

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

DIANNI PEREIRA DE OLIVEIRA

DESENHOS ANIMADOS E DESENHOS INFANTIS:
RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

Vitória

2012

DIANNI PEREIRA DE OLIVEIRA

DESENHOS ANIMADOS E DESENHOS INFANTIS:

RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa: “Educação e Linguagens – Visual e Verbal”.

Orientador: Prof. Dr. César Pereira Cola

Vitória

2012

DIANNI PEREIRA DE OLIVEIRA

**DESENHOS ANIMADOS E DESENHOS INFANTIS:
RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Educação do Centro Pedagógico, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em ____ de _____ de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. César Pereira Cola
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr^a Moema Lúcia Martins Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr^a Rosa Iavelberg
Universidade de São Paulo

Dedico ao Eterno que me formou;

*Aos meus pais e avós pela educação, tradições e valores que
fizeram de mim quem sou;*

*Ao meu esposo, amigo e companheiro, Rodrigo, por estar
sempre ao meu lado;*

*Aos meus filhos, Gabriel, Rafael e Rivka, que me honraram
com o dom da maternidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Eterno pela vida e por me sustentar em cada momento, por me fazer ver para além da tempestade e por me fazer descansar em paz quando tudo o mais parecia perdido;

A minha mãe que esteve comigo praticamente todos os dias, cuidando de mim, dos meus filhos e da minha casa, quando a urgência da escrita me subtraía de mim mesma;

Aos meus avós, José Pereira Salla e Angelina Mapelli Pereira, que me ajudaram a escrever as melhores lembranças que uma criança pode ter, por serem o colorido das minhas aquarelas e o pote de ouro no final do meu arco-íris;

Ao meu esposo Rodrigo, por estar sempre ao meu lado, incondicionalmente;

Aos meus filhos, Gabriel e Rafael, por suportarem a ausência da mãe durante esse período; a Rivka, que foi gerada junto com este trabalho e em especial ao Rafael, que me ensinou com muita propriedade que “Arte tem que ser conteúdo, mas também precisa ser felicidade.”;

Ao meu pai, irmãos e familiares, pelas histórias que vivemos juntos;

Ao Colégio Americano de Vitória na pessoa de seu diretor (e meu amigo de infância) Almir Pacheco Scheidegger e da pedagoga e amiga Ana Patrícia Coutinho, da professora regente e grande amiga Raquel Javarini Bonelli e de cada criança do primeiro ano que, com suas famílias, participou dessa pesquisa;

Ao meu orientador, Professor Dr. César Cola, que me ajudou a ver o desenho da criança muito além do registro gráfico e por ser “O Pequeno Príncipe” que encontrei no meu deserto;

À professora Dra. Moema Lúcia Martins Rebouças, por me ajudar a me descobrir pesquisadora ainda na graduação em Artes Visuais;

À professora Gerda Margit Schütz Foerste, pelo carinho maternal com que sempre me recebeu e auxiliou;

Ao professor Carlos Eduardo Ferraço, pelas contribuições na qualificação e ainda mais nos “delírios” coletivos de textos e escritas sobre as Questões Atuais da Educação;

À professora Valdete Coco, pelas preciosas contribuições quanto à infância e docência;

À professora Janete Magalhães Carvalho, por me fazer compreender filosofia de um modo que julgava não ser capaz;

À professora Cleonara Maria Schwartz, principalmente pelo seu sorriso e postura positiva, além das contribuições na área de linguagem verbal;

À professora Sônia Lopes Victor, pelo apoio, pelo companheirismo, pelo exemplo de humanidade;

Ao professor Erineu Foerste, pelas contribuições na área de metodologia;

Ao Neaad, especialmente à minha coordenadora e companheira Gorete Dadalto;

A Beit Tefilah Rechovot, pelas orações, pelo apoio e pelo privilégio de ser parte dessa pequena família judaica em Vitória;

A Karina Bersan Rocha, pela revisão e principalmente pelo apoio e carinho;

Aos meus amigos, em especial à Heloiza Maria Nunes Girão, Maria Angélica Vago Soares, Izaionara Jadjesk Pereira e Fernanda Rezende, minhas companheiras de café e de vida nesse caminho;

À CAPES, por tornar esta pesquisa possível.

A criança é que nem a primavera. Ou tem sol, tempo bom, tudo é alegre e bonito. Ou, de repente, vem tempestade, relâmpago, trovões, raios que caem. Já o adulto é como se estivesse dentro do nevoeiro. Envolto numa triste névoa. Não tem nem grandes alegrias, nem grandes tristezas. Tudo cinzento e sério. Pois não é que me lembro?

(Januz Korczak, Quando eu voltar a ser criança)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mulher Maravilha. Desenho de Isabela, 5 anos	73
Figura 2 - Batman. À esquerda, criação da DC Comics, 1932. À direita, representação gráfica feita por João, 5 anos	78
Figura 3 - Homem Aranha. À esquerda, criação da Marvel Comics, 1960. No centro, representação gráfica de Kevin, 6 anos e à direita, desenho criado por Nicolas, 6 anos	79
Figura 4: Ninja com campo de força (espinhos). Kevin, 6 anos	81
Figura 5: Ben 10. Personagem Chama, Kevin, 6 anos	83
Figura 6: Ben 10. Rodrigo, 5 anos	84
Figura 7: Ben 10, Nicolas, 6 anos	85
Figura 8: As Meninas Super Poderosas. Rebeca, 6 anos	88
Figura 9: As Meninas Super Poderosas. Julia, 6 anos	89
Figura 10: As Meninas Super Poderosas. Julia, 6 anos	91
Figura 11: As Meninas Super Poderosas. Gabriela, 6 anos	92
Figura 12: Tom & Jerry. À direita, representação gráfica de Lorenzo, 6 anos	95
Figura 13: Tom & Jerry. Benjamin, 6 anos	97
Figura 14: Tom & Jerry. Nicolas, 6 anos	99
Figura 15: Tom & Jerry. Nicolas, 6 anos	101
Figura 16: Bob Esponja Calça Quadrada. Representação gráfica (direita) de Lorenzo, 6 anos	103
Figura 17: Bob Esponja Calça Quadrada. Nicolas, 6 anos	105
Figura 18: Bob Esponja Calça Quadrada. Leonardo, 6 anos (à esquerda). Pedro, 6 anos (à direita)	107

Figura 19: Os Simpsons. Representação (direita) de Benjamin, 6 anos	114
Figura 20: Os Simpsons. Pedro, 6 anos	115
Figura 21: “Eu assistindo RIO no notebook do meu pai.” Lorenzo, 6 anos	120
Figura 22: Cartaz de lançamento do filme RIO	121
Figura 23: Detalhe na letra R, feito por Lorenzo (esquerda) e imagem de referência (direita)	121
Figura 24: Embalagem Gogo’s (brinde que acompanha lanche na rede de Sanduíches e Grelhados Giraffas) à esquerda e imagem de Gogo’s vendidos separadamente em lojas diversas (à direita)	122
Figura 25: Gogos desenhados por Rodrigo, 5 anos	122
Figura 26: “Eu e meu boneco do Ben 10 na natação.” Rodrigo, 5 anos	124
Figura 27: DETALHE (recorte da figura 26) de “Eu e meu boneco do Ben 10 na natação.” Rodrigo, 5 anos	125
Figura 28: “Eu e minha boneca Barbie”. Isabela, 5 anos	126
Figura 29: “Um dinossauro que ataca um herói do futuro”. Pedro, 6 anos	128
Figura 30: “Guerreiros combatendo um grande monstro. Parte 1 e Parte 2”. Leonardo, 6 anos	129
Figura 31: “Paisagem”. Beatriz, 6 anos	131
Figura 32: “Paisagem”. Gabriela, 6 anos	133
Figura 33: Scooby Doo (referência, à esquerda). “iscubidu” (à direita). Beatriz, 6 anos	135
Figura 34: Pica Pau. Gabriela, 6 anos	136
Figura 35: Pica Pau ou Woody Woodpecker, personagens de 1940 a 1957	138
Figura 36: Peanuts. Charlie Brown e sua turma	140

Figura 37: Os Jetsons	141
Figura 38: Picolino ou Chilly Willy. O pinguim (esquerda) e cena do episódio selecionado (direita)	142
Figura 39: A Pantera Cor de Rosa (esquerda) e o Inspetor Closeau (direita)	143
Figura 40: cena de Trabalhando por amendoins. Tico e Teco (esquerda) e Donald e Dolores (direita)	143
Figura 41: Manda Chuva	144
Figura 42: Mãe e Pai. Abertura (esquerda e centro). Uma das cenas do episódio selecionado (direita)	144
Figura 43: A Família Urso. Cenas do episódio O Construtor Trapalhão	145
Figura 44: Beatriz e família, no sofá (esquerda), assistindo o episódio de Os Jetsons na TV (direita)	146
Figura 45: Manda Chuva e Batatinha. Lorenzo, 6 anos	148
Figura 46: Capa e contra capa do DVD. Editoração gráfica e criação do layout feito pela pesquisadora	149
Figura 47: Manda Chuva e Batatinha. Thiago, 6 anos	151
Figura 48: Pantera Cor de Rosa. Gabriela, 6 anos	153
Figura 49: Os Simpsons. Rebeca, 6 anos	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da pesquisa prévia com adultos	07
Tabela 2 – Dissertações e Teses – Desenho Animado 2000 a 2010	15
Tabela 3 – Dissertações e Teses – Desenho Infantil	16
Tabela 4 – Preferências dos alunos quanto à programação televisiva	65
Tabela 5 – Personagens de desenhos animados reconhecidos	70

RESUMO

Esta pesquisa aborda as relações de memória e experiência nos desenhos animados e desenhos infantis de crianças do primeiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso co-partícipe, que privilegia participação ativa dos sujeitos nela envolvidos. Utilizamos a abordagem da Sociologia da Infância, sob o direcionamento teórico dos escritos de Manuel Jacinto Sarmiento, para dar voz às crianças, elevando-as à categoria de sujeitos participantes da pesquisa. O foco desta investigação está na produção gráfica infantil, cujo discurso se constrói baseado nas relações de memória e experiência com o meio onde ela vive e atua, nas trocas simbólicas que realiza entre pais e pares e no acesso aos produtos da mídia televisiva, em especial, os desenhos animados.

A base teórica está fundamentada nos conceitos de infância, memória e experiência de Walter Benjamin, cujos desdobramentos tornam possível o diálogo com outros autores como Jeanne Marie Gagnebin e Giorgio Agamben. Quanto ao desenho infantil, trazemos os estudos de César Cola e Rosa Iavelberg, cujas contribuições nos ajudaram a pensar sobre o desenho que a criança produz relacionado ao desenho animado que ela assiste na televisão. Para fazer a mediação entre infância, experiência e memória em Arte Educação, estabelecemos diálogo com Ana Mae Barbosa, e com Analice Dutra Pillar, cujas contribuições relacionadas ao desenho animado enriqueceram nosso trabalho.

Estas discussões buscam ampliar nosso conhecimento sobre a forma como a criança concebe seus desenhos, fundamentada nas fontes da mídia audiovisual, das relações com sua referência familiar e com seus pares, constituídas em experiências e memórias visuais.

Palavras-chave: Arte, Desenho Animado, Desenho Infantil, Infância, Memória e Experiência.

ABSTRACT

This research addresses the relationship of memory and experience in cartoons and children's drawings of children of the first year of the first cycle of elementary school. This is a qualitative research case study of the co-participant, which emphasizes the active participation of the subjects involved. We use the approach of the sociology of childhood, under the direction of the theoretical writings of Manuel Jacinto Sarmiento, to give voice to the children, raising them to the category of subjects in the research. The focus of this research is the production of graphics for children, whose speech is constructed based on the relations of memory and experience with the environment where she lives and works in symbolic exchanges that take place between parents and peers and access to products from the television media, particularly the cartoons.

The theoretical basis is based on the concepts of childhood, memory and experience according to Walter Benjamin, whose developments make it possible to dialogue with other authors such as Jeanne Marie Gagnebin and Giorgio Agamben. As for the children's drawing, the studies bring César Cola and Rosa Iavelberg, whose contributions have helped us think about the design that produces the child related to the cartoon she watches on television. To mediate between childhood, experience and memory in Art Education, we establish dialogue with Ana Mae Barbosa and Analice Dutra Pillar whose contributions related to the cartoon enriched our work.

These discussions aim to expand our knowledge about how the child conceives his drawings, based on the sources of audiovisual media, with its reference to relations with peers and family, consisting of experiences and visual memories.

Keywords: Art, Cartoon, Children's Drawing, Childhood, Memory and Experience.

SUMÁRIO

Introdução	01
Trajatória pessoal ou acerca do interesse pelo assunto	02
1. REVISÃO DE LITERATURA	12
1.1 Do objeto ao campo empírico	12
1.2 Dissertações e Teses – Desenhos Animados e Desenhos Infantis	13
1.3 Desenhos Animados como objeto de investigação	17
1.4 Desenhos Infantis como objeto de investigação	20
2. RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA QUANTO AOS DESENHOS INFANTIS E DESENHOS ANIMADOS: DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 Infância: reflexões sobre o conceito em Walter Benjamin	24
2.2 Experiência e memória em Walter Benjamin	29
2.3 Erfahrung: o conceito de experiência em Benjamin	30
2.4 Eingedenken (rememoração): o conceito de memória segundo Walter Benjamin	34
2.5 Sobre os conceitos de memória e experiência midiática na infância	36
2.6 Indústria Cultural: televisão e consumo	39
2.6.1 Desenho Animado: o uso contraposto ao consumo	45
2.7 Arte e seu ensino: a produção gráfica infantil	50
2.8 Desenho Infantil: reflexões em César Cola e Rosa Iavelberg	53

3. CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 Quanto ao tipo de Pesquisa	58
3.2 Sociologia da Infância: uma abordagem metodológica	59
3.3 Construção do Objeto de Pesquisa	63
3.4 Sobre o campo de pesquisa	64
3.4.1 Metodologia do Trabalho no Campo de Investigação	68
4. DESENHOS ANIMADOS NO PRIMEIRO ANO: ANÁLISE DE DADOS	72
4.1 Sucessos de bilheteria: o desenho animado na pauta do desenho infantil	76
4.1.1 Os heróis	77
4.1.2 Ben 10	82
4.1.3 As Meninas Super Poderosas	87
4.1.4 Tom & Jerry	94
4.1.5 Bob Esponja Calça Quadrada	103
4.1.6 Os Simpsons	110
4.2 Periferia gráfica: menos cotados, mas não menos citados	118
4.2.1 Produtos da mídia	120
4.2.2 Narrativas	127
4.2.3 Cenas da Natureza (casas e paisagens)	130
4.2.4 Desenhos Animados citados aleatoriamente	134
4.3 Experiência midiática compartilhada	139
Considerações Finais	157

Referências Bibliográficas	161
Fontes Digitais	166
Apêndice 1 – Termo de consentimento para participação e divulgação de imagem	169
Apêndice 2 – Carta de apresentação e orientação: DVD	170
Apêndice 3 – Relação das Dissertações da CAPES consultadas para a Revisão de Literatura (separadas por assunto)	171
Apêndice 4 – Relação das Teses da CAPES consultadas para a Revisão de Literatura	178

INTRODUÇÃO

Este trabalho discute as relações de experiência e memória que se estabelecem com os desenhos animados e o desenho infantil, como forma de ampliar sua compreensão nos processos de ensino e aprendizagem da Arte na Educação. Buscamos, desse modo, dialogar com os escritos do filósofo alemão Walter Benjamin quanto à concepção pós moderna de infância, experiência e memória; além das contribuições de Rosa Lavelberg e César Cola para a produção gráfica infantil.

Iniciamos nosso trabalho com a apresentação da pesquisa e da trajetória pessoal que nos levou ao interesse pelo assunto, seguidos dos objetivos desta investigação. No primeiro capítulo, apresentamos e refletimos sobre levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, compreendidos entre os anos 2000 e 2010, sob a temática do desenho animado e do desenho infantil. A relevância dessa pesquisa reside no mapeamento das investigações feitas no campo de nosso interesse, seja pela contribuição para nosso trabalho, seja pela possibilidade de ampliar o conhecimento da área acadêmica que nos propomos investigar.

O segundo capítulo trata, especificamente, do referencial teórico que nos ajuda a pensar nossa prática, no qual estabelecemos diálogo com os autores que embasam nossa percepção acerca do campo, das práticas e dos conceitos sobre os quais propusemos nossa reflexão. Nele refletimos sobre os conceitos de infância, Erfahrung (experiência) e Eingedenken (rememoração ou memória) em Walter Benjamin; além de tratarmos a questão dos usos dos produtos midiáticos tendo como base o pensamento de Michel de Certeau e a produção gráfica infantil, trabalhando os conceitos de César Cola e Rosa Lavelberg.

O terceiro capítulo apresenta a construção do percurso metodológico que qualifica o tipo de investigação empreendida: uma pesquisa do tipo qualitativa, tendo abordagem teórica com base na Sociologia da Infância (Sarmiento, 2008), e

procedimentos práticos no estudo de caso co-partícipe (ANDRE, 2005; Lüdke, 1986). Nesse capítulo consta ainda a análise e triangulação dos dados produzidos e coletados no campo da pesquisa, discutidos à luz dos conceitos trabalhados pelos autores que fundamentam nossa investigação. As crianças nos revelaram um universo gráfico tão mais amplo do que o esperado, que foi preciso dividir por categorias os temas e abordagens utilizadas por elas em suas produções. Desse modo, notamos que algumas priorizaram o discurso ou roteiro dos episódios assistidos, transformando-os em narrativas gráficas, como se fossem primórdios de histórias em quadrinhos, sem quadrinho. Outras centralizaram seus personagens favoritos, como se estes estivessem posando para serem eternizados nas telas da imaginação infantil. Houve ainda quem não desejasse relacionar seu desenho com os conteúdos midiáticos e outros que se esmeraram em produzir versões que não negavam suas referências, antes, procuravam demonstrar seu interesse em uma nova abordagem visual. Além disso, trabalhamos com experiências midiáticas compartilhadas entre duas gerações: pais e filhos, as quais foram analisadas tendo como base os conceitos dos autores escolhidos para esta pesquisa.

Nossas considerações finais retomam o problema proposto inicialmente para checarmos os resultados obtidos, somados às experiências e constatações advindas de todo o processo de pesquisa, reflexão e análise, tanto do campo teórico quanto do campo da prática. Contamos, para isso, com nossas impressões e percepções acerca dos resultados da pesquisa, seguidos das referências bibliográficas, anexos e apêndices.

Trajetória pessoal ou acerca do interesse pelo assunto

No princípio era o silêncio, emoldurado por palavras impronunciáveis e por isso escritas, afoitamente, como uma maneira de desenhar o desejo d'alma infantil. Muito mais do que seis dias de criação nos levaram ao encontro dos muros, ou melhor, dos painéis de mosaicos da Universidade Federal do Espírito Santo, para ingressar, dentre tantos cursos, no de licenciatura em Artes Visuais, no ano de 2004. Bem,

esse poderia mesmo ser o início da história. Poderia, se ela não começasse bem antes, quando, oriundos de famílias muito simples, fomos perdendo progressivamente, na infância, nossos espaços de troca e de fantasia: os terrenos baldios, ruelas e quintais bordados de goiabeiras e pés de manga coloridos de verão. E, muito embora tivéssemos passado boa parte da infância nas propriedades produtoras de café de nossa família, no interior do Estado do Espírito Santo, devemos declarar sim, bem de início, que passamos muitas e muitas horas consumindo e sendo consumidos pelas imagens que corriam apressadas pelas janelas da televisão. Mas além dessa, outra atividade das mais preciosas era a de preenchermos cadernos e mais cadernos com muitos desenhos, de memória e de observação, ocupação que figurou entre nossas preferências da infância, chegando mesmo a respingar um pouco mais adiante, até o momento do encontro com os murais de cacos e mosaicos da Academia. Nela, enquanto nos equilibrávamos sobre as cordas trançadas de trabalhos e leituras das mais diversas, nossos desenhos se plantaram no chão macio e doce de nossas origens, quando violinistas se equilibravam sobre telhados e mulheres cobriam os rostos diante dos luzeiros de Shabbat¹. E entre as cores e formas das pinturas do judeu russo, Marc Chagall, redescobrimos nossas próprias raízes judaicas, enquanto a música suave do violino colocava Arte e judaísmo, infância e produção artística, vida e produto cultural, juntos em uma delicada aproximação que deu origem a *Vida e Arte em Marc Chagall*, o fruto deveras acadêmico dessa união. Mas era necessário ir além.

Seguimos viagem e no ano de 2008, quando lecionávamos Arte no Colégio Americano Batista de Vitória, tivemos a oportunidade de propor aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I colocar em movimento os desenhos que produziam em grande quantidade: nosso desafio era a produção de curtas de animação. Após uma experiência muito positiva como telespectadora do Festival Mundial de Curtas de Animação – Anima Mundi, na cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2007, em exposição no Centro Cultural Banco do Brasil, quando pudemos assistir algumas produções nacionais e internacionais, retornamos à Vitória pensando sobre a possibilidade de estabelecer um paralelo entre a Arte Educação e o universo de sonho e múltiplas possibilidades do cinema de animação. E foi com esse pensamento que no ano de 2008 criamos o *Primeiro AnimAmericano – Festival de*

¹ Sábado, dia consagrado ao descanso e estudos religiosos no judaísmo.

Curtas de Animação, com a exibição de 20 curtas produzidos com ferramenta de desenho da plataforma Windows, *Paint*, e editadas com outro software da mesma plataforma, o *Movie Maker*. Os temas eram livres, a trilha sonora composta por arquivos de MP3 escolhidos e providenciados pelos próprios alunos e a produção dos roteiros e das sequências de desenhos eram em grupo, o que consumiu um trimestre inteiro até que os curtas fossem concluídos. O resultado foi exibido em sessão dupla nas duas unidades do Colégio (Vitória e Jardim da Penha), contando com a produção de camisas personalizadas com a logomarca do evento. Alguns curtas foram disponibilizados na internet, hospedados no You Tube², para que as famílias também tivessem acesso ao trabalho realizado pelos alunos, já que as sessões, embora abertas, aconteceram em horário de aula, o que certamente dificultou a presença dos adultos em horário de trabalho.

Com nosso afastamento da Instituição, no primeiro trimestre de 2009, para trabalhar na Prefeitura Municipal de Vitória como professora de Artes (Designação Temporária - DT), no segundo nível da Educação Básica, não foi possível realizar a segunda edição do *AnimAmericano*. A experiência também se mostrou inviável nas escolas da Prefeitura de Vitória por onde passamos, dadas as condições instáveis do contrato que previa quase exclusivamente a cobertura de licenças e afastamentos de outros profissionais, quase sempre por períodos inferiores a um trimestre, dos efetivos de suas escolas. Outro fator que comprometia a continuidade do projeto era a estrutura das quatro escolas pelas quais passamos durante os dez meses de trabalho na Prefeitura: ausência de sala de Artes adequada (em uma delas, num bairro nobre de Vitória, o espaço disponibilizado era um porão) e de equipamentos necessários para o trabalho. Além disso, era sempre muito difícil garantir espaço na agenda do laboratório de informática, que era constantemente requisitado por professores de outras disciplinas, além da quase constante ausência dos profissionais da tecnologia no tocante a apoio técnico e processual. Embora trabalhando naquele momento com alunos do segundo ciclo, que, devido a uma

² Ambiente virtual que permite a postagem de toda a sorte de vídeos caseiros ou não, por parte de Instituições e pessoas físicas, bastando apenas, para isso, um cadastro simples e um equipamento (computador) equipado para trabalhos multimídia: www.youtube.com. Para encontrar os referidos vídeos, basta digitar no campo de busca do site *You Tube*: I AnimAmericano: <http://www.youtube.com/playlist?list=PL30432DE0E8C88957&feature=plcp>.

percepção mais apurada (em decorrência da maturidade e da idade) e coordenação motora desenvolvida, constituíam público ideal para se aventurar pelo universo da animação, notamos também pouco interesse por parte dos alunos, o que acreditamos que poderia ser contornado se o tempo disponível para o trabalho fosse maior que apenas alguns poucos meses cobrindo a licença de outro professor. O projeto de curtas de animação produzidos na escola ficaria por um tempo arquivado, mas o assunto ainda retornaria estampado nas demandas do cotidiano escolar, sempre permeado pelas mídias de massa tão presentes na mente e no repertório verbal e gráfico da infância contemporânea.

Ainda na graduação, tivemos a oportunidade de estabelecer um dos primeiros contatos pessoais com instrumentos e metodologias de pesquisa, na iniciação científica do CNPq, num projeto coletivo que investigava os usos e fins dos objetos de Arte Sacra do Convento de São Francisco, na cidade Alta, em Vitória, sob orientação da professora doutora Maria Cristina Leandro Pereira. Além disso, outro importante trabalho nos despertou para a necessidade da pesquisa em Artes, nas aulas de História da Arte Contemporânea, após as leituras de *O Fim da História da Arte*, de Hans Belting e *Após o Fim da Arte*, de Arthur C. Danto. O trabalho era constituído, basicamente, por curtas entrevistas, gravadas à porta do Restaurante Universitário da UFES, no horário do almoço, quando longas filas se formavam, munidos de gravador e três simples questões: “O que é Arte para você? O que é feito hoje é considerado Arte para você? E qual a sua área acadêmica?” A pesquisa, que contou com a participação de aproximadamente 50 pessoas, revelou uma distância entre o conceito que aqueles alunos tinham de Arte (normalmente ligada ao estilo renascentista) e a Arte produzida na contemporaneidade, sendo que a última pergunta servia para contextualizar as respostas com base na área de formação acadêmica do sujeito pesquisado. Esse primeiro contato com o sujeito da pesquisa, e não apenas com o documento histórico, como fonte de informação, despertou-nos o interesse pela pesquisa em campo, que trabalha com a troca e a participação ativa dos sujeitos pesquisados, o que mais tarde pontuaria algumas escolhas teórico-metodológicas em projetos.

O ingresso, em 2010, no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade na qual concluímos a graduação, parecia-nos um passo decisivo na carreira acadêmica. Mas o que pesquisar? Que assunto abordar? Que tema nos

poderia ser tão próximo e atual, mais que a vida russa e judaica de Marc Chagall? A pergunta, e não a resposta, para esse ponto de partida, estava nos desenhos criados por nosso filho caçula, que os produzia aos montes enquanto diante dos desenhos animados da televisão. Por um momento era como estar de volta à nossa própria infância e desenhos, encontrando nos riscos dele os nossos próprios rabiscos coloridos e nas falas de seus personagens favoritos alguns dos muitos desenhos de nossa infância. Desenhos que nos apresentaram obras de Arte Visual e Musical, como a Ópera Carmem, ouvida pela primeira vez nos episódios diariamente repetidos de Tom e Jerry.³

Inicialmente pensamos na influência dos desenhos animados sobre a produção gráfica infantil, sobretudo após uma breve pesquisa com colegas, Arte-educadores, que confessavam, entre uma pergunta e outra, o encontro com esses alunos que espontaneamente desenhavam personagens e cenas de cartuns. Ao longo da caminhada de leituras e recordações de nossa infância, no entanto, nasceu a necessidade de um “Catálogo de Reconhecimento”⁴, impresso colorido encadernado no formato de brochura⁵ com 88 imagens de desenhos animados diferentes, escolhidos aleatoriamente com a ajuda de sites e blogs⁶ que se dedicam a rememorar desenhos animados de diversas épocas, veiculados na televisão brasileira entre as décadas de 1970 e 1990. O catálogo também continha perguntas sobre a experiência e os sentimentos que envolveram o contato com as imagens e foi formatado com software de edição de imagens, Corel Draw, aproveitando nossa experiência em design gráfico, anterior à graduação. Ele foi enviado por meio de correio eletrônico para 30 contatos virtuais, que faziam parte do *hall* de amigos da pesquisadora, sendo previamente consultados quanto ao interesse em fazerem parte dessa etapa da investigação. Diante do retorno muito positivo, percebemos que o hábito de assistir desenhos animados havia permanecido na fase adulta entre 19 dos 20 contatos que responderam, participando da pesquisa. A esse primeiro

³ Desenho animado sobre as perseguições entre um gato e um rato, criado pelos Estúdios Hanna-Barbera. In: CORREIA, Anderson Kleber de A. **O vivo no mundo digital**. Monografia. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Graduação em Desenho Industrial/Programação Visual, 2004. pp. 17.

⁴ Caderno elaborado pela pesquisadora, contando com 88 reproduções de desenhos animados veiculados na TV brasileira entre as décadas de 1960 a 1990.

⁵ Impresso em tamanho A4, dobrado e grampeado ao meio, sem o uso de espiral.

⁶ Alguns desses sítios virtuais: http://www.memorychips.com.br/des_001.htm e <http://desenhosanimadospt.blogspot.com>.

contato chamamos de “teste de recepção”, pois intentávamos compreender o caráter particular de interesse da pesquisadora relacionado à possibilidade da ampliação para a coletividade do fenômeno midiático da televisão. Dentre os sujeitos envolvidos na pesquisa, contamos um médico, uma dona de casa, um fisioterapeuta, uma secretária, um publicitário, dois administradores, um engenheiro e nove professores, sendo que três pessoas não indicaram suas profissões. Dos entrevistados, quinze são mulheres e apenas cinco homens; cinco apenas com curso superior, quatorze com pós graduação e um apenas com ensino médio completo. As idades variaram entre 20 e pouco mais de 60 anos, sendo quatro com idade entre vinte e trinta; nove entre trinta e um e quarenta; seis entre quarenta e um e cinquenta e apenas um acima de sessenta anos. Os índices de reconhecimento das cenas e personagens listados no catálogo variaram e foram quantificados conforme quadro ilustrativo abaixo, embora a pesquisa tenha privilegiado a relação entre a memória e a experiência dos participantes em relação às imagens mostradas e não ao índice numérico em si:

Faixa Etária		Gênero		Grau de Instrução		Área de Atuação		Reconhecimento por Área
20 a 30 anos	4	F	M	Apenas Ensino Fundamental	-	Educação	9	Entre 22 e 75
		3	3					
31 a 40 anos	9	5	2	Apenas Ensino Médio	1	Comunicação	1	81
41 a 50 anos	6	6	-	Apenas Curso Superior	5	Saúde	2	Entre 36 e 68
Mais de 60 anos	1	1	-	Pós Graduação	14	Engenharia	1	29
						Outros	4	Entre 49 e 51
						Não Identificados	3	Entre 28 e 69
Total	20	15	5			Total de entrevistados: 20		Reconhecimentos para 88 imagens

Tabela 1: resultados da pesquisa prévia com adultos. Tabela criada pela pesquisadora.

Percebemos, de início, que o retorno dos sujeitos entrevistados era pautado pela euforia de estarem em contato “novamente” com os elementos midiáticos que fizeram parte de um período ímpar de suas vidas: a infância. Para esses sujeitos,

ficou claro que rever personagens e cenas, do que foi para eles uma de suas principais fontes de entretenimento infantil, era uma maneira de estar de volta no tempo, experimentando os mesmos cheiros e sabores da infância, em um exercício de rememorar e de certo modo resgatar as melhores lembranças para dar sentido a escolhas feitas no tempo presente. No entanto

Para sair das percepções vividas, não basta evidentemente memória que convoque somente antigas percepções, nem uma memória involuntária, que acrescente a reminiscência, como fator conservante do presente. [...] Não se escreve com memórias de infância, mas por blocos de infância, que são devires-criança do presente. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p.217)

Compreendemos, baseados no pensamento de Deleuze e Guattari, que o sujeito tem sobre o corpo a ação do tempo, que permitiu o envelhecimento da matéria visível, mas conservou no espírito as percepções e impressões da vida não apenas da infância, mas de toda a sua existência em um constante movimento de ir e vir. Por outro lado, revisitar os momentos da memória concernentes à infância não constitui um movimento isento e puro: as memórias, parece-nos, estão sempre veladas por uma iluminação do que somos no momento atual quando as revemos. Entendemos que por esse motivo os sujeitos da investigação inicial se reconheceram nos desenhos, eles eram tecelas⁷ de um todo que ainda se põe a caminho em uma linha orgânica e curvilínea que nos parece não ter início e nem fim.

Retornando aos resultados dessa pequena e inicial investigação, notamos um sentimento geral, por meio das respostas relacionadas a sentimentos e percepções da pesquisa, entre os participantes: o da angústia de se lembrarem de conhecer o desenho, mas não se recordarem do nome; além da sensação da grande maioria de ligar sentimentos positivos relacionados às recordações do tempo e da experiência de assistir essas produções culturais da mídia. Percebemos, desse modo, a potência do trabalho de investigar nas crianças de hoje o lugar de importância do desenho animado como fator constituinte de sua subjetividade, expressa nos desenhos que produz e no discurso que constrói sobre eles, enquanto se faz sujeito na coletividade: em família e no ambiente escolar. Percebemos, assim, a importância de investigar as relações entre memória, experiência e desenhos animados, enquanto herança cultural traduzida no consumo e no uso (CERTEAU,

⁷ Pedacos de cerâmica que formam o mosaico.

1998), passível de ser transmitida pelos adultos (produtores de cultura para a infância) às gerações subsequentes (filhos, alunos, sobrinhos). Essa aproximação tornou-se ainda mais evidente após acesso ao banco de teses e dissertações da CAPES, que revelou um trabalho de mestrado já abordando a estreita ligação entre desenhos animados e desenhos infantis: *As Marcas da Cultura nos Desenhos das Crianças*, de Margarete Sacht Góes, defendido em 2009, no Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE | UFES). Sendo assim, percebemos a necessidade de um olhar investigativo posto em uma posição diferenciada, o da experiência partilhada entre o adulto e a criança, sobre os mecanismos de espelho entre produção cultural midiática e desenho infantil, nas delicadas relações entre experiência e mídia, que leva a criança a eleger o desenho animado e seus personagens como assunto para suas produções gráficas. Nas leituras que se seguiram ao delineamento do objeto de pesquisa, algumas palavras para definir o estudo: infância, arte, desenho animado, mídia, desenho infantil, memória e experiência.

Desse modo, esta pesquisa encontra sua importância quando investiga os modos de apropriação e compartilhamento de conteúdos e hábitos midiáticos de uma geração a outra, pela experiência e pela memória particular (da criança) e coletiva (do adulto, da família). Compreendemos, no entanto, que o hábito cultural ligado ao que se poderia simplesmente nomear por consumo de desenhos animados, ou de produtos midiáticos, não se processa de maneira isenta ou passiva. Concordamos, assim, com o conceito dado por Michel de Certeau, quando categoriza como “usos” a relação do sujeito com as imagens da televisão, empregadas pela criança na “construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos” (CERTEAU, 1998, p.40). Por essa linha de pensamento, a criança lança mão dos conteúdos gráficos e discursivos do desenho animado para construir um sentido próprio, baseado em suas experiências pessoais, que são pautadas em suas relações sociais, enquanto eleger para essa construção os fragmentos do mundo adulto que a circunda.

Essas operações de emprego – ou melhor, de reemprego – se multiplicam com a extensão dos fenômenos de aculturação, ou seja, com os deslocamentos que substituem maneiras ou “métodos” de transitar pela identificação com o lugar. Isso não impede que correspondam a uma arte muito antiga de “fazer com”. Gosto de dar-lhes o nome de usos, embora a palavra designe geralmente procedimentos estereotipados recebidos e reproduzidos por um grupo, seus “usos e costumes”. (CERTEAU, 1998, p. 93)

Nesse contexto, retomando o pensamento de Certeau, a criança fabrica suas narrativas gráficas (desenhos) baseada no que se configura, para ela, na principal fonte de imagens de que dispõe: a televisão. Essas imagens, embora tenham aparência de fragmentos do mundo, são representações deste, e figuram em grande velocidade, como forma de entretenimento rápido e de baixo custo, oferecendo ainda uma espécie de segurança, já que seu uso pode ser feito no conforto do lar. Diante desse cenário, questionamos a presença excessiva, na maioria dos casos, da televisão na vida das crianças e seus desdobramentos em sua produção artística. Sabemos que a realidade pós-moderna, que produz os desenhos animados, é a mesma que obriga os adultos a se ausentarem por longos períodos do dia (ou ainda da noite) para trabalhar, diante das demandas contemporâneas do mercado. Ressaltamos assim o trabalho conjunto entre o Arte Educador e a criança, identificando e refletindo sobre os desdobramentos perceptíveis na produção visual e consequente reflexão (ou ausência dela) sobre o mundo de imagens que as cerca.

Compreendemos que os desenhos animados, além de produções feitas pelos adultos, também possuem um discurso que apela para o consumo de produtos associados a eles. No entanto, também reconhecemos que a televisão deixa pouca ou nenhuma possibilidade de intervenção para a criança. Assim, a não passividade dos pequenos diante da tela que eles não podem riscar, como poderiam fazer com um livro (CERTEAU, 1998), por exemplo, configura-se nos modos de apropriação e ressignificação que eles desenvolvem enquanto expostos à programação da TV. Um desses modos possíveis é o desenho embebido da cultura efêmera da mídia, fantasiada de personagens que preenchem as manhãs e tardes infantis.

Segundo Donald Soucy, citando Thomas Munro (BARBOSA, 2005, p.42),

O conteúdo da expressão sempre é influenciado por forças externas. Se os professores ignoram estas forças, então eles não ajudam seus alunos a discriminar entre más e boas influências, entre a expressão pobre e a arte verdadeira.

Nisso reside a relevância dessa pesquisa, em decorrência dos avanços tecnológicos que marcam nosso momento histórico, como forma de estabelecer um caminho que discuta a produção gráfica infantil mediante as relações de memória e experiência coletiva, familiar e individual com a mídia e seus produtos audiovisuais. Apontamos ainda para as poucas pesquisas realizadas neste campo específico e a urgência, na pós modernidade tardia (HALL, 2007), em se estabelecer pontes de diálogo entre a educação formal e os muitos meios de acesso a outros tipos de saber.

1. REVISÃO DE LITERATURA

1.1 Do Objeto ao campo empírico:

Não há como o pesquisador se abrigar em uma posição de neutralidade científica, pois ele está implicado necessariamente nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer. (ALGEBAILLE, 1996, p. 128)

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES nos forneceu informações relevantes em relação às pesquisas realizadas no Brasil nos campos da Educação, Arte e Comunicação, sendo a região sudeste a maior detentora de trabalhos: 55 pesquisas, distribuídas entre São Paulo (38), Minas Gerais (5), Rio de Janeiro (10) e Espírito Santo (2). Na sequência, encontramos na região sul um número significativo de produções acadêmicas nos campos pesquisados: 20 trabalhos, sendo, 10 no Rio Grande do Sul, 5 no Paraná e a mesma quantidade em Santa Catarina. A região nordeste aparece com 6 trabalhos, distribuídos entre Bahia (2), Rio Grande do Norte (1), Paraíba (2) e Pernambuco (1). E por fim, a região centro-oeste, com 3 produções: uma no Mato Grosso do Sul e uma em Goiás (Brasília). A região norte não figurou na pesquisa, conforme os termos dados acima.

Os aspectos mais interessantes que ressaltamos nessas pesquisas dizem respeito à abordagem e à temática escolhida. Observamos que o tema relacionado à infância prioriza questões como a recepção e o comportamento infantil diante deste ou daquele programa especificamente. Em outros projetos a pesquisa foca o discurso do desenho animado do ponto de vista do conteúdo, enquanto outras investigações fazem um recorte do desenho animado e do desenho infantil como recursos facilitadores de ensino para outras disciplinas como física e língua portuguesa. Além disso, nas pesquisas selecionadas entre os anos 2000 e 2010, na linha dedicada às investigações no campo das Artes, as abordagens não priorizaram as relações entre ensino de Arte e mídia, o que também contribuiu para um distanciamento do assunto que poderia colaborar com nosso levantamento.

Resolvemos, desse modo, estabelecer uma aproximação dessas pesquisas para investigar que tipo de abordagem é utilizada e de que maneiras seus resultados contribuem para o entendimento do tema por nós escolhido.

Para tanto, retomamos a pesquisa ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em busca de trabalhos acadêmicos compreendidos entre os anos 2000 e 2010, analisando os seguintes recortes: título, palavras-chave e resumos. Ao término do levantamento, selecionamos os mais próximos de nosso foco de investigação: um total de 79 trabalhos, sendo 13 teses e 66 dissertações. Fizemos esse recorte levando em consideração a quantidade de trabalhos a serem analisados em relação ao tempo disponível para essa tarefa, o que não nos deixaria tempo hábil para cumprirmos todas as demandas para este projeto.

Nesse levantamento, concluímos que a área de Educação é majoritária, contando com 27 trabalhos (24 dissertações e 3 teses), seguida da Comunicação com 17 pesquisas (13 dissertações e 4 teses), da Psicologia com 11 pesquisas (7 dissertações e 4 teses), das Letras e Linguística, com 9 investigações (9 dissertações e nenhuma tese), das Artes com 5 trabalhos (todos dissertações e nenhuma tese) cabendo 10 trabalhos (8 dissertações e 2 teses) a áreas diversas de conhecimento como física, química, sociologia, dentre outros já citados.

A partir dessa revisão de estudos, dividimos nossas descobertas e reflexões em blocos temáticos de acordo com nosso interesse de pesquisa: desenhos animados e desenhos infantis, trabalhados isoladamente ou em diálogo, conforme veremos a seguir.

1.2 Dissertações e Teses: Desenhos Animados e Desenhos Infantis

O desenho animado, enquanto conteúdo midiático referencial de uma produção gráfica infantil mediada pelas relações de memória e experiência é o objeto desse trabalho. Com vistas a enriquecer as discussões e desdobramentos desse eixo temático, buscamos localizar outras pesquisas – Dissertações e Teses – que tenham narrativas próximas a ele. Ao fazermos este levantamento, acreditamos

ampliar o campo de discussão, trazendo as produções acadêmicas defendidas entre os anos 2000 e 2010, nos Programas de Pós-Graduação brasileiros vinculados a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

De início, buscamos identificar as produções acadêmicas ligadas somente ao estudo específico de mídia (desenhos animados), seguido da busca por estudos sobre o desenho infantil (Arte e Educação) e, ocasionalmente, do vínculo entre esses dois temas. No entanto, ao longo do levantamento, percebemos que outras áreas de conhecimento, como Psicologia, Sociologia, Letras e Direito também possuíam uma produção significativa para nossa pesquisa. Tomados os devidos cuidados para delimitar o campo de investigação, focando nas áreas de Educação, Artes e Mídia, consideramos como eixo os estudos que contemplam o uso do desenho animado e/ou a produção gráfica infantil como objeto de estudo ou recurso para pesquisa.

Após o levantamento, no entanto, consideramos pequeno o número de pesquisas ligadas à área de Arte Educação, cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Percebemos que o Desenho Animado tem sido alvo de pesquisas, sobretudo, da área de Comunicação, que contempla recepção e conteúdo (discurso) dessas produções. Em nosso levantamento elas somam 52 pesquisas, acrescentando-se a elas, nesse contexto, duas sobre mídia. Em contra partida, o Desenho Infantil foi alvo de investigação em 25 produções, com abordagens semióticas, tecnológicas, comportamentais, pela Sociologia da Infância e nos processos de comunicação e expressão. Os trabalhos relacionados à Educação somam 27 produções, sendo 24 dissertações e 3 teses. São apresentadas ainda 11 pesquisas da área de Psicologia (7 dissertações e 4 teses), 9 da área de Linguística e Letras (9 dissertações e nenhuma tese) e 17 em Comunicação (13 dissertações e 4 teses). Contamos também 5 trabalhos em Artes (todos dissertações), 2 em Educação, Arte e História da Cultura, e apenas 1 em cada área a saber: Física, Química, Direito, Sociologia, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Mídias, Design e Semióticas, Tecnologias de Informação e Educação; incluídos por apresentarem temática próxima ao nosso objeto de estudo. Trabalhos que envolvessem diretamente o desenho animado relacionado à memória, experiência e produção gráfica infantil, especificamente, não foram identificados.

O que nos chamou a atenção nesse levantamento foi o uso do desenho animado, ora como recurso facilitador de acesso ao público, ora como objeto de análise da

produção por si mesma (códigos e discurso); além da abordagem de uso dos desenhos infantis servir como sintoma ou objeto de análise e decodificação ligada ao produto (o desenho infantil e seu discurso). Observamos ainda o interesse corrente na produção animada “Os Simpsons”⁸, totalizando 9 investigações com essa temática. Temas como a influência dos discursos de violência dos desenhos sobre o comportamento infantil também são priorizados, sendo notados em 5 investigações especificamente. Quanto à recepção dos desenhos e alguma forma de influência sobre o comportamento das crianças, notamos 11 pesquisas; sobre Gênero, 3 pesquisas; quanto às heroínas, 3 investigações; quanto ao Consumo, 2; em relação a um ou mais personagens, 6 e apenas 1 investigação ocupa-se com a influência dos desenhos animados sobre o docente.

Em relação aos desenhos infantis, notamos que os pesquisados demonstraram interesse em investigar a produção gráfica infantil enquanto linguagem em 6 pesquisas, e como produto a ser analisado em 6 outras investigações. Quanto à cultura e suas diversas formas de construção, identificamos 4 pesquisas; como recurso de avaliação, aprendizado e diagnóstico, em 3 investigações; na formação docente em 3 e como gênero e publicação em meios de comunicação em 1 investigação.

Como forma de tornar mais claros os resultados, procedemos a uma subdivisão por áreas temáticas, a saber: Educação, Comunicação, Artes, Psicologia e Artes, conforme tabela a seguir:

Aproximação	Educação		Comunicação		Artes		Psicologia		Outras Áreas	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Discurso dos Desenhos	4	-	10	-	3	-	-	-	8	1
Gênero	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Recurso	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-
Consumo	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Violência	1	-	-	1	-	-	2	-	1	-

⁸ Desenho animado norte americano que satiriza o estilo de vida americano tipificado numa família (que dá nome à série), criado por Matt Groening para o canal FOX, desde 1989.

