na escola B, questões como a valorização da honestidade e princípios de integridade aparecem com mais ênfase na fala das crianças.

Uma outra diferença se põe: no caso da escola A predomina a diferença entre a exaltação da esperteza e a reação à burrice. As duas características marcam o que deve ser seguido e o que deve ser negado no entender das crianças. Já na escola B a relação dicotômica parece estar mais estabelecida entre ações do bem e o mal-caratismo. O ser do bem, ser educado é exaltado (ao menos nas falas) pelas crianças, e as atitudes que indicam o mal-caratismo devem ser rechaçadas.

Assim, na escola A, a questão recai sobre a demanda da esperteza e do raciocínio/atitude; já na escola B, a questão de ordem moral é mais enfatizada. As vivências e os estilos de vida das duas escolas são diferentes, tanto em questão de ordem econômica como de significação de contextos culturais como o lar, a escola, enfim, o cotidiano como um todo; o que pode tornar diversas as formas de reelaborar a mesma mensagem, fazendo com que as ênfases nos assuntos se tornem diferentes, de acordo com o que é sentido e vivido por cada uma das crianças. Isso não quer dizer que questões como o bem e o mal não apareçam nas falas das crianças da escola A; nem que a questão da esperteza e burrice não apareça nas crianças da escola B. Mas a ênfase denotada pareceu recair sobre palavras ligadas a estes sentidos em cada escola.

Os conceitos vindos e adquiridos no contexto do lar, da escola, da rua etc. se entrelaçam aos conceitos formulados a partir do desenho e se ressignificam, formando-se novos conceitos; modificando-se a cada nova experiência e principalmente a cada novo período sócio-histórico, em que as demandas se alteram e a própria vivência se requalifica. O que ocorre são generalizações. Como indica Smolka, a

(...) experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa (...) Na raiz da experiência, o outro. (...) Na raiz da experiência, o signo, aquilo que se produz na relação com o outro, que afeta os participantes na relação, que redimensiona e transforma a atividade humana, que vai possibilitando a produção de sentidos (SMOLKA, 2006b, p.107/108).

No embate de idéias formam-se conceitos, ou seja, idéias que buscam se concretizar nomeando atitudes e pensamentos. Estes conceitos estão em constante reordenamento, já que a luta de idéias não cessa e o homem está em constante movimento/processo.

A partir do que captam do contexto, as crianças formam conceitos generalizados, ou seja, conceitos que se formam a partir do que pode ser compartilhado com outras pessoas e o contexto.

Mas são diferentes das dos adultos e por isso não se pode pensar a criança entendendo os desenhos animados da maneira como um adulto entende. A carga cultural com que a criança lida, a forma de compreender o mundo que a rodeia e as informações que lhe são oferecidas, são diferentes das do adulto e vão se modificando continuamente com a idade da criança; através das novas experiências com as quais ela interage no decorrer das ações cotidianas.

(...) children's generalizations are different from ours and this turn results in the well known fact that a child interprets reality, apprehends the events which are happening around him, not entirely in the same way as we do. (...) The child understands part of it, but not completely, he understands one side of the matter, but not the other, he understand the matter, but he understands it in his own way, reworking and reshaping it to suit himself, and selecting only certain parts of what had been explained to him (VYGOTSKI, 1994, p.345).

É por isso que afirmamos que não podemos comparar a forma como o adulto interage com os desenhos animados e como a criança interage com eles. São modos de ver e sentir distintos, marcados por diferenças biológicas e psicológicas de estabelecer relações. Para entendermos a interação das crianças com os desenhos animados é necessário desprender-se destes estereótipos e pré-conceitos das relações dos adultos com as crianças e com as produções dos meios de comunicação de massa. A criança deve ser estudada e entendida a partir de suas particularidades.

O desenho animado, como qualquer outra produção cultural (relações com pai, mãe, irmãos, escola, professor, colega entre outros), faz parte do contexto e é fonte de informação para as crianças, mas a maneira como elas (as crianças) internalizam os conceitos veiculados e os aplicam em ações é algo que não se pode prever *a priori*, só podendo ser entendida através de relações estabelecidas com os vários aspectos culturais com os quais elas (as crianças) não só se confrontam, como incorporam, negam ou reconfiguram pela linguagem. Como indica Bakhtin, pelo confronto de idéias, pela ideologia.

De acordo com Vygotski o desenvolvimento do pensamento e significado das palavras na criança determina o novo relacionamento existente entre o contexto e os diferentes processos de desenvolvimento. Um mesmo contexto pode afetar crianças diferentes de maneiras diferentes e a mesma criança de maneiras diferentes em épocas diferentes. Desta maneira, Vygotski diz que o contexto é uma fonte de desenvolvimento e não sua composição.

Com indica Teresa Cristina Rego

O comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. Assim, a singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados (por exemplo, exclusivamente da educação familiar recebida, do contexto sócio-político da época, da classe social a que pertence etc.), mas da multiplicidade de influência que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento. É importante frisar que, vistas sob esse ângulo, as influências não são unidirecionais, não agem de forma isolada ou independente, tampouco são recebidas de modo passivo, na medida em que o indivíduo internaliza de modo ativo e singular o repertório de seu grupo cultural (OLIVEIRA, SOUZA e REGO, 2002, p.50).

Aqui retomamos a questão do imaginário coletivo, como fonte de informações e práticas com a qual a criança tem contato para poder pensar e agir. Podemos pensar esse imaginário se configurando como o imaginário familiar, religioso, escolar etc., percebidos principalmente na manifestação dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992a).

Nas falas das crianças, algumas idéias são ressaltadas, e essas indicam ênfases específicas que se distinguem e se destacam nos universos discursivos das duas classes/escolas. É este imaginário coletivo compartilhado que vai responder por parte das diferenças e semelhanças de pensamentos entre estes dois contextos culturais diferentes (escola A e escola B).

No que diz respeito às diferenças, na escola A o que se percebe é uma ênfase nas questões de construção da obra (desenho animado), quando palavras, cenários, tema e até o antropomorfismo⁵⁶, características das produções dos desenhos animados, são ressaltadas. O que se enfatiza é a questão da produção. Algo que passa a ser reparado quanto maior o contato das crianças com o processo de criação dessas produções. O que se percebe é que o acesso mais recorrente destas à computação (e conseqüentemente a computação gráfica e jogos de computadores) lhes dão informações para falar sobre a estrutura dos desenhos animados. O acesso e desenvoltura dos alunos com os jogos (muitos deles baseados em desenhos animados) lhes dão o passaporte necessário para falar sobre estrutura de desenvolvimento desses desenhos e se aterem a esses aspectos.

Na escola B, o desenho animado é visto pelas crianças enquanto produção que tem, principalmente, uma idéia a passar. É a fábula, é a moral da história. Mais do que o processo de produção, se ressalta o efeito, as idéias veiculadas. Mas é preciso deixar claro que estas demarcações de diferenças não são radicais. Tanto em um como em outro é possível ver marcas de apontamento da produção e das idéias do desenho animado. Na escola A os alunos falam

⁵⁶ Personagem antropomorfo é aquele que sendo um animal (ou outro indivíduo não-humano/inanimado) têm aplicadas a si formas conceitos, linguagens, comportamentos semelhantes ao do ser humano.

também em idéias do que se deve ou não fazer; assim como na escola B os alunos apontam características da produção como a divisão em personagens, por exemplo.

