

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O CINEMA DE ANIMAÇÃO: EM
ESTUDO A TURMA DA MÔNICA**

FRANCIELE BENTO

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O CINEMA DE ANIMAÇÃO: EM
ESTUDO A TURMA DA MÔNICA**

Dissertação apresentada por Franciele Bento, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História e Historiografia da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr.^a: Fátima Maria Neves

MARINGÁ
2010

FRANCIELE BENTO

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR E O CINEMA DE ANIMAÇÃO: EM ESTUDO A
TURMA DA MÔNICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves (Orientador) – UEM

Prof^a. Dr^a. Mônica Fantin - UFSC – Florianópolis

Prof^a. Dr^a. Sheila Maria Rosin – UEM

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vieira Negrão – UEM

Maringá, 12 de abril de 2010

Dedico este trabalho ao meu filho
Thiago Henrique, que, com seu amor
e alegria, me dá forças para caminhar
em busca de uma vida melhor.

AGRADECIMENTOS

A trajetória foi bela, o aprendizado indiscutível e a vontade de continuar aprendendo se fortaleceu. No entanto, confesso, não foi fácil, muitas “pedras” encontrei pelo caminho, porém sempre contei com o apoio de pessoas especiais que me ajudaram em minha caminhada. Por isso, agradeço:

A Deus, pela força, coragem e determinação que me concedeu.

Ao meu amado esposo Jefferson Possel, pelo amor, carinho, paciência, auxílio e dedicação, essenciais para que eu realizasse este estudo. Obrigada de coração.

À minha querida mãe, por ser essa mulher guerreira, em quem procuro sempre me espelhar, e por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

Ao meu irmão, por ser meu grande amigo e companheiro.

Aos meus familiares, pelo carinho e incentivo.

À Fátima, minha preciosa orientadora, amiga e cúmplice, por sua dedicação, carinho, amizade e, especialmente, por ser referência em minha vida não apenas como profissional, mas como pessoa humana que é. A você, meu mais sincero reconhecimento.

À banca de qualificação: Prof^a. Dr^a. Mônica Fantin, Prof^a. Dr^a. Sheila Maria Rosin e Prof^a. Dr^a. Sônia Maria Vieira Negrão, por aceitarem o convite, por dedicarem seu precioso tempo ao meu trabalho e pelas contribuições valiosas, fundamentais para o aprimoramento desta pesquisa. Respeito e admiro as profissionais que são.

Às amigas e professoras que acompanharam minha trajetória desde a graduação: Sheila, pela amizade sincera e “maternal” que me concede; Elaine, amiga querida; Lizete, carinho e dedicação nos primeiros passos da vida acadêmica; Ana Cristina, pelo incentivo à pesquisa e à ampliação do olhar. Ao professor Gasparin, por sua postura paciente e visionária nas aulas do mestrado.

Às amigas, irmãs de alma, anjos sem asas que lançam luz à minha vida: Dani, com seu olhar realista, sério e prudente, mostrando sempre um caminho sensato; Li, “explosão” que motiva e companheirismo fraterno; Pri, “irmãzinha” carinhosa, paciente e dedicada, ambas sempre presentes nos momentos mais distintos. Também agradeço à: Ágatha, amiga “descolada”, que me desperta para coisas “invisíveis”; Cih, alegria e hospitalidade em pessoa; Eliana, pela amizade e por me instigar na escolha da graduação, e Soraia, pelo carinho, respeito e amizade iluminada.

Aos amigos de profissão, especialmente Marisa, com seu acolhimento “materno”; Neli, amiga querida que me contagiou com seu amor pela arte de ensinar; Meire, paciência que conforta; Gi, dedicação incomparável ao que faz; Léia e Paula, amigas confidentes; Carmen Lúcia, empolgação em pessoa; Gisele, Carmen, Rô, Valesca; e tantos outros que me acompanham no importante papel de educar.

Ao PET – Pedagogia (UEM), grupo que contribuiu efetivamente para minha formação acadêmica e humana.

À Universidade Estadual de Maringá-UEM, especialmente ao PPE, pela oportunidade de estudo. Em particular aos secretários Hugo e Márcia.

À Capes, por um ano de apoio financeiro à esta pesquisa.

Aos meus queridos alunos, que vivenciam ao meu lado momentos de aprendizado mútuo. Agradeço por despertarem em mim a vontade de iniciar este estudo.

A todas as pessoas que contribuíram de uma forma ou de outra na minha trajetória e para a realização desta pesquisa.

**A educação modela a
alma e recria os corações
[...] (Paulo Freire, 2006, p.
28).**

BENTO, Franciele. **A Educação Escolar e o Cinema de Animação: em estudo a Turma da Mônica**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Fátima Maria Neves. Maringá, PR, 2010.

RESUMO

A presente dissertação é resultado de estudos que envolvem a relação entre mídia, infância e educação escolar, especialmente sobre o cinema de animação, um artefato midiático consumido por alunos. Nossa problemática norteadora se configurou nas seguintes indagações: Como nós, profissionais da educação, agimos diante do fato de os alunos virem para a escola “encharcados” de cultura midiática? Será que temos conhecimento suficiente a respeito do que permeia os artefatos midiáticos como os filmes animados? Quais as intenções, além de entreter, dos desenhos animados como os produzidos por Maurício de Sousa? Partindo da problemática exposta, o objetivo deste estudo foi estudar a relação estabelecida entre o cinema de animação e a educação escolar (especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental). Busca estabelecer relações a respeito da mediação do educador nesse ensejo e, primordialmente, contribuir no sentido de despertar para o estudo da mídia direcionada para a infância nos cursos de formação docente. Cursos, como os de Pedagogia, que se caracterizam por formar profissionais para trabalharem, especialmente, com crianças que se relacionam com a mídia desde muito cedo. A fonte deste estudo é o desenho animado *Uma aventura no tempo*, protagonizado pela Turma da Mônica. Por meio da análise deste artefato midiático, pretendemos compreender suas nuances e mostrar os elementos e ideários que permeiam a produção e difusão de um filme animado. O referencial teórico-metodológico que subsidia esta pesquisa destaca teóricos que ampliaram as possibilidades de estudos que envolvem a Literatura Infantil, a História, a Mídia e a Educação. O construto teórico também se amparou em autores que se inserem no campo da Cultura Escolar e da Construção Cooperativa da Infância. Dentre os resultados obtidos, está a constatação da força que os filmes animados exercem no imaginário dos alunos, contribuindo para a construção da memória, para um direcionamento emocional dos mesmos, articulado ao desejo de consumir. Verificamos ainda que o desenho animado em estudo não pode ser escolarizado para explorar conteúdos do campo da História, como o mesmo sugere. A nosso ver, cabe aos profissionais da educação reconhecer os mecanismos que envolvem um filme animado e repensar a utilização de desenhos animados como *Uma aventura no tempo*, em sua prática pedagógica, para que as estratégias de mercado, as quais visam à construção da infância consumidora não sejam incentivadas no interior da escola e para que conhecimentos errôneos não sejam reforçados no ambiente escolar. Destacamos a importância que a escola exerce na constituição de uma memória para infância. Além disso, ressaltamos o relevante papel que o professor tem em relação à forma como os alunos se relacionam com a cultura midiática, agindo como mediador, com a possibilidade de usar a própria mídia no sentido de capacitar o aluno para se relacionar com os artefatos midiáticos de maneira consciente.

Palavras-chave: Educação Escolar; Cinema de Animação; Turma da Mônica; Cultura Infantil; Prática Docente.

BENTO, Franciele. **School Education and Animated Movies: A study of Monica's Gang**. 125 sheets. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Adviser: Profa. Dra. Fátima Maria Neves, Maringá, PR, 2010.

ABSTRACT

This thesis is the result of studies involving the relationship between media and childhood education, especially on animated movies, an artifact of the media consumed by children, turned into students. Our guiding issue was configured in the following questions: How do we, education professionals, act on the fact that students come to school "soaked" in media culture? Do we have enough knowledge about the artifacts that permeate the media and the animated films? What are the intentions, besides entertainment, of cartoons such as those produced by Mauricio de Sousa? Based on the problems posed, the objective of this study was to investigate the relation between cinema and animation education (specifically in the early grades of elementary school). It seeks to establish relationships about the mediation of the educator and, primarily, to contribute in the sense of motivating the study of the media directed to children in teacher training courses. Courses, such as pedagogy, are characterized by training professionals to work, especially, with children who establish an early relation with the media. The source of this study is the cartoon *An Adventure in Time*, played by Monica's Gang. Through analysis of this artifact of the media, we want to understand its nuances and show evidences and theories that pervade the production and dissemination of an animated film. The theoretical and methodological framework that supported the study highlights researchers that expanded the possibilities for studies involving the Children's Literature, History, Media and Education. The theoretical construct is also bolstered by authors who are in the field of School Culture and Infancy Corporative Construction. Among the results is the finding of the force that animated films have on the minds of students, contributing to the construction of memory, directing their emotions, articulated with the desire to consume. We also noted that the cartoon under study cannot be used in school in order to browse contents in the field of History, as it suggests. In our view, it is the job of education professionals to recognize the mechanisms involved in an animated movie and rethink the use of cartoons, such as *An Adventure in Time*, in their teaching practice, so that market strategies aimed at building consumerism minds are not encouraged within the school, and that false knowledge is not strengthened in the school environment. We stress the importance that school plays in the development of childhood memory and also stress the important role of the teacher regarding how students relate to media culture, acting as a mediator, with the possibility of using the media itself to enable the student to consciously relate to media artifacts.

Keywords: School Education; Animated Movies; Monica's Gang; Children Culture; Teaching Practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	A Bela e a Fera	13
Figura 2:	Peter Pan e Sininho	13
Figura 3:	Fases da Mônica	35
Figura 4:	Pássaros Sobrevoando o Bairro do Limoeiro	39
Figura 5:	Laboratório do Franjinha	39
Figura 6:	Cascão assustado	42
Figura 7:	Mônica admirada	42
Figura 8:	Cebolinha apaixonado	42
Figura 9:	Mônica decepcionada	42
Figura 10:	Cebolinha com dor	42
Figura 11:	Mônica espantada	42
Figura 12:	Mônica brava	42
Figura 13:	Cebolinha sarcástico	42
Figura 14:	Mônica triste	42
Figura 15:	Cebolinha feliz	42
Figura 16:	Ave Papa-Capim	52
Figura 17:	Piteco e o Dinossauro	69
Figura 18:	Traje “pré-histórico”	72
Figura 19:	Arquitetura “pré-histórica”	72
Figura 20:	Casas “pré-históricas”	72
Figura 21:	Penteados “pré-históricos”	73
Figura 22:	Jantar romântico na pré-história	74
Figura 23:	Escrita alfabética na pré-história	74

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. POR QUE ESTUDAR UM DESENHO ANIMADO PROTAGONIZADO PELA TURMA DA MÔNICA.....	18
1.2. REVISÃO DE LITERATURA.....	19
1.3. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	30
2. A TURMA DA MÔNICA EM UMA AVENTURA NO TEMPO.....	34
2.1. MAURÍCIO DE SOUSA: DADOS BIOGRÁFICOS E PRODUÇÃO.....	34
2.2. DECUPAGEM DO FILME <i>UMA AVENTURA NO TEMPO</i>	38
3. O FILME <i>UMA AVENTURA NO TEMPO</i>, SUA ESCOLARIZAÇÃO E O CAMPO DA HISTÓRIA.....	59
3.1. A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	59
3.2. O QUE É HISTÓRIA?.....	66
3.3. AS INCOERÊNCIAS RELACIONADAS À HISTÓRIA.....	69
3.3.1. <i>Anacronismos, Abordagens Descontextualizadas e Precursorite</i>	69
3.4. MEMÓRIA: UM CONCEITO IMPORTANTE PARA A ANÁLISE DO FILME <i>UMA AVENTURA NO TEMPO</i>	76
4. A CULTURA INFANTIL E O DESENHO ANIMADO <i>UMA AVENTURA NO TEMPO</i>.....	80
4.1. A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	80
4.2. INFÂNCIA E CINEMA DE ANIMAÇÃO: A MÍDIA COMO FORMADORA DE CULTURA INFANTIL.....	84
4.2.1. <i>Cinema de Animação: arte e técnica</i>	89
4.2.2. <i>O Cinema de Animação e a Construção Corporativa da Infância</i>	93
4.3. ENTRE A INFÂNCIA E A MÍDIA: A ESCOLA COMO MEDIADORA.....	102
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	112
ANEXOS.....	121

1. INTRODUÇÃO

Não podemos duvidar de que nossa prática nos ensina, não podemos duvidar de que conhecemos muitas coisas por causa de nossa prática (FREIRE, 2006, p. 71).

Quando se desempenha o papel de educadora, é possível vivenciar com os alunos uma gama de percepções e sensações durante o ano letivo. Concomitantemente percebem-se diversas identificações que eles estabelecem com os objetos culturais aos quais têm contato. Por meio da atuação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, percebi que as crianças que possuíam a idade entre seis e sete anos, se identificavam com filmes animados e estavam constantemente se reportando às personagens dos mesmos.

Os alunos, com frequência, estabelecem relações entre o conteúdo veiculado em classe com: a vida cotidiana, as histórias que os mesmos leem e, especialmente, com o cinema de animação, por conseguinte, com as personagens dos desenhos e filmes que assistem e suas respectivas ações. Notei que a preferência dos alunos em suas relações é a denominada Animação Clássica, já que este gênero procura representar o movimento natural das coisas. Diferente do gênero *Cartoon*, em que as leis naturais são ignoradas, não há harmonia entre a personagem, o tempo e o espaço, o que predomina é o absurdo, o delírio. Em contrapartida, o tempo, o espaço e as personagens da Animação Clássica, geralmente, estão em harmonia uns com os outros, sem deixar de lado o sonho e a fantasia, que são tão importantes no universo infantil (TASSARA, 1996).

