

CULTURAS INFANTIS: diálogos entre a criança, o desenho animado e a escola.

Aluna: Aline de Sousa

Programa: PIBIC/ CNPq

Orientadora Profa. Dra. Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento

Resumo

Ao longo da história, as formas de comunicação humanas foram sofisticando-se através das linguagens, desde os sinais de fumaça, os toques de tambores e as pinturas rupestres até a conquista da escrita, de modo que hoje dispomos não somente de variados tipos de linguagens orais e escritas, mas também de materiais audiovisuais diversos, que colocam a imagem em ação, e de códigos digitais que geram novos sentidos no mundo virtual. Dentro desse paradigma, observa-se que a produção midiática, por sua vez, tem apresentado um crescimento vertiginoso em relação às crianças, tanto pelos materiais impressos – como gibis, revistas e mangás – como audiovisuais – em forma de desenhos animados, *animes*, jogos de *videogame* e programas de televisão. Na medida em que esses objetos são cada vez mais presentes nas culturas infantis, faz-se necessário pensar como estarão inseridos no contexto educacional e nas culturas escolares. A partir dessas premissas, a presente pesquisa analisou, entre as mídias supracitadas, particularmente os desenhos animados, inseridos em uma unidade pública de Educação Infantil no município de São Paulo, e observou como se dá sua recepção pelas crianças e pelas educadoras responsáveis. Sequenciando a exposição e problematização dos dados coletados na instituição, propomos algumas possibilidades de atividades junto às crianças após a assistência de desenhos animados selecionados.

Palavras-chave: Desenho animado; Educação; Crianças.

APRESENTAÇÃO

Este relatório pretende apresentar o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica produzido no período de 01/08/2010 a 31/07/2011, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, financiado pelo CNPq.

O tema do projeto surgiu a partir da observação que realizamos em diversos estágios para o curso de graduação em Pedagogia, em que constatamos uma larga utilização de desenhos animados em algumas instituições de educação infantil como forma de preenchimento do tempo nos momentos em que as crianças não tinham atividades para fazer.

Optamos então por realizar uma pesquisa de campo numa EMEI do município de São Paulo para observar de que modo os desenhos animados inserem-se em seu cotidiano e como as educadoras lidam com eles.

No presente relatório, inicialmente, contextualizamos os novos paradigmas da sociedade atual e como se caracteriza nesse contexto a categoria social da infância.

Também apresentamos a televisão como um objeto dessa era, recuperando rapidamente seu histórico e o da programação destinada ao público infantil, e trazemos um breve relato sobre a trajetória do desenho animado, assim como as características daqueles mais conhecidos e difundidos no Brasil.

Em seguida, relatamos os procedimentos metodológicos e caracterizamos o campo empírico da pesquisa, realizada na rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, trazendo alguns dados estruturais da unidade escolhida. Na sequência, problematizamos a presença do desenho animado diariamente na EMEI, e, por fim, selecionamos alguns desenhos para levantar possibilidades de atividades que poderiam ser desenvolvidas junto às crianças.

INTRODUÇÃO

1. Infância e criança: repensando conceitos

A partir da década de 1960, os antropólogos engajaram-se em um grande esforço de avaliar e rever seus conceitos. Cohn (2005) demonstra que o conceito de sociedade – fundamental para os estudos sociológicos – passa a ser não mais de uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações.

Nessa nova lógica, se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem; portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, estes passam a ser vistos como atores sociais, não por interpretarem um papel que não criaram, mas por produzirem seus papéis enquanto vivem em sociedade. (COHN, 2005).

Essas revisões sociológicas permitem um novo olhar sobre as sociedades modernas, e conseqüentemente sobre a infância. A perspectiva sob a qual as crianças eram tomadas, portanto, altera-se completamente: ao invés de seres incompletos, em constante treinamento para o mundo adulto, passam a ser vistas como atuadoras em papéis sociais, com uma função ativa na definição de sua própria condição.

Para Cohn (2005), as crianças elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. (COHN, 2005, p.35)

As crianças são capazes, de um modo autônomo, de extrair significado de suas experiências cotidianas através de atos mentais envolvendo planejamento, coordenação de ideias e abstrações. Lembre-se, os significados jamais são estáticos, inequívocos ou finais; estão sempre gerando novos significados. (MALAGUZZI, 1999, p.91)

Outra discussão entrou em pauta no campo sociológico, no que se refere à substituição do termo “criança” para “crianças”, visto que o primeiro é fortemente atrelado ao campo da psicologia que trata das fases de desenvolvimento do ser, e não considera a variedade dos contextos sociais, culturais, históricos, étnicos, geracionais e religiosos etc nos quais as crianças efetivamente se ‘desenvolvem’. Para Simão (2007),

[as] configurações sociais, culturais, políticas e econômicas adquiridas pela humanidade, em diferentes momentos históricos e espaços geográficos, determinam diferentes infâncias e crianças, constituindo-as enquanto categoria plural; desse modo, não é possível pensar em uma categoria única de infância. (SIMÃO, 2007, p.2)

Faz-se importante ressaltar, como define Qvortrup (apud MONTANDON, 2001, p. 48), que o termo “[...] ‘crianças’ não corresponde ao plural da palavra ‘criança’, mas qualifica um grupo pertencente à categoria infância que passa a ser compreendida como categoria social”.

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” ou, menos preciso no tempo e no espaço, com suas estruturas e seus “modelos de ações”. (JAVEAU, 2005, p. 385).

A partir da compreensão da infância enquanto categoria social e plural é possível refletir sobre a educação das crianças em espaços institucionais com mais criticidade, procurando apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em vários contextos. Como destaca Simão (2007), esse novo olhar sobre a infância permite uma compreensão mais apurada acerca dos universos autônomos do mundo infantil.

O sociólogo britânico Prout, considerando as contribuições da Sociologia da Infância, pontua que “[...] a verdadeira novidade da abordagem está no facto

de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é”. (PROUT, 2004, p.7).

Essa será a perspectiva adotada em nosso trabalho – entender as crianças como agentes – buscando ver as iniciativas criativas por meio das quais elas constroem, reconstroem, criam e recriam suas vidas cotidianas, e

não imitam ou interiorizam simplesmente o mundo à sua volta. As crianças desenvolvem um processo muito mais complexo de interpretação e atribuição do significado à sua cultura e à sua participação na construção da cultura. (MARTINS FILHO, 2006, p.31).

Assim, concordamos com os autores que as crianças desempenham ativamente um papel na trama das relações sociais em que estão envolvidas, não havendo passividade na incorporação de comportamentos sociais. Assumir essa postura é fundamental para que abandonemos a ideia de que as crianças são adultos em miniatura, em treinamento para a vida futura, considerada a vida de verdade, o que nos leva a pressupor que elas interagem ativamente, seja com seus pares, seja com os adultos, onde quer que estejam.

2. A inserção das mídias nas culturas infantis

Se os conceitos acerca das concepções da infância e das culturas infantis mudaram ao longo do tempo, também os espaços, brincadeiras, modos de ser e estar no mundo não são mais os mesmos para as crianças.

As mudanças sociais que têm ocorrido nos últimos anos alteraram consideravelmente a estrutura da vida familiar nas grandes cidades, de forma a influenciar o tempo, o espaço e as rotinas infantis. Razões como o intenso fluxo de veículos nas ruas, o aumento da violência, a insuficiência de espaços urbanos destinados ao lazer e a falta de tempo por parte dos pais para freqüentá-los, configuraram uma nova forma das crianças se relacionarem com os espaços que as cercam e, portanto, de brincarem e se divertirem.

Não pretendemos desconsiderar a importância da espontaneidade do espaço natural das brincadeiras de rua e todas as relações de sociabilidade

que elas propiciam. Nas cidades do interior de São Paulo e outros estados, onde há mais espaços livres e a segurança ainda é garantida, é possível observar crianças que permanecem brincando de roda e chicote-queimado, como constata Bontempo (2001). Percebe-se, portanto, que a principal mudança em relação aos brinquedos e brincadeiras nos últimos tempos se dá em função do que acontece no mundo dos adultos, não no das crianças.

Nas grandes capitais, em resposta a outra configuração do espaço e das dinâmicas familiares, podemos observar que as mídias em geral têm apostado na produção para as crianças, que cresce vertiginosamente, tanto na forma de materiais impressos – como gibis, revistas e mangás – como pelas vias imagéticas – em forma de desenhos animados, *animes*, jogos de *videogame* e programas de televisão.

No tocante à televisão, Colvara (2007) constata que atualmente a somatória do tempo de transmissão das 11 emissoras de canal aberto corresponde a aproximadamente 180 horas, das quais 22 horas são dedicadas à programação infantil, isto é, 8% da carga horária total. No que se refere à quantidade, têm-se na programação 219 programas, destes 36 são do gênero infantil, apenas 6% do total. Excluindo-se a TV Cultura, que tem 28 programas distribuídos em dez horas e meia, o quadro se torna menos representativo ainda, reduzindo-se para 12 horas de programação infantil e restando apenas oito programas.

No que tange à TV por assinatura no país, segundo a pesquisa MídiaFatos¹ (2010), sua penetração ainda é baixa, atingindo 8,6 milhões de domicílios brasileiros (cerca de 17,7% do total), e 76% concentrando-se em domicílios de classe A e B.

No entanto, a televisão está presente em quase a totalidade dos lares brasileiros. Segundo a Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD) do IBGE, em 2004, 90,3% dos domicílios brasileiros possuíam televisores, enquanto 87,8% possuíam aparelhos de rádio e apenas 87,4% geladeira. Em 2005, enquanto a geladeira e o rádio subiram para 88%, a porcentagem de domicílios brasileiros com televisores aumentou até 91,4%, ou seja, 48.476.947 domicílios

1 Mídia Fatos é uma publicação anual da Associação Brasileira de Televisão por Assinatura (ABTA) que reúne dados de mercado referentes ao desenvolvimento da TV por assinatura no Brasil.

particulares permanentes, de um total de 53.052.621 domicílios, possuem o aparelho. Vale destacar que de 169.740.410 pessoas que compõem o Brasil, aproximadamente 40.911.422 são estudantes na faixa de 5 a 17 anos.

Segundo dados do Ibope de 2003, existem pelo menos duas crianças em cada um dos lares brasileiros que passam uma média de quatro horas diárias assistindo TV, e os programas de maior audiência, segundo a média nacional, entre as crianças de 4 a 11 anos também não são infantis. Lideram o *ranking* as novelas (das 19 e das 20 horas), o jornalismo noturno, programas humorísticos como Cassetta e Planeta, Zorra Total, Grande Família e o Fantástico de domingo – todos da TV Globo.

A pesquisa *Kiddo's – Latin America Kids Study* (2003) revelou que as crianças brasileiras têm uma relação mais forte com a TV que todas as demais da América Latina, sendo que das 1.503 crianças entre seis e onze anos entrevistadas nas classes A, B e C, 99% têm a mídia televisiva como principal veículo de entretenimento e 81% assistem à TV duas ou mais horas por dia.

A pesquisa "A voz dos adolescentes", realizada pelo UNICEF Brasil em 2000, e lançada em 30 de julho de 2002, aponta que para 54% da classe D, 47% da classe C, 52% da classe B e 56% da classe A das crianças e jovens brasileiros, assistir televisão é uma das principais atividades de lazer, e para mais de 70% deles a programação da televisão é "boa" ou "muito boa". Segundo a pesquisa, as crianças assistem em média 3h55 minutos de televisão diariamente.

A presença da televisão, portanto, faz parte do cotidiano das crianças, construindo a maneira como elas se relacionam com o mundo de imagens que as cercam. Para algumas, o objeto participa até mesmo de seu sono e dos momentos de descanso. Na pesquisa de Fernandes (2005), as crianças apontam a presença da televisão, na ausência do silêncio, como preenchedora do espaço do quarto e do tempo de dormir ou de ficar acordada.

Martin-Barbero (1998) afirma que hoje a tela permanentemente acesa é o que segura o espectador, sendo mais atrativo o ininterrupto fluxo das imagens que o conteúdo do seu discurso ou a diversidade de programas. Os usos de cada tecnologia que vão sendo feitos pelas pessoas criam a

possibilidade de diminuição do silêncio e de preenchimento do tempo de maneiras diferentes.

O conhecimento da televisão, de seus mecanismos, de como se os telespectadores se relacionam com seu conteúdo, torna-se, então, imprescindível, dada sua presença tão alargada em nossa sociedade.

Porém, como destaca Baccega (2003), percebe-se uma recusa aos estudos sobre televisão, com argumentos segundo os quais se trata de algo menor ou inferior, que torna os telespectadores idiotas - então, idiotizam-se milhões e milhões de brasileiros diariamente, o que torna seu estudo ainda mais premente -, que as telenovelas são sempre melodramáticas, ignorando as temáticas sociais que elas veiculam, que o telejornalismo não vale a pena porque é só espetáculo, o que não deixa de ser meia verdade, mas é preciso atentar também para o fato de que o telejornalismo foi tornado em nossa realidade uma peça de ficção. Segundo a pesquisadora, “assiste-se ao telejornal com torcidas parecidas à dos filmes de mocinho e bandido”. (BACCEGA, 2003, p.59). Percebe-se, contudo, que esses argumentos, comumente encontrados no senso comum, são insuficientes para que haja uma recusa em estudar-se sobre o tema, muito ao contrário, exigem cada vez mais novas pesquisas.