Na escola A, o imaginário coletivo burguês do conhecimento como fonte de melhores condições no mercado de trabalho aparece em frases como “*É preciso acreditar nos livros*” e no enaltecimento da inteligência.

Nos alunos da escola B, o imaginário coletivo compartilhado, em âmbito micro, fica ainda mais evidente no que diz respeito à questão da religiosidade, marcada muito fortemente no discurso das crianças. Principalmente nas prerrogativas calcadas nos 10 mandamentos⁵⁷:

A religiosidade pode ser percebida nas falas que repudiam o cobiçar o que é do próximo (nas ações do ajudante), o matar (personificado na antagonia do Bruxo), o roubar e a exaltação do amar ao próximo (levantados nas questões sobre a importância de ajudar). O bem e o mal, “didaticamente”, utilizados por diversas religiões para demonstrar o que vêm de Deus e o que não vêm Dele. Deve-se lutar para ser bom, para ajudar o próximo e rechaçar o que é mau (roubar, matar, cobiçar). Isso se transpõe de modo enfático na fala das crianças, sejam diretamente, como

⁵⁷ Os Dez Mandamentos é o nome dado aos 10 mandamentos ou ordens que, segundo a Bíblia, teriam sido originalmente escritos pelo Deus de Abraão em tábuas de pedra e entregues ao profeta Moisés. As tábuas de pedra originais foram quebradas, de modo que foram feitas cópias. Encontra-se os Dez Mandamentos em Deuteronômio 5:4-7.

- 1) Eu sou teu Deus que te fiz sair da terra do Egito, da casa dos escravos. Não terás outros deuses em desafio a Mim.
- 2) Não farás imagem esculpida nem semelhança alguma do que há em cima nos céus, nem embaixo na terra, nem nas águas debaixo da terra. Não adora-las-á, nem prestar-lhes-á culto, por que eu, teu Deus, sou Deus e que puno o erro dos pais nos filhos até sobre a terceira geração e sobre a quarta geração dos que me odeiam, mas que uso de benevolência para com até a milésima geração dos que me amam e que guardam os meus mandamentos.
- 3) Não tomarás o nome de teu Deus, em vão, pois teu Deus não considera impune aquele que tomar seu nome em vão.
- 4) Lembra-te do dia do Sábado, para o santificar. Seis dias trabalharás, e farás todo o teu trabalho; mas o sétimo dia é o Sábado de Deus. Nesse dia não farás trabalho algum, nem tu, nem teu filho, nem tua filha, nem o teu servo, nem a tua serva, nem o teu animal, nem o estrangeiro que está dentro das tuas portas. Porque em seis dias fez o Deus o céu e a terra, o mar e tudo o que neles há, e ao sétimo dia descansou; por isso o Deus abençoou o dia do Sábado, e o santificou.
- 5) Honra a teu pai e a tua mãe, a fim de que os teus dias se prolonguem sobre o solo que teu Deus te dá.
- 6) Não assassinarás
- 7) Não cometerás adultério
- 8) Não furtarás.
- 9) Não levantarás falso testemunho contra teu próximo.
- 10) Não cobiçarás a casa do teu próximo, nem a mulher do teu próximo, nem seu escravo, nem sua escrava, nem seu touro, nem seu jumento, nem qualquer coisa que pertença ao teu próximo. (BÍBLIA SAGRADA, Deuteronômio 5:4-6).

a de Sabrina que cita a Bíblia seja através de comportamentos apresentados como imorais para os 10 mandamentos.

A questão da justiça social também aparece bastante para esses alunos. A democracia é um tema debatido amplamente na atualidade e a Revolução Francesa deixou em todo o mundo as marcas da “igualdade, liberdade e fraternidade”. Estas são também prerrogativas que aparecem nas falas dessas crianças. Mas uma igualdade ligada também à religiosidade, “somente os justos e bons” têm direito e não devem ser castigados. As crianças apontam para o gostar da cena em que o gênio vira “pato”, e aí ganha o estatuto de cidadão; ganha a liberdade. Mas só a ele isso pode ser dado, por que ele é “bom” e igual aos outros (pato). O bruxo e o ajudante devem ser castigados e banidos da sociedade.

A categoria de transformação do gênio tão apontada pelas crianças da escola B parece também ter um outro viés: a possibilidade de integração no grupo. A cena em que o gênio torna-se pato mobiliza a idéia de que, extraída a excepcionalidade, o estatuto de “simples” pato dá a vantagem de partilhar do comum dos patos, ou seja, lhe é concedida a possibilidade de ser igual aos outros. Assim a fala das crianças valoriza a possibilidade de participar de um grupo e ter voz dentro dele; isso também pode ser visto na fala de Érica, da escola A: “*Gostei da menina patinha (...) eu quero ser uma personagem, que fica falando o tempo todo*”.

Na escola B o gênio também é colocado em destaque⁵⁸, na sua capacidade de transformar, de poder fazer mágica para obter objetos e realizar desejos. O imaginário do desejo de se ter tudo o que quer, que pode ser verificado não só no mundo da criança, mas também no mundo adulto. E no desenho, na ficção, a possibilidade da realização dos desejos e obtenção de produtos e objetos. Mesmo que só na imaginação.

Mas, para além das diferenças, existem idéias que parecem entrecruzar os pensamentos dos alunos das duas escolas. A idéia de trabalho ficou subentendida nas duas turmas como relacionada ao Tio Patinhas. No desenho animado o trabalho não é destacado, mas nas duas escolas aparece inferido, subentendido nas relações que as crianças estabelecem, indicando a legitimidade de propriedade ao Tio Patinhas. De fato, os alunos das duas escolas vivem em uma sociedade capitalista, na qual o imaginário de riqueza está baseado no trabalho, liberdade e igualdade de oportunidades. Em ambos os contextos, as crianças também compartilham o

⁵⁸ Como os alunos da escola A não assistiram o filme até o fim, eles não acompanharam a passagem em que o gênio ganha a liberdade e se torna um pato comum. Por isso a não referência destes alunos a este fato não pode ser considerada na escola A como algo que não foi valorizado, já que os alunos não tiveram acesso a essa informação.

imaginário de que roubar é errado e a punição é uma consequência de atos julgados incorretos, difundido pelo sistema legal (e moral). Assim na luta entre o bem e o mal, as idéias não explícitas de trabalho e direito à propriedade acabam se sobressaindo sobre outras idéias que poderiam se fazer contra este conceito. A história se apaga para dar espaço ao ideal subentendido.