Recepção e Comportamento	3	1	1	1	-	-	2	2	3	-
Outros	1	-	-	1	-	-	-	-	2	1
Total	14		14		3		7		18	

Tabela 2: Dissertações e Teses - Desenho Animado – 2000 a 2010. Tabela criada pela pesquisadora.

Aproximação	Educação		Comunicação		Artes		Psicologia		Outras Áreas	
	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
Produto / Conteúdo	2	1	1	-	1	-	-	-	-	-
Gênero	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Cultura	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Linguagem	4	-	-	1	1	-	1	-	-	-
Recurso	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Formação docente	4	-	-	-	-	-	1	1	1	-
Total	13		2		2		4		1	

Tabela 3: Dissertações e Teses - Desenho Infantil – 2000 a 2010. Tabela criada pela pesquisadora.

Fazendo uma primeira análise, notamos que o interesse temático dos pesquisadores tange, sobretudo, às investigações cujo objeto de estudo é o desenho animado, ao campo do discurso transmitido pela produção midiática e seus desdobramentos (influências) sobre o público pesquisado. Ao observarmos mais de perto o interesse por este segmento, notamos que um sub-tema bastante explorado é o da violência como subproduto desse discurso, não sendo investigado, por exemplo, o vocabulário verbal ou gráfico do público pesquisado, além de seu comportamento social. Também não observamos diferenciação na relação do acesso (se por TV paga ou rede nacional de televisão) do público às produções midiáticas, tampouco os resumos determinam, em sua maioria, a faixa etária trabalhada na pesquisa, notada em apenas 15 investigações.

Estabelecendo um paralelo com nossa investigação, que privilegia a Sociologia da Infância como forma de abordagem e o campo da experiência e da memória como

contribuintes na produção gráfica infantil, tendo como pressupostos teóricos os conceitos de Walter Benjamin, também notamos uma ausência dessas bases teóricas, ao menos as que foram encontradas nos resumos disponibilizados no sítio pesquisado e supra-referenciado.

A Sociologia da Infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos de vida, e a infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída. (SARMENTO, 2008, p. 22)

Dados os resultados deste levantamento, resolvemos realizar análise das produções que mais se aproximam da temática de nossa investigação: a relação entre desenho animado e a produção gráfica infantil, tendo em vista a quantidade de trabalhos relacionados e sua pouca identificação com nossa pesquisa. Disponibilizamos nas referências bibliográficas todas as dissertações e teses pesquisadas, organizadas por eixo temático para que a consulta seja facilitada.

1.3 Desenhos animados como objeto de investigação

Ao analisarmos as investigações que tratam do desenho animado, dentro do recorte de tempo proposto para este levantamento, identificamos três formas distintas de qualificar essa temática: o desenho animado como recurso para pesquisa, quanto ao seu discurso (análise de episódios ou recortes relacionados a eles como vinhetas de abertura ou história de criação dos mesmos) e outra abordagem pelo desenho animado relacionado à infância. Identificamos, ainda, nesse recorte específico, o interesse pelos desenhos contemporâneos⁹ como: Os Simpsons, Laboratório de Dexter, As Meninas Super Poderosas, Bob Esponja Calça Quadrada, Jimmy Neutrôn e Padrinhos Mágicos, além dos chamados “anime”, os desenhos japoneses como: Cavaleiros do Zodíaco, Dragon Ball, Pokémon e Shaman King.

⁹ Veiculados na TV brasileira especialmente na última década: entre o ano 2000 e 2010.

Nas pesquisas em que os desenhos animados são utilizados como recurso de trabalho e investigação, temos registros como o uso de um episódio da série *Peanuts*¹⁰ traduzido no Brasil como Minduim e conhecido como Snoopy, da década de 1990: *Não tem choro*. O filme foi produzido especialmente para crianças americanas que sofrem de uma doença rara e muito grave: a leucemia. Não por acaso, a pesquisa em questão utiliza essa produção como meio de abordagem no processo de tratamento e reinserção da criança com câncer na escola.

Outros exemplos vêm de pesquisas que utilizam o longa da *Walt Disney, Você já foi à Bahia?*¹¹, como método de abordagem no ensino da física, convidando os alunos a questionar se as cenas poderiam ou não fazer parte da realidade do cotidiano. Mas, além das pesquisas que utilizam o desenho animado como recurso de introdução a saberes de outras áreas de conhecimento, notamos também investigações que se ocuparam de mudanças positivas e negativas no comportamento infantil, sendo que a principal delas diz respeito à violência. Talvez a série mais investigada, dentre todos os trabalhos que relacionam o desenho animado como objeto de estudo dentro deste levantamento, tenha sido *Os Simpsons*. O desenho animado produzido nos Estados Unidos, por Matt Groening para a Fox, chama a atenção por se manter no ar nos últimos 20 anos. Trata-se de uma paródia satírica do chamado “estilo de vida americano”, ilustrada por uma família de mesmo nome chefiada por Homer, pai de três crianças (Bart – estereótipo do “garoto problema”, Lisa – intelectual e engajada em causas sociais e ambientalistas e Meg – o bebê que não possui falas e vive com uma chupeta na boca). Homer é funcionário de uma usina de energia nuclear e marido de Marge, uma mulher norte americana média que pendula entre a razão e o comportamento “aceito” do americano típico. A série se passa na cidade de Springfield e discute de maneira bastante ácida o comportamento humano ocidental, o estilo de vida norte americano, a televisão, as relações com o dinheiro e valores como família e religião.

Outro foco de interesse dos pesquisadores envolvidos com essa temática é o desenho animado como recurso de incentivo ao consumo, assunto abordado

¹⁰ Tirinhas de jornal criadas por Charles Schulz na década de 1950 e que, pouco tempo depois, ganhou as telinhas com os episódios da turma de crianças americanas que relatam dramas do cotidiano, tendo por herói (ou anti-herói) o cachorro de Minduim pelo qual a série é mais conhecida: Snoopy.

¹¹ Longa metragem dos Estúdios Disney que mistura desenhos animados e atores reais, data de 1944.

principalmente nos episódios do curta *Três Espiãs Demais*¹². Quanto ao curta, encontramos uma dissertação bastante direcionada ao assunto: *Aprendendo a Consumir com Três Espiãs Demais*; além de estudos semióticos do desenho, trabalhados pela pesquisadora capixaba Maria Nazareth Bis Pirola, em sua dissertação de mestrado de 2006, *Televisão, Criança e Educação: as estratégias enunciativas de desenhos animados*, neste Programa de Pós Graduação. De fato, o acesso aos desenhos animados que se mostram única e exclusivamente como vetor de potencialização do consumo na infância é, e deve mesmo ser, alvo de reflexão, discussão e interferência por parte de educadores e pesquisadores da educação. Se almejamos um trabalho de educação que prioriza a formação integral de uma sociedade mais justa e consciente, faz-se necessário que o tema do consumo seja tratado de maneira responsável, ainda que isso se constitua num exercício de “remar contra a maré”, numa cultura que visivelmente prioriza o TER em detrimento ao SER.

O comportamento das crianças diante das produções midiáticas infantis também recebeu destaque por parte dos pesquisadores, sobretudo quando esse comportamento se desdobra em reações que põem em risco o bem estar das crianças dentro e fora do ambiente escolar: a violência. Nesse ponto foram destacadas em especial as produções midiáticas de moldes japoneses, os assim chamados animes¹³, tendo por representantes *Dragon Ball*¹⁴, *Cavaleiros do Zodíaco*¹⁵ e *Pokemon*¹⁶. Baseados nos mangás, quadrinhos orientais impressos lidos da direita para a esquerda, os animes ganharam o Brasil rapidamente, vendendo, além da cultura e dos modos de vida orientais, a assim chamada “violência” advinda de lutas e disputas entre o bem e o mal, traduzidas na força dos

¹² *Totally Spies!*, traduzido no Brasil como *Três Espiãs Demais*, desenho animado produzido em 2001 pelos estúdios franceses Marathon Production e dublado pelos estúdios Marshmallow no Brasil. O curta conta a história de três adolescentes que dividem o tempo entre salvar o mundo e ir às compras no shopping, já que todas as suas armas são produtos de consumo como sombrinhas e batons ultra modernos. As roupas das adolescentes também são sempre muito modernas, elas são magras e altas apresentam um alto poder aquisitivo, desfilando automóveis e outros objetos de consumo da elite.

¹³ Desenhos animados produzidos no Japão (com origem nos Mangás, histórias em quadrinhos japonesas) e que mostram um cotidiano ligado à cultura japonesa como as lutas marciais, os ninjas e os heróis orientais. Possui estética visual particular: os olhos são sempre bem grandes em relação ao restante da cabeça e de todo o corpo.

¹⁴ Mangá japonês criado em 1986 por Akira Toriyama.

¹⁵ Adaptação do manga de mesmo nome criado em 1986 por Masani Kurumada.

¹⁶ *Pocket Monsters*, ou, literalmente, monstros de bolso, originalmente criado para jogos de videogame e computador por Satoshi Tajiri e Ken Sugimori em 1996.

guerreiros ninja e samurais. Além da violência, esses desenhos também se tornam alvo de investigação quanto ao seu discurso: os valores orientais em detrimento dos ocidentais, talvez uma contrapartida cultural aos desenhos ocidentais que, pelo fenômeno da globalização, colocariam em cheque valores da cultura oriental por excelência, como a honra e a verdade acima de qualquer suspeita.

Seja para trazer ao centro da discussão o conteúdo, a estética e a narrativa dos desenhos ou ainda a influência que estes exercem sobre crianças e até mesmo adultos, podemos notar que o interesse de pesquisa nesse campo não se mostrou singelo, sendo para tanto alvo de investigação em muitas áreas de conhecimento humano. Marca de uma sociedade pautada no consumo, mas também na crise de valores (BENJAMIN, 1994), a produção midiática voltada ao público infantil retrata mais que o espelho de nossa sociedade ocidental, ela veicula ideologias ocultas ou escancaradas, enquanto se coloca entre o educador e os conteúdos produzidos pela humanidade ao longo do tempo. As investigações no campo da educomunicação, sobretudo quanto aos desenhos animados, são bastante recentes se comparadas a outros campos de interesse de investigação acadêmica. O que nos motiva é a possibilidade de reflexão acerca dos desafios pós-modernos da educação e da sociedade enquanto produtora e consumidora de saberes, de poderes e de desejos.

1.4 Desenhos infantis como objeto de investigação

Os desenhos infantis são objetos de estudo de muitos pesquisadores e professores; seja para qualificar e conhecer suas emoções, rotular seus comportamentos ou mesmo para conhecer a maneira como expressam sentimentos e modos de percepção de si mesmos e do mundo ao redor. Dos trabalhos investigados quanto aos desenhos das crianças, observamos que muitos são os interesses de pesquisa: gênero, cultura, inclusão, poéticas visuais, coordenação motora na construção da escrita, diagnóstico para baixo rendimento escolar (leitura e escrita), relações entre narrativa oral e desenho infantil, conteúdo dos desenhos infantis e o contexto social.

Damos destaque ao trabalho de doutoramento do professor César Pereira Cola, que investiga processos de comunicação e expressão nos desenhos infantis quando ressalta

As imagens que as crianças produzem seriam produtos externos, relações da criança com pessoas, com objetos, decodificados interiormente, como se a criança visse, percebesse o mundo, e o retornaria em forma de arte totalmente transformado, ressemantizado. A relação seria uma equação dessa forma: criança + mundo + sensações próprias = arte infantil. (COLA, 2003, p. 66)

O desenho infantil é ainda utilizado como fonte de investigação do comportamento das crianças, para diagnóstico nos processos de apreensão da leitura e da escrita e, sobretudo, para conhecer “os sentimentos” da criança investigada, seja para fins terapêuticos (psicanálise) ou pedagógicos (cotidiano escolar). A investigação dos desenhos de crianças com deficiências físicas, motoras ou neurológicas também é observada, com destaque para a pesquisa de Denise Milani (dissertação, Universidade Metodista de São Paulo, 2001) que escreve sobre *A brincadeira simbólica e o desenho da criança portadora de Síndrome de Down*. Em outros trabalhos, o foco de investigação está voltado para o desenho infantil como forma de comunicar conhecimentos, expressar sentimentos e como registro (produto) de aprendizado. Também observamos uma preocupação em observar o comportamento (gráfico, verbal e visual) das crianças em relação ao corpo nas aulas de Artes e de Educação Física; as narrativas infantis por meio dos desenhos, enquanto objetos de investigação, interpretação e sistematização de conhecimentos; produções referenciadas por obras de Arte (Salvador Dali: visita guiada em museu) e das relações entre a fala e a produção manual (desenhos infantis).

Ressaltamos, desse modo, o não posicionamento da criança como indivíduo capaz de produzir, e não apenas de consumir, conhecimentos; além de uma subvalorização da produção gráfica infantil, posicionando-a apenas como objeto de estudo e investigação, nunca como artefato produzido por indivíduos que possuem uma história e uma relação consigo e com o mundo, ainda que não tão ampla e diversificada quanto os adultos com os quais se relaciona.

O desenho infantil é uma manifestação humana que precede, em muitos casos, a fala e certamente a escrita. Antes mesmo de a criança conhecer as letras que

formam seu nome, ela busca se relacionar com objetos gráficos capazes de gravar sua expressividade, estando ligada muito mais ao prazer que advém do ato que do produto que resulta dessa ação. Segundo César Cola (2003, p.9),

Crianças desenham em creches, escolas, em casa, enfim, em todos os locais possíveis. Mesmo quando não existem materiais criados especialmente para se desenhar, a manifestação expressiva da forma através do desenho está presente.

Para Rosa Iavelberg (2006, p.57) “o desenho é a base de todas as linguagens artísticas”, e a Arte é a maneira por intermédio da qual a humanidade comunica suas relações com a vida e com seus semelhantes; daí a necessidade da criança de eleger uma forma de comunicar sua relação com o mundo concreto, com o qual estabelece contato pela respiração, pelo toque com o chão, com a própria roupa e com outros humanos. Desse modo, não nos parece sobremaneira estranha a afirmação de alguns pesquisadores de que do ato produtivo, da relação da criança com os materiais gráficos com os quais ela potencializa e realiza seus registros, ela extrai principalmente prazer. Segundo Iavelberg (2006, p. 57) “A importância do desenho é inegável pela integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade.” Temos assim uma relação imprescindível entre essas diversas instâncias do desenvolvimento humano vinculadas por uma única ação criadora: a Arte.

No entanto, ressaltamos que, embora a produção gráfica de crianças pequenas esteja intimamente ligada ao prazer da produção e não necessariamente ao produto advindo dela, toda criação intencional infantil possui uma referência imagética potente para imprimir nela suas marcas. Devemos ressaltar, ainda, que a maior fonte de imagens das crianças tem sido a televisão, desde a segunda metade do século XX até hoje, e as crianças não ficam passivas diante dela:

Cabe destacar que, se as recepções infantis às imagens, cenas e sons de seu cotidiano fossem tão passivas como alguns educadores querem crer –, não se constataria a presença marcante desses elementos culturais em suas conversas, brincadeiras, desenhos, músicas, faz de conta, nem em seus modos de vestir, de usar objetos, de falar, enfim, de se relacionar com as pessoas. (FERRAZ, 2009, p. 68-69)

Vemos, desse modo, que a temática da programação televisiva aparece não apenas no comportamento infantil, mas em suas escolhas de consumo, de produção e de reprodução. Obviamente não podemos nivelar todas as crianças pela mesma linha de desenvolvimento e comportamento, cada criança é única em seus modos de apropriação e ressignificação dos conteúdos externos com os quais estabelece contato e se relaciona, pois

[...] o desenvolvimento da inteligência na criança não é linear, mas sim complexo, ou seja, acontece de forma irregular, complicada e bizarra. (HOUDÉ, 2009, p. 41-42)

Assim, a criança avança pelo tempo, associando suas experiências gráficas às vivências que ela acumula por tentativa e erro. A essas experiências se somam as relações com seus pares de mesma idade e aos adultos que fazem parte de seu entorno, além das imagens que ela recebe pelos meios de comunicação, mesmo que seja pela revista à qual tem acesso na creche para rasgar e realizar colagens ou pelos desenhos “controlados” que ela consome por permissão do adulto que dela cuida. “A criança desenha em meio ambiente onde já existem imagens, que queiramos ou não, exercem influência em sua ação gráfica” (IAVELBERG, 2006, p. 102): mais que produtos reproduzidos da mídia, a criança dá seus próprios significados aos conteúdos que apreende, organiza e devolve a seu modo como resposta gráfica, verbal ou pictórica.

2. RELAÇÕES DE EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA QUANTO AOS DESENHOS INFANTIS E DESENHOS ANIMADOS: DIÁLOGO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Esta investigação contou com aporte teórico baseado em conceitos de infância, memória e experiência segundo Walter Benjamin, além dos escritos de César Cola e Rosa Iavelberg para reflexões acerca da produção gráfica infantil. Outros autores também trouxeram importantes contribuições para nosso estudo, na medida em que concordavam e complementavam nossa visão quanto aos eixos temáticos eleitos para este trabalho.

2.1 Infância: reflexões sobre o conceito em Walter Benjamin

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. (BARROS, 2003, p.14)

Com quantas poesias, sonatas e canções sobre a infância nos brindaram os que são irremediavelmente tocados pela Arte ao longo da história humana? Até mesmo quem não se arrisca a desenhar com palavras, traz no bolso uma dúzia ou meia de memórias, ou *causos* engraçados, daquele tempo no qual os papagaios coloridos aquarelavam os céus de verão e as bonecas de louça eram filhas bem comportadas. Reservadas as devidas particularidades, todos nós passamos pela fase dos primeiros anos de vida humana denominada infância. Alguns de nós possuímos atualmente pouca ou nenhuma memória dos fatos e acontecimentos daquele período. No entanto, parece-nos, a consciência do adulto em relação a essas imagens se apresenta de maneira mais lúcida e consistente, se comparada àquela

que possuíamos quando crianças. Obviamente não nos é mais possível retornar à infância com o mesmo olhar e bagagem de experiências e saberes que tínhamos à época. Qualquer tentativa de retorno nos negará tais percepções, relegando-nos, quando muito, memórias, vivências e percepções tingidas pelo passar dos anos e manchadas por uma visão eternamente adulta de cenas inacessíveis do ponto de vista material.

Encontramos na literatura exemplos que ilustram bem tal situação. É o caso de *Quando eu voltar a ser criança*, Editora Summus, 1981, do escritor polonês Janusz Korczak. A narrativa conta a história de um educador das séries iniciais que, por uma ação sobrenatural e poética, volta a ser criança e revive os medos e angústias dos pequenos que vivem num mundo feito e mandado por adultos, sem, no entanto, perder de imediato sua consciência adulta, conforme lemos a seguir:

Não digo a ninguém que já fui adulto: finjo que sempre fui menino, e fico esperando para ver em que é que isso dá. É tudo esquisito e engraçado. Fico olhando e esperando. Espero mamãe cortar o pão para mim, como se não soubesse fazê-lo sozinho. Mamãe pergunta se já fiz os deveres. Respondo que fiz, mas para dizer a verdade nem sei. (KORCZAK, 1981, p. 23)

Para Korczak, o retorno à infância estava ligado à experimentação de sentimentos e situações típicas desses pequenos sujeitos que habitam o mundo adulto e partilham suas regras, saberes e sabores. Mas o que de fato vem a ser infância e criança? Compreendemos a infância como os primeiros anos de vida de qualquer pessoa, período no qual o sujeito é dependente de outro, adulto, para se alimentar, vestir, conhecer os códigos do mundo e aprender a viver nele. A criança, nesse contexto, é o sujeito que figura como ator principal desse estado de ser dos primeiros anos de vida humana. Por isso, tanto para Korczak quanto para Walter Benjamin, o acesso à infância se dá somente por via da memória.

Aquilo que Gide procurava na infância não se podia encontrar nela. Revolve o seu chão como um desesperado, mas o tesouro não se encontra aí, nem mesmo a felicidade pode ser encontrada, apenas a sua descrição para o observador que saiba a seu respeito. (BENJAMIN, 1919, p. 52)

Ora, o conceito de infância como conhecemos hoje foi moldado ao longo do tempo e, assim como a Arte, é contextualizado ao modo de pensar e produzir do homem atrelado aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais de cada momento

histórico. Desde o tempo em que os primeiros homens deixavam suas pinturas nas cavernas, era patente a necessidade de produzir e treinar guerreiros que pudessem garantir a sobrevivência e a proteção do grupo, numa visão de infância como investimento para a manutenção da vida e dos modos de produção. Esta função da criança é observada ao longo da história da humanidade e é refletida até meados do século XX, sobretudo em famílias de origem rural, quando mais crianças significam maior força de trabalho para a manutenção da família e de seu futuro. De fato, segundo Benjamin (1928, p. 251),

A verdadeira explicação é que no século XIX a criança como ser inteligente era totalmente desconhecida, ao que se agrega o fato de que para o educador o adulto era ideal proposto como modelo às crianças.

Assim, em uma sociedade na qual a criança é vista principalmente como espelho do adulto, não nos é difícil compreender a estética dos brinquedos infantis até o início do último século, quando as bonecas eram vestidas com roupas de adultos (BENJAMIN, 1928) e mesmo as crianças se vestiam com o que hoje podemos nomear por réplicas miniaturizadas das roupas adultas.

Nesse contexto, a criança é a garantia da sobrevivência da espécie, do grupo e dos valores por ele construídos e transmitidos, sendo também o indivíduo que ainda não é, mas pode vir a ser. Ela é o sujeito que ainda não possui linguagem (in-faz = sem linguagem) e, segundo Galzerani (2005, p. 45),

No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança é focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado.

Com o passar do tempo e o avanço dos meios de produção, no entanto, a criança passa a ser, cada vez mais, o núcleo da família tradicional composta por pai, mãe e filhos. E mesmo que os pequenos ainda sejam dependentes do cuidado e da guarda do adulto, notamos que, sobretudo nas sociedades ocidentais, a criança do século XXI conquistou um espaço talvez nunca antes imaginado. Compreendemos, desse modo, que a criança é vetor de conhecimentos que ela recebe, ressignifica a seu modo e devolve ao meio, lançando mão de diversos canais de comunicação, não sem antes pontuar suas percepções e produções pelo contexto sócio histórico do

qual ela é participante. Segundo Heywood Colin (2004, p.21), “[...] a criança é um constructo social que se transforma com o passar do tempo e, não menos importante, varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade.” Segundo Benjamin (1929, p. 122), “A criança proletária nasce dentro de sua classe. Mais exatamente, dentro da prole de sua classe, e não no seio da família.”

Vivendo em um mundo criado e comandado por adultos, podemos ser levados a acreditar que as crianças habitam uma espécie de universo paralelo ao do adulto. No entanto, de acordo com os escritos de Benjamin (1924, p. 237-238),

As crianças, com efeito, têm um particular prazer em visitar oficinas onde se trabalha visivelmente com coisas. Elas se sentem atraídas irresistivelmente pelos detritos, onde quer que eles surjam – na construção de casas, na jardinagem, na carpintaria, na confecção de roupas. Nesses detritos elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas assume para elas, e só para elas. Com tais detritos, não imitam o mundo dos adultos, mas colocam os restos e resíduos em uma relação nova e original. Assim, as próprias crianças constroem seu mundo de coisas, um microcosmo no macrocosmo.

Ainda que a criança possua uma leitura particular do mundo que partilha com o adulto, ela retira dele o que Benjamin chamou de “detritos”, ou fragmentos desse mundo para com eles fabricar e dar sentido às suas próprias relações. E mesmo que com esses detritos a criança construa um castelo com vilas e estratos diversos de servos, cavaleiros e damas em vestidos encantados, ainda assim, seu reino será loteado dentro do mundo adulto do qual a criança faz parte e de certo modo anseia tomar posse. “Elas não constituem nenhuma comunidade separada, mas são partes do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 1928, p.247-248).

Notamos, no entanto, que entre o mundo adulto e os sentidos que a criança dá aos detritos que sequestra dele, há ainda um terceiro ambiente: aquele que é pensado pelo adulto para a criança. Esse novo universo é sua tentativa de aproximação, na fabricação de produtos que traduzem muito mais dos anseios adultos que os da própria criança (BENJAMIN, 1928). Para além das necessidades mercadológicas, levando-se em consideração o sistema capitalista que enxerga na criança não mais o futuro consumidor, antes, aquele que pode consumir hoje mesmo, o adulto fabrica o que ele entende ser adequado às brincadeiras das crianças, muitas vezes não levando em consideração a capacidade inventiva do pequeno que perverte de maneira singular os sentidos dados pelo adulto ao objeto. O resultado são

brinquedos de alta performance, equipados com a última palavra em tecnologia, que roubam da criança o que lhe é mais caro e peculiar: a fantasia. “E ao imaginar para crianças bonecas de bétula ou de palha, berços de vidro, navios de zinco, os adultos estão interpretando à sua moda a sensibilidade infantil” (BENJAMIN, 1928, p.246-247).

No caso dos desenhos animados, um produto da mídia televisiva e hoje, mais do que nunca, cinematográfica, observamos um comportamento que se repete de maneira cada vez mais intensa: os adultos que lotam as salas de cinema consomem produtos relacionados e se ocupam em assistir aquela que, por excelência, é uma produção de entretenimento direcionada ao público infantil. De fato, os diálogos e situações criadas nesses desenhos parecem mesmo pensados e direcionados ao adulto, fenômeno que encontra paralelo nas fábulas, segundo leitura de Walter Benjamin (1924, p. 238): “A fábula, em seus melhores momentos, pode ser um produto espiritual de grande profundidade, mas só raramente seu valor é percebido pelas crianças.”

Diante disso, acreditamos que a criança é um subproduto do meio em que vive e das produções culturais às quais tem acesso, seja por seus pares, parentes próximos, colegas ou professores, seja pela mídia ou por membros da comunidade à qual pertence e mais: ao momento histórico do qual ela faz parte, pois, segundo Rebouças (2006, p. 111)

[...] algumas idéias, em certas épocas, dominam e moldam comportamentos, portanto, é preciso contextualizar os textos em seu tempo e espaço de produção para compreendê-los.

Seja como for, a criança é receptora de uma cultura produzida e pensada por adultos para ela. E embora todos nós, adultos, tenhamos um dia vivido nesse universo que nos desdobramos a estudar (da infância), por alguma razão ele não é mais totalmente acessível a nós. Como os portões de um maravilhoso paraíso que se fecham, simplesmente porque nos foi inevitável o envelhecer. Alguns ainda sobem nos muros altos que nos separam daquela época, como que em busca do cheiro do algodão doce ou da pipoca à porta do colégio; ou talvez dos sons da natureza, nos gorjeios dos pássaros de um tempo que se tornou inacessível, senão pela memória ou pela fotografia, se estas ainda existirem. Há também os que o

fazem por meio da literatura, como o fez Korczak (1981,p.55), que nos relata: “Os adultos dirão que os homens nunca terão asas, mas eu, que já fui adulto, afirmo que eles bem que podem ter.”

2.2 Experiência e memória em Walter Benjamin

A escolha de Walter Benjamin para nortear os conceitos centrais deste trabalho passa pela essência do que nos move investigar. Filósofo alemão de origem judia, Benjamin é considerado um importante pensador do século XX, sendo, por excelência, um pensador da modernidade, pois escreve a partir dela e para ela (PEREIRA, 2006). Interessa-nos, em suas reflexões, encontrar nos conceitos de experiência e memória, as relações que fazem mediação entre os produtos da mídia e os desenhos das crianças em fase escolar, o que identificamos por narrativa visual, eleita pelos pequenos como parte de seus vocabulários imagéticos e cotidianos.

Seu pensamento é pautado, sobretudo, no materialismo histórico e no misticismo judaico, de que resgata ainda um conceito bastante caro e conhecido da comunidade judaica: a tradição, “[...] lastro sobre o qual se preserva a possibilidade de redenção, memória coletiva que inscreve o indivíduo num conjunto de representações de sentido comum, laço que une o presente ao passado.” (PEREIRA, 2006)

Para Benjamin, a modernidade sofreria da perda progressiva de suas experiências, que seriam a capacidade humana de metabolizar conhecimento e autoridade, supondo uma tradição compartilhada (GAGNEBIN, 1999) que é transmitida oralmente de pai para filho. Essa herança, transliterada em tradição oral, bastante conhecida pela comunidade judaica, é a base de sobrevivência da cultura através das gerações e, segundo Giorgio Agamben (2005, p. 21),

Benjamin, que já em 1933 havia diagnosticado com precisão esta pobreza de experiência, da época moderna, indicava suas causas na catástrofe da

guerra mundial, de cujos campos de batalha 'a gente voltava emudecida'... não mais rica, porém mais pobre de experiências partilháveis.

A experiência, transformada em algo palpável, é o tesouro secreto e incorpóreo que o ancião transmite ao mais jovem e que este, por sua vez, reconhece como valor, identificando em cada palavra uma possibilidade de trazer ao mundo real, numa visão hegeliana, o que ainda não o é. Ela, a experiência, é vivenciada no espírito (BENJAMIN, 1984), sendo ainda a maneira como percebemos uma obra de Arte, não apenas com os órgãos sensoriais da visão, do tato ou da audição, antes, a maneira como a percebemos pelo sensível, traduzindo ao corpo aquilo que transcende a materialidade. Por isso, encontramos nos escritos de Walter Benjamin um conceito de experiência embebido no divino (PEREIRA, 2006), para além daquilo que o corpo recebe como registro, mas que ultrapassa os limites da razão para se fazer compreender.

2.3 Erfahrung: o conceito de experiência em Benjamin

Adentramos o conceito de experiência segundo Walter Benjamin, para compreendermos as relações de troca simbólica de conhecimentos e valores de uma geração a outra, por intermédio da tradição oral ou mesmo escrita. Não constitui nosso interesse, neste trabalho, um desdobramento maior acerca do termo, senão o refletido por Benjamin, ainda que o assunto seja longamente discutido por filósofos anteriores a ele, como Aristóteles e Kant.

Desse modo, descortinamos uma parte dos escritos do filósofo judeu alemão para usufruirmos da ideia de *Erfahrung*, produto das relações entre o tempo e o significado educativo. Ela é a capacidade humana de produzir sentido, baseada em um estímulo externo como uma imagem, um som ou um acontecimento, transmutando os modos de percepção sensível e elevando suas conclusões a um entendimento límpido, livre dos ruídos dos excessos de imagens e sensações com os quais somos bombardeados a todo instante. A experiência seria, nesse contexto,

nossa capacidade de compreensão do fenômeno ampliada para uma dimensão que está para além do fato ocorrido, quando somos capazes de aprender do/com o fato, mais do que presenciá-lo ou saber sobre ele.

Segundo Benjamin (1994, p.198), “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores”, assim, a experiência é algo que, mesmo experimentado individualmente, não perde seu caráter de coletividade, na medida em que se vivencia no corpo da humanidade o que parecia íntimo e particular. Benjamin estabelece ainda a diferença entre *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência), que seria apenas o tempo passando sem produzir mais nada além do envelhecer. Para ele, a condensação entre o conhecimento e a existência seria a totalidade concreta da experiência (PEREIRA, 2006). Dessa junção entre o conhecimento e a experiência nasceria a sabedoria, “conselho tecido na substância viva da existência” (BENJAMIN, 1994, p.200), que acolhe a experiência viva da tradição e a eleva à sensibilidade.

No entanto, para ser comunicável, a experiência necessitaria de um vetor de propagação. Alguém que tenha impresso em sua própria alma os saberes advindos da experimentação de cheiros, cores e sabores típicos da vida humana e que, desse modo, possuiria autoridade para compartilhar com seus pares. Para Benjamin, esta personagem humana se chamava Narrador.

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações mais importantes e que não recebe conselhos nem sabe dá-los. Escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites. (BENJAMIN, 1936, p. 201)

Assim, o Narrador é aquele que traz em si mesmo a compreensão do fenômeno em sua totalidade, conseguindo extrair dele um conhecimento que transborda a simples informação. Esse conhecimento é reconhecido como valor pelo grupo que circunda o Narrador, que se torna referência e fonte de saberes importantes para aqueles que desejam viver, mais do que apenas existir. Receber esses conhecimentos deverá gerar, naquele que os recebe, os mesmos sentimentos daquele que os formulou primeiro: a experiência é a capacidade de colocar a informação a serviço da vida, na

prática, dando a ela um sentido diferente daquele que tinha antes de se estabelecer contato com eles.

Uma das características mais peculiares da narrativa é sua capacidade de falar ao coletivo, enquanto se relata um fenômeno particular. Além disso, muito mais do que a potência de transformar palavras e conceitos em modos de operação para o funcionamento prático da vida, a narrativa (veículo de comunicação da experiência) é atemporal, ou seja, não ligada unicamente a um momento histórico, podendo ser vivenciada e sentida em qualquer momento que se escolha para proferi-la.

Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque da experiência individual, a morte, não representa nem um escândalo nem um impedimento. (BENJAMIN, 1936, p. 215)

Acreditamos que a alegoria utilizada por Benjamin, da escada que liga os céus à terra, tenha sua origem nos escritos da Torah que contam a história do patriarca Jacó, em seu sonho fantástico, a caminho de Canaã:

E saiu Jacob de Beer-Shéba e foi a Charan (Canaã). E se encontrou no lugar, e dormiu ali porque se havia posto o sol. E tomou das pedras do lugar e as pôs à sua cabeceira e deitou-se naquele lugar. E sonhou, e eis que uma escada estava apoiada na terra, e seu topo chegava aos céus, e eis que anjos de Deus subiam e desciam por ela. (Torah de Moshe, 2001, p. 78-79)

Ora, estando os conceitos de experiência, memória e tradição intimamente ligados às sociedades de matriz cultural baseada na tradição oral, torna-se indiscutível nossa participação nos escritos da fé judaica, dos quais Benjamin lança mão para fundamentar sua argumentação. É, pois, da opinião de diversos estudiosos da tradição oral judaica, como o sábio Malbim (MELAMED, 2001)¹⁷ que a escada vista por Jacó e utilizada na alegoria de Benjamin trata da relação entre o material e corpóreo (terra) e o etéreo e elevado (céus), além de, segundo o Midrash¹⁸ representar a ligação entre o particular (Jacó) e o coletivo (Israel), passado, presente

¹⁷ Rabino comentarista da Torah de Moisés, Meir Matzlizh Melamed.

¹⁸ Do hebraico, “busca” ou “procura”, é o método homilético de interpretação bíblica no qual o texto é explicado diferentemente de seu significado literal. Midrash também é o nome dado a várias coleções de tais comentários bíblicos, compilados da Torah Oral. UNTERMAN, Alan. **Dicionário Judaico de Lendas e Tradições**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1992, p. 174.

e futuro, partícipes em uma estrutura alegórica que condensa em si mesma todos esses conceitos.

A quintessência da experiência não é aprender a ouvir explicações prolixas que à primeira vista poderiam ser resumidas em poucas palavras, e sim aprender que essas palavras fazem parte de um jargão regulamentado por critérios de casta e de classe e não são acessíveis a estranhos. (BENJAMIN, 1929, p. 42)

Parece-nos, desse ponto de vista, que a experiência está circunscrita em um grupo bastante específico de pessoas bem vividas, cuja existência tenha experimentado um transbordamento tal que foi capaz de produzir saberes valiosos e transmissíveis às futuras gerações. No entanto, Benjamin nos apresenta o sujeito de muita idade como um mascarado cuja máscara se chama experiência (BENJAMIM, 1984). Sabemos que a função da máscara é a de camuflar uma realidade que desejamos desesperadamente (ou por fetiche) esconder de outros, bem como do reflexo ao espelho (imagem que se constrói de si mesmo). Desse modo, para Benjamin, o mascarado é alguém que possui vivências (*Erlebnis*) ou apenas tempo de vida e não experiências (*Erfahrung*) para compartilhar, com as quais seja capaz de aconselhar.

Mas conhecemos outros pedagogos cuja amargura não nos proporciona nem sequer os curtos anos de 'juventude'; sisudos e cruéis querem nos empurrar desde já para a escravidão da vida. (BENJAMIN, 1913, p. 22)

Segundo o filósofo alemão, esses adultos contam muitos anos de vida, mas pouca ou nenhuma narrativa verdadeira e digna de ser comunicável. Antes, escondem por detrás de suas máscaras a dor de uma infância passada às pressas, rumo ao que de fato importava na vida: a fase adulta (BENJAMIN, 1913). De certo modo, o autor nos leva a pensar ser contra toda e qualquer forma de experiência adulta, classificando-a como mascarada, no entanto, no trecho abaixo, ele nos faz compreender que sua crítica reside na forma de experiência como fardo da história em si mesma:

Será necessário que o objeto de nossa experiência seja sempre triste, que não possamos fundar a coragem e o sentido senão naquilo que não pode ser experimentado? Neste caso então o espírito seria livre. Mas, sempre e sempre, a vida o estaria rebaixando, pois, enquanto soma das experiências, a própria vida seria um desconsolo. (BENJAMIN, 1913, p. 23)

Às margens do que a experiência de fato é e da capacidade ou ausência dela em identificarmos seus vetores de compartilhamento, Benjamin nos faz voltar os olhos para a criança, como um ser dotado, tanto ou mais que o adulto, da capacidade de extrair das vivências algo mais do que apenas sensações. Para ele, cada uma das nossas experiências possui um conteúdo conferido por nós mesmos por intermédio do espírito (BENJAMIN, 1913) e a potência dessa relação está no fato de que é possível receber experiência dos mais velhos, sob a forma de tradição, desde que ela seja ressignificada e que faça sentido para aqueles que a recebem.

2.4 Eingedanken (rememoração): o conceito de memória segundo Walter Benjamin

Ao trabalharmos o conceito de memória, novamente nos deparamos com uma fonte inesgotável de trabalhos, que dissertam acerca desse assunto que inquieta a humanidade desde tempos imemoráveis. De fato, os gregos já se ocupavam em pensar sobre a memória e o esquecimento, ilustrando-os com suas alegorias míticas, repletas de imagens fantásticas. No entanto, mais uma vez, optamos por uma abordagem centrada no pensamento de Walter Benjamin, tendo em vista o pouco tempo do qual dispomos para este trabalho, além do fato de que os escritos do filósofo alemão concordam satisfatoriamente com as ideias centrais de nossa investigação.

Quando refletimos acerca da memória, outros termos como recordação e lembrança aparecem para ampliar a discussão. De fato, segundo o dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa¹⁹, a memória é a “faculdade de conservar e lembrar estados de consciência passados e tudo quanto se ache associado aos mesmos”. As recordações seriam, nesse contexto, os flashes de imagens e sensações associadas aos conteúdos das memórias, enquanto as lembranças seriam fios coloridos que marcam as páginas e funcionam como lembretes de sua existência: ao puxarmos por um deles (uma fotografia, um perfume, uma determinada situação) uma velha

¹⁹ **Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Versão 1.0, dezembro de 2001. Instituto Antonio Houaiss.

página se abre a revelar seus conteúdos guardados ou esquecidos através do tempo, como as melodias suspensas nas caixinhas de música que alguém fechou, antes que os acordes fossem todos executados.

Sem dúvida, a maioria das recordações que buscamos aparecem à nossa frente sob a forma de imagens visuais. Mesmo as formações espontâneas da *mémoire involuntaire* são imagens visuais ainda em grande parte isoladas, apesar do caráter enigmático da sua presença. (BENJAMIN, 1929, p. 48)

Para Benjamin, a maioria das recordações é feita de imagens. Pequenos pontos de luz que se unem e confabulam entre si para formar uma aparição. Sua presença, ele segue dizendo, é de caráter enigmático, mesmo quando espontâneas ou ainda involuntárias. Mas, e as memórias? Do que seriam feitas? Memórias, arriscamos dizer, são feitas de carimbos de alma, talhados com a lâmina do que nos corta fundo, quando estamos tão ocupados vivendo que não temos tempo para fechar e cuidar dos cortes. São como o som harmonioso do acordeom que nosso avô tocava em dias de festa, do qual ouvíamos muito mais que a música que as teclas copiavam: o galope veloz de seus dedos ágeis apertando e libertando os baixos cobertos de poeira.

Para Benjamin, o mais importante para o autor que rememora “não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração” (1929, p. 37), ou seja: mais importante do que a própria imagem que se forma são as conexões de conhecimentos associados a sensações e conceitos, advindos da experiência de trazer novamente ao presente o que tem lugar cativo no passado. De certo modo, no entanto, parece-nos que ao rememorar, os limites que separam o tempo são desfeitos e novamente a escada alegórica de Jacó se põe no caminho do sonho: entre um degrau e outro, não se faz mais diferença entre o que se passou e é rememorado agora, como se a ação de trazê-lo lhe conferisse o status de novamente (de novo, ou seja, em novidade) ser.

Mas, embora a memória nos pareça, em princípio, uma fonte inesgotável de imagens e experiências, tal como um aquário de peixes dourados para o qual podemos lançar com segurança nossas redes, nem tudo o que experienciamos está acessível e disponível para consulta. Nossa capacidade mental nos proporciona lembrar uma ínfima parte de tudo o que nos ocorre durante os dias que se somam e formam nossos anos de vida. No entanto, parece-nos confortável dizer que o que

ficou acessível, de fácil alcance, é o que encontrou importância dentre outros fatos, esquecidos; de fato, quão penoso nos seria lembrar de cada detalhe ao longo de toda a nossa existência!

Assim, para o filósofo alemão, seguimos entre lembranças esquecidas e memórias construídas, que dão sentido aos poucos detalhes da trama inteira aos quais temos acesso, pois

[...] não seria esse trabalho de rememoração espontânea em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite. Cada manhã, ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas de tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. (BENJAMIN, 1929, p. 37)

Nesse contexto, lembrar e esquecer fazem parte de uma mesma trama, da qual não podemos escolher as cores ou a espessura dos fios. Para nós, resta apenas o trabalho de alinhar os pedaços e construir com eles alguma coisa entre as colchas de retalho que aquecem e embelezam e um painel de possibilidades que usaremos na sala onde nunca convidamos ninguém para um chá.

2.5 Sobre os conceitos de memória e experiência midiática na infância

Buscamos refletir sobre os conceitos de memória e experiência pensados por Walter Benjamin, trazendo suas ideias à luz de nosso entendimento e experiências próprias, para fundamentarmos este trabalho. Mas, de que maneira esses conceitos nos ajudam a pensar nos processos de subjetivação nos quais os desenhos das crianças são concebidos? Nossa investigação passa pela hipótese de que as crianças do século XXI, embora expostas a um volume de informações que chegam de maneira muito rápida por intermédio dos meios de comunicação, embebidos em alta tecnologia, também recebem de seus pais e pares as referências que as ajudam a construir suas próprias identidades artísticas. Desse modo, nossas crianças

receberiam, além das referências diretas da mídia, uma referência familiar do hábito de consumir desenhos animados.

Por isso, propusemos nesta pesquisa um momento de intercâmbio de saberes e experiências entre as crianças pesquisadas e seus familiares, para que eles pudessem compartilhar conteúdos midiáticos de diferentes tempos e infâncias, buscando o conceito de rememoração (*Eigendenken*), que “estabelece com o passado uma relação viva, desperta o passado para salvar o futuro da estagnação do presente” (PEREIRA, 2006, p. 61). Nessa proposta, as crianças tiveram a oportunidade de ouvir de seus pais os relatos de suas infâncias, não apenas quanto às memórias dos desenhos, mas de todo o entorno vivido por eles, desde a cor dos móveis da sala até o cheiro do alimento sendo preparado na cozinha, enquanto os ponteiros do relógio avançavam e diminuía a distância entre o momento de estar em casa do momento de ir pra escola.

A narração remonta, de acordo com Benjamin, à poesia épica e aos contos de fada; diz respeito, portanto e necessariamente, à tradição oral, às histórias que se contam de pais para filhos, à memória dos ancestrais, à história de indivíduos que desempenham, em suas respectivas comunidades, papéis simbólicos fundamentais. (PEREIRA, 2006, p. 75)

Vivemos em uma época na qual, segundo Benjamin, não somos carentes apenas da transmissão de narrativas, mas também do ato de escutá-las. Muitos de nós talvez tenhamos crescido em lares nos quais, após o apagar das últimas lâmpadas da casa, ainda se ouvia os pais conversando, no quarto ao lado, sobre amenidades, sobre a vida, enfim. Estas experiências certamente pautaram nossas percepções e modos de compreensão da maturidade e da paternidade/maternidade, o que nos desperta para a importância desse fenômeno que nos possibilita “subtrair ao tempo cronológico, ascendendo, por conseguinte, a um outro tempo qualitativamente distinto daquele em que comumente as coisas sucederiam, o tempo do agora.” (PEREIRA, 2006, p. 108)

Porque as imagens da infância, muitas vezes, nos fazem correr esse risco sentimental (...) Sua beleza não surge da saudade, mas da lucidez, do ‘discernimento’ que compreende a ‘impossibilidade não contingente e autobiográfica, mas sim necessária e social da volta ao passado’. (GAGNEBIN, 1999, p. 81)

Outro ponto importante desta investigação é o que tange à memória, conceito trabalhado por Benjamin, sobretudo quando descreve sua infância em Berlim, nos escritos *Rua de Mão Única*. No entanto, para autores como Jeanne Marie Gagnebin, o que interessava ao autor não era “resgatar lembranças felizes” e sim “tentar elaborar uma certa experiência (Erfahrung) com a infância.” (GAGNEBIN, 1997, p. 181) Ainda para a autora,

Essa experiência é dupla: primeiro, ela remete sempre à reflexão do adulto que, ao lembrar o passado, não o lembra tal como realmente foi, mas sim, somente através do prisma do presente projetado sobre ele. (GAGNEBIN, 1997, p. 181)

Um retorno ao passado, nesse caso, não seria mais que uma possibilidade de adentrar um quarto e sentir os aromas que se associam ao presente, experimentar texturas que também fazem parte do cotidiano contemporâneo e observar as cenas, não sem ter a alma impregnada pelas vivências vazias ou transformadas em experiências rasas do dia de hoje. Então, para que lembrar? A resposta reside no vazio da existência humana, como a chama de luz refletida no espelho da lembrança, cujo calor não nos pode mais aquecer e sua luminosidade bruxuleante não faz mais do que borrar as imagens que dávamos como certas, transformando-as em fantasmas e fenômenos sombrios. No entanto, lembrar, num sentido benjaminiano, “é uma ação de transformação ativa do presente pelo passado” (PEREIRA, 2006, p.101) é a possibilidade de atualizarmos o que não temos mais acesso tangível, por meio das escolhas e ações do hoje.

Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por ação, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando? (KORCZAK, 1981, p. 69)

Do desejo legítimo e puramente humano de voltar a ser criança, nascem os belos poemas e obras de ficção, nas quais ao homem feito é possível reviver a lágrima da despedida do verão e o término das férias escolares; ou ainda saborear a brisa preta de chuva, a molhar os cafezais da roça, quando sua única obrigação era a de tomar a bênção do pai e da mãe antes de se lavar para o jantar. Também lhe é possível parar, por quanto tempo desejar, diante da tela ainda fresca de tinta das lembranças, com o coração machucado pelas lembranças não tão boas, mas que de

alguma forma ficaram, apenas recobertas pela nova camada de tinta que ele mesmo ou uma boa alma resolveu adicionar. Dessas discussões entre o que fomos e somos e mais: quanto ao que as futuras gerações se potencializam para ser e são, surge a essência deste trabalho, para relacionar memórias e experiências como alguém que retorna ao passado, para com ele aprender a viver melhor o presente. Os tempos são, por assim dizer, outros, e com eles os meios de produção e fruição do lazer, mas sabemos que desde a sua primeira criação até os nossos dias, uma produção continua chamando a atenção de adultos e crianças por onde passa: são os desenhos animados.

2.6 Indústria Cultural: televisão e consumo

Certamente os modos de entretenimento, produção e consumo da cultura vêm mudando ao longo da história da humanidade, acompanhando os progressos tecnológicos e a velocidade do acesso a esses bens. Nossos pais e avós tinham um caro e raro meio de diversão: o cinema, cuja proposta de unir, sobre uma película, sequências de imagens estáticas, projetadas em alta velocidade, também dava as boas vindas a um século marcado pela dinâmica e rapidez dos acontecimentos. No entanto, é necessário pontuar o caráter de dominação ideológica, a serviço do capital, da mídia do entretenimento fácil, conforme nos alerta Adorno (*apud* LIMA, 2000, p. 175)

Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas faculdades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente.

E como estar imune diante das imagens que se movimentam em velocidade tão acelerada quanto encantadora, nessa máquina que reproduz imagens enquanto produz sonhos dos mais intangíveis na alma humana? Postos em uma roda gigante

que em segundos eleva ao mais alto ponto de magia e então se prepara para descer ao fundo do desgosto e da agonia, enquanto nossos olhos contemplam os que caminham, de fora do brinquedo, excluídos desta peculiar fonte de diversão. Assim, o cinema fez surgir pontos de luz nos olhares mais descrentes, enquanto a incubadora do progresso nos preparava um artefato que, introduzido nos mais diversos ambientes de convivência humana, seria parte da nossa história de maneira ímpar e ao mesmo tempo avassaladora: a televisão. Segundo Sissa Jacoby (2003, p. 114), a televisão

ocupa um lugar de destaque dentro do lar. É ponto de referência obrigatório na organização da vida familiar. Está sempre à disposição, oferecendo a sua companhia a qualquer hora do dia ou da noite. Alimenta o imaginário infantil com todo o tipo de fantasias e contos. É um refúgio nos momentos de frustração, de tristeza ou de angústia.

Fruto da sociedade hodierna, cujos desdobramentos incluem a introdução em massa das mulheres no mercado de trabalho e a conseqüente terceirização da educação dos filhos, nunca outro eletrodoméstico ocupou similar destaque na vida de pessoas de todas as idades, credos, etnias e classes sociais, seja para contemplar um bombardeio que acontece do outro lado do mundo (e mudar de canal como se fosse possível trocar de mundo ou de realidade) ou para acompanhar a vida privada de pessoas confinadas em ambientes rurais ou citadinos, nos contemporâneos *reality-shows*. De uma forma ou de outra, a programação televisiva lança seus tentáculos sobre diversos estratos da comunidade humana, dividindo pessoas em duas categorias: os que têm e os que não têm. Somos, a todo momento, consumidores e consumidos pela mídia (SILVERSTONE, 2002), ela é nosso objeto de desejo e nós também somos o dela.

Para autores como Analice Dutra Pillar (2001, p.14), “a televisão funciona como uma escola paralela, uma escola eletrônica.” Sabemos que, na contra mão do ensino regular, a criança tem diversas fontes de saber e de conhecimento, seja pelos métodos que elege para investigar e testar a realidade, seja nas relações com pais, irmãos, amigos e com a comunidade, além, é claro, dos produtos da mídia. Vemos, no entanto, na escola a principal fonte de conhecimento com a qual a criança pode e deve contar, embora ainda sigamos modelos de educação semelhantes aos utilizados em nossa infância e em outros tempos muito anteriores aos nossos.

Temos contado com recursos tecnológicos dos mais variados, mas, de certa forma, esses recursos têm funcionado apenas como facilitadores do acesso aos mesmos conhecimentos produzidos ao longo da história, que, no geral, são transmitidos e repetidos do mesmo modo.

E se como adultos muitas vezes nos encontramos sem ação diante do verdadeiro turbilhão de imagens e informações que recebemos passivamente diante da telinha (ou dos telões com mais de 42 polegadas), identificamos um agravante quando encontramos crianças e adolescentes que passam, em média, 4 horas por dia expostos aos mais variados tipos de programação e conteúdo, segundo dados do Centro Brasileiro de Mídia para Criança e Adolescentes – MIDIATIVA.²⁰

Concordamos com Arnaldo (in CARLLSON, 2002, p. 439) que diz:

O que muitos não entendem é que as crianças nas sociedades com televisão de todo o mundo, incluindo as capitais dos países em desenvolvimento, passam mais tempo diariamente na frente da TV do que fazendo lição de casa, lendo ou executando qualquer outra atividade diária. Em alguns casos extremos, elas passam mais tempo na frente da televisão do que na escola.

Sua contribuição contextualiza a realidade de uma grande maioria de alunos que adentram as salas de aula contemporâneas, todos os dias, com um interesse cada vez menor no que está sendo ensinado e uma atenção cada vez maior no que acontece fora dos muros da escola.

De acordo com Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2005, p.12),

A fonte mais frequente de imagens para as crianças é a TV, os fracos padrões dos desenhos para colorir e os cartazes pela cidade (outdoors). As crianças de escolas públicas na sua maioria não têm revistas em casa. O acesso à TV é mais frequente, porque se elas não tiverem acesso em casa, elas têm acesso a algum tipo de TV comunitária.

Considerando esse contexto, somos instigados a refletir sobre os níveis e proporções de impacto dessa exposição visual nos desenhos das crianças. Pois sabemos de antemão, por meio de nossa vivência na Arte Educação, que a presença de representações de elementos da mídia é muito marcante no que uma

²⁰ Audiência Infantil: a televisão na formação das crianças.

Cf. Fonte: http://www.midiativa.tv/blog/?ibegin_share_action=get_content&id=30.

Consultado em 29 de novembro de 2011.

boa parte das crianças elege para desenhar. Esse comportamento da criança nos leva a concordar com Pillar (2001, p.15) para quem a criança não assume postura contemplativa diante da televisão, pois “ela ainda não separa o que acontece na TV do seu cotidiano”, faltaria à criança pequena uma espécie de “membrana” que a ajudaria a distinguir a realidade e da fantasia.

Compreendemos que essa “membrana”, citada por Pillar, é o que Walter Benjamin chamou de experiência, que está, para o autor, muito mais próxima da relação que o indivíduo estabelece com o mundo ao seu redor e com aquele que ressignifica para si, do que com os anos de vida que um sujeito possui. Essa capacidade de ressignificação, ou seja, de estabelecer um sentido entre o mundo pessoal do sujeito e o que se lhe oferece externamente, é o que lhe daria, ao ser adquirida, condições de assumir uma postura contemplativa, tal como o faz diante de uma pintura ou de outra obra de Arte qualquer.

Para Donald Soucy (in BARBOSA, 2005, p. 140) em *Não existe expressão sem conteúdo*, “Alunos são aprendizes ativos e constroem significados individuais por meio da experiência, mas alguns significados comuns são construídos pelas crianças por meio da experiência coletiva da mídia”.

E ainda,

Os conhecimentos que os alunos obtêm fora da sala de aula, por meio de formas populares de cultura visual, poderiam ser usados para dar-lhes uma oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da Arte.

Concordamos com os escritos de Soucy, mas compreendemos que esses conhecimentos adquiridos fora da sala de aula são potentes para oportunizar representações, conceitualizações, criações e interpretações não apenas da Arte, tal como a Academia define. Tais experiências possibilitam ao sujeito uma ampliação de seu vocabulário conceitual e linguístico (verbal e visual), permitindo uma relação mais completa com o mundo, transformando-o em um agente de percepção e mudança, para além de um consumidor passivo.

Parece-nos de fato relevante que, como Arte educadores, tenhamos como parte de nossa prática sensibilizar os sujeitos com os quais estabelecemos relações de ensino e aprendizagem, para que se tornem capazes de perceber de forma crítica o

mundo em que vivem, que se apresenta nas imagens midiáticas vendidas diariamente nos meios de comunicação. Desse modo, partindo da leitura do cotidiano imagético contemporâneo, ou seja, sendo capazes de realizar uma leitura do próprio tempo, esses sujeitos poderiam se lançar a outros momentos históricos, percebendo os objetos poéticos e artísticos produzidos por outros sujeitos, separados de nós por dezenas ou mesmo centenas de anos.

Sabemos que a televisão faz parte do cotidiano da grande maioria de nossos alunos, atendidos em escolas públicas e particulares brasileiras, crianças que encontram na escola um dos raros ambientes de convívio social, privadas dos antigos espaços de produção cultural como praças, ruas e terrenos baldios, pois

[...] temos um movimento acentuado de crianças das brincadeiras de rua para o interior das casas. Não apenas pela violência urbana, mas pela expansão imobiliária e do tráfego viário que 'expurga as verdadeiras – e lúdicas – áreas de lazer' (espaços de troca social). (JACOBY, 2003, p. 124)

Hoje, nossas crianças são acompanhadas por equipamentos eletrônicos, desdobramentos da realidade inóspita de violência da qual todos somos, de diversas maneiras e proporções, reféns. Tornamo-nos detentores de controles remotos que não são capazes sequer de controlar a velocidade das imagens que chegam até nós, sobre as quais não se encontra mais tempo para refletir e interpretar, quanto mais, ressignificar.

As crianças muitas vezes se encontram diante de uma das poucas fontes de lazer e entretenimento da qual podem dispor: a televisão; sendo que em muitos casos se espelham nas produções exibidas por ela para criar suas próprias narrativas verbais e principalmente visuais, quando não de comportamento e postura diante da vida. Nesse contexto, quando abordamos a questão do desenho infantil e, mais ainda, da verossimilhança dessas produções em relação aos veiculados na televisão, encontramos a Revista Recreio da Editora Abril. Veículo de comunicação direcionado ao público infanto-juvenil, que além de apresentar semanalmente assuntos “de interesse” desse público (a grande maioria ligada a programas de televisão, lançamentos mais recentes do cinema e brinquedos da moda), possui ainda uma sessão intitulada CORREIO. Nela é possível observar desenhos, supostamente feitos por crianças, de diversas partes do Brasil, sempre retratando desenhos animados assistidos por elas, além de fotos nas quais os pequenos

consumidores aparecem sempre cercados por muitos exemplares da revista, sozinhos ou na companhia de amigos, numa espécie de fã-clube da publicação. No entanto, ao analisarmos o conteúdo dessa sessão em edições de janeiro a agosto de 2009, observamos que os desenhos infantis publicados parecem ser sempre os que “mais se parecem com o original”, numa supervalorização, imposta pelo adulto/mediador que seleciona os trabalhos, da cópia em detrimento da liberdade de criação e intervenção, características naturais nas produções gráficas de crianças.

A existência de uma categoria de operadores culturais que produzem para as massas, usando na realidade as massa para fins de lucro, ao invés de oferecer-lhes reais ocasiões de experiências críticas, é um fato assente: e a operação cultural deve ser julgada pelas intenções que manifesta e pelo modo de estruturar suas mensagens. (ECO, 1979, p. 19)

Não interessa a esta pesquisa questionarmos a postura da equipe produtora da Revista *Recreio* na seleção de desenhos infantis para veiculação. Trazemos a discussão para nos ajudar na visualização do cenário criado pela indústria cultural brasileira que transforma tudo o que toca em produto, inclusive o comportamento e as produções gráficas infantis. Umberto Eco nos ajuda a compreender que tal postura não é isenta de intenções mercadológicas, visando a criança como consumidora da ideologia pregada pela revista e, por conseguinte, dos parceiros que nela veiculam seus produtos à venda. Citamos a revista por conta da coluna *CORREIO* que publica desenhos infantis de crianças de todo o Brasil, fornecendo-nos um panorama nacional do que esse grupo especificamente elege como consumidores, que aprendem um dado comportamento de consumo que os torna aptos a fazerem parte desse grupo que tem seus desenhos publicados.

Delineado o cenário, buscamos compreender de maneira mais aprofundada o perfil dos alunos pesquisados, entendendo-os como uma parcela do contingente de crianças com as quais lidamos todos os dias na escola. Além disso, investigamos a qualidade do tempo empregado por elas nas diversas possibilidades e propostas possíveis para suas rotinas diárias, dentre elas, o tempo gasto diante da televisão com seus desenhos animados prediletos e seus reflexos em sua produção artística/cultural; pois para Di Leo (1985, p. 52), “a escolha do tema expressa os interesses e necessidades da criança.”.

A produção midiática, sobretudo para a criança, é fonte inesgotável de investigação e conhecimento, sendo que, segundo Pillar (2001, p. 94)

A maioria de nós foi antropólogo quando pequeno, isto porque, ao nos colocarmos diante da televisão e sentindo necessidade de entender a infinidade de imagens fugazes que ela mostra, as crianças de 2 a 8 anos são uma espécie de antropólogo.

Consideramos, dessa forma, os desenhos animados como narrativas visuais, passíveis de exercer influência sobre o público para o qual são produzidos, crianças em idade escolar, sobre a vida social, que lhe sugerem um posicionamento acerca do mundo (BROUGÈRE, 1995) sendo, portanto, formas de conceber a infância contemporânea, estabelecendo diálogos, convidando-as a fazerem parte desse mundo. Pareceu-nos relevante, nesse contexto, buscar uma melhor compreensão dos processos de apropriação da criança quanto aos conteúdos midiáticos, os modos de participação desses conteúdos na constituição de suas singularidades, bem como de sua ressignificação para a ampliação do repertório imagético mental e gráfico. Compreendemos, ao longo do trabalho, que esses processos implicam na escolha e assimilação de discursos alheios para a construção de um discurso próprio em diversas áreas de suas vidas, inclusive nas aulas de Artes.

2.6.1 Desenho animado: o uso contraposto ao consumo

O Desenho animado teve sua estreia no mundo do entretenimento visual nos últimos anos do século XIX (FUSARI, 1985), apresentado ao público por meio de um aparelho chamado teatro óptico, utilizando-se à época os conhecimentos dos irmãos Lumière sobre cinema e projeção. Dessa época até os nossos dias, os desenhos animados vêm passando por uma série de mudanças que vão desde a tecnologia empregada em sua produção, até os discursos ideológicos de seus criadores. Passando pelos produzidos manualmente com técnicas rudimentares, como os primeiros curta metragem dos Estúdios Walt Disney, até as modernas produções

que empregam altíssima tecnologia 3D, os desenhos animados sempre ocuparam a grade da programação infantil da televisão, mas também têm espaço certo na vida de um grande número de adultos. E quando falamos em Walt Disney, o estúdio possui uma vasta e importante produção de curtas e longas ao longo de mais de meio século de atuação na indústria do entretenimento. A grande questão de todo esse arsenal cinematográfico disponível é a função educativa e ideológica a que ele se presta, pois, de acordo com Pillar (2001, p. 50), “Disney é de fato um dos maiores educadores do século XX, e não existe uma educação isenta de valores, de posições ideológicas implícitas ou explícitas”.

Essas produções arrebanham um número cada vez maior de adultos para as plateias: o fenômeno pode ser observado nas estreias cinematográficas que arrastam milhares de adultos que já não se escondem mais sob a desculpa de acompanhar os filhos, sobrinhos ou conhecidos. Produtos criados por adultos, com um apelo de consumo aparentemente direcionado para crianças, o desenho animado transforma em público consumidor as mais variadas faixas etárias, estendendo-se assim, mais uma vez, os tentáculos do mercado sobre uma interessante parcela da população.

Esse consumo poderia, inicialmente, ser justificado pelo fato de que os que hoje são adultos também já foram crianças e os desenhos por eles assistidos na infância produziram sensações e memórias importantes. No entanto, para autores como Michel de Certeau (1998), o que ocorreria de fato não seria uma operação de consumo passivo, mas antes, o estabelecimento de uma relação que pressupõe troca entre os dois lados envolvidos na questão. Do mesmo modo que os adultos, as crianças também assumem esse comportamento não passivo diante da programação televisiva, estabelecendo o que Certeau convencionou chamar de uso.

Segundo o autor, para exemplificar, uma criança recebe um livro e produz sobre ele algum tipo de intervenção como um desenho, um rabisco ou uma anotação. O que ela faz com o que assiste diariamente na televisão pode parecer um pouco menos perceptível, tendo em vista que a televisão não se oferece como um suporte que aceitaria uma resposta imediata, como é o caso do livro. Concordamos com Certeau e acrescentamos que além do uso a criança passa por um processo de reflexão e elaboração sobre o que assiste na televisão, sendo que um dos desdobramentos

possíveis desse processo de uso, reflexão e uso, feito pelas crianças diante dos desenhos animados por elas assistidos, é o desenho infantil.

Mas quando refletimos sobre os interesses da criança em relação ao desenho animado, como para lançar mão de seu discurso gráfico e verbal como referência para suas próprias criações, notamos que ela se apropria de uma figura em especial para desempenhar sua narrativa gráfica: o herói. Para esse ponto, destacamos que as referências adultas da figura do herói podem parecer diferentes ou mesmo distorcidas das apresentadas pela criança, pois, “o inconsciente do espectador precisa de algum tipo de herói, em geral, para satisfazer as suas necessidades psíquicas, para compensar as suas carências emocionais.” (FERRÉS, 1998, p.150)

Nós, no entanto, utilizamos tal alegoria apenas como recurso ilustrativo, para melhor compreender os modos de resignificação da criança em relação a esse referencial imagético. Tais referenciais encontram relevância quando nos atemos não apenas ao que a criança desenha, antes, buscamos compreender o que a leva a eleger os assuntos e personagens que representa e resignifica, identificando ainda qual o seu lugar de importância para os processos de ensino e aprendizagem de Artes.

Quando a série de desenhos animados *Teenage Mutant Ninja Turtles* (As Tartarugas Ninja) era popular nos Estados Unidos, muitas crianças conheciam os nomes Michelangelo, Leonardo, Donatello e Rafael, mas poucas sabiam que esses nomes eram de artistas ou por que foram escolhidos para os personagens. Em arte/educação raramente se percebem esses processos como um aspecto importante do aprendizado. (FREEDMAN in BARBOSA, 2005, p. 140)

Os desenhos animados ocupam, assim, um lugar de destaque na vida de adultos e principalmente de crianças, como fonte de entretenimento e referência na construção de suas narrativas no cotidiano. No entanto, destacamos essa atuação da televisão na vida das crianças contemporâneas, mais uma vez lembrando que estas, em decorrência dos desdobramentos da modernidade como a violência urbana, a perda dos espaços simbólicos de troca e a construção de prédios e condomínios, encontram nela uma das poucas fontes de lazer disponível. Umberto Eco (1987 apud PILLAR, 2001, p.20) “chama de ‘estruturas de consolação’ esta possibilidade de a criança viver, através de produtos culturais, aquilo que lhe é negado no real”. No entanto, nosso objetivo nesta pesquisa não tange dissertar sobre esses desdobramentos, e mais uma vez pontuamos que tais abordagens nos

servem como recursos, para auxiliar numa melhor visualização do cenário no qual a criança que estudamos existe e atua.

Sabemos que as crianças têm prazer em ver e rever os mesmos desenhos diversas vezes na televisão. Assim, a possibilidade de ter em casa um aparelho que possibilite tal reprodução²¹ é uma comodidade a mais para as famílias, sobretudo nos períodos nos quais a criança ainda não está na escola ou está de férias.

Com os vídeos, as crianças assistem exaustivamente aos filmes e desenhos animados. Elas não se cansam e gostam de repetir a mesma história. Pesquisas mostram que uma criança vê um mesmo vídeo cinco vezes seguidas, em média. Isto porque a repetição lhe dá segurança e as crianças têm necessidade de se assegurar de que as coisas não se modificam. (PILLAR, 2001, p. 43)

De acordo com Benjamin (1994, p. 252) existe uma grande lei que, “além de todas as regras e ritmos individuais, rege o mundo da brincadeira em sua totalidade: a lei da repetição.” Para ele, o ato de repetir um gesto ou processo é a essência da brincadeira para a criança, sendo para ela uma importante fonte de prazer. O desenho animado, seguindo a linha da brincadeira como fonte de entretenimento infantil, repetido várias vezes confere à criança a segurança do discurso que se oferece a ela, quase como um ritual que lhe assegura a continuidade das coisas e a certeza de que tudo está do jeito que deveria estar. Não é raro ao adulto assistir um mesmo filme mais de uma vez e, mesmo sabendo que uma parte da história tem um final pouco feliz, ele de certo modo formula um tipo de esperança de que dessa vez as coisas poderiam ser diferentes. Para a criança, parece-nos, é o oposto: a repetição lhe dá a certeza de que tudo está como da última vez que foi visto, nada mudou e assim, nada mudará.

Mas os desenhos animados não sofreram modificações ao longo do tempo apenas no campo tecnológico. Os discursos se adaptaram aos novos tempos e os personagens centrais também passaram por reformulações. Se nos primeiros anos do século XX eles eram adultos e protegiam suas namoradas, como o marinheiro Popeye de 1929²², vimos o século XXI trazer na bagagem um sem número de heróis

²¹ Videocassetes, DVD's (Digital Versatile Disc), Blu-ray e mesmo computadores pessoais.

²² Personagem clássico dos quadrinhos, criado por Elzie Crisler Segar, em 1929, e adaptado para os desenhos animados em 1933 pelos irmãos Dave e Max Fleischer. Cf. Fonte: <http://www.popeye.com/>. Consultado em 30 de novembro de 2011.

mirins que não precisam de adultos para resolver seus problemas, pelo contrário: para eles são exatamente os adultos as verdadeiras fontes de problemas. Desenhos como *A Turma do Bairro*²³ colocam as crianças no centro das atenções, como heróis na luta diária para aniquilar a autoridade que os adultos possuem sobre elas. Outro destaque nessa mudança de eixo temático é encontrado em *Os Padrinhos Mágicos*²⁴, que conta as aventuras do menino de 10 anos, Timmy Turner que, por ser uma criança negligenciada pelos pais (que na série não têm nomes próprios, apenas “pai do Timmy” e “mãe do Timmy”) sempre ausentes e envolvidos em seus próprios interesses, classifica-se como uma criança apta a receber padrinhos mágicos: fadas capazes de realizar os mais diferentes desejos, embora tenham certos limites muito claros no “Livro das Regras” que levam consigo.

Cada episódio desses desenhos tem entre 10 e 20 minutos de duração. Eles são veiculados diariamente em programação própria, nos canais de TV aberta ou por assinatura do Brasil, intercalados por propagandas dos mais variados produtos e serviços direcionados a esse público. Nesse contexto, concordamos com Pillar (2001), que aponta a presença da televisão como parte do mundo dos desejos da criança. Sabemos que a temática e o formato dos desenhos vêm mudando ao longo do tempo, até mesmo para acompanhar mudanças profundas nos modos de vida das sociedades ocidentais. No entanto, compreendemos que esses desenhos fazem parte do imaginário infantil (Pillar, 2001) e contribuem para a construção da sua maneira de ver o mundo, ainda que um mundo cujo compromisso mais importante seja o de atender às demandas de mercado: manter o desejo do que se vê apenas como consumidor, para garantir a venda de seus produtos.

E como não podemos dissociar a vida que a criança tem em casa da que ela leva na escola, percebemos que o desenho animado que ela vê na televisão é por si mesmo uma potente fonte de referência imagética, que fatalmente chegará às aulas de desenho, sempre que houver oportunidade.

²³ Desenho animado norte americano, de nome original KND, exibido pelo canal de TV por assinatura Cartoonnetwork. Trata-se de cinco crianças de 10 anos de idade, que são dedicadas a libertar todas as crianças das regras tirânicas dos adultos, formaram uma equipe secreta chamada a Kids Next Door (também conhecida como KND).

Cf. Fonte: <http://www.cartoonnetwork.com.br/home.do?content=knd#/show/1908/>.

Consultado em 30 de novembro de 2011.

²⁴ *The Fairly OddParents*. Produção Norte Americana e Canadense, criada por Butch Hartman e exibido pelo canal de TV por assinatura Nickelodeon.

Cf. Fonte: www.nick.com. Consultado em 30 de novembro de 2011.

2.7 Arte e seu ensino: a produção gráfica infantil

Quando falamos na Arte e em seu ensino, é importante pensarmos sobre as relações estabelecidas entre objetos artísticos, produzidos pela humanidade ao longo do tempo e os produtos de experimentação, advindos dos cinquenta minutos semanais com crianças de diversas faixas etárias na escola. Especificamente nesse espaço de produção infantil, cabe-nos ainda refletir sobre o que a criança produz livremente e o que faz de maneira direcionada pelo professor/mediador. Sabemos que, nos momentos nos quais é dada à criança a oportunidade de fazer uma livre eleição dos conteúdos possíveis ao desenho que ela produzirá, uma grande quantidade de referências alheias ao meio escolar receberá destaque, e dentre elas, encontramos as imagens da mídia que chegam por intermédio da televisão.

Interessa-nos, nesse recorte, a maneira como a criança se apropria da estética do desenho animado que ela assiste: as características de certo personagem, as cores de suas roupas, as ações que ele pratica. Compreendemos que a criança se apropria dessa narrativa imagética e a ressignifica a seu modo, fazendo uma espécie de tradução, mediada pela cultura midiática a qual tem acesso, não importando, em muitos casos, produzir uma cópia do que vê. No entanto, ainda que não haja intenção direta em se fazer uma cópia, pode interessar à criança em sua produção alguns pontos de identificação com o personagem, ficando a seu critério a reinvenção do que ela vê, atribuindo um sentido diferente daquele pensado pelo adulto na produção original.

Segundo Rosa Iavelberg (2006, p.42),

O desenho cultivado é um conceito por meio do qual é possível ver que desde cedo a criança observa e imita atos e formas de desenhos realizados em sua presença, incorporando-os, em seu repertório, por intermédio de assimilação criadora.

Desse modo, a criança interage com o meio e este se constitui para ela em fonte de inspiração ou referência imagética, seja ela acadêmica, pela mediação do professor

de Artes, da cultura da mídia, pela programação televisiva a que ela tem acesso ou de qualquer outro fato de seu cotidiano. A maneira como essa criança elege suas referências para uma produção gráfica independente serve para que se compreenda, ao menos de forma inicial, o que constitui a Arte como área de conhecimento capaz de produzir artefatos cultuados em espaços específicos (como museus e galerias), ou ainda como possibilidade a qualquer pessoa que dela decidir lançar mão.

A arte é sempre o meio termo, o vínculo entre diversão e trabalho, entre lazer e indústria. Até mesmo Aristóteles admitiu que não era tanto o que se fazia, mas com qual espírito era feito, que tornava alguém livre ou servil. (BARBOSA, 2002, p. 30)

Desse modo, a produção artística, inerente ao humano, não pode ser pautada no adulto como único detentor de capacidade criadora. A criança, livre em casa ou transformada em aluno, nos bancos escolares espalhados pelo mundo, possui em sua essência tamanho potencial para criar e dar sua própria face ao objeto ou conceito quanto o indivíduo de outras idades. E ela o faz, mesmo quando não existe um adulto por perto para lhe dizer o que é ou não é Arte. Intrinsecamente ligado à vida, o fazer artístico liberta o homem de uma existência puramente física e banal, pois

Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário, que amplia em nós a capacidade de viver. (OSTROWER, 1977, p.31)

E se concebemos a Arte como capacidade criadora humana posta em exercício pelos recursos materiais e intelectuais, como não poderíamos classificar, de igual modo, aquilo que a criança produz no âmbito de seu prazer e deleite em estar viva? Obviamente, por essa abordagem, excluimos as categorias de Arte impostas e eleitas pelo mercado apenas como objeto de consumo e não como objeto sensível, pois compreendemos ser esta uma discussão de outra ordem, sobre a qual não nos caberia dissertar. Antes, entendemos que até mesmo para criar ou simplesmente experimentar técnicas e materiais disponíveis, a criança, bem como o adulto, parte de um referencial, interno ou externo, para expressar por intermédio da linguagem artística o que pensa ou sente quanto ao mundo e a si mesma. Nenhum conhecimento é produzido do nada e mesmo a criança estabelece suas fontes de

referência para desenhar, primeira manifestação que lhe é oferecida, pelos recursos que lhe são disponibilizados. Para tanto,

A história da arte ajuda as crianças a entender algo do lugar e tempo nas quais as obras de arte são situadas. Nenhuma forma de arte existe no vácuo: parte do significado de qualquer obra depende do entendimento de seu contexto. (BARBOSA, 2005, p. 37)

Para a maior parte dos alunos com os quais nos deparamos, diariamente, em nossa prática como Arte educadores, as aulas de Arte se resumem a um momento de experimentar materiais e técnicas diversas, enquanto os objetos de Arte mostrados em reproduções impressas ou projeções com recursos tecnológicos, uma forma de expressão humana. Raramente a Arte é tratada como forma de conhecimento e, em um lamentável círculo vicioso, os momentos de produção e contato com a Arte muitas vezes se resumem à repetição de técnicas para a produção de objetos esteticamente agradáveis. A não capacidade de relacionar o fazer artístico aos acontecimentos históricos do passado e do presente distancia a Arte de nosso cotidiano, fazendo com que sua prática seja um “dom” com o qual alguns poucos eleitos produziram objetos fantásticos e com os quais nossos alunos, especialmente no Brasil, têm pouca ou nenhuma relação de proximidade física, dadas as condições de acesso.

Mas à revelia do cenário obscuro, que parece figurar em nossa atuação como Arte educadores, procuramos seguir para além das intempéries causadas pelos anos de descaso pela Arte como conteúdo e discurso acadêmico, pois segundo Ana Mae, “a história nos aponta a necessidade de promover um ensino de arte no qual figura e fundo se interpenetrem, onde um recorte cultural seguro preceda a colagem criadora e enriquecedora da experiência estética.” (BARBOSA, 2002, p. 172)

Fruto do meio no qual a criança vive e se articula, sua produção gráfica é, em boa parte dos casos, objeto de estudo de pesquisadores e bem intencionados professores, seja pelo discurso psicológico e comportamental embutido nas cores e formas escolhidas pela criança, seja pelas narrativas gráficas que antecederiam ao que realmente importaria nos processos de ensino-aprendizagem: a escrita.

De certo modo, ao término de nossas provocações e reflexões, ficará uma certeza: a de que a criança trará em seus desenhos, em sua Arte e em suas produções, as

marcas do entorno e do contexto sócio histórico da qual faz parte, não como mero espectador, mas como sujeito produtor e ressignificador das culturas e artefatos dela que lhe chegam a todo o momento, até mesmo quando não estão atentas a isso. E certamente este é o nosso legado como Arte educadores: o de possibilitar que o tempo que nossos alunos passam dentro dos muros da escola seja empregado em fruição de Arte, em suas diversas linguagens, além de proporcionar momentos de experimentação de materiais e possibilidades estéticas, que elevam o homem ao lugar daqueles que se diferenciam dos outros seres, da possibilidade da criatura ser, ela mesma, criadora.

2.8 Desenho Infantil: reflexões em César Cola e Rosa Iavelberg

O desenho infantil tem sido objeto de estudo de diversas áreas de pesquisa ao longo da história. Grandes pensadores como Viktor Lowenfeld, Edith Derdyk, Florence Mèredieu, Georges-Henri Luquet, Arno Stern, dentre outros, produziram conhecimentos importantes que norteiam, até hoje, o trabalho de educadores, no Brasil e no mundo. No entanto, buscaremos estabelecer uma forma de pensar o desenho da criança a partir dos escritos de César Cola e Rosa Iavelberg, professores e pesquisadores brasileiros que trazem importantes contribuições à luz da contemporaneidade.

Desenhar é a primeira atividade motora gráfica desenvolvida pela criança. Ela aprende a segurar um lápis de cor ou giz de cera muito antes de dominar as letras do alfabeto ou dar início à aquisição de uma escrita. Tal como os homens primitivos que ilustravam suas aventuras, medos e anseios nas paredes de cavernas há tempos tão distantes de nós, a criança domina seu artefato gráfico para deixar seus registros nos papéis e paredes da casa, sobretudo quando não há ninguém por perto que a possa repreender. Para ela, o desenho é uma fonte de prazer nela mesma, sendo muito mais importante o momento da ação executada do que o

produto de suas experimentações. Segundo Iavelberg (2006, p.24) “Além do conhecimento de si mesma, que a criança tem ao desenhar, ganha compreensão do mundo. Ela desenha porque existe desenho no mundo. Aprende a ver e a executar o que vê.”.

Assim, a criança avança em seu desenvolvimento psicomotor e conquista a capacidade de observar o que está posto no mundo para ela: formas e cores que se combinam e dizem a ela que o que lhe dá prazer também é real para outros de sua espécie. O desenho ganha assim uma importância diferenciada para Iavelberg, já que a criança que observa o desenho do mundo estabelece uma relação entre o que ela sabe e o que ainda saberá, via observação, reflexão e experimentação. Partindo desse conhecimento, parece-nos que os processos de ensino de aprendizagem do desenho de fato aconteceriam de maneira natural e automática, mas nem sempre é assim. Sabemos que cada sujeito é único na constituição de sua identidade artística e modos de compreensão da vida, assim, cada indivíduo terá uma maneira ímpar de estabelecer conexões com o que lhe chama mais a atenção, até mesmo pela diversidade de áreas de interesse humano, além do desenho, que cada um pode empreender. O desenho e seu ensino passariam, desse modo, pela via da compreensão do mundo externo e as relações que cada sujeito consegue fazer com suas próprias percepções já formuladas e internalizadas. Obviamente não descartamos os exercícios de cópia que artistas, sobretudo entre os séculos XIX e XX, faziam de obras consagradas, como forma de desenvolver um domínio motor sobre instrumentos de pintura e desenho. No entanto, concordamos com Luquet (apud IAVELBERG, 2006, p. 39) quando diz que “a criança desenha tudo o que sabe sobre as coisas”. Sabemos que a criança aprende acerca do desenho do mundo observando outros desenhos, não com o intuito de mera cópia, antes, como referência espacial ou temática, tendo em vista que ela ressignifica os conteúdos vistos, produzindo uma tradução própria (BENJAMIN, 1994).

Ao longo do tempo, a preocupação de estudiosos do desenho infantil parece ter focado na categorização de suas produções gráficas, de acordo com a idade de cada indivíduo. Com o passar do tempo, as vertentes se concentraram em pólos de pensamentos específicos, ao passo que na segunda metade do século XX, estudiosos dicotomizaram métodos de abordagem para as aulas de Artes, dividindo-os em Livre Expressão e Processo Triangular. De acordo com César Cola (2006, p.

23), na Livre Expressão “o professor trabalha em função de um conhecimento que a criança já possui dentro de si. Cabe ao educador criar condições para que a criança aprenda consigo mesma.”.

Por esse método, as crianças não estabeleceriam contato com nenhuma forma de direcionamento por parte do educador, nem mesmo estabeleceriam contato com reproduções de obras de Arte: cada criança estaria livre para encontrar o seu próprio caminho criativo. Por outro lado, a proposta do Processo Triangular compreende, segundo Cola (2006) que tal isenção imagética é impossível, pois, além de todo o mundo de imagens que se oferece à criança pela arquitetura da cidade e mesmo pela configuração de sua própria casa, contamos com os avanços da tecnologia e o acesso cada vez mais democrático das crianças às mídias. Desse modo,

Os professores não sentem mais a necessidade de evitar que o ensino da arte seja isento de conteúdos de história e estética da arte, pois até os desenhos de crianças pequenas continuam uma grande influência de imagens da mídia. (COLA, 2006, p. 29)

Mais uma vez, pesquisadores compreendem que o desenho infantil é produzido pela criança que existe em um meio social específico e que sua isenção desse meio é impossível. Antes até mesmo de pertencerem a um grupo social distinto, as crianças habitam num mundo adulto, e é justamente desse mundo que elas retiram para si os elementos para construir seu microcosmo dentro de uma esfera adulta e maior (BENJAMIN, 1994). Além disso, estudos realizados por Brent e Marjorie Wilson contribuíram na compreensão de que o desenho infantil sofre influência direta do meio e das imagens que chegam pela televisão, bem como dos quadrinhos, das propagandas etc. (COLA, 2006). Assim, o desenho da criança é o modo de representação gráfica do mundo no qual ela vive e, “ao lidar com materiais artísticos, ela irá espelhar, de forma extremamente singular, esse mundo que vivencia” (COLA, 2006, p. 46).

Em sua tese de doutorado, *Desenho Infantil: Processo de comunicação e expressão*, 2003, César Cola analisa os processos de construção gráfica do desenho infantil. Nosso interesse de investigação, nesta pesquisa, reside na narrativa ou mensagem que permeia o desenho da criança, ou seja: como a criança ressignifica graficamente o conteúdo do desenho animado assistido por ela. Compreendemos que o desenho animado produz na criança uma atmosfera de

fantasia e sonho, talvez do mesmo modo que as ilustrações coloridas dos livros infantis, produzidos nos primeiros anos do século XX, causavam nas crianças daquela época.

A imagem colorida faz com que a fantasia infantil mergulhe sonhando em si mesma. [...] Mas, assim como descreve essas imagens com palavras, a criança as descreve de fato. Ela habita nas imagens. (BENJAMIN, 1924, p. 64 e 65)

Como habitante das imagens móveis que vivencia no desenho animado, a criança encontra um mundo novo cheio de possibilidades gráficas e novas narrativas do mundo e de si mesma. E, ao lançar mão de materiais artísticos para desenhar, a criança realiza uma ressignificação dos conteúdos vistos, traduzindo para sua capacidade gráfica e motora as características estéticas e sensíveis dos personagens que encenam suas fantasias, pois

A criança penetra nessas imagens com palavras criativas. E assim ocorre que ela as 'descreve' no outro sentido do termo, ligado aos sentidos. Cobreados de rabiscos. Nessa imagem, aprende ao mesmo tempo a linguagem oral e a escrita: os hieróglifos. (BENJAMIN, 1924, p.66)

E mesmo às crianças que foram negados materiais com os quais possam fazer seus registros, os desenhos podem acontecer sobre os mais diversos suportes, com os mais distintos materiais alternativos, como restos de carvão sobre calçadas, ou pedaços de tijolo de construção sobre muros: o mundo das coisas é, para a criança, o seu próprio mundo criativo. Por outro lado, para Iavelberg, esse desenho que independe de suporte ou material pictórico, invariavelmente está embebido em uma mistura indispensável: a cultura. Mas, ainda que a cultura pontue traços importantes no desenho infantil, a criança ainda se sente livre para direcionar o discurso e a própria construção gráfica de sua produção.

Afirmamos que cada criança edificará o seu método de desenho, em função de suas características pessoais, ao longo do processo de desenvolvimento, e que esse método, apesar de ser influenciado pelos códigos que elege das culturas, se consolidará como um fazer individualizado da criança a cada momento conceitual do seu desenho, cujas estruturas se expressam em sentidos atribuídos por ela mesma ao desenho, enquanto objeto a ser conceituado. (IAVELBERG, 2006, p.54)

Assim, cientes de que o desenho animado, bem como toda a forma de cultura midiática ocidental, é uma importante fonte de referência para a criança que

desenha, mas não funciona como modelo a ser copiado, concordamos com Lavee quando afirma que a criança construirá seus desenhos partindo do mundo que lhe é dado, para imprimir nele aquilo que ela mesma é enquanto estabelece um diálogo com o mundo externo. Acreditamos que o que fascinou artistas no início do século XX, quanto ao desenho infantil, está para além de uma composição livre de estruturas mentais de aprisionamento, tão comum ao adulto: trata-se da capacidade da criança de tomar consciência, via ludicidade, do mundo externo em constante diálogo com a alma humana, que sem perceber constrói tudo o que a vista alcança, partindo do que apenas sua imaginação um dia conseguiu ver.

3. CONSTRUÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Quanto ao tipo de pesquisa

Esta pesquisa é do tipo qualitativa e possui aspectos que a caracterizam como um estudo de caso co-participativo, metodologia na qual o pesquisador interage com os indivíduos pesquisados, produzindo dados, analisando-os e propondo novas intervenções. Segundo autores como Marli André (2005, p.17-18),

Trata-se de um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia a dia. [...] ele busca contribuir para o desenvolvimento do caso ou dos casos de estudo, por meio de feedback ou informação que possa guiar a revisão ou o aperfeiçoamento da ação.

E ainda para Menga Lüdke (1986, p. 17),

Quando queremos estudar algo singular que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. [...] pois o caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto pois tem um interesse próprio, singular.

O foco de investigação desta pesquisa encontra-se na produção gráfica infantil, cujo discurso se constrói baseado no meio em que a criança existe e atua, nas trocas simbólicas que realiza entre pais e pares e no acesso aos desenhos animados que ela assiste na televisão, levando-se em conta as relações de memória e de experiência que essa criança estabelece para construir graficamente suas representações do mundo em que vive.

Nessa perspectiva, buscamos evidenciar a temática eleita por crianças entre 5 e 6 anos de idade para suas produções gráficas como desdobramento da pós-modernidade tardia (HALL, 2006) e dos aparatos da mídia com os quais a criança brasileira tem amplo contato em seu cotidiano, segundo dados do Centro Brasileiro de Mídia para Criança e Adolescentes – MIDIATIVA que apontam para uma média de 4 horas²⁵ diárias de audiência por parte do público infantil.

²⁵ Cf. Fonte: <http://www.midiativa.tv/blog/?p=906>. Consultado em 25 de agosto de 2009.

Para tanto, buscamos na Sociologia da Infância um método de abordagem possível, no qual a produção coletiva da cultura infantil é evidenciada e posta em análise, pois, segundo Kerry Freedman (*in* BARBOSA, 2005, p. 140)

Alunos são aprendizes ativos e constroem significados individuais por meio da experiência, mas alguns significados comuns são construídos pelas crianças por meio da experiência coletiva da mídia.

Acerca dos conceitos de memória, experiência e infância, estabelecemos diálogo com Walter Benjamin. Segundo Giorgio Agamben (2005), refletindo sobre os escritos do filósofo alemão, existe uma experiência imediata e disponível a todos, tão essencial ao humano, que é o prazer, sensação experienciada pela criança no ato de assistir seus desenhos favoritos e na troca com seus pares. Essas trocas simbólicas acontecem em diversos níveis de relacionamento da criança, seja nas conversas e jogos miméticos no intervalo escolar, seja na ostentação de subprodutos dessa cultura de massas: uma série de artefatos comerciais ilustrados com seus personagens prediletos, como se ao possuí-los e usá-los se pudesse adquirir e exercitar os atributos e vantagens vividas nos episódios assistidos uma ou muitas vezes.

Nesse contexto, decidimos eleger uma instituição de ensino na qual pudéssemos investigar: **Como a criança se relaciona, em níveis de experiência construída e compartilhada, com os desenhos animados produzidos por adultos para o público infantil? Como essas relações interferem/dialogam com os desenhos que ela produz? Qual a importância das mídias televisivas direcionadas à criança no interesse e na produção do desenho infantil?**

3.2 Sociologia da Infância: uma abordagem metodológica

Ouvimos, com certa frequência, adultos que falam sobre a infância como um tempo que não volta ou mesmo diferente do que se chama infância em nossos dias. De

fato, nenhuma infância é igual à outra, tendo em vista que os tempos, os modos de produção e até mesmo a maneira cultural de cada geração é diferente de outras, dados os avanços da ciência, dos conhecimentos e da ampliação dos modos de pensar e produzir humanos. Mas além da divisão das infâncias por épocas e tempos históricos, podemos pensar sobre ela no tocante ao acesso aos bens de produção e consumo, à classe social da qual se faz parte, ao país onde se nasce ou vive e mesmo aos valores culturais recebidos e transmitidos por pais e pares. Como nos explicita Sonia Kramer (1996, p. 45)

Entretanto, o que se evidencia com frequência é a criança, jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente. Ela é seccionada em infinitos comportamentos que, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não conseguem resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história do seu tempo, modificando-se ao mesmo tempo em que é modificada por ela.