Guareschi (1998, p.85) analisa os estudos feitos sobre criança e televisão no período de 1985 a 1995, num total de 157 artigos, e observa que a grande maioria deles são pesquisas realizadas sobre os possíveis efeitos da TV: 139 artigos, o que equivale a 88% do total. Destes, 55 são sobre os efeitos das mensagens (violência, propaganda e consumo, socialização e estereótipos) e 42 sobre os efeitos do meio televisivo (efeitos no desenvolvimento, na saúde mental, na percepção, no deslocamento da leitura, no jogo ou na relação entre fantasia e realidade). Outros 26 são sobre a mediação dos pais e da família na ação de assistir TV, oito são sobre atitudes e crenças, sete sobre leis/políticas e controle, 14 sobre padrões de assistência e apenas cinco deles procuram abordar a TV como um instrumento educativo.

De fato, todas essas questões não podem ser ignoradas, e o assunto permite inúmeras e múltiplas abordagens. Neste relatório, não será possível darmos conta de todas as questões levantadas pela inserção da televisão na

sociedade atual, tampouco seu possível impacto – positivo e negativo - na vida da população que a assiste, no entanto, pretendemos, num recorte mais específico, analisar um viés dessa problemática, que é a questão da presença dos desenhos animados em uma instituição de Educação Infantil.

Como diz Gomez (2001), é impossível na atualidade compreender a educação sem considerar a televisão e as transformações que esse instrumento promove, assim como não se pode entender a televisão fora das audiências, das televidências e da educação. Educação e Comunicação estão, portanto, indissociavelmente relacionadas, e enquanto essa relação não for reconhecida, a escola perderá cada vez mais espaço para as mídias visuais, que conquistam as crianças muito precocemente. É preciso considerar, ainda, que

junto com todo o lixo – a condenada violência, o excesso de informações fragmentadas, as mulheres-objeto que os meios de comunicação nos trazem, a transformação dos produtos culturais em mercadoria – vem também um conjunto de conteúdos de programas que constituem um estímulo para a imaginação, a aprendizagem, a vida. Os meios de comunicação apresentam múltiplas realidades às quais até recentemente não tínhamos acesso, são a chamada “janela para o mundo”. Desse modo, abrem possibilidades de crescimento pessoal e social, que constituem uma aprendizagem constante (BACCEGA, 2003, p.101).

Esses dados refletem a urgência e a importância de estudos que deem conta de entender esse novo fenômeno social que se intensifica consideravelmente a cada nova geração: a presença maciça das mídias nas culturas infantis.

1. A TV E OS DESENHOS ANIMADOS COMO ELEMENTOS DA CULTURA

1.1. A história da televisão no Brasil e no mundo

Para que possamos compreender como o objeto *televisão* se constituiu como um artefato fundamental da sociedade moderna, podemos remontar a

um período bastante anterior e distante de sua origem, na pré-história, onde os povos imortalizavam nas cavernas suas experiências e aventuras, através da imagem, usando materiais como o ocre e o carvão. Assim, percebemos que essa vontade de se ver representada sob a forma imagética sempre esteve presente nas atitudes da humanidade, passando pelos povos egípcios, e suas pinturas rupestres, até os dias de hoje.

A descoberta da fotografia, aliada aos novos recursos tecnológicos, permitiu reproduzir a realidade usando recursos como a iluminação e exposição à luz, em determinados focos, ângulos e perspectivas, conferindo à imagem maior fidelidade ao real e possibilitando a captura e transmissão das sensações e sentimentos do homem, posteriormente aprimorada com a possibilidade do registro em vídeo.

A palavra televisão é tradução do grecolatinismo inglês *television*, composto do grego tele- e do latim -visione². Valim e Costa (1998) apontam que em 1892, os físicos Július Elster e Habs Getiel inventaram uma célula fotoelétrica que possibilitou, em 1906, o desenvolvimento de um sistema de televisão através de raios catódicos. Em 1920 ocorreram as primeiras transmissões, pelo britânico John Logie Baird, que exibiu seus estudos no *Royal Institute* de Londres e foi imediatamente contratado pela BBC (*British Broadcasting Corporation*) para executar transmissões experimentais.

Para Valim e Costa (1998), as descobertas deixaram de ser ensaios e passaram a ser progressos técnicos reais na década de 30, sendo a primeira transmissão de televisão oficial feita a partir da Torre Eiffel em 1935, enquanto os primeiros serviços de alta definição foram exibidos na Alemanha no mesmo ano.

Segundo o historiador Fontes (2000), as grandes transmissões começaram a partir dos Jogos Olímpicos de 1936, e após a Segunda Grande Guerra, o uso da televisão cresceu enormemente em todo o mundo e conquistou adeptos em todas as classes sociais em busca de informações dos mais distantes lugares.

² Retirado de BIZZOCCHI, Aldo. **Gênese lexical nas línguas europeias ocidentais: a influência greco-latina e o perfil ideológico do léxico.** Disponível em: <http://www.aldobizzocchi.com.br/artigo25.pdf>. Acesso em fev.2011.

Na terra, 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, reunidas diante dos vídeos, segundo cálculos da NASA, ficaram fascinadas pelo duplo milagre da descida e da transmissão das imagens [...] na lua". (FONTES, 2000, p. 131)

No Brasil, a primeira transmissão televisiva em circuito fechado acontece em 1939, durante a Feira Interacional na cidade do Rio de Janeiro, utilizando-se equipamentos alemães. Em 1948, Assis Chateaubriand, empresário chefe de uma cadeia de jornais e emissoras de rádio, traz dos Estados Unidos equipamentos televisivos, e no mesmo ano é televisionada em caráter experimental uma partida de futebol na cidade de Juiz de Fora, MG. Dois anos depois, inaugura-se a TV Tupi, em São Paulo, comandada por Assis Chateaubriand e baseada no sistema americano. Em 1954, ocorre nos Estados Unidos a primeira transmissão regular em cores, que no Brasil chegará ao ano de 1972. (VALIM e COSTA, 1998).

Em 1952, inicia-se uma tradição que perdurará por alguns anos, dos telejornais apresentarem o nome das marcas que os patrocinavam, como "Telejornal Pirelli" e "Repórter Esso". O preço de uma televisão na época era três vezes maior que da mais sofisticada radiola do mercado e pouco menos que um carro, existindo, portanto, apenas 11 mil lares com televisores. (VALIM e COSTA, 1998).

No mesmo ano inaugura-se a TV Paulista, pertencente ao grupo do deputado Ortiz Monteiro, e no ano seguinte a TV Record inicia suas transmissões, seguida pela TV Rio, detentora do canal 13 em 1955, a TV Excelsior, inaugurada em 1959 em São Paulo, a TV Bandeirantes, na mesma cidade em 1967, e a TV Globo em abril de 1965, no Rio de Janeiro, associada ao grupo norte-americano *Time Life*. (VALIM e COSTA, 1998).

No período referente à ditadura, adota-se um modelo econômico para o desenvolvimento do país pautado na rápida industrialização e utilização de tecnologia e capital estrangeiro externo a ser aplicado em empresas estatais, empresas privadas nacionais e corporações multinacionais. Essa política refletiu no poder aquisitivo da população, e após 1964, a venda de televisores preto em branco aumentou cerca de 24,1%. (COLVARA, 2007, p.4).

No censo demográfico nacional de 1970, registra-se que 27% das residências já possuíam televisores, estando concentrados no eixo Rio-São Paulo 75% deles. Em decorrência do Campeonato Mundial de Futebol e da copa do mundo do México ser transmitida ao vivo, o número de lares que possuíam televisores chegou a quatro milhões, o equivalente a 25 milhões de telespectadores. Na década de 80, o número de emissoras comerciais no país chega a 106, além de 12 estatais, e o censo de 1980 mostra um total de 26,4 milhões de residências já equipadas com aparelhos de TV, num total de 18 milhões e 300 mil aparelhos em preto e branco e a cores. (VALIM e COSTA, 1998).

No dia 03 de fevereiro de 1980 foi declarado oficialmente o fim da censura ao telejornalismo brasileiro, que havia sido instituído pela censura e cinco anos depois a TV Brasileira transmite ao vivo a eleição indireta de Tancredo Neves para presidente, com o vice Sarney. Em meados da década de 90, o Brasil é o sexto produtor de aparelhos de TV, produzindo cerca de 7,5 milhões por ano, e é o terceiro maior consumidor dos aparelhos, perdendo apenas para Estados Unidos e Japão. No final da década, os telespectadores brasileiros passavam a experimentar a autonomia dos canais a cabo, e os telhados encheram-se de antenas parabólicas, e em seguida de antenas de canais por assinatura. Em 1997 foi criada a agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) para regularizar e fiscalizar o setor de telecomunicações no Brasil, e no final de 2007 começaram as transmissões da TVD (televisão digital). (VALIM e COSTA, 1998).

1.2. A programação destinada ao público infantil

A preocupação com a elaboração e transmissão de programas infantis teve início no Brasil junto com a própria televisão. Logo no ano de 1955, a TV Tupi trouxe do rádio o programa *Clube do Guri*, apresentado até o ano de 1976. No programa, as crianças entravam em contato com música e literatura, declamando versos de Castro Alves, tocando instrumento de cordas e ouvindo melodias nas vozes de Ângela Maria e Dalva de Oliveira (AGÊNCIA CÂMARA, 2004).

Segundo Mattos (2002), a televisão teve algumas fases de desenvolvimento, e esse período encontra-se na chamada Fase Elitista (1950-1964), na qual o televisor era considerado um artigo de luxo, obtido apenas pela elite. Apesar do acesso limitado ao artefato, outras produções surgiram, como o *Teatrinho Trol*, em 1956, que apresentava óperas, reproduzia clássicos do teatro e da literatura mundial e introduziu os heroicos Capitão Furacão e Capitão AZA, em 1965 e 1966 respectivamente, que exaltavam os heróis da marinha e aeronáutica brasileira.

É importante destacar que esses dois personagens estão estritamente ligados ao cenário histórico do país, marcado nessa época pela ditadura militar. O golpe de estado de 1964 em que o Presidente João Goulart foi deposto marca o início do controle da ditadura não apenas na política e na repressão aos civis, como também no total controle dos meios de comunicação de massa, TV e Rádio, instrumentos utilizados para a disseminação da ideologia do regime.

Como bem nos lembra Capparelli (2008), enquanto a Marinha torturava brasileiros no Galeão, o Capitão Furacão (1965-1969) comandava a programação infantil da TV Globo, organizando gincanas e falando sobre o mar, e ao passo em que a Força Aérea esquadrihava a cidade para prender opositores e traidores, o Capitão Aza (1966 -1979), fardado e com capacete militar, entrava num avião caça da Tupi do Rio de Janeiro para mostrar ao público infantil a importância das imagens militares, ambos os personagens, portanto, servindo ao regime autoritário para legitimá-lo.

Ainda na década de 70, a TV Cultura em parceria com a Rede Globo trouxe para o Brasil a série americana *Sesame Street*, ou Vila Sésamo, que foi apresentada conjuntamente pelas duas emissoras de 1972 a 1976. O elenco contava com a participação de Aracy Balabanian, a Gabriela, que era casada com o personagem interpretado por Armando Bógus. Sônia Braga era a professorinha, e Flávio Galvão seu namorado. A série, a princípio dublada, passou a partir do capítulo 40 a ter os direitos do formato comprados, sendo então produzido totalmente no Brasil. (AGÊNCIA CAMARA, 2004).

Em sua pauta já se incluíam temáticas como ecologia, consciência ambiental e outros assuntos que instigavam o pensamento crítico das crianças e que só mais tarde ganhariam dimensão e preocupação mundial.

Para Veiga (1996), tendo sido elaborado a partir de opiniões e teorias emitidas por técnicos em educação, esse gênero de programa pode ser considerado, em sua totalidade, como educativo. Em suas palavras, “Vila Sésamo trouxe para a televisão uma fórmula inovadora e inteligente que unia diversão, educação e humor, conseguindo educar sem que se tornasse cansativo ou monótono”.

Em 1976, estreava na TV Globo outro programa de considerável sucesso entre as crianças, o Sítio do Pica-Pau Amarelo, baseado na obra homônima de Monteiro Lobato, e considerado pelos críticos como um dos mais bem produzidos programas infantis da TV brasileira, com a mescla de histórias da literatura mundial e personagens da cultura nacional, como o Saci-Pererê, a Mula Sem Cabeça e o Lobisomem. (AGÊNCIA CÂMARA, 2004).

Em 1983, Colvara (2007) destaca a estreia de A Turma do Balão Mágico, programa apresentado pelo quarteto de crianças, Mike, Ronald Biggs, Tobs, Simony e mais tarde Jairzinho, que conversavam com o público através de cartas enviadas ao programa, contavam anedotas e exibiam desenhos animados de sucesso como *He-man* e *She-ra*.

Em julho de 1986, a atração foi cancelada e substituída pelo programa *Xou da Xuxa*, exibido de segunda a sexta das 9h às 12h30, além do programa especial aos sábados, totalizando cerca de dezoito horas semanais de programação. Na direção do *Xou da Xuxa* está Paulo Netto, ex-diretor dos especiais infantis da Rede Globo, que percebeu um marketing inovador, capaz de ser implementado graças ao desenvolvimento tecnológico alcançado pela televisão: uma produção rica em inúmeros recursos visuais, efeitos especiais eletrônicos, planos de iluminação diferentes e, uma apresentadora com vestimentas erotizadas. Colvara (2007) destaca que

O modo com que se constituiu este outro universo cultural em que a figura central da Xuxa personificou a subjetividade infantil circulante, através tanto da imagem gerada pela apresentadora como pelos produtos que levava a sua marca. Vários discos com músicas infantis

que logo ficaram entre os mais vendidos, expandindo-se para filmes de grande sucesso e shows no exterior que abriram as portas para a exportação, demonstrando a expansão internacional que a TV passou no período de 1985 a 1990. (COLVARA, 2007, p.10).