O que se percebe aqui é que durante o processo de desenvolvimento, provavelmente, as crianças (na aprendizagem) internalizaram certos conceitos de propriedade e formas de viver capitalistas. Generalizam certas idéias, conceituam-nas como verdadeiras. Participam destas práticas, desse gênero discursivo. Podemos ver aqui funcionando o que Bakhtin chama de *ideologia* e de *dialogia*. São as palavras dos outros, as idéias dos outros no discurso que se torna próprio. É a palavra alheia transformada em sua. É, por exemplo, a religiosidade incorporada como fala original na criança; assim como os ideais de trabalho, esperteza etc. vindos de outros contextos, como a família, amigos ou a sociedade em geral, sentidos nas falas das crianças. As vozes com as quais as crianças dialogam para formação do valor e significação dos acontecimentos.

No receber informações dos desenhos animados, estas idéias anteriores (da propriedade legitimada pelo trabalho por exemplo), em debate com os valores recebidos, se fazem sentir e sobressair, tornando “natural”, para a criança, o processo de propriedade da riqueza do Tio Patinhas; como algo dado por um trabalho que está ali, mesmo sem aparecer (e o desenho reproduz este sentido - o desenho também apaga a história e tenta fazê-la subentendida). Assim o processo de internalização anteriormente realizado pela criança contribuiu para que, no embate atual de idéias, algumas se reformulassem ou reafirmassem. No imaginário coletivo e na imaginação a luta de forças, a ideologia se fazendo presente dentro do gênero discursivo em que se situa.

O que se percebe também nas falas das crianças, principalmente nas falas das meninas das duas escolas, é a noção social do padrão ideal de mulher. Dos comentários feitos pelas meninas, tanto da escola B quanto da escola A, a maioria valorizava os atributos da pata Patrícia (duas outras personagens mulher aparecem, em papel secundário, no desenho: a governanta e a secretária do Tio Patinhas), menina inteligente, bonita, vaidosa e participante socialmente da família e das aventuras. O padrão de mulher exaltado atualmente pela sociedade: a mulher independente, ativa e principalmente feminina.

Idéias que podem ser significadas no desenho animado e na sociedade em geral; idéias que estão ali, em tensão e que participam do processo ideológico.

É importante ressaltar a ação ativa da criança na recepção do que é transmitido pelos desenhos animados. Como preconiza Bakhtin, na relação de alteridade que sustenta a comunicação, a criança irá sempre elaborar uma resposta própria para as mensagens recebidas (sejam elas verbais ou não-verbais). Resposta esta que, de acordo com Vygotski, se adequa aos contextos culturais e reelaborações pessoais (internalização); com ênfase no que ele especifica como experiência emocional. É assim também que as idéias de feminilidade, por exemplo, veiculadas pelos desenhos animados, passam pelas reinterpretações dos ideais de padrões femininos compartilhados pelas crianças tanto social e coletivamente como particularmente.

Nesta perspectiva cada criança terá uma resposta particular para cada situação; uma resposta que terá sua marca; a marca de sua reelaboração (e, portanto de sua responsabilidade), a marca também do imaginário coletivo, da influência sócio-cultural; do indivíduo como ser agente deste contexto e como parte dele. Essa afirmação pode ser verificada nas diferentes respostas que as crianças emitiram diante da mesma situação que foi assistir o desenho “*Duck Tales*” (já que cada criança se mostra mais interessada nesta ou naquela parte do desenho animado).

O imaginário coletivo também pode ser percebido nessas reações de interação, como pode ser constatado pelas falas que enfatizam a importância da bondade e da honestidade, na escola B; e da inteligência, na escola A. Formas de pensar o capitalismo, assim como de pensar a posição da mulher em sociedade, que aparecem nas duas escolas. Modos de pensar (pressupostos, desejos, metas, objetivos) compartilhados coletivamente e que se manifestam no desejo por algo. No caso das duas escolas, para o trabalho e para o fazer o “bem”, embora o “bem” e mesmo o trabalho possam ser interpretados de maneiras diversas pelos alunos das duas instituições.

A ideologia se desloca/transforma (assim como a cultura) nas interações (relações de alteridade e reelaborações internas); na situação dialógica, em que as idéias se (re)significam no receptor, que por sua vez estabelecerá uma relação de intercâmbio entre desenhos animados, contexto histórico/cultural, relações sociais e repertórios individuais. Assim as idéias veiculadas pelos desenhos animados estão em constante (re)construção pelas crianças; já que a troca de informações (seja com colegas, professores, pais, ou outras produções culturais) – esse embate de idéias - e a aprendizagem não cessam.

Cada nova relação que a criança estabelece é um novo item de reelaboração a ser considerado; um novo valor. A criança estabelece um determinado juízo de valor para as informações que ela recebe dos desenhos animados. No intercâmbio entre locutor e receptor o signo (se) ressignifica; podendo tomar um novo significado ao ser internalizado e redimensionado pelo receptor.

Ele (o receptor) não interage com o texto por um processo ficcional e linear; interage, antes, com outros sujeitos, saberes e imaginários – no que se evidencia a sua experiência de sujeito e, também, a condição de que, sendo a comunicação humana um fenômeno aberto, todo discurso é sempre suscetível de múltiplas leituras (SOUSA, 1995, p.202).

A ideologia se *anima* na reelaboração da criança⁵⁹. Como indica Vygotski, retomado por Smolka (2006a, p.3-14), é pelo outro e pelo signo que o conhecimento se constrói. É assim que Charles vincula o Manual dos Escoteiros a histórias que ele vê na Casa dos Meninos; que Sabrina valoriza as características da Pata Patrícia; que Otávio gosta da cena do avião; etc.

Assim ideologia, imaginário coletivo e experiência emocional se encontram na linguagem e no valor; já que a construção dos valores se dá na relação de intercâmbio e construção dos repertórios culturais; pela relação de vivência e da experiência emocional; na construção dos conceitos e na aprendizagem se fazendo sentir ideologicamente. É no valor, na significação que se estabelece a possibilidade do entendimento outro (e também o similar), da criatividade, da particularidade.

⁵⁹ Idéias que podem servir para o sujeito aceitar, modificar e resistir a outras idéias. O que nos remete a interessante história de Menocchio, um moleiro simples que, em pleno século XVI, foi perseguido pela Inquisição dado o conteúdo (considerado herético) das suas idéias. Julgado por várias vezes, Menocchio morreu por reiterar seu modo de pensar; modo este que ia de encontro ao que era aceitável (dominação cristã) na época. Divulgava idéias (re)formuladas, supostamente, pelo contato que o moleiro estabeleceu com livros e histórias contadas (relatos verbais) em sua vivência. “Tudo o que vimos até agora demonstra que Menocchio não reproduzia simplesmente opiniões e teses de outros. Seu modo de lidar com os livros, suas afirmações deformadas e trabalhosas são sem dúvida sinais de uma reelaboração original. É evidente que esta não partiria do nada. Cada vez com mais nitidez, vemos como ali se encontram, de modos e formas a serem ainda precisados, correntes cultas e correntes populares” (GINZBURG, 1987, p. 114).

10) No gênero e na imaginação: ideologia e exemplos

É interessante perceber a construção do desenho animado e de suas idéias nas palavras das crianças, dentro de gêneros específicos. Assim como o desenho vai construindo cenas, as crianças trabalham nas/pelas palavras e vão construindo suas idéias, imagens, opiniões etc. sobre cenas e personagens. É o caso do gênero discursivo, característico das noções de feminilidade, propagado na contemporaneidade e que pode ser verificado na fala de algumas crianças. Falas que repercutem a noção de feminilidade relacionada ao papel da mulher em sociedade e que se manifesta em certos padrões sociais de comportamento: como os modos de ser, agir, pensar e se vestir.