E se as infâncias são separadas não apenas pelo tempo, pontuado e quantificado na linha das horas e anos transcorridos, o que dizer das mídias culturais produzidas e repetidas pelos adultos para o público infantil? Muitas das criações midiáticas da década de 1940 como *Looney Tunes* dos *Estúdios Warner Brothers*, e do final da década de 1950, *Tom & Jerry* e *Os Flintstones* da *Hanna-Barbera* (CORREIA, 2004), atravessaram décadas, sendo assistidos por gerações de avós, pais e filhos, chegando ao século XXI e competindo hoje com desenhos animados portadores de tecnologia tridimensional. Podemos dizer que o que encantou a nós, nossos pais e avós nos desenhos animados é o mesmo que encanta nossas crianças, habituadas às tecnologias e inovações impensáveis há pouco mais de duas décadas? Uma maneira de encontrar respostas para esta questão seria perguntando às próprias crianças, numa abordagem que se convencionou chamar Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância é uma abordagem na qual a criança é convidada a participar ativamente da pesquisa, como sujeito e não como objeto a ser investigado. Segundo Sarmiento (2008, p. 31)

Para esta corrente, as crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro de construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos interações que as levam a reproduzir as culturas societais e recriá-las nas

interações de pares. Nesta abordagem é central o conceito de Corsaro (1997) de 'reprodução interpretativa': capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos.

Vimos ao longo das reflexões aqui postas sobre a infância e seu reconhecimento através do tempo, que a criança vem ocupando, cada vez mais, um espaço de destaque na vida e no cotidiano de nossa sociedade ocidental e hodierna; seja pela imagem da infância criada pela mídia, seja por um mercado completamente voltado para atender suas necessidades e expectativas, desde o ramo de vestuário, alimentação e entretenimento, até a saúde e a educação. Em algumas escolas contamos hoje com cadeiras e salas adaptadas para cada faixa etária, sendo importante frisarmos que essas demandas são satisfeitas com maior precisão quanto maior o poder aquisitivo das famílias às quais pertencem essas crianças.

Mas se a criança parece ocupar hoje um lugar e importância alvo de cuidados e mimos inimagináveis há poucas décadas, ela também é foco de preocupações de médicos, educadores e pesquisadores, conforme nos alerta Sarmiento:

Considerando, simultaneamente, as dimensões estruturais e interativas da infância, a Sociologia da Infância desenvolve-se contemporaneamente, em boa parte, por necessidade de compreensão do que é um dos mais importantes paradoxos atuais: nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumulam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento. (SARMENTO, 2008, p.19)

Nesse contexto, tornou-se comum a pesquisa na qual se dá voz às crianças, numa tentativa de conhecer melhor o que elas pensam sobre o mundo, os produtos culturais produzidos e pensados por adultos para elas, como reagem aos apelos da mídia e do mercado e de que maneiras interpretam e interagem com o mundo adulto posto diante delas.

Os pesquisadores adultos costumam enfatizar como é valioso escutar as crianças, e isso acontece de modo muito mais efetivo quando as crianças podem expressar-se ao fazer e relatar publicamente suas próprias pesquisas. (ANDERSON, 2005, p.436)

Dada essa possibilidade, elegemos a Sociologia da Infância como abordagem metodológica para nossa investigação, compreendendo que, ao fazê-lo, oferecemos às crianças envolvidas na pesquisa uma oportunidade de interação crítica com este

produto específico da cultura: os desenhos animados. Esta abordagem prevê a participação ativa das crianças envolvidas, seja no registro de suas falas, seja na oportunidade de interação entre elas e seus familiares, no tocante às memórias e experiências relacionadas aos desenhos animados ao longo do tempo.

Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem 'falar' em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas. (ANDERSON, 2008, p.4)

Interessa-nos, nesse contexto, muito mais que uma investigação que visa resultados isolados de um pesquisador que vai a campo para coletar dados. É de nosso interesse a construção de uma via de mão dupla, numa abordagem benjaminiana, na qual seja possível o acesso ao mundo infantil que como adultos percebemos, mas não temos mais como habitar.

Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? (DEMARTINI, 2005, p. 14)

Nessa abordagem, não nos interessa somente os desdobramentos pedagógicos (BONDIOLI, 2004, p.173), “[...] mas interessa-nos como elas (as crianças) vivem de fato e como é efetivamente a infância na nossa sociedade”. Compreendemos a criança como um ser social, constituído de memória simbólica (QUINTEIRO, 2005) que é construída em suas diversas atividades cotidianas: nas brincadeiras, narrativas e produções infantis, além do contato que estabelece diariamente com as produções culturais de seu tempo. Ressaltamos ainda a importância de ouvir os sujeitos participantes de nossa pesquisa, como um ato de respeito a suas ideias e concepções de mundo e de vida, lembrando que em nossa infância poucos foram os adultos que se interessaram de fato por nós ou pelas maneiras pelas quais concebíamos o mundo ao nosso redor. Ao fazê-lo, consideramos as crianças sujeitos construtores de suas próprias histórias, que reinventam a contemporaneidade, construindo múltiplas formas de percepção do mundo como o conhecemos. Compreendemos que as crianças habitam um mundo criado por adultos, fazendo suas próprias versões dele, sendo que o primeiro universo adulto pincelado por leituras maduras de carrosséis e pinturas infantis é dado às crianças

por seus pais e familiares: a fonte primária de conhecimento das regras do mundo que elas deverão habitar, enquanto o ressignificam ao seu modo.

3.3 Construção do Objeto de Pesquisa

Podemos dizer que esta investigação, seus caminhos metodológicos e aportes teóricos, são o produto de múltiplos diálogos com interlocutores presentes fisicamente ou por meio de seus escritos. Embora a pesquisadora tenha uma trajetória curta de prática de ensino, apenas quatro anos de caminhada docente, contra os mais de 25 como aluna, talvez possa dizer com alguma segurança sobre o outro lado da educação que é sempre tão investigado, sondado e pouco ouvido: o do aluno.

Como aluna da graduação, bem como do mestrado, e professora de Artes pudemos construir, ao longo do caminho, uma visão bastante crítica dos professores de Artes que tivemos e outra, mais ideal, daqueles que certamente gostaríamos de ter. Esse eixo norteia nosso trabalho como Arte educadora, em busca das inúmeras possibilidades de construção de conhecimentos; seja pela apreciação, pela experimentação e reflexão (sobre o visto e o criado) o que nos move, sempre, a perguntar: “Que tipo de aula de Artes essa criança espera, afinal?” Pergunta que é antecedida por outra, fundamental: “A que tipo de espaço de Artes esse aluno está acostumado e de que maneiras isso se reflete em sua produção, comportamento e atitude?”.

Em nossa formação acadêmica, priorizamos saberes e conhecimentos que pudessem fazer parte de nosso arcabouço cultural, como recursos dos quais pudesse lançar mão para transportar nossos alunos a um universo totalmente novo e extraordinário, para o qual poderiam migrar, sempre que houvesse possibilidade e vontade. O preço do bilhete para estas visitas era que se interessassem por alguns minutos de teoria e história da Arte e, depois, estaríamos livres para nos lançarmos à experimentação.

A estas possibilidades acadêmicas, uniu-se o interesse pelo desenho animado enquanto produto da cultura pós moderna, concebido como espelho da produção gráfica infantil e importante fonte imagética de grande parte dos alunos deste país. Desdobramento este, que desperta interesse de boa parte dos adultos entrevistados em pesquisa prévia, pelo campo do desenho animado como fator constituinte de suas singularidades, memórias e experiências.

E tendo em vista a aproximação com o campo da Sociologia da Infância como área de estudo e como prática pedagógica de abordagem, optamos por empreender uma pesquisa que nos possibilitasse desenvolver práticas educativas em Arte educação, pautadas na produção midiática como fonte imagética da produção gráfica infantil. Buscamos atuar no campo da educação formal, especificamente em uma escola particular de classe média baixa da cidade de Vitória, envolvendo alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I em processos de reflexão e produção de desenhos, com base no acesso à produção da mídia direcionada à criança no Brasil, em canais pagos e concessionárias públicas deste país. Nesse sentido, interessou-nos investigar a produção de desenhos infantis, baseada em experiências e memórias produzidas e compartilhadas pelas crianças quando em contato com conteúdos de desenhos animados veiculados na televisão.

3.4 Sobre o campo de pesquisa

Para esta investigação, optamos por trabalhar com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, em virtude dos resultados obtidos no primeiro momento de observação na escola escolhida para campo de pesquisa. De fato, antes dessa eleição, observamos alunos do 1º ao 4º ano do turno vespertino, único horário disponibilizado pela escola para o primeiro ciclo do ensino fundamental, buscando investigar suas preferências midiáticas e programas de televisão mais assistidos. Nesse contato, identificamos os tipos e a quantidade de acesso à mídia, além das

preferências das crianças, primeiro ouvindo delas os programas que mais assistiam, depois dando a oportunidade para o voto direto, em que cada criança erguia a mão para votar naquele de sua preferência, quando enunciado. Os dados coletados foram organizados e distribuídos na Tabela 4, conforme vemos mais adiante. Após o levantamento, concluindo que os alunos do 2º ao 4º ano evidenciaram maior audiência a programas do tipo *Sitcoms* ou *comédia de situação*²⁶ americanos como *iCarly* e *Drake & Josh*, veiculados principalmente pelo canal pago Nickelodeon e pelo programa infantil TV Globinho, da TV Globo. Tal constatação nos direcionou ao trabalho com crianças do 1º ano, que evidenciaram na pesquisa um maior interesse pelo desenho animado como forma de entretenimento televisivo, atendendo ao interesse dessa investigação.

Ao estabelecermos contato com as turmas, a professora regente nos apresentou como pesquisadora da UFES, embora muitos dos alunos em sala já conhecessem a pesquisadora, que havia sido professora daquela instituição entre os anos de 2007 e 2009. Nosso primeiro contato aconteceu de maneira informal, por meio de diálogo, em um encontro de 30 minutos em média por turma, apenas com o intuito de identificar de maneira breve o cenário de recepção dos alunos em relação à programação televisiva a qual tinham acesso. As Turmas possuíam um número variado de alunos, com preferências variadas também, conforme notamos na tabela a seguir:

	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
Número de alunos	Total: 15 Meninos: 10 Meninas:5	Total:29 Meninos: 12 Meninas:17	Total:26 Meninos: 15 Meninas:11	Total:22 Meninos: 10 Meninas:12
Acesso a conteúdo midiático via:	TV: Todos DVD: 12 Internet: 2	TV: Todos DVD:19 Internet: 8	TV:Todos DVD:11 Internet:19	TV: Todos DVD: 4 Internet: 18
O que preferem assistir na TV?	Seriados: 2 Desenhos animados: 13	Seriados: 24 Desenhos animados: 5	Seriados: 23 Desenhos animados: 3	Seriados: 21 Desenhos animados: 1
Quantas	Manhã	Manhã	Manhã	Manhã

²⁶ Programas de comédia com episódios de curta duração, como telenovelas, que parecem ter sido gravadas na presença de um público que participa aplaudindo, rindo ou torcendo por determinada situação ou personagem. Cf. Fonte: <http://lazer.hsw.uol.com.br/sitcom.htm>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

horas por dia assistem TV?	inteira e fim da tarde, quando voltam da escola, e à noite. Média: 7h/dia	inteira e fim da tarde, quando voltam da escola. Média: 5h/dia	inteira e fim da tarde, quando voltam da escola. Média: 5h/dia	inteira. Maioria toma café na manhã na frente da TV. Média: 4h/dia
Quais os programas favoritos (voto múltiplo)?	1º Bem 10: 10 2º Tom & Jerry: 8 3º As meninas super poderosas: 5	1º I Carly: 24 2º Drake e Josh: 19 3º TV Globinho: 17	1º I Carly: 23 2º Drake e Josh: 22 3º TV Globinho: 17	1º ICarly: 22 2º Drake & Josh: 21 3º TV Globinho: 19
Quais os desenhos animados favoritos?	Bem 10, Tom & Jerry, As meninas super poderosas, Chaves, Peixonauta.	Padrinhos Mágicos, Peixonauta e Pica Pau.	Bob Esponja, Pica Pau e Meninas Super Poderosas.	Tom & Jerry, Phineas e Ferb, Bob Esponja, Bem 10 e Super 11.

Tabela 4: Preferência dos alunos quanto à programação televisiva – 1º ao 4º ano. Tabela criada pela pesquisadora.

De fato, ficamos surpresos com os resultados da investigação para escolha da turma a ser trabalhada, pois nos baseávamos nos estudos de Analice Dutra Pillar (2001, p. 125) que aponta uma “preferência de 100% para desenhos animados entre as crianças de 3 a 6 anos”. Desse modo, escolhemos trabalhar com crianças entre 5 e 6 anos, incluídas na fase de produção gráfica conhecida como Realismo Intelectual, que tem início aos quatro anos estendendo-se até os dez ou doze e é caracterizado “pelo fato da criança desenhar do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe” (MÈREDIEU apud LUQUET, 1991, p. 22). Além dos resultados do levantamento prévio, lançamos mão da experiência e observação da pesquisadora no exercício da docência como Arte educadora, atuando com crianças da Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental nos últimos 3 anos, em escolas públicas e particulares de Vitória. Durante esse período de prática em sala de aula, era notório o comportamento de alguns alunos que elegiam personagens de desenhos animados para produzir seus próprios desenhos, embora não tenhamos, ao longo dos anos de trabalho, relacionado a idade das crianças ao fenômeno dessa produção.

A eleição da instituição de ensino para a realização da pesquisa se deve ao acesso facilitado da pesquisadora à mesma, tendo ela atuado nessa escola como Arte educadora entre 2007 e 2009. Quanto ao interesse pelo objeto de pesquisa (relações entre experiência, memória, desenhos animados e desenhos infantis) deve-se às experiências prévias com esses temas, às quais a pesquisadora e seu Grupo de Pesquisa foram expostos ao longo dos anos de prática e de formação docente, além de ser o desenho animado uma fonte de lazer e entretenimento pessoal para a pesquisadora, hábito herdado de sua infância.

A escola dispõe de aparelho de televisão, reproduzidor (DVD) e projetor digital (data show) disponibilizados para a professora regente para uso da professora pesquisadora, mediante prévio agendamento junto à secretaria da instituição.

A sala onde as crianças assistem às aulas é ampla, possui um piano para as aulas de música (flauta doce e canto coral) que acontecem com professor formado em Música. Os alunos contam com aulas de Artes, lecionadas por profissional com formação específica (Artes Visuais), as de Educação Física acontecem em uma quadra alugada pela instituição, próxima ao prédio da escola, com profissional formado na área. Além disso, os alunos possuem acesso a conhecimentos introdutórios de robótica, dentro do sistema LEGO.²⁷

A professora regente é formada em pedagogia com pós graduação em psicopedagogia, atuando na instituição há 7 anos especificamente com turmas de alfabetização. Durante suas aulas, ela demonstrou domínio da sala e muito carisma com os alunos, além de ser muito atenciosa com a pesquisadora e as necessidades da pesquisa. Ela leciona as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, mas o foco do trabalho é mesmo na alfabetização. Durante o ano, os alunos realizam exercícios que visam aquisição dos conhecimentos necessários para leitura e escrita, além disso, produzem um pequeno livro com textos escritos por eles como culminância desse processo. Para cada ano de trabalho, a professora escolhe um tema que serve de orientação para as produções textuais, sendo que, em virtude da temática de nossa investigação, ela escolheu

²⁷ A escola adota o sistema LEGO ZOOM, uma plataforma de projetos de montagem com peças LEGO que trabalha criatividade, coordenação motora e destreza, preparando para projetos maiores de robótica no Ensino Médio. Saiba mais em: <http://www.legozoom.com/>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

para 2011 o tema “Os desenhos animados do primeiro ano”. O pequeno livro conta assim com textos produzidos pelos alunos, nos quais eles relacionam os desenhos que mais gostam, além dos personagens animados com os quais mais se identificam.

3.4.1 Metodologia do Trabalho no Campo de Investigação

Nossa pesquisa de campo foi realizada em uma sala de aula com 15 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, pequena, se comparada às turmas de escolas públicas da Grande Vitória cuja média por sala é de 26 alunos²⁸. A instituição de ensino pertence à rede privada de educação, localizada no bairro Consolação em Vitória, tendo por clientela alunos de classe média baixa, em sua maioria, filhos de assalariados e alguns poucos profissionais liberais. Embora a escola tenha um histórico de mais de 100 anos de educação confessional, batista, atualmente é uma escola cujo capital independente não determina denominação religiosa específica, mas deixa a critério de professores e equipe pedagógica um direcionamento voltado a valores religiosos e familiares próximos do antigo sistema denominacional.

Os encontros foram semanais, com cerca de 100 minutos cada (tempo regulamentar de duas aulas) constituídos por três momentos: diálogo entre a pesquisadora e as crianças, um tempo para assistir entre 2 e 3 episódios de desenhos animados, seguido de um momento dedicado à produção gráfica com os próprios materiais de desenho e pintura dos alunos. Ao todo foram dez encontros, incluindo o primeiro que antecedeu a escolha da turma para este trabalho.

Inicialmente nossa proposta foi a de assistir desenhos escolhidos por eles em sala de aula. Mas como as crianças estavam em processo de aquisição da escrita (sendo

²⁸ Segundo dados divulgados pela Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória. Cf. Fonte: <http://www.vitoria.es.gov.br/secom.php?pagina=noticias&idNoticia=5108>. Consultado em 30 de novembro de 2011.

que boa parte ainda não a dominava a ponto de se fazer entender por meio dela), a professora regente sugeriu que a escolha para os desenhos assistidos fosse feita por meio do desenho da criança. O primeiro encontro serviu desse modo, como forma de aproximação das crianças, para identificação de suas preferências quanto ao que assistiam na televisão e também para receber delas seus primeiros desenhos indicativos dessa preferência.

Entendemos o desenho animado como fonte imagética de referência, mas, sobretudo, como produto de uma indústria de massas pensado e produzido por adultos para o público infantil. Compreendemos que o conteúdo dos desenhos animados, nos últimos 20 anos, apresentou pouco ou nenhum compromisso com a formação de valores ou exercício reflexivo dos sujeitos expostos a seus discursos. Notamos apenas um interesse puro e simplesmente ligado ao entretenimento e ao consumo, visando ao lucro advindo das práticas capitalistas. Ao longo dessa investigação, conseguimos identificar alguns pontos de diálogo entre essas produções culturais e a formação desses pequenos sujeitos de pouca idade, cuja identidade artística é formada também diante dos conteúdos da mídia, claramente exposta em suas criações artísticas.

Com um encontro semanal de cerca de 100 minutos, tempo de duas aulas regulares de 50 minutos cada, iniciamos nosso trabalho com uma conversa informal com os alunos, a qual buscou identificar entre eles a que tipos de lazer tinham acesso, além da televisão. A maior parte das crianças alegou não participar de nenhuma atividade extra importante fora do horário da escola, sendo que apenas dois dos alunos afirmaram praticar a natação, duas vezes por semana, “quando não estava chovendo”. Como a escola é frequentada apenas em uma das partes do dia (à tarde), a maioria dos alunos relatou ter mesmo na televisão a única fonte de lazer quando não está na escola. Poucos tinham o hábito de brincar na rua ou na casa de colegas, somente alguns possuíam irmãos com idades próximas com os quais poderiam brincar. As brincadeiras, aliás, eram quase sempre solitárias, com brinquedos ligados à mídia ou mesmo os tradicionais, como jogar bola e brincar de boneca. Nesse primeiro contato, permitimos que as crianças falassem o que tivessem vontade, relatando suas rotinas diárias e seus sentimentos acerca do que faziam.

No segundo encontro utilizamos um aparelho de multimídia do próprio colégio, com o qual projetamos imagens de alguns personagens de desenhos animados, veiculados diariamente em canais de TV aberta e por assinatura entre os anos 2000 e 2011, para investigarmos um pouco da memória das crianças relacionada ao que assistiam na televisão. Interessava-nos observar também a receptividade, indiferença, rejeição ou outros comportamentos ligados ao ato de ver e rever aqueles desenhos, para sabermos se e até que ponto eles faziam parte do cotidiano daquelas crianças. Projetamos, desse modo, 54 imagens de desenhos animados, escolhidos tendo como referência a grade de programação dos canais Nickelodeon, Cartoon Network (pagos) e Globo (aberta) dentro da programação da TV Globinho. Os índices de reconhecimento dos personagens se deram de acordo com a tabela a seguir:

TODOS	EM MÉDIA 30% DA TURMA	NINGUÉM
Bob Esponja, As Meninas Super Poderosas, Padrinhos Mágicos, Pokemon, Os Simpsons, X-Man, Avatar: a lenda de Ang, Naruto, Ben 10, Jackie Chan, Peixonauta, Phineas e Ferb, Pequenas Sereias, A Turma do Bairro, Chowder, Chaves, Pica Pau, Pucca, Scooby Doo, Pantera Cor de Rosa, Tom & Jerry e Popeye.	Du Dudu e Edu, Mucha Lucha Mascarada, Johnny Test, Hora de Aventura, Flap Jack, Eil Arnold, Coragem o Cão Covarde, KickButowiski, Três Espiãs Demais, Dragonball, Teen Titans, Ilha dos Desafios, Yng Yang Yo, Kids vs Kats, Ursinho Pooh, Mistureba, Flintstones.	Johnny Bravo, Laboratório de Dexter, A vaca e o frango, Dani Phantom, Dave O Bárbaro, Hi hi Puffy Ami Yumi Show, Samurai Jack, Acampamento do Laslo, As terríveis aventuras de Billy e Mandy, A Mansão Foster para amigos imaginários, Meu amigo da escola é um macaco, Might Bee, Digimon, Pimentinha, Pink e Cérebro.
TOTAL: 22	TOTAL: 17	TOTAL: 15

Tabela 5: Personagens de desenhos animados reconhecidos no 1º ano. Tabela criada pela pesquisadora.

A apresentação dos personagens se deu da seguinte forma: as imagens eram projetadas no quadro branco e as crianças diziam o nome daquele personagem ou desenho mostrado. Notamos que alguns desenhos eram prontamente reconhecidos e então o nome daquele desenho era dito em coro e com voz muito alta, como se as crianças estivessem num estado de grande euforia com aquilo que se configurou, para elas, um jogo. Os desenhos pouco ou nada reconhecidos não causaram nenhum desconforto aparente nas crianças: como em um jogo no qual não se pode

saber todas, elas continuavam aguardando o aparecimento de algum personagem que elas conheciam, para poderem gritar por seu nome. Em seguida distribuímos papéis em branco para que as crianças pudessem escolher, por meio da criação de um desenho, o que gostariam de assistir no próximo encontro.

Na semana seguinte, nosso terceiro momento juntos trouxe o desenho Tom & Jerry (escolhido principalmente pelos meninos) e As Meninas Super Poderosas, no entanto, o DVD da escola não funcionou, o que nos deixou apenas com uma conversa sobre esses desenhos e outros de que eles gostavam. No quarto encontro as crianças assistiram os desenhos escolhidos anteriormente (Tom & Jerry e As Meninas Super Poderosas) e fizeram seus desenhos, escolhendo o que gostariam de ver na semana seguinte. O quinto encontro foi pontuado pelo desenho animado Os Simpsons, escolha da maioria (meninas e meninos) o que nos trouxe certo desconforto, sobretudo pela faixa indicativa do desenho (12 anos). As crianças assistiram ao episódio “Lisa no Concurso de Beleza” e procederam às suas criações após a sessão. O sexto encontro ainda foi pontuado por conversas sobre o desenho Os Simpsons, muitos continuaram desenhando tendo a família televisiva como objeto de interesse para a produção. No sétimo encontro, as crianças assistiram ao desenho animado Os Jetsons, escolha da pesquisadora, para estabelecer uma ligação entre desenhos da atualidade com aqueles que já não são mais veiculados nem em TV’s pagas, nem nos canais abertos. No oitavo encontro, as crianças levaram para casa um DVD (seleção de desenhos e edição da pesquisadora) com nove episódios diversos de desenhos animados veiculados entre as décadas de 1970 e 1990, para assistirem em família, pois visamos uma atividade familiar, dado o recesso escolar. Para o nono encontro, após o recesso, as crianças trouxeram relatos escritos das famílias e desenhos próprios, feitos por elas, durante as férias. Todo o encontro foi uma conversa sobre o que fizeram nas férias e como foi assistir aqueles desenhos em família. No décimo momento juntos, fizemos uma confraternização com as crianças, comendo pequenos bolos (cupcakes) levados pela pesquisadora para as crianças, como forma de agradecimento a elas pela participação na pesquisa.

Para análise dos trabalhos das crianças, seguimos como ponto de partida o documento *Olhar o Desenho*²⁹ elaborado pelo professor Dr. César Pereira Cola que institui um roteiro de observação de pontos como intenção (ou ausência) de figuração ou abstração, observação de luz e sombra, relações de figura e fundo, texturas gestuais, movimento, dentre outros aspectos.

Por uma questão metodológica, consideramos os pontos mais relevantes desses encontros no capítulo a seguir que trata da análise de dados, quando mensuramos algumas narrativas e comportamentos que mais nos chamaram a atenção, sem desvinculá-los da proposta feita para cada encontro.

4. DESENHOS ANIMADOS NO PRIMEIRO ANO: ANÁLISE DE DADOS

O desenho infantil sempre foi, resguardadas as devidas intencionalidades e proporções, alvo de investigação adulta, sobretudo no campo da Psicologia, além da escola. Acreditamos que tamanho interesse também é datado, sendo que em muitos casos buscou-se identificar no desenho da criança o vigor da Arte, em sua essência e potência; enquanto noutros coube a investigação por pistas e traços da singularidade humana que justifiquem ou expliquem determinados comportamentos.

Nossa investigação, no entanto, situa o desenho da criança como manifestação da identidade artística inerente ao sujeito, pontuada pela presença massiva da mídia televisiva e não menos permeada pelas relações que tais sujeitos estabelecem entre seus pais e pares. Sendo assim, nosso trabalho em campo ao cabo de dez encontros busca condensar em narrativas e imagens os resultados dessa

²⁹ COLA, César Pereira. **Olhar o Desenho**. Vitória, PPGE. Com previsão de lançamento para o final de 2012 (no prelo).

investigação, tendo consciência de que tal trabalho não se constitui conclusivo e final para esta linha de pesquisa.

Para iniciarmos nossa conversa, retornamos ao segundo encontro no campo de investigação, quando as crianças mantiveram contato visual com 54 imagens projetadas e foram convidadas a escolherem, desenhando, o que gostariam de ver na semana seguinte. Desse modo, distribuímos uma folha de papel A4 para cada um, solicitando que desenhassem um ou vários personagens de desenhos que desejavam ver no nosso próximo encontro. Procedemos assim para que tivessem a oportunidade de escolher que desenhos gostariam de assistir por meio de um desenho de sua autoria, além de estabelecermos contato com a produção gráfica daquelas crianças e seus modos de representação. Ainda nesse encontro enviamos um documento de autorização às famílias das crianças³⁰, para que seus pais autorizassem sua participação nesta investigação acadêmica.

Enquanto recolhíamos os desenhos produzidos naquele momento, uma das crianças de nome Isabela (5 anos) nos chamou a sua carteira para falar do que havia feito:

- Pesquisadora: Quer falar sobre o seu desenho?
- Isabela: Sim (assente com a cabeça).
- Pesquisadora: Então, fala pra mim sobre o seu desenho.
- Isabela: É a Mulher Maravilha.
- Pesquisadora: Você gosta dela?
- Isabela: (concorda com movimento afirmativo da cabeça).
- Pesquisadora: Onde passa esse desenho?
- Isabela: Na minha casa. (DVD)
- Pesquisadora: E por que você gosta dela?
- Isabela: (com um sorriso tímido) Porque ela é bonita. Ela é magra.

A menina de cinco anos estava visivelmente acima do peso ideal para sua idade, o que nos chamou a atenção, tendo em vista que tal situação foi agregada a narrativa construída sobre o desenho feito por ela (figura 1).

³⁰ Apêndice1.



Figura 1: Mulher Maravilha. Isabela, 5 anos.

O aparecimento da representação da Mulher Maravilha, um desenho animado que deixou de ser veiculado na televisão brasileira há mais de dez anos, foi um dado isolado, pois a grande maioria dos alunos optou por desenhar personagens que fazem parte da programação da TV hoje³¹. Houve uma preocupação das meninas, que compreenderam que os meninos, por estarem em maior número, poderiam eleger desenhos de sua preferência, desprezando assim a opinião feminina minoritária, quando a escolha fosse feita por voto. Resolvemos desse modo que teríamos uma votação com primeiro e segundo lugar, o que garantia às meninas o direito a escolherem para si algo de sua preferência. Como de certo modo já esperávamos, os meninos elegeram quase que unanimemente assistir um episódio do desenho Ben 10, enquanto as meninas escolheram um episódio de As Meninas Super Poderosas. Ben 10 é um desenho norte americano que conta as aventuras de um menino de 10 anos, Ben Tennyson, que encontra um artefato conhecido como *omnitrix*, uma espécie de relógio que o menino usa no pulso e que o transforma em 10 tipos diferentes de alienígenas com poderes sobrenaturais, usados pelo garoto no combate às forças do mal. Já As Meninas Super Poderosas é um desenho que evoca a força feminina no combate ao crime, em uma cidade fictícia chamada de Townsville, governada por um prefeito com aparência de idoso (cabelos e bigodes brancos, voz cansada, roupas antiquadas como cartola, terno e gravata) e postura

³¹ A Mulher Maravilha faz parte da Liga da Justiça, formada por outros heróis como Super Homem, Batman e Homem de Ferro. Foi criada em 1941 por William M. Marston, cujas ideias feministas ganharam o mundo naquela época, embora pareçam tão radicais hoje quanto naquele tempo. Cf. Fonte: <http://lazer.hsw.uol.com.br/mulher-maravilha1.htm>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

frágil. Elas foram criadas pelo Professor Utonium (que embora exerça funções paternas, é chamado de Professor e não de Pai pelas meninas), um cientista que misturou substâncias como “amor, tempero e tudo o que há de bom”³², tendo adicionado acidentalmente o “elemento X” à mistura o que resultou em uma grande explosão e na criação das três meninas. Florzinha é a líder, de cabelos ruivos amarrados em rabo de cavalo, ela é o equilíbrio entre as duas outras irmãs de personalidades opostas. Docinho tem cabelos pretos e curtos, possui temperamento agressivo e não demonstra medo ou fragilidade; enquanto Lindinha, de cabelos loiros e presos em “Maria Chiquinha” é a mais delicada e sensível das três, com voz mais fina e infantilizada, parece ser a irmã mais nova, embora elas tenham sido criadas no mesmo momento, tendo, desse modo, a mesma idade cronológica.

Evocamos essas duas escolhas em especial por elas aparecerem de maneira muito marcante nos discursos verbais e visuais das crianças com as quais trabalhamos nessa investigação. Chamamos a atenção para o fato de que, tanto em Ben 10 quanto em As Meninas Super Poderosas, os personagens centrais são crianças que dominam a situação, ou seja: a paz e harmonia do mundo no qual atuam depende diretamente de suas atuações. Compreendemos, assim, que esse discurso colabora para a construção de um universo simbólico no qual a criança é protagonista de seu próprio mundo, não dependendo do adulto ou ainda mais: sendo o centro do mundo adulto, capaz de tomar suas próprias decisões, fazer suas próprias escolhas e ainda ordenar aquelas inerentes apenas ao cotidiano adulto. De fato, outros desenhos com os quais não trabalhamos especificamente nessa pesquisa (mas são amplamente veiculados nas TVs abertas e por assinatura, como Os Padrinhos Mágicos), possuem episódios nos quais a criança (centro de tudo o que acontece ao mundo no qual vive) canta melodias cujas letras declaram, entre outros, que “adultos estragam tudo”³³, além do fato de que, na trama, apenas crianças têm o direito de possuir Padrinhos Mágicos, fadas com varinhas de condão que realizam muitos desejos.

Talvez um desdobramento da vida pós moderna, na qual os pais se ausentam longos períodos do dia, ocupados em tarefas de trabalho e estudo, essas crianças encontram nessas produções uma possibilidade de escapar à realidade que lhes é

³² Essa mistura é evocada na abertura dos episódios, para explicar como o Professor criou as Meninas Super Poderosas.

³³ É possível conferir a letra e o videoclipe da música em: <http://letras.terra.com.br/padrinhos-magicos/462820/>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

imposta: a da ausência parental física e a troca com pares como avós, tios, primos e vizinhos. Nossa proposta foi, assim, analisar as produções gráficas das crianças com as quais trabalhamos, para tentar compreender um pouco do discurso produzido por elas como resposta aos conteúdos, relações, memórias e experiências com os quais estabelecem contato.

Os desenhos produzidos pelos alunos foram digitalizados, compondo um acervo virtual e impresso, enquanto seus originais foram devolvidos aos respectivos donos. Com o auxílio de gravador digital, foram realizados registros sonoros, os quais foram transcritos e analisados, para fazerem parte do corpo impresso desta publicação, preservando-se a identidade dos sujeitos envolvidos por meio de pseudônimos. Utilizamos um diário para anotações a cada encontro, além dos registros sonoros, para anotações de falas ou acontecimentos relevantes, que muitas vezes não puderam ser captados pelo gravador, devido a sua baixa sensibilidade em ambiente amplo.

Compreendemos o recorte desta pesquisa e sua fragilidade enquanto produção datada, sobretudo na promoção das produções televisivas nela abordadas. No entanto, buscamos contribuir para a comunidade acadêmica e para uma melhor compreensão do universo infantil traduzido por meio do desenho, talvez como ponto de partida para uma discussão muito maior que se engendra em nossos dias: a proposta de uma educação voltada aos sujeitos produtores e interlocutores das culturas e tecnologias pós modernas, configurando uma nova abordagem na qual se priorize a relação dos conhecimentos produzidos pelo homem ao longo do tempo com a vida dos sujeitos envolvidos, muito além da simples memorização e reprodução desse conhecimento apenas como informação.

4.1 Sucessos de bilheteria: o desenho animado na pauta do desenho infantil

Desde o primeiro encontro, procuramos deixar claro para os alunos que nossas conversas seriam sempre sobre os desenhos animados, especialmente sobre os que eles assistiam na televisão, seguidas de um momento de produção de desenho, na maioria das vezes, livre³⁴. Alguns personagens apareciam nos desenhos feitos pelas crianças de maneira mais marcante para todas, enquanto outros eram representados de maneira isolada. Nosso procedimento para escolha se deu utilizando como critério aqueles que levaram mais tempo e dedicação para serem feitos, desenhos nos quais as crianças demonstraram maior interesse e envolvimento com a temática trabalhada. Essa seleção fundamentou-se na observação diária da pesquisadora em sala de aula, durante a produção das crianças. Embora houvesse um grande número de desenhos produzidos, levamos em conta que alguns alunos utilizavam muitas folhas de papel para desenhar, mas não com o intuito de produzir um desenho elaborado, senão, apenas para preencher a folha com riscos únicos, sem o uso de cores ou traços com maior investimento de tempo. Desse modo, justificamos nosso critério de seleção.

Enquanto assistíamos aos desenhos escolhidos, notamos que a temática do desenho animado era constante em boa parte das produções feitas pelas crianças, no entanto, houve ainda quem mantivesse em pauta o interesse em desenhar outros assuntos, como castelos, paisagens e outros personagens, não ligados à referência midiática. Assim, pareceu-nos apropriado fazer uma segunda seleção dentro da primeira: por temática e assunto eleito pelas crianças, para procedermos a uma análise quanto à referência utilizada, forma e discurso da criança em seu desenho, conforme veremos a seguir.

4.1.1 Os heróis

³⁴ Salvo quando solicitamos que desenhassem personagens de desenhos como forma de votação e escolha de episódios para assistirmos no próximo encontro.

Toda trama, televisiva, romanesca, cinematográfica, traz personagens que contam uma história, real ou fictícia, mas a presença e até mesmo a necessidade do herói para a humanidade tem sido uma constante desde tempos imemoriais. Não nos deteremos nos motivos que levaram e levam o homem a essa busca por um ser de características e poderes sobre-humanos, dotado ainda de um altruísmo sem igual, capaz de renunciar a seus próprios desejos e aspirações em favor de um bem maior e coletivo, mas é notório que os desenhos animados trazam, no centro de suas narrativas, personagens que desempenham algum tipo de ação heróica, ou ainda, sejam detentores de algum tipo de poder sobrenatural. Concordamos com Umberto Eco (1979, p.246) quando diz que

Frequentemente, a virtude do herói se humaniza, e seus poderes, ao invés de sobrenaturais, são a alta realização de um poder natural – a astúcia, a velocidade, a habilidade bélica, e mesmo a inteligência silogisticizante e o puro espírito de observação, como acontece em Sherlock Holmes.

É o caso também de Batman, personagem de quadrinhos e desenhos animados, o famoso homem morcego protagonizado por Bruce Wanne, um magnata misterioso com aguçado senso de justiça que voa pelas noites de Gotham City, lutando contra as forças do mal.



Figura 2: Batman. À esquerda, criação da DC Comics, 1932. À direita, representação gráfica feita por João, 5 anos.

A representação gráfica de João para o personagem Batman utiliza apenas linhas, sem o uso de cores ou esquemas complexos. Observamos a formação do corpo humanóide ereto com cabeça, tronco e membros. A estrutura por detrás do que

representaria a cabeça do herói contém volume, talvez para sinalizar o movimento da capa do herói em pleno salto. Do ponto de vista das semelhanças, da referência à representação feita pela criança, não encontramos diálogo entre uma e outra solução gráfica, sendo que o identificamos apenas por indicação escrita feita pela própria criança em seu desenho. Ressaltamos que não foram assistidos episódios de Batman nos encontros com a turma durante a pesquisa.

Outro personagem heróico que nos chama a atenção na representação feita pelas crianças é o Homem Aranha, criado pela Marvel Comic para quadrinhos, na década de 1960. Trata-se de um jovem rapaz que tem sua vida transformada, após ser picado por uma aranha cuja estrutura havia sido modificada geneticamente em laboratório.

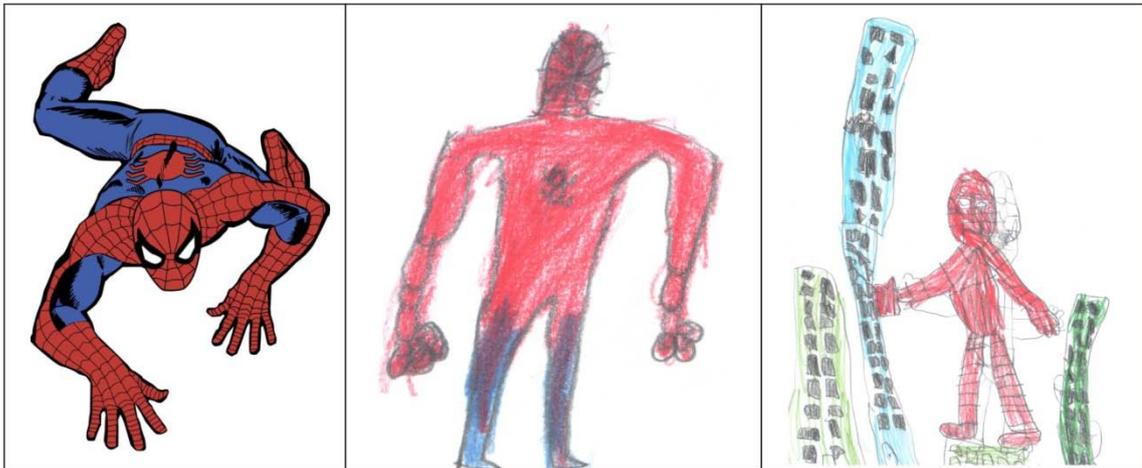


Figura 3: Homem Aranha. À esquerda, criação da Marvel Comics, 1960. No centro, representação gráfica de Kevin, 6 anos e à direita, desenho criado por Nicolas, 6 anos.

Notamos que a preocupação de Kevin (figura central), ao representar graficamente o Homem Aranha, é centralizá-lo, sendo que a estrutura do corpo obedece a lei da frontalidade³⁵: pés de perfil, virados para o mesmo lado e tronco torcido, comum em pinturas egípcias antigas. O personagem é desenhado mostrando seus músculos, atributos de grande força, com punhos fechados, pronto para o combate. De fato, é possível observarmos que os braços do personagem são maiores do que suas pernas, enfatizando que o poder do Homem Aranha de Kevin possui sua força principalmente na luta corporal (física). No entanto, quando assistimos os desenhos do Homem Aranha ou mesmo lemos suas aventuras nos quadrinhos, observamos

³⁵ Obra é produzida para ser contemplada de frente, com membros de perfil, que facilitariam sua representação e reconhecimento imediato. TEIXEIRA, 2010, p. 27.

que se trata de um personagem que na verdade não deposita na força física todo o seu potencial. Esta é uma representação simbólica feita pela criança, que destacou do personagem escolhido um atributo que lhe parece importante ou mesmo se destaca de outras maneiras, sendo representado graficamente como força física. Desse modo, concordamos com César Cola (2003, p. 30), quando nos lembra que “a criança também retira de sua reserva pessoal, de suas vivências, no arcabouço estampado em sua produção de desenho.”

Por outro lado, a representação feita por Nicolas (à direita) enfatiza uma das habilidades do Homem Aranha, não apenas sua força ainda que simbólica: a capacidade de se movimentar em planos verticais de projeção. Seu personagem é representado entre prédios muito altos, ele de fato tem os pés firmes sobre o topo de um desses prédios, representado apenas em sua parte mais alta (desenho inacabado ou com partes a serem mostradas), circundado por outros ainda mais elevados. Notamos muitas marcas de lápis e de borracha no desenho final, evidenciando os processos mentais de criação pelos quais o pequeno Nicolas passou para produzir seu trabalho. Os prédios não são retilíneos e parecem mesmo sugerir algum movimento, quase como se pudessem se movimentar, o que sugere que poderiam estar oferecendo alguma resistência ao personagem principal em sua escalada vertical. Os edifícios possuem muitos andares, evidenciados pela grande quantidade de janelas que pontuam a passagem entre seus níveis. Ao contrário de Kevin, que utiliza duas cores (vermelho e azul) na roupa do personagem, Nicolas elege apenas o vermelho, mantendo, assim como Kevin, a malha de linhas que representa as teias vistas no desenho de referência. Outro detalhe importante no Homem Aranha de Nicolas nos chama a atenção: nele é possível notar a expressão facial do personagem, mesmo por debaixo da máscara: uma boca levemente ondulada em S, evidenciando um sentimento negativo ou de descontentamento em seu personagem, quiçá, em seu criador. Assim como aconteceu com o desenho feito tendo como referência o Batman, o Homem Aranha também não foi mostrado na sala de aula durante os encontros da pesquisa: Kevin e Nicolas trouxeram para suas representações os detalhes que tinham guardados em suas memórias pessoais. Segundo Edith Derdyk (1989, p. 24)

O desenho, enquanto linguagem requisita uma postura global. Desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente uma proporção, escala. A

visão parcial desse mesmo objeto. Desenhar objetos, pessoas, situações, animais, emoções, ideias são tentativas de aproximação com o mundo. Desenhar é conhecer, é apropriar-se.

Compreendemos que essa postura global, tratada por Derdyk, envolve as vivências, memórias, experiências e modos da criança se relacionar com seus pares e com os fenômenos que vivencia, o que torna o desenho um produto da capacidade de síntese gráfica daquilo que o sujeito conhece, experimenta e devolve ao meio traduzido em imagem, pois

O desenho não é apenas o gráfico traçado sobre o papel ou pedra; mas é sobretudo uma elaboração mental que resulta da comunhão do indivíduo com o mundo e, mais especificamente, com o objeto para o qual dirige sua atenção. (BARBOSA, 2002, p. 111)

Essa tradução imagética, feita pela criança no ímpeto de representar graficamente os conteúdos aos quais está exposta, é encontrada em desenhos como o de Kevin, o que analisaremos a seguir.



Figura 4: Ninja com campo de força (espinhos). Kevin, 6 anos.

O desenho, centralizado no papel, apresenta uma figura humanóide com um braço em forma de garra e outro em forma de ancinho. Sobre seus ombros, estruturas pontiagudas, provavelmente espadas ninja, comuns em representações desse gênero. O rosto está encoberto por uma máscara verde, a estrutura do corpo também obedece a lei da frontalidade, do mesmo modo que sua representação para o Homem Aranha (figura 3 central). O campo de força é representado por uma estrutura de cor vermelha, com movimentos vigorosos, em várias direções. A forma

arredondada, na parte superior, é coberta por estruturas pontiagudas, que segundo a criança seriam espinhos³⁶. Esse tipo de personagem é comum não apenas em desenhos animados, mas em séries japonesas que também fazem parte da programação diária dedicada ao público infantil. Para Joan Ferrés (1998, p. 94),

Poder-se-ia dizer que todo espetáculo, e concretamente o espetáculo televisivo, é uma experiência mítica. O espectador vive o que vê como expressão simbólica de suas próprias necessidades e desejos. Verte seus desejos sobre as imagens, conferindo-lhes um sentido e, ao mesmo tempo, recebendo um sentido delas.

As representações de Kevin para o Homem Aranha (figura 3 central) e para o ninja (figura 4), embora sejam diferentes quanto à temática e cores utilizadas, enfatizam a importância do herói e de sua atuação por meio de força, como em O Homem Aranha, e do poder bélico (ninja). Tais atributos são normalmente encontrados nos brinquedos produzidos pela indústria que atende ao público infantil, traduzindo, sob forma de objeto palpável, as expectativas geradas no campo visual e simbólico, compartilhadas com a criança por meio da televisão.