O SBT, formado a partir da concessão de parte do império de Assis Chateaubriand, até então levava ao ar filmes, desenhos animados, noticiários e o Programa Silvio Santos, desenvolvendo claramente uma programação popular focada nas classes C e D. Um dos destaques de sua programação infantil era o programa do Bozo, uma adaptação de um programa criado em 1951 nos Estados Unidos.

Bozo era um palhaço que brincava e apresentava desenhos, transmitido todos os dias pela manhã e à tarde. Em abril de 1986, para concorrer com o *Xou da Xuxa*, o SBT lança o *Show Maravilha*, um programa de auditório com brincadeiras, quadros musicais, muitos desenhos e uma apresentadora - Mara, que em oposição à Xuxa era nordestina e morena, no entanto, também bastante erotizada. (COLVARA, 2007, p.10).

É importante também citar a TV Manchete, cuja existência durou dezesseis anos, e apresentou programas infantis com grande expressividade. Segundo Colvara (2007), em 1983, com a inauguração da rede, surge o *Clube da Criança*, que esteve no ar por todo o tempo de existência do canal todas as tardes, inclusive aos sábados. Vale destacar que a Xuxa iniciou sua carreira de apresentadora nesse programa, ficando por três anos até sua transferência para a Globo. Sua sucessora, Angélica, posteriormente também criou sua própria marca, com o lançamento de roupas, bonecas, LP's, etc. Essa fase é marcada pela total liderança da Xuxa:

Pelo menos 10% das matérias publicadas neste período ou anunciavam alguma mudança no programa da Xuxa, ou que havia um programa de outra emissora tentando competir ou sobre o lançamento de algum brinquedo relacionado a algum desenho. (COLVARA, 2007, p.11)

Na Rede Record, não houve produções de destaque na década de 80, mas ela foi a pioneira a inserir em sua grade de programação o primeiro

programa infantil em horário nobre, o Agente G, espião interpretado pelo falecido ator Gerson de Abreu que combatia vilões, dava lições de história e geografia, e satirizava filmes de agentes bonitos e galanteadores, como o 007. A atração ganhou em 1995 o prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA). No entanto, devido ao alto custo de produção e à competição direta com o SBT, que lançava na época o TV Cruj em parceria com o Disney Channel, o *Agente G* foi cancelado em julho de 1997, demonstrando a falta de espaço para programas infantis no horário nobre e muito menos de boa qualidade, como veio a atestar o seu substituto, o polêmico apresentador Ratinho com seu controverso programa de denúncias.

A partir da década de 90, sobretudo após a posse do presidente Itamar Franco em 1992, que trazia como meta primordial globalizar o Brasil, o país passava a entrar em contato com o que acontecia no exterior, baseado no conceito de interatividade.

Os destaques para a década de 90 são a estréia do *Xuxa Park*, em 1994, na Globo, exibido somente aos sábados, com muita luz, movimento, participação da platéia e atrações musicais; a TV Colosso, de 1993 a 1996, que apresenta uma rede de televisão comandada por bonecos-cachorros, criados por Luiz Ferre, ilustrador e cartunista, e com roteiro dos cartunistas Angeli, Laerte e Glauco, com um humor inteligente que conquistou vários elogios da crítica; em 1997, a novela *Chiquititas*, introduzida pelo SBT, em parceria com a emissora Argentina *Telef*, também grande sucesso de público; no final de 1995, *Angel Mix*, com Angélica apresentando brincadeiras e desenhos durante uma hora da programação, e a partir de 1996, quatro horas, com a inclusão da novela infantil *Caça Talentos*; Eliana em 1991 no comando de Bom Dia & Cia no SBT até 1998, quando foi substituída pela apresentadora Jackeline Petikovic; de 1994 a 1996, Sérgio Malandro e seu programa homônimo com cenas de humor envolvendo outros artistas, e o Cometa Alegria, na Manchete, apresentado pela menina Cinthya, que teve seu ápice com a estréia do *anime* Os Cavaleiros do Zodíaco. (COLVARA, 2007).

Com a saída de Xuxa, em 1992, os programas infantis sofreram alterações, e iniciou-se a discussão sobre o fim desse tipo de programa, uma vez que a fórmula estava desgastada, com diversas apresentadoras

inspirando-se no modelo de Xuxa: Angélica, Mara, Mariane e Eliana, todas sensuais e donas de brinquedos com suas marcas. Com a introdução do programa diário de Ana Maria Braga no horário matutino, a programação infantil perdeu ainda mais o seu espaço e iniciou-se sua fase de desaparecimento.

1.3. O que é o desenho animado? Breve histórico da trajetória do desenho animado no mundo

Os desenhos animados são produções culturais largamente encontradas no mundo infantil, e podem ser definidos, em geral, como um tipo de gênero narrativo que traz enredos desenvolvidos em mundos imaginários, personagens com identidade marcante e elementos que dão vida e movimento ao inanimado, cativando crianças em todo mundo. Também conhecidos por animação (do latim *animare*, dar vida a), rompem com a tradição do conto clássico e

(...) instaura(m) uma narrativa muito mais fluida e elástica ao conectar imagens aparentemente dispares, criar novas relações entre linhas e figuras e desestabilizar sequências lógicas. Metamorfose, eis o coração da animação, ao transformar corpos, seres, objetos e imagens, fazendo dessa narrativa o espaço da magia e do encantamento, onde o impossível e o irreal adquirem vida, forma e representação. (SALGADO, 2005a, p.67)

Poncet (p.32, s.d.) define o desenho animado como uma história ou um tema narrado, cuja composição representa uma continuidade de desenhos concebidos especialmente para serem fotografados segundo as regras do processo imagem por imagem, a fim de se obter uma sucessão de fotografias animadas em filme em que os assuntos se movem.

Devido à montagem, elas são projetadas na tela, sob a forma de um desenvolvimento contínuo, vivo, animado. O texto, diálogo ou comentário é quase sempre acompanhado de música e de efeitos sonoros, e é gravado na película juntamente com a imagem. A seguir, abordaremos um pouco sua

trajetória desde sua origem até os tempos atuais, nos quais predominam as produções norte-americanas e japonesas.

A história do desenho animado inicia-se com as descobertas que levaram ao sistema de registro imagem por imagem praticado por Marey e por Émile Reynaud. Este último concretiza sua técnica na patente número 194.482, requerida em primeiro de dezembro de 1888, com a validade de quinze anos, a favor do aparelho chamado teatro óptico, cuja finalidade é obter a ilusão de movimento sem se limitar à repetição dos mesmos gestos durante cada volta da manivela do aparelho. (PONCET, p.23, s.d.)

A arte de Émile Reynaud consistia essencialmente em analisar o movimento através de desenhos, traçados e pintados à mão, decompondo-o em fases sucessivas e reconstituindo o conjunto durante a projeção num ecrã, de maneira a apresentar uma ou mais cenas animadas a um grupo de espectadores. Esta experiência foi apresentada ao público em 1892, como resultado de um contrato estabelecido entre Émile Reynaud e o diretor do Museu Grévin.

Em 1907, segundo Poncet (p.27, s.d.) Émile Cohl apresenta uma série de desenhos animados nas *Folies Bergère*, em Paris, retomando o sucesso de Reynaud. O intercâmbio franco-americano é constante e a arte de Cohl tem adeptos nos Estados Unidos. Em Nova Jersey, Winson McCay cria o desenho animado *Gertie the Dinosaur* (Gertie, o Dinossauro) em 1911, marcando o início oficial mas discreto do desenho animado americano. McCay consagra seu trabalho ao realizar, durante vinte e dois meses, o total de 25.000 desenhos para a primeira longa metragem animada: *The Sinking of the Lusitania* (O Afundamento da Lusitânia), de 1918.

John R. Bray destaca-se nos Estados Unidos como o criador de desenhos animados de divertimento, dirigindo *The Artist's Dream* (O Sonho do Artista), realizado em junho de 1913, seguindo-se um período experimental, escalonado de 1913 a 1916. O introdutor da técnica moderna de desenho animado com a utilização de materiais transparentes é Earl Hurd, desenhista da série *Bobby Brumps* (Bobby Bumps), de 1915, e que juntamente com J.R. Bray funda a *Bray-Hurd Process Company*, em 1917. (PONCET, s.d., p.27).

Poncet (s.d.) destaca, ainda, que depois de 1919, Paul Terry lança *Little Herman* (O Pequeno Herman), após ter visto *Gertie the Dinosaur* (Gertie, o Dinossauro), de McCay, e reúne-se a J.R.Bray para relizar a série *Farmer Alfafa* (Fazendeiro Alfafa), dirigindo seguidamente os *Terry Cartoon Burlesque*.

Raoul Barre realiza, também em 1914, *Romeo and Juliet* (Romeu e Julieta), com dois gatos desenhados, distribuído pela *Pathé*. A sua organização é praticamente a escola experimental de numerosos artistas: ao lado de Gregory La Cava encontram-se Walter Lantz, Bill Nolan, Léon Sarle, Bem Sharpstein (futuro especialista dos estúdios Disney), Isidore Klein, John Terry, irmão de Paul, que também desenha histórias políticas nos jornais.

Max e Dave Fleischer destacam-se entre os maiores realizadores de desenhos animados com a série *Out of the Inkwell* (Fora do Tinteiro), que se inicia em 1917, e ainda hoje é considerada como uma obra-prima de engenhosidade e fantasia, criando mais tarde as séries interpretadas por *Popeye*, *Olive* e *Betty Boop*. (PONCET, p.29)

Em 1921, um momento de pessimismo envolvia a realização de desenhos animados quando Pat Sullivan realiza para o cinema a série de *Felix the Cat* (O Gato Félix). O nome de Walt Disney surgia no horizonte desde 1923, realizando em 1927 *Oswald the Lucky Rabbit* (O Coelho Osvaldo) para o produtor Chales B.Mintz; mais tarde este mesmo Osvaldo é retomado por Walter Lantz. Os quatro grandes dessa época, anunciando os anos brilhantes do desenho animado, são J.R.Bray, Earl Hurd, Paul Terry e Raoul Barre.

Em 1941, com um mercado bem estabelecido, diversas companhias formam equipes para a produção permanente de desenhos animados. Destacam-se: Walt Disney, com a distribuição assegurada pela R.K.O.; Fleischer, na *Paramount*; Paul Terry, na *20th Century Fox*; Harman e Ising, como chefes de produção, na M.G.M.; Leon Shelesinger e a sua organização na *Warner*; Walter Lantz na *Universal*; Screen Gems, equipe dirigida na *Columbia Pictures* por Charles B. Mintz, aquele que foi o primeiro a apreciar Walt Disney. A idade de ouro do desenho animado americano tinha começado. (PONCET, p.30)

Para Poncet (s.d.), Walt Disney criou um novo bestiário, na medida em que estilizou os animais e elaborou um mundo diferente, antropomórfico,

caricatural, nem homem nem animal, mas simultaneamente as duas coisas, o que dá a este novo ser uma corporeidade original.

As personagens imaginárias criadas ou baseadas na realidade dividem-se em primeiro lugar, em personagens antropomórficas, que se encontram particularmente nos filmes de curta e longa metragem onde aparece Mickey, e nos filmes *Saludos, Amigos* (Olá Amigos) e *The Three Caballeros* (A Caixinha das Surpresas), com Donald Duck, além das personagens Minnie, o Pato Donald, o cão Pluto, e Osvaldo, o Coelho.

Os demais animais que aparecem em sua obra têm a aparência real, como Bambi, o veado, Fígaro, o gato, os ratos Jaq e Gus, de Cinderella, os cavalos de *Mary Poppins* (*Mary Poppins*), os três porquinhos, os 101 dálmatas, a dama e o vagabundo, e os animais de *A Bela Adormecida*. (PONCET, p.45)

Poncet (s.d.) constata que em 30 de junho de 1966, a crítica aclama dois filmes da Disney: *The Sword and the Stone* (O Facho e a Flecha), com 1.515.900 espectadores, e *Mary Poppins* (*Mary Poppins*), com 1.036.500 espectadores. A partir de então, as produções Disney não param de ser lançadas em cinemas de todo o mundo, atingindo um público considerável entre crianças e adultos.

Mais do que uma era na história da animação, a Disney

representa um paradigma na esfera da arte e da técnica de animar. Seus valores e conceitos são visíveis nos traços, na sombra, na luz, no som, os movimentos e em cada elemento que participa da composição de um personagem ou cena a serem animados. (SALGADO, 2005a, p.70).

Apesar de a Disney ter se consagrado por volta de 1940 como pioneira na produção de filmes de animação, o estúdio Warner Bros torna-se um concorrente à altura, que investe na animação de episódios curtos, mais adequados ao formato televisivo, e lança um rol de grandes astros, como Pernalonga, Patolino, Piu-Piu, Wile Coiote, Papa-Léguas, Ligeirinho, entre outros. (MALTIN, 1987).

Os lançamentos exibidos pelo núcleo pioneiro de animação de Nova Iorque motivaram desenhistas japoneses a investirem nessa área. Sato (s.d.)

afirma que Seitarō Kitayama, partindo de estudos com papel e nanquim, conseguiu produzir curtas-metragens baseados em fábulas infantis japonesas, como *Saru Kani Kassen* (A Luta Entre o Caranguejo e o Macaco) em 1917 e *Momotaro* (O Menino-Pêssego) em 1918, sendo o último o primeiro desenho animado japonês a ser exibido no exterior (na França).