Sob a ótica docente, essa combinação é a responsável pela preferência e identificação das crianças na faixa etária entre seis e sete anos. Nessa fase da infância, na escola, as crianças têm constante acesso à narrativas com começo, meio e fim, as quais terminam com finais felizes, como o gênero narrativo Conto de Fadas, composto por uma estrutura organizada, que permite uma melhor compreensão dos alunos nesse período da vida. A meu ver, a ingenuidade, o faz-de-conta e a imaginação dessa fase possibilitam a identificação dos alunos com determinadas personagens da Animação Clássica. É uma fase em que a imaginação e a realidade ainda estão estritamente ligadas, já que o pensamento lógico da criança até os sete anos ainda não se estabeleceu por completo (PIAGET, 2004).

Observei a relação dos alunos com os filmes animados em vários momentos e por meio de diversas atividades. As crianças se expressavam de várias maneiras, ora pela

linguagem oral, ora por meio da escrita e em outros momentos por desenhos. Personagens do cinema de animação surgiam em enredos de produções textuais e, especialmente, nas ilustrações das mesmas. Seguem duas ilustrações de textos produzidas por alunos de uma sala de 2º ano, do ciclo de nove anos do Ensino Fundamental em uma escola particular do município de Maringá¹-PR, na qual atuava como professora titular:



Figura 1: A Bela e a Fera
Fonte: Desenho da aluna L. Y.



Figura 2: Peter Pan e Sininho
Fonte: Desenho do aluno E.N.

A primeira se refere à releitura do conto dos Irmãos Grimm *A Bela e a Fera* e a segunda à história *Peter Pan*, de autoria do escocês James Matthew Barrie. Nessa classe, um dos conteúdos propostos para o trabalho com produção textual é o gênero Conto de Fadas, no qual são explorados livros de literatura infantil para iniciar a exploração de tal gênero. Os alunos, ao representarem as personagens desses contos, desenharam figuras dos filmes animados das respectivas histórias produzidos pela Disney Company. Essa foi uma das experiências que presenciei a respeito da relação entre a mídia e a infância em sala de aula. Constatei que os alunos constroem significados próprios sobre os filmes animados que assistem e os relacionam com suas vivências e, especialmente, com o conteúdo veiculado no ambiente escolar.

¹ Maringá situa-se geograficamente no Noroeste do Paraná. Foi fundada em 10 de maio de 1947 e possui aproximadamente 318.952 mil habitantes. Maringá ficou conhecida também como a "Cidade Verde" por ser o município mais arborizado do sul do país (MARINGÁ, 2009).

Das experiências que vivi com meus alunos, uma em particular foi o ponto de partida para este estudo. Eu diria que foi a “lâmpada” que acendeu muitas ideias em minha mente, instigando-me a pesquisar sobre a relação mídia-infância-educação escolar.

Em uma aula de iniciação à Filosofia para alunos na faixa etária de sete anos, apresentei uma versão adaptada da história *O mito da caverna* de Platão por meio de contação de histórias com fantoches e outros adereços. Após, propus uma atividade que consistia em criar e produzir uma representação do mito em questão com base na utilização de materiais recicláveis e papéis diversificados.

A maioria da turma, ao representar os homens primitivos, ou “das cavernas” como eles mesmos dizem, o colocou-os juntamente com dinossauros. Isso me chamou a atenção, questionei os alunos sobre o “por quê” da representação de dinossauros também. A sala praticamente em peso afirmou ter assistido ao filme *Uma aventura no tempo*, elencado pela Turma da Mônica, grupo de personagens criado pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa², que havia sido lançado no mesmo período. Essa afirmação me inquietou, resolvi explorar mais aquela situação, então, comecei a conversar com eles sobre o filme citado, bem como sobre o gênero cinema de animação.

Questionei os alunos: Por que vocês gostam de filmes animados? Quais tipos mais gostam? A maioria afirmou apreciá-los porque “são para crianças” e a preferência é pelos mais dos “engraçados, divertidos”. Perguntei se eles sabiam como um filme do gênero cinema de animação era feito, quase ninguém sabia, alguns, os mais ousados, disseram que “as personagens eram robôs que os adultos controlavam e filmavam”.

Em seguida, comecei a questioná-los sobre o filme *Uma aventura no tempo* de diversas formas. Perguntei várias coisas: O que acharam do filme? Do que mais gostaram? E o que não gostaram? Dei bastante abertura para que conversassem livremente sobre o filme. Percebi a turma se dividindo naturalmente em grupos com opiniões distintas. A maioria se referiu ao filme como “muito engraçado”, que “fazia rir muito”, alguns gostaram porque “é colorido” e “as músicas são legais”, outros fizeram referência ao humor das personagens. Quando indaguei a eles sobre o que mais se lembravam do filme, praticamente todos fizeram menção à viagem no tempo das personagens. A respeito dos dinossauros aparecerem com os homens primitivos, de fato, eles acreditavam que ambos

² Cartunista brasileiro criador da Turma da Mônica. Nasceu em 1935 numa pequena cidade do Estado de São Paulo, chamada Santa Isabel. Também é empresário, proprietário da Maurício de Sousa Produções (SOUSA, 2007).

conviveram no mesmo período e local, já que, “no filme, aparecem juntos”, como ressaltaram alguns alunos.

Passei a fazer perguntas sobre a ação das personagens, como: O que a Turma da Mônica aprendeu com a aventura vivida? Eles levantaram várias hipóteses sobre amizade, respeitar os amigos, a importância da água para a sobrevivência do planeta, mas o destaque ficou por conta do “aprendizado” que a turma “adquiriu” com a viagem por períodos históricos. Eles afirmaram que as personagens “aprenderam como era antigamente” e “como será o futuro”. Percebi, dessa forma, que o marco do filme para os alunos foi a viagem pela história, como se o que o filme representa seja verdade.

Notei que as crianças estabeleciam um diálogo entre elas sobre a experiência que tiveram com o desenho animado *Uma aventura no tempo*. Trocavam ideias e confirmavam opiniões sobre o filme de forma livre e espontânea. Sobre a dialogicidade entre crianças a respeito da experiência fílmica, Fantin (2006, p. 11), apoiada em Bakhtin, ressalta que “[...] não existe diálogo nas diferentes esferas da comunicação cultural nas ciências e nas artes que aconteça fora de um contexto social”. Essa citação veio complementar o que vivenciara com os alunos. De fato, a relação com a mídia estabelecida pelos alunos acontece em determinado contexto social, neste caso, no cenário escolar. A autora acrescenta que a relação das crianças com filmes é como um diálogo provido de uma multiplicidade de interpretações que permite a mediação do outro.

Essa vivência me instigou a refletir sobre o desenho animado, para tentar entender como esse tipo de filme tem importância na infância e na construção do imaginário infantil a ponto de ser levado para a escola, para a sala de aula pelas próprias crianças. E, sobretudo, contribuiu para que eu refletisse sobre o meu papel como educadora das séries iniciais do Ensino Fundamental diante da relação mídia e infância no ambiente escolar.

Foi com base nessa situação que emergiu a ideia de usar o filme *Uma aventura no tempo* como fonte da minha pesquisa. Como professora, mesmo iniciado estudos sobre a interface entre criança, cinema de animação e educação escolar, ainda não me sentia preparada para desconstruir os conceitos que os alunos haviam se apropriado a respeito do filme em tela. Não sabia o suficiente a respeito de tudo que permeia a produção de um filme animado para mediar às apropriações dos alunos.

Sabemos que este filme é uma ficção, algo imaginado, no entanto, as crianças, os alunos menores, ainda não possuem discernimento, conhecimento sobre o assunto. Também destaco que filmes como *Uma aventura no tempo* dão abertura para abordar

períodos históricos, já que o próprio título sugere uma viagem no tempo. Vivenciei situações em que colegas de profissão faziam uso desse filme para os fins já mencionados, então me questioneei: Será que os professores têm preparo para fazer uso adequado de filmes em sala de aula? Além da questão conteudista, tem outros aspectos importantes que envolvem filmes como este e sua presença em sala de aula, como o consumo gerado a partir dele.

Comecei a observar, a partir da experiência que descrevi, tudo que trazia a marca da Turma da Mônica e me deparei com uma imensidade de produtos que são consumidos pelos alunos, tais como: materiais escolares, roupas, brinquedos, produtos alimentícios, entre outros. Será que o professor tem noção de todo processo mercadológico e de apelo ao consumo que filmes animados promovem?

Não quero causar a impressão de ter almejado, com a descrição dessa experiência, apresentar uma pesquisa de campo, sei que há procedimentos e métodos adequados para isso. Quero esclarecer que experiências como a que descrevi foram o ponto de partida, o grande incentivo para que eu pensasse em pesquisar a relação entre infância, mídia e educação escolar, com vistas à formação docente.

Enfoco a formação docente porque, ao lembrar minha graduação, constatei a ausência de estudos que abordassem o tema “mídia, infância e educação escolar”. Não desmerecendo o curso que fiz, foi uma ótima graduação, permitiu minha profissionalização e acesso ao desenvolvimento de estudos em nível de mestrado, mas não deixa de apresentar, a meu ver, uma lacuna existente nos cursos de formação de professores no que se refere à cultura midiática e sua relação com a educação escolar.

Voltando os olhares novamente para o filme *Uma aventura no tempo*, no campo da ficção, do entretenimento, não há problema em realizar as representações que o filme propõe. O preocupante nesse ensejo é a atuação do professor que, em sua formação, muito provavelmente, talvez não tenha sido preparado para desconstruir os conceitos que as crianças podem se apropriar por meio da mídia, de conceitos e categorias do campo da História, bem como de outros campos do saber.

Sobretudo, penso nas relações que os alunos, crianças, estabelecem com a mídia, envolvendo consumo e apropriações que precisam ser mediadas, especialmente no cenário educacional. No entanto, os professores não estão sendo preparados para capacitar os alunos para se relacionarem com artefatos midiáticos. Não conhecem a linguagem do cinema de animação para explorá-la com seus alunos. Nem sempre conseguem identificar

quando um filme pode ser explorado para sensibilizar determinadas temáticas e o utilizam ingenuamente para ilustrar conteúdos escolares.

Para contribuir nesse sentido, busquei analisar o filme *Uma aventura no tempo*, suas nuances e os aspectos que permeiam sua produção, visando, primeiramente, aprender sobre meu papel como educadora e também propor uma discussão, o despertar de outros profissionais da educação para o tema “infância, mídia e educação escolar”.

Como estava, até o momento, tratando de um percurso pessoal, uma idealização particular, redigi em primeira pessoa do singular. A partir de agora, passo a fazê-lo na primeira pessoa do plural. A utilização de terminologias oriundas do pronome nós é necessária porque, para que este estudo pudesse se realizar, contei com o apoio de outros agentes, professores e estudiosos que contribuíram efetivamente nos estudos que foram desenvolvidos durante o trajeto do mestrado.

Com base no exposto, construímos nossa problemática norteadora: Como nós, profissionais da educação, agimos diante do fato de os alunos virem para a escola “encharcados” de cultura midiática? Será que temos conhecimento suficiente a respeito do que permeia os artefatos midiáticos como os filmes animados? Quais as intenções, além de entreter, dos desenhos animados como os de Maurício de Sousa? Que consequências pedagógicas e comportamentais um filme animado mal explorado e sua produção surtem em uma criança tornada aluno³? Os professores, pedagogos atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental estão preparados para explorar artefatos midiáticos, como o cinema de animação, de forma coerente em sala de aula? Os cursos de formação de professores fornecem subsídios, preparam o docente para tal exploração?

Valendo-se da problemática exposta, o trabalho teve como objetivo geral estudar a relação estabelecida entre o cinema de animação e a educação escolar (especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental). Busca estabelecer relações a respeito da mediação do educador nesse ensejo e, primordialmente, contribuir no sentido de despertar para o estudo da mídia direcionada para a infância nos cursos de formação docente. Cursos, como os de Pedagogia, que se caracterizam por formar profissionais para trabalharem, especialmente, com crianças que se relacionam com a mídia desde muito cedo. E como objetivo específico, analisar o desenho animado *Uma aventura no tempo*, protagonizado

³ Usamos esse termo para explicar que tratamos de um aluno que é criança também, inserido na faixa etária entre seis e sete anos.

pela Turma da Mônica, de modo a compreender suas nuances e mostrar os elementos e ideários que permeiam a produção e a difusão de um filme animado.

1.1 POR QUE ESTUDAR UM DESENHO ANIMADO PROTAGONIZADO PELA TURMA DA MÔNICA?

O estudo proposto se justifica, primeiramente, porque a problemática construída relaciona mídia-educação, inserida no campo pedagógico, portanto, contribui para o desvendamento de questões que envolvem a prática docente, como, por exemplo, a má exploração de recursos midiáticos em sala de aula e, especialmente, tentar suprir a formação do professor em relação à capacitação para a cultura midiática e sua exploração em sala de aula. Justifica-se, ainda, por estar norteado por uma inquietação que relaciona cinema de animação e educação como categorias de análise existentes no espaço escolar e por considerar que, na sociedade contemporânea, permeada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), a cultura midiática é muito presente e o cinema é destaque entre as crianças tornadas alunos. O interesse das crianças por filmes fez com que novos campos de estudos se instituíssem em torno da infância contemporânea⁴. Um desses campos tem como objetivo investigar as corporações que adquiriram o papel de educadores, criando e produzindo cultura infantil em diversas instâncias e cooperando para uma nova formulação do conceito de infância.

Henry Giroux (1943-), conceituado estudioso dos Estudos Culturais e da Pedagogia Crítica, contribuiu para que pudéssemos justificar nosso estudo. Segundo ele, enquanto a cultura juvenil, a adolescência tem se configurado como temática frequente nos Estudos Culturais, “[...] a cultura infantil tem sido amplamente ignorada, especialmente o mundo dos filmes animados” (GIROUX, 1995, p. 50). Essa ausência faz com que a criança se torne cada vez mais alvo de novas ideologias e de novos mercados.