Tais representações de heróis, traduzidas graficamente por crianças pequenas, refletem anseios de indivíduos que, ao contrário do que poderíamos pensar, não habitam um mundo à parte dos adultos, criado apenas para eles, equipado com programação, vestuário, brinquedos e discursos próprios; antes, são traduções produzidas por sujeitos que ocupam um lugar específico no sistema, adulto por excelência, com todos os seus fenômenos espetaculares e ao mesmo tempo caóticos.

4.1.2 Ben 10

³⁶ Diário de campo da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

O desenho Ben 10 foi assistido no segundo encontro da pesquisa, sua preferência foi unânime entre os alunos do gênero masculino. Trata-se de uma animação americana de caráter Murikanime, obras de animação não-japonesas que foram influenciadas pelo estilo visual proeminente de animes e mangás³⁷, a qual retrata as aventuras de um garoto de 10 anos que encontra um misterioso dispositivo em forma de relógio com poder de transformá-lo em 10 diferentes heróis alienígenas. O menino percebe, assim, que passou a ter uma grande responsabilidade de ajudar o mundo no combate às forças do mal. Cada uma das feras alienígenas é evocada de acordo com a necessidade da aventura, demonstrando uma capacidade e poder específicos para o combate. As crianças conhecem cada alienígena pelo nome, sabendo também a capacidade de cada um para as batalhas.



Figura 5: Ben 10. Personagem Chama. Imagem de referência (à esquerda), desenho de Kevin, 6 anos (à direita).

Este é o caso da representação de Kevin para o personagem Chama, alienígena de Ben 10. Segundo o desenho, Chama faz parte de uma raça de alienígenas que vivem no sol e têm o poder de disparar rajadas de fogo pela boca e pelas mãos, tendo também a habilidade de absorver chamas e calor do fogo. Essa capacidade é usada pelo menino quando precisa apagar ou iniciar um incêndio. Para Kevin, o modelo gráfico é o mesmo: figura centralizada vista de frente, dorso torcido, pés de perfil voltados para o mesmo lado, apresentação humanóide com braços grandes, fortes e armados em posição de combate. No peito, o símbolo do *omnitrix*, o relógio

³⁷ Cf. Fonte: <http://www.bitpop.com.br/zine/ben-10/>. Consultado em 05 de janeiro de 2012.

com o qual Ben consegue se transformar, sobre a cabeça uma cabeleira de chamas que dá nome ao personagem. Ao redor do personagem, representações de chamas de fogo e sobre ele uma nuvem, possivelmente de fumaça ou de radiação, dada a cor esverdeada com a qual Kevin a preencheu.



Figura 6: Ben 10. Rodrigo, 5 anos

Rodrigo é um dos mais novos da turma. Tem 5 anos, assim como Isabela e João, mas completa 6 anos somente no segundo semestre do próximo ano. Segundo a professora regente, o menino possui altas habilidades para linguagem verbal, mas, para ela, não teria maturidade suficiente para acompanhar o restante do grupo, sendo lento para copiar e resolver questões matemáticas, além de apresentar muita dificuldade na postura da mão no uso do lápis para escrever e desenhar. As duas representações do Ben 10, feitas pelo menino, demoraram os dois tempos inteiros do encontro para a pesquisa. Elas possuem características estruturais muito próximas: dedos das mãos desenhados separadamente, como que sugerindo articulações, estrutura mista de humanóide (cabeça, tronco e membros) e robótica (boca retangular e olhos sem pupila). No desenho da esquerda, o personagem apresenta estrutura que sugere a representação de um pênis, talvez para determinar o gênero da criatura. É possível que Rodrigo tenha feito a representação tendo como referência o personagem alienígena do desenho Ben 10, Ultra T, um ser biomecânico com pele de metal líquido, capaz de se infiltrar em qualquer dispositivo mecânico e de se transformar em uma peça de tecnologia ultra avançada, dada a ênfase em representar uma estrutura robótica. O personagem parece segurar um

objeto com a mão esquerda, nas duas representações: à esquerda lembra uma espécie de bumerangue, à direita é pequeno e tem pouca semelhança com tal objeto, exceto pelo corpo curvilíneo. O símbolo do *omnitrix* está representado nas duas imagens. Os pés (à esquerda) são representados de perfil, mas em direções opostas. Tanto na figura da esquerda, quanto na da direita, Rodrigo utiliza esquemas gráficos mentais semelhantes: ele possui um modelo mental para representar cabeça, braços e pernas e o repete ainda que utilize outros detalhes para deixar claro que não se trata de mera cópia. As figuras são centralizadas e se apresentam de frente, sendo que a da direita possui um pé maior do que o outro, pois, possivelmente foram feitos após a criação do totem à esquerda do personagem central, no qual se pode ler o nome do desenho animado de referência.



Figura 7: Ben 10, Nicolas, 6 anos

Nesta representação para os alienígenas de Ben 10, Nicolas nos apresenta o alienígena Quatro Braços (à esquerda), Fantasmático (ao centro) e Massa Cinzenta (à direita). Na primeira representação, Nicolas não elabora detalhes para mãos e pés do personagem, dando preferência à cor forte e ao risco longitudinal que divide a imagem ao meio, embora não o tenha representado com seu peculiar uniforme: camisa branca e calças pretas. De fato, cada alienígena de Ben 10 possui alguma ligação visual com o menino que controla suas aparições por intermédio do *omnitrix*, seja pelas cores da roupa usada pelo menino, seja pela simples presença do símbolo do artefato, caracterizando uma espécie de “uniforme” para suas criaturas, diferenciando-as de outros alienígenas que ocasionalmente aparecem no desenho animado. A segunda representação é do Fantasmático, criatura cinzenta e sem rosto, embora, nesse caso, tenha recebido feições próximas ao do menino Ben Tennyson, com cabelos castanhos e mãos que apresentam cinco dedos cada. Seu

corpo é o único dos três que flutua acima da linha verde de vegetação desenhada por Nicolas, conferindo ao seu personagem as mesmas características do desenho de referência: atravessar lugares sólidos, fazendo-se semelhante a um fantasma. A terceira criatura representada por Nicolas é menor em relação aos outros alienígenas, tanto no desenho animado de referência quanto na criação do aluno. Massa Cinzenta é um alienígena de 13 cm de altura, extremamente inteligente, que é usado por Ben 10 em situações que necessitam de um plano estratégico. O desenho feito por Nicolas para este personagem tem cor uniforme centrada no cinza, evidenciando uma característica do nome do personagem, já que este, assim como Quatro Braços, também apresenta roupas por sobre o corpo, as quais o aluno decidiu não representar. Os três personagens desenhados por Nicolas foram representados de braços abertos, de frente, sendo que apenas o primeiro não possui pés de perfil virados em posição oposta. O único dos três que possui mãos com cinco dedos representados é o personagem central (fantasmático), e os três possuem um corte longitudinal, em uma linha muito bem marcada, ao longo do tórax. O desenho segue à direita com um terreno onde não aparecem mais personagens ou cenas relevantes, além da vegetação. A criança decidiu posicioná-los à esquerda da página desenhada, sendo que apenas o terceiro personagem ocupou lugar centralizado na folha, o que pode significar que foi o primeiro a ser desenhado, tendo em vista que a cor verde da vegetação passa por cima do desenho já pronto de seus pés. Desse modo, concluímos que a vegetação, ou plano de apoio dos personagens para que não ficassem todos flutuantes, foi posta após a criação das representações centrais, mais importantes que a paisagem, para a criança que as idealizou.

Todas as representações criadas por esses alunos para Ben 10 e seus alienígenas heróis sugerem uma aproximação com o desenho de referência, mesmo que evidenciada em pequenos detalhes da representação. No entanto, notamos nos desenhos analisados uma despreocupação dos alunos em realizar cópias idênticas às imagens de referência. Não foram oferecidas reproduções dos personagens durante as sessões de desenhos, sendo que suas memórias recentes foram ativadas somente quando as imagens em movimento dos personagens em questão foram vistas na televisão, por ocasião do encontro de pesquisa. Todos os desenhos foram criados com base na memória da criança, utilizando mais intensamente a

memória mais recente dos padrões gráficos usados como referência nos desenhos assistidos em sala de aula, como foi o caso de Ben 10.

4.1.3 As Meninas Super Poderosas

Criadas “acidentalmente”³⁸ pelo Professor Utonium, elas deveriam ser apenas as “garotinhas perfeitas”, mas receberam super poderes e assim, passam boa parte do tempo “combatendo as forças do mal”. Preferência absoluta entre as meninas da sala, As Meninas Super Poderosas figuram como heroínas para o público infantil feminino, não apenas pela questão de gênero, mas ainda pelo discurso ligado ao direito de exercer tarefas ligadas à infância como brincar e ir à escola. No entanto, elas são muito mais do que simples garotinhas gentis: são defensoras de uma cidade que conta com elas para “salvar o dia”³⁹ e, para tanto, elas utilizam poderes sobrenaturais como voar, super força e raios laser oculares.

No terceiro encontro com os alunos assistimos ao episódio “De igual para igual” de As Meninas Super Poderosas. Nele, levanta-se contra a cidade algo incomum: uma mulher como vilã. Nada incomum, se nos lembrarmos de figuras femininas que lideram vilanias em outras obras de ficção como a Bruxa Madrasta de Branca de Neve, ou mesmo a Rainha de Copas de Alice no País das Maravilhas. No entanto, o que nos chama a atenção nesse episódio é o discurso claramente feminista desta vilã em especial. Não nos interessava uma discussão mais aprofundada com as crianças acerca das diferenças entre gêneros, senão aquela já estabelecida por elas mesmas no que chamavam de “desenhos para meninos” e “desenhos para meninas”. No episódio em questão, a figura central feminina, com roupas justas e

³⁸ Na abertura do desenho, é contada de maneira breve a maneira com o Professor Utonium cria as meninas: açúcar, tempero e tudo o que há de bom, ingredientes escolhidos para criar as “garotinhas perfeitas”, mas o professor acrescentou acidentalmente o elemento X (não especificado no desenho). Cf. Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=9mcUu09-cwc>. Consultado em 09 de janeiro de 2012.

³⁹ Frase normalmente usada pelo narrador no término dos episódios, para cada vez que os problemas são resolvidos pelas Meninas Super Poderosas.

corpo atraente, chamou logo a atenção dos meninos, que se manifestaram rindo, no que foram prontamente censurados pelas meninas com pedidos de silêncio e frases como “não tem graça”.⁴⁰ Passado o impacto do primeiro momento, enquanto assistiam ao desenho, a atenção das crianças passou a ser geral, independente de gênero; não se ouviam conversas e a maioria apresentava uma postura unificada: corpo debruçado sobre a mesa e mãos apoiando o queixo. Após assistirmos ao episódio, conversamos sobre o que vimos, mas os alunos não se mostraram muito interessados em discutir a história mostrada no desenho. Partimos, assim, para um segundo momento no qual cada criança foi convidada a desenhar o que tivesse vontade, não havendo nenhum direcionamento específico para a criação dos desenhos.

Notamos que entre os meninos não houve desenhos direcionados ao que acabaram de assistir, provando o que nos traz Di Leo (1985) acerca do desenho da criança, para quem a criança elege em seus desenhos o conteúdo de sua preferência. Independente do conteúdo televisivo ao qual foram expostas, as crianças, em especial os meninos, não se sentiram coagidas a realizarem desenhos ligados ao que acabaram de assistir. Destacamos ser o posicionamento livre da pesquisadora o que deixou igualmente livre a escolha dos alunos, ainda que bastante conscientes do trabalho realizado em sala para esta investigação. Dentre os desenhos realizados pelas crianças, destacamos em especial quatro criações, que são analisadas a seguir.



Figura 8: As Meninas Super Poderosas. Rebeca, 6 anos (à direita).

⁴⁰ Anotação do diário da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

Nesta representação feita por Rebeca (figura 8), de 6 anos de idade, encontramos uma preocupação da criança em desenhar, trazendo para sua produção, o máximo possível de traços que estabeleçam relação de semelhança com a imagem de referência. Notamos que as roupas, cor e apresentação de olhos e cabelos e até a posição das personagens na composição é respeitada, tal como aparece na imagem de referência do desenho animado. Rebeca não teve acesso à imagem de referência, posta ao lado de seu trabalho nesta apresentação, tendo produzido seu desenho logo após ter assistido ao episódio “De igual para igual” de As Meninas Super Poderosas. As três meninas desenhadas por Rebeca estão de frente, sendo que a figura central parece ser maior do que as outras, além de ter os cabelos soltos e levemente encaracolados, ao contrário de sua referência, que os mostra lisos e presos. Elas também possuem nariz, ao contrário das imagens de referência do desenho animado. Os olhos, de grandes órbitas, estão mais para a lateral da cabeça do que na parte frontal do rosto, dando a impressão de que são tão separados ao ponto de parecer que cada olho mira, individualmente, para lados opostos. O vestido da figura de verde (à esquerda) é triangular, enquanto as outras o apresentam sob forma trapezoidal. Suas bocas são em forma de V, diferentemente das referências que possuem forma semicircular. Não há nenhum tipo de estrutura sobre a qual as personagens possam ser amparadas, o que sugere que estão em pleno voo. Há poucos vestígios de desenhos sobrepostos ou apagados, dando mesmo a impressão de que não seria esta a primeira tentativa de Rebeca em desenhar essas personagens. Podemos concluir, ainda, que a criança possui especial segurança em desenhar figuras com as quais convive diariamente por meio da televisão, das quais conhece detalhes importantes, capazes de conferir maior proximidade com a referência original, mesmo que não esteja diretamente exposta a ela.



Figura 9: As Meninas Super Poderosas. Julia, 6 anos.

Para Julia, também de 6 anos, As Meninas Super Poderosas (figura 9) são, antes de qualquer coisa, meninas. A criança preocupou-se em representar, com muitos símbolos de corações, três meninas com estaturas e cabelos de tamanhos diferentes, além de ocuparem posições diferentes. A composição ocupa a parte superior central da folha, formada por desenhos e indicação de escrita. O desenho foi feito por ocasião do primeiro encontro, no qual foi solicitado que as crianças desenhassem que desenhos animados desejavam assistir na próxima semana do encontro. Notamos que cada representação possui vestidos de forma triangular na cor azul, com corações desenhados neles. As personagens possuem olhos, nariz e boca semicircular, mas não apresentam orelhas, o que é mais visível na primeira personagem (à esquerda), cujo cabelo composto por duas únicas linhas dá visibilidade à cabeça como um todo, desprovida de orelhas na altura onde deveriam figurar. É importante ressaltarmos que os desenhos animados usados como referência também não apresentam orelhas, no entanto, destacamos sua ausência nesta composição devido ao estilo gráfico da aluna desprezar semelhanças mais marcantes com o original visto no desenho animado. Os braços das três personagens são representados como simples riscos, que muitas vezes nem chegam a estar ligados aos corpos dos quais fazem parte. Elas também não

possuem chão sob seus pés, a exemplo do que acontece no desenho de Rebeca (figura 8).

Segundo Walter Benjamin (1934, p. 189), ao falar das formas de representação, “o cinema não realiza essa tarefa apenas pelo modo com que o homem se representa diante do aparelho, mas pelo modo como que ele representa o mundo, graças a esse aparelho.” Concordamos com Benjamin, nesse sentido, quando analisamos os desenhos de Julia, por compreendermos que cada criança fará sua própria representação do que vê pela tela da televisão, ressignificando a seu modo as narrativas gráficas e verbais para com esses elementos contar a história por seus próprios olhos.



Figura 10: As Meninas Super Poderosas. Julia, 6 anos.

Uma prova dessa ressignificação é o segundo desenho de Julia (figura 10) para o mesmo tema: As Meninas Super Poderosas. As duas meninas representadas neste desenho não possuem nenhuma relação de semelhança com os originais de referência vistos nos desenhos animados. A criança mantém os corações desenhados nos vestidos triangulares vermelhos do desenho anterior (figura 9), no entanto, modifica os cabelos e arranjos das cabeças, apresentando duas e não três meninas, que mais parecem gêmeas idênticas nesta representação. A composição é feita ao longo de toda a parte inferior da folha na vertical. Nota-se que as personagens dividem espaço com três casas de diferentes telhados, sendo que apenas uma possui porta e as demais a mesma quantidade, formato e cor de janelas. Essas portas e janelas, aliás, encontram-se fechadas, enquanto no telhado da primeira casa (da esquerda para a direita) ainda podemos ver uma espécie de

claraboia circular. Toda a composição está posta sobre uma linha verde ondulada que, nesse caso, funciona como chão.

O mesmo acontece com o desenho de Gabriela, de 6 anos, conforme veremos a seguir.



Figura 11: As Meninas Super Poderosas. Gabriela, 6 anos.

O cenário (figura 11) inclui não apenas uma simples linha servindo de apoio, antes, uma ampla cobertura verde sobre terreno ondulado, lembra os jardins bem cuidados de castelos dignos de alguns contos de fadas. A vegetação conta ainda com um coqueiro carregado de frutos, com folhas grossas como de bananeiras e uma flor, à esquerda, ambos bastante estereotipados. Ao centro da figura há um castelo branco com três torres amarelas e ponteiros vermelhas, enquanto à direita o que Gabriela decidiu representar como sendo As Meninas Super Poderosas, numa versão Princesas. As três figuras possuem longos vestidos que cobrem todo o tronco, bem como pernas e pés. Os braços são linhas finas, sem representações para mãos e dedos. As figuras parecem estar de frente, mas, de certo modo, também parecem estar caminhando de lado em direção ao castelo, ideia que se sustenta pela leve inclinação de seus corpos para a esquerda, além do posicionamento da estrutura facial (olhos e boca) posicionada levemente à esquerda da face e do cabelo apenas do lado direito, como longos rabos de cavalo. Sobre suas cabeças, representações de coroas, na mesma cor usada para contornar o corpo e os vestidos. Acima,

nuvens pouco modeladas e um pequeno sol abaixo de uma nuvem maior, cercado de raios feitos de alguns riscos curtos. Toda a composição é livre de marcas de lápis ou de borrachas, o que sugere que a criança fez o desenho diretamente com canetas hidrocor sobre papel. Notamos o lápis de cor no preenchimento dos espaços somente nas torres do castelo, no sol, nos vestidos das meninas e na representação dos tufo de grama do chão. Compreendemos que a criança se sentiu livre para fazer esse tipo de intervenção na narrativa visual apresentada pelo desenho animado, não se preocupando com o estabelecimento de uma verossimilhança com a imagem de referência, antes, construindo um discurso gráfico próprio.

Desse modo, concordamos com Solange Jobim e Raquel Salgado (2008, p.207), que nos ajudam a estabelecer tais diálogos com a produção gráfica da criança, com o intuito de

[...] compreender a cultura lúdica infantil como um espaço social no qual as crianças, através de brincadeiras, jogos de faz-de-conta e fabulações, constroem valores, conhecimentos e identidades que se alicerçam em signos trazidos pelo diálogo que estabelecem com a mídia no contexto do capitalismo tardio.

Sabemos que crianças como Gabriela estabelecem contato com muitos outros produtos da mídia, nesse contexto do capitalismo tardio, além dos que levamos para os encontros propostos para esta investigação. Essas crianças recebem informações verbais e visuais do meio onde vivem, com as quais dialogam e formam seus próprios vocabulários, cujos fragmentos aparecem neste ou naquele desenho, na medida em que são estimuladas ou mesmo desafiadas. Além disso, formam suas próprias identidades artísticas com base nas trocas e aquisições que estabelecem com o meio, ainda que de maneira inconsciente, nunca isenta, pois

O modo como construímos nossas relações com os objetos, transformando-os em signos da cultura de uma época, revela, em contrapartida, a maneira como os objetos são incorporados e se inscrevem na interioridade dos sujeitos como valores, estilos de vida e desejos, constituindo as subjetividades contemporâneas. (JOBIM, SALGADO, 2008 p. 208)

4.1.4 Tom & Jerry

Típico desenho animado dos anos 1930, Tom & Jerry diverte gerações, inclusive de brasileiros, até os dias de hoje. Não é incomum que adultos com mais de 40 anos tenham muito boas lembranças da infância relacionadas ao tempo em que a única preocupação na vida era acompanhar as infundáveis perseguições dessa dupla famosa de gato e rato. Criados por Joseph Barbera e Willian Hanna⁴¹, o desenho animado que divertiu crianças que tinham na televisão em preto e branco uma importante fonte de entretenimento, atravessou décadas sendo exibido por redes de TV aberta, muito tempo antes das TVs pagas existirem com canais exclusivos para desenhos animados. Uma das características de Tom & Jerry é ser praticamente um desenho mudo, trabalhado com músicas clássicas com as quais muitas crianças, como esta pesquisadora, estabeleceram contato pela primeira vez na vida. Atualmente no Brasil o desenho é exibido na TV aberta pelo SBT em programas infantis como Bom Dia & CIA, além de ter lugar cativo na grade de programações da TV por assinatura, mais especificamente no canal Cartoon Network, exibido em diversos horários na faixa Cartoon Zaum, dedicado aos desenhos mais antigos.

Assim, sabendo que Tom & Jerry fazem parte da programação de TVs abertas e pagas brasileiras, não nos pareceu incomum que esses desenhos fossem eleitos pelas crianças participantes desta pesquisa como referência gráfica para suas próprias produções. É o caso de Lorenzo, 6 anos, que demonstra, segundo a professora regente e observações da pesquisadora em campo, grande destreza para desenhar, tendo nos desenhos animados grande fonte de inspiração. Notamos ainda que o menino possui mochila, lancheira, cadernos e uma ampla variedade de

⁴¹ Cf. Fonte: <http://www.hannabarbera.com.br/biograf/biograf.htm>. Consultado em 09 de janeiro de 2012.

materiais escolares estampados com desenhos animados, em especial do Tom & Jerry. Conversando com Lorenzo, descobrimos que a cada ano a família se reúne para decidir qual será o tema de desenho animado para a compra do material escolar do próximo ano letivo,⁴² o que deixa claro a presença muito marcante desses personagens no cotidiano da criança em questão.

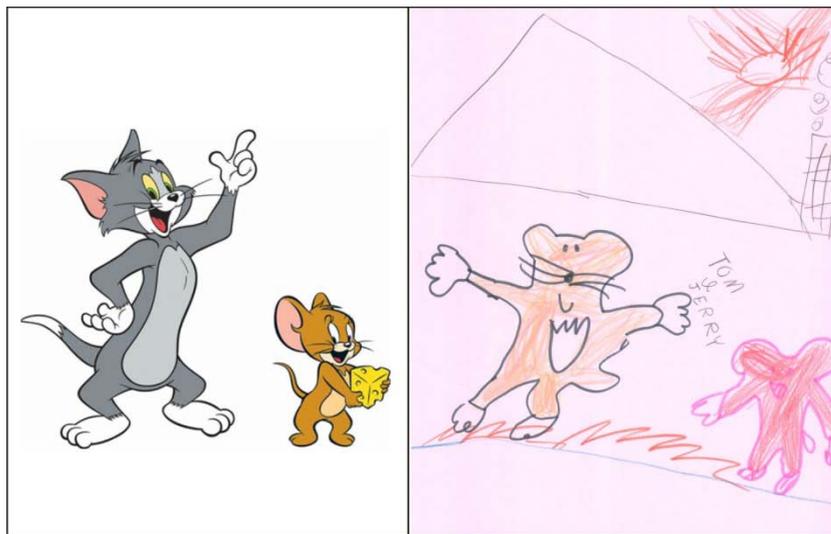


Figura 12: Tom & Jerry. À direita, representação gráfica de Lorenzo, 6 anos.

A representação gráfica de Lorenzo (figura 12) para a dupla de personagens Tom & Jerry foi feita, assim como todos os desenhos das demais crianças, sob acompanhamento da pesquisadora, tendo levado poucos minutos para ficar pronto. A criança não utilizou lápis ou borracha, aplicando a caneta hidrocor (usada normalmente por crianças pequenas para contornar desenhos prontos, feitos a lápis) de maneira direta sobre o papel. A produção em questão foi feita no primeiro encontro com a pesquisadora, para eleger que desenho animado a turma desejava ver na próxima aula.

Ao analisarmos os desenhos, constatamos que as mãos de ambos os personagens apresentam dedos, embora representados de maneira rápida, quase estilizada. O gato, Tom (à esquerda) é representado de modo frontal, com os pés de frente e não de lado (frontalidade), como notamos em trabalhos como os de Nicolas (figuras 3 e 7) e Kevin (figuras 3, 4 e 5) analisados em momentos anteriores desta pesquisa. A perna esquerda de Tom está levemente dobrada, deslocamento que é prontamente transferido para o pé, inclinado, conferindo leveza e movimento à figura, tornando-a

⁴² Fonte: Diário de anotações da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

não apenas uma representação estática e rígida, antes, um modelo articulado, que quase desliza sobre o suporte onde foi projetado. O rato não apresenta prolongamento da cervical alongado para dar suporte ao crânio, mas acopla a cabeça ao tronco de maneira direta, lançando os braços imediatamente abaixo das orelhas arredondadas. Os pés apresentam quase a mesma configuração dos encontrados no gato, sendo um de perfil e outro levemente inclinado. Notamos que Tom possui três prolongamentos de bigode de cada lado da face, enquanto Jerry, mesmo os possuindo no desenho animado de referência, não os apresenta na representação criada por Lorenzo. O aluno completa a produção gráfica com uma inscrição verbal para o nome do desenho animado, delineando um suporte de linha azul longilínea, coberta por outra, alaranjada e em ziguezague para completar o lugar onde os personagens pousam seus pés. Acima deles uma linha reta da qual se erige uma estrutura em forma de pirâmide, ladeada por outra, parecida com um prédio, do qual elevam-se linhas espiraladas que formam o que poderíamos definir como três pequenas nuvens de fumaça. Entre as duas figuras, um sol alaranjado lança muitas linhas em diversas direções, parece ter sido rapidamente resolvido, com movimentos curtos e ágeis. Apenas as duas estruturas sólidas, da pirâmide e do edifício, não receberam nenhuma forma de complemento pictórico, nem de lápis colorido nem de caneta hidrocor, senão as linhas firmes e secas do lápis de escrever. Quase como o encontro entre o antigo (pirâmide) e o novo (prédio), Lorenzo descreve por meio de seu desenho uma realidade palpável e verdadeira para ele: os desenhos animados de outrora servem também hoje como assunto para a produção infantil.

O desenho torna-se então o eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence. (MEREDIEU, 1991, p.112-113)

Mais do que um reflexo da vida experimentada cotidianamente por Lorenzo e por seus colegas de turma, o desenho infantil marcado pela cultura (IAVELBERG, 2006) é uma manifestação gráfica de um sujeito, independente de sua idade ou gênero, que se constitui no âmago de sua identidade artística, levando-se em conta que crianças expostas ao mesmo ambiente não produzem os mesmos conteúdos da mesma maneira. Notamos, assim, elementos que se aproximam e se distanciam do

cotidiano partilhado pelo grupo, além daqueles impostos pelo desenho animado de referência, mas o que cada criança produzirá individualmente constitui a resposta de sua existência a uma tentativa cada vez mais marcante de nossa sociedade de pasteurizar sentimentos, percepções e produção artística. Cada criança produzirá, à sua maneira, uma resposta única a esses estímulos.



Figura 13: Tom & Jerry. Benjamin, 6 anos.

Observemos, por exemplo, a representação do mesmo tema produzido por Benjamin de 6 anos (figura 13). A criança utilizou a parte inferior da folha de suporte, trazendo para a composição as figuras do gato, do rato, uma casa à esquerda e uma inscrição que sugere o nome do desenho animado de referência: Tom & Jerry. O nome está centralizado e escrito da maneira como a criança o oraliza. Toda a composição foi feita com hidrocor preta, sem a presença aparente de desenho preliminar feito com lápis de escrever. O gato (à direita) possui cabeça incrustada no tórax, do qual emergem estruturas pontiagudas, provavelmente as orelhas do personagem representado. Seus braços são representados por linhas finas e simples, sem a presença de estruturas que possam sugerir mãos ou dedos. As laterais do corpo foram pintadas de azul com lápis de cor e o rosto conta apenas com dois pontos pretos para representação dos olhos. As pernas, assim como os braços, são linhas paralelas que partem das extremidades do corpo, descendo até o chão. Sabemos que se trata do gato devido à cor azul e às orelhas pontiagudas, fazendo alusão ao desenho animado de referência, além do nome do personagem (TIGM = Tom) transcrito pela criança a seu modo.

O rato possui cabeça e tronco fundidos, com braços em forma de pequenas e simples linhas, partindo diretamente da parte debaixo das orelhas, arredondadas. Na verdade ele quase não possui pernas, senão pequenas estruturas que partem da lateral do tórax alongado, bem próximas ao chão: uma cobertura verde de linhas postas como o preenchimento feito para colorir objetos cheios. O rosto é formado por uma linha semicircular para a representação da boca e três pontos simples para olhos e nariz. Todo o corpo é preenchido na cor ocre.

A casa é alongada, com telhado duas águas no formato triangular. Possui uma porta fechada com maçaneta, representada por um simples ponto, além de duas aberturas que sugerem janelas, sem alusão a vidros ou divisões. Uma das paredes (à direita) não é reta como sua paralela, dando a entender que a casa foi feita após a escrita do nome, já que a curva da linha acompanha o espaço ocupado pelo início da escrita. A casa é toda preenchida com pintura a lápis de cor, exceto pelas aberturas para as supostas janelas.

Benjamin entregou seu desenho à pesquisadora, com um peculiar sorriso no rosto. Segundo a professora regente, ele é o quinto filho em uma família cujo irmão mais velho tem 30 anos⁴³. Muito alegre e carinhoso, Benjamin é celebrado pelo grupo, em especial pelos meninos, como um bom colega, fazendo parte de todas as brincadeiras, sempre com um semblante muito tranquilo e amigável. Embora não obedeça a um único sentido de movimento para o lápis de cor ao colorir seus desenhos, o pequeno empresta às suas criações um status de ilustrações, dada a maneira como as concebe, com o uso do hidrocor preto, conferindo-lhe contornos bem marcados, típicos das ilustrações comerciais. No entanto, não pensamos o desenho de Benjamin como uma tentativa de ser algo para além do que é de fato, buscando para si algum tipo de utilidade. Tal como o artista, a criança desenha para si mesma “[...] como quando brinca. [...] pois a criança desenha por seu próprio prazer e para dar prazer a alguém” (ARFOUILLLOUX, 1976, p.129).

E mais uma vez trazemos uma representação produzida por Nicolas, agora utilizando como referência os personagens do desenho animado Tom & Jerry, que são representados pela criança na figura a seguir (figura 14).

⁴³ Fonte: Diário de campo da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.



Figura 14: Tom & Jerry. Nicolas, 6 anos.

Este trabalho foi apresentado por Nicolas após o terceiro encontro, quando as crianças assistiram a um episódio do desenho, cuja música de fundo era a ópera Carmen, apresentada por uma orquestra na qual os personagens se infiltram como músicos, tudo para que o gato consiga finalmente seu eterno objetivo na trama: capturar o esperto rato, Jerry. A composição de Nicolas nos chama a atenção pelo que deveria ser a estrutura na qual os personagens principais deveriam se colocar de pé: uma enorme cobertura na cor púrpura, que atravessa o suporte de um lado ao outro, provavelmente adicionada após a criação dos personagens principais, já que percebemos que em alguns pontos (como sobre a barriga do gato azul) a cor se sobrepõe ao desenho.

O gato, Tom, possui braços e tórax na cor azul, sendo ainda percebida uma estrutura circular sobre seu abdômen, talvez em alusão à mesma estrutura encontrada no desenho animado de referência. A cabeça é vermelha e o rosto possui muitos detalhes como bigodes e boca, nariz e olhos com sobrancelhas, além de duas orelhas pontiagudas. As mãos também possuem cinco dedos cada e são vermelhas, no mesmo tom da cabeça. As pernas são pretas e os pés, um de perfil e o outro levemente inclinado para frente, parecem dentro de um sapato marrom. Os braços do personagem estão erguidos, como que na posição própria do gato em sua caçada. De fato, o movimento dos pés sugere que o personagem não está estático, antes, coloca Tom em movimento para executar seu plano de captura ao rato.

Da representação de Jerry, poucos detalhes estão visíveis, além do fato de possuir cabeça, orelhas e membros todos pintados de um único tom de marrom. O personagem é visto de frente, mas parece se equilibrar em uma única perna, talvez sugerindo que não se encontra parado, imóvel, mas se põe em rota de fuga, do gato que viria logo atrás em sua busca. À sua frente existe uma estrutura retangular, na vertical, de cor alaranjada na qual se pode ler “lixo”.

Toda a composição foi visivelmente feita com lápis grafite e em seguida colorida. Acima dos personagens, no plano superior, visualizamos à esquerda um sol, com olhos, sobrancelhas e boca sorridente, completado por linhas radiais produzidas com lápis de cor. Ao seu lado, três nuvens azuis precipitam gotas de chuva, representadas por linhas curtas interrompidas, produzidas em sequência e aparentemente rápido. Na extremidade, à direita, estruturas amareladas podem ser raios que completariam a cena de instabilidade climática, na qual visualizamos ao mesmo tempo um dia de sol e uma tempestade, no mesmo plano. Praticamente todo o espaço é ocupado simetricamente por Nicolas, com exceção do canto inferior direito, na mesma linha na qual se encontram os personagens centrais de referência. O referido espaço está vazio e não apresenta nenhuma variação, nem mesmo na estrutura púrpura constante que atravessa todo o plano.

Em contra partida, outro desenho produzido por Nicolas para o mesmo tema (figura 15) não apresenta a mesma estrutura observada em sua representação anterior. Parece-nos que o desenho foi produzido em menos tempo, sendo que o aluno não utilizou lápis de cor para preenchê-lo após delineá-lo com hidrocor. A escrita do nome do desenho segue acima dos personagens retratados, sendo que o aluno escolheu fazer a diferença entre eles por intermédio da cor: vermelha para Tom e verde para Jerry. Notamos que a criança não utilizou lápis de escrever para esboçar a ideia inicial do desenho, produzindo-o diretamente com o uso do hidrocor colorido. Observamos, ainda, que acima da figura de Jerry (à esquerda) existe uma tentativa inicial de produzir o que seria a cabeça do personagem abaixo completado, dado que a estrutura foi abandonada sem ser devidamente concluída, assemelhando-se à imagem final retratada abaixo. Supomos que o motivo do abandono desse desenho se deva ao fato de que uma orelha tenha ficado muito menor do que a outra, detalhe devidamente corrigido na representação finalizada nesta composição.



Figura 15: Tom & Jerry. Nicolas, 6 anos.

O rato (à esquerda) possui olhos com detalhes da pupila, nariz pontuado de onde surgem os bigodes e boca semicircular que completa a estrutura da face. Seu tronco é produzido imediatamente após a base da cabeça, cujas orelhas são arredondadas. Os braços são estruturados (não apenas de linhas finas e simples) e estão abertos, as mãos são delimitadas e esboçam estruturas que sugerem dedos rudimentares. O tórax apresenta a mesma estrutura circular observada no corpo de Tom (figura 14), porém, mais alongada. Suas pernas, do mesmo modo que os braços, são estruturadas, embora partam imediatamente do término do tronco, enquanto os pés possuem diferentes formas de representação: de perfil (pé esquerdo) e levemente de frente (pé direito). A figura vermelha é o gato, Tom, possui cabeça e orelhas com estrutura semelhante à encontrada na representação de Jerry. O rosto é formado por olhos com pupilas, nariz mais definido que o de Jerry, bigodes e boca semicircular. O tronco também parte imediatamente após a base da cabeça, mas os braços são bastante diferentes entre si: o esquerdo é curto e insinua mostrar a mão

espalmada, de frente, na qual contamos quatro dedos bem definidos quanto à forma, mas não quanto ao posicionamento, lembrando uma estrela, radial. No braço direito, estruturado, contamos três dedos, talvez num gesto comum entre surfistas, conhecido como gesto de shaka⁴⁴ ou “mão de *hang loose*”, que consiste no gesto no qual os dedos indicador, anelar e médio se dobram para o centro da mão, deixando livres apenas o polegar e o mínimo que se apresentam inclinados. Supomos tal configuração porque a finalização do braço direito possui no espaço destinado aos dedos da mão pequenos sulcos que podem de fato ser os demais dedos da mão dobrados para dentro. A representação de Nicolas apresenta ainda uma separação entre as pernas, diferentemente das que ele desenhou para Jerry; os pés, no entanto, possuem a mesma configuração: pé direito de frente e esquerdo de perfil.

As representações das crianças para Tom & Jerry são tão diversas quanto todas as instâncias que constituem cada sujeito criador de seu desenho. Esse processo de mediação e representação que a criança faz em relação ao que assiste na televisão e o que compreende para, em seguida, desenhar, faz parte da maneira singular com a qual ela compreende o mundo e o aproxima de sua realidade interior. Num eterno movimento de ir e vir entre a experiência vivida na ação e a reflexão aprendida e exercitada no conteúdo compartilhado, a criança, mais do que construir seu próprio mundo, colabora na elaboração de um cenário maior, no qual ela atua, dirige e assiste, mas não como mera espectadora, senão como participante de um enredo que a convida, a cada instante, à interação. Baseados em tal premissa, concordamos com Maria Isabel Orofino (2005, p. 51), quando nos diz que “as mediações não estão dadas. Elas se constituem enquanto ações reflexivas. E podem ocorrer de fato, tanto na esfera da produção quanto na recepção”.

⁴⁴ Cf. Fonte: http://espnbrasil.espn.com.br/surf/post/175846_HANG+LOOSE+A+LENDA. Consultado em 09 de janeiro de 2012.

4.1.5 Bob Esponja Calça Quadrada

Exibido em sistemas de televisão paga, no canal Nickelodeon e na TV aberta, mais especificamente no programa TV Globinho da rede Globo, Bob Esponja Calça Quadrada é um desenho criado em 1999 por Stephen Hillenburg, nos Estados Unidos (PILLAR, 2006). O desenho relata as aventuras da esponja amarela, Bob Esponja Calça Quadrada, que vive em uma casa em formato de abacaxi, no fundo do mar, em um lugar chamado Fenda do Biquíni. A esponja amarela possui em casa um animal de estimação, um caracol chamado Gary, além de amigos diferentes como a estrela do mar, Patrick Estrela, a esquilo Sandy e seu vizinho, Lula Molusco, um polvo que toca clarineta e na verdade não se sente assim tão amigo de Bob Esponja. Existe ainda o Sr. Sirigueijo, um siri muquirana que adora dinheiro, pai adotivo de Pérola (uma baleia adolescente) e dono da lanchonete O Siri Cascudo, na qual Bob Esponja trabalha como chapeiro, fazendo hambúrgueres de siri. Lula Molusco também é funcionário da mesma lanchonete, ocupando o cargo de caixa e, eventualmente, gerente da loja.

Embora o desenho Bob Esponja Calça Quadrada não tenha sido assistido durante nossos encontros para esta pesquisa, algumas crianças fizeram desenhos relacionados ao personagem, conforme veremos a seguir.

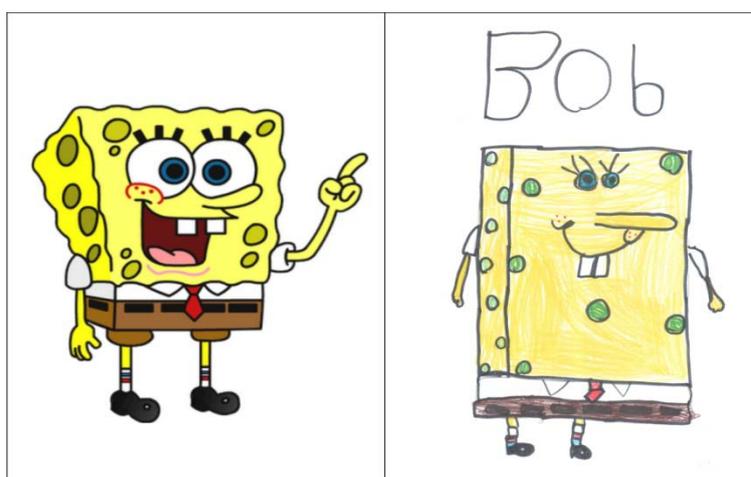


Figura 16: Bob Esponja Calça Quadrada. Representação gráfica (direita) de Lorenzo, 6 anos.

Em nosso primeiro contato, solicitamos às crianças que escolhessem, via produção gráfica, um desenho animado para que fosse assistido em nosso próximo encontro.

Dentre as 15 crianças presentes, apenas duas escolheram esse personagem para o próximo encontro: Lorenzo e Nicolas.

A representação gráfica de Lorenzo para Bob Esponja Calça Quadrada (figura 16) apresenta muitas características de semelhança com o desenho animado de referência. Embora a criança não tivesse em mãos nenhuma fonte imagética que pudesse utilizar para fazer uma cópia, notamos que detalhes foram reproduzidos, como as dobras na camisa branca do personagem, a gravata vermelha, as calças quadradas marrons, os sapatos de bico arredondado preto e até mesmo a sequência de cores das meias calçadas nas pernas finas do personagem, as quais obedecem quase a mesma ordem apresentada no desenho animado de referência: branca, azul e vermelha. O desenho de Lorenzo ainda fornece como informação de semelhança: as sardas vermelhas na face do personagem, seus grandes e separados dentes, além de seu nariz fino e alongado. Apenas notamos diferença na representação dos olhos: maiores no desenho animado de referência. Destacamos nesse desenho a preocupação da criança em satisfazer um padrão estabelecido na referência, mesmo que tal exigência jamais tenha sido feita durante nossos encontros. Parte da criança o desejo de utilizar uma técnica adquirida pela constante repetição no ato de desenhar, relatada pela professora regente quanto ao cotidiano dos alunos quando em horários livres, deixando transparecer sua capacidade de dominar linhas e pontos para fazer um desenho cuja semelhança seja a mais próxima possível da imagem que usa como referência. No entanto, embora o menino demonstre clara preocupação em relacionar diretamente, via características visuais, seu desenho com a referência imagética escolhida, a maneira como o corpo do personagem é representado se diferencia daquela proposta pelo desenho animado original: ao representá-lo de lado, ele ainda ensaia certa demonstração de perspectiva, mas falha ao deixar as duas projeções (frente e lado) no mesmo plano. Além disso, no desenho animado de referência, a parte referente à cabeça do personagem é ligeiramente mais volumosa que o resto do corpo. Tal diferença também é ignorada no desenho de Lorenzo, que opta por representar cabeça e tronco nas mesmas proporções.

Compreendemos que tais observações não se prestam a destacar uma dificuldade da criança em concluir uma cópia perfeita do desenho animado de referência, apenas destacamos que tais diferenças existem, mas em nada descaracterizam a produção do aluno, a quem foi dada total liberdade para criar uma representação

dentro do que intentava produzir, sem qualquer intervenção adulta (da pesquisadora ou da professora regente) no momento de sua concepção. Trazemos, porém, essas diferenças, para percebermos a maneira como a criança certamente as percebe, mas ignora, quase como quem zomba do modelo, propondo a ele uma nova e diferente configuração, fugindo ao padrão gráfico proposto no desenho original, pois sabemos que a criança realiza seu desenho como algo único, ainda que não totalmente isenta do mundo que a cerca, reservando-se ao direito de propor sua própria leitura, ainda que diferente daquela proposta por outros.

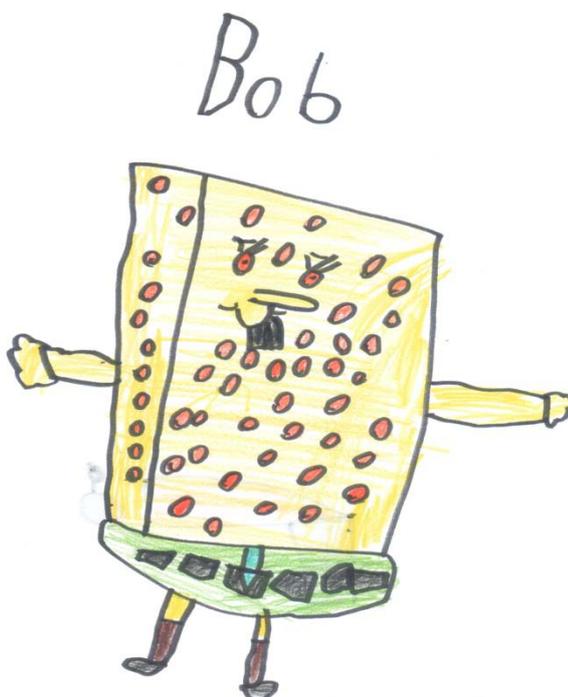


Figura 17: Bob Esponja Calça Quadrada. Nicolas, 6 anos.

Outra criança que optou por uma produção gráfica baseada no desenho animado Bob Esponja, por ocasião do primeiro encontro de pesquisa, foi Nicolas, de 6 anos (figura 17). Em seu desenho, a criança procurou oferecer outras cores fora do padrão gráfico estabelecido pelo desenho de referência, até mesmo por se propor a desenhar sem outro recurso que não sua própria memória. A representação gráfica de Nicolas para Bob Esponja apresenta um personagem com calças arredondadas e verdes, sem a tradicional camisa branca. A gravata está presente, mas é azul. Os braços do personagem são bem elaborados e apresentam mãos com dedos estilizados. As meias são de cor marrom e os sapatos arredondados e pretos, tais

como os vistos no desenho animado original, no entanto, os pés estão de perfil e embora toda a figura privilegie uma vista frontal, Nicolas ainda optou por desenhar uma parte lateral do personagem escolhido, tal como o fez Lorenzo (figura 16). Os dentes são grandes, mas foram pintados de preto. O nariz é fino e alongado, mas os olhos são pequenos, pintados com lápis de cor laranja, o que faz com que quase se confundam com os inúmeros círculos alaranjados, feitos pela criança, ao longo do corpo do personagem.