Da década de 20 a 30, muitas produções se destacaram, como *Hanahekonai Shinken* (A Nova Espada de Hanahekonai), de 1917, criado por Junichi Kouchi, um dos primeiros a implementar a técnica de pintura por nanquim nos desenhos; no mesmo ano, *Imokawa Muzuko Genkanban no Maki* (O Conto da Zeladora Muzuko Imokawa), de Oten Shimokawa, que partia de experimentos de animação com fotografias de desenhos em giz numa lousa como forma de baratear a produção; *Uba Sute Yama* (A Montanha das Idosas Abandonadas), produzido por Zenjiro Sanae Yamamoto em 1925 e *Sekisho* (O Inspetor de Estação), primeiro desenho animado sonoro japonês em 1930.

Em 1933, em meio à guerra e à ditadura militar japonesa, os cinemas são censurados e obrigados a exibir filmes e desenhos de caráter educacional militar, e técnicos e artistas que discordassem do sistema eram afastados da produção ou presos e exilados.

Em agosto de 1945, após o rendimento aos Estados Unidos no fim da Segunda Guerra, o Japão não conseguia realizar produções regulares de animação. Sato (s.d.) mostra que o governo interino das Forças de Ocupação Aliadas, através do Departamento de Propaganda, analisou a produção cinematográfica japonesa feita durante o governo militar e ordenou mais da metade delas à destruição por serem consideradas militaristas ou propagandistas, restando da época apenas ilustrações ou relatos de que alguns desenhos existiram.

A partir da década de 50, a expressão *anime*, derivada do inglês *animation*, passou a ser usada como sinônimo de desenhos animados.

Com a difusão de produções de animação japonesas no exterior a partir da década de 80, a palavra *anime* virou no exterior sinônimo de animação com a estética e técnica desenvolvidas pelos japoneses, embora no Japão signifique todo e qualquer desenho animado, japonês ou não (SATO, s.d.).

A partir de 1945 inicia-se no país o trabalho de recomeço das produções de animação, e cerca de cem animadores fundam em 1945 o estúdio independente *Shin Nihon Dōga*. Nos anos 70 e 80, a *Toei Animation* torna-se uma das maiores e mais influentes produtoras no Japão, produzindo milhares de horas de animação para séries de TV e longas para cinema, em 1967, com o lançamento de *Mahha Go Go Go* ("Speed Racer"), *Ribbon no Kishi* ("A Princesa e o Cavaleiro") e *Ogon Batto* ("Fantomas"), o anime conquistou seu espaço no mercado ocidental. (SATO, s.d.).

A animação japonesa conquista novos mercados a cada dia, e adeptos em todo o mundo, sobretudo nos Estados Unidos, Europa e América Latina. *Pokémon*, *Digimon*, *Dragon Ball*, *Samurai X*, *Yugioh* e uma série de outros desenhos japoneses são largamente conhecidos e aclamados em todo o mundo, o que os posicionou na disputa acirrada com os desenhos norte-americanos.

No Brasil, até alguns anos atrás, o mercado brasileiro de animação ainda era incipiente e não trazia atrativos para o grande público. A situação começou a mudar, porém, nos últimos anos, sobretudo a partir da estréia da animação brasileira *Peixonauta* na televisão paga, que abriu caminho para novas produções. A partir de então, os estúdios brasileiros passaram a buscar maneiras de reduzir os custos, como a co-produção internacional, e ganharam fontes de financiamento exclusivas, como linhas de crédito do BNDES.

Em entrevista a Moacir Drska (2011), Kiko Mistrorigo, vice-presidente da Associação Brasileira de Produtoras Independentes de TV (ABPI-TV), afirma que "uma leva de novas produtoras de animação surgiu em decorrência desses projetos", e Drska constata que hoje cerca de 65 empresas dedicam-se a essa vertente, com algum projeto em andamento.

Segundo Drska (2011), a Copa Studio, no mercado de animação desde 2008, finalizou ainda este ano 13 episódios da série animada *Tromba Trem*, sua primeira criação, que foi uma das duas vencedoras do Anima TV, edital do Ministério da Cultura que distribuiu R\$ 3,9 milhões para a produção de 17 projetos-piloto de animação. Outra ganhadora do Anima TV, a paranaense

Zoom Elefante, negocia a co-produção do restante da série Carrapatos e Catapultas com empresas do Canadá e da Austrália.

Dsrka (2011) afirma que o sistema de co-produção é uma das maneiras encontradas para lidar com o alto custo das produções. Em média, uma temporada com 52 episódios de 11 minutos cada um demanda 18 meses de trabalho, 180 profissionais e orçamentos que variam de R\$ 3 milhões a R\$ 12 milhões, diz Mistrorigo, da ABPI-TV, durante a entrevista.

Entre as produções pioneiras no Brasil, além de Peixonauta, da TV Pinguim, estão Princesas do Mar, da Flamma Films, Escola pra Cachorro, da Mixer, e Meu Amigãozão, da 2D Lab. Desde 2008, elas vêm conquistando a audiência em canais de TV por assinatura como Discovery Kids e Nickelodeon, inclusive no exterior.

1.4. Características dos principais desenhos animados exibidos no Brasil

Apesar da produção brasileira de animação estar crescendo nos últimos anos, as principais produções nacionais, como Peixonauta e Princesa do Mar encontram-se disponíveis somente na televisão paga. Como o acesso aos desenhos animados no Brasil se dá sobretudo através da televisão aberta, que é majoritária em todo país, os desenhos mais vistos acabam sendo aqueles veiculados pelos seus canais, sendo eles sobretudo importados dos Estados Unidos e Japão.

Nos desenhos norte-americanos, Salgado (2005a, p.73) observa que há uma preocupação para além de atribuir vida ao personagem, em torná-lo o mais real possível, segundo o princípio da hiper-realidade. Há uma ênfase em atribuir aos personagens uma identidade, sendo uma função dos animadores transformar um personagem em astro ou celebridade, o que é totalmente perceptível se elencarmos alguns dos personagens mais famosos da história da animação: Mickey, Patolino, Pica-Pau, Tom & Jerry etc.

Outro traço característico da produção animada norte-americana é a invencibilidade dos personagens, tal como o Pica-Pau, ou seja, não importa os desafios que enfrentem nos episódios, saem vitoriosos ao final da história. Ainda há aqueles que possuem super-poderes, como é o caso dos heróis dos

quadrinhos – *Superman*, Lanterna Verde, Capitão América etc – transportados para o desenho animado.

Contrariamente à invencibilidade e os super-poderes dos personagens ocidentais, os *animes* japoneses retratam pessoas comuns e obstinadas, que se dedicam a treinos exaustivos para alcançar o que almejam. Os heróis, portanto, são pessoas bastante próximas do real, o que possibilita ao público encontrar um reflexo de suas vidas, e ao mesmo tempo um canal aberto à fantasia e imaginação.

Por um lado, [o *anime*] traz, como o mangá, fortes referências à cultura japonesa, seja como válvula de escape à rigidez de seu cotidiano, seja como endosso às suas regras e rotinas, por outro, aparece para o resto do mundo como o canal por onde escoam flexibilidade, transformação e alteridade. (SALGADO, 2005a, p.80)

Os *animes* são, via de regra, episódios que se sucedem em capítulos, diferentemente dos *cartoons* norte-americanos. Esse senso de continuação aparentemente favorece a criação de um vínculo mais forte com o desenho, como o estabelecido entre as pessoas e a telenovela.

A linguagem do anime apresenta diferenças no tamanho e formato dos olhos do personagem, na proporção do corpo e nos artifícios elegidos para expressar a emoção dos personagens, como o rubor nas faces representando interesse romântico, a gota d'água ao lado do rosto indicando constrangimento, os olhos esbugalhados, nervos estilizados na testa e dentes pontiagudos expressando raiva e fúria. (PERET, 2009).

As diferenças culturais também se fazem presentes no *anime*, que, por exemplo, exhibe frequentemente o sangue, uma vez que os japoneses têm uma maneira diferente de lidar com as brincadeiras diárias e as crianças são muito mais expostas a tombos, cortes e outros machucados do que no Brasil. (PERET, 2009).

O que ambos as produções – norte-americanas e japonesas – apresentam em comum são os diversos produtos que alavancam com seus personagens, como bonecos, materiais escolares, *videogames*, jogos,

vestimentas e acessórios, fortemente propagados durante os intervalos comerciais dos programas infantis.

Os desenhos animados são muito diversificados em seus estilos e temáticas. Cunha (2005) ressalta que podem ser classificados de acordo com as características de argumentos. Assim, algumas possíveis classificações são: desenhos de ficção científica, desenhos inspirados em contos infantis tradicionais, desenhos sobre histórias originais que levam em conta mudanças sociais e contemporâneas, desenhos humorísticos, desenhos com argumentos extraídos de obras clássicas e aqueles produzidos intencionalmente com caráter educativo.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA E DADOS COLETADOS

2.1. Metodologia utilizada

Para a realização deste projeto, inicialmente recorreremos ao levantamento bibliográfico, com o intuito de se mapear o que já existia sobre o tema escolhido para a pesquisa, começando pelo website Google Acadêmico e o portal Scielo, que trazem pesquisas e artigos bastante recentes sobre o tema.

Os principais descritores utilizados como filtro para identificação dos trabalhos foram: televisão e criança; desenho animado e criança; mídia e criança; desenho animado e imaginário. Através dessas buscas, encontramos material proveniente de diversas áreas, como Educação, Psicologia, Sociologia e Saúde Pública, nos quais o enfoque eram as crianças, e com temáticas variáveis, em geral enfatizando um ou dois aspectos destacados a seguir: televisão e alimentação (Almeida, 2002; Fiates, 2008; Rossi, 2010); publicidade e televisão (Pereira, 2002); infância e mídias diversas (Landini, 2003; Landini, 2006; Gomes, 2008; Marcello, 2009; Marcello, 2010); violência e mídias diversas (Belloni, 2004; Njaine, 2004; Njaine, 2006); infância e televisão (Reis Junior, 2005; Salgado, 2005b; Duarte, 2006); e programas infantis, desenho animado e televisão (Fernandes, 2005; Brito, 2005; Magno, 2007; Pacheco, 2008; Mesquita, 2008; Kohn, 2009) Destes, excluimos os que tratavam de mídias gerais, de publicidade, de alimentação e de violência relacionados à

televisão³, por destoarem do foco de nosso trabalho, e selecionamos os que se referiam especificamente à televisão, programas infantis e desenho animado, complementando a busca com materiais provenientes de outras fontes, como a base de dados Dedalus/USP, que permite acesso a monografias importantes da área.

Depois de realizada a etapa de levantamento bibliográfico, lançamos mão da pesquisa de campo. Barros (2009, p.75) define que nesse tipo de pesquisa, “o investigador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos”.

Como proposta de investigação, adotamos a observação em salas de Educação Infantil em uma instituição da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo. A rede municipal foi escolhida por sua representatividade dentro do estado, uma vez que se posiciona hoje como o maior sistema do país, com quase um milhão de alunos, 9,2% dos 10,8 milhões de habitantes paulistas. Somados aos pais e familiares, envolve quase cinco milhões de pessoas, e dispõe de mais de 82 mil funcionários, entre educadores e pessoal

³ As pesquisas descartadas, em ordem alfabética, são:

ALMEIDA, Sebastião de Sousa et al. Quantidade e qualidade de produtos alimentícios anunciados na televisão brasileira. *Rev. Saúde Pública*, v.36, n.3, p.353-355, jun 2002.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, máquinas e violência. *Educ. Soc.*, v.25, n.87, p.575-598, ago 2004.

FIATES, Giovanna Medeiros Rataichesk et al. Comportamento consumidor, hábitos alimentares e consumo de televisão por escolares de Florianópolis. *Rev. Nutr.*, v.21, n.1, p.105-114, fev 2008.

GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. *Pro-Posições [online]*., v.19, n.3, p. 175-193, abr 2008.

LANDINI, Tatiana Savoia. Pedófilo, quem és? A pedofilia na mídia impressa. *Cad. Saúde Pública*, v.19, suppl.2, p.S273-S282, 2003.

_____. Violência sexual contra crianças na mídia impressa: gênero e geração. *Cad. Pagu*, n.26, p.225-252, jun 2006.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Criança e cinema no exercício estético da amizade. *Pro-Posições [online]*., v.20, n.3, p.215-230, dez 2009.

_____. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. *Educ. rev.*, v.26, n.3, p.129-149, dez 2010.

NJAINE, Kathie; MINAYO, Maria Cecília de Souza. A violência na mídia como tema da área da saúde pública: revisão da literatura. *Ciênc. saúde coletiva*, v.9, n.1, p.201-211, 2004.

NJAINE, Kathie. Sentidos da violência ou a violência sem sentido: o olhar dos adolescentes sobre a mídia. *Interface (Botucatu)*, v.10, n.20, p.381-392, dez 2006.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cad. Pesqui.*, n.116, p.81-105, jul 2002.

ROSSI, Camila Elizandra. Influência da televisão no consumo alimentar e na obesidade em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Rev. Nutr.*, v. 23, n.4, p.607-620, ago 2010.

de apoio. No total, são 1.975 escolas administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação, sendo 864 de Educação Infantil⁴.

Para a realização do estudo, foi fundamental a proximidade ao objeto de pesquisa, ou seja, um grupo de crianças inseridas na Educação Infantil. A partir da observação das atividades da rotina escolar, foi possível coletar dados que ajudaram na compreensão de como as crianças interagem com os desenhos animados e de que modo essa dinâmica é conduzida pela ação das educadoras.