Os estudos de Giroux, oriundos do campo da Sociologia da Educação, chamaram nossa atenção e serviram como norteadores para as análises realizadas nesta pesquisa, na medida em que se encontram dentre os escassos trabalhos acadêmicos cuja temática envolve a relação entre infância e cinema de animação. Ele é um dos poucos estudiosos que teoriza sobre tal relação. Por ser pai solteiro de três garotos, acabou se inserindo no

⁴ Estudos como os de Giroux (2001); Steinberg e Kincheole (2001) que exploram conceitos como Cultura Infantil e Construção Cooperativa da Infância.

mundo dos filmes animados, tornando-se um observador crítico dessa mídia e, consequentemente, de cultura infantil. Giroux (1995) afirma que, inicialmente, aceitava a ideia, *a priori* inquestionada, de inocência dos filmes animados, de que os mesmos são “bons para as crianças”, estimulam a imaginação e a fantasia. É claro que eles também possuem tais características, entretanto não é só isso. Com o tempo, o olhar desse autor foi se tornando cada vez mais crítico, e os filmes animados acabaram por ultrapassar as fronteiras do entretenimento. Nas palavras de Giroux (1995, p. 51):

[...] a importância dos filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas ‘máquinas de ensinar’. Logo descobri que para meus filhos, e suspeito que para muitas outras crianças, esses filmes inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família.

Ainda no âmbito da justificativa, ressaltamos que a revisão da literatura⁵ sobre as Produções Maurício de Sousa destacou, por um lado, questões que advêm dos suportes culturais, como as histórias em quadrinhos (HQ) e o *site* na *internet*. Por outro, questões teóricas que enfatizam a imagem expressa nas HQ, ou ainda a relação das histórias em quadrinhos com contos literários. Nessa produção acadêmica, na época da pesquisa, não encontramos estudos que explorem a Turma da Mônica pelo suporte material que é o cinema de animação. É nessa ausência de análise dos filmes produzidos por Maurício de Sousa que este trabalho se insere. Acreditamos poder contribuir com as produções já existentes com a realização desta pesquisa original.

1.2. REVISÃO DE LITERATURA

Transitando entre os artigos que referenciam a produção do empresário gráfico brasileiro Maurício de Sousa, possibilitou-nos verificar diversos olhares e possibilidades de leitura em torno de sua obra. O objetivo da apresentação da revisão de literatura é pontuar alguns estudos analíticos que tecem considerações a respeito de um objeto central que é a Turma da Mônica.

Algumas perspectivas abordam o aspecto político presente nos enredos que envolvem a Turma da Mônica. Outras criticam o conceito de infância identificado entre as

⁵ Realizada no período de 2007 a 2009.

personagens e suas histórias. Constatamos também, uma ótica voltada para a leitura imagética que incorpora Mônica e sua turma, bem como a predominância da produção de Maurício de Sousa nos quadrinhos nacionais. Ainda, verificamos uma perspectiva que focaliza a relação entre as histórias da Turma da Mônica e os contos literários.

Grande parte dos escritos que faz referência à obra de Maurício de Sousa realiza uma análise pelo viés das histórias em quadrinhos. Ao realizar um levantamento bibliográfico que tem como objeto de estudo a produção do artista e empresário em questão, encontramos críticas e ressalvas.

O estudioso Waldomiro C. S. Vergueiro⁶ (1999), em seu artigo *A odisséia dos quadrinhos brasileiros: O predomínio de Maurício de Sousa e a Turma da Mônica*, concebe as histórias em quadrinhos da produção mauriciana como preponderante no âmbito nacional. De acordo com este estudioso, para adquirir tal preponderância, Maurício de Sousa criou personagens e roteiros universais, generalizados, sem abordar, com frequência, características brasileiras. Tal intenção se deu devido à competição de mercado com quadrinhos internacionais, especificamente com as produções Disney Company, as quais, antes da ascensão da Turma da Mônica no cenário dos quadrinhos nacionais, dominavam a venda de gibis. Por conta da competição mercadológica, Maurício de Sousa deixou o meio ambiente nacional quase completamente fora de seus enredos, generalizando a infância representada em suas personagens. Chico Bento é uma exceção, já que suas histórias abordam alguns aspectos estereotipados da zona rural no Brasil “[...] enfocando características específicas de uma comunidade ligada, de uma maneira geral, aos valores da terra e da agricultura” (VERGUEIRO, 1999, p. 3). Conforme assegura Vergueiro (1999), as produções mauricianas alcançaram supremacia no âmbito nacional e suas personagens são, frequentemente, utilizadas na publicidade de diversas marcas e produtos.

Ao tratar da relação entre a Turma da Mônica e questões sociopolíticas, fazemos referência ao texto *Possibilidades de leitura sobre a personagem Mônica*, da autora Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes⁷ (2002), que analisa a ideologia que permeia o discurso nos quadrinhos da Série Mônica e a influência das já proclamadas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) na cultura e na vida das pessoas. No texto, a autora faz uso da Análise do Discurso, pautada na tríade: teoria, crítica e ideologia,

⁶ Professor titular ECA da Universidade de São Paulo (USP) com livre docência pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA (LATTES, 2009).

⁷ Professora e pesquisadora da Universidade do Rio Grande do Norte (LATTES, 2009).

para compreender o ideário político inserido nos quadrinhos da Turma da Mônica, já que, para ela, não há como fugir do exercício do Discurso “[...] ele nos pertence e a ele somos pertencidos” (MENDES, 2002, p. 2).

Nos enredos em que atuam as personagens de Maurício de Sousa, segundo Mendes (2002), existe uma “modelagem” ideológica. O cartunista transmite sutilmente, por meio de suas histórias camufladas no caráter de entretenimento, uma concepção burguesa. Atitudes, valores, comportamentos, jeitos, crenças são “repassados” mediante os enredos da Turma da Mônica. Nesse cenário de transmissão, as já mencionadas NTICs são as responsáveis pela disseminação do discurso ideológico.

Mendes (2002), apoiada em Vergueiro (1999), critica vários aspectos da Série Mônica, como o fato de a protagonista e sua turma⁸, perceptivamente, pertencerem à classe média urbana e não possuírem características nacionais. Ainda apoiada em Vergueiro (1999), Mendes informa que as personagens possuem características universais propositalmente, já que, no período em que a Turma da Mônica foi inserida nos quadrinhos, quem dominava esse mercado eram as produções que contemplavam as personagens *Disney*. Então, Maurício de Sousa “[...] optou por criar um grupo de crianças que tivesse, o mais possível, características universais” (VERGUEIRO, 1999, p. 2). Tais características estão relacionadas aos hábitos e atitudes das personagens que não apresentam elementos e costumes específicos da cultura brasileira ou de qualquer outra, são, de fato, homogêneos, universalizados.

Algumas questões ideológicas são identificadas por Mendes (2002) na produção mauriciana, como, por exemplo, a falta de esclarecimento da ocupação profissional das personagens e a quase ausência de trabalhadores assalariados. A autora destaca o fato das mães de as personagens principais não trabalharem fora, algo destoante com a realidade atual. Outro aspecto ideológico é a verificação de que, praticamente, não há negros nas histórias. Além disso, os adultos desempenham papel secundário e as crianças não dão importância à intervenção dos mesmos. E ainda, não há uma “[...] colaboração substancial para o desmascaramento de estereótipos e à erradicação de preconceitos” (MENDES, 2002, p. 5).

Mônica e seus amigos não frequentam a escola, mesmo com idade escolar. Esta questão é enfatizada por Mendes (2002), a qual lembra que a única personagem de

⁸ O Núcleo da Turma da Mônica é composto por quatro personagens principais: Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali.

Maurício de Sousa que vai à escola é Chico Bento, porque é retratado como “caipira ignorante”, sublinhando a importância da escola na infância, e reforçando um ideário das elites ilustradas de que o homem do campo precisa ser civilizado. Em contrapartida, nos mesmos escritos de Mendes (2002), há uma pesquisa empírica que abrange crianças entre 7 e 12 anos de idade e estas não admitem que Mônica e sua turma não frequentem o ambiente escolar e relacionam a idade da protagonista, juntamente com a esperteza da mesma, à sua estadia em alguma escola.

Outro estudo sobre a produção de Maurício de Sousa é encontrado no texto *O conceito de infância no site da Turma da Mônica: estudo de caso da seção ‘diversão’ do site da Turma da Mônica*, de Silvia Meirelles Leite⁹ (2001). Em seu artigo, além de tratar do conceito de infância em vários períodos históricos, a autora analisa um ítem da indústria cultural: os *sites* infantis, especificamente o *site* da Turma da Mônica, e a seção denominada “Diversão”. Conforme salienta a autora, tal *site* foi um dos primeiros ambientes virtuais direcionados ao público infantil e chegou a alcançar o primeiro lugar em número de acessos e em tempo de acessibilidade. Com base em outros autores, Leite (2001) afirma que o *site* envolve o público infantil por utilizar diferentes recursos, tanto textuais, como imagéticos. Tais recursos geram o sentimento de emoção e instigam a imaginação por meio de mensagens claras, que possuem estruturas narrativas simples, providas de começo, meio e fim. As imagens são lúdicas, possuem traços arredondados e cores alegres.

A análise realizada por Leite (2001) abrange as principais personagens, com enfoque nas características físicas e psicológicas. Ela aborda várias temáticas, tais como: animações e imagens, tema dos textos, noção de vergonha, vocabulário, leitura, escolaridade, sexualidade, família, jogos, brincadeiras, vestuário, violência e consumo.

A violência, para a autora, aparece em algumas histórias, mas não de forma exacerbada ou banalizada. No que se refere à educação, o *site* destaca temas como meio ambiente, animais, datas comemorativas, drogas, saúde, preservação da natureza, importância do brincar na infância e, em alguns contextos, percebe-se a valorização da instituição escolar. Os enredos demonstram a proximidade entre as crianças e a mídia, como, por exemplo, quando as personagens aparecem assistindo à televisão.

⁹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) (LATTES, 2009).

Sobre sua compreensão do conceito de brincadeira na Turma da Mônica, a autora afirma que “há alguns indícios de competição [...] esta concepção destaca-se em alguns jogos analisados, porém não é encontrada de forma predominante” (LEITE, 2001, p. 13).

Para a autora, o consumo é algo de destaque na produção de Maurício de Sousa, não apenas no que se refere à venda de produtos, como “[...] em toda uma caracterização do consumo de conceitos, ídolos e valores” (LEITE, 2001, p.13). Apoiada em Postman (1999), a autora concebe os meios de comunicação como difusores do que a criança “deve” consumir para “ser feliz”. Nos cenários em que a Turma da Mônica está presente, o consumo é sutilmente sugerido em alguns momentos, não de forma exagerada, tampouco de maneira agressiva, na verdade, estão subentendidos em brincadeiras e histórias.

Consoante Leite (2001), no que diz respeito à sexualidade, não há vestígios de exageros ou hostilidade, apenas personagens que se beijam no rosto, pegam nas mãos, corações flutuam no ar quando há sinais de encantamento e observam-se expressões emocionais nas faces, como olhos com formato de coração, bochechas rosadas.

Leite (2001) encerra sua análise do *site* alertando os adultos para que fiquem atentos e identifiquem a concepção de infância presente na mídia e nos meios de comunicação, já que a criança não possui maturidade para tal discernimento.

A relação dos enredos da obra de Maurício de Sousa com contos tradicionais é um outro aspecto tratado na literatura específica. Este foi o enfoque dado pelo texto *Quadrinhos: literatura gráfico visual*, especialmente no subítm “Os quadrinhos de Maurício de Sousa e a literatura infantil clássica” da autora Lien Ribeiro Borges¹⁰ (2001). Seu estudo trata da análise literária dos quadrinhos da Turma da Mônica e atribui a eles uma característica pedagógica, que é levar o leitor ao desenvolvimento da capacidade de interpretação e reflexão.

Borges (2001) afirma que Maurício de Sousa costuma se reportar aos contos e histórias tradicionais em seus enredos, por isso o leitor pode estabelecer relações entre o padrão erudito literário e a literatura dos dias atuais, possibilitando a recriação de alguns aspectos e a criação de outros novos, os quais, proporcionam a reflexão sobre o que já foi aceito tradicionalmente (BORGES, 2001, p. 1). Maurício de Sousa e seus colaboradores utilizam-se da paródia como “intertextualidade”, esse recurso textual permite que o leitor imagine, reinvente o que está tradicionalmente colocado, dando margem a várias

¹⁰ Professora, licenciada em Letras e Bacharel em Comunicação pela Universidade Estácio de Sá, com pós-graduação em Língua Portuguesa (LATTES, 2009).

interpretações. Destaca Borges (2001) que a ludicidade apresentada nos contextos da Turma da Mônica é a principal responsável pela aproximação com o leitor, que se sente livre para explorar as histórias e dar “asas” à imaginação. Consoante Borges (2001), outro fator que merece destaque nos enredos de Maurício de Sousa é a característica contemporânea das personagens, este atributo permite uma maior identificação do público infantil com a produção em questão.

Outra forma de analisar a produção de Maurício de Sousa foi por meio do imagético. A autora Susana R. Vieira da Cunha¹¹ (2006), em seu artigo intitulado *Cenários da Educação Infantil*, realiza um estudo sobre o imagético e a Turma da Mônica propondo uma reflexão acerca do culto à imagem e da significação da mesma no meio social.

Na atualidade, o imagético ocupa um espaço de destaque, pode-se asseverar que “somos uma civilização que cultua as imagens” (CUNHA, 2006, p. 5). Para demonstrar tal culto, a autora realiza um paralelo entre algumas imagens atuais e uma instalação artística denominada *Totem*, que é um monumento, ou ainda, “[...] um símbolo sagrado de adoração pelo qual um grupo social atribui uma ligação ancestral de proteção [...]” (CUNHA, 2006, p. 1).

A autora destaca que as imagens apresentadas na forma totêmica são encontradas na obra do artista plástico colombiano Nadin Ospina, especificamente na instalação “*El Bosque de Los Ídolos*” de 1996, constituída por uma representação totêmica, tendo, no alto, imagens da personagem Mickey Mouse, de Wal Disney. Outra imagem criada com base na referência totêmica se encontra na Produção de Maurício de Sousa, no Almanaque do Cascão, publicado em 2001 pela Editora Globo, em que algumas personagens da Turma da Mônica estão desenhadas como se estivessem em um totem. Percebemos, na relação estabelacida entre as imagens e o conceito totêmico, o tributo prestado pela civilização contemporânea em torno do imagético e a expressão de adoração a determinados ícones da cultura popular. De acordo com Cunha (2006), a Cultura Popular é constituída por artefatos produzidos em grande escala e aceitos facilmente pelos consumidores. Algo acessível a todos, comum, por isso popular.