10.1. O gênero do feminino

Através dos tempos, o papel da mulher na sociedade, e a forma de conceber esse papel, foi se modificando. Está além dos objetivos deste trabalho fazer essa longa e complexa trajetória histórico-social. O que queremos aqui ressaltar é que especialmente no último século, as mulheres “ganham” papéis e formas de comportamento, que segundo o viver ocidental, devem ser característicos da mulher moderna: entre eles a sua inclusão no mercado de trabalho e a sua função social ativa, dentro e fora do contexto familiar; sem perder a sensualidade e a delicadeza, características propagadas como constitutivas da feminilidade.

Na escola A, Érica vai aos poucos demarcando os sentidos de suas opiniões e vontades. Por exemplo, ela afirma que gostou da menina patinha, e adiante completa sua opinião com o motivo do seu gostar. “Ela é bonita e inteligente”. Dentro do gênero discursivo que trata da feminilidade, a pata se faz interessante a partir, então, não somente do seu gênero (feminino/masculino), mas pelas suas qualidades; o que Érica tenta, na sua fala, circunscrever. Mais do que a personagem, o gênero feminino (neste caso não o gênero no sentido bakhtiniano, mas o gênero que distingue masculino e feminino) se faz sentir através de qualidades almejadas nas mulheres modernas. Uma mulher (pata) bonita e inteligente, mas também ativa/participativa, como a própria Érica complementa, – “*Eu quero ser uma personagem, que fica falando o tempo todo e eu sou ela*”. Pata Patrícia é mais do que uma personagem feminina, ela é uma personagem feminina que tem um papel social ativo. Assim o querer ser uma pessoa de papel ativo se inscreve dentro do discurso da mulher moderna. Érica mais do que reproduzir este discurso, o

retoma e o conforma a partir das perspectivas que lhe parecem interessantes. Mais do que reproduzir ideais dos desenhos animados, ela traz para o seu discurso o ideal de personagem, ou melhor, de mulher, enquanto sujeito ativo. Como vive em uma sociedade de divulgação dessas idéias a retomada desta forma de conceber o papel da mulher tornou-se profícuo.

Na escola B, Sabrina também constrói aos poucos, no debate, o seu discurso sobre a feminilidade retomando a pata Patrícia. No comentário trazido de casa ela aponta que gosta da pata Patrícia “porque ela é linda”. A partir deste parecer, fica a pergunta, o que faz desta personagem linda, ou melhor, o que caracteriza uma pata linda? Por que Sabrina usa justamente este adjetivo para caracterizar a personagem? No caso dos sobrinhos o formato do corpo e rosto dos patos (meninos e meninas) são iguais, então, o que faz a pata Patrícia diferente dos outros patos? E mais, o que a caracteriza como linda? Os cílios? O laço na cabeça? O vestido? Os acessórios que compõem os traços da feminilidade? As ações realizadas pela personagem? Quesitos que formam e conformam a noção de feminilidade como vestuários e ações específicas, agregados ao valor da mulher ocidental. Interessante que Sabrina se refere à personagem como a Pata “Patricinha”. Patricinha, além de ser diminutivo de Patrícia, é o termo utilizado, na contemporaneidade, para caracterizar meninas-adolescentes vaidosas e que tem uma preocupação constante com a aparência (o uso de vestuário e acessórios rosa pode por vezes marcar essa representação)⁶⁰.

No debate em sala de aula, Sabrina vai além e retoma outros quesitos como a elegância, a bondade e a participação no social, explicitada, por exemplo, pela frase “*ajuda o Tio Patinhas*”. Essa atividade, que Sabrina caracteriza na personagem pata (mulher) aparece também no discurso em que a aluna retoma Patrícia como personagem importante em uma cena - “*E a Patricinha sentou do lado do Tio Patinhas e falou que dava o bule de chá. Daí chacoalhou e saiu o gênio*”.

O discurso da feminilidade e do papel da mulher em sociedade parece ainda mais acentuado em Sabrina quando consideramos a aparência e atitudes da aluna em sala de aula. Vaidosa, a maior parte do seu material escolar é rosa (cor do vestuário da pata Patrícia). É também uma aluna ativa, que gosta de debater e expor sua opinião. Assim, coloca em pauta as marcas que configuram esse universo vinculado ao feminino, que pôde ser retomado por algumas crianças através do desenho animado, e que se faz sentir como imaginário coletivo, naturalizando idéias de ser e agir tomados como especificamente femininos.

⁶⁰ Pata Patrícia usa no desenho animado vestido e laço (na cabeça) cor-de-rosa.

Mais do que reproduzir essas idéias, certas crianças constróem, como pode ser mostrado acima, o seu parecer da feminilidade e do papel da mulher no social dentro do desenho animado e mesmo fora dele, reproduzem os imaginários sobre essa feminilidade e esse papel; e também criam novas formas de conceber essas questões, em características como o culto à beleza, a doçura (retomada pela questão da bondade) e o papel ativo em sociedade, moldados pelos diversos gêneros discursivos em que a criança se insere ou com o qual tem contato.

10.2. A questão do trabalho e da riqueza

Interessante é também pensar os gêneros discursivos em certas passagens e a mescla deles na formação de novos conceitos dentro de uma turma. Chamou-nos a atenção a questão do “trabalho” sendo mencionada principalmente pela turma B. Uma construção do conceito (trabalho) relacionada à possibilidade de acúmulo de riquezas (“o poder ter as coisas”), a religiosidade e moralidade. Essa construção pode ser explicitada em várias passagens como

(Pesquisadora) – E qual é a moral da história do Tio Patinhas?

Todos se calam. Aline levanta a mão.

(Aline) – A moral é que a gente tem que trabalhar para conseguir as coisas.

(Pesquisadora) – E o Tio Patinhas era trabalhador?

(Todos) – E não era mal também.

(Pesquisadora) – E no que o Tio Patinhas trabalha?

(Todos) – E a gente não gostou do bruxo porque ele roubava.

(Meninos) – Ele é mal, ele roubava. Ele roubava os outros.

Nesta passagem podem-se perceber algumas marcas que indicam um gênero de discurso que relaciona (e também subentende) capital/trabalho nas práticas sociais. Se o desenho animado não explicita e apaga o modo de produção da riqueza, as crianças atribuem ao Tio Patinhas o merecimento de sua riqueza pelo trabalho (não explicitado na e pela produção).

O esforço (trabalho) do Tio Patinhas para adquirir sua riqueza não aparece no desenho (embora algumas crianças possam ter vinculado os 40 anos de estudo e a sua empreitada na busca pelo tesouro como formas de trabalho), mas para as crianças não há desconfiança sobre o seu trabalho. Esta questão, para elas, não necessita ser colocada em dúvida, dessa maneira, mesmo quando a pesquisadora pergunta pelo trabalho do pato em questão, elas adicionam “qualidades”

ao Tio Patinhas, mas não denominam (e não vêem a necessidade de denominar/explicar) seu “ofício”.