Assim, recorrendo à técnica de observação para a coleta de dados, foram realizadas 32 horas de observação nas turmas do terceiro estágio, com crianças de cinco anos, pois apresentam maior independência e liberdade de expressão em relação aos demais estágios, atendendo às nossas expectativas de observação. No total, foram realizadas 16 horas na classe do 3ºC e 16 horas na classe do 3ºD. As visitas aconteceram duas vezes por semana, durante quatro semanas, no mês de outubro de 2010, nas quais foram observadas as aulas do período intermediário, das 11 às 15 horas.

Buscamos com o estudo do cotidiano escolar não somente o acesso aos dados, mas articulá-los e relacioná-los com um recorte da realidade, privilegiando a análise crítica do que foi coletado, conforme propõe Azanha (1992).

Para tanto, partimos da perspectiva teórica das crianças como agentes⁵, ou seja, entendemos que elas não são meras receptoras da cultura vigente, mas, ao contrário, adaptam-se às novas circunstâncias da vida moderna, e atuam sobre ela, criando seus próprios significados.

A capacidade de agência, reconhecida nas crianças, subentende que elas não somente participam, mas que suas participações podem adicionar algo à vida social, transformando-a. 'Dar voz às crianças' e evidenciar a sua

⁴Dados do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Números da Secretaria.** Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/AnonimoSistema/BannerTexto.aspx?MenuBannerID=22>>. Acesso em dez. 2010.

⁵ Para Mayall (2002), o agente é alguém que faz algo com outras pessoas, e faz as coisas acontecerem. Trata-se de conceber que as crianças têm uma parte de influência na vida daqueles ao redor delas, nas sociedades onde elas vivem e formam relações sociais e culturas independentes.

'competência social' tornam-se, portanto, procedimentos fundamentais na condução das investigações acerca das crianças.

Para Tassinari (2007) 'dar voz' não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam. Implica a inclusão das crianças como ativos colaboradores no processo de pesquisa, mais como sujeitos participantes do que objetos de estudo de adultos. (TASSINARI, 2007).

2.2 Dados da unidade escolar

2.2.1 Localização

A EMEI localiza-se na zona leste de São Paulo, no bairro da vila Curuçá Velha, no distrito de São Miguel Paulista, e funciona em três turnos: das 7h às 11h; das 11h às 15h e das 15h às 19h, com um total de 13 classes, distribuídas em quatro salas, e 420 crianças matriculadas, de três a cinco anos, atendidas por 25 educadores.

2.2.2 Histórico

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, a EMEI iniciou seu funcionamento em 1946, na atual Praça Padre Aleixo Monteiro Mafra. Alunos de 1948 a 1956 – como Mila B. Delgado e Meusa B. Siqueira informaram que o local era gramado com pista de corrida no centro. Ao redor da pista havia vários brinquedos e uma cerca de arame farpado com ciprestes plantados. No prédio central, em madeira, havia um salão de refeições, banheiro masculino e feminino com chuveiro, no qual todos tomavam banho frio.

Havia um tanque de areia onde brincavam fazendo esculturas junto às balanças, gangorras e aparelhos de ginástica. As crianças permaneciam das 8h às 17h, tomavam café da manhã, que era servido com pão com manteiga, da padaria do Sr. Caldini, e café com leite, almoçavam e tomavam um café da tarde.

Havia também consultório dentário, médico e uma cozinha. Eram realizadas atividades de pintura, desenhos, bordados em cartões e tecidos,

teatro, excursões etc. Muitas comemorações cívicas e músicas eram acompanhadas ao piano pela educadora musical. Algumas crianças brincavam no interior da escola nos finais de semana, e no verão frequentavam o clube Regatas Nitro Químico para utilizar a piscina e participar de competições. No ano de 1956, a unidade foi demolida e transferida para a Vila Curuçá Velha, onde iniciou seu funcionamento em 01 de setembro de 1956.

Essas informações constam no Projeto Político Pedagógico da instituição, e foram conseguidas a partir de depoimentos prestados por ex-alunos e ex-funcionários durante as comemorações do aniversário da EMEI em 2001, resultando na montagem de um livro de registro do cinquentenário da escola, com álbum de fotografias, filmagens e depoimentos por escrito.

2.2.3 Características da comunidade

Segundo dados da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE⁶ – a vila Curuçá Velha é um bairro 40 quilômetros a leste do marco zero, na periferia, quase fora da cidade. Contém 150.349 habitantes, distribuídos em 38.864 domicílios urbanos, numa área de 9,7 Km².

A região apresenta altos índices de vulnerabilidade juvenil, que considera em sua composição os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola, gravidez e violência entre os jovens e adolescentes residentes no local. Este indicador varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com menor vulnerabilidade e 100 o de maior.

O distrito da Vila Curuçá encontra-se com 66 pontos do índice, no grupo cinco, que engloba os 19 distritos com maior vulnerabilidade juvenil do município de São Paulo, ao lado de Cachoeirinha, Guaianases, Sapopemba, Capão Redondo, Lajeado, Anhangüera, São Rafael, Jardim Helena, Cidade Ademar, Brasilândia, Itaim Paulista, Pedreira, Parelheiros, Jardim Ângela, Grajaú, Cidade Tiradentes, Iguatemi e Marsilac.

⁶ Fundação SEADE. **Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) e seus Componentes**. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/ivj/tabela1.htm>>. Acesso em dez.2010.

Os dados mais recentes apontam para uma população de 146.482 mil habitantes. A taxa de mortalidade por homicídio da população masculina de 15 a 19 anos é de 47, numa escala de 0 a 100, e a proporção de mães e adolescentes de 14 a 17 anos, na mesma escala, é de 63.

O rendimento mensal médio dos responsáveis pelos domicílios permanentes é R\$ 653,78, e 44,13% dos jovens de 18 a 19 anos não concluíram o Ensino Fundamental.

Apesar de estar entre os distritos mais pobres da cidade e oferecer condições precárias de vida, o crescimento populacional na vila é permanentemente acelerado. Praticamente inexistem áreas não-ocupadas, inclusive nas margens de rios e córregos, ocasionando uma elevada densidade demográfica, atualmente com 15.101 habitantes por km².

2.2.4 Total de crianças e turmas por série e turno

Segundo o Projeto Político Pedagógico, a instituição apresenta os dados a seguir:

CRIANÇAS MATRICULADAS POR SÉRIE E TURNO			
Série	Manhã	Intermediário	Vespertino
Educação Infantil			
Pré-Escola	161	132	127
1º Estágio	60	0	30
2º Estágio	70	67	34
3º Estágio	31	65	63
Total	161	132	127

Tabela 1: Crianças por série e turno

NÚMERO DE TURMAS POR SÉRIE E TURNO			
Série	Manhã	Intermediário	Vespertino
Educação Infantil			
Pré-Escola	5	4	4
1º Estágio	2	0	1
2º Estágio	2	2	1
3º Estágio	1	2	2

Total	5	4	4
--------------	----------	----------	----------

Tabela 2: Turmas por série e turno

2.2.5 Distribuição dos servidores por área de atuação

TOTAL DE SERVIDORES POR ÁREA DE ATUAÇÃO	
Área de atuação	Total
Apoio Operacional	9
Apoio Administrativo	3
Direção de Escola	1
Assistência de Direção de Escola	1
Coordenação Pedagógica	1
Educação infantil	25
Total de servidores	40

Tabela 3: Total de servidores por área de atuação

2.2.6 Organização espacial

A estrutura da escola é nova e conservada; os banheiros destinados às crianças e funcionários estão sempre limpos, assim como as mesas das salas, que comportam bem a quantidade de crianças que recebem – uma média de 32 por sala. Os três períodos possuem um total de quatro salas, sendo três no piso superior e uma no piso térreo. No piso térreo, encontra-se um refeitório amplo com mesas e cadeiras, e ao lado um pátio coberto com bancos de madeira. Os espaços de lazer que integram a escola constituem-se de uma mini quadra coberta, uma sala de vídeo localizada ao lado da secretaria, na qual é possível juntar turmas para a realização de atividades variadas, uma casa de bonecas em alvenaria e um playground com areia.

As salas da EMEI são diferenciadas, na medida em que estão cada uma sob responsabilidade de uma professora diferente, que determina com quais materiais pretende trabalhar ao longo do ano.

Presentes nas quatro salas estão um alfabeto feito em EVA e um varal embaixo das lousas feito de barbante no qual estão pendurados os plásticos individuais de atividades de cada criança. Nele, há uma foto em tamanho grande da criança, com seu nome grafado em letra de forma. Segundo as educadoras, esse material as auxilia a lembrar de como se escrevem seus

nomes. As atividades realizadas ao longo de cada bimestre são depositadas pelas próprias crianças nesses plásticos, que posteriormente são levados para casa.

Também há em todas as salas um cantinho de leitura, feito com prateleiras de madeira, no qual se encontram os livros infantis. As salas são grandes e todas dispõem de pia e materiais lúdicos, como fantasias e brinquedos. De acordo com o planejamento pedagógico do bimestre, as educadoras colocam nas lousas cartazes com parlendas, histórias, desenhos e rimas que serão trabalhados com as crianças. Mensalmente, também é desenhado na lousa o calendário do mês correspondente, para que as crianças se familiarizem com os números e a contagem do tempo.

A entrada é realizada em um portão que desemboca diretamente no pátio, onde elas vão sentando-se e organizando-se em fila conforme sua chegada, separadas pela turma a qual pertencem. Quando a turma está completa, são levadas pelas educadoras em fila até suas respectivas salas, e na saída retornam aos bancos, onde esperam seus pais.

No intervalo, é servido almoço no refeitório. Elas servem sua comida e ao final da refeição levam seus pratos até um recipiente com água e sabão defronte a cozinha, após terem jogado os restos de comida no lixo. Durante esse momento, as professoras também almoçam na sala dos professores, e a inspetora vigia as crianças ao longo de todo o intervalo, reprimindo-as severamente a qualquer conversa. *“Agora é hora de comer, não de falar, façam silêncio!”* (diário de campo, 05/10/2010).

Essa fala indica práticas – dentro e fora da sala - que visam transformar a criança em aluno, focando a disciplina, o controle e a adaptação, ainda que se trate de educação das crianças até seis anos. Às crianças não se permite criar, transformar, *“experenciar”*, termo exaustivamente abordado nas Orientações Curriculares (2007), e o silêncio aparece como uma verdadeira obsessão nas propostas pedagógicas, como já foi constatado por Narodowski (1993).

2.2.7 Ambientes da escola

AMBIENTES DA ESCOLA	
Número de salas	4
Salas de leitura adaptada para sala	1
Sala de informática Educativa	1
Secretaria	1
Sala do Diretor	1
Sala de Coordenação Pedagógica	1
Sala de professores	1
Sanitários de adultos	2 masculinos e 2 femininos
Sanitário infantil	2 masculinos e 2 femininos
Pátio	1
Almoxarifado	1
Parque com casinha de bonecas em alvenaria	1
Mini-quadra	1
Horta	1
Estacionamento	1
Refeitório	1
Cozinha	1
Despensa	1
Total	27

Tabela 4: Ambientes da escola

3. CULTURAS DA INFÂNCIA, DESENHOS ANIMADOS E ESCOLA

3.1 O desenho animado e a EMEI

Após a coleta das informações estruturais da escola, partimos para a observação cotidiana das rotinas e atividades desenvolvidas em sala. A EMEI adota como modo de organização o modelo de projetos, cujas temáticas são decididas em reuniões com os professores e a equipe de Coordenação, e geralmente são distintas entre os três estágios.

Segundo Maruny,

Um projeto é uma forma de trabalhar o conhecimento da realidade em que os alunos se desenvolvem. Incluem, especialmente, conhecimentos de linguagem, oral e escrita, meio natural e social e

expressão artística. [...] Os temas aparecem em toda a sua complexidade, integrando diversas perspectivas, intenções, finalidades etc. No estudo de temas da realidade, um elemento-chave é sempre o manejo de informação de diferentes fontes e meios de expressão (verbal, plástica, audiovisual etc). Dessa forma, a linguagem, como meio de comunicação e expressão e como veículo de aprendizagem, tem um lugar relevante em quase todo o tipo de projetos. (MARUNY, 2000, p.212)

No último semestre de 2010, o tema do projeto do primeiro e do segundo estágio foi Brinquedoteca, com foco na produção de brinquedos feitos com sucata e materiais recicláveis. Para o terceiro estágio o tema foi Circo, tendo sido a produção feita sobretudo em papel, com personagens e objetos do cotidiano circense.

Apesar do trabalho com projetos ser mais maleável no sentido de contemplar diversas atividades e modos de desenvolver determinados conteúdos, constatamos uma subutilização dos espaços e materiais disponíveis e a massificação do uso da sala, lápis e folha mimeografada.

Não são exploradas atividades que envolvem o contato com a tecnologia, e no que tange às atividades privilegiadas, estas parecem atender a uma lógica adultocêntrica, contemplando as necessidades do adulto. Atividades referendadas nos documentos oficiais do governo como roda, audição de histórias e momentos de brincadeiras são raras no cotidiano escolar observado.

Intercalado com o desenvolvimento das atividades do projeto, as duas turmas observadas têm um momento de assistir a um desenho animado. Todos os dias, as crianças trazem de suas casas DVDs não-originais, comprados em ambulantes de rua, com seus desenhos favoritos, e os colocam sobre a mesa assim que entram na sala. É um ritual diário que as professoras os recolham e façam uma votação na turma a fim de eleger o que assistirão naquele dia.