Cunha (2006) desenvolve uma análise do que ela denomina de “Cenários”, especificamente, os “Cenários de Educação Infantil”. Primeiramente, ela define o termo cenário como algo que vai além de um local de apresentações teatrais, que se configura

¹¹ Doutora em Educação e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS (LATTES, 2009).

como um dispositivo textual, um elemento discursivo que assume o espetáculo. Os cenários da infância ultrapassam um papel meramente ilustrativo, são compreendidos pela autora como um mecanismo que gera significações específicas em determinada época da infância.

Nesse contexto, a autora, ao buscar compreender os cenários de sala de aula da educação infantil, constatou a forte presença das personagens de Maurício de Sousa nas decorações expostas nas paredes. As professoras de tais classes justificam a escolha da Turma da Mônica por ser uma criação nacional e, também, por não conhecerem críticas sobre a mesma, diferente das personagens Disney, ou da boneca Barbie. Também atribuem a escolha à constituição física das personagens, por exemplo, a Mônica, contrapõe-se aos padrões de beleza estabelecidos pelas princesas da Disney Company, ela é gordinha, dentuça e morena. Para Cunha (2006), tanto as produções Disney, quanto as brasileiras são elaboradoras com significados capazes de gerar conceitos de infância e de moldar o imaginário infantil e adulto.

Entende Cunha (2006) que a personagem Mônica, juntamente com sua turma, transformou-se em “produto”, que ensina e estabelece práticas culturais. Acrescenta que as concepções de infância de Maurício de Sousa se pautam em uma infância lúdica, inocente, sem conflitos, “[...] como se fosse o ideal da infância contemporânea brasileira” (CUNHA, 2006, p. 11). Por meio de tal ludicidade, aparentemente inofensiva, as produções que carregam a marca da Turma da Mônica são capturadas com facilidade pelo ambiente escolar e, após se inserirem no universo infantil, elaboram e distribuem significados, sob nossa ótica, consumistas e ideológicos.

A opinião de Maurício de Sousa sobre a infância é resgatada por Cunha (2006). Ele define a criança como um vaso que pode ser moldado e quem realiza esse molde são os meios de comunicação. Valendo-se do exposto, as histórias que envolvem a Turma da Mônica são dispositivos pedagógicos que tentam “modelar condutas”, já que Maurício de Sousa tem plena consciência do poder de encantamento e persuasão que a mídia exerce sobre o público infantil.

Resumidamente, de acordo com Cunha (2006), muitos artefatos visuais, como as produções elencadas pela Turma da Mônica, são inseridos na escola e acabam por exercerem funções pedagógicas, sem que os educadores percebam o poder persuasivo de tais artefatos.

A revisão literária apresentada tem a intenção de esclarecer as críticas e ressalvas realizadas sobre a produção de Maurício de Sousa e mostrar que tal produção vem sendo estudada e analisada sob diferentes perspectivas.

Os estudos de Cunha (2006), Borges (2001), Mendes (2002), Leite (2001) e Vergueiro (1999) compuseram a revisão literária deste trabalho, informando o atual estágio em que se encontram os estudos sobre a Turma da Mônica e possibilitando olhar para a produção cinematográfica de Maurício de Sousa, em especial o cinema de animação, destacando como objeto de estudo o filme *Uma aventura no tempo*.

Reconhecemos que a produção mauriciana atingiu o público infantil não apenas com os quadrinhos ou pela sua página na *internet*, mas por meio da tecnologia da imagem em movimento, em outras palavras, pelo desenho animado. Vários títulos¹² foram produzidos desde o final da década de 1970 e, atualmente, as produções cinematográficas da Turma da Mônica são vendidas em âmbito nacional e internacional.

O filme em estudo é uma mídia direcionada ao público infantil pertencente ao gênero cinema de animação, especificamente à modalidade desenho animado, que se insere nesse gênero. O cinema de animação é tão antigo quanto o cinema fotográfico. O que evidencia o seu caráter é o fato de não utilizar cenários e atores naturais, trata-se da arte do movimento desenhado. Diversas são as modalidades do cinema de animação, tais como: a animação *stop motion*, que faz uso de modelos tridimensionais; os desenhos animados e a animação digital (D'ÉLIA, 1996). Nosso objeto de estudo faz parte da modalidade desenho animado. Os alunos se relacionam e dominam o cinema de animação, bem como outras mídias antes mesmo de frequentarem a escola. Fato que desafia os educadores a enfrentarem os hábitos, as condutas, os vícios de linguagem e os conhecimentos construídos por meio dos objetos midiáticos em detrimento dos conteúdos escolares consagrados.

A opção por selecionarmos o filme animado *Uma aventura no tempo* como Fonte da nossa pesquisa se deu por se constituir como o primeiro longa metragem animado composto por uma única história, cujo público ultrapassou meio milhão de espectadores¹³.

Destacar filmes (desenhos animados) como fonte para o campo da educação não é

¹² Cinematografia da Turma da Mônica produzida pela Maurício de Sousa Produções: *Natal Para Todos Nós*, 1977; *As Aventuras da Turma da Mônica*, 1982; *A Princesa e o Robô*, 1983; *As Novas Aventuras da Turma da Mônica*, 1986; *Mônica e a Sereia do Rio*, 1986; *Turma da Mônica em: O Bicho-Papão*, 1987; *A Estrelinha Mágica*, 1988; *Chico Bento, Óia a Onça*, 1990; *Cine Gibi*, 2004; *Cine Gibi 2*, 2005; *Uma Aventura no Tempo*, 2007; *Cine Gibi 3*, 2008; *Cine Gibi 4*, 2009 (ADORO CINEMA, 2009).

¹³ O filme *Uma aventura no tempo* foi destaque de bilheteria em 2007 (CINE PLAYERS, 2008).

uma novidade acadêmica, com os Estudos Culturais, as fontes não mais se restringem aos documentos oficiais e escritos. Ganharam importância a fotografia, a pintura, a literatura, a correspondência, os relatórios dos professores, os móveis e objetos pedagógicos, os depoimentos orais, o cinema e outros artefatos midiáticos que adentraram o ambiente escolar.

É importante esclarecer que, em nosso trabalho, fizemos a opção de “deixar a fonte falar”, pautadas em procedimentos oriundos do campo da História da Educação, que se configuram nos processos de seleção, identificação e análise, procedimentos habitualmente realizados pelas mãos dos historiadores neste campo epistemológico (MEN, 2009).

Com o olhar de educadora e pedagoga, selecionamos nossa fonte, que emergiu da prática pedagógica e a descrevemos minuciosamente, sem estarmos encharcadas de teorias que pudessem conduzir a uma perspectiva determinista. Vale destacar, neste momento, que descrever a fonte de um trabalho acadêmico é relevante. Com base no entendimento de Barreira (1995), reafirmado por Yvashita (2009), a descrição se insere no procedimento de compreensão, interpretação e avaliação do elemento que pretendemos estudar. No processo de descrição, questões sobre a fonte de estudo se instituem, apontando para a direção de uma explicação que contribui para o entendimento da problemática de um trabalho acadêmico.

Analizamos nossa fonte, o desenho animado *Uma aventura no tempo*, conforme os aspectos foram nos chamando a atenção. Olhamos para ela como uma mídia experimentada por crianças e levadas também por elas e por professores para o ambiente escolar, para a sala de aula. Não impusemos teorias *a priori*, o trabalho revelou por onde ia ser teorizado. Assim, buscamos teorias conforme as questões apareciam e as analisamos calcadas em autores do campo educacional que tratam de tais questões.

Após a decupagem do filme em tela, lançamos luz à descrição que realizamos, buscando relacionar os elementos encontrados com a análise de mídia proposta pelo *British Film Institute* (BFI) – apresentada por Fantin (2006), a qual fundamentou-se em estudiosos do campo da mídia-educação, tais como Rivoltella e Bazalgette. A autora em sua tese apresenta uma tabela que contempla aspectos-chave da mídia-educação segundo o modelo em questão:

Áreas	Perguntas-chave	Aprendizagem significativa
Agências	Quem comunica, o quê e por quê?	Economia e política dos meios
Categorias	Que tipo de texto é?	Os meios e os gêneros
Técnicas	Como se produz?	Os processos realizados
Linguagem	Como sabemos o que significa?	Códigos, convenções e estruturas narrativas
Representações	Como representa os temas?	Modelos e estereótipos
Público	Quem recebe e que sentido dá?	As práticas e consumo

Tabela extraída da tese de Fantin (2006, p.73)

O modelo BFI representado por Fantin (2006), aparece neste trabalho dissertativo em diferentes momentos, os aspectos-chave da mídia-educação: agência, categorias, técnicas, linguagens, representações e audiência, são citados conforme fomos identificando seus elementos em nossos estudos.

O filme *Uma aventura no tempo* foi produzido no Brasil e estreou em 2007, sob a direção geral de Maurício de Sousa. A direção de animação foi desenvolvida por José (Zé) Brandão e a de arte por Sílvio Ribeiro. O roteiro contou com a colaboração de Maurício de Sousa, Didi Oliveira, Flávio de Souza e Emerson Bernardo de Abreu, baseado em argumento de Airon Barreto de Lacerda, Manoel Barreto de Lacerda e Elisabeth Mendes. A produção foi de responsabilidade de Diler Trindade e os estúdios que conceberam o filme foram: Diler & Associados, Maurício de Sousa Produções, Miravista e Labo Cine. Segue a ficha técnica extraída (INTERFILMES, 2009):

Informações Técnicas

Título no Brasil: Turma da Mônica - Uma Aventura no Tempo

Título Original: Turma da Mônica em Uma Aventura no Tempo

País de Origem: Brasil

Gênero: Animação

Classificação etária: Livre

Tempo de Duração: 80 minutos

Ano de Lançamento: 2007

Estréia no Brasil: 16/02/2007

Site Oficial: www.umaaventuranotempo.com.br

Estúdio/Distrib.: Buena Vista

Direção: Maurício de Sousa

Elenco

Rodrigo Andreatto Franjinha (voz)

Marli Bortoletto Mônica (voz)

Paulo Cavalcante Cascão (voz)

Elza Gonçalves Magali (voz)

Maria Angélica Santos Cebolinha (voz)

O filme narra a história de uma viagem, realizada pela Turma da Mônica, por diferentes períodos históricos. Franjinha inventou uma máquina capaz de enviar seus amigos para diversas épocas e locais. Para o funcionamento da tal máquina, é necessária a junção de quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar. Mônica, Magali, Cebolinha e Cascão acabam fazendo com que tais elementos se percam no tempo e no espaço, desencadeando a paralisação do tempo cronológico no planeta Terra. Com o intuito de reverter a situação, Franjinha envia seus amigos para diferentes épocas para reaver os elementos e consertar a máquina do tempo. O enredo do filme se desenvolve com base nessa viagem no tempo.

1.3 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Após as considerações iniciais que compõem a seção denominada de INTRODUÇÃO, apresentamos, na seção dois – A TURMA DA MÔNICA EM UMA AVENTURA NO TEMPO –, a descrição/decupagem do filme *Uma aventura no tempo*. Inicialmente, observamos minuto a minuto desse desenho animado, descrevendo e catalogando, minuciosamente, cada cena. Durante esse processo, muitas questões dignas de análise surgiram, registramos muitas e priorizamos algumas para análise, especialmente aquelas que se relacionavam com o papel do educador como mediador entre mídia e infância em fase escolar. Pesquisamos informações sobre cada personagem e demais agentes envolvidos no filme, realizando uma breve biografia de cada um deles. Destacamos o perfil biográfico de Maurício de Sousa, por ser o criador dos protagonistas do filme e diretor do mesmo. Ou seja, a descrição da fonte, o filme *Uma aventura no*

tempo, o estudo sobre a vida e a obra de Mauricio de Sousa, juntamente com a biografia de suas personagens, constituem a seção dois de nossa pesquisa.

Na seção três – O FILME UMA AVENTURA NO TEMPO, SUA ESCOLARIZAÇÃO E O CAMPO DA HISTÓRIA – levando em conta a hipótese de o filme em tela ser “pedagogizado” por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, iniciamos tratando de questões que envolvem os conceitos de “texto utilitário” (PERROTTI, 1986a) e de “escolarização da literatura infantil” (SOARES, 1999). Continuamos tecendo considerações a respeito de questões do campo da História da Educação, provocadas na decupagem do filme “Uma aventura no tempo”. Objetivamos, com tais considerações, demonstrar “porque” este filme não pode ser concebido como “texto utilitário”, nem tampouco ser “escolarizado” para abordar conteúdos escolares do campo da História. Uma das questões elencadas está relacionada à concepção de HISTÓRIA que ampara o desenho animado em estudo. Notamos, durante a viagem no tempo pelos diferentes períodos históricos, algumas incoerências e conhecimentos equivocados no que se refere ao campo da História. Considerando que este filme é destinado ao público infantil e muitos deste público não possuem conhecimentos sistematizados sobre Ciências, História e outros campos do saber, o aluno expectador pode ser apropriar de tais “equívocos” que o filme encena e os professores também, acabando por criar uma memória “contaminada” sobre conteúdos do terreno da Ciência, em especial, da História. Tal desenho contribui para que os alunos cheguem ao ambiente escolar com apropriações errôneas sobre alguns conceitos científicos.

O filme no campo da ficção é válido, possui a denominada “licença poética”¹⁴, no entanto, é levado à escola pelas crianças e, se não houver a mediação do professor no sentido de “desconstruir” os conceitos “equivocados” por ele veiculado, pode ser um agravante para o aluno. Vale destacar que o filme analisado não foi criado com a intenção de se tornar uma ferramenta pedagógica, é um objeto cultural direcionado para o entretenimento. No entanto, como a produção mauriciana está presente de forma efetiva na escola, agentes educacionais podem fazer a pedagogização do mesmo, utilizando-o como ferramenta pedagógica por professores que não tenham formação midiática, já que é um desenho animado cujo próprio título sugere uma viagem no tempo, portanto, aborda

¹⁴ Como o próprio nome já diz, a licença poética concede certa liberdade ao artista, não necessariamente um poeta, para se expressar criativamente, sem obediência rígida a regras e conceitos (INFO ESCOLA, 2009).

períodos históricos, conteúdo presente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Face à essas observações, questionamos: até que ponto, no campo educacional, em nome da criatividade, é lícito descaracterizar, sacrificar conhecimentos construídos cientificamente, fazendo de filmes como este ferramentas pedagógicas para trabalhar com conteúdos do campo da História e das Ciências em geral?