Mesmo sem contato direto com a teoria sobre o capitalismo desenvolvida por Karl Marx (1972), percebe-se nas falas das crianças uma referência ao valor do trabalho que se subdivide em valor de uso e valor de troca. Marx fala sobre o valor de uso do trabalho como aquele que é socialmente útil para a coletividade e o valor de troca como aquele em que o trabalho se torna mercadoria (atende então as leis do mercado, tendo valor “calculado” e podendo ser trocado - em geral por dinheiro ou outro tipo de espécie). As crianças mesmo sem perceber, parecem dar essa conotação dual ao trabalho, ou seja, definem o trabalho como aquilo que se faz “para conseguir as coisas”, ou seja, denotam ao trabalho o seu valor de troca; mas também um trabalho que deve ser útil ao social; assim no trabalho deve-se “ser bom” e “ajudar os outros”, ou seja, atribuem valor de uso.

O que ressalta é que para além dessa agregação do gênero discursivo vindo do capitalismo, as crianças incluem outras características que outorgam à riqueza a personagem, como fazendo parte do próprio conceito de trabalho. Elas trazem para sua voz o gênero de discurso da religiosidade e da moralidade, caracterizado muitas vezes pela noção de bem e mal (ainda que esta venha corroborada pelo atributo de trabalho mencionado anteriormente pelas crianças) e completam a pergunta da pesquisadora, sobre qual era o trabalho do Tio Patinhas, com justificativas, exemplificadas pelas frases “*E não era mal também*” e “*E a gente não gostou do bruxo porque ele roubava (...) Ele é mal, ele roubava. Ele roubava os outros*”. A preocupação da criança, como pode se verificar, não está mais em mostrar o trabalho, afinal para ela este conceito está entranhado à figura/imagem do Tio Patinhas e, a princípio, não precisa ser questionado. Ou seja, se elas não sabem responder qual o trabalho da personagem, o que se mostra em suas falas é a relação do trabalho com a bondade e a moralidade⁶¹.

Assim, mais do que reproduzir gêneros discursivos que remetem ao capitalismo ou à religiosidade, as crianças trabalham os dois discursos e formulam um conceito próprio de trabalho e merecimento - dentro das possibilidades e informações que lhe foram fornecidas na escola, no desenho, na família etc. Outra passagem, mais à frente, vem corroborar esta forma de pensamento:

⁶¹ Não é objetivo deste trabalho discutir o conceito de moralidade, trabalhamos-lo aqui como normas socialmente aceitas vinculadas as noções (ainda que no senso comum) de certo e errado, bem e mal.

(Aline) – Ele fazia muita maldade.

(Gabriela) – O ajudante é mal e além do bruxo xingar e bater nele ele ajuda o bruxo. Porque ele quer o tesouro. Roubar o bruxo.

(Charles) – Ele ajuda porque ele quer ser rico.

Neste caso o ajudante/empregado também trabalha, afinal, como ajudante, ajuda o bruxo e cumpre seu papel social, mas seus serviços não constituem, para as crianças, um trabalho legítimo, ou seja, não se inclui no conceito de trabalho demarcado, que tem agregado o valor da bondade e da aprovação moral. Não é então trabalho para elas, é apenas ação de mal-caratismo. O empregado ajuda (trabalha) porque “*quer ser rico*” (objetivo final do trabalho no capitalismo – a aquisição de propriedades e riquezas), mas é uma ajuda não legitimada, pois não está vinculada ao bem. Ou seja, muda o sentido de trabalho.

Nesta passagem é possível perceber o embate ideológico, que se faz presente nas relações sociais há séculos, ou seja, a luta entre idéias de trabalho e propriedade que gera discussões há anos dentro do próprio conceito e prática dos cultos religiosos. Afinal, as mais diversas seitas religiosas, que são fontes de idéias e propagadoras de formas de conduta, propõem cada qual, dentro dos seus próprios preceitos (construídos histórico-socialmente), uma forma de avaliar o trabalho e a propriedade⁶².

⁶² É o caso, por exemplo, das próprias divergências conceituais das seitas religiosas - que circulam pela sociedade e fazem parte dos imaginários coletivos com os quais a criança tem acesso, - entre as mais diversas formas de religiões. Citaremos aqui brevemente algumas diferentes formas de se pensar a propriedade e o trabalho dentro de formas religiosas diferentes, para entender que diversos universos informacionais circulam e podem servir de base (ou não) para a formação dos repertórios culturais infantis.

A história e as condições sociais, e mesmo políticas, estiveram desde a queda da sociedade antiga (greco-romana) entranhada as questões da religião, especialmente no ocidente quando o cristianismo foi implantado como religião estatal em Roma, por Constantino, que venceu a disputa ao trono romano, em 313. Desde então Cristianismo ganhou diversas vertentes como o catolicismo, o protestantismo e a Igreja ortodoxa.

Dentro destas três vertentes religiosas, a mensagem de salvação imediata baseada na transformação espiritual a partir da conversão a Jesus Cristo se mantém, mas as formas de encarar os próprios rituais religiosos e as formas de manifestar os preceitos e crenças, dentro do contexto social, se modificam. Tentaremos identificar aqui as formas de se conceituar o trabalho e a propriedade dentro de algumas manifestações religiosas.

No catolicismo, por exemplo, o trabalho é, originalmente, a consequência do castigo pelo pecado original. Ao comer a maçã do pecado e cair em tentação, o homem é retirado do Paraíso, e lançado ao mundo, onde deve agora trabalhar para garantir o seu alimento e de seus descendentes. Assim, no catolicismo só o trabalho e a sua “boa” conduta podem salvar o homem. Um trabalho que liberta, quando relacionado aos ensinamentos de Cristo (fazer o bem ao outro como a si mesmo); vinculado a preceitos de que a propriedade e o apego ao material devem ser negados na medida em que são consequência do pecado. Mas uma propriedade que também é aceita, quando se acolhe o mandamento de não roubar (e assim a propriedade legítima do material) e em que o material e toda a produção do trabalho do homem devem se reverter para o próprio “crescimento” da Igreja (caracterizado por exemplo pelo dízimo)

Existe pelo mundo, uma infinidade de seitas religiosas que tratam de formas diferentes dessa e outras questões. Não é objetivo deste trabalho retomar todas elas, mas atentar para o fato de que a formação das idéias de trabalho e propriedade, pelo homem, pode passar por este embate entre as mais diversas religiões. Os conceitos formados pelos homens (ou pelas crianças), no entanto, não são estáticos, mas vão se (trans)formando através do contato com estas idéias que circulam pelos diversos círculos sociais com os quais eles(as) estabelecem contato, sejam elas religiosas ou não. Assim o conceito de trabalho e propriedade elaborado pelas crianças e que pode ser retomado nas passagens acima, pode remeter a vários conceitos religiosos, embora não se possa precisar em qual deles cada criança se apoiou, e mesmo se foram somente nestes preceitos.