Durante uma aula observada, a própria professora selecionou aquele que seria assistido. *“Esse da Moranguinho vocês já viram semana passada, vamos ver o outro hoje”* (diário de campo, 13/10/2010). No momento da escolha, observa-se que a questão do gênero ainda não se manifesta: tanto

meninos quanto meninas podem votar pelo desenho da *Barbie* ou pelo *Carros*, e não importa o desenho escolhido, a atenção dispendida na assistência é a mesma. Em média, diariamente são levados de três a quatro DVDs. Ao longo do período de observação, foram trazidos os seguintes desenhos:

DATA	SÉRIE	DESENHO ANIMADO
05/10/2010	3º D	Bob esponja Alvin e os esquilos A Era do gelo 3 Robôs
06/10/2010	3º D	Nem que a vaca tussa Carrinhos 1
13/10/2010	3º C	Moranguinho Scooby-doo Barbie: castelo de diamante O grilo feliz
14/10/2010	3º C	Carros Toy Story (coleção 1,2,3) A fuga das galinhas Os sem-floresta
20/10/2010	3º D	Horton e o mundo dos Quem O Espanta tubarões O segredo dos animais
21/10/2010	3º D	Pica-pau A princesa e o sapo Madagascar 1 e 2
25/10/2010	3º C	A era do gelo 2 Happy Feet – o pinguim Barbie: rapunzel
26/10/2010	3º C	Barbie: lago dos cisnes Shrek (coleção 1,2,3) A bela e a fera

Tabela 5: Desenhos animados assistidos

Conforme apontam os dados, foram levados no período estudado 31 desenhos animados (contabilizando todas as unidades das coleções), sendo a sua totalidade produções norte-americanas.

Apesar disso, constatamos em campo que muitas crianças possuíam objetos relacionados aos animes japoneses, como cadernos, canetas, mochilas e lancheiras, com imagens de personagens como Ben 10 (que apesar de ser uma animação estadunidense, é baseada em animes japoneses), *Astro Boy*, *Naruto* e *Yu-Gi-Oh!*, o que pressupõe, portanto, que elas têm acesso também a essas produções na televisão.

É preciso considerar, ainda, que as crianças compram os desenhos que levam para a EMEI em vendedores ambulantes, e, portanto, estão condicionadas a escolherem aqueles disponíveis no momento. Em algumas bancas, é possível observar que a maioria dos desenhos à venda são da Disney.

Para assistir aos desenhos, nas duas turmas, as crianças viram suas cadeiras para frente da televisão, e esse momento é muito aclamado desde o instante em que a professora liga o aparelho de DVD.

Apesar da atividade compor a rotina diária das crianças, percebe-se que a professora a desvaloriza, como fosse apenas um momento de distração para todos, neutro de informações, valores, ideias, sensações. Nesse sentido, as atividades que envolvem a escrita são muito mais valorizadas, como se fossem as únicas vias de aprendizagem e expressão da criança.

As crianças e os jovens se acostumaram a se expressar de forma polivalente, utilizando a dramatização, o jogo, a paráfrase, o concreto, a imagem em movimento. A imagem mexe com o imediato, com o palpável. A escola desvaloriza a imagem e essas linguagens como negativas para o conhecimento. Ignora a televisão, o vídeo; exige somente o desenvolvimento da escrita e do raciocínio lógico. É fundamental que a criança aprenda a equilibrar o concreto e o abstrato, a passar da espacialidade e contigüidade visual para o raciocínio seqüencial da lógica falada e escrita. Não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais de educação, mas de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante. A escola precisa observar o que

está acontecendo nos meios de comunicação e mostrá-lo na sala de aula, discutindo-o com os alunos, ajudando-os a que percebam os aspectos positivos e negativos das abordagens sobre cada assunto. (MORAN, 2009. p.1)

É preciso atentar-se para o perigo ressaltado por Gobbi (2007) em construir-se a escrita apagando na criança outras de suas capacidades expressivas, como o desenhar, pintar, dançar, ouvir e produzir música e teatro. É importante lembrar que a escrita não é a única, mas uma das linguagens de crianças e adultos.

Apesar da valorização das lições escritas, as educadoras não parecem se preocupar se o conteúdo das atividades propostas favorece a aprendizagem das crianças, já que geralmente não costumam apreciar as atividades concluídas, nem orientá-las quando apresentam um resultado aquém do esperado. Reafirma-se, portanto, a ideia de que no trabalho docente observado, importa menos a atividade e mais a transformação da criança em aluno.

Quanto ao desenho animado, suas potencialidades não são exploradas em nenhum tipo de atividade antes ou após sua exibição. Assim, eles tornam-se apenas um instrumento de distração das crianças, um modo de preencher lacunas temporais – quando ainda sobraram alguns minutos da aula ou a educadora está ocupada preparando as atividades seguintes – e espaciais – quando o tempo torna-se nublado e elas não podem sair para brincar com as crianças no parque.

Os desenhos animados têm movimento, cor e som, e são muito diversificados em seus estilos e temáticas: alguns estimulam ao máximo a fantasia das crianças no mundo do poder, simulando valiosas experiências, como salvar uma cidade em perigo de grandes vilões. Outros, mais realistas, trazem personagens que vivem dramas com os quais as crianças podem se identificar, enfrentam problemas familiares, passam por provações e têm de lutar contra seus medos mais profundos. Muitos deles também tratam de temas fundamentais como a aceitação do diferente, o respeito aos animais, e mesmo a procura da felicidade.

São diferentes formas de interpretação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. (MORAN, 2009, p.2)

O ritmo, as cores, os enredos e as formas lúdicas e fantásticas dos desenhos animados mobilizam as crianças e oferecem uma possibilidade ilimitada de brincar com a própria imaginação. No entanto, percebe-se que todo esse potencial, que poderia ser explorado antes, durante e após a assistência dos desenhos acaba sendo desperdiçado pela banalização do momento.

Não bastasse essa lacuna, observa-se ainda o teor autoritário da postura das educadoras. É proibido fazer comentários durante o desenho, e ao menor esboço de emoções – seja uma gargalhada, um movimento na cadeira, um grito de susto ou alegria – são repreendidas e ordenadas a manterem o silêncio.

Enquanto as crianças almoçam no refeitório, também é proibido qualquer tipo de conversa. Dessa forma, são raros os momentos de liberdade que elas possuem para expressar suas opiniões, anseios, sensações, temores, e impressões em relação ao que assistiram nos desenhos animados e ao que se passa em suas próprias vidas.

Apple e King (1999) ressaltam que é na Educação Infantil que as crianças assimilam as regras, normas e valores necessários para ocupar uma função dentro da vida institucional. Há normas e códigos tácitos que não estão presentes nos documentos curriculares, mas se evidenciam nas instituições escolares, a conformar e controlar os hábitos, as práticas e as posturas das crianças, constituindo o denominado currículo oculto, que entre outras determinações, reforça na criança a adoção de uma postura de aluno.

O envolvimento entre crianças e professoras é marcado principalmente por uma relação de poder. Autores como Gimeno Sacristán (2005) demonstram em seus estudos que tal fato tem suas raízes na íntima relação entre os processos de escolarização e a concepção de infância nas sociedades modernas.

A escolarização obrigatória ocupa as primeiras etapas do desenvolvimento dos seres humanos, caracterizando-os como sujeitos de uma classe social nova: a de alunos na fase da infância ou da adolescência. Estabelece uma identidade particular a essa faixa etária ao concebê-la como etapas características da vida. Ser criança ou jovem é uma condição de certa forma marcada pelo fato de freqüentar instituições escolares, sendo que estas são concebidas como espaços povoados de crianças e jovens; a quem percebemos como sujeitos que devem estar na escola. (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p.37).

Segundo Agostinho da Silva ([1939] 2000), a postura autoritária dos educadores é a armadura atrás da qual o adulto esconde as suas fragilidades e vulnerabilidades, que o impede de perceber e aceitar o espírito livre e criador das crianças, e, conseqüentemente, a sua capacidade de entender o mundo.

Acreditamos ser improdutivo que os professores estabeleçam relações autoritárias com as crianças e que bloqueiem inquietações, questões, colocações suscitadas por diferentes linguagens como o desenho animado, sobretudo quando essas linguagens se inserem na própria rotina da instituição.

Como destaca Fernandes (2005), nas escolas em que a criança é socializada para obedecer, respeitar a todos e cumprir suas tarefas, ela tende a ser muito mais receptiva a qualquer figura de autoridade e legitimar com mais facilidade a programação televisiva do que nas escolas em que elas são socializadas em situações de diálogo e reflexão, onde são capazes de relativizar mais o que assistem na TV, bem como relativizar sua relação com qualquer figura que represente a autoridade.

3.2 *Desenho animado e infância*

Salgado (2005a) coloca que os adultos encontram-se cada vez mais distantes do mundo da infância; em decorrência disso, são cenas comuns nos desenhos animados as crianças unirem-se com seus pares para salvar o mundo, utilizando poderes e conhecimentos próprios delas, já que os adultos não oferecem mais experiências válidas para suas demandas. Sobretudo os desenhos produzidos a partir dos anos noventa estão repletos de temáticas

cujo foco é a infância, protagonizando crianças que se aventuram pelo mundo com seus parceiros, demonstrando heroísmo e sabedoria em suas escolhas. Alguns desses desenhos são: Pokémon, Digimon, As meninas Superpoderosas, Jimmy Neutron e Yugioh.

Em As aventuras de Jimmy Neutron (*The adventures of Jimmy Neutron: boy genius*), veiculado pelo canal *Nickelodeon*, muitos elementos podem render ricas discussões com as crianças. Os episódios transitam entre sua casa, onde mora com a mãe e o pai, e a escola, na qual se envolve em aventuras com seus colegas de turma - dois meninos e duas meninas. A professora de Jimmy é uma velha senhora que dorme enquanto passa vídeos para as crianças, da mesma forma que o diretor.

É possível discutir com as crianças quais representações elas têm sobre seus educadores e os demais membros da instituição educacional, um tipo de questionamento, que, em geral, parte da forma inversa, ou seja, em relação a que impressões os professores têm dos alunos. Essa reflexão pode trazer falas interessantes e permitir ao educador conhecer melhor que expectativas, ideias e análises as crianças trazem para a instituição.

Outros elementos possíveis de exploração centram-se especificamente nas temáticas abordadas: Jimmy em todos os episódios surge com invenções baseadas em novíssimas tecnologias a fim de solucionar questões práticas do cotidiano. Algumas de suas invenções inovadoras são calças que se ajustam sozinhas nos cabides e uma mochila voadora que o leva até a escola.

Em virtude dessas invenções, é possível extrair particularidades da ciência em diversos episódios da série. No episódio "A Grande Caçada", por exemplo, numa discussão com sua colega de classe Cindy, Jimmy acaba se utilizando de uma máquina do tempo inventada por ele, em formato de cabine telefônica inglesa, para trazer ao nosso tempo Thomas Edison, que se apaixona por sua professora, a Sra. Fowl, recusando-se a voltar no tempo e ocasionando o desaparecimento de todos os equipamentos que utilizam energia elétrica.

A questão acerca de se alterar a linha do tempo é bastante filosófica e presente em diversas obras literárias e cinematográficas, e também pode render interessantes discussões com as crianças. A própria figura de Thomas

Edison e a importância de sua invenção são materiais bastante ricos para abordar temas relacionados à ciência e ao meio ambiente.

Em outro episódio chamado “Jimmy no Gelo”, Jimmy inventa um Bloqueador Solar Fator 9000 para passar no próprio sol, já que não aguenta mais o calor; porém, a invenção é tão bem sucedida que se Jimmy não reverter o processo irá trazer de volta à terra a Era do Gelo. Percebe-se, novamente, outra oportunidade de se explorar temáticas relacionadas à história, à geografia e ao meio ambiente, discutindo com as crianças, por exemplo, o que foi o período glacial terrestre e como chegamos aos dias de hoje.

Outro desenho em que existem temáticas relacionadas à história e também à mitologia é “Hercules”, da Disney, que traz vários personagens mitológicos como Zeus, Ícaro, Cassandra, Adônis e Hades, explorando o universo do Olimpo grego.

Em paralelo com a assistência ao desenho, o educador pode fazer com as crianças uma leitura compartilhada de um livro acerca dos contos e lendas dessa mitologia, e explorar outras formas artísticas nas quais é possível encontrar traços dessa cultura, como o cinema, o teatro, a dança, a música, a filosofia, e a própria linguagem. É possível resgatar com as crianças a origem de algumas palavras – crômetro, por exemplo, que contém o nome do deus do tempo Crono, o mais novo dos irmãos Titãs, que eram gigantes dotados de uma força descomunal.

Uma outra categoria de desenhos, àqueles mais voltados para a fantasia das crianças no mundo do poder, simulam experiências incríveis como salvar uma cidade em perigo. Nesses casos, em geral, o protagonista é um super-herói, como no desenho “O Espetacular Homem-Aranha”, atualmente exibido pela *Cartoon Network*, e apresentado diversas vezes pela TV Globinho, da Rede Globo.

A assistência a esses desenhos geralmente leva as crianças a brincarem imitando os super-heróis. Para Bontempo (1999),

a brincadeira de super-herói pode ser considerada uma forma especializada de jogo de papéis ou sócio-dramático. Quando a criança brinca de super-herói ela se coloca num papel de poder, no qual pode dominar os vilões, as situações que provocariam medo ou

que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. (LEVINZON, 1989, apud BONTEMPO, 1999, p.55).