Mais uma vez destacamos que nosso intuito não é o de comparar graficamente o desenho produzido pela criança com o desenho animado utilizado por ela como referência, pois acreditamos que a criança se apropria de elementos visuais do desenho que assiste na televisão, para recriá-los a sua própria maneira, traduzindo por meio da linguagem visual os modos de percepção que possui do mundo a sua volta, pois,

A mídia contagia e contamina nossa percepção de mundo, nossa apreensão visual e nossos processos de criação. Contagia porque ao entrar em contato com ela, na captura ativa e sensível de sentido, nos projetamos e deslizamos em seus produtos. Mais do que ser objeto de leitura, a mídia – revistas, jornais, televisão – nos constitui, contamina nosso modo de ver, pensar e sentir. (PILLAR, 2010, p.12)

Compreendemos que tal contágio não produz cópias alienadas da realidade, senão a ressignificação de novos sentidos para os discursos verbais e visuais postos no cotidiano pós-moderno. No entanto, há um fenômeno bastante comum entre crianças pequenas, sobretudo em ambientes nos quais a convivência comum é quase obrigatória, como acontece na escola, mais especificamente na sala de aula: trata-se da cópia entre colegas. Os desenhos que analisaremos a seguir tratam desse fenômeno, ocorrido no segundo encontro de pesquisa, quando as crianças, após assistirem a episódios de As Meninas Super Poderosas, Ben 10 e Tom & Jerry, estavam livres para desenharem o que desejassem, mas optaram por desenhar o Bob Esponja.



Figura 18: Bob Esponja Calça Quadrada. Leonardo, 6 anos (à esquerda). Pedro, 6 anos (à direita)

A semelhança entre as duas composições é muito grande, no entanto, ela é evidenciada por Leonardo, que chega à mesa da pesquisadora para prestar uma queixa contra o colega Pedro, conforme relato abaixo⁴⁵:

Leonardo: - Professora, ele me copiou! (apontando para o colega, sentado ao lado de sua carteira, na fila paralela à sua).

Pesquisadora (dirigindo-se a Leonardo): - É que ele deve ter gostado muito do seu desenho, não acha?

Leonardo: - Mas eu não autorizei (a cópia)!

Pesquisadora: - Hum...(dirigindo-se a Pedro, que a essa altura estava atento ao diálogo) Por que você copiou o desenho do Leonardo?

Pedro: (em silêncio, não responde nada, apenas deposita seu desenho sobre a mesa da pesquisadora.)

Pesquisadora: Pedro, (o menino rapidamente havia retornado à sua própria carteira) está tudo bem?

Pedro: (continua em silêncio, mas assente com a cabeça)

De fato, as duas crianças não tocaram mais no assunto. Perguntamos à professora regente se o caso era comum e ela confirmou que Pedro realmente teria esse comportamento em relação a outros colegas. Segundo ela e ainda de acordo com observações da pesquisadora realizadas durante a pesquisa, Pedro é um menino

⁴⁵ Fonte: Diário da Pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

muito tímido, que interage pouco com as outras crianças, preferindo estar em silêncio na maior parte do tempo. No entanto, realiza as atividades tranquilamente apresentando dificuldades moderadas apenas em alguns exercícios de escrita, em que seja necessária alguma agilidade.

Ambos os desenhos apresentam uma representação para a casa em formato de abacaxi de Bob Esponja, à esquerda, com um telhado composto por linhas onduladas, como se fossem escamas, típicas da casca do abacaxi. A edificação possui apenas uma abertura, que pela altura julgamos ser uma janela. Em seguida há uma representação do Bob Esponja Calça Quadrada, em formato quadrado, pintado de amarelo com círculos marrons cobrindo todo o tórax. Entre a parte amarela e a cabeça, equilibrada sobre um pescoço, existe um retângulo colorido de azul. Pernas e braços partem diretamente da estrutura quadrada e amarela, em ambos os desenhos (Leonardo e Pedro) as mãos possuem insinuações de dedos, porém, os pés desenhados por Leonardo estão de perfil virados para fora em posição oposta um ao outro, enquanto no desenho de Pedro os pés estão de perfil voltados para um mesmo lado, direito. Ao lado de Bob Esponja vemos um ser de corpo azul e calças verdes, o qual julgamos ser o Lula Molusco Tentáculos. Na representação de Leonardo, Lula Molusco possui cabeça que se funde ao pescoço, em formato alongado, assim como seus tentáculos, que se projetam diretamente abaixo do pescoço. O tórax é fino, desenhado em duas linhas paralelas, tão próximas que parecem se fundir. O desenho de Pedro, por outro lado, possui uma cabeça mais arredondada, com pescoço feito de uma linha bem fina, no entanto, tórax e membros estão fundidos, feitos de uma linha contínua que determina o espaço do corpo como um bloco único, sendo dividido apenas por uma linha longitudinal que delimita os dois hemisférios do personagem: direito e esquerdo. Em ambos os desenhos existem marcas de uma figura menor, iniciada e imediatamente abandonada sem acabamento, logo atrás da representação de Lula Molusco, sendo que no desenho de Leonardo existem marcas de borracha, enquanto no de Pedro a figura aparentemente foi feita utilizando lápis de escrever com pouca força, o que resultou em um desenho quase fantasmagórico, de linha mais leve. Do lado direito, na outra extremidade do suporte, há uma árvore de tronco marrom, copa verde e pequenos frutos vermelhos, representados por Leonardo por pontos grossos e por Pedro por pequenos círculos, alguns preenchidos e outros não, com linhas curtas

vermelhas que seriam representações de cabinhos que ligam a fruta a sua árvore. O tronco da árvore de Leonardo é mais fino, enquanto o de Pedro é mais encorpado. Nos dois desenhos a parte ocupada é a inferior do suporte. Todos os personagens flutuam, não há linha ou representação de solo ou grama sob seus pés, bases ou troncos. Acima deles, porém, há uma linha feita com hidrocor vermelho que toca o telhado da casa abacaxi, mas nenhum outro desenho. Sobre essa composição, um sol feito com lápis escuro, coberto com lápis amarelo, com linhas curtas formando seus raios, além de linhas e pontos vermelhos que formam a boca, o nariz e os olhos, em ambas as criações.

As semelhanças entre os desenhos de Leonardo e Pedro são grandes, no entanto, em relação ao desenho de referência, apenas alguns elementos originais foram preservados, como a cor amarela e o formato quadrado de Bob Esponja, sua casa de abacaxi e a cor azulada de Lula Molusco, com seus braços em forma de tentáculos, sem dedos. Stern acredita ser comum uma criança lançar mão do desenho que um colega faz para copiar seus esquemas gráficos (Apud COLA, 2003), da mesma forma que utiliza uma fonte midiática, uma obra de arte ou qualquer outra imagem com a qual tenha contato como referência para desenhar (Iavelberg, 2006).

É importante lembrarmos que durante nossa investigação, mais especificamente no contato com as crianças, predominaram dois tipos de orientação quanto ao que deveriam produzir, de acordo com o direcionamento dado a cada dia de pesquisa. No primeiro e no quarto encontro, elas foram orientadas a representar graficamente os desenhos que desejavam assistir na próxima semana, quando voltaríamos a nos encontrar. Depois, os desenhos animados escolhidos por eles por intermédio desse “voto visual”, efetivado pelo desenho que criavam, eram exibidos em sala, no encontro, seguidos da orientação de que poderiam desenhar aquilo que tivessem vontade, pois estavam livres para escolher qualquer tema para a realização de novos desenhos. Desse modo, tivemos dois direcionamentos distintos, mas optamos por analisar os desenhos conjuntamente, apenas apontando quando uma orientação ou outra era dada, pois acreditamos que, independente da orientação dada, existem dados gráficos nos desenhos das crianças que ultrapassam orientações verbais do professor ou pesquisador, os quais explicitamos ao longo das análises feitas até aqui.

4.1.6 Os Simpsons

Outro desenho sobre o qual as crianças envolvidas nesta investigação comentaram e pediram para assistir por meio do voto visual foi Os Simpsons. Criado em 1991 por Matt Groening e produzido pelos estúdios FOX, trata-se de um desenho animado que conta as desventuras de uma típica família média americana, na cidade de Springfield, que conta com o pai Homer, a mãe Marge e os filhos, Lisa, Bart e Meg. A série está no ar há 20 anos, tendo chegado à 23ª temporada e exibido nada menos do que 500 episódios nesse período.⁴⁶ No Brasil é exibido pelo canal pago FOX de segunda a sexta em horários fixos das 07h30 às 08h, 19h45 às 22h, 00h30 às 02h e 05h às 07h; aos sábados das 08h às 09h30 e aos domingos das 20h às 21h e novamente das 00h às 01h.⁴⁷ Na TV aberta é exibido pela Rede Globo, de segunda a sexta, às 11h30, dentro da programação da TV Globinho, direcionada ao público infantil.

Embora os episódios de Os Simpsons sejam exibidos em horários nos quais crianças pequenas têm acesso a seu conteúdo, o programa apresenta tarja de classificação indicativa para maiores de 12 anos. A faixa indicativa é compreensível, tendo em vista que muitos assuntos abordados pelo desenho animado tratam de maneira inapropriada temas complexos para crianças menores como uso de drogas lícitas (álcool e cigarros) e até mesmo ilícitas, além da relação de autoridade de pais e professores ser constantemente questionada, para citarmos apenas algumas de suas temáticas. No entanto, ao se posicionar quanto à faixa de classificação, as crianças envolvidas nesta investigação declararam que assistir Os Simpsons faz parte da rotina do cotidiano doméstico, sendo que muitas afirmaram não verem nenhum problema em assistir seus episódios. Após uma conversa com a professora regente, decidimos selecionar o episódio “Lisa, Rainha da Beleza”. O episódio conta a história na qual Lisa Simpson se sente feia, após ser desenhada por um caricaturista, num parque de diversões. Quando seu pai, Homer Simpson, ganha um ingresso para um passeio de dirigível num sorteio promovido pelo mesmo parque de

⁴⁶ Cf. Fonte: www.thesimpsons.com. Consultado em 10 de janeiro de 2012.

⁴⁷ Cf. Fonte: www.canalfox.com.br. Consultado em 10 de janeiro de 2012.

diversões, ele decide vendê-lo para pagar a inscrição de sua filha num concurso de beleza patrocinado por uma empresa de cigarros. Lisa assume o posto de Miss Springfield Mirim, após a ganhadora ser atingida por um raio, numa inauguração de uma loja de pneus. Mas, num desfile organizado pela empresa que distribui cigarros para todos, incluindo crianças e gestantes, Lisa se revolta e declara que não será mais um mau exemplo, declarando uma verdadeira guerra aos comportamentos inadequados. É quando o prefeito e a cúpula da cidade se reúnem para tirar Lisa do posto, e descobrem que seu pai preencheu a filha de inscrição para o concurso de beleza inadequadamente, pois estava embriagado na ocasião. O episódio apresenta um final que reconcilia pai e filha, que vê na atitude do pai, ainda que atrapalhada, boa fé, encerrando com uma cena de abraço e cumplicidade entre os dois.

Durante a primeira metade da exibição do episódio, as crianças permaneceram em absoluto silêncio e concentração. Percebemos que desenhos com mais diálogos, ao contrário de outros nos quais a ação e a trilha sonora são mais privilegiadas, prendem mais a atenção das crianças. Mesmo que tenhamos assistido previamente a todos os episódios de todos os desenhos animados exibidos na sala de aula durante os encontros de pesquisa, preocupamo-nos com o conteúdo abordado pelo desenho dos Simpsons, especificamente, que tratava da questão da associação da imagem de uma criança com a publicidade de cigarros. Resolvemos, juntamente com a professora regente, que uma conversa sobre os conteúdos tratados após assistirmos juntos o desenho poderia ser mais apropriada, já que não nos caberia fazer censura daquilo que as próprias crianças relatavam assistir livremente em casa, inclusive narrando detalhes de episódios que evidenciavam a veracidade de suas afirmações.

No entanto, uma das crianças declarou que não poderia assistir o desenho, pois, segundo ela, em casa seus pais não permitem que tenha acesso a essa programação de TV. É importante lembrarmos que todas as famílias receberam documento de solicitação para participação das crianças na pesquisa, no que todas foram autorizadas. No entanto, consideramos o pedido da criança e a possibilidade de levá-la para outro ambiente, no qual não fosse submetida aos conteúdos do desenho em questão. A professora regente levou-a, desse modo, para outra sala, deixando que o restante da turma assistisse ao episódio selecionado.

Ao longo do tempo, algumas crianças se dispersaram, estabelecendo conversas paralelas; elas não foram repreendidas pela pesquisadora, que optou por não censurar o comportamento das crianças durante as sessões de desenho animado, deixando que se comportassem como desejassem, desde que não atrapalhassem aqueles que desejavam ver o desenho. Enquanto assistimos ao episódio, algumas cenas chamaram a atenção das crianças, em especial uma parte na qual o menino Bart Simpson ensina a irmã, Lisa, a como andar de maneira sensual sobre sapatos de saltos altos, evidenciando uma postura corporal típica de mulheres. Nesse momento, todas as crianças riem muito e buscam olhar a reação da pesquisadora. Percebemos que, embora a postura corporal das crianças fosse de aparente desatenção e desinteresse pelo que se passava na televisão, todas elas estavam atentas ao discurso do desenho animado, podendo emitir prontamente opiniões e reações ao que nele se apresentava.

Ao término do episódio, as crianças e a pesquisadora conversaram sobre o desenho animado assistido, se gostaram e se já haviam assistido, além de conversarem sobre a propaganda de cigarros e a postura de Lisa Simpson diante dos acontecimentos. Julia, de seis anos, questiona a ausência da colega que precisou sair com a professora regente, no que a pesquisadora responde explicando que ela não pode assistir Os Simpsons, pois não tem autorização de seus pais para fazê-lo.

Julia: - Por que ela não ficou na sala?

Pesquisadora: - Porque os pais dela não deixam ela assistir Os Simpsons.

Julia: - Mas, por quê?

Pesquisadora: - Porque não deixam.

A aluna pensa um pouco, olhando fixamente para a pesquisadora e conclui:

Julia: - Ela tem uma irmãzinha pequena, né? A irmãzinha dela ainda é bebê e por isso não pode ver, então, ela também não pode ver, por causa da irmãzinha... Porque só bebê que não pode ver isso!

Segundo a professora regente, Beatriz, de 6 anos, que não teria autorização em casa para assistir Os Simpsons, é uma aluna calma, embora bastante imatura em relação aos demais colegas da turma, posicionamento que resumimos,

transcrevendo uma única fala da professora: “Falta vivência, colocar os pés na terra, sabe?”⁴⁸

De acordo com a professora, Beatriz provém de uma família de nível social bem elevado, além de bastante religiosa, a qual não permitiria o acesso da filha a conteúdos considerados inadequados, sendo que em casa a menina assistiria somente a programação de canais pagos direcionados a crianças bem pequenas como Discovery Kids e, ainda assim, todos supervisionados pela mãe.

Seguimos conversando com as crianças sobre o que gostaram e o que não gostaram no episódio assistido. No encontro em questão havia 14 crianças presentes e metade da turma afirmou não ter gostado, por se tratar de um desenho para bebês, enquanto o restante da turma afirmou ter gostado porque era, segundo eles, legal. Como eles haviam escolhido Tom & Jerry, além de Os Simpsons, no encontro da semana anterior, colocamos o DVD para que eles pudessem assistir ao episódio, no que alguns alunos afirmaram que não queriam mais assistir. Deixamos, então, algumas folhas de papel sobre a mesa, orientando que aqueles que não desejassem assistir poderiam desenhar ou conversar com o colega, desde que não atrapalhassem aqueles que desejavam assistir ao episódio de Tom & Jerry.

Ao recolhermos os desenhos das crianças, elas perguntam se poderiam levá-los para casa, pois desejavam ficar com eles. Explicamos que todos os desenhos seriam devolvidos em nosso último encontro e que eles estavam apenas emprestados. Por essa ocasião, novamente Leonardo se queixa, dessa vez diretamente à professora regente, de que Pedro estaria copiando seus desenhos, no que o menino é prontamente repreendido, utilizando-se o argumento de que ele é plenamente capaz de fazer seus próprios desenhos, não necessitando copiar os do colega. Enquanto as crianças desenhavam, assinavam e entregavam seus desenhos, Leonardo, Nicolas, Pedro e Lorenzo prestam muita atenção aos últimos minutos do episódio de Tom & Jerry, sendo de fato os únicos da turma que parecem completamente envolvidos pelo que é apresentado na televisão.

Seguiremos analisando os desenhos de algumas crianças para Os Simpsons, os quais foram realizados no encontro anterior ao que juntos assistimos o episódio desse desenho, utilizando como critério de escolha os desenhos nos quais as

⁴⁸ Diário de campo da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

crianças investiram mais tempo e dedicação para fazê-los, conforme explicitado anteriormente.

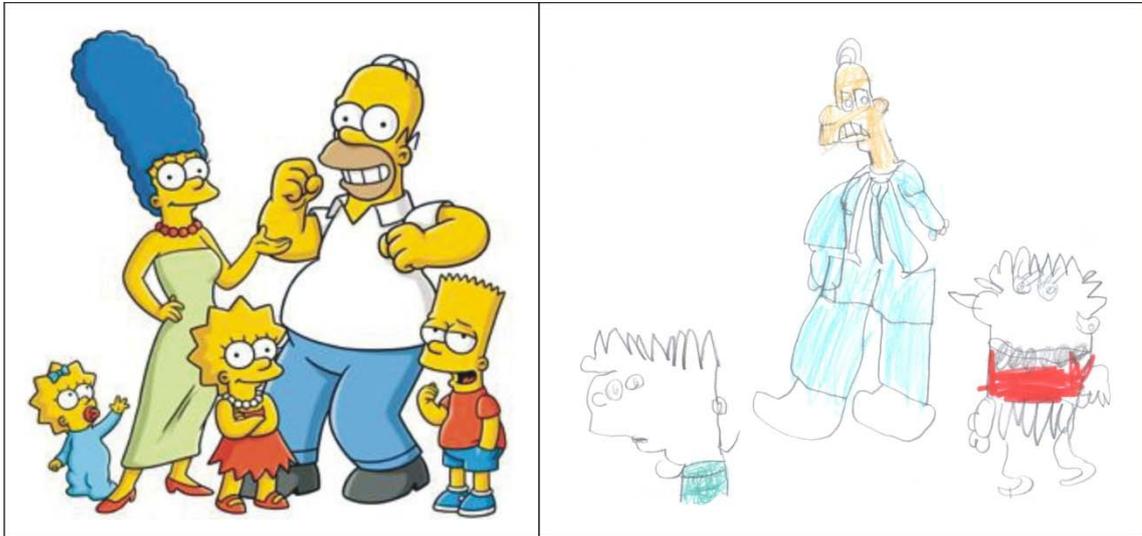


Figura 19: Os Simpsons. Representação (direita) de Benjamin, 6 anos.

O desenho feito por Benjamin, de 6 anos (figura 19), apresenta três dos personagens de Os Simpsons. À esquerda, em meio corpo, vemos o garoto, Bart Simpson. A cabeça está representada de perfil, tendo os dois olhos representados do mesmo lado da face, que possui ligeira ondulação para receber uma linha encurvada, seguida dos olhos, passando à representação do nariz. A boca é pequena, circunscrita sobre uma ondulação que dá forma ao queixo. Os cabelos são espetados, tal como notamos no desenho animado de referência; sua camisa é de cor azul com listras, embora na referência tenha a cor vermelha. Os braços são simples, representados por linhas finas que partem diretamente do pescoço do personagem. Sua orelha é formada por dois círculos sobrepostos na lateral anterior da cabeça.

Ao centro da composição vemos o pai, Homer Simpson, representado levemente de perfil, vestindo um terno azul, com camisa branca e gravata no mesmo tom de azul do terno. Os pés são feitos apenas com linhas com o lápis de escrever, de perfil e virados para o mesmo lado: esquerdo. Não são visíveis os braços e mãos do personagem, que talvez estejam pintados de azul, nas laterais do corpo, feitos de maneira estilizada. A cabeça careca, com alguns fios de cabelo e orelha lateral é amarela, tal como se apresenta no desenho animado de referência. Além disso, Homer apresenta nariz, que acompanha o posicionamento de perfil da cabeça,

enquanto os dois olhos e a boca são postos de frente, tal como notamos acontecer com os olhos da representação de Bart, à esquerda.

Finalmente à direita, a representação de Lisa Simpson é completamente estilizada, não lembrando em quase nada sua referência original. Benjamin optou por utilizar do original apenas o vestido vermelho, o colar de pérolas e os cabelos levemente pontiagudos, mas os olhos estão postos logo abaixo dos cabelos, sendo que não fica muito claro se a orelha é a protuberância à esquerda da cabeça e a boca é a estrutura em forma de gota à direita ou vice-versa. A personagem ressignificada por Benjamin apresenta um colar de pérolas preenchidas na cor do lápis grafite, embora no desenho de referência elas sejam brancas. As mãos de Lisa são completamente estilizadas, assim como seus pés e pernas, voltados para o lado esquerdo, de perfil.

Todo o conjunto é de fato uma releitura feita pela criança de parte da família Simpson. Não existe linha na qual os pés estejam apoiados, todos os personagens flutuam na parte inferior do suporte. Concordamos com Rosa Lavelberg (2006), quando afirma que a criança escolarizada na pós-modernidade permite-se beber da cultura de seu tempo, sem, no entanto, perder-se como protagonista de seus próprios desenhos em função de roteiros poéticos alheios.



Figura 20: Os Simpsons. Pedro, 6 anos.

Ao contrário de Benjamin (figura 19) que escolheu protagonizar apenas o pai e os dois filhos mais velhos da família Simpson, Pedro (figura 20) alinha todos os personagens da série sobre uma linha imaginária, que parece destacar para nós que todos os membros desta família são importantes, sendo que a estatura de cada um é evidenciada, possivelmente, apenas para informar a idade de cada indivíduo. Toda a composição foi feita em lápis grafite, sendo que ao ser questionado pela

pesquisadora por que a criança não havia utilizado cores, ela apenas a informou de que aquele desenho havia sido criado para ser do jeito que era, sem a intervenção da cor⁴⁹. Todos os personagens possuem pés voltados para a direita, exatamente como a criança o fez em Bob Esponja Calça Quadrada (figura 18 à direita).

À direita vemos Marge, a mãe, com o cabelo elevado em pequenas ondulações, exatamente como é visto no desenho de referência. Seu vestido é triangular e parte diretamente da base da cabeça, circular. Notamos dois olhos e uma boca em semicírculo, no entanto, não podemos afirmar com certeza se o nariz foi posto isoladamente, tendo se unido acidentalmente a uma das linhas que formam o vestido ou se a linha que forma o vestido é que de fato se finaliza na formação do que deveria ser o nariz. Pernas e pés da personagem são representados em linha única, de perfil e voltados para a direita; no entanto, ela é a única dos cinco que não possui braços. Longe de pretendermos uma análise psicológica da representação feita por Pedro para a figura da mãe, nós nos permitimos observar tão somente que braços são recursos fundamentais na vida de qualquer ser humano para todo o tipo de operação. Essas operações podem partir de níveis de complexidade que passam pelas mais simples, como se vestir, até as mais elaboradas, como empunhar uma caneta, um pincel ou mesmo produzir um objeto cerâmico: mãos e braços são, a despeito de toda a tecnologia e recursos modernos que permitam uma existência mediante sua ausência, instrumentos para fazer. A figura materna, desprovida de tais recursos, seria, em uma leitura bastante superficial e inicial, um ser que não faz. Por incapacidade, por negligência ou por escolha pessoal, não sabemos até que ponto Pedro utiliza esta imagem para comunicar situações com as quais convive ou se esta foi apenas a maneira como conseguiu perceber o papel de Marge Simpson no seio de sua própria família. O fato é que se trata da representação de uma família, cujo único membro que não possui braços e mãos é a mãe.

Seguida à representação de Marge, temos Bart Simpson. Sua cabeça é levemente arredondada, possui olhos e boca, mas não há sinal de nariz, como, aliás, percebemos também nas demais representações, exceto em Homer, ao centro. Os cabelos espetados do personagem são característicos no desenho animado de referência. Além disso, Pedro o desenha com calças, o que estabelece de imediato,

⁴⁹ Fonte: Diário da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. Vitória: 2011.

além da diferenciação feita com os cabelos espetados, a determinação de que este personagem é a representação de Bart. O menino possui braços e uma demarcação para as mãos, com alguns dedos. A figura possui pescoço e seus braços partem da lateral do tórax. Ao seu lado vemos o pai, Homer Simpson, cujo corpo é feito de uma única linha que forma pescoço, tronco e membros, conferindo à figura um aspecto retangular. A cabeça é levemente arredondada e, ao contrário do desenho animado visto na televisão, não é careca com poucos fios de cabelo, como evidenciado no desenho de Benjamin (figura 19). O personagem possui mãos e dedos satisfatoriamente definidos, sendo que os braços partem do tórax, quase como na representação feita para Bart, com a ressalva de que neste há uma divisão entre tronco e membros feita com linhas, enquanto em Homer uma única linha forma os membros e o tronco de onde partem. O rosto parece estar de perfil, pois vemos apenas um dos olhos e o nariz se aproxima da extrema direita do rosto, assim como a boca em semicírculo. Notadamente a figura paterna ocupa o centro da composição, em relação à mãe que, além de não ter braços, ocupa a parte periférica do desenho.

Em seguida temos a representação de Lisa Simpson, cujo corpo é levemente inclinado, como se a personagem estivesse dançando ou posasse para ser desenhada de forma feminina e delicada. Tronco e pescoço formam um único bloco que parte diretamente da base da cabeça, redonda. Nela, aliás, notamos dois olhos e uma boca semicircular, mas nenhum nariz. Os cabelos são mais arredondados e elevados do que os vistos na televisão e de fato é como se fossem uma versão menor dos cabelos da mãe. Os braços partem das laterais do tronco e possuem mãos com dedos bem definidos. Pernas e pés são feitos de linhas únicas e voltados para a direita, como nas demais imagens analisadas.

Finalmente, à extrema esquerda temos a representação de Meg Simpson, o bebê que não possui falas e usa uma grande chupeta vermelha em todos os episódios. O corpo é feito de uma linha única para tronco e membros, a exemplo do que Pedro fez com Homer. A cabeça é redonda, os cabelos são próximos dos da mãe e da irmã, Lisa. Notamos apenas uma das mãos representada, a mão esquerda. Pernas e pés são ainda mais estilizados que nos personagens anteriores, mas também se voltam para a direita. O rosto é o único que não apresenta olhos, boca ou nariz,

quase nos informando que, para Pedro, Meg não possui nenhuma expressão significativa no desenho animado.

Embora a primeira impressão que temos desta composição feita por Pedro é de que a criança a tenha feito de maneira rápida e sem preocupação com detalhes, a imagem nos revelou uma série de pistas nas quais a criança revela o que pensa e como se posiciona em relação ao desenho que, antes de qualquer coisa, representa uma família formada por pai, mãe e filhos. Nesta família cada indivíduo ocupa um lugar bastante distinto, com funções muito específicas e determinadas. Para finalizar a análise deste desenho, concordamos com Walter Benjamin (1933, p. 108), para quem “a natureza engendra semelhanças: basta pensar na mímica. Mas é o homem que tem a capacidade suprema de produzir semelhanças.” Pensamos em semelhanças que estão para além das meramente físicas, determinando comportamentos e posicionamentos acerca de si mesmos e da vida.

4.2 Periferia gráfica: menos cotados, mas não ausentes

Embora grande parte dos alunos tivesse uma produção significativa baseada nas imagens de referência que assistimos ou comentamos nos momentos dos encontros, algumas crianças simplesmente encontraram outros discursos mais atrativos para usar como ponto de partida a criação de seus próprios desenhos. Notamos que, dentre as produções das crianças, podíamos destacar aquelas que privilegiaram os produtos da mídia com os quais tinham contato, representando graficamente os brinquedos temáticos relacionados a algum desenho animado. Outros faziam de seus desenhos uma narrativa de fatos e acontecimentos de filmes e desenhos de longa duração. Observamos também um bom número de desenhos relacionados a produções isoladas ou pouco citadas nos encontros. Também não faltaram desenhos de paisagens, com casas, árvores e dias ensolarados, a despeito de todo o repertório midiático com o qual lidávamos a cada dia. Esses desenhos, de

temáticas diversas, não fizeram parte da grande maioria de produções feitas pelas crianças, mas também não estavam ausentes; por isso concordamos com Andersen, Duncan e Pungente (2002, p. 163) para quem

Cada um de nós interage de forma única aos textos da mídia, com base em fatores tais como gênero, raça, idade, classe social e experiências de vida. Cada um de nós negocia significados de forma diferente. A teoria da recepção está implícita em todo o processo.

Percebemos, assim, que cada criança possuía não apenas a sua maneira de ressignificar os conteúdos com os quais trabalhamos em sala de aula, antes disso: elas os receberam de maneira particular; tão único fosse o sujeito e sua história pregressa à revelia de qualquer contato estabelecido ali, pois

[...] se deve reconhecer que cada telespectador, acendendo aos mesmos signos televisivos, constrói um significado próprio para cada mensagem televisiva e que esse significado é construído em vários níveis. (PEREIRA, 2008, p. 227)

Mais do que produzir desenhos relacionados a qualquer direcionamento, cada criança envolvida nesta investigação ocupa um lugar ímpar, do qual profere seus discursos a despeito do que pensa ou acha o adulto que convive com ela. Portanto o modo como ela reage ou ignora o que se passa ao seu redor tem muito mais a ver com as escolhas que faz mediante estes ou aqueles estímulos do que necessariamente com a quantidade ou qualidade de estímulos dados pelo meio. Ora, não estamos dizendo que o meio é isento, nesse caso, e que cada sujeito é completamente imune ao que ocorre no ambiente onde vive. Sabemos ser incontável o número de pessoas influenciadas pela mídia, pelo consumo, por seus pares, pelas correntes filosóficas e ideológicas múltiplas e mais diversas que açoitam o mundo a cada minuto, no entanto, o que cada sujeito faz com esse turbilhão de informações cruzadas depende diretamente de cada um.

Desse modo, analisamos também as produções gráficas das crianças cujo retorno gráfico, isto é o desenho que produziam diante dos desenhos animados que assistiam na televisão, não estabelecia relação direta com a mídia vista nos encontros, mas advinha de outros momentos do cotidiano.

4.2.1 Produtos da mídia

Um dos elementos que apareceram em alguns desenhos, ainda que de maneira isolada, estava relacionado a produtos feitos tendo como referência os desenhos animados veiculados na televisão. Desde brinquedos vendidos em lojas até brindes de cadeias de *fast food* e DVDs, as crianças nos forneciam uma espécie de cenário, no qual eram também representadas no desenho estabelecendo algum tipo de relação com os produtos que, como qualquer outro utensílio do cotidiano, fazem parte de suas vidas.

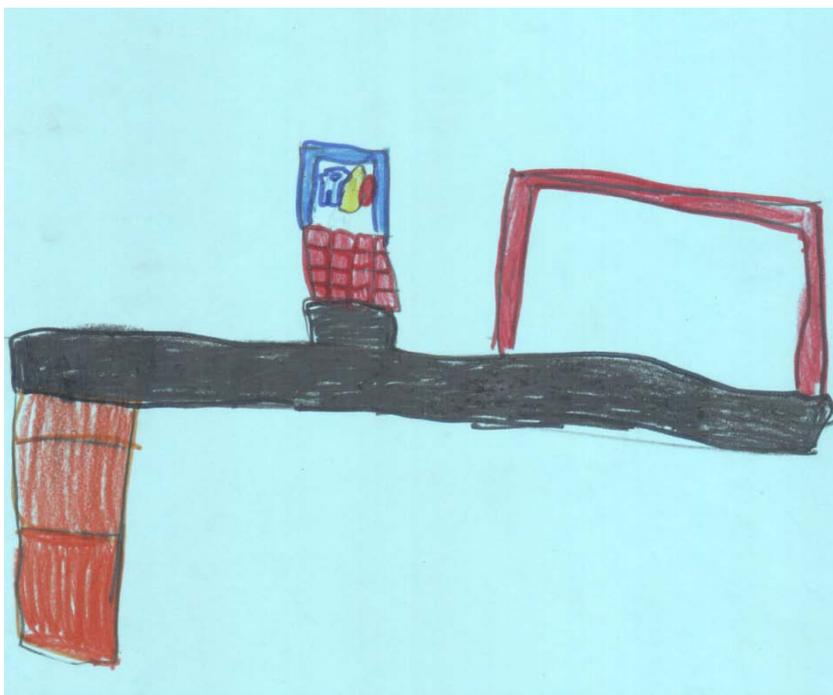


Figura 21: “Eu assistindo RIO no notebook do meu pai.” Lorenzo, 6 anos.

No desenho feito por Lorenzo (figura 21) não há sujeitos representados, apenas uma mesa ou estante, sobre a qual repousa o notebook⁵⁰ do pai, no qual a criança assiste ao desenho animado (longa metragem) Rio, o filme⁵¹. Embora não sejam

⁵⁰ Ele não assiste em um computador pessoal, instalado em seu quarto, mas, no computador portátil utilizado pelo pai para trabalhar. Diário de Sala da Pesquisadora, registrado em 11 de abril de 2011.

⁵¹ Rio, o filme. Animação produzida pelos Estúdios Disney em 2011. Conta a história de Blu, uma arara azul brasileira que não sabe voar. Contrabandeada ainda filhote para os Estados Unidos, a ave retorna ao Brasil para encontrar uma fêmea com a qual os humanos esperam que Blu se una para que sua espécie seja salva da extinção.

vistos personagens do desenho animado citado pelo menino, nota-se que ele utilizou as mesmas cores da logomarca do filme (figura 22) para ilustrar a tela do notebook do pai.

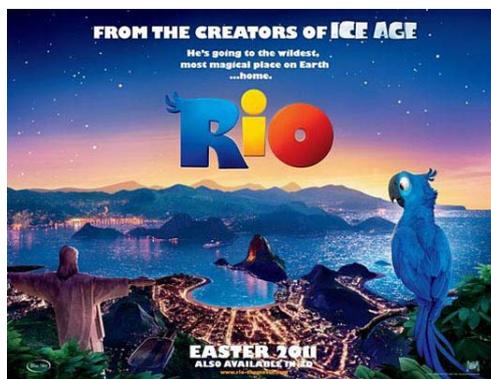


Figura 22: Cartaz de lançamento do filme RIO.

Mais uma vez, Lorenzo ordena as cores e o formato das letras com as informações que traz em sua memória, não lhe sendo fornecido nenhum impresso que possa ser usado como referência para cópia direta. Notamos, inclusive, o tratamento dado à letra R (figura 23 – detalhe), representada pela criança:

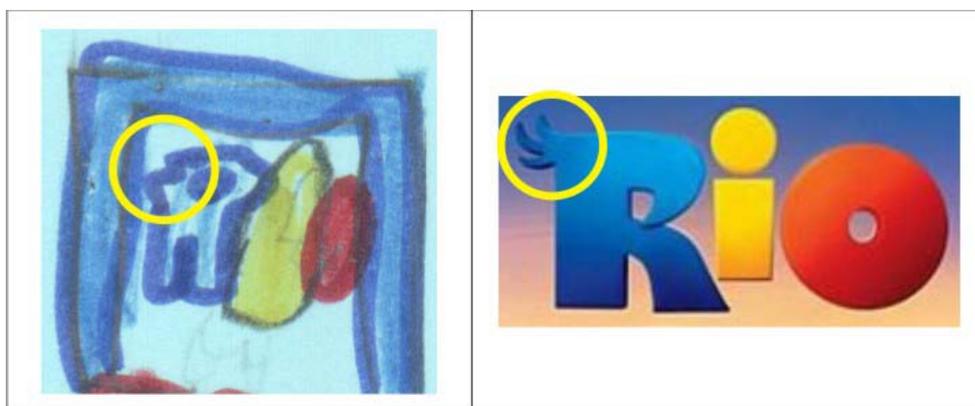


Figura 23: Detalhe na letra R, feito por Lorenzo (esquerda) e imagem de referência (direita).

Além disso, a criança produziu uma representação gráfica do notebook nas mesmas cores do layout apresentado na tela, adaptando graficamente o cenário ao assunto central.

Outra representação gráfica que nos chamou a atenção foi a de Rodrigo para os Gogo's (figura 25), bonecos miniatura, normalmente feitos em uma única cor e material (bloco único), vendidos separadamente ou ofertados como brindes que acompanham alguns produtos, conforme imagem de referência:



Figura 24: Embalagem Gogo's (brinde que acompanha lanche na rede de Sanduíches e Grelhados Giraffas) à esquerda e imagem de Gogo's vendidos separadamente em lojas diversas (à direita).

Para essas miniaturas, Rodrigo produziu alguns desenhos sobre os quais conversamos durante um dos encontros, no qual a instrução era que eles poderiam fazer o desenho que desejassem. A criança coleciona várias dessas miniaturas, carregando-as nos bolsos da bermuda do uniforme escolar, ainda que a instituição tenha por regra não permitir que brinquedos sejam levados para as aulas.



Figura 25: Gogos desenhados por Rodrigo, 5 anos.

Tal como as próprias miniaturas, os Gogo's de Rodrigo são diferentes quanto à forma e cores, sendo que alguns apresentam aspecto de robôs com pernas e braços fora do bloco único comum ao brinquedo, enquanto outros formam um monobloco de cor, sem arestas ou alças fora do corpo central. Quanto aos desenhos de Rodrigo, destacamos um breve diálogo com a pesquisadora que não conhecia os bonecos em miniatura até que recebesse seu desenho:

Pesquisadora: - Fala pra mim sobre os seus desenhos?

Rodrigo: - Eu desenhei os gugous! (gogo's)

Pesquisadora: - De onde eles são? Vêm no chiclete?

Rodrigo: - A gente encontra eles numa embalagem assim (mostra à pesquisadora o tamanho com as mãos, mais ou menos 10 cm).

Pesquisadora: - E vem da loja de brinquedos? Ou da padaria? (pesquisadora procurando compreender se o brinquedo é comprado separadamente ou se faz parte de uma compra casada com outro produto ou serviço: brinde)

Rodrigo: - Das bancas, é das bancas.

Diante desse cenário, concordamos com Flávio Paiva (2009, p. 103) quando nos diz que “cada produto infantil que circula no ambiente escolar é uma franquia cultural que se estabelece na base formadora da nossa identidade.”. Ou seja, os Gogo's não fazem parte de um sistema maior baseado na mídia televisiva, como parte de um desenho animado ou programação específica, mas fazem parte de uma franquia própria, que é responsável por um comportamento que inclui desde transportar clandestinamente seus personagens para dentro dos muros da escola, até serem representados graficamente nos desenhos das crianças. Para Rodrigo, as miniaturas eram “encontradas” dentro desses pacotes, nas bancas, como crianças rechonchudas e vistosas, sendo deixadas aleatoriamente e sem explicação, sobre cabeças de repolho novinhas e verdes, pelos quintais e telhados de famílias por todo o mundo. Para o menino, aparentemente, a relação comercial que estabelece a troca de dinheiro pelo brinquedo é camuflada ou inexistente. Desse modo, concordamos com Adorno (et ali., LIMA, 2000, p. 202), para quem “a particularidade do eu é um produto patentado da situação social e que é apresentado como natural.”

Desse modo, não haveria, para Rodrigo, tensão além da espera entre um encontro e outro com os pacotes em que os Gogo's eram encontrados. Talvez não houvesse sequer a promessa dos pais de que “quando houvesse mais dinheiro” ou ainda “quando papai e mamãe receberem” novas miniaturas seriam adquiridas. Para ele, tais objetos faziam parte de seu cotidiano naturalmente, sem a preocupação de que a presença deles dependeria de situações nas quais houvesse recursos financeiros disponíveis (ou não) para novas aquisições. Essa relação de consumo acontece,

mesmo que a criança desconheça ou ignore completamente sua existência. No entanto, notamos que grande parte dos produtos comercializados e veiculados pela televisão brasileira é de origem estrangeira, e tem por único objetivo o lucro, advindo da conquista de territórios comerciais. Mesmo que a indústria cultural no Brasil tenha uma produção importante e de qualidade como Castelo Rá-Tim-Bum⁵² ou Peixonauta⁵³, a grande maioria dos desenhos e programas que chegam para crianças vêm de fora do país.

Não é preciso ir muito longe para saber porque a quase totalidade dos programas infantis é estrangeira, enquanto quase a metade da audiência é infantil. Trata-se, simplesmente, das funções da televisão numa sociedade capitalista, como a brasileira. Como esse meio de comunicação é explorado pela iniciativa privada, seu objetivo principal é o lucro. E as crianças não são consumidores na verdadeira extensão da palavra. Ela podem, quando muito, pressionar os pais para o consumo de determinados produtos. (CAPARELLI, 1990, p. 69)

Ainda nesse contexto, analisamos outro trabalho de Rodrigo: um recorte do cotidiano da criança atrelado ao uso de um boneco ligado ao consumo de desenhos animados.



Figura 26: “Eu e meu boneco do Ben 10 na natação.” Rodrigo, 5 anos.

⁵² Produzido em 1994, pela TV Cultura, Castelo Rá-Tim-Bum conta a história do garoto Nino que vive com seu Tio Victor e sua Tia Morgana, além de outros personagens fantásticos, em um castelo. O menino recebe amigos e juntos eles brincam e aprendem sobre diversos assuntos. É veiculado diariamente na TV paga (TV Ratimbum) e aberta (TV Cultura), direcionado ao público infantil.

⁵³ Peixonauta é uma ideia original da TV Pinguim. Trata-se de uma série com 52 episódios de 11 minutos que contam as aventuras do agente secreto Peixonauta e seus amigos, Mariana e Zico. Possui site com jogos e informações para crianças e é veiculado diariamente na programação do canal pago Discovery Kids. Mais informações: www.peixonauta.com.br

Podemos ver no desenho de Rodrigo um emaranhado de linhas e cores que convergem em uma figura maior, retangular, possivelmente a piscina vista de um ponto superior. Supomos que as linhas azuis, feitas em diversos comprimentos, intensidades e direções, representem a água dessa piscina em movimento, já que uma aula de natação inclui muitos movimentos que fazem com que a água esteja sempre agitada e não parada, como seria comum em um desenho de lago ou piscina desocupada, por exemplo. Imaginamos que as partes, à esquerda, nas quais existem linhas vermelhas, representem o espaço da piscina onde Rodrigo e outros colegas de natação praticam o esporte. Na parte extrema esquerda vemos o que nos parece ser uma cabeça amarela, com tronco e membros vermelhos, vestido em uma sunga verde clara. Na mão esquerda dessa figura, um emaranhado de linhas que sugerem a representação do boneco do personagem Ben 10. Acima do retângulo, uma figura colorida de roxo nos parece a imagem estilizada do professor de natação, conforme detalhe abaixo:

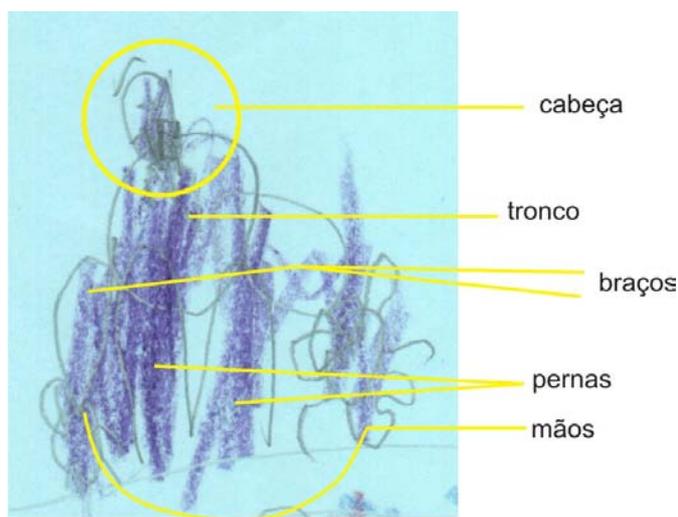


Figura 27: DETALHE (recorte da figura 26) de “Eu e meu boneco do Ben 10 na natação.” Rodrigo, 5 anos.

Embora a criança seja capaz de compor um discurso verbal dos detalhes do desenho, a organização de seus esquemas gráficos tende ao pré-simbólico (PIAGET, 1946), não nos permitindo uma única leitura de sua composição. De fato, só conseguimos fazer tais leituras das linhas do desenho de Rodrigo por conta de sua indicação verbal; de outro modo, dificilmente chegaríamos sozinhos a tal descrição. Destacamos, à direita, na mesma linha da estrutura em linhas azuis, uma representação próxima ao estereótipo utilizado para representar o sol: círculo ou elipse amarela com linhas radiais que cobrem toda a circunferência, emanando dela.

Outro desenho que nos reporta a produtos infantis vinculados a desenhos animados é o de Isabela, que retrata a si mesma com sua boneca Barbie, conforme figura 28.

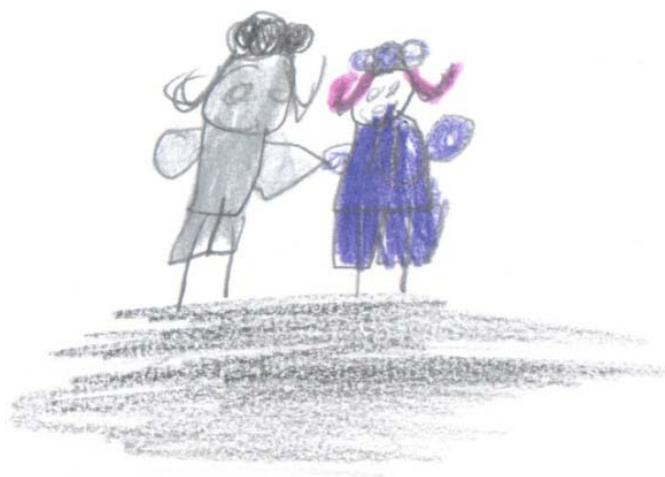


Figura 28: “Eu e minha boneca Barbie”. Isabela, 5 anos.