Para tentar responder esta questão, trazemos algumas análises a respeito dos conteúdos e conceitos relacionados ao campo da História que são representados “erroneamente” no filme. Visamos, com essa análise, evidenciar sobre o quanto não é aconselhável a utilização do filme em estudo como ferramenta didático-pedagógica em sala de aula para abordar conteúdos do terreno da História e das Ciências no geral. Também objetivamos, com essa reflexão, alertar sobre a desconstrução dos conceitos “errôneos” que o professor pode realizar em sua prática pedagógica.

A seção quatro – A CULTURA INFANTIL E O DESENHO ANIMADO *UMA AVENTURA NO TEMPO* – enfatiza a tríade mídia-infância-educação escolar. Vale destacar que as personagens principais, como a Mônica, o Cebolinha, a Magali, o Cascão e o Franjinha, foram analisadas como estereótipos de crianças em idade escolar e seus desenhos animados são assistidos por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse debate, problematizamos o papel da mídia, particularmente do cinema de animação, realizando um breve histórico do mesmo, caracterizando seus elementos e as particularidades deste gênero cinematográfico, algo que o professor, em geral, não adquire em sua formação. Na sequência, relacionamos os conteúdos do cinema de animação na formulação do conceito de cultura infantil na contemporaneidade. Finalizamos essa seção com argumentos sobre o papel crítico da escola, sobre sua função de promover consciência entre seus agentes (professores e alunos) para enfrentar o apelo da mídia corporativa empresarial, quando esta se propõe, ideologicamente, a ser uma instituição pedagógica.

Ao nos propormos dissertar sobre a função da escola, cabe, neste momento, uma breve explanação sobre o nosso entendimento a respeito do conceito de educação. Se pensarmos na terminologia da palavra educação, podemos encontrar duas principais raízes epistemológicas originárias do vocábulo latino: *educare* e *educere*.

O termo *educare* é entendido como uma educação compreendida como instrução, formação, em outras palavras, transmissão de conhecimentos (FAITANIN, 2007). Reforçando essa idéia, *educare* propõe uma educação em que o educador é o transmissor do conteúdo. Essa concepção, a nosso ver, tradicional, é necessária em alguns momentos,

especialmente na imposição de regras, na abordagem de conteúdos sistematizados e desconhecidos dos alunos, mas não pode prevalecer em uma sala de aula.

Temos também a forma de conceber a educação que se afasta da noção *educare*, aproximando-se da noção de *educere* cujo significado é “[...] extrair, desabrochar, desenvolver algo no indivíduo” (ARAÚJO, 1999, p. 08). *Educere* propõe uma educação pautada na construção do saber, em que o educador exerce o papel de guia no processo ensino-aprendizagem, e o educando é agente atuante desse processo. Por esse prisma, a atividade educacional é concebida como meio para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Isso implica compreender o conhecimento como algo interno ao sujeito, e que cabe ao educador o papel de instigar esse “saber” para que ele se revele ou para que ele se amplie.

Não descaracterizamos a importância da terminologia *educare*, no entanto, acreditamos que a concepção de educação que ampara nossa pesquisa se aproxima da noção *educere*.

À luz da perspectiva *educere*, é possível destacar intelectuais de renome que constroem seu *corpus* teórico com base nesse prisma, um deles é o educador Paulo Freire (1917-1997), estudioso brasileiro com formação em Direito, com titulação de doutor em Filosofia e História da Educação. Esse intelectual defendeu e disseminou a alfabetização de jovens e adultos, procurando viabilizar um conceito de educação como espaço em que se constrói o individual e o social, no qual o aluno não é um ser passivo, mas sim agente do processo.

Conforme o legado de Paulo Freire, o ato de educar não pode ocorrer de forma hierárquica, valendo-se de um movimento em que o educador apenas transmite o conhecimento e o educando passivo recebe. Para esse estudioso, a educação escolar se dá por meio do diálogo entre professor e aluno, considerando que este aluno não vem “vazio” para o ambiente escolar, pelo contrário, ele vem encharcado de saberes construídos em sua vida cotidiana. Desse modo, o educador exerce o papel de condutor, instigando a curiosidade de seus educandos, uma vez que, para Paulo Freire (2004), a curiosidade pode produzir no interior dos seres humanos inquietações, questionamentos, possibilitando a busca por respostas e pelo saber acerca de suas dúvidas. Conforme salienta Freire (1996, p. 85), “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade”.

Para apoiar e fundamentar nossas análises, explicitadas nas seções apresentadas, amparamo-nos em estudos teórico-metodológicos que envolvem conceitos e noções de Mídia-Educação, de Educação do Olhar, de Educação Escolar e de Memória. O *corpus* teórico também se pautou em autores que se inserem no campo da Cultura Escolar e do tema Construção Corporativa da Infância, especialmente em Giroux (1943-), que escreve especificamente sobre a relação da infância com o cinema de animação.

Finalizando esta apresentação, esclarecemos que não visamos oferecer respostas prontas e acabadas sobre as questões abordadas, e sim desenvolver um estudo que, se, por um lado, permitiu-nos aprofundar alguns conhecimentos, por outro, desejamos instigar e despertar o interesse de outros educadores para com o tema central do nosso estudo que foi a relação entre cinema de animação e educação escolar. Gostaríamos de compartilhar que o presente estudo nos proporcionou um reencontro com nossa infância, que nos permitiu pensar em outras infâncias, como a atual, que se relaciona efetivamente com a cultura midiática. Mesmo adultas, antes deste estudo, experimentávamos um desenho animado com olhos de criança, porque não tínhamos consciência do que permeia tal artefato. Todavia, no desenvolvimento desta pesquisa, tivemos que sair da infantilização, adquirir a postura de pesquisadoras e sustentar outro grau de relação: o de aprender a respeito das mensagens identificadas nas nuances de um desenho animado, da mídia e da sociedade em que vivemos.

2. A TURMA DA MÔNICA EM UMA AVENTURA NO TEMPO

O filme intitulado *Uma aventura no tempo*, o mais atual desenho animado encenado pela Turma da Mônica, grupo de personagens criado pelo cartunista brasileiro Maurício de Sousa, é a fonte de estudo deste trabalho. Pensando nos aspectos-chave da mídia-educação, apresentados anteriormente neste trabalho, a Maurício de Sousa Produções, juntamente com o restante da equipe que produziu o filme *Uma aventura no tempo*, configura-se como elemento “agências”, área que comunica, nesse caso, por meio do desenho animado em tela (FANTIN, 2006). Consideramos, portanto, relevante apresentar a biografia de seu criador, bem com o histórico das produções concebidas por Maurício de Sousa.

2.1. MAURÍCIO DE SOUSA: DADOS BIOGRÁFICOS E PRODUÇÃO

Maurício de Sousa nasceu em outubro de 1935 em uma pequena cidade do Estado de São Paulo chamada Santa Isabel. É filho de Antônio Maurício de Sousa (poeta, pintor, radialista, compositor e barbeiro) e de Petronilha Araújo de Sousa (poetisa e letrista de música). Maurício de Sousa iniciou sua carreira no final da década de 1940, fazendo caricaturas de professores, atividades escolares e desenhando cartazes e ilustrações para rádios e jornais de Mogi das Cruzes, outra cidade onde passou sua infância e juventude. Na década de 1950, com dezenove anos, decidiu ir para a capital paulista, visando realizar seu sonho de criança: ser um grande desenhista. Levando alguns desenhos consigo, Maurício de Sousa foi procurar emprego, no entanto, conseguiu trabalho como repórter policial no Jornal Folha da Manhã, no qual atuou durante cinco anos, escrevendo e ilustrando suas reportagens policiais, diferentemente do inicialmente almejado. Assim, seus desenhos começavam a aparecer (SOUSA, 2007a).

Após cinco anos, o repórter policial saiu de cena e iniciou o cartunista, publicando tirinhas para o mesmo jornal no qual já trabalhava. No início da década de 1970, Maurício de Sousa lançou suas histórias em quadrinhos, direcionadas ao público infantil, no formato de revistinhas pela Editora Abril. Essas revistas alcançaram grande sucesso o que “[...] levou o Maurício até a Itália em Lucca [...] onde [...] realiza-se todo ano o congresso

internacional de histórias em quadrinhos, que reúne artistas e editores de todo o mundo” (SOUSA, 2007a, p. 76). No ano de 1974, o cartunista recebeu o prêmio máximo dos quadrinhos, denominado “Yellow Kid”. Nessa década, os desenhos das personagens de Maurício de Sousa possuíam “[...] traços angulosos, estilo da época” (SOUSA, 1998, p. 42). Com o passar do tempo, tais personagens foram tomando formas mais arredondadas e, justamente, harmoniosas aos olhos das crianças, que se tornaram seu principal público.



Figura 3: Fases da Mônica.
Fonte: (MÔNICA, 2004).

Em 1987, a publicação das revistas em quadrinhos da Turma da Mônica passou a ser feita pela Editora Globo e, hoje, quem realiza as edições é a Editora Panini. Desde esse período, Maurício foi desenvolvendo e aprimorando um sistema de trabalho em equipe, de produção em série, que lhe permitiu publicar em escala industrial, possibilitando que seus trabalhos ficassem conhecidos em vários países. Suas revistas são as mais lidas pelas crianças do Brasil e já editadas em países como a França, Filipinas e Itália (VERGUEIRO, 1999). Tal destaque fomentou o uso das personagens da Turma da Mônica na produção de filmes animados, em peças de teatro, em ilustrações de livros didáticos, entre outros empreendimentos. Tal abrangência fez com que essas personagens adquirissem sucesso, permitindo a sua utilização em *merchandising* e a entrada do licenciamento de produtos em diversos ramos comerciais. Atualmente, o cartunista comanda a empresa Maurício de Sousa Produções, com ênfase nos setores de licenciamentos de produtos, editorial, educacional, entretenimento e eventos. No que se refere ao entretenimento, vale destacar o Parque Temático da Mônica, idealizado e criado em 1993, localizado na capital paulista.

Para além do entretenimento, o cartunista e sua equipe procuram veicular a marca da empresa em campanhas nacionais protagonizadas pela Turma da Mônica, veiculadas especialmente em seu *site*, como: “Pare de fumar perto de mim”, “Educação no trânsito não tem idade”, “Campanha Pública na Internet: Pornografia infantil não”, “Um coração para toda vida”, entre outras (MÔNICA, 2009). A intenção de Maurício de Sousa, ao veicular essas campanhas de abrangência nacional, é porque, como ele mesmo revela: “[...]”

tenho grande orgulho e prazer de poder ajudar de alguma forma a transmitir mensagens importantes que possam auxiliar a população em geral a ficar alerta” (SOUSA, 2003)¹⁵.

Reverendo a trajetória empresarial de Maurício de Sousa, observamos que, desde 1996, ele afirmava que sua produtora estava “[...] a par de um projeto educacional ambicioso, onde pretende-se levar a alfabetização para mais de 10 milhões de criança” (SOUSA, 1996). Visando colocar em prática tal projeto, o criador da Turma da Mônica esteve, em agosto de 2008, em Pequim, na China,

[...] entregou ao Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a primeira revista da Turma da Mônica editada em chinês. O tema da revista é “O Descobrimento do Brasil”. Com esse projeto educacional realizado por Mauricio de Sousa e a OEC - Online Education China, Mauricio chega às crianças chinesas com diversas edições de quadrinhos educacionais da Turma da Mônica com temas como: Brasil, Fenômenos da Natureza, Futebol, Esportes Olímpicos entre outros (SOUSA, 2008).

O projeto “pedagógico” de Maurício de Sousa incrementa as vendas de produtos licenciados da Turma da Mônica. Diversos são os materiais escolares em que encontramos a estampa das personagens mauricianas, por exemplo: atlas escolares, publicados em parceria entre a Maurício de Sousa Editora e a Editora FTD; materiais didáticos digitais, como CD *Roms* com jogos e brincadeiras, dicionário de inglês, publicado também pela Editora FTD. O próprio *site* da Turma da Mônica veicula diversas atividades didático-pedagógicas, como: palavras cruzadas, jogo das palavras, jogo da memória, ligue os pontos e muitos outros.

As Produções Maurício de Sousa, além de materiais impressos, destacam-se no cenário da animação nacional. O primeiro desenho animado protagonizado pela Turma da Mônica foi produzido em 1977, um curta para TV intitulado *Natal para todos nós*. Nessa época, Maurício de Sousa resolveu embarcar no mundo da animação, abrindo um estúdio – o Black & White – empregando mais de setenta artistas, realizando oito longas-metragens. Na década de 1980, a Turma da Mônica estreou no cinema com o filme *As aventuras da*

¹⁵ Entrevista cedida ao *site* “Universo dos Quadrinhos” em 2003, intitulada “O pai dos planos infalíveis”,

Turma da Mônica, em 1981¹⁶, composto por uma coletânea de quatro histórias. Entretanto a crise econômica enfrentada no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 dificultou os planos para criação de desenhos animados, por exigirem projetos a longo prazo, financiamentos, algo quase impossível com a inflação sempre em alta daquele período. Outro fator agravante para a não realização dos projetos relacionados aos desenhos animados de Maurício de Sousa foi a denominada Lei de Reserva de Mercado da Informática¹⁷, que impedia o acesso à tecnologia necessária para a produção de animação contemporânea. O cartunista se viu obrigado a postergar seus projetos com animação (SOUSA, 1996).

Os desenhos animados protagonizados pela Turma da Mônica retornaram para as telas com o longa intitulado *Cine Gibi*, em 2004¹⁸, constituído por uma coletânea de vários curtas-metragens oriundos de histórias em quadrinhos já editadas. Nessa animação, histórias são colocadas em uma máquina, que as transforma em pequenos filmes animados. Na entrevista cedida para o site “Diversão Uol”, Maurício de Sousa afirma que o filme *Cine Gibi*, se comparado ao longa *Uma aventura no tempo*, “[...] não era cinema. Praticamente são quadrinhos animados” (SOUSA, 2006).