A autora ressalta, ainda, que é preciso lembrar que as crianças têm pouco poder no mundo real - dominado pelos adultos - e elas sabem disso, utilizando-se dos desenhos e brincadeiras para estabelecer novas relações com o mundo.

Para Jardim (2009), as histórias de super-heróis funcionam como uma tela em que se projetam vivências importantes das vidas das crianças, assim como ocorre com os contos de fadas, servindo ambos como um instrumento de mediação terapêutico que permite a elaboração de dificuldades e conflitos e promove o amadurecimento psíquico.

No tocante às histórias com inspirações nos contos de fadas, a Disney apresenta alguns episódios curtos, além dos filmes de longa-metragem animados, que trazem releituras de clássicos, como O Patinho Feio, de Hans Christian Andersen, que aparece no desenho de Tico e Teco de 1951, chamado Um pintinho diferente, e traz reflexões acerca da necessidade da aceitação do diferente.

Segundo Bettelheim (1985), a maioria dos contos de fadas trata de assuntos como a perda de entes próximos, perigos eminentes, o enfrentamento do mal, a solidão, as dificuldades do crescimento etc., e coloca dilemas existenciais de forma simples, possibilitando à criança experienciar o problema com distanciamento e segurança.

"[...] os contos de fada transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam as pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida que as histórias se desenrolam, dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las que estão de acordo com as requisições do ego e do superego" (Bettelheim, 1985, p.45).

Nessa medida, são igualmente importantes os desenhos animados que trazem temáticas mais sérias, envolvendo a perda, a morte e o enfrentamento do mal. Lacombe⁷ nos conta que enquanto trabalhava contando histórias num hospital para crianças com doenças em estágio terminal, fazia questão de contar a de Chapeuzinho Vermelho, muito aclamada pelas crianças, pois elas pressentiam ali, naquele ambiente hostil do hospital, que um mal as rondava – o qual elas ainda não tinham pleno domínio para entender e dominar. Quando trazia para o hospital o lobo mau, as crianças rapidamente atribuíam um sentido para suas dores e sofrimentos. O lobo mau era preciso ali, materializando o temor das crianças, e ajudando-as a reorganizarem suas inquietudes internas quando ele é vencido no final.

A questão da maldade e da violência contida em alguns desenhos animados é alvo comum de críticas por toda a parte, assim como se criticam, inclusive, histórias como a de Chapeuzinho Vermelho. No tocante à violência, porém, Bontempo (1999) afirma que ela não é o que mais atrai as crianças, mas a fantasia e a ação ali presentes, sendo, portanto, necessárias pesquisas mais aprofundadas para se corroborarem tais afirmações.

Na tipologia dos desenhos educativos, podemos citar a série Caillou, apresentada pela TV Cultura e baseada nas obras de Christine L'Heureux. A partir de situações simples, Caillou, um menino de quatro anos, mostra o cotidiano das crianças desta fase em meio a ações educativas.

O desenho conta com a participação da família dele – a mãe Doris, o pai Boris, os avós, a irmã Rose, os vizinhos e amigos, além do gato Gilbert, e entre os temas abordados estão a família e seus conflitos, o comportamento social, o convívio interpessoal, a solidão, a amizade, emoções como ansiedade, medo, empatia, tristeza, alegria, o crescimento do corpo etc.

Ainda lidando com emoções e sentimentos, e explorando a produção brasileira de animação, é possível citar os desenhos da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, que podem despertar na criança sua capacidade crítica e sua consciência para questões como solidariedade, amizade e convivência em grupo.

⁷ Oficina de Narração de Histórias realizada por Ana Luísa Lacombe, atriz e contadora de histórias, no TUCA, em agosto de 2010.

Além disso, Mônica rejeita o papel tradicional geralmente designado para as mulheres: é uma menina superativa, que transita pelos espaços públicos, se posiciona e se expressa perante seus amigos e pares e participa de aventuras em pé de igualdade com os meninos, além de possuir uma extraordinária força física, possibilitando, também, a exploração de temáticas relacionadas ao gênero.

Na mesma linha dos desenhos educativos, e entre as produções brasileiras, destaca-se a série Peixonauta, com temáticas e conteúdos sempre voltados para a educação ambiental. No episódio “O Caso das Sacolas Plásticas Fantasma”, por exemplo, Peixonauta e seus amigos Marina e Zico ficam assustados com seres voadores desconhecidos que aparecem na floresta, até que descobrem que se tratavam de sacolas plásticas descartadas em vias públicas. Os amigos então pensam em alternativas para diminuir o uso de tais objetos, refletindo sobre o benefício dessas atitudes para o meio ambiente e o planeta.

Outra temática bastante pertinente de ser explorada diz respeito à música clássica. No desenho Tom & Jerry, a trilha sonora sempre foi bastante rica, e há inclusive alguns episódios ligados diretamente ao assunto, como “O concerto do gato”, dirigido pela dupla Hanna-Barbera, com produção de Fred Quimby, de 1946.

Nessa história, o gato Tom toca no piano a Rapsódia Húngara nº2, de Franz Liszt, um dos maiores compositores de todos os tempos. Porém, o piano em que Tom se apresenta empolgado é também a casa de Jerry, o rato, que se sente incomodado com o barulho. No fim, ambos decidem a briga disputando quem consegue ser mais rápido nos teclados. A originalidade e criatividade do episódio lhe renderam, em 1946, o prêmio Oscar de melhor curta de animação.

Os desenhos animados podem auxiliar a atividade criadora da criança, ampliar suas experiências de aprendizado, despertar estímulos sensoriais, fazê-las vivenciar as situações mais diversas e produzir sentidos e significados em realidades diferentes, já que a fantasia, conforme Jung (1978), “tem tanto de sentimento como de reflexão, e uma parcela idêntica de intuição e sensação”.

Por natureza, todos os desenhos animados apresentam formas lúdicas e fantásticas, com potencial de estimular a criatividade e imaginação das crianças. Um ótimo exemplo de animação cujo mote central é a imaginação é O fantástico mundo de Bobby, da década de 90, que narra as aventuras cotidianas do pequeno Bobby e sua família. Bobby, a cada episódio, vivencia situações familiares típicas de sua idade, como as tramas e viagens familiares, o medo do escuro e as paixões infantis, e aprende a desvendar o mundo através de sua extraordinária imaginação.

Algumas falas típicas dos adultos, quando escutadas pelo garoto, se transformam em cenas e histórias fabulosas em sua mente. No episódio As aventuras de Tio Teddy, Bobby e seu tio avisam Martha, a mãe do garoto, que irão acampar no quintal. Ela diz ao irmão: “não ponha essas ideias super doidas na cabeça dele”, ao que Bobby imagina, ao pé da letra, o tio abrindo sua cabeça através de um toque em seu nariz, e despejando ali um saco de ideias.

As cenas imaginadas por Bobby são bastante lúdicas e fantásticas para as crianças, com muitas cores e músicas. No final desse episódio, a família inteira acaba se animando com o acampamento e entram na cabana no quintal junto com Bobby e seu tio Teddy. “Se não fosse eu, essa família nunca ia se divertir”, encerra Bobby, com a descontração e a sabedoria típicos das crianças.

Assim como Bobby, Douglas Yancey Funnie, um garoto de 11 anos, tem uma fértil imaginação que o auxilia a vivenciar situações do cotidiano, como ir pela primeira vez a um concerto de rock com seu melhor amigo, enfrentar sua primeira espinha, visitar a casa da menina por quem é apaixonado e ter que comer bife acebolado, seu prato mais odiado, e lidar com Roger, seu colega de classe que o atormenta com provocações e intrigas.

Apesar de ser um pré-adolescente e trazer temáticas pertinentes a essa idade, Doug agrada também as crianças, uma vez que possui em comum com elas uma imaginação bastante rica – o tempo todo imagina o que poderá acontecer no futuro, ou o que faria se fosse algum dos personagens que ele mesmo inventou, como o super-herói Homem Codorna, ou Smash Adams, o agente secreto, ou Race Canyon, um aventureiro ao estilo Indiana Jones.

Também é possível explorar o desenho animado - assim como a leitura - enquanto narrativa, abordando a riqueza dos tipos de personagens, os enredos, o foco narrativo, o tempo e o espaço. Tudo isso faz parte do processo de letramento, que é o maior objetivo na educação infantil, uma vez que a alfabetização foi delegada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Garantir a riqueza da vivência narrativa nas creches e pré-escolas pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento lógico das crianças e também de sua imaginação. Segundo Bruner (1986), existem dois modos de pensamento, o modo lógico e sistemático, que utilizamos na construção de hipóteses e explicações, e o modo narrativo, “dedicado aos irreprimíveis atos da imaginação que permitem tornar nossa experiência significativa”. Segundo essa visão, é no modo narrativo que o pensamento opera “seus milagres intemporais na experiência particular, localizando a experiência no tempo e no lugar” (BRUNER, 1986, p.13). Portanto, as histórias sedimentam valores e crenças abstratas no contexto material vivido pelas crianças.

Para Hardy (1968),

“sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas”. (HARDY, 1968, p.5).

Ainda, acrescenta MacIntyre (1981), a forma narrativa é necessária para entendermos as ações alheias, uma vez que entendemos as nossas próprias vidas enquanto narrativas que se desenrolam gradualmente. Assim, as narrativas dão significado ao fluxo de experiências que vivemos e também nos eximem de que experimentemos algumas outras: para a criança, muitas vezes o único modo pelo qual ela pode saber o que fazer ou não é por meio do estoque social de histórias que ela possui.

Pensando nos *animes* japoneses enquanto fontes de narrativas, podemos citar a história de *Naruto*, um *anime* produzido em 2002 pelo Studio Pierrot, bastante conhecido e aclamado pelas crianças no Brasil.

O desenho se passa em Konoha, um vilarejo ninja que foi atacado por uma raposa gigante de nove caudas, denominada Bijuu Kyuubi. Durante o ataque, muitos ninjas morreram e casas foram destruídas, e para tentar salvar o resto da aldeia, Yondaime, o líder dos ninjas, conhecido como Hokage da vila, percebendo que não havia como vencer o monstro, utilizou uma técnica proibida: selou a raposa dentro do corpo de uma criança - Uzumaki Naruto - e morreu no processo. O Hokage Sandaime, líder anterior a Yondaime, voltou ao posto e proibiu todos que soubessem do passado de Naruto de comentarem sobre o assunto; apesar disso, os adultos passaram a desprezar a criança. Naruto não era bom nas técnicas de luta, mas seu maior desejo era se tornar o melhor ninja de todos os tempos para, assim, ter o reconhecimento de todos. Seu único amigo e protetor era seu professor da academia, Umino Iruka.

Enquanto narrativa, é possível explorar seu mote: a presença de um sujeito atuante – Naruto - que deseja algo – tornar-se um ninja -, realizando performances para alcançar as metas desejadas. Em meio a essa busca existem ainda sujeitos que dificultam a narrativa - como seus inimigos que aparecerão ao longo dos episódios - e outros que oferecem competências para que ele possa agir, como o professor Iruka.

Também é possível valer-se dos personagens para instigar reflexões com as crianças. O próprio Naruto é uma figura bastante interessante, uma vez que longe de maniqueísmos, concentra em si mesmo a representação ambígua do bem e do mal. Ele é, ao mesmo tempo, o protagonista, que sonha em tornar-se um ninja, e o transgressor, que carrega em si o espírito do monstro.

Apesar de atuar na linha do fantástico, Naruto também se mostra realista ao experienciar as vivências diárias de uma criança e utilizar-se de uma linguagem típica da idade, além de seu próprio modo de ser, que não representa o bem o tempo todo, mas sim oscila em seu humor e em suas ações, como um sujeito real.

A Vila Oculta da Folha, onde se passa a história, é um lugar fictício mas com inspirações no Japão feudal, que pode ser uma porta de entrada para abordar aspectos históricos e culturais, explorando-se o tempo e o espaço da narrativa.

No que se refere a abordagens sobre diferentes culturas, Kiriku e a Feiticeira, uma animação de longa metragem, dirigido por Michel Ocelot, de 1998, é um desenho bastante especial, que além de trazer outra forma estética para o gênero permite-nos conhecer um conto acerca da cultura africana e a saga de um povo em busca de sua libertação.

Pode-se focar o desenho sob a ótica da criança e o papel que ela desempenha na história, uma vez que Kiriku, o líder da saga e o grande libertador de sua tribo da maldição da feiticeira, é uma criança. Uma importante lição que Kiriku nos traz é que antes de vencer a feiticeira Karaká procura informar-se sobre os motivos que a levaram a ser tão má. Esse questionamento desloca o eixo tão frequente do maniqueísmo constante nas produções infantis, e nos reporta a uma análise mais profunda acerca dos personagens.

Enfim, a diversidade de histórias, personagens e enfoques é riquíssima nos desenhos animados. Eles podem favorecer o exercício interdisciplinar, auxiliar no estudo de artes, de história, de geografia e ciências, ampliar as leituras das fábulas e dos contos de fadas, exercitar o olhar para a diversidade, demonstrar a riqueza e variedade das culturas, auxiliar as crianças a lidarem com seus dilemas e conflitos cotidianos, tratar de temas transversais como o meio ambiente, posicionar as crianças como ativas protagonistas nas tramas sociais, e simplesmente diverti-las, com suas histórias lúdicas e personagens fantásticos.