As duas representações femininas possuem a mesma altura, o que não nos permite discernir com precisão, sem a ajuda da criança, quem seria a boneca e quem seria sua dona. Ambas possuem pernas desenhadas com riscos únicos, cabelos anelados nas pontas, ondulados para fora e encaracolados nas franjas, sobre a cabeça. Mãos e braços são arredondados e sem dedos, com a diferença de que uma recebeu a cor cinza e a outra possui cabelos cor de rosa e roupas em tons de violeta azulado. Sob seus pés, uma grossa mancha provocada por lápis de cor preto, friccionado em ziguezague, lembrando-nos uma sombra projetada à frente. Em ambas, olhos são círculos vazios, sem pupilas, a boca é um semicírculo e, na figura acinzentada, não há uma representação para o nariz.

Tomaremos por hipótese que Isabela seja a menina cinzenta, que é um pouco maior do que a outra figura, colorida. As duas figuras são unidas pelas mãos e, a julgar pelos tamanhos aproximados, poderíamos dizer, caso não houvesse o relato da criança de que se trata de sua representação com a boneca Barbie, que se trata de um desenho de duas meninas, amigas. De fato, para a criança, sua boneca Barbie é muito mais do que um simples objeto manipulado, trata-se de uma companheira para brincadeiras, confissões e aventuras, quiçá, uma grande amiga com quem passa horas e horas do dia, fazendo coisas típicas de meninas, como escovar os cabelos ou se maquiar. Notamos que Isabela se permite transparecer na narrativa

verbal e gráfica de seus desenhos, tanto agora quanto em sua representação da Mulher Maravilha (figura 1), fazendo de seus desenhos não apenas a maneira como percebe o mundo ao seu redor, antes, como ela o idealiza.

De fato, os objetos produzidos com base na referência midiática são uma característica comportamental das massas modernas, que consomem tais produtos desejando estabelecer com eles uma proximidade cada vez mais real que se materializa, especificamente na infância, nos brinquedos e brindes vinculados às suas imagens acessíveis especialmente pelas telas da televisão, do cinema e do computador, pois

Fazer as coisas “ficarem mais próximas” é uma preocupação tão apaixonada das massas modernas como sua tendência a superar o caráter único de todos os fatos através da sua reprodutibilidade. Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir o objeto, de tão perto quanto possível, na imagem, ou antes, na sua cópia, na sua reprodução. BENJAMIN (1935-36, p. 170

4.2.2 Narrativas

De acordo com Walter Benjamin (1936) a relação entre o narrador e sua matéria prima, a vida, é artesanal. Para ele, quem conta a história toma emprestadas experiências humanas, suas e de outros sujeitos, transformando-as em um produto sólido, útil e único. Obviamente o filósofo alemão tratava de narrativas sobre as quais se contavam experiências cheias de sabedoria humana, e que se legitimavam quando transmitidas de geração a geração. No entanto, se partirmos da ideia de que cada criança produz seu próprio saber com base no que aprende do mundo adulto e das relações que estabelece com seus pares, e que esse saber não é melhor e nem pior do que aquele produzido pelo adulto, ou pela raça humana como um todo ao longo do tempo, senão diferente e paralelo a ele, os desenhos que elas fazem para contar suas histórias também são narrativas.

Desse modo, ao analisarmos os desenhos produzidos pelas crianças envolvidas nesta investigação, constatamos que enquanto para algumas importava o sujeito representado em detalhes, como personagem central de uma cena que se immortaliza pelo desenho; para outras, por outro lado, importava ainda mais colocar o sujeito em ação, desempenhando um papel e contando uma história através de seus feitos e atos de bravura. É o que encontramos no desenho de Pedro, de 6 anos, conforme figura 29. Ao conversarmos com a criança, pedimos que comentasse sua produção e constatamos que todo o suporte A4 estava ocupado por uma aventura de um homem do futuro, contada como em uma história em quadrinhos, sem quadrinhos.



Figura 29: “Um dinossauro que ataca um herói do futuro”. Pedro, 6 anos.

Pesquisadora: - Pedro, me fala do seu desenho?

Pedro: - É um homem do futuro que viaja no tempo em um túnel espacial e chega até o tempo dos dinossauros, então ele precisa fugir para não ser devorado, mas quando ele tenta fugir de outro dinossauro voador, ele domina esse grande assim pelas costas e amarra, desse jeito, e então ele vence o tempo.

Pesquisadora: - E que tempo é esse que ele vence?

Pedro: - O tempo dele, que não é o do dinossauro. É que o tempo dele estava ameaçado e ele vence o tempo dominando ele (o dinossauro) desse jeito.

Repleto de figuras de linguagem que povoam as histórias de ficção científica, como as viagens no tempo, os buracos de minhoca⁵⁴ sobre os quais a ciência cogita poder viajar através do espaço e do tempo; ou ainda dos relatos históricos que falam acerca dos dinossauros, separados da raça humana por milhares de anos, Pedro se utiliza do desenho para contar uma história, como uma cena congelada pelo controle remoto, na televisão, que imortaliza muito mais do que um herói, posando para uma fotografia, o momento exato no qual o personagem central realiza o feito heróico e “vence o seu tempo”.

Outra narrativa que nos chama a atenção é a de Leonardo, 6 anos, conforme vemos na figura 30.



Figura 30: “Guerreiros combatendo um grande monstro. Parte 1 e Parte 2”. Leonardo, 6 anos.

A criança desenhou preenchendo todo o suporte A4 na frente e no verso e, quando questionado sobre isso, disse que se tratava de uma aventura em duas partes.

Leonardo: - Um monstro estava atacando a cidade dos guerreiros e então o rei enviou seus melhores lutadores para o combate (Figura 30: cena à esquerda), mas o monstro se alimentava da energia e da valentia dos guerreiros que devorava, os guerreiros combatem o monstro e se organizam em um exército que usam suas estratégias para atacar o monstro em diversas partes do seu corpo. Na segunda parte da história (verso do suporte, figura 30: à direita) os guerreiros descobrem quem é o líder que mora bem no alto de uma fortaleza, então seguem para lá, para o ataque, para saber qual é o ponto fraco do monstro. Mas não é uma luta fácil,

⁵⁴ Tubos de espaço-tempo interligando diferentes regiões do espaço e do tempo. Saiba mais em: <http://www.observatorio.ufmg.br/pas68.htm>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.

porque o líder possui magia e ele usa essa magia contra os guerreiros, derrotando alguns deles.

Pesquisadora: E como termina essa história?

Leonardo: Não acaba nunca. Eles ainda estão na guerra aqui, olha (mostrando no desenho as cenas nas quais os guerreiros sobem a fortaleza para tentarem chegar ao líder).

Para Leonardo, seu desenho conta uma história que não deve ser esquecida. É a maneira pela qual a criança imortaliza a luta de valentes que continuam lutando, já que a história não teve um fim até aquele momento. Em sua produção, Leonardo trabalha figuras mitológicas, como monstros que devoram humanos; e místicas, como um homem que derrota seus inimigos com magia. Seus desenhos são sequências de bonecos palito, pouco detalhados, o que evidencia a preocupação da criança em contar uma história muito mais do que fazer conhecido um sujeito ou personagem. Quase como pinturas rupestres que capturam o momento exato no qual um homem primitivo utiliza seus conhecimentos, força e recursos físicos, lançando mão até mesmo de artifícios sobrenaturais, para capturar sua presa, Leonardo nos apresenta um desenho no qual a cena é retratada no presente, ainda que recortado de maneira atemporal. Seus personagens contam uma história coletiva de bravura e luta contra forças contrárias, na qual não existe espaço para um único personagem, em cuja órbita circula toda a narrativa potencial.

4.2.3 Cenas da natureza (casas e paisagens)

Embora os desenhos da maior parte das crianças estivessem voltados para algum tipo de conteúdo midiático, notamos que duas crianças em especial demonstraram interesse em desenhar outros assuntos. Esses desenhos incluíam cenas bucólicas com casas de telhados duas águas, porta única e vista lateral com janelas, em um

ensaio de uso da perspectiva. Ainda notamos paisagens naturais com árvores e prados verdejantes, flores coloridas e sóis alegres. Nesse ponto encontramos consonância no trabalho de Ana Mae Barbosa (2005) quando nos relata sobre uma de suas investigações com crianças diante da obra de Max Bill, *Unidade Tripartida*, 1948/49 MAC-USP. Segundo ela,

[...] algumas crianças transformaram a escultura abstrata do artista num pássaro, um outra representou o movimento da obra, mas não sua materialidade. Crianças do mesmo Grupo escolheram outras obras, duas delas recusaram qualquer obra de arte, desenhando seus habituais barcos e pores-do-sol. (BARBOSA, 2005, p. 21)

Uma das crianças envolvidas nesta pesquisa, de quem desenhos, em sua maioria, fogem a qualquer referência à mídia ou aos assuntos conversados nos encontros é Beatriz, de 6 anos. Conforme comentado anteriormente, a menina possui irmã mais nova e é fruto de uma família tradicional e de forte vivência religiosa, o que acreditamos ser uma das razões pelas quais elege para temas de desenho aqueles que estejam fora do eixo midiático proposto nesta investigação.



Figura 31: "Paisagem". Beatriz, 6 anos.

A nuvem é um bloco único que cobre todo o céu, como se o dia estivesse nublado, já que a cor usada para contorno e preenchimento é um azul escuro de profunda intensidade. O sol, sorridente, aparece timidamente à esquerda, como se

anunciasse dias mais quentes apesar da nuvem pesada. Esse céu está presente ao longo de todo o suporte, de um lado a outro e não apenas em partes isoladas do plano. A cena possui uma árvore bem alta que quase toca o céu, formada por tronco largo que se divide em dois galhos fortes e uma copa formada por linha verde clara e preenchimento verde escuro. Curiosamente os dois galhos são seccionados na base com linha na mesma cor do contorno do tronco, sugerindo uma espécie de descontinuidade. Os topos dos galhos também parecem artificialmente cortados e as raízes da árvore não são aparentes. A relva que cobre a representação do chão é feita por uma linha verde irregular preenchida com lápis de cor, muito próxima do limite do suporte, na parte inferior. As duas flores são estereotipadas: caule único partindo diretamente do chão; folha arredondada e única, lateral; miolo arredondado e pétalas elípticas usando-o como referência orbital, circundando toda a estrutura da flor. Uma das flores, vermelha, é um pouco maior do que a outra, amarela, sugerindo tratar-se de beatriz e sua irmã, mas esta é apenas uma suposição. O desenho é feito com uso de caneta hidrocor e lápis de cor, sendo que à direita do suporte não existem mais desenhos ou composições. Não há marcas de lápis ou de borracha no desenho, o que também nos dá a entender que Beatriz realizou seu trabalho com base em informações de sua memória, compondo-o diretamente com caneta hidrocor.

Outra composição que destacamos com essa temática é a de Gabriela, de 6 anos (figura 32).



Figura 32: “Paisagem”. Gabriela, 6 anos.

A casa, com telhado em duas águas e frontão triangular com claraboia redonda também é estereotipada, apresentando inclinação lateral que sugere uma perspectiva, o que nos proporcionaria ao mesmo tempo uma vista frontal e lateral. A parte da frente está pintada de cor de rosa, possui uma porta retangular com maçaneta redonda posicionada bem acima do meio, na parte superior direita. A porta, bem como a janela, está fechada. No entanto, entre as grades azuis da janela, vemos um ponto vermelho que poderia sugerir alguma presença no interior da casa. A lateral é verde com duas janelas que também parecem pertencer ao segundo pavimento, visto que estão na parte superior da parede, muito próximas ao telhado. Este, por sua vez, é quadriculado, na diagonal, sendo dividido em partes grandes, compostas por caneta hidrocor marrom, sendo, juntamente com a porta, a única parte do desenho que não recebeu pintura com lápis de cor. O chão é representado por linhas onduladas e preenchimento com lápis de cor verde claro. A casa não se encontra na parte central do suporte, estando posicionada mais à esquerda deste.

Logo acima da casa, duas nuvens formadas por uma sequência de linhas semi-curvas, olhos com cílios, nariz, boca e sardas. No canto superior direito, um enorme sol desponta da quina do suporte, onde se forma um ângulo de 90° . É amarelo, contornado com lápis de escrever. Os olhos do sol e da nuvem (ambos à direita) não possuem pupilas, sendo apenas círculos. Imaginamos que as nuvens possuem cílios

sobre os olhos por serem palavras/personagens femininas e o sol não os possui por se tratar de uma palavra/personagem de gênero masculino, logo, incompatível para a criança com tal representação. As bocas das nuvens e do sol são em formato de U, com cortes laterais que demarcariam as maçãs de seus rostos. O sol apresenta ainda sardas em tamanhos maiores, três círculos de cada lado das maçãs do rosto, além de possuir raios que não receberam cor, nem do lápis de colorir, nem da caneta hidrocor. Todo o desenho é feito com lápis de escrever e recebe contornos com a caneta hidrocor em alguns pontos, com exceção da janela da frente da casa, que é feita diretamente com caneta hidrocor, sem passar pelo uso do lápis. Gabriela repete essa mesma estrutura em diversos desenhos cujo direcionamento era livre, não se deixando influenciar nem mesmo pela fala de suas colegas mais próximas, quando comentavam estar desenhando personagens ligados às mídias. Concordamos com César Cola (2003) quando nos diz que “[...] cada indivíduo possui um mundo particular, e esse mundo guarda importantes dimensões no desenho infantil”. Tal afirmação é consonante com os desenhos criados por Beatriz e Gabriela, os quais comunicam um pouco do mundo particular dessas crianças, sem que a mídia exerça influência direta sobre suas produções.

4.2.4 Desenhos animados citados aleatoriamente

Além dos desenhos que frequentam diariamente o cotidiano das crianças, sendo desse modo tema corrente em suas produções, notamos a presença um tanto isolada de trabalhos ligados a desenhos pouco mencionados verbal e graficamente durante os encontros. Alguns desenhos, como o de Beatriz (figura 33, à direita), produzido no segundo encontro de pesquisa quando solicitamos que as crianças desenhassem qual desenho animado gostariam de assistir no encontro

subsequente, apresentaram um único exemplar em todo o grupo. O primeiro que vemos é a representação de Scooby Doo.



Figura 33: Scooby Doo (referência, à esquerda). “iscubidu” (à direita). Beatriz, 6 anos.

O desenho animado Scooby Doo foi criado pelos Estúdios Hanna Barbera em 1969⁵⁵. Ele conta as aventuras de um grupo de amigos, que usam como transporte um furgão chamado de Máquina do Mistério, perseguindo pistas que os levem a desvendar os mais inimagináveis casos, desmascarando monstros para encontrar criminosos. A turma é formada por Fred, Daphne, Velma, Salsicha e seu fiel companheiro canino, Scooby Doo, que dá nome ao desenho.

Na representação feita por Beatriz, notamos que a criança se utiliza da parte inferior do suporte para desenhar. Vemos quatro figuras humanas à esquerda, todas com vestidos triangulares, embora o desenho animado de referência conte com dois sujeitos do gênero masculino e dois do feminino. Por outro lado, as duas figuras humanas da extrema esquerda possuem cabelos mais curtos, enquanto as da direita possuem cabelos longos e enrolados nas pontas, sugerindo figuras femininas pelo padrão geral de representação infantil. À direita da composição uma caixa com tampa deixa transparecer em seu interior quatro sujeitos e alguns objetos trancados dentro dela. No centro da composição, a representação do cachorro, Scooby Doo, sorridente, em posição de alerta (pescoço e cauda esticados) apontando para a caixa, numa típica cena na qual o grupo consegue prender os criminosos, ao término da aventura.

Todas as imagens foram coloridas por Beatriz com uma única cor: violeta. Braços e pernas das figuras humanas são representados por riscos simples, sem volume ou

⁵⁵ Cf. Fonte: http://www.bcdb.com/cartoon_characters/5932-.html#cartoon_characters. Consultado em 15 de janeiro de 2012.

representações de mãos, pés ou dedos. Nas figuras humanas que compreendemos ser do gênero masculino (extrema esquerda), as pernas partem diretamente das extremidades da base do triângulo que serve por roupa. Nas duas figuras subsequentes, femininas, as pernas partem de uma área mais ao centro da base do triângulo. A criança também escreve o nome do desenho animado, “iscubidu”, da maneira como compreende sua pronúncia, não procurando ajuda da pesquisadora, nem da professora regente ou de qualquer outro colega para buscar mais informações sobre a forma convencional para essa escrita.

A criança redige dentro da imagem. Por isso, ela não se limita a descrever as imagens: ela as escreve, no sentido mais literal. Ela as rabisca. Graças a elas, aprende, ao mesmo tempo, a linguagem oral e a linguagem escrita, os hieróglifos. (BENJAMIN, 1924, p. 242)

Compreendemos que Walter Benjamin descreve nessa leitura e escrita dos desenhos enquanto forma de linguagem, uma maneira de apreensão da língua que está para além de simplesmente escrever um nome como o pronunciamos. Porém, atrevemo-nos a fazer tal tradução, pois acreditamos que enquanto Beatriz escreve e desenha, também reinventa um novo Scooby Doo, modelado por suas experiências pessoais e modos de compreensão, apropriando-se da imagem que carrega na memória, para apresentar graficamente uma nova versão para a referência midiática aparentemente fechada e pronta.

Também destacamos o trabalho de Gabriela (figura 34) em sua representação para o Pica Pau.



Figura 34: Pica Pau. Gabriela, 6 anos.

O Pica Pau de Gabriela foi desenhado no centro do suporte, cuja parte utilizada concentra-se no rodapé. O personagem é representado com seu característico topete vermelho, cabeça redonda e bico de pássaro sem uma relação direta com o desenho de referência. Seu corpo é produzido em uma única linha, com tronco e membros cheios, tendo mãos representadas por linhas finas com algum volume nas extremidades. Os pés também são pequenos e seguem o padrão adotado para as mãos. Para compor a cena, Gabriela produziu uma pequena casa azul com telhado em duas águas pintado de vermelho, com uma única porta retangular. Novamente notamos uma fechadura redonda na parte superior do retângulo como na figura 32, bem acima do que convencionalmente vemos em portas de casas comuns, talvez indicando o ponto de vista de onde a criança visualiza esse detalhe nas portas de sua casa, por exemplo. A casa é vista de frente, sem o efeito que simula uma perspectiva como o da figura 32. Para completar a composição, o apoio no qual os personagens são dispostos é composta por uma massa verde clara pintada com lápis de cor; contando ainda com uma flor estereotipada, com caule único partindo diretamente do chão, o qual sustenta uma única folha do lado direito, finalizada com uma flor de miolo amarelo e seis pétalas vermelhas. Acima do personagem central, Gabriela escreve o nome do desenho escolhido, tal como o fez Beatriz na figura 33, para que não houvesse dúvidas quanto a sua seleção para o próximo encontro.

O Pica Pau ou Woody Woodpecker é um desenho animado criado por Walter Lantz em 1940 e produzido pelos Estúdios Universal International⁵⁶. O desenho conta as aventuras de uma ave de topete vermelho conhecida como Pica Pau, um pássaro que tinha um perfil completamente desequilibrado nas produções de 1940 e que foi adquirindo um perfil psicológico mais equilibrado ao longo do tempo⁵⁷, conforme notamos na figura 35.

⁵⁶ Cf. Fonte: <http://www.woodywoodpecker.com/>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.

⁵⁷ Cf. Fonte: <http://veja.abril.com.br/blog/temporadas/filmes/pica-pau-pode-voltar-para-o-cinema/>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.



Figura 35: Pica Pau ou Woody Woodpecker, personagens de 1940 a 1957

Desenhos como Pica Pau fizeram parte da infância dos que hoje são adultos e continuam sendo veiculados na televisão, para recordação dos mais velhos e deleite dos mais jovens. Para as crianças de hoje esses desenhos podem servir como fonte de inspiração imagética e discursiva, enquanto para os adultos, ainda servem como vetor da memória, sendo encontrados em objetos como adesivos para carro, camisetas personalizadas ou material de papelaria em geral. Tais elementos marcam épocas, associados a acontecimentos pessoais ao longo da história pessoal de cada sujeito exposto a seus conteúdos, enquanto suas narrativas atravessam o tempo sendo perpetuados pela mídia que os reproduz insistentemente. Por isso, concordamos com Mèredieu (1991, p. 109) quando nos diz que “[...] não é, pois, surpreendente que o desenho seja povoado por heróis de novelas ou de histórias em quadrinhos, e a imprensa infantil e o desenho animado desempenham aqui um papel incontestável”.

Antigos ou novos, produzidos há décadas ou há poucos meses, os desenhos animados que fazem parte do cotidiano e do imaginário infantil povoam suas produções gráficas e pontuam suas escolhas mercadológicas. As aventuras que acompanham diariamente na televisão podem ser vistas muitas vezes, quando são adquiridas cópias em DVD ou nos mais modernos Blu-Ray⁵⁸, o que permite que suas falas e ações sejam completamente memorizadas, a ponto de serem representadas em todos os seus detalhes, se esse for o interesse da criança.

⁵⁸ Blu-Ray ou “raio azul” é uma mídia desenvolvida por empresas ligadas ao ramo da tecnologia, com maior capacidade de armazenamento de dados, bem como de fidelidade da imagem produzida originalmente. Cf. Fonte: <http://www.tecmundo.com.br/o-que-a-168-o-que-e-blu-ray-.htm>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.

4.3 Experiência midiática compartilhada

Após oito encontros, aproximava-se o período de recesso escolar. Preparamos um DVD com nove episódios de diferentes desenhos animados veiculados entre 1970 e 1990 na televisão brasileira. A metodologia para escolha desses desenhos obedeceu aos seguintes critérios: qualidade dos vídeos e disponibilidade dos mesmos para a pesquisadora, tendo em vista que eles já faziam parte de seu acervo pessoal. Fizemos esta seleção pensando no período no qual uma boa parte dos pais das crianças pesquisadas passou pela infância e adolescência e para que os desenhos fossem assistidos em família, unindo pais e filhos, durante as férias. Encaminhamos, juntamente com o DVD, um comunicado no qual informávamos às famílias o que estavam recebendo, além de instruções para o uso, as quais incluíam:

1. Após assistir os desenhos, relate sua experiência de ver ou rever esses episódios, agora com seu(a) filho(a). Não é preciso elaborar um texto formal nem mesmo se preocupar em organizar as ideias que podem ser escritas da maneira como vierem à sua mente. Interessamos conhecer os tipos de experiência que o evento proporcionou e os sentimentos envolvidos nele. Escreva o que quiser e o quanto quiser.
2. Forneça a seu(a) filho(a) uma folha de papel onde ele possa desenhar ou escrever o que tiver vontade após assistirem juntos os episódios.
3. Junte os dois documentos, o relato escrito e os registros de seu(a) filho(a), e encaminhe de volta ao Colégio na primeira semana de aula após as férias de julho. Não é preciso devolver o DVD, é um presente da pesquisadora para sua família.⁵⁹

Dos desenhos animados disponibilizados no DVD, seis (Snoopy; Picolino; Chilly Willy, o pinguim; Donald, o pato e Tico e Teco, os esquilos; Mãe e Pai e A Família Urso), fazem parte do acervo de desenhos animados da pesquisadora, advindos de softwares específicos para download de páginas na internet como You Tube. Os demais, como Os Jetsons; Pantera Cor de Rosa e Manda Chuva e sua turma, foram retirados de coleções de DVD's temáticos da Hanna Barbera, adquiridos pela pesquisadora em lojas de departamento.

⁵⁹ Documento na íntegra: Apêndice 2.

O primeiro desenho do DVD era Snoopy. Criado na década de 1950 por Charles M. Schulz para uma história em quadrinhos, publicadas em um jornal americano e posteriormente transformado em desenho animado. Peanuts (traduzido no Brasil como Minduim ou Snoopy) começou a ganhar as telinhas em 1965 com o episódio especial O Natal do Charlie Brown. O desenho e os quadrinhos, mais especificamente tirinhas de humor, contam as aventuras de um menino cheio de questões adultas e complexas, Charlie Brown, sua irmã Sally, seus amigos, Lucy, Petty Pimentinha, Linus, Schroeder, Chiqueirinho, Marcie e Franklin, além de seu cachorro beagle Snoopy e seu inseparável amigo emplumado Woodstock.



Figura 36: Peanuts. Charlie Brown e sua turma.⁶⁰

O episódio adicionado ao DVD foi O Cobertor Perdido, no qual Linus é pressionado por sua irmã, Lucy, a abandonar seu velho cobertor azul com o qual passa a maior parte do tempo e que serve, para o menino, como uma espécie de tranquilizante. O motivo para a questão reside no fato de que a avó das crianças chegaria em breve para vê-las e ela havia dado um prazo final ao menino para se livrar da estranha mania.

O segundo episódio do DVD é do desenho animado Os Jetsons. Criado pelos Estúdios Hanna Barbera em 1962, o desenho conta as aventuras de uma família em um futuro distante no qual os carros são substituídos por modernas naves voadoras, os telefones mostram a imagem de quem está falando e existem máquinas

⁶⁰ Cf. Imagem: <http://www.peanuts.com/characters/> e Informações: <http://www.schulzmuseum.org/timeline.html>. Consultados em 17 de janeiro de 2012.

especializadas para praticamente todos os serviços domésticos. Trata-se de um modelo tradicional de família baseada no pai, George Jetson, a mãe e dona de casa, Jane Jetson, os filhos Judy e Elroy, a empregada doméstica robô, Rose, e o cão, Astro.⁶¹

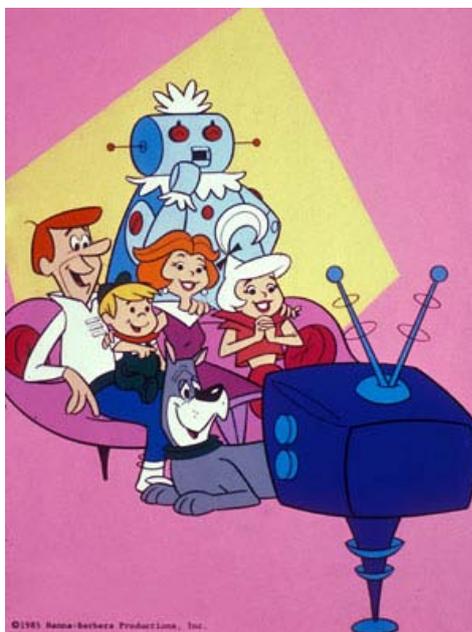


Figura 37: Os Jetsons

O episódio selecionado foi *The Space Car*, no qual a família se prepara para adquirir um novo meio de transporte (nave espacial) e acaba por engano se envolvendo com um perigoso ladrão de bancos.

Na sequência, dois episódios de Chilly Willy, o pinguim; também traduzido no Brasil para Picolino, criação dos estúdios de Walter Lantz, o mesmo criador de Pica Pau, que, apesar de ser anterior a 1970 e 80, foi bastante reprisado nessa época, sendo apresentado em alguns canais de TV até hoje. Trata-se das histórias de um pequeno pinguim que vive no Pólo Sul, mas não gosta do frio, gosta mesmo de comer peixes e de viver em um local mais aquecido. Além de Picolino, ou Chilly, o desenho também mostra outros personagens, como o urso polar Maxie e um cachorro marrom, Smedley.⁶²

⁶¹ Cf. Imagem (figura 37) e informações: <http://www.hannabarbera.com.br/jetsons/jetsons.htm>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

⁶² Cf. Informações e imagem (figura 38) em: <http://www.memorychips.com.br/desenhos008.htm>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.



Figura 38: Picolino ou Chilly Willy. O pinguim (esquerda) e cena do episódio selecionado (direita)

O episódio disponibilizado é o clássico A lenda do pico da canção de ninar, muito reprisado na década de 1980, principalmente pelos canais de TV aberta como SBT. Esse episódio conta uma lenda, narrada por um personagem de um velho capitão de um navio pesqueiro, sobre a explicação para marinheiros e viajantes ouvirem uma estranha canção de ninar, ao longe, do alto de uma montanha.

Em seguida, o desenho animado disponibilizado foi A Pantera Cor de Rosa. Inicialmente uma vinheta de abertura para o filme homônimo de 1964, que conta a busca incessante do inspetor Closeau pelo diamante Pantera Cor de Rosa. A personagem fez muito sucesso e acabou ganhando um desenho animado próprio que estreou em 1969, chamado *The Pink Panther Show*.⁶³ Além ser uma personagem simpática, encontrada em estamparias de roupas e acessórios femininos, A Pantera Cor de Rosa marcou época também por sua trilha sonora especial, criada por Henri Mancini, a qual é lembrada e celebrada até hoje, inclusive em aplicativos para aparelhos de telefone móvel.

⁶³ Cf. Informações e imagem (figura 39) em: http://www.infantv.com.br/pantera_rosa.htm. Consultado em 17 de janeiro de 2012.



Figura 39: A Pantera Cor de Rosa (esquerda) e o Inspetor Closeau (direita).

O episódio selecionado para as crianças e suas famílias foi *Pink Posies*, no qual um jardineiro planta flores amarelas em seu jardim, as quais são secretamente substituídas por outras, cor de rosa, pela Pantera.

Outro desenho escolhido foi o Clássico: *Trabalhando por Amendoins*, apresentado pelo pato Donald e os esquilos Tico e Teco, produzido pela Walt Disney em 1953. O desenho conta a história dos esquilos, Tico e Teco, que desejam comer os amendoins jogados para Dolores, a elefanta fêmea do zoológico, cuidada pelo Pato Donald.⁶⁴



Figura 40: cena de *Trabalhando por amendoins*. Tico e Teco (esquerda) e Donald e Dolores (direita)

Em seguida, o episódio *Hawai, aí vamos nós*; primeiro de uma série de 30 aventuras do Manda Chuva, desenho animado produzido pelos estúdios Hanna Barbera em 1961, que conta as malandragens do grupo de gatos que vivem em um beco na

⁶⁴ Cf. Informações e imagens (figura 40): <http://www.disneyshorts.org/shorts.aspx?shortID=552>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

cidade de Nova York, liderados por Manda Chuva. São eles: Bacana, Espeto, Gênio Chu Chu e Batatinha.⁶⁵



Figura 41: Manda Chuva

Mais um desenho que ajudou a compor a seleção foi As Crianças e o Cheiroso, primeiro episódio do clássico Mãe e Pai (*Maw and Paw*) produzido por Walter Lantz em 1953. O desenho conta a história de um casal de caipiras que vivem na zona rural norte americana com seus filhos, o cavalo Ferradura (que mais tarde será chamado de Pé de Pano, no desenho do Pica Pau) e o porco Cheiroso.⁶⁶



Figura 42: Mãe e Pai. Abertura (esquerda e centro). Uma das cenas do episódio selecionado (direita).

Finalmente, A Família Urso ou O Álbum da Família Urso, produzido pelos Estúdios Walter Lantz em 1962. O desenho animado conta a história de uma família de ursos,

⁶⁵ Cf. Informações e imagem (figura 41): <http://www.anos80.com.br/desenhos/topcat.html>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

⁶⁶ Cf. Informações e imagem (figura 42): http://seriesedesenhos.com/br2/br2/index.php?option=com_content&view=article&id=3876&Itemid=69. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

baseada no modelo tradicional de família, assim como acontece em *Os Jetsons*, da Hanna Barbera. Essa família é composta pelo pai, Ursolão, a esposa Úrsula, o filho mais velho, Ursulino e a filha caçula, Ursolina. Em todos os episódios da série, cerca de 30 ao todo, a história parte de um mesmo princípio básico: o pai, Ursolão, está sempre tentando economizar dinheiro fazendo consertos e reparos em casa, independente de saber fazê-los ou não. No episódio selecionado, cujo nome é *O Construtor Trapalhão* (*The Bungling Builder*), novamente o pai tenta economizar dinheiro, dessa vez construindo um quartinho de costura para Úrsula, mas tudo o que ele consegue é uma grande confusão.⁶⁷



Figura 43: A Família Urso. Cenas do episódio *O Construtor Trapalhão*.

Com todos esses episódios em mãos para assistir em família, nossa expectativa era de que duas gerações tivessem a oportunidade de (re)encontrar produções midiáticas deslocadas no tempo, embora algumas tenham recebido novas roupagens para tentar conquistar o século 21, como é o caso de *Manda Chuva O Filme*, animação produzida utilizando os modernos recursos da tecnologia 3D, nos cinemas em 2010, dentre outros.

Os resultados dessa tentativa de estabelecer (re)encontros, mediados por memórias e experiências vinculadas a desenhos animados, típicos de uma geração específica, podem ser constatados nos registros enviados pelas famílias, após o período de recesso. De todos os 15 DVD's enviados, tivemos um retorno de 12 crianças, sendo que alguns retornaram apenas com desenhos, sem registros dos pais, enquanto outros foram feitos integralmente pelas crianças, tanto o desenho quanto o registro escrito. Decidimos selecionar cinco desses documentos, utilizando como critério de escolha aqueles cujos pais tiveram maior envolvimento com a atividade conjunta, enviando um registro feito por eles bem como um desenho produzido pela criança.

⁶⁷ Cf. Informações e imagem (figura 42): <http://lantz.goldenagecartoons.com/profiles/bearys/>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

Iniciamos nossa análise com a produção de Beatriz, 6 anos (figura 44).



Figura 44: Beatriz e família, no sofá (esquerda), assistindo o episódio de Os Jetsons na TV (direita).

Em seu desenho, notamos uma representação do momento compartilhado pela família, todos juntos, sentados sobre uma estrutura colorida de marrom, supostamente o sofá da sala, tendo atrás de si o que parecem ser almofadas verdes. Embora todas as figuras humanas sejam compostas por um corpo idêntico (linhas pretas únicas que definem o tronco e os membros, sem representação de mãos ou pés), notamos que à esquerda está o pai, com cabelos mais curtos, seguido por três figuras femininas, com cabelos mais longos. Imaginamos que a terceira figura seja a mãe, dado o tamanho da circunferência de sua cabeça, maior em relação às duas figuras que a cercam. Todas as cabeças, inclusive, são feitas de contorno azul claro, preenchidas em um tom rosa chá. Desse modo, compreendemos que a sequência criada pela criança foi estabelecida, seguindo da esquerda para a direita, da seguinte maneira: pai, Beatriz, mãe e irmã de Beatriz. À extrema direita ainda existem duas almofadas verdes vazias, provavelmente dois espaços que podem ter sido representados no mesmo sofá, mas compõem um móvel à parte. Diante da família, Beatriz desenhou sua representação para o aparelho de televisão: quadrado, com tela rosa e uma inscrição em uma faixa verde, sobre a qual podemos identificar a palavra SONY, circundada por dois corações. Acima do aparelho vemos ainda quatro representações de corações pintados de vermelho, ao centro uma estrutura que nos lembra um coração, porém menor e um pouco retorcido. A família assiste a um desenho do que parece ser uma espaçonave verde com um

personagem dentro da cúpula transparente, o que nos faz concluir que o desenho assistido é Os Jetsons.

Diante da representação criada por Beatriz, concordamos com Walter Benjamin (1931); quando trata do teatro épico, realizando um estudo sobre Brecht, e nos mostra a imagem do palco, compatível com a imagem da televisão na pós modernidade tardia:

O palco ainda ocupa na sala uma posição elevada, mas não é mais uma elevação a partir de profundidades insondáveis: ele transformou-se em tribuna. Temos que ajustar-nos a essa tribuna. Esta é a situação. (BENJAMIN, 1931, p. 78)

Ora, uma tribuna, como nos diz Benjamin, é o local de onde falam os oradores, de onde o discurso é proferido para os que o assistem, sem de nada participar ou inquirir ativamente. O filósofo alemão deseja nos lembrar, ainda que sua geração não tenha vivido a era do domínio da televisão e de todos os seus produtos alienantes, de que o ajuste que deve ser feito em relação à tribuna não é outro senão o de tomar as rédeas (ou o controle remoto) do que é dito, para que não sejamos só ouvidos, quando devem existir também vozes e mãos para transformar a situação.

Seguido ao relato gráfico de Beatriz, temos os registros feitos pela família, em especial a mãe, segundo a qual

Sobre os desenhos gostei muito de poder assistir com minha filha. Eu me senti como criança no tempo que ainda se podia brincar na rua e criar seus próprios brinquedos. E também feliz por ainda passarem alguns desses desenhos na TV. ⁶⁸

Notamos no relato da mãe de Beatriz um sentimento de nostalgia, vinculado a uma sensação de retorno não apenas ao desenho animado que fez parte de um tempo específico de sua vida, mas potente o bastante para fazer com que as sensações de outrora sejam percebidas hoje. É um fato muito curioso que, ainda que muitos adultos mantenham o hábito, e se alegrem com ele, de assistir desenhos animados, o máximo que conseguimos é nos sentir como crianças. O sentimento real de

⁶⁸ Relato da mãe de Beatriz, transcrito do relatório enviado pela família à escola, na semana seguinte ao recesso. Documento de pesquisa de campo da pesquisadora. OLIVEIRA, Dianni Pereira de. 26 de julho de 2011.

retorno à condição humana dos primeiros anos de vida que chamamos de infância reserva-se a um tempo cronológico específico e muito bem resguardado. E se pudermos ver no desenho animado um fragmento do que a alma humana idealizou com a criação do cinema, e se seguirmos nossa analogia lembrando que o cinema é um tipo de Arte, devemos concordar com César Cola (2003, p. 63), para quem “o ser humano não pode realizar tudo o que sua imaginação lhe sugere, mas a Arte funciona como um lugar onde esse desejo torna-se realidade.”

Seguimos analisando o trabalho gráfico de Lorenzo, 6 anos (figura 45). O menino desenha com destreza e carrega em seu material escolar as marcas da cultura midiática dos desenhos animados que assiste.



Figura 45: Manda Chuva e Batatinha. Lorenzo, 6 anos.

Para Lorenzo, o desenho animado que mereceu destaque, recebendo uma representação gráfica, foi Manda Chuva. O gato malandro que é o chefe de outros gatos não menos espertos, habitantes dos becos de Nova York (mas que nos desenhos animados veiculados na TV brasileira na década de 1980 era Brasília) figura nesta representação com Batatinha. O menino representou o personagem que dá nome ao desenho animado de perfil, colorido na cor amarela com colete e chapéu pintados de violeta, tal qual sua referência midiática. Batatinha também guarda muitas semelhanças com o original do desenho animado: baixa estatura, colete branco e corpo azul, além do rosto arredondado e semblante inocente. Não sabemos se Lorenzo lançou mão da ilustração utilizada na capa do DVD enviado à família (figura 46), no entanto, também nos recordamos de outras produções da

criança que demonstra, inclusive de acordo com a professora regente, grande habilidade para o desenho.

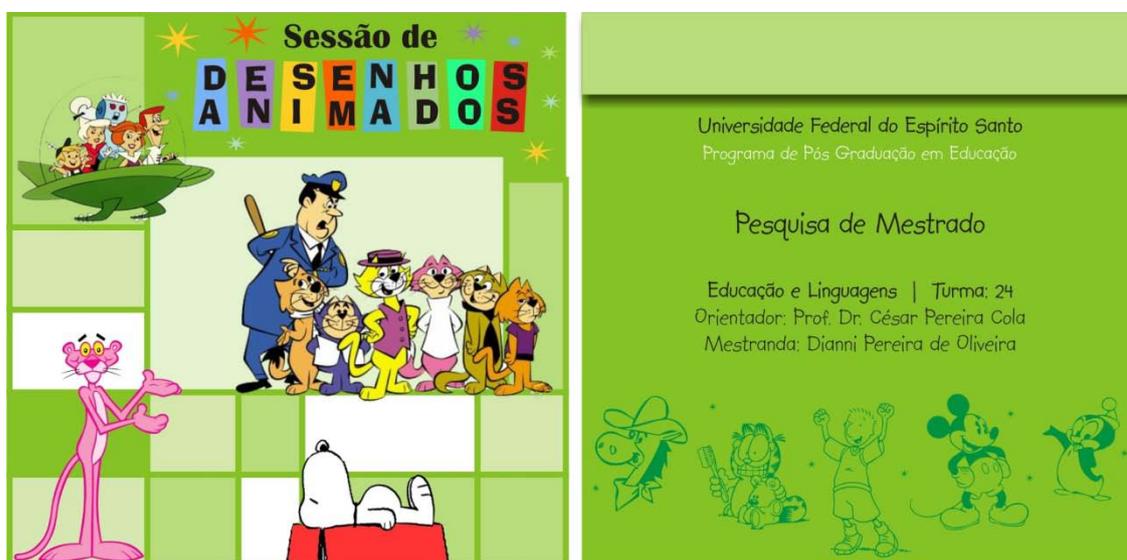


Figura 46: Capa e contra capa do DVD. Edição gráfica e criação do layout feito pela pesquisadora.

A produção de Lorenzo nos chama a atenção, não apenas pela semelhança que guarda com o desenho animado de referência ou pela habilidade da criança em realizar seus desenhos, mas ainda pelo espírito com o qual empreende suas criações, não se limitando à simples cópia. Podemos observar que a posição dos corpos dos personagens desenhados por Lorenzo não deixam dúvidas quanto ao tema escolhido para representar; no entanto, a postura corporal da personagem desenhada pelo menino não corresponde àquela posta na capa do DVD enviado à família. No desenho da criança, o cenário é composto por linhas paralelas que parecem ruas, configurando-se em esquinas e cruzamentos. Notamos que não houve grande preocupação do menino com o entorno dos personagens centrais, o que nos leva a crer que seu foco estava mesmo nos personagens e não nos acontecimentos periféricos. Ele ainda escreve o nome dos personagens acima da cena, com hidrocor colorido e todo o desenho possui contorno de hidrocor preto, o que confere maior semelhança com desenhos produzidos com caráter de ilustração gráfica, feitos por um adulto. Há poucas marcas de lápis e de borracha no desenho, sendo que Lorenzo cobre praticamente todas as linhas de lápis com o hidrocor preto.

Ao analisarmos o relato escrito pela família, observamos que os pais julgaram positiva a experiência vivida na companhia do filho. Notamos ainda que esses

adultos também tinham por hábito assistir desenhos animados na infância, não apenas os vistos na seleção desta pesquisa, mas outros, conforme vemos a seguir:

Rever desenhos como Snoopy, Os Jetsons, A Pantera Cor de Rosa, Manda Chuva...trouxeram mui boas lembranças. Rir junto ao nosso filho enquanto assistimos seus desenhos e trazendo à memória outros episódios, foi muito gostoso. Lorenzo gostou muito de ver o Manda Chuva e retratou com muitos detalhes uma das cenas. E como não podia ser diferente, logo apelidou seu priminho menor de Batatinha!⁶⁹

É notório que a experiência vivida conjuntamente pela família de Lorenzo encontra respaldo em um passado, compartilhado pelos pais, no momento de partilha das imagens dos desenhos vistos quando eram crianças. Esse diálogo entre passado e presente evidencia pontos de convergência entre assuntos comuns às duas gerações, ainda que separadas por contextos sociais, históricos e tecnológicos muito distintos.

Sabemos, não apenas pelos relatos dos pais de Beatriz e Lorenzo, que os valores, ambientes, preocupações, meios de produção e de consumo que marcaram a infância de sujeitos que foram crianças entre as décadas de 1970 e 1990 são drasticamente diferentes dos das crianças do século XXI. Abrimos um jornal ou uma revista especializada e vemos como essas crianças demonstram uma capacidade, que nos parece nata, para lidar com novas tecnologias na mesma velocidade em que surgem e são substituídas. No entanto, destacamos a importância das relações familiares, não apenas entre pais e filhos, mas entre saberes construídos por gerações diferentes, saberes que são diferentes, mas se complementam na medida em que são válidos. Tais experiências midiáticas não são isentas da nostalgia do adulto que rememora um momento sobre o qual não tem mais domínio. Elas não ocupam o centro das lembranças dos que foram crianças, mas funcionam como quadros de entes queridos, cujos nomes muitas vezes nem são lembrados; pendurados aleatoriamente ou em uma espécie de linha do tempo, ao longo da escada que leva ao sótão de memórias empoeiradas. Tal alegoria encontra eco nas palavras de Roger Silverstone, quando conclui

⁶⁹ Relato dos pais de Lorenzo, transcrito do relatório enviado pela família à escola, na semana seguinte ao recesso. Documento de pesquisa de campo da pesquisadora OLIVEIRA, Dianni Pereira de. 26 de julho de 2011.

Minha nostalgia por outra época, minha própria época, é construída por lembranças de programas e anúncios vistos ou ouvidos na infância. Esses são, em parte, as matérias-primas para compartilhar esse passado com os outros. (SILVERSTONE, 2002, p. 234)

Outra criança que utilizou a imagem de Manda Chuva como referência para desenhar (figura 46) foi Thiago, de 6 anos.