Em contrapartida, o longa-metragem *Uma aventura no tempo*, que se configura como fonte do presente estudo, é concebido por Maurício de Sousa como seu melhor filme. O filme recebeu uma indicação ao Grande Prêmio do Cinema Brasileiro de Melhor Filme de Animação, lembrando que este desenho animado ultrapassou a marca de meio milhão de espectadores e foi exibido por toda América Latina. Viajar no tempo com a Turma da Mônica em um desenho animado é uma ideia antiga do cartunista, que ressalta:

Essa idéia de aventura no tempo é antiga! Há anos eu queria misturar os personagens e suas famílias e colocá-los numa aventura diferente na telona. Fiz uma parceria muito produtiva com a Diler, a Miravista, a Buena Vista e a Labo Cine e tenho certeza de que é nosso melhor filme, que até o momento só perde para o próximo (SOUSA, 2008a).

¹⁶ *As aventuras da Turma da Mônica* foi dirigido por Mauricio de Souza, pertence ao gênero de Animação, tem duração de 80 minutos, foi lançado no Brasil em 1982, o estúdio responsável pela produção foi a Maurício de Souza Produções e a distribuição ficou por conta da Embrafilme (ADORO CINEMA, 2009)

¹⁷ Maiores informações sobre esse assunto, consultar Mattos (2008).

¹⁸ *Cine gibi, o Filme - Turma da Mônica* foi dirigido por Maurício de Sousa e José Márcio Nicolosi, pertence ao gênero de animação, tem duração de 70 minutos, foi lançado no Brasil em 2004, os estúdios responsáveis pela produção foram: Maurício de Sousa Produções, Paramount Pictures e UIP e a distribuição ficou por conta da UIP (ADORO CINEMA, 2009).

2.2. DECUPAGEM DO FILME *UMA AVENTURA NO TEMPO*

O desenho animado em tela encena a história sobre uma viagem no tempo e reúne, pela primeira vez uma grande parte das personagens de Maurício de Sousa em uma única história. Com base na tabela que contempla aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*, como categoria, encaixa-se no tipo de texto denominado cinema de animação, que também assume forma do gênero cinematográfico aventura, já que representa um mundo heróico de combates, em que predomina a ação e porque as personagens enfrentam perigos e grandes desafios.

- **Créditos iniciais**

Durante a exposição dos créditos iniciais, apresenta-se uma música produzida especialmente para o filme, que trata da relação temporal entre presente, passado e futuro. Segue a letra da música “Máquina do tempo”¹⁹:

Vamo embora, tá na hora/Vamo nessa, tô com pressa/Tô sem tempo, já tô indo, tchau/Que bom seria não ter essa correria/E ter mais horas do meu dia/Prá poder dormir legal/Eu preciso de uma máquina do tempo/Prá chegar num só momento onde eu devo estar/Com minha máquina eu passo a minha hora/Sem estresse, sem demora e sem nunca me atrasar/O tempo do tempo é o tempo/Que o tempo tem prá passar/E passa o tempo que passa/E não pára nem prá descansar/Passado, presente, futuro/Segundo, minuto, hora, dia, mês, ano/Década, século, milênio, /O tempo não pára nenhum vez.

Após os créditos iniciais, o filme inicia com uma visão panorâmica do Bairro do Limoeiro, local onde reside a Turma da Mônica. Esse cenário foi criado juntamente com as primeiras histórias da turma, inspiração despertada por um bairro de Campinas/SP que, atualmente, não possui mais as características de outrora (SOUSA, 2007a). O bairro é um ambiente bem tranquilo, há várias casas de muros baixos, muitas árvores e gramados verdes. Próximo da rua, visualiza-se uma pequena praça com bancos de madeira, com um senhor sentado, alimentando aves.

¹⁹ Com 9 Volts; produção musical de Rodrigo Castanho; editora: Sônica Editora Musical Ltda. Letra da música extraída do ícone *Clipes* inserido no DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).



Figura 4: Pássaro Sobrevoando o Bairro do Limoeiro
 Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

Foca-se o laboratório do Franjinha que, externamente, tem formato de uma casa pequena, possui teto solar, janelas e porta de madeira. Visualizam-se muitos fios e equipamentos eletrônicos pendurados, entre eles, câmeras filmadoras e antena parabólica. No interior desse ambiente, observa-se um quadro de giz com vários escritos: organogramas, equações numéricas, desenho de uma máquina do tempo e uma ilustração de um rosto parecido com o de Einstein²⁰. Nas paredes, há instalações elétricas, encanamentos, tomadas, um quadro do avião brasileiro Santos Dumont²¹, entre outros elementos. Percebemos representações que dizem respeito às personalidades históricas do terreno da Ciência e da Tecnologia²². Há também mesas e armários e, sobre estes, notam-se projetos, tubos de ensaios e outros objetos característicos de laboratórios de pesquisa. Percebe-se, portanto, o destaque dos elementos tecnológicos em tal laboratório, bem como admiração a cientistas e pesquisadores por parte do Franjinha, um cientista mirim, que se encontra pesquisando em seu computador de última geração.



Figura 5: Laboratório do Franjinha.
 Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

²⁰ Albert Einstein (1879 - 1955), físico alemão conhecido por desenvolver a teoria de relatividade (BRASIL ESCOLA, 2009a).

²¹ Alberto Santos Dumont (1873 – 1932), brasileiro considerado “Pai da Aviação” por ter sido um dos primeiros a criar e a decolar em um avião (BRASIL ESCOLA, 2009b).

²² “Representações” é um aspecto-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

- **Detalhamento das cenas**²³

Nesta parte da pesquisa, pudemos identificar outras áreas de conhecimento e compreensão da mídia-educação, no modelo *British Film Institute – BFI*, especificamente os elementos “categorias”, “linguagem”, “representações” e “público” (FANTIN, 2006). Destacaremos as mesmas conforme forem aparecendo na descrição das cenas e das personagens.

I - A ação das personagens principais se inicia quando elas entram no laboratório do Franjinha e esbarram na máquina do tempo. Os quatro elementos responsáveis pelo funcionamento da máquina se perdem em locais e períodos diferentes. A turma se divide, cada personagem será enviada para um período/local da história, visando encontrar tais elementos. Somente Franjinha fica no laboratório para dar as coordenadas.

No filme em questão, Franjinha desempenha um papel de suma importância, ele é o ponto em comum de vários núcleos de personagens, orientando, dessa forma, a ação das mesmas. Essa personagem foi criada em 1959, juntamente com o cachorro Bidu. Ambos faziam parte das primeiras tirinhas produzidas por Maurício de Sousa. Franjinha é um menino cientista, de cabelos loiros e com uma franja sobre a testa, como um sobrinho do próprio Maurício, chamado Carlinhos (SOUSA, 2007b). O Franjinha é uma criança diferente das outras que compõem as personagens da Turma da Mônica. Ele não é tão cômico e se mostra centrado em seus estudos e invenções. Contudo, ele mantém a amizade com o restante da turma, apesar de não brincar, tampouco, se comportar como eles. Enquanto seus amigos aprontam as maiores travessuras, ele está em seu laboratório criando, por exemplo, uma máquina do tempo. O estereótipo que marca a personagem Franjinha é o de um jovem inventor, fanático por ser um cientista e interessadíssimo em tecnologia. Novamente, identificamos o aspecto-chave da mídia-educação no modelo BFI “representações”, já que Franjinha representa a temática que aborda um modelo de criança e sua relação com as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Seu laboratório é constituído por equipamentos e objetos característicos de estudiosos e cientistas. Quando ele foi criado, não havia *internet*, no entanto, suas características foram sendo modificadas com o passar do tempo e, atualmente, a nosso ver, o Franjinha representa uma geração de crianças vidradas em ambientes virtuais. Encena um tipo de criança que tem vasto acesso às informações e aos recursos tecnológicos.

²³ Para efeito didático, quando estivermos descrevendo as cenas do filme, especialmente a ação das personagens, utilizaremos uma letra diferenciada e enumeraremos cada parte referente ao enredo do filme descrita.

Bidu é o animal de estimação do Franjinha, sua figura é o símbolo da Mauricio de Sousa Produções. É um cão azul, semelhante aos da raça Schnauzer cor sal-pimenta, meio azulada, foi inspirado em um cachorro de estimação do próprio Maurício de Sousa chamado Cuíca. Nas primeiras edições, Bidu era branco (SOUSA, 2007b, p. 9). Por ser a representação de um cachorro de forma caricata, muitas vezes, expressa comportamentos parecidos com o de humanos, por exemplo, quando ele está com fome, passa a pata na barriga e “lambe os beiços” ou, quando ouve algo e não concorda, mostra-se irônico.

II - *As personagens Mônica e Cebolinha estão constantemente se desentendendo e, com frequência, ela o espanca utilizando seu coelho como “arma”. No laboratório do Franjinha, Mônica dá coelhadas no Cebolinha e no Cascão, já que eles a provocaram. Nesse momento, eles ficam com os olhos roxos, todos despenteados, mas, logo em seguida, já estão normais, sem manchas nem hematomas.*

Essa e outras cenas se assemelham às *gags*²⁴ de desenhos animados do gênero *Cartoon*, em que as leis naturais são ignoradas, não há harmonia entre a personagem, o tempo e o espaço, o que predomina é o absurdo, o delírio (NEVES, 2007, p. 111). Dois clássicos exemplos do *Cartoon* são as personagens Pica-Pau²⁵, Papa-Léguas e Coiote²⁶. Em contrapartida, a denominada Animação Clássica procura representar o movimento natural das coisas. As personagens da Animação Clássica tentam convencer o público de sua real existência, o que possibilita uma identificação emocional por parte do expectador (D’ÉLIA, 1996). O tempo, o espaço e as personagens da Animação Clássica, geralmente, estão em harmonia uns com os outros, sem deixar de lado o sonho e a fantasia, elementos tão importantes no universo infantil.

Quando as personagens batem umas nas outras, o barulho fica escrito na tela, por exemplo: “BUM!”, “PAM”, “TOIN”, sempre envolto por ilustrações de explosões, estrelinhas, recurso denominado onomatopéia²⁷. As bocas e, especialmente, os olhos das personagens expressam as emoções que elas estão vivenciando em determinado momento. Para Maurício de Sousa, o traçado dos olhos é o maior desafio no momento de desenhar uma personagem, a esse respeito, ele explica: “os olhos concentram as mensagens e emoções que queremos passar. Na vida e nos desenhos são os olhos que mostram tudo”

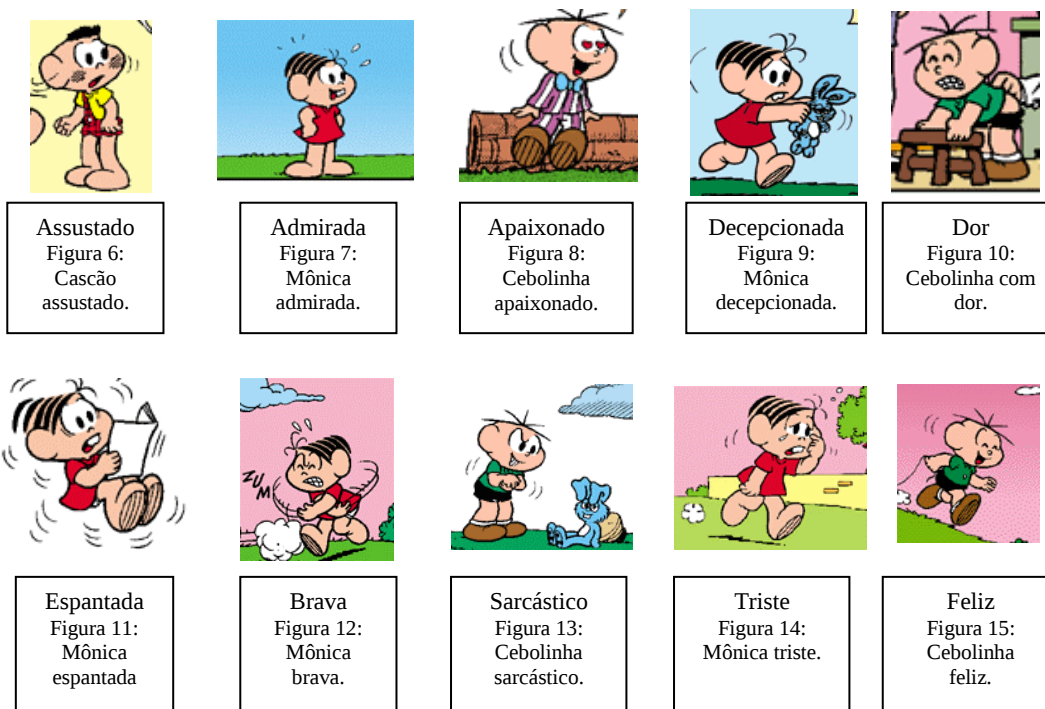
²⁴ Palavra originária da gíria estadunidense para nominar piadas curtas e rápidas (SAMA, 2009). Nos desenhos animados, é utilizada para caracterizar as sequências de *cartoons*, providas de ações cômicas, constituídas de elementos de previsibilidade.

²⁵ Criação de Walter Lantz na década de 1940, para os Estúdios Warner Bros (NAZÁRIO, 1996).

²⁶ Criação de Chuck Jones em 1949, para os Estúdios Warner Bros (NAZÁRIO, 1996).

²⁷ Palavra cuja pronúncia imita o som natural da coisa significada (*murmúrio, sussurro, cicio, chiado, mugir, pum, reco-reco, tique-taque*) (FERREIRA, 2004).

(SOUSA, 2008b). Observando os olhos, a expressão facial da Turma da Mônica, percebe-se que, em geral, são grandes, para demonstrar, de fato, as mudanças emocionais. Seguem exemplos com expressão das próprias personagens²⁸:



Tanto as onomatopéias quanto as expressões das personagens fazem parte da “linguagem”, outra área da tabela do modelo mídia-educação proposto pelo BFI. A linguagem que compõe o desenho animado *Uma aventura no tempo* é parte dos códigos estruturais do filme em questão.