Procuramos eleger algumas sugestões abordando esses aspectos, porém, vale ressaltar que cabe ao educador, em sua jornada educativa, selecionar aqueles com os quais se sente mais familiarizado, adequando-os aos fins objetivados, e se possível procurando enriquecer as atividades com rodas de conversa que resgatem junto às crianças suas impressões, sentimentos, sensações e conhecimentos prévios e pós-adquiridos. Ressaltamos mais uma vez que as possibilidades são inúmeras, dependendo da criatividade do educador, da forma como conduz suas reflexões e dos objetivos que pretende alcançar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório, apresentamos os dados coletados durante a realização do Projeto de Iniciação Científica junto a uma EMEI da cidade de São Paulo e analisamos a presença dos desenhos animados que as crianças trazem para a instituição diariamente, bem como a relação que se estabelece entre as educadoras e a assistência dos mesmos.

Procuramos trazer à luz algumas contribuições teóricas acerca do papel das mídias no mundo moderno, bem como novas formas de se pensá-la no contexto escolar, considerando que as linguagens para comunicar e informar vêm modificando-se desde a antiguidade. Dos sinais de fumaça, toques de tambores e pinturas rupestres nas cavernas até o surgimento da escrita, muitas formas de comunicação foram utilizadas, até culminarem atualmente na imensa diversidade de signos, símbolos, códigos e sons, reais ou virtuais, projetados nas telas dos cinemas, computadores, celulares, televisões, painéis, máquinas etc.

Nesse paradigma, sobretudo as crianças e os jovens integram-se cada vez mais através das redes virtuais, valendo-se de inúmeras linguagens e suportes que comportam e disseminam a comunicação de suas narrativas. Para Baccega (2003), é a era do ecossistema comunicativo, em que nossas relações com as tecnologias são permanentes e visíveis nas ações mais corriqueiras, como na utilização do dinheiro de plástico – o cartão de crédito – e da biblioteca virtual, que hoje pode conter todo o conteúdo das maiores bibliotecas do mundo, à distância de um clique.

Um elemento fundamental desse ecossistema comunicativo é a televisão, cujo alcance é ainda maior que o computador, já que ocupava, ainda em 2005, um total de 91,4% dos domicílios particulares permanentes no Brasil, ou seja, estava presente em 48.476.947 lares brasileiros⁸.

Como grandes produtos oferecidos para o público infantil na televisão, os desenhos animados fazem parte, hoje, da realidade de inúmeras crianças em todo o país. Para Poncet (s.d., p.132), o universo animado é uma arte,

⁸ Segundo a Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD) do IBGE, supracitada no capítulo 1.

sempre jovem, que responde, incessantemente, a uma necessidade do tempo. Em suas palavras,

O desenho animado abriu um caminho em todos os domínios do ensino e não é necessário fazer o seu elogio. Em toda a parte tem lugar. A matéria artística de que é constituído faz dele um elemento de cultura estética, de beleza e de pedagogia que não pode ser desprezado. (PONCET, s.d., p.38)

Todavia, percebemos que a ação de assistência aos desenhos em ambas turmas observadas está diretamente relacionada ao preenchimento de uma lacuna temporal, e não é acompanhada, antes ou depois, de uma discussão a respeito do que as crianças viram, entenderam, apreciaram, aprenderam, etc., tornando-se, portanto, banalizada.

Além disso, foram notados, nesses momentos, alguns mecanismos pelos quais a instituição opera para estabelecer a disciplina e o controle das atitudes das crianças, procurando conformá-las no molde do aluno que virão a tornar-se.

Ao lançarmos algumas sugestões de atividades com o desenho animado e sugerirmos a abertura para discussão com as crianças acerca do que foi assistido, acreditamos que suas respostas e atitudes seriam oportunidades de desvelar para os educadores os processos sociais que produzem a infância contemporânea, constituindo-se em um importante conjunto de informações sobre as crianças atendidas na Educação Infantil.

Postas essas informações, concordamos com Silverstone (2003) que a alfabetização em mídia é mais necessária do que nunca, e acreditamos que deva abranger desde a educação infantil até os cursos de formação de professores, de forma a possibilitar a integração do audiovisual na prática pedagógica, introduzindo mais que um aparato tecnológico, uma nova linguagem, outro modo de se pensar e perceber o mundo em que vivemos.

Apesar de nossa defesa em relação a inúmeras possibilidades de se abordar o desenho animado em sala, ressaltamos que ele não deve limitar-se a tudo que a criança tem contato. Ao contrário, aos educadores e professores cabe estimular, a partir dos desenhos animados ou ainda sem eles, o acesso

pelas crianças a formas diversas de artes como teatro, cinema, literatura, dança, contação de histórias orais etc.

O assunto é bastante vasto, e deixa inúmeras lacunas para que outros trabalhos possam ser desenvolvidos na ampla temática referente à mídia. Algumas questões rodearam nossa pesquisa, sem que pudéssemos tratá-las especificamente, ficando abertas para futuras incursões na área, como a problemática da pirataria e seu fácil acesso, que constatamos com os DVDs levados pelas crianças, e a mídia refletida na vida do próprio educador, que muitas vezes, em conversas informais, referia-se a programas televisivos que compunham sua rotina diária.

Enfim, são muitos os desafios que se colocam para a sociedade e para a escola na atualidade. Aos professores e educadores cabe repensarem sua prática educativa e refletirem sobre a presença inegável do desenho animado e das mídias em geral nas instituições escolares, a fim de que seja possível alcançarmos uma educação mais qualitativa e coerente, que considere as especificidades do mundo moderno e da infância, e entenda as crianças como agentes em sua relação com os mundos culturais e midiáticos que as rodeiam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA CÂMARA. **História dos programas infantis**. 2004. Disponível em: <<http://www.direito2.com.br/acam/2004/dez/21/historia-dos-programas-infantis>>. Acesso em dez 2010.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Se essa escola fosse minha...** A organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

APPLE, M.; KING, N. A economia e o controle no cotidiano da vida escolar. In: APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Porto: Editora Melhoramentos, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TELEVISÃO POR ASSINATURA. **Mídia Fatos**. 2010. Disponível em: <http://www.midiafatos.com.br/PDF_htm/Manual.pdf>. Acesso em mai 2011.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BACCEGA, Maria Aparecida. **Televisão e escola: uma mediação possível?**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise nos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

BONTEMPO, Edda. A Barbie é ótima. São Paulo: **Revista Veja educação**. Entrevista concedida a Esdras Paiva. 2001. Disponível em:

<http://veja.abril.com.br/idade/educacao/091096/p_009.html>. Acesso em mar 2010.

_____. **Brincar, fantasiar e aprender.** *Temas em Psicologia*, 1999, vol 7, n.1, p.51-6.

BRITO, Leila Maria Torraca de. **De "papai sabe tudo" a "como educar seus pais"**: considerações sobre programas infantis de TV. *Psicol. Soc.*, v.17, n.1, p.48-55, abr 2005.

BRUNER, Jerome: **Actual Minds, Possible Worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

CAPPARELLI, Sérgio. **Para que a televisão foi inventada?**. In: CAPARELLI, sérgio; SANTOS, Suzy dos. *Televisão e criança*. 2008. Disponível em: <<http://www.capparelli.com.br/tv.php>>. Acesso em mai 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COLVARA, Lauren Ferreira. **Os Programas Infantis e sua trajetória na TV aberta brasileira**: os casos mais importantes. *V Congresso Nacional de História da Mídia*. São Paulo. 31 maio a 02 de junho de 2007.

CUNHA, Joviniano Borges. **Televisão**: da sala de estar para a sala de aula. 2005. Disponível em: <<http://www.aurora.ufsc.br>>. Acesso em mai 2011.

DRSKA, Moacir. **Produzir desenho animado no Brasil não é mais aventura.** *Valor Econômico*, 27/04/2011.

DUARTE, Rosália; LEITE, Camila; MIGLIORA, Rita. **Crianças e televisão**: o que elas pensam sobre o que aprendem com a tevê. *Rev. Bras. Educ.*, v.11, n.33, p.497-510, dez 2006.

FERNANDES, A. H.; OSWALD, M. L. B. M. **A Recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontro e encontros.** Cad. CEDES [online]. v.25, n.65, p.43-58, jan./abr. 2005.

FONTES, Martins. **Homem-lua.** São Paulo: Ática, 2000.

GIMENO SACRISTÁN. **O aluno como invenção.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância.** IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p.29-54.

GOMEZ, Guillermo Orozco. **Televisión, Audiências y Educación.** Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. **O meio comunicativo e seu conteúdo.** In: PACHECO, Elza Dias (Org.). Televisão, criança, imaginário e educação. São Paulo: Papirus, 1998.

HARDY, Barbara. **Towards a Poetics of Fiction: an Approach Through Narrative.** *Novel* (2), p.5-14. 1968.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores 2005.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: mai 2011.

IBOPE. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/>>. Acesso em jun 2011.

ITURRA, Raul. **A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação.** *Revista Educação, Sociedade e Culturas*, n.19, maio. Porto: Afrontamento, 2002.

JARDIM, Laura Drummond de Azerêdo Coutinho. **Oficinas Terapêuticas com Super-Heróis**: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. 2009.

JAVEAU, C. **Criança, infância(s), crianças**: que objetivo dar a uma ciência social da infância? *Revista Educação e Sociedade*, 26(91), p.79-389, 2005.

JUNG, K . **Visões Secretas**. São Paulo: Pioneira, 1978.

KIDDO'S Latin American Kids Study. Disponível em: <<http://www.kiddos.com.ar/>>. Acesso em jun 2011.

KOHN, K. **Desenho animado**: um brinquedo ou uma arma na formação da criança?. *Anagrama*: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, v.1, n.1, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/anagrama/article/view/6234/5650>>. Acesso em 03 dez. 2010.

MacINTYRE, Alasdair. **After Virtue**: a study in moral theory. Indiana: University of Notre Dame, 1981.

MAGNO, M. **O desenho animado em sala de aula**. Comunicação & Educação, v. 9, n. 27, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4208/3949>>. Acesso em 03 dez. 2010.

MALAGUZZI, Loris. **História, idéias e filosofia básica**. In: EDWARDS, Catherine; FORMAN, George E.; GANDINI, Lella. *As cem linguagens da criança*. São Paulo: Artmed Editora, 1999.

MALTIN, L. **Of mice and magic**: a history of American animated cartoons. New York: Penguin Books, 1987.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Cidade Virtual**: novos cenários da comunicação. *Revista Comunicação e Educação*. São Paulo, jan/abr de 1998.

MARTINS FILHO, Altivo José. **Crianças e adultos**: marcas de uma relação. In: _____ et al. *Infância Plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 13-37.

MARUNY Curto, Lluís. **Escrever e ler**: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

MATTOS, S. **História da Televisão Brasileira**: uma visão econômica, social e política. Petrópolis: Vozes, 2002.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. **Visões de ciência em desenhos animados**: uma alternativa para o debate sobre a construção do conhecimento científico em sala de aula. *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 14, n. 3, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 03 dez. 2010.

MONTANDON, C. **Sociologia da infância**: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-60, 2001.

MORAN, José Manuel. **A linguagem da TV e a educação**. Texto de apoio ao programa de Formação Continuada em Mídias na Educação – UFSM: EAD, 2009.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

PACHECO, E. **A linguagem televisiva e o imaginário infantil.** *Comunicação & Educação*, Brasil, v. 1, n. 2, 2008.

PERET, Eduardo. **Percepções da Sexualidade:** Anime e Mangá. Grupo de pesquisa em Comunicação Intercultural. *Elo*, 4(1), 2009. Disponível em: <http://www.elo.uerj.br/pdfs/ELO_Ed4_Artigo_animemanga.pdf>. Acesso em abr 2011.

PONCET, Marie-Thérèse. **O desenho animado.** Lisboa: Ed Estudios Cor, [19-].

PROUT, A. **Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância:** para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em Sociologia da Infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 23p., 2004. Disponível em: <<http://www.iec.uminho.pt/ModuleLeft.aspx?mdl=~/Modules/UMEventos/EventoView.aspx&ItemID=128&Mid=37&lang=ptT&pageid=25&tabid=11>>. Acesso em mar. 2011.

REIS JUNIOR, João (Alegria) Alves. **Decifra-me ou devoro-te.** *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 65, p. 59-70, jan./abr. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em abr 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida:** a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Tese de Doutorado. Departamento de Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2005a.

SALGADO, Raquel Gonçalves; PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. **Pela tela, pela janela:** questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cad. CEDES [online]*., v.25, n.65, p.9-24, abr 2005b.

SATO, Cristiane A. **História da Animação no Japão**: um resumo. Disponível em: <<http://www.culturajaponesa.com.br/htm/historiaanimacao.html>>. Acesso em mai 2011.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SILVA, George Agostinho da. **Textos Pedagógicos**. Volume I, Obras de Agostinho da Silva. Lisboa: Âncora editora, [1939] 2000.

SILVERSTONE, R. Entrevista. Carta Capital, São Paulo, p. 58, 12 fev.2003.

SIMÃO, Márcia Buss. **Crianças, infâncias, educação e corpo**. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, v.3, n.1. 2007.

TASSINARI, Antonella, COHN, Clarice (Coord). **Do ponto de vista das crianças**: pesquisas recentes em ciências sociais. *31º Encontro Anual da ANPOCS*. Caxambu, MG, 2007.

VALIM, Mauricio; COSTA, Soraya. **Tudo sobre TV**. *A história da televisão*. 1998. Disponível em: <<http://www.tudosobretv.com.br>>. Acesso em mar. 2011.

VEIGA, Ilma Alencastro (Org.). **Didática e Sociedade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.