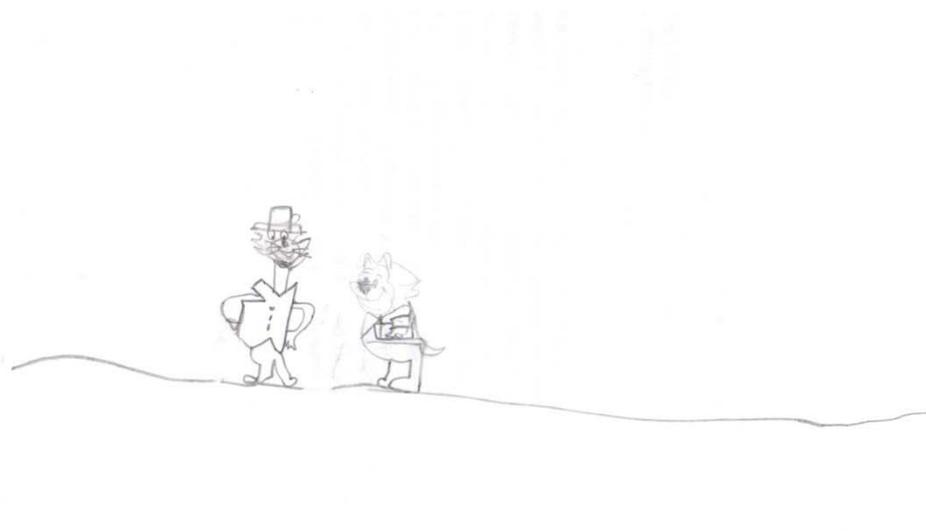


Figura 47: Manda Chuva e Batatinha. Thiago, 6 anos.

Embora o desenho não tenha sido colorido, o que, aliás, é observado em todos os desenhos da criança durante os encontros, Thiago demonstrou preocupação em reproduzir o maior número possível de detalhes que tornassem seu desenho tão próximo quanto possível do desenho de referência. Mesmo que a orientação encaminhada aos pais tenha sido que se fornecesse um papel à criança para que ela desenhasse o que desejasse após assistir os desenhos em família, acreditamos que, para Thiago, a experiência tenha sido positiva, tendo em vista seu empenho em desenhar detalhes, o que não observamos em nenhum de seus desenhos anteriores.

O desenho da criança foi feito na parte inferior do suporte. Uma linha horizontal corta a folha A4 de uma extremidade à outra. Sobre ela, à esquerda, vemos a representação gráfica da criança para o Manda Chuva: com as mãos na cintura, muito próximo ao layout da capa do DVD enviado à família (figura 46). Por outro lado, a representação de Batatinha não é a mesma do layout da capa do DVD, sendo que no desenho da criança o personagem encontra-se completamente de perfil, enquanto na capa está de frente. É possível que a criança tenha usado uma

referência encontrada na internet, mas não temos informação quanto a isso. O relato encaminhado pela mãe da criança é muito positivo, conforme podemos ver a seguir. As palavras sublinhadas e entre aspas são fieis ao registro feito pela mãe; que foi transcrito por nós, integralmente.

Foi um grande prazer rever alguns desenhos animados que eu assistia quando criança, principalmente porque continuam atuais (como no caso dos Jetsons e do Pato Donald); também curti muito ver o Snoopy. Alguns desenhos eu não conheci ou não lembrei; e outros, como Chilly Willy e a Pantera Cor de Rosa não gostei porque não tinha paciência para vê-los quando criança (não curtia) e o “gosto” não mudou. Compartilhando momentos agradáveis com meu filho e contando como, quando e o que era mais divertido para mim, quando criança, vi que comungamos algumas opiniões. Quando criança, gostava da turma do “manda chuva” e meu filho “adorou” também. Amei rever Os Jetsons. Tenho várias coleções deste e de outros desenhos animados que assisto e curto com meu filho. Acredito que somos eternas crianças.⁷⁰

No relato produzido pela mãe de Thiago, observamos o mesmo sentimento confidenciado pelas famílias cujos textos verbais e visuais foram analisados até aqui: um sentimento de nostalgia, como se fosse possível reviver os momentos experimentados na infância, hoje, mesmo que o corpo tenha se transformado e as ideias acerca de si mesmo e do mundo tenham recebido novas roupagens. No entanto, chamamos a atenção para um trecho desse relato, no qual a mãe afirma “comungar” dos mesmos gostos midiáticos do filho. Percebemos nessa fala que em muitos casos os hábitos relacionados a produtos da mídia também são transmitidos de pais para filhos. De fato, sabemos que os sujeitos cujas infâncias compreenderam um período entre as décadas de 1970 e 1990 compartilharam praticamente das mesmas produções televisivas, as quais figuram entre suas memórias mais importantes, como vemos em todos os relatos que analisamos.

Para esses sujeitos, reencontrar os desenhos animados de suas infâncias juntamente com seus filhos proporcionou uma experiência de partilha, o estabelecimento de um diálogo repleto de imagens do passado que agora se amalgamaram às lembranças construídas no presente, não mais como crianças, mas como pais de outros que também experimentam essa fase tão peculiar da vida.

Outro desenho que analisamos foi o de Gabriela, de 6 anos (figura 48).

⁷⁰ Relato da mãe de Thiago, transcrito do relatório enviado pela família à escola, na semana seguinte ao recesso. Documento de pesquisa de campo da pesquisadora OLIVEIRA, Dianni Pereira de. 26 de julho de 2011.



Figura 48: Pantera Cor de Rosa. Gabriela, 6 anos.

Gabriela utilizou tinta guache para desenhar a Pantera Cor de Rosa, representando-a de frente, com braços abertos. A criança utilizou uma única linha para compor tronco, pescoço e membros, produzindo uma massa corpórea sem detalhamento de mãos, pés ou dedos. A cabeça é arredondada, as orelhas, semicirculares. Os olhos são órbitas vazias, desprovidas de pupilas, tal como observado em outro desenho produzido por Gabriela: a paisagem com sol e duas nuvens (figura 32). A boca é em formato de U, bem fechado e os característicos bigodes do personagem de referência também não foram esquecidos; não há um nariz. A criança cobriu todo o desenho, que não apresenta nenhuma marca de borracha ou lápis, com tinta guache rosa, sendo que em diversos locais a pintura transpôs as linhas da composição. Sobre o desenho, Gabriela indicou por meio da escrita o nome do personagem, para que não houvesse dúvidas. Notamos que após a palavra PANTERA, a menina principiou juntar as três palavras que compõem o nome CORD, como se quisesse escrever CORDEROSA, mas abandonou o projeto, riscando sobre as quatro letras e reiniciando a escrita logo abaixo, separando o nome em três palavras. Observamos ainda que a tinta utilizada por Gabriela para colorir o desenho é fluida e deixa transparecer as linhas iniciais do projeto. Suas pinceladas não obedecem a uma

única direção, mas visam preencher todos os espaços, não fazendo diferença nem mesmo entre olhos ou as cavidades internas das orelhas. Para Gabriela, parece-nos, importava a experiência de desenhar e colorir com material diferente do usado rotineiramente em sala de aula, os lápis de cor, ou seja, o prazer advindo da experiência, percepção que comprovamos com o relato escrito pela mãe.

Todos os desenhos nos trouxeram boas recordações, porém, o que eu e a Gabriela gostamos mais, foi o da Pantera Cor de Rosa. Principalmente a musiquinha que é muito engraçada e nos fez rir muito.⁷¹

Não sabemos se Gabriela assistiu aos desenhos unicamente na companhia da mãe ou se teve ainda a participação do pai, dos irmãos ou de outras pessoas da família. Sabemos apenas que mais de um adulto da casa conhecia a Pantera Cor de Rosa, dado que constatamos no plural da frase: “os desenhos nos trouxeram boas recordações”.

Observamos que os desenhos animados trazem consigo não apenas marcas gráficas visuais, relacionadas às formas e cores ou à estética dos cenários ou engenhosidade do roteiro, a trilha sonora em muitos casos ajuda a compor as lembranças dos que são expostos a esses produtos televisivos, sendo que cada sujeito o relaciona a sua história de vida de maneira singular. Tal afirmação se sustenta no relato da mãe de Rebeca, de 6 anos.

Foi uma experiência emocionante para mim, pois trouxe lembranças únicas da minha infância. Pude lembrar até o cheiro da casa da vovó, onde eu assistia muitos desses episódios. A Rebeca e minha segunda filha me fizeram muitas perguntas sobre os desenhos mais antigos, e puderam sentir que eu me emocionava com alguns deles.⁷²

As relações de memória e de experiência partilhadas nesse relato fazem parte de momentos sociais e históricos muito distintos. No entanto, encontramos pontos de interesse entre o narrador, no caso dos pais, e do ouvinte, os filhos, já que o discurso e os sentimentos partilhados são comuns (GAGNEBIM, 1994). E mesmo que os desenhos assistidos em família façam parte de uma história que toca em

⁷¹ Relato da mãe de Gabriela, transcrito do relatório enviado pela família à escola, na semana seguinte ao recesso. Documento de pesquisa de campo da pesquisadora OLIVEIRA, Dianni Pereira de. 26 de julho de 2011.

⁷² Relato da mãe de Rebeca, transcrito do relatório enviado pela família à escola, na semana seguinte ao recesso. Documento de pesquisa de campo da pesquisadora OLIVEIRA, Dianni Pereira de. 26 de julho de 2011.

especial a mãe, e ainda que as crianças tenham demonstrado interesse em compartilhar tais experiências, o desenho criado por Rebeca (figura 49) diz respeito a um desenho que é veiculado em canais abertos e pagos há 20 anos: Os Simpsons.



Figura 49: Os Simpsons. Rebeca, 6 anos.

Supomos que o interesse da criança, ao escolher Os Simpsons como referência para fazer seu desenho, tem a ver com a ideia de representação de família reunida e ainda de um produto midiático que é veiculado há tanto tempo que poderia, de alguma maneira, ter feito parte de um momento mais antigo das memórias de sua mãe. Obviamente são especulações que lançamos sobre o desenho da criança, tendo em vista que não temos dela um parecer que confirme esta ou nos dê outra versão para interpretar sua intenção.

Ao observarmos o desenho de Rebeca, notamos uma representação muito próxima dos detalhes propostos no desenho de referência: os cabelos espetados de Lisa e Bart, bem como as madeixas azuis da mãe, Marge. Também observamos que o pai possui apenas alguns fios de cabelo, como no desenho animado, além de usar as mesmas cores nas roupas: camisa branca e calças azuis. Os pés de todos os personagens estão de perfil, voltados para lados opostos entre si, exceto o pé esquerdo de Homer (o pai) que parece ter sido representado de frente. De toda a família, Bart Simpson é o único que apresenta dedos, ainda que sejam apenas alguns riscos partindo das mãos, representadas por pequenos círculos amarelos. A criança utilizou lápis grafite, colorindo, em seguida, com lápis de cor. Ao longo de

toda a composição há marcas de borracha e de lápis, especialmente na cabeça de Lisa e no vestido de Marge, o que também sugere mudança de pensamento ao longo do processo criativo. À extrema direita há duas edificações, ambas representadas em vista frontal, com telhados duas águas, formando triângulos. Uma das casas foi pintada de laranja, possui duas janelas possivelmente de vidro, evidenciadas pelos riscos na diagonal que conferem uma impressão de brilho. A casa também possui uma porta não centralizada, fechada. A outra casa é colorida em tons de rosa avermelhado, com telhado triangular azul. Não apresenta porta ou janelas, apenas um nome do qual identificamos apenas algumas letras: PONO. A criança ainda adiciona o nome escrito do desenho que utiliza como referência, Os Simpsons, escrito de lápis grafite, logo acima dos personagens representados. Uma linha curva oferece suporte aos personagens, e possivelmente foi adicionada após o término dos desenhos, tendo em vista que ela passa por cima dos pés de Lisa e Homer, atingindo uma parte da base da casa alaranjada.

Em todos os relatos dos pais, acompanhados dos desenhos de seus filhos, observamos uma relação de diálogo e cumplicidade quanto ao desenho animado de outras épocas, um tanto quanto distantes do hoje experimentado pelas crianças de nossa investigação. Entretanto, podemos dizer que foi reconfortante observar que as mídias televisivas, direcionadas ao público infantil e por vezes rechaçadas por muitos educadores, construíram recordações positivas nas vidas das crianças das décadas de 1970, 80 e 90. Não sabemos se as crianças de hoje terão, no futuro, os mesmos níveis de consciência ou recordações positivas acerca dos desenhos que assistem diariamente na televisão. Sabemos tão somente que, enquanto suas vidas são pontuadas por personagens que vivem aventuras fantásticas, dentro da caixa mágica⁷³, essas crianças seguem fazendo suas representações de tudo o que lhes chama a atenção. E seus desenhos são uma janela pela qual podemos observar um pouco de suas histórias, suas ansiedades e tudo o mais que as torna tão próximas de nossas crianças interiores quanto serão de nossas lembranças.

⁷³ Televisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho foi investigar as relações de memória e experiência no que tange aos desenhos infantis mediados pela cultura midiática dos desenhos animados. Dentro desse eixo, buscamos investigar de que modo essa criança se relaciona, em níveis de experiência construída e compartilhada, com os desenhos animados produzidos por adultos para o público infantil. Ao longo de nossa trajetória no campo de pesquisa, encontramos uma turma de 15 alunos, com idades entre 5 e 6 anos, os quais demonstraram grande interesse em participar dos encontros, sempre com narrativas, verbais e gráficas, para compartilhar. De certo modo, nosso interesse de pesquisa manteve-se ancorado ao prazer que os desenhos animados proporcionaram à pesquisadora em sua infância, enquanto buscávamos relacionar as lembranças de uma geração passada com a vivência da geração presente, ambas relacionadas às produções midiáticas. Tal relação, que estabelece contato entre memórias e experiências do presente com o passado, faz com que infâncias de diferentes momentos históricos se (re)encontrem, com um mesmo interesse em comum: compartilhar. Nesse contexto, encontramos em Walter Benjamin nosso interlocutor para compreender as relações de memória e de experiência na modernidade, bem como seus desdobramentos na contemporaneidade, sobretudo pelo interesse em partilhar memórias indelévels das almas dos que já foram crianças e seus filhos, utilizando registros escritos e os desenhos infantis. Podemos concluir que a criança se relaciona com a mídia, fazendo uso (CERTEAU, 1998) de suas produções, não importando de imediato que estas sejam pensadas ou produzidas por adultos. O que elas partilham, na verdade, são os conteúdos ou ainda fragmentos destes e não necessariamente o lugar de onde estes provêm. Desse modo, notamos que as crianças envolvidas nesta investigação utilizam-se do desenho animado como fonte de lazer e entretenimento, lançando mão dele como referência, quando lhes era pertinente, em seus próprios desenhos, para comunicar suas experiências quanto à forma, ao domínio do traço e mesmo quanto à compreensão dos discursos dos roteiros de cada episódio assistido por elas. Concordamos com Benjamim (1994) quando comprovamos que a criança

ressignifica o mundo a seu modo, dando sentidos diferentes ao que o mundo adulto produz, mesmo que sua intenção seja direcionada às necessidades infantis.

Destacamos como positivos os encontros para pesquisa com as crianças, não apenas pela receptividade ou pelo envolvimento que a maioria demonstrava, além do cuidado e carinho, próprios da idade, com o qual éramos recebidos a cada semana, mas pelo olhar diferenciado daquele que é comum ao professor que trabalha todos os dias na sala de aula. Acreditamos que nossa experiência anterior, lecionando a disciplina Artes a crianças de séries iniciais, contribuiu muito para que o relacionamento durante os encontros de pesquisa fosse positivo, sobretudo em relação ao conhecimento necessário quanto à rotina e mesmo ao comportamento dos alunos. No entanto, ressaltamos o olhar diferenciado, que assumimos no campo de pesquisa, não apenas como professora de uma disciplina específica, mas como um profissional da educação cujo olhar busca para além do gesto repetido ou do desenho feito a pedido do adulto. Tal postura ainda não estava completamente assumida em nossa prática docente em virtude da própria rotina semanal da profissão, que envolve a manutenção da sala de Artes com todas as demandas da escola para eventos e datas comemorativas, além dos conteúdos que trabalhamos com cada turma distintamente. Tal olhar diferenciado foi fundamental no relacionamento com as crianças; pois, ainda que compartilhássemos do mesmo prazer em assistir desenhos animados, estávamos plenamente conscientes de que em nenhum momento podíamos ser iguais a elas, porque “na investigação com crianças nunca nos tornamos crianças, mantemo-nos sempre como um ‘outro’ bem definido prontamente identificável” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 10).

Trabalhando com crianças de pouca idade, não nos deparamos com entraves do que ou como desenhar. O ambiente lhes proporcionava todos os recursos necessários para que folhas e folhas em branco fossem preenchidas com o que desejassem, da maneira como quisessem. Lembramo-nos de nossa própria experiência na escola e a comparamos à de Korczak, quando nos diz

Nunca aprendi a desenhar. Mesmo quando adulto, desenhava mal. No meu tempo, as escolas não eram muito boas. Tudo era severo e monótono. Nada era permitido. (KORCZAK, 1981)

Sabemos que as escolas frequentadas por Korczak são diferentes das nossas, e as nossas ainda tão diferentes daquelas nas quais trabalhamos hoje. Mesmo a escola que nos recebeu para esta investigação, instituição centenária que nos acolheu ainda em idade escolar, embora não mais na infância, novamente nos proporcionando retorno, como professora de Artes, resguarda para si um sem fim de mudanças e transformações ao longo do tempo.

O segundo ponto que nos interessava investigar neste trabalho é na verdade um desdobramento do primeiro, ou seja, de como as relações de memória e experiência construída e compartilhada no contato com os desenhos animados interferem/dialogam com os desenhos que a criança produz. De fato, constatamos que ela faz usos dos conteúdos midiáticos com os quais estabelece contato, ressignificando-os a seu modo. No entanto, percebemos também que tais relações dialogam com suas produções, no tocante ao desejo de posse da criança, quanto aos produtos comerciais ou simbólicos atribuídos aos personagens dos desenhos animados. Sabemos que os níveis de interferência variam de sujeito para sujeito, levando-se em conta sua história de vida, as relações familiares que possui e ainda o meio no qual vive. No entanto, embora a criança faça usos dos conteúdos midiáticos, ela não os domina completamente, pois, ainda que pequenas e detentoras de uma sabedoria própria, elas ainda não estão completamente aptas ou maduras para discernir certos discursos, de tal modo que não sejam completamente aceitos como verdades absolutas. Além disso, pudemos observar que as relações compartilhadas entre pais e filhos, especialmente no momento em que a família se une para assistir episódios de desenhos animados típicos da infância dos pais, também estabeleceram diálogo com a produção gráfica das crianças, em especial nos cinco exemplos selecionados para análise neste trabalho. Compreendemos, desse modo, que tais relações podem ser atemporais e fazerem parte do vocabulário imagético da criança, na medida em que estas o aceitarem como válidos.

Finalmente, nossa pesquisa também buscou compreender qual a importância das mídias televisivas direcionadas à criança no interesse e na produção do desenho infantil. Ora, sabemos que a presença da televisão, do computador, das tecnologias de uma maneira geral, é cada vez mais marcante na vida de crianças com cada vez menos idade. Certamente seríamos ingênuos se desejássemos para nossas

crianças uma infância baseada nas memórias e experiências que trazemos de nossas próprias, embora saibamos que os índices de violência física e moral na contemporaneidade, por si sós, tornam não só a infância, mas a vida humana diferente da vivida em outros tempos. Desse modo, compreendemos que as mídias televisivas cumprem um papel importante na vida da criança, mas que este não deve ser fundamental. Entendemos que tais aproximações devem ocorrer como elementos que se somam a outros, como os relacionamentos familiares, de amizade ou de qualquer outra espécie, como a religiosa. As mídias televisivas fornecem um sem fim de referências imagéticas, das quais nossas crianças podem lançar mão, sempre que desejarem, para usarem como ponto de partida (ou de chegada) em suas criações; pois sabemos que o que ela eleger para desenhar será aquilo que tocar em especial sua singularidade, despertando-a para tomar nas mãos uma folha em branco, para transformá-la em um relato vivo de expressividade que tange somente ao que se chama humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Lei de Moisés e as Haftarót – Tradução, explicações e comentários do rabino Meir Matzliah Melamed, 2001, Templo Israelita Brasileiro Ohel Yaacov – Centro Educativo Sefaradi em Jerusalém e Editora e Livraria Sêfer Ltda.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: Destrução da experiência e origem da história**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes Infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: Sonia Kramer In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ANDERSEN, Neil. DUNCAN, Barry. PUNGENTE, John J. **Educação para a mídia no Canadá – A segunda primavera** In CARLLSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2002.

ANDERSON, Priscila. **As Crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação Educ. Soc. Campinas. V.26 N.91. Maio-Agosto 2005.

_____. **Dossiê “Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças” As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**. In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais / Manuel Sarmento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARFOUILLOUX, J.C. **A entrevista com a criança. A abordagem da criança através do Diálogo, do Brinquedo e do Desenho**. Zahar Editores, Rio de Janeiro: 1976.

ARNALDO, Carlos A. Meios de Comunicação: A favor ou contra a educação? In CARLLSON, Ulla; FEILITZEN, Cecília Von (Orgs.). **A Criança e a mídia: imagem, educação, participação**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2002.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos – **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos / Ana Mae Barbosa** – 6. Ed – São Paulo: Perspectiva, 2005

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Infância**, São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. O Narrador, 1936 in **Magia e Técnica, Arte e Política – Ensaios sobre Literatura e História da Cultura**. Obras escolhidas, volume 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Experiência, 1913 in **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades; São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. André Gide: La porte étroite (a porta estreita), 1919 in **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades; São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. Uma pedagogia comunista, 1929 In **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Duas Cidades; São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. Brinquedo e brincadeira, 1928 In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**.Obras Escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. Livros infantis antigos e esquecidos, 1924 In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**.Obras Escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. História cultural do brinquedo, 1928 In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. O autor como produtor, 1934, Camundongo Mickey In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A doutrina da semelhança, 1933 In **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O Tempo no Cotidiano Infantil. Perspectivas de pesquisa e estudos de casos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAPARELLI, Sérgio. Televisão, Programas Infantis e Crianças In ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para a criança**. 4ª Ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1990.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COLA, César Pereira. **Desenho Infantil: Processo de comunicação e expressão**. Tese Doutorado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 2003.

_____. **Ensaio sobre o desenho infantil**. 2 ed. Vitória: Edufes, 2006

_____. **Prática de Ensino I**. (Apostila) Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011.

COLIN, Heywood. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORREIA, Anderson Kleber de A. **O vivo no mundo digital**. Monografia. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Graduação em Desenho Industrial/Programação Visual, 2004.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia? Percepto, Afecto e Conceito**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, Pesquisa e Relatos Orais**. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DI LEO, Joseph H. – **A interpretação do desenho infantil**. Trad. De Marlene Neves Strey. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**, 2 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREEDMAN, Kerry. **Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) – **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais** – São Paulo: Cortez, 2005.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. E. Loyola, São Paulo, 1985.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e Narração em Walter Benjamin**. Editora Perspectiva, 2 ed, 1999.

_____, Jeanne Marie. Prefácio. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. 7 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Serviço e Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2007.

HOUDÉ, Olivier. **Dez lições de psicologia e pedagogia: uma contestação das ideias de Piaget** – São Paulo: Ática, 2009.

IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

JACOBY, Sissa (Org.). **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

JOBIM, Solange. SALGADO, Raquel Gonçalves. A Criança na Idade Mídia: reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação In: **Estudos da Infância: educação e práticas sociais** / Manuel Sarmiento, Maria Cristina Soares de Gouvea (orgs.). Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

KORCZAK, Janusz. **Quando eu voltar a ser criança**. Círculo do Livro S/A. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1981.

KRAMER, Sonia. Pesquisando Infância e Educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP, Papirus, 1996.

LIMA, Luiz Costa. ADORNO ET ali., comentários e seleção. **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEREDIEU, Florence. **O Desenho Infantil**. Ed. Cultrix, São Paulo, Ed.3, 1991.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. (Guia da escola cidadã, v.12). São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O lugar do Tempo: Experiência e Tradição em Walter Benjamin**. Dissertação de Filosofia, UFRS, 2006

PEREIRA, Sara. Crianças e Televisão: Convergências e Divergências de um Campo de Estudo In **Estudos da Infância: Educação e práticas sociais**. SARMENTO, Manuel. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. (1946). **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

REBOUÇAS, Moema Lúcia Martins. Uma leitura de Textos Visuais, **Cadernos de Pesquisa em Educação** / Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, V. 12, n.24 (dez. 1995). Vitória: PPGE, 2006. Semestral.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a Mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

TEIXEIRA, Gildo Pereira. **História da Arte 1**. (Apostila) Vitória:UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

UNTERMAN, Alan. **Dicionário Judaico de Lendas e Tradições**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

FONTES DIGITAIS

Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Versão 1.0, dezembro de 2001. Instituto Antonio Houaiss.

Abertura de As Meninas Super Poderosas: <http://www.youtube.com/watch?v=9mcUu09-cwc>. Consultado em 09 de janeiro de 2012.

A Família Urso: <http://lantz.goldenagecartoons.com/profiles/bearys/>. Consultado em: 17 de janeiro de 2012.

Ben 10: <http://www.bitpop.com.br/zine/ben-10/>. Consultado em: 05 de janeiro de 2012.

Blu-Ray: <http://www.tecmundo.com.br/o-que-a-/168-o-que-e-blu-ray-.htm>. Consultado em: 16 de janeiro de 2012.

Buracos de minhoca: <http://www.observatorio.ufmg.br/pas68.htm>. Consultado em: 16 de janeiro de 2012.

CAPES: BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES:

<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Nav.do?inicio=80>. Consultado em 18 de janeiro de 2011.

Chilly Willy: <http://www.memorychips.com.br/desenhos008.htm>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

KND (A Turma do Bairro): <http://www.cartoonnetwork.com.br/home.do?content=knd#/show/1908/>. Consultado em 30 de novembro de 2011.

Lego Zoom: <http://www.legozoom.com/>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

Mãe e Pai: http://seriesedesenhos.com/br2/br2/index.php?option=com_content&view=article&id=3876&Itemid=69. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

Manda Chuva: <http://www.anos80.com.br/desenhos/topcat.html> Consultado em 17 de janeiro de 2012.

MIDIATIVA: <http://www.midiativa.tv/blog/?p=906> Consultado em 25 de agosto de 2009.

MIDIATIVA: Cf. Fonte: http://www.midiativa.tv/blog/?ibegin_share_action=get_content&id=30. Consultado em 29 de novembro de 2011.

Mulher Maravilha: <http://lazer.hsw.uol.com.br/mulher-maravilha1.htm>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

Padrinhos Mágicos. Cf. Fonte: www.nick.com. Consultado em 30 de novembro de 2011.

Padrinhos Mágicos (letra música adultos): <http://letras.terra.com.br/padrinhos-magicos/462820/>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

Pantera cor de rosa: Informações e imagem (figura 39) em: http://www.infantv.com.br/pantera_rosa.htm. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

Peixonauta: www.peixonauta.com.br

Pica Pau: <http://www.woodywoodpecker.com/>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.

Pica Pau: <http://veja.abril.com.br/blog/temporadas/filmes/pica-pau-pode-voltar-para-o-cinema/>. Consultado em 16 de janeiro de 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **A interação de linguagens no desenho animado Bob Esponja: leitura televisão infância**. GEARTE, UFRGS, 2006

Disponível em: http://www.gearte.ufrgs.br/pesquisas/pesquisa_analice01.pdf.

Consultado em 10 de janeiro de 2012

_____, Analice Dutra. **Visualidade e sentido: contágios entre arte e mídia no ensino da arte**. Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas – “Entre territórios”, Bahia, 2010. Disponível em: http://www.gearte.ufrgs.br/artigos/artigo_analice01.pdf. Consultado em 10 de janeiro de 2012

Popeye: <http://www.popeye.com/> . Consultado em 30 de novembro de 2011.

Posição das mãos (Hang Loose): Cf. Fonte: http://espnbrasil.espn.com.br/surf/post/175846_HANG+LOOSE+A+LEND. Consultado em 09 de janeiro de 2012.

Scooby Doo: http://www.bcdb.com/cartoon_characters/5932-.html#cartoon_characters. Consultado em 15 de janeiro de 2012.

SIMPSONS: Cf. Fonte: www.thesimpsons.com. Consultado em 10 de janeiro de 2012. Cf. Fonte: www.canalfox.com.br. Consultado em 10 de janeiro de 2012.

SITCOM: <http://lazer.hsw.uol.com.br/sitcom.htm>. Consultado em 03 de janeiro de 2012.

Sítios virtuais que se dedicam a rememorar desenhos animados veiculados entre 1970 e 1990: http://www.memorychips.com.br/des_001.htm e <http://desenhosanimadospt.blogspot.com>

Snoopy: <http://www.peanuts.com/characters/> e Informações: <http://www.schulzmuseum.org/timeline.html>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

Tom & Jerry: <http://www.hannabarbera.com.br/biograf/biograf.htm>. Consultado em 09 de janeiro de 2012

Trabalhando por amendoins (Disney): <http://www.disneyshorts.org/shorts.aspx?shortID=552>. Consultado em 17 de janeiro de 2012.

You Tube: www.youtube.com

_____l AnimAmericano: <http://www.youtube.com/playlist?list=PL30432DE0E8C88957&feature=plcp>.

**APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO E
DIVULGAÇÃO DE IMAGEM**

Eu, _____ brasileiro(a)
_____, residente em _____
_____, portador da Carteira de
Identidade nº _____ como responsável legal por _____,
_____, aluno(a) do 1º ano do Colégio
Americano – Unidade Vitória, autorizo sua participação e divulgação de sua imagem
na pesquisa acadêmica, **sem fins lucrativos**, que está sendo desenvolvida
através do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo
sob a responsabilidade do Prof. Dr. César Pereira Cola, por meio da pesquisadora e
Profª. Dianni Pereira de Oliveira.

As imagens apenas serão publicadas em meios de divulgação científica, impressos
e digitais, visando contribuir com as novas análises sobre infância(s), mídia e
produção gráfica infantil.

A pesquisa não utilizará procedimentos que representem risco de qualquer natureza
para os participantes, encontrando-se em conformidade com as Resoluções
196/96/CNS e 016/2000/CFP, que regulam a ética em pesquisa com seres
humanos.

Responsável legal - _____

Vitória, Espírito Santo, 06 de maio de 2011.

APÊNDICE 2 – CARTA DE APRESENTAÇÃO E ORIENTAÇÃO: DVD



09 de Julho de 2011

Cara Família,

Conforme conversado anteriormente, seu(a) filho(a) está fazendo parte de uma importante investigação acadêmica que trabalha com as fontes de imagens advindas da mídia (televisão). Para esta nova etapa, selecionamos alguns episódios de desenhos animados veiculados principalmente entre as décadas de 1970 e 1980, para que os senhores possam usufruir da companhia de seus filhos enquanto assistem juntos. Gostaríamos que aproveitassem as férias de julho para curtir um momento em família revendo alguns desenhos que imaginamos: fizeram parte de nossa história na infância e hoje ficaram na nossa memória.

Esperamos que aproveitem a experiência!

Cordialmente,

Dianni Pereira de Oliveira

Mestranda em Educação – PPGE | UFES

Contato para mais informações: dianniarte@yahoo.com.br

INSTRUÇÕES

1. Após assistir os desenhos, relate sua experiência de ver ou rever esses episódios, agora com seu(a) filho(a). Não é preciso elaborar um texto formal nem mesmo se preocupar em organizar as ideias que podem ser escritas da maneira como vierem à sua mente. Interessa-nos conhecer os tipos de experiência que o evento proporcionou e os sentimentos envolvidos nele. Escreva o que quiser e o quanto quiser.
2. Forneça a seu(a) filho(a) uma folha de papel onde ele possa desenhar ou escrever o que tiver vontade após assistirem juntos os episódios.
3. Junte os dois documentos, o relato escrito e os registros de seu(a) filho(a), e encaminhe de volta ao Colégio na primeira semana de aula após as férias de julho. Não é preciso devolver o DVD, é um presente da pesquisadora para sua família.

APÊNDICE 3 – RELAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES DA CAPES CONSULTADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA (SEPARADAS POR ASSUNTO)

DESENHOS ANIMADOS COMO RECURSO

1. MOREIRA, Gisele Machado da Silva. **A criança com câncer vivenciando a reinserção escolar: estratégia de atuação do psicólogo.** Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto – Psicologia, 2002.
2. WAGNER, Irmo. **Educação em animês: aprendendo sobre masculinidades com os cavaleiros do zodíaco.** Universidade Luterana do Brasil, 2002.
3. MATOS, Adelmário Vital. **Os Simpsons nas aulas de Língua Inglesa: veículo de construção de valores culturais éticos?** Universidade Federal da Bahia - Letras e Lingüística, 2009.
4. CLEBSCH, Angelisa Benneti. **Realidade ou ficção?: a análise de desenhos animados e filmes motivando a física na sala de aula.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Ensino de Física, 2004.
5. SIMOCELI, Helton Laurindo. **Controle jurisdicional do conteúdo dos desenhos animados infantis em busca da efetivação do direito ao respeito à criança.** Instituição Toledo de Ensino - Sistema Constitucional de Garantia de Direitos, 2002.

MÍDIA

1. FIGUEIREDO, Milene Dos Santos. **Professor...As Crianças Já Ligaram a Tv...E Você?** Universidade Federal de Santa Maria, Educação, 2007.
2. PITTA, Tércia de Tasso Moreira. **Dragon Ball: Seu impacto na Formação Educacional e Psico-Cultural da Criança - Um Estudo de Caso.** Universidade Presbiteriana Mackenzie, Educação, Arte e História da Cultura, 2004-2005
3. BERWALDT, Eva Nisa. **Transmissão de Valores e Crenças através da Mídia: Uma Abordagem Ética e Educacional.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Educomunicação, 2001.

DESENHO ANIMADO

1. FERNANDES, Adriana Hoffman. **As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Educação, 2003.
2. COSTA, Alessandro Ferreira. **Da Gênese ao Caos: O Universo Warner de Animação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Artes Visuais, 2001.
3. BOYNARD, Ana Lucia Sanguedo. **Desenho Animado e Formação Moral: Influências Sobre Crianças de 4 a 8 Anos de Idade.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Comunicação, 2002.
4. MIRANDA, Andrea Rodrigues de. **Os Desenhos Animados Infantis e os Valores Culturais Contemporâneos.** Universidade São Marcos, Educação, Administração e Comunicação, 2009.
5. MOLINA, Carla Figueredo. **O Desenho Animado "Ciberchase - A Corrida do Espaço" Sob Um Olhar Semiótico.** Universidade Braz Cubas, Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação, 2009.
6. HERSKOVIC, Chantal. **Chegando em Springfield: Um Estudo Crítico Sobre Os Simpsons” Por Chantal Herskovic.** Universidade Federal de Minas Gerais, Artes, 2005.
7. FRANZÃO, Cláudia Regina Da Silva. **A Intertextualidade Geradora de Sentido no Gênero Desenho Animado de Núcleo Familiar “Os Simpsons”.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Comunicação, 2009.
8. COELHO, Fernanda Mendes Cabral A.. **Representações Infantis Sobre Desenhos Animados Televisivos: Um Estudo com Crianças Entre 4 -5 Anos.** Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Educação, 2008.
9. SHIRAYAMA, Glaucia Yassuco. **O Risível e o Discurso Crítico nos Simpsons: Um Enfoque Argumentativo.** Universidade de São Paulo, Filologia e Língua Portuguesa, 2006.
10. OLIVEIRA, Isaura Costa de. **O Fantástico Mundo de Bob - Uma Abordagem Didática de um Desenho não Didático.** Universidade Federal Fluminense, Letras, 2002.

11. SCHMAEDECKE, Jônia Lessa de Castro. **O Desenho Animado na TV: Uma Análise do Animé Pokémon**. Universidade Tuiuti do Paraná, Comunicação e Linguagens, 2002.
12. PORTO, Joyce Calixto. **Relação Entre Infância e Televisão: O Olhar da Família e da Escola**. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Psicologia, 2005.
13. ODININO, Juliane di Paula Queiroz. **Imaginário Infantil e Desenho Animado no Cenário da Mundialização das Culturas**. Universidade Estadual de Campinas, Sociologia, 2005.
14. ROSA, Letícia Gomes da. **Dos contos de fada aos desenhos animados: A comunicação através do processo cíclico das narrativas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Comunicação, 2007.
15. BRAVO, Lucia Maria Pereira. **O desenho (animado) de uma estrela: um estudo multifacetado sobre a personagem Mônica no filme “Mônica e a sereia do rio”**. Universidade Federal Fluminense, Ciências da Arte, 2006.
16. GHISLOTI, Lucimara Antonia. **Os desenhos animados com Linguagem Sofisticada, Brincadeiras e Interações: um estudo de caso**. Universidade Federal De São Carlos, Educação, 2003.
17. BORTOLETTO, Maíra. **Ideologias animadas: a criança e o desenho animado**. Universidade Estadual de Campinas, Educação, 2008.
18. SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da. **Com os olhos do coração: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil**. Universidade Federal da Bahia, Letras e Linguística, 2009.
19. MAREUSE, Márcia Aparecida Giuzi. **50 Anos de Desenho Animado na Televisão Brasileira**. Universidade De São Paulo, Ciências da Comunicação, 2002.
20. WENZEL, Maria Cristina Rosa. **O Desenho Animado: O Discurso-Imagem**. Universidade Estadual de Campinas, Educação, 2002.
21. PIROLA, Maria Nazareth Bis. **Televisão, Criança e Educação: As Estratégias Enunciativas de Desenhos Animados**. Universidade Federal do Espírito Santo, Educação, 2006.

22. SILVA, Nyuara Araújo da. **As Visões de Ciência dos Desenhos Animados Jimmy Nêutron e O Laboratório de Dexter**. Universidade Federal de Goiás, Química, 2006.
23. IGNÁCIO, Patrícia. **Aprendendo a Consumir com Três Espiãs Demais**. Universidade Luterana do Brasil, Educação, 2007.
24. BOUTIN, Renata. **Aspectos Pedagógicos do Desenho Animado Infantil Bob Esponja**. Universidade Metodista de São Paulo, Comunicação, 2006.
25. MIGUEZ, Ricardo Correia. **The Simpsons takes the United States: Postmodernism and (de)construction of the American Dream**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Letras, 2002.
26. JUNIOR, Roberto Brait. **Em busca das esferas do Dragão: Uma interpretação da leitura das crianças sobre o Dragon Ball Z**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Psicologia, 2005.
27. MANTOVANI, Rosilei. **Educação e Violência: O Universo dos Desenhos Animados**. Universidade Metodista de São Paulo, Educação, 2003.
28. LUSTOSA, Solange de Carvalho. **O discurso da violência nos desenhos animados**. Universidade de Brasília, Linguística, 2003.
29. OLIVAN, Zuleika Fatima Vitoriano. **A imagem cinematográfica na construção do imaginário do sujeito: desenho animado de Walt Disney**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Comunicação e Semiótica, 2004.
30. SOUSA, Juliana Pereira de. **Televisão e Brinquedos-personagem: mediações simbólicas superpoderosas?** Universidade Tuiuti do Paraná, Comunicação e Linguagens, 2006.
31. ALBUQUERQUE, Margarete Trigueiro De Lima. **Super poderes para quê? Uma análise de representações femininas na mídia infantil em Mulher Maravilha e Meninas Superpoderosas**. Universidade Católica de Pelotas, Letras, 2006.
32. AMERENO, Daniela Sacuchi. **A carnavalização da paternidade em episódios da série Os Simpsons**. Universidade Paulista, Comunicação, 2007.
33. SHIRAYAMA, Glaucia Yassuco. **O risível e o discurso crítico nos Simpsons: um enfoque argumentativo**. Universidade de São Paulo, Filologia e Língua Portuguesa, 2006.

34. BOYNARD, Ana Lucia Sanguedo. **Desenho animado e formação moral: influências sobre crianças de 4 a 8 anos de idade.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Comunicação, 2002.

DESENHO INFANTIL

1. MONTAGNA, Adelma Pistun. **Expressões de Gênero no Desenho Infantil. Expressões de Gênero - Desenho Infantil Currículo Escolar.** Universidade Federal de Uberlândia, Educação, 2001.
2. TENUTA, Adriane Ribeiro Andaló. **Desenho Infantil e a Comunicação Humana.** Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru, Comunicação, 2002.
3. KLUG, Alessandra. **Desenho Infantil em seu Cotidiano: Imagem, Cultura Lúdica e Socialização.** Universidade do Estado de Santa Catarina, Artes Visuais, 2007.
4. MIRANDA, Andrea Rodrigues de. **Os Desenhos Animados Infantis e Os Valores Culturais Contemporâneos.** Universidade São Marcos, Educação, Administração e Comunicação, 2009.
5. TOSTA, Cintia Gomide. **Autoscopia E Desenho: A Mediação em uma sala de Educação Infantil.** Universidade Federal de Uberlândia, Psicologia, 2006.
6. COSTA, Daiane Merici da Luz Almada. **Planeta Arte: Uma funcionalidade para suporte do desenho na educação infantil e anos iniciais.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação, 2009.
7. MILANI, Denise. **A brincadeira simbólica e o desenho da criança portadora de síndrome de down.** Universidade Metodista de São Paulo, Psicologia, 2001.
8. NETO, Emilio Giachini. **Poéticas visuais e verbais de crianças assentadas.** Universidade Estadual de Londrina, Letras, 2004.
9. SILVA, Fernanda Scaciota Simões da. **O desenho das crianças de 6 a 8 anos: os aspectos cognitivos das primeiras noções topológicas e suas representações.** Universidade Federal do Paraná, Educação, 2004.
10. FERREIRA, Francisco Ângelo Meyer. **Risco de Emílio ao rabisco de Emília: o status do desenho infantil nos cursos de Pedagogia / Normal Superior**

- de Recife e Olinda-PE.** Universidade Federal de Pernambuco, Educação, 2006.
11. DAY, Giseli. **A Produção de Desenhos na Proposta Pedagógica para Educação Infantil: Que Lugar Ocupam as Crianças?** Universidade Federal de Santa Catarina, Educação, 2008.
 12. MENDONÇA, Ida Regina Moro Milléo de. **Crianças Pré-Escolares e suas Produções Gráficas de Desenho. O que elas pensam a respeito?** Universidade Federal do Paraná, Educação, 2000.
 13. ALENCAR, José Salmo Dansa de. **O Começo é O Fim pelo Averso: A Transposição da Narrativa Oral Para o Desenho Infantil.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Design, 2004.
 14. SOARES, Juliana Augusta. **O infantil e a educação: uma investigação a partir de narrativas de crianças.** Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Educação, 2008.
 15. ANDRADE, Luci Carlos de. **O desenho como expressão no aprendizado infantil: caminhos e possibilidades.** Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Educação, 2005.
 16. GÓES, Margarete Sacht. **As Marcas da Cultura nos Desenhos das Crianças.** Universidade Federal do Espírito Santo, Educação, 2009.
 17. LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **O que e como desenham as crianças? Refletindo sobre condições de Produção Cultural da Infância.** Universidade Estadual de Campinas, Educação, 2001.
 18. FASSINA, Marice Kincheski. **DESENHAÇÃO: Um estudo sobre o desenho infantil como fonte de múltiplas possibilidades no ensino fundamental.** Universidade do Estado de Santa Catarina, Artes Visuais, 2008.
 19. PIERI, Neucélia Meneghetti De. **Organização social e representação gráfica: crianças da escola itinerante do MST.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação, 2002.
 20. ANDRADE, Palloma Rodrigues de. **Correlatos Valorativos da Preferência por Desenhos Animados: Compreendendo a Justificação da Agressão.** Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, Psicologia, 2003.
 21. SILVA, Silvia Maria Cintra da. **Condições Sociais da Constituição do Desenho Infantil.** Universidade Estadual de Campinas, Educação, 2003.

22. JARABIZA, Vander. **O desenho infantil na prática pedagógica de professores da educação básica: das vivências às valorizações.** Universidade Federal de Pelotas, Educação, 2009.

APÊNDICE 4 – RELAÇÃO DAS TESES DA CAPES CONSULTADAS PARA A REVISÃO DE LITERATURA (SEPARADAS POR ASSUNTO)

DESENHOS ANIMADOS COMO RECURSO

1. NASCIMENTO, Paula Carolina Barboni Dantas. **A influência da televisão nos hábitos alimentares de crianças e adolescentes.** Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto – Psicologia, 2007.

MÍDIA

1. CABRAL, Eula Dantas Taveira. **A Internacionalização da Mídia Brasileira: Estudo de Caso do Grupo Abril.** Universidade Metodista de São Paulo - Comunicação Social, 2005.

DESENHOS ANIMADOS

1. KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A Natureza no Desenho Animado: Ensinando Sobre Homem, Mulher, Raça, Etnia e Outras Coisas Mais...** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Educação, 2003.
2. MAREUSE, Marcia Aparecida Giuzi. **A representação infantil da violência da mídia.** Universidade de São Paulo, Ciências da Comunicação, 2007.
3. PEREIRA, Mirna Feitoza. **Porcarias, inteligência, cultura: semioses da ecologia da comunicação da criança com as linguagens do entretenimento, com ênfase nos games e nos desenhos animados.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Comunicação e Semiótica, 2005.
4. SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida: A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados.** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Psicologia, 2004.

DESENHO INFANTIL

1. COLA, César Pereira. **Desenho Infantil: Processo de Comunicação e Expressão.** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Comunicação e Semiótica, 2003.

2. ROSSI, Gisele. **Avaliação de Problemas de Aprendizagem e Rendimento Escolar Pelo Desenho Infantil.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Psicologia, 2003.
3. WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos Desenhados: Olhares De Crianças De Brasília Através Da Escola E Da Mídia.** Universidade Federal de Santa Catarina, Educação, 2003.
4. MARTINS, Maria Cecília. **Criança e Mídia: Diversa-mente em ação em contextos educacionais.** Universidade Estadual de Campinas, Multimeios, 2003.
5. RIBEIRO, Mônica Cintrão França. **Avaliação escolar do desenho infantil: uma proposta de critérios para análise.** Universidade de São Paulo, Psicologia, 2003.