III - *Antes de viajarem por períodos históricos, as personagens conversam sobre a máquina do tempo. Cascão pergunta se essa máquina pode fazer com que o tempo permaneça sem chuva, Cebolinha e Franjinha explicam que a máquina não modifica esse tipo de tempo relacionado ao clima.*

A dúvida do Cascão, confundindo o tempo cronológico com o tempo relacionado ao clima, é uma indagação comum entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Notamos, aqui, uma relação entre a personagem e a infância em idade escolar, que possui muitas dúvidas e conflitos que podem ser mediados, esclarecidos na

²⁸ Todas as imagens utilizadas para demonstrar as emoções das personagens foram retiradas de Mônica (2009).

escola. Talvez tal relação se estabelece no filme com o intuito de possibilitar a identificação do público com a personagem²⁹.

Em nível de esclarecimento, o estudo tanto do tempo cronológico quanto do tempo referente ao clima refere-se a conteúdos desenvolvidos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, subsidiados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), norteadores de conteúdos programáticos para a Educação Básica em âmbito nacional. Conforme o PCN de História, o tempo cronológico deve ser abordado sempre com destaque às mudanças e permanências nas vivências humanas presentes nas realidades mais próximas, bem como em outras comunidades (BRASIL, 1997). Nos parâmetros que servem como orientadores dos conteúdos de Geografia, o tempo é relacionado ao clima, conceito este que propõe o entendimento de questões atreladas às manifestações da natureza. Entender tais questões, de acordo com o PCN de Geografia, é importante para que os alunos reconheçam e comparem as diferenças de hábitos e costumes ocorridas de acordo com as mudanças climáticas. Também contribui para compreender como o homem usufrui da natureza de forma diferenciada, ajustando-se ao clima em que está inserido (BRASIL, 1997).

IV - Franjinha, objetivando recuperar os elementos perdidos, envia os amigos para períodos distintos. Ele fica em seu laboratório para dar as coordenadas às outras personagens que viajam no tempo. A comunicação é feita por meio de seu computador e de transmissores eletrônicos em formato de relógio de pulso, entregues por ele à Mônica, ao Cebolinha, à Magali e ao Cascão. Eles flutuam por uma espécie de túnel tempo, composto por feixes de luzes amarelas com uma fumaça branca brilhante e aparentam estar em alta velocidade, como se estivessem caindo de uma grande altura. Mônica é a primeira a chegar a seu destino após a viagem no túnel do tempo, no período dos homens primitivos, para reaver o elemento fogo.

• **Mônica e o elemento fogo na pré-história**

No ambiente representativo da denominada pré-história, há muitas árvores, montanhas, vulcões, dinossauros e aves gigantes. Também há rios, grandes pedras e vegetação diversificada, com folhagens enormes. A cor predominante do ambiente, um pano de fundo para a cena, é um tom laranja envelhecido, dando a impressão de tempos remotos. Os dinossauros são coloridos, uns rosas, outros azuis ou verdes.

²⁹ “Público” é um aspecto-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute* – BFI.

V - *Mônica é enviada ao período dos homens primitivos para reaver o elemento terra. Um buraco no céu parecido com um sol se abre e ela, que estava viajando pelo túnel do tempo, cai dele acompanhada de seu coelho e de Bidu.*

A personagem Mônica surgiu em 1963, no momento em que Maurício de Sousa “[...] procurava criar personagens femininas para suas histórias” (SOUSA, 1998, p. 38). Para criá-la, ele se inspirou em sua filha, chamada Mônica, uma menina ainda bem pequena, que vivia dando coelhadas em sua irmã. Com o tempo, essa personagem foi conquistando o público e, em 1970, ganhou sua própria revista. Devido ao seu espírito de liderança, Mônica é considerada a “dona da rua”, das histórias nas quais participa. Ela representa uma menina decidida, corajosa e forte, possui um temperamento agressivo e explosivo, “[...] está sempre agarrada ao coelho de pelúcia, chamado Sansão, que serve de ‘arma’ contra os meninos, caracterizando suas coelhadas” (LEITE, 2001, p. 8). Mônica carrega o estereótipo de menina briguenta e mandona. Notamos, na personagem Mônica, a representação de um estereótipo. Esta estereotipação pode ser vista como elemento de identificação do público que pode gerar audiência para o desenho animado em estudo³⁰.

VI - *Na pré-história, em que a cor envelhecida do fundo da cena dá a impressão de tempos remotos, surge do meio dos arbustos o dinossauro Horácio. Mônica, Horácio e Bidu são perseguidos por uma representação que lembra um Tiranossauro³¹. De repente, a personagem Piteco entra em cena para ajudar. Todos ficam cercados por algumas rochas e pelo Tiranossauro.*

Piteco foi criado em 1960, é uma personagem que representa o “homem das cavernas” no filme em estudo e em outras histórias. Ele é um esperto e corajoso caçador, habitante da “Aldeia de Lem”. É constantemente perseguido por Thuga, uma vizinha apaixonada que deseja se casar com ele. Piteco é um humano que convive com os dinossauros.

Horácio é uma personagem que representa um dinossauro órfão, figura criada em 1960. Durante quase três décadas, as histórias protagonizadas por Horácio foram escritas e desenhadas exclusivamente pelo próprio Maurício de Sousa para o jornal Folha de São Paulo, com redistribuição para outros jornais. Geralmente, tais histórias não possuem fins humorísticos, mas reflexivos, conforme salienta o próprio Maurício de Sousa: “[...] através do Horácio comecei a falar de coisas da vida e de minhas experiências! Por isso ele ficou tão filosófico!” (SOUSA, 2007b, p. 13).

³⁰ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo BFI – *British Film Institute*.

³¹ Uma espécie de dinossauro que viveu no fim do período Cretáceo (SUA PESQUISA, 2009).

Se pensarmos cientificamente, o filme não pode ser utilizado para fins conteudistas, porque os dinossauros viveram no planeta Terra muitos anos antes da existência do ser humano. Sabemos que um artista como Maurício de Sousa possui a denominada “licença poética”, pode criar “sem” o compromisso com a verdade. No entanto, os alunos, ao assistirem a tal filme e não forem devidamente instruídos, podem criar uma memória equivocada a respeito de conceitos da ciência em geral.

VII - *Um vulcão entra em erupção, o Tiranossauro sai correndo com medo. Horácio também sai de cena. Mônica se mostra bastante educada, agradece se referindo a Piteco como “homem pré-histórico”. Piteco afirma não ser uma boa hora para estarem ali, já que um “novo deus” estava dentro do vulcão e ameaçou incendiar todos os habitantes do local se não ofertassem a ele muitas coisas. Mônica relaciona a fala de Piteco com o elemento fogo e explica para ele o que está acontecendo e pede ajuda. Eles vão para o vulcão na tentativa de salvar a personagem Thuga, a qual se encontra pendurada no alto do vulcão para ser ofertada ao “Deus do Fogo”, bem como para verificar o que está acontecendo.*

Na verdade, o “Deus do Fogo” é outra figura que faz parte do núcleo de personagens da pré-história, o Pitoco.

VIII - *Pitoco ao encontrar o elemento fogo se transforma em um vilão mesquinho e resolve se vingar, já que é apaixonado por Thuga e não tem sucesso com ela. Ele mora em um vulcão com sistema de iluminação de tochas penduradas nas paredes e elementos como: mesas e cadeiras feitas de pedras, acessórios produzidos com pele de animais, entre outros. Ao lado do vulcão, localiza-se a Aldeia Lem, onde os homens pré-históricos do filme moram. Há casas feitas de pedras que possuem janelas, portas e escadas para subir na parte superior. Os pré-históricos têm cortes de cabelos variados, usam roupas características que lembram as túnicas feitas com peles de animais, no entanto, são bem coloridas e cheias de estampas.*

IX - *Thuga é lançada para dentro do vulcão pelo “Deus do Fogo”, o qual está sempre com o elemento fogo nas mãos dentro de um cajado pequeno, devido a isso, consegue realizar vários truques. Uma rocha lateral do vulcão se solta e Mônica, juntamente com Piteco, caem dentro dele. Não se machucam, porque há, lá embaixo, uma cama elástica. Eles pegam uma tocha e entram no túnel existente no interior do vulcão na procura de Thuga. Ela está conversando com o “Deus do Fogo”, numa espécie de jantar à luz de velas³², no qual ele a pressiona para se casarem, caso contrário colocará fogo na aldeia e nas florestas. Thuga se nega, dizendo se casar apenas com o Piteco, deixando o “Deus do Fogo” bastante irritado. Por estar descontrolado, ele acaba colocando fogo em sua própria roupa, dessa forma, Mônica e*

³² Esse jantar não se apresenta um tanto “romântico” para o período pré-histórico? Mais uma vez a Licença Poética.

Piteco ficam intrigados. Bidu e Mônica entram na sala e desmascaram o “Deus do Fogo”, que, na verdade, era a personagem Pitoco.

X - *O vulcão entra em erupção e Pitoco tenta fugir acionando uma alavanca que joga para ele uma escada, entretanto Mônica o impede, lançando o seu coelho e o derrubando. As outras personagens saem do vulcão pela tubulação do lixo. Durante o percurso por dentro da tubulação, observam-se fósseis de dinossauros enterrados.*

Os recursos implantados por Pitoco dentro do vulcão (alavancas, sistema de luz com tochas pregadas nas paredes, mesa de jantar e seus utensílios, escadas que são acionadas, sistema de tubulação de lixo configuram-se como aspectos a serem pensados se levarmos em conta o período no qual o desenho se propõe representar. Especialmente se o filme em tela for concebido na escola como ferramenta pedagógica para o trabalho com conteúdos do campo da História.

XI - *Mônica utiliza o frasco com o elemento fogo para controlar a erupção do vulcão e salva a aldeia das chamas. Nos pés do vulcão, está a aldeia e seus moradores assistem à ação de Mônica. Bidu, Piteco e Thuga vão cumprimentá-la pelo feito. Piteco diz que, após a decepção com o tal “Deus do Fogo”, quem sabe o povo da aldeia deixe de acreditar em falsos deuses, ídolos e coisas do tipo.*

Percebe-se, na aventura de Mônica pela pré-história, como o fogo é representado no desenho, referenciando a importância do mesmo no período histórico em questão para a sobrevivência das pessoas, bem como para incentivar a crença dos homens dessa época. Podemos relacionar a questão dos deuses com a literatura cristã criada para o controle social.

Vários aspectos encontrados nessa parte do filme nos remetem à discussão sobre a incoerência de se olhar para o passado buscando e colocando características do presente, incoerência esta relacionada a conceitos denominados por autores da comunidade interpretativa do campo da História da Educação de: anacronismo, abordagens descontextualizadas e *precursorite*. Tais conceitos podem ser observados no filme quando colocam-se aspectos do presente no passado, como, por exemplo, costumes e atitudes. Vale ressaltar que há uma grande diferença entre olhar para o passado com a concepção do presente e atribuir ao período que se passou hábitos e comportamentos da atualidade. Claro que, ao voltar o olhar para o passado, nós o ressignificamos, historicizamos sobre ele. Por outro lado, cometer anacronismos, abordagens descontextualizadas, é colocar elementos do presente como se eles estivessem acontecido no passado. Isso é algo para se pensar,

especialmente quando um filme como *Uma aventura no tempo* é levado para a sala de aula, seja pelos alunos ou pelos professores.

Retomando a descrição do filme, as próximas cenas se voltam para Cebolinha, enviado ao futuro para recuperar o elemento ar.

- **Cebolinha e o elemento ar no século XXX**

Incumbido de reaver o elemento ar, Cebolinha é enviado para o futuro, especificamente no século XXX.

O cenário representativo do século XXX é constituído por vários prédios e construções bastante futuristas, providas de muitos elementos tecnológicos e avançados. As cores que prevalecem são tons frios, como azul e cinza, que remetem ao metal, material muito presente nesse ambiente.

Cebolinha é uma figura criada em 1960, baseada em um amigo do irmão mais novo de Maurício de Sousa, que possuía o apelido de Cebola e também trocava o “R” pelo “L”, como a personagem em questão (SOUSA, 1998). Aliás, essa característica marca o estereótipo do Cebolinha, algo que os alunos acham engraçado e acabam imitando. Esse menino de cabelos espetados teve sua primeira revista lançada em 1973. Nas histórias, Cebolinha está constantemente inventando “planos infalíveis” para tentar capturar o coelho de pelúcia da Mônica, já que é sempre agredido “com” ele (SOUSA, 2007b). Identificamos, na caracterização do Cebolinha, que a representação estereotipada de uma criança pode gerar identificação com o público³³.

XII - *No futuro, Cebolinha aparece no interior de uma nave espacial futurista pertencente à personagem Astronauta.*

Astronauta foi lançado em 1963 para tiras do jornal Diário de São Paulo, em um período marcado pelas corridas espaciais, em que “[...] os astronautas eram os heróis modernos” (SOUSA, 2007b, p. 19). Nesse contexto, vale destacar que, na década de 1960, especificamente em 1968, a missão da Agência Espacial Norte Americana (NASA) denominada “Apolo 8” foi a primeira a levar o homem à órbita da Lua (VEJA ON LINE, 2009). Aproveitando o ensejo de admiração pelos astronautas, Maurício de Sousa criou a personagem também chamada de Astronauta, um “herói interplanetário”, como denomina seu próprio criador, que viaja pelo espaço em sua nave espacial para viver aventuras

³³ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

espaciais. Notamos em *Astronauta* a representação de temas como as viagens no espaço como o intuito de provocar a identificação de determinado público com esta personagem³⁴.

XIII - *Astronauta conversa com Cebolinha que estava assustado e afirma ser “do bem”. Cebolinha considera estranho alguém se chamar Astronauta (por ser a nomeação de uma profissão). Ele questiona onde está e descobre que se encontra no espaço sideral próximo ao Planeta Terra, porém pergunta “onde está o calendário”, porque o mais importante é saber “quando” e não “onde”, ou seja, em qual período se encontra. Astronauta responde estarem no século XXX.*

XIV - *Enquanto Cebolinha e Astronauta conversam, os denominados Piratas Siderais começam a atacar a nave na qual os dois se encontram. Esses piratas são uma gangue de robôs, asteróides, e alienígenas malvados comandados pela Rainha Cabeleira Negra.*

Observa-se o cinema se citando, visto que a nomeação “Piratas³⁵ Siderais”, a nosso ver, remete aos filmes *Piratas do Caribe*, uma trilogia de filmes produzidos pelos Estúdios Walt Disney que representam histórias fictícias de piratas, intitulados: *Piratas do Caribe – A Maldição do Pérola Negra* – EUA/2003; *Piratas do Caribe - O Baú da Morte* – EUA/2006; *Piratas do Caribe no Fim do Mundo* – EUA/2007. Relacionar filmes em enredos cinematográficos é, a nosso ver, um recurso de linguagem para causar identificação com o público³⁶.