Assim também a própria noção de trabalho é histórica e pode ser entendida de maneira diferente durante os diversos períodos históricos e contextos espaciais (o próprio conceito de trabalho vinculado ao capital é histórico e datado⁶³). Assim existem os conceitos de trabalho infantil, trabalho temporário, o trabalho assalariado, o trabalho autônomo, o trabalho escravo etc. São diversas idéias sobre o mesmo termo que circulam pela história social e dentro da história da própria concepção do conceito de trabalho, que se mobilizam e transitam pelo tempo (e com o tempo) para servir como repertório cultural às mais diversas comunidades e indivíduos. O que se percebe é que a relação do conceito de trabalho, religiosidade e moralidade não é homogênea, e só foi possível neste contexto porque as condições históricas e especiais permitiram (em outra localidades o vínculo poderia não ser realizado); e desta maneira buscar uma origem diante da imensidão de conceitos que se circulam sobre trabalho, religiosidade e moralidade seria imprudente. O que se pode dizer é que estas idéias estão o tempo todo (ainda que em sua

Já o protestantismo trabalha o direito à propriedade como direito outorgado através do trabalho. Trabalho realizado na terra fornecida por Deus. Mas diferentemente do catolicismo o homem tem direito a produção deste trabalho, sendo esta a sua recompensa. O “homem de Deus”, no protestantismo, tem direito ao trabalho e aos resultados do mesmo: a propriedade da terra. Terra que deve produzir. Como indicado por Max Weber, em *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1988), na reforma Protestante, o trabalho é tido como uma atividade para a salvação das almas, favorecendo a acumulação de riquezas.

No espiritismo, por exemplo, outra seita religiosa, o trabalho é visto como imprescindível ao aperfeiçoamento do espírito, e indispensável à manutenção do corpo físico. É através do trabalho, visto muitas vezes como sofrimento, que a alma adquire as experiências necessárias para atingir seu objetivo final: a perfeição. Neste sentido, ajudar o próximo seria único o prazer possível através do trabalho, para atingir a perfeição da alma. No que diz respeito à propriedade, o espiritismo é a favor ao direito a propriedade e até ao direito defendê-la (se for o caso), mas só quando esta é adquirida por meio do trabalho dito “honesto”. Assim, a propriedade só é legítima quando adquirida “sem prejuízo de outrem”.

⁶³ Para uma breve retomada sobre a história do trabalho e seus conceitos ver o relatório de pesquisa CNPq de Ricardo Almeida (ALMEIDA, 2007).

ausência, em seu silêncio) participando das produções de sentido e significação dos sujeitos sociais – das suas interpretações e argumentações. São idéias que possuem uma carga histórica e cultural e que por isso possibilitam um constante embate de idéias, se reformulando e participando da significação das mais diversas situações e saberes.

A questão da feminilidade, do trabalho, da propriedade e da religião são somente alguns exemplos escolhidos para serem desenvolvidos aqui, muitos outros poderiam ser mencionados. Mas não é objetivo deste trabalho esgotá-los. O intuito é demonstrar que no diálogo (tanto verbal quanto não-verbal) estão formas de viver, sentir e fazer significar que extrapolam muitas vezes o imediato, o visível e até mesmo o dizível. Muito além de palavras, estão ali conceitos adquiridos e trabalhados, entrelaçados ao repertório cultural, a experiência vivida e capacidade da imaginação.

11) Considerações finais

Poderíamos retomar e pontuar algumas relações que pensamos ser importantes para entender os objetivos e conclusões deste trabalho. Ao trabalharmos nas interseções de áreas de conhecimento que tem se tangenciado – a área da Comunicação, da Educação, e da Psicologia do Desenvolvimento – procuramos investigar as possíveis relações das crianças com a produção cultural. Problematizamos os modos de recepção e a constituição do repertório cultural para entendê-los dentro em um amplo processo que envolve a construção de imaginários coletivos, a criação do novo e principalmente, a construção contínua da história social. Ou seja, estudamos a recepção para compreender o que acontece com as idéias quando elas entram em contato com o repertório cultural do receptor, pensando não só no movimento dessas idéias, mas em seu embate localizado no âmbito ideológico.

Entendemos e trabalhamos aqui as crianças como sujeitos sociais ativos (e não passivos) da relação comunicacional. A partir desta prerrogativa, e ao analisarmos as relações das crianças com os desenhos animados, compreendemos a comunicação como um processo dinâmico, que envolve linguagem e significação em movimento (emissor e receptor em constante troca de lugares, em alteridade), o que pressupõe trânsito de valores e sentidos; e que permite a construção do novo, em especial pelo caminho aberto pela imaginação.

As elaborações teóricas de Vygotski e Bakhtin contribuíram para nossa concepção de que a ideologia é constitutiva de todo processo que envolve linguagem e pensamento. Através de Vygotski pudemos entender que a constituição do pensamento se dá pela linguagem e pela significação, dentro de enunciados e contextos - através do processo de internalização e imaginação do sujeito. De Bakhtin, o estudo sobre a enunciação nos permitiu entender que a significação não é estática, ou dada de antemão, e deve ser analisada a partir dos diversos contextos em que se insere, assim como das posições ocupadas pelo sujeito dentro do processo enunciativo.

Foi a partir destas constatações, e pela análise das falas das crianças (que são indícios das formas como as crianças entendem e interagem com o desenho animado), que entendemos que as significações por elas atribuídas - às situações vivenciadas -, ao assistirem determinado conteúdo do desenho animado, se emaranham aos diversos outros discursos sociais com os quais elas têm contato. Dessa maneira compreendemos que é através de sua experiência pessoal única (e

ressaltamos aqui a experiência emocional) e de sua experiência coletiva, que se forma e se transforma o repertório cultural da criança.

Foi através dos elementos teóricos e metodológicos fornecidos por Vygotski e Bakhtin que procedemos às análises das falas das crianças em dois contextos culturais diferentes. E foi a partir deste material empírico que pudemos perceber os diferentes modos das crianças assistirem, ou, em termos bakhtinianos, responderem, ao desenho animado.

Vimos que muitos fatores interferem ou atuam nas formas das crianças assistirem ao desenho animado, e que as formas de atenção, leitura e interpretação desta produção cultural são afetadas por fatores externos ao ato de assistir o desenho animado. De fato, os estudos no campo da Comunicação trabalham com estes valores ao tratarem da fragmentação no processo de recepção das produções televisivas (exemplificada mais enfaticamente pelo efeito *zapping*). Assim, estes estudos apontam que o assistir televisão pode acontecer concomitantemente a outras atividades cotidianas, como o conversar, ouvir uma música, o brincar com os colegas, com o animal de estimação etc. e até mesmo com a própria distração ou desinteresse da criança. Esse assistir não sistemático, ou fragmentado (como apontam os estudos da Comunicação), pôde ser percebido também quando passado o desenho animado aos alunos das duas escolas. Durante a transmissão, as crianças brincaram com os colegas ou mesmo com seu material escolar, “se desligaram” por minutos do filme (ao fingirem dormir, por exemplo), foram interrompidos por alguns instantes para um recado da direção etc. Assim o processo do assistir o desenho animado também foi fragmentário, o que não implica necessariamente uma menor interação da criança com o desenho animado e seu conteúdo. Basta aqui apenas apontar que vários fatores competem pela atenção da criança durante o ato de assistir o desenho animado e que, dentre estas muitas possibilidades, o conteúdo do desenho animado (dada a história de vida da criança, as relações interpessoais no momento, outras circunstâncias de mediação) pode ser atraente o suficiente para despertar na criança um interesse genuíno que a faça priorizá-lo, diante das outras possibilidades.

Foi através da base teórica de Vygotski e Bakhtin que achamos profícuo o diálogo e a análise verbal (sejam eles escritos ou falados) das experiências e compreensão das crianças sobre o que foi visto no desenho animado. Entendemos que a fala é lugar onde o individual e o social se encontram, e onde o embate ideológico se faz mais evidente.

Através das análises das falas das crianças pudemos perceber a circulação de idéias e a construção de valores pela criança. Nas falas, as complexas relações sociais se expõe no que

Bakhtin chama de apropriação das palavras alheias (e aí exploramos a questão do imaginário coletivo e dos gêneros discursivos principalmente); e o novo é criado a partir das reelaborações/re-significações simbólicas construídas pelas crianças, através da imaginação. Desta maneira, a ideologia é entendida como arena de lutas entre as idéias, e o que se vê na fala dessas crianças são essas complexas relações de embate para a significação dos conteúdos; são palavras que excedem sentidos e que tem na luta de idéias o espaço para se entrecruzar em diversos âmbitos, sejam eles sociais ou particulares.

Para ilustrar esse ponto, destacamos como prototípica a questão do conceito de *trabalho* trazido para o diálogo pelas crianças da escola B através da tentativa de mensurar a moral da história do desenho animado e através da construção da legitimidade da riqueza do Tio Patinhas (tendo como catalizadora as perguntas da pesquisadora). Mais do que uma simples conceituação de trabalho, as crianças trazem ao diálogo vozes alheias contidas nos imaginários coletivos com os quais elas dialogam. Nessas vozes se mostram princípios do capitalismo (como o trabalho como via de obtenção de riquezas e direito a propriedade privada) e mesmo os preceitos religiosos e da moralidade (que podem vir de diversas vertentes religiosas em princípios divulgados como, por exemplo, o ajudar o próximo e o ser bom). Assim o conceito de trabalho formulado pelas crianças traz em si implicado outras questões relacionadas à própria atividade humana, à produção e sobrevivência, à propriedade privada, à remuneração, à moralidade etc. Nestas relações, vivências pessoais (como o emocional ligado ao religioso e à família por exemplo) e imaginários coletivos se fazem presentes e circulam dentro dos embates ideológicos que se formam para poder fruir um conceito de trabalho - que está sempre sendo (re)elaborado pelas crianças, de acordo com as suas experiências entretecidas à demanda social.

A partir dos resultados apresentados no trabalho buscamos argumentar sobre o desenho animado como uma produção cultural e histórica (já que é produzida pelos homens, portanto é social, dentro de determinadas condições históricas⁶⁴) e que participa do conjunto de produções culturais criadas pelo, e dirigidas ao, social – assim como os livros, os filmes, a música, etc.

No que diz respeito ao desenvolvimento das crianças, entendemos que este se dá através da sua relação com o outro social, mediado pela linguagem. Assim o aprendizado e o desenvolvimento se dão através das possibilidades físicas e psicológicas propiciadas pelos

⁶⁴ É desta maneira que entendemos as modificações do próprio desenho Tio Patinhas em suas diversas criações, através da história.

contextos nos quais a criança se insere. Neste processo ocorre a internalização (mas não uma pura reprodução do que é exterior ao indivíduo, e sim uma internalização que insere o processo de (re)significação daquilo que passa pela percepção da criança) de normas e preceitos sociais; mas também o embate de idéias que contribuirão não só para a formação e desenvolvimento do pensamento, como para a criação do novo (caracterizado pelo ato imaginativo).

É desta maneira que entendemos que os desenhos animados participam deste processo de “luta entre as idéias” ao fornecerem tanto normas sociais cristalizadas como a possibilidade da significação outra - propiciada pela polissemia do signo. Nesta passagem questões como o emocional, idéias alheias (exemplificadas pelos imaginários coletivos e pelo diálogo com o outro social) e o contexto enunciativo se fazem presentes. Desta forma, não só desenho animado, não só família, não só escola etc. (mas também estes) são responsáveis pelas idéias externalizadas (ou não) pelas crianças, pois seu pensamento é formado por este complexo de (inter)relações, de idéias que imbricam de diversos setores e se chocam, para que a criança possa significar suas experiências.

Mais do que meros desenhos animados, eles são produções culturais construídas através da sociedade e para a sociedade (carregam portanto as suas marcas, assim como contribuem para marcá-la); e a recepção dos mesmos passa por um processo ativo do sujeito, no que tange a internalização e reelaboração de significados, que passam por questões complexas como os repertórios culturais particulares, o imaginário coletivo e a imaginação.

O que ressalta deste estudo é como a transmissão de um desenho animado e sua discussão mobilizam questões tão fundamentais sobre a sociedade como a significação da propriedade privada, as relações de poder, legalidade, moralidade, o papel da mulher em sociedade etc.; ou seja, como o trabalho com o desenho animado permitiu a discussão e exposição de idéias e valores historicamente construídos, para entender a ideologia em funcionamento. Assim, o que se percebeu é que, quando a sala de aula acolhe a televisão, formas de trabalhar o desenho animado podem ser descobertas; transformando este em um poderoso instrumento para a discussão de questões sociais absolutamente profundas e importantes.

12) Referências Bibliográficas

ADORNO, Teodor W.; e HORKHEIMER, Marx. **Dialética do esclarecimento**. Jorge Zahar Editor, 1994.

ALMEIDA, Ricardo N. R. “Juventude e trabalho: uma análise de textos e intertextos e Projeto Cidade de deus com os alunos das 6ª. Série (vídeo clip)”. In: relatório de pesquisa CNPq. **Práticas sociais, processos de significação e educação prospectiva**. Relatório encaminhado em 2007 (coordenação Ana Luiza Bustamante Smolka), 2007.

AGÊNCIA ESTADO. **Juiz proíbe menores de assistirem a "Madagascar"**. São Paulo: Estadão on line, 2005. Disponível em: <www.estadao.com.br/arteelazer/cinema/noticias/2005/ago/19/35.htm>. Acesso em: 19 ago. 2005.

AGÊNCIA ESTADO. **Pernalonga racista é censurado nos EUA**. São Paulo: Estadão Online, 2001. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/arquivo/arteelazer/2001/not20010606p7675.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2005.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992a.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6º ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992b.

BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso”. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

BEZERRA, Paulo. “Introdução”. In: BAKHTIN, Mikhail. **O Freudismo**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BÍBLIA SAGRADA (tradução da Vulgata pelo padre Matos Soares). São Paulo: Edições Paulinas, 1980.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chaves**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

BRUNER, J. S. “Introdução”. In: VYGOSTKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CALAZANS, Flávio Mário de Alcântara. **Midiologia Subliminar: marketing do Pânico Pokémon à Pokémania**. Líbero, Ano II, V. 3, nº 5, 2000.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 1997. Ensaio Latino Americanos 1.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; e MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DÁVILLA, Sérgio. “Super-K”. **Revista da Folha (Folha de S. Paulo)**, São Paulo, 16 jul. 2006.

DEEM, Rich. **Pokémon: Um Jogo Inocente Para as Crianças, ou Não?**. Disponível em: <<http://www.espada.eti.br/pokemon2.asp>>. Acesso em: 30 mai. 2006.

DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia e DEL RIO, Migiel. **El efecto pigmalión em televisión. Orientaciones propuestas sobre influencia de la televisión en la infancia**. Salamanca/Espanha. Red digital. Número 4 (outubro de 2003).

DEL RIO, Pablo e ÁLVAREZ, Amélia. (2002). **From activity directivity: the question of involvement in education**. In: G. Wells e G. Claxton (Eds). *Learning for life in the 21st Century: Socio-cultural perspective on the future of education*: Blackwell.

DEVEREUX, G. “Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories”. **Psychiatry**, 359-374, 1958.

DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DORFMAN, Ariel e JOFRÉ, Manuel. **Super-Homem e seus amigos do peito**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DUCKTALES, o filme: o tesouro da lâmpada perdida (DuckTales the Movie - Treasure of the Lost Lamp). Direção Gaëtan Brizzi e Paul Brizzi. EUA: Walt Disney Pictures, 1990, 74 min, color, dublado (Fita de vídeo – VHS - Aventura).

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista: editora Bomtempo, 1997.

FAUSTO NETO, Antonio. “A deflagração do sentido. Estratégias de produção e de captura da recepção”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora Brasiliense: 1995.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

GIUSTI-DESPRAIRIES, F. ‘L’imaginaire collectif ou la construction du monde dans les groupes institués”. **Revue Française de Psychanalyse**, Paris: PUF, 1999

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica**. (tradução fé Carlos Rizzi). São Paulo: Summus, 1980.

JACKS, Nilda. “Pesquisa de recepção e cultura regional”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora Brasiliense: 1995.

KONDER, Leandro. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LAPLANE, Adriana L. F (2000). “Interação e silêncio na sala de aula”. **Cadernos CEDES**, 50 (ano XX): 55-69.

LEAL, Ondina Fachel. “Etnografia de audiência: uma discussão metodológica”. In. SOUSA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MACHADO, Irene. “Os gêneros e o corpo do acabamento estético”. In. BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1997.

MADAGASCAR. Direção Eric Darnell e Tom McGrath. EUA: *Dreamworks*, 2005, 86 min, color, dublado (DVD – Comédia).

MARCONDES FILHO, Ciro. **Comunicação e Jornalismo: A saga dos cães perdidos**. São Paulo: Hacker Editores, 2000.

MARTÍN- BARBERO, Jesús. “América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social”. In. SOUSA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

MARX, Karl. **Manuscrítos econômicos – filosóficos (1844)**. In: Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

MASER, Sigfried. **Fundamentos da Teoria geral da Comunicação**. São Paulo, EPU, EDUSP, 1975.

MEDITSCHI, Eduardo. **O conhecimento do Jornalismo**. Florianópolis. Ed. Da UFSC, 1992.

MENSAGENS SUBLIMINARES. **Governo turco proíbe Pokémon e Brasil discute o assunto**. Disponível em: <<http://www.msubliminar.hpg.ig.com.br/noticias/1.html>>. Acesso em: 10 set. 2006.

MIRANDA, ORLANDO. **“Tio Patinhas e os Mitos da Comunicação”**. 2ª edição. São Paulo: Summus, 1978.

MOYA, Álvaro de. “Prefácio”. In: DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald: comunicação de massa e colonialismo**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NOVA Era (movimento). s.l.: Wikipedia, 2007. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova Era %28movimento%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Nova_Era_%28movimento%29)>. Acesso em: 25 mai 2007.

OLIVEIRA, M.K. de (1995). “O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação”. **Cadernos CEDES**, 35: 9-14.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; e REGO, Teresa Cristina (orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002, v. 1 (Educação em pauta: teorias e tendências/ Ulysses F. Araújo).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vigotski**. São Paulo: Ed. Scipione, 1999.

OROZCO Gomez, Guillermo. **Televisión y Audienciais: um enfoque cualitativo**. Madrid (Espanha): Ediciones La Torre y Universidad Iberoamericana: 1996.

PANORAMABRASIL apud OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. **Turquia proíbe seriado do Pokémon na televisão, Campinas, Observatório da Imprensa, 2000**. Disponível em: <<http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/atualiza/artigos/qtv1212200093.htm>>. Acesso em: 8 dez. 2000.

PIRES, Jerusa. **Armadilhas da memória**. São Paulo: Paulus, 2004.

PONZIO, A. **La revolución bajtiniana: el pensamiento de bajtín y la ideología contemporânea**. Madrid: Cátedra, 1998.

REGO, T. C. “*Configurações sociais e singularidades: O impacto da escola na constituição de sujeitos*”. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; e REGO, Teresa Cristina (orgs). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. 1a. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2002, v. 1, p. 47-76

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Crianças, televisão e animes: intertexto**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp-SP, Campinas, 2005.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e Herói no Jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. 2005. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia, PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2005.

SERRES, Michel, **Filosofia mestiça: le tiers instruit**, Rio de Janeiro, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. “*Enseñar y significar: las relaciones de la enseñanza en cuetión. O de las (no) coincidencias en las relaciones de enseñanza*”. **Revista Cultura y Educación**, 2006a, 18(1), 3-14, da Fundación Infancia y Aprendizage.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. “*Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns*”. In: **Pro-Posições (Dossiê: temas e tendências na perspectiva histórico-cultural)**/Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação – Campinas, SP, v. 17, p. 99-118, n.2 (50), maio/ago. 2006b.

SMOLKA, A. L. B. ; NOGUEIRA, A. L. H. “*O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter)regulação*”. In OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; e REGO, Teresa Cristina (orgs). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2002, v. 1, p. 77-94

SOBRAL, Adail. “*Ético e estético*”. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin, Conceitos Chaves**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SOUSA, Mauro Wilton de. “*Recepção e comunicação: a busca do sujeito*”. In: SOUSA, Mauro Wilton de (org). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Editora Brasiliense: 1995.

TODOROV, Tzvetan. “*Prefácio*”. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992.

VYGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOSTKI, L. S. **La Imaginacion y el arte em la infancia**. México: Ediciones y Distribuciones Hispânicas, 1987.

VYGOSTKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOSTKI, L.S. **Vygotsky Reader**, Renée Van der Veer e Jaan Valsiner, orgs. Oxford: Blackwell, 1994.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1988.

WELLS, P. **Understanding animation**. London e New York: Routledge, 1998.

WENZEL, Maria Cristina Rosa. **Desenho animado: o discurso-imagem**. 2002. Tese (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp-SP, Campinas, 2002.