XV - *A Cabeleira Negra é uma vilã bonita, corajosa, sedutora e cruel, vive saqueando naves interplanetárias na intenção de aumentar seu tesouro. Ela também mora em uma nave espacial que possui o formato semelhante a uma caravela de piratas com alguns elementos futurísticos agregados.*

Tanto os Piratas Siderais quanto a Cabeleira Negra foram criados especialmente para o filme em tela. Uma música denominada “Cabeleira Negra”³⁷ foi produzida para essa personagem, confira a letra:

Cabeleira, Cabeleira, Cabeleira Negra/ Meu nome é temido porque eu sou do mal/ Cabeleira, Cabeleira, Cabeleira Negra/ Rainha dos piratas do espaço sideral/ Cabeleira...Negra/ Sou eu/ Cabeleira Negra/ Cabeleira, Cabeleira, Cabeleira Negra

XVI - *Cebolinha e Astronauta estão sendo atacados, de repente, a nave para de balançar, entra a pirata espacial Cabeleira Negra com um capacete³⁸.*

³⁴ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

³⁵ Aventureiros dos mares que pilham navios mercantis e povoações costeiras.

³⁶ “Linguagem” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

³⁷ Com Bianca Rinaldi; autoria de Márcio Araújo; editora: Sônica Editora Musical Ltda (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

XVII - *Cabeleira Negra encontra o elemento ar, considerado por ela um valioso tesouro. Congela Astronauta e deixa um objeto com a capacidade de transformar Cebolinha em um rato se ele não disser o nome dela de forma correta para desativá-lo. Cebolinha não consegue falar certo, porque ele troca a letra “R” pela “L”. Logo em seguida, surge de um túnel do tempo o Cascão que ajuda Astronauta e Cebolinha.*

XVIII - *Cabeleira Negra, ao conversar com os Piratas Siderais diz ter como antepassado o pirata Barba Negra³⁹, dominador dos sete mares, por isso dominou o espaço e, agora, pretende dominar o tempo, roubando os quatro elementos.*

XIX - *A Rainha dos Piratas do Espaço luta com Astronauta, enquanto Cascão e Cebolinha vasculham os tesouros presentes no local. Eles encontram o elemento ar.*

XX - *Cascão e Cebolinha também lutam com a Pirata. Ela consegue pegar o elemento ar dos meninos, colocando-os para caminhar em uma prancha, como os piratas de seu antepassado Barba Negra. Ela propõe livrá-los da prancha se eles contarem onde estão os outros elementos. Eles não aceitam, então, ela corta a prancha com sua espada laser e os meninos são lançados no espaço. Na queda, eles são engolidos pelas naves espaciais com formato de tubarão.*

Como a Cabeleira Negra se considera uma Pirata do Espaço, vários elementos reforçam essa ideia, como o formato de sua nave espacial, referenciando uma antiga caravela, também por meio das naves espaciais no formato de tubarão e, ainda, pelo fato de ela querer colocar os meninos para andar na prancha, prática lendária dos piratas do início do mercantilismo, no período das grandes navegações. Destaca-se o fato de a Cabeleira Negra representar uma tradição⁴⁰ ao praticar, a seu modo, um conjunto de costumes ou de crenças da época de seus antepassados, os piratas dos sete mares, como a própria personagem denomina. Nessa representação, podemos perceber a busca por causar identificações do público com o tema tradição de piratas⁴¹.

³⁸ O tal capacete é parecido com o da personagem Darth Vader, da série de filmes *Star Wars*, uma série composta de seis filmes de ficção científica, dividida em duas séries de duas trilogias e criada pelo cineasta e roteirista George Lucas (EDUCACIONAL 2009).

³⁹ Apelido do pirata mais famoso que a história tem notícia e personagem real, imortalizado em um dos clássicos da literatura infantil intitulado *A ilha do tesouro*, escrito por Robert Louis Stevenson em 1883 (GODOY, 1997).

⁴⁰ “O termo tradição vem do latim *traditio*, do verbo *trans-dare*, dar completamente, de um lado ao outro. É o prefixo *trans*, que aparece igualmente em transparecer, transmitir, tramitar, transferir, transvasar, que lhe confere o sentido de totalidade. *Traditio* tinha para os latinos um duplo sentido que viria a especificar-se nas línguas latinas modernas com a invenção de dois termos distintos: tradição e traição. *Traditio* é assim, em latim, a doação, a entrega, a transmissão completa, de um lado ao outro, tanto do saber do mestre aos seus discípulos como de uma pessoa ou de um sentimento” (RODRIGUES, 2009).

⁴¹ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

XXI - *Cabeleira Negra e Astronauta continuam lutando, até que ele salva os meninos ao utilizar o elemento ar recuperado.*

XXII - *De volta à nave espacial de Astronauta, Cascão e Cebolinha estão com o elemento ar e o devolvem para Franjinha por meio do relógio de pulso transmissor. Franjinha adverte sobre a falta do elemento terra e que as meninas, Magali e Mônica, precisam de ajuda. Cebolinha e Cascão se despedem de Astronauta e entram no túnel do tempo.*

O foco do filme se direciona para Cascão, cuja missão é reaver o elemento água, fato irônico, já que essa personagem não gosta de água, “morre” de medo dela.

• **Cascão e o elemento água no século XVII**

O cenário da floresta, cujo período representativo é o século XVII, é constituído por árvores secas e vestígio de rios sem água. As cores do ambiente são uma mistura de um verde meio envelhecido e de um marrom bem claro, meio sépia, dando a impressão de um ambiente que sofre por falta de água.

XXIII - *Cascão aterrissa em uma floresta do século XVII onde não há água. O leito do rio está seco, as árvores e plantas secas e os animais desnutridos e desidratados. Em princípio, Cascão não percebe a situação do rio e fica com medo de cair na “água”, então diz: “que zica, logo eu cair na água!”.*

Percebe-se o uso de gírias na fala da personagem Cascão, mais do que na de outras personagens, ele diz “zica”, para se referir a uma encrenca ou problema que deverá enfrentar. As gírias no filme, analisadas com base no modelo BFI, são elementos de “representação”, porque representam uma linguagem específica do universo infantil, o que acarreta a identificação do público⁴².

Cascão, personagem originada com base na figura de um amigo do irmão mais novo de Maurício de Sousa. Da mesma forma como o Cebolinha, Cascão foi criado em 1961 (SOUSA, 2007b). Assim como a pessoa que serviu de inspiração para sua criação, Cascão não gosta muito de tomar banho (SOUSA, 1998). O próprio Maurício de Sousa teve receio, no início, “[...] da reação do público para com este personagem com uma certa ‘mania de sujeira’. A aceitação desse estereótipo de “menino sujo” com pavor de água, entretanto, foi imediata e a popularidade cresceu tanto que desde agosto de 1982, Cascão tem sua própria revista”⁴³.

⁴² “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

⁴³ Trecho extraído da apresentação da personagem Cascão (MÔNICA, 2009).

XXIV - *Na floresta onde Cascão aterrissou, há uma tribo indígena, com grandes ocas arredondadas feitas com palha e madeira. Observam-se muitos utensílios, tais como: cestos de vime, jarros e tigelas pintadas com desenhos característicos da cultura indígena; instrumentos, como arpões de caça, lanças e leques feitos com penas de animais e palha. Próximo das ocas há pequenas plantações.*

XXV - *Aparecem duas personagens indígenas, Papa-Capim e Cafuné, que ameaçam Cascão com suas lanças, mas o mesmo avisa para não temerem, porque ele segura apenas um guarda-chuva.*

Sabemos que a personagem Papa-Capim foi criada na década de 1970, como representação do indígena idealizado por Maurício de Sousa como protetor da natureza que habita a floresta juntamente com sua tribo, “[...] cultivando as lendas e cultura dos índios brasileiros, em aventuras singelas ou perigosas”⁴⁴.

O que nos chama a atenção é o nome dado por Maurício de Sousa a um representante da nação indígena, Papa-Capim. Correndo o risco, ou não, da superinterpretação (ECO, 2001), a nosso ver, o nome soa pejorativamente pensando que “papa” é um termo que remete ao ato de comer, sendo assim, Papa-Capim seria o mesmo que “comer capim”, comportamento típico de bovinos e equinos. A justificativa dada por Maurício de Sousa distancia-se deste entendimento, ele informa que a nominação Papa-Capim originou-se do nome de uma ave comum no Estado da Bahia (SOUSA, 2007b). No entanto, ainda não encontramos esta explicação em nenhuma publicação para o público que consome as revistinhas em que Papa-Capim aparece, ou seja, a informação a respeito da origem do nome de tal personagem indígena não é veiculada com ênfase na mídia, o senso comum não possui conhecimento desse fato. Portanto, deixamos registrada aqui a nossa indagação: a nominação Papa-Capim dada à personagem que representa o índio no filme *Uma aventura no tempo*, não seria ideológica, politicamente incorreta? Referir-se a uma etnia que está na construção da sociedade brasileira dessa forma, não seria, no mínimo, estranho? Sobre esse assunto questionamos: será que as Produções Maurício de Sousa não teriam outra forma menos agressiva de nomear um representante do índio protetor da natureza?

⁴⁴ Trecho extraído da apresentação da personagem Papa-Capim (MÔNICA, 2009).



Figura 16: Ave Papa-Capim.
Fonte: Imagem extraída de Zeramos (2008).

XXVI - *Os índios entendem que Cascão é o “guarda da chuva”, como um “Curumim”, um “salvador” enviado por “Tupã”, que contribuirá para voltar a chover. Eles levam Cascão para sua tribo onde há outros índios, mulheres, crianças, todos bem desanimados e aparentando estar com fome.*

Percebe-se, assim, a crença em mitos por parte dos indígenas do filme, já que os mesmos acreditam que Cascão é um herói capaz de fazer a água brotar novamente na floresta.

XXVII - *Os índios todos possuem cabelos pretos bem lisos, cortados no formato de tigela. Utilizam um tapa sexo, colares, brincos, tornozeleiras, braceletes. Papa-Capim e Cafuné levam Cascão para a oca do chefe da tribo.*

XXVIII - *Entra em cena o cacique da tribo, todo ornamentado, usando uma espécie de tapa sexo, um grande cocar, colar com dentes de animais, pulseiras e um cajado decorado com penas e pedras coloridas. O cacique acha que Cascão chegou para devolver a vida ao grande rio responsável pela sobrevivência dos índios, bem como dos seres vivos da floresta.*

XXIX - *O cacique joga uma poeira, formando uma fumaça, funcionando como meio de ilustrar a história que o mesmo contará ao Cascão sobre como era a floresta, a tribo e seus moradores antes da água desaparecer.*

Essa história é contada por meio de uma música que, a nosso ver, teve a intenção de ser comovente, em que os índios da tribo aparecem em uma bela floresta colorida, repleta de animais, árvores frutíferas, rios, cachoeiras. A música, intitulada “Triste Floresta”, produzida pelos Estúdios Maurício de Sousa, foi criada especialmente para o filme em questão. É cantada por coral de vozes femininas e infantis. Ouve-se ao fundo o som de instrumentos indígenas. Observe a letra da música “Triste floresta”⁴⁵:

⁴⁵ Letra da música extraída do ícone Clipes inserido no DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

Muitas luas atrás/ Tudo aqui na mata era bom/ O rio era um baita espelhão/ E a tribo tinha água de montão/ Como era tão bom/ Mas certo dia quando o dia amanheceu/ A nossa água toda desapareceu/ O rio secou, tudo esquentou/ E a floresta que era verde amarelou/ E um deserto virou

Com a magia da fumaça feita pelo cacique, o cenário é a tribo, juntamente com a floresta que a cerca no período que antecede o desaparecimento da água. O ambiente seco se transforma, aparecem flores, folhagens, árvores, rios, a cena se torna bem colorida. As cores são fundamentais para compreender as nuances dessa cena. Quando mostra-se a água acabando, ou então a aldeia sem água, as cores são opacas. Para demonstrar como era a floresta quando ainda havia água, as cores são vibrantes e diversificadas. Conforme a música vai terminando, mostra-se essa floresta perdendo a água, os indígenas tristes, os rios secando, a terra rachando e os animais morrendo. As cores e a música fazem parte da linguagem responsável por narrar o filme que apresenta elementos significativos, especialmente no que se refere ao estímulo das emoções que podem ser despertadas no público⁴⁶.

XXX - *A cena retorna ao interior da oca do cacique, onde o mesmo continua conversando com Cascão sobre a possibilidade de este ajudar a recuperar a água. Papa-Capim e seus amigos pedem ajuda ao Cascão, achando que ele pode fazer “brotar a água”. Cascão pede ajuda ao Cebolinha por meio do relógio de pulso.*

XXXI - *Eles avistam o bandeirante Dente-de-Ouro, um garimpeiro de descendência portuguesa que está secando os rios com o elemento água. Papa-Capim o enfrenta e pede a ele para devolver a água. No entanto, Dente-de-Ouro faz os meninos de serviçais para ajudar no garimpo.*

O bandeirante renegado Dente-de-Ouro é uma personagem criada para o filme em questão. Ele é ambicioso e maldoso, ao encontrar o elemento água, considerado por ele como um “amuleto mágico”, pretende secar todos os rios da floresta para garimpar seus leitos, visando encontrar pepitas de ouro e outras pedras preciosas (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

XXXII - *Cascão encontra uma pepita de ouro, fica alegre, mas o bandeirante a toma dele e vai almoçar, contudo, os meninos ficam presos em um barril pendurado em uma árvore e não almoçam.*

⁴⁶ “Linguagem” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute* – BFI.

O bandeirante tem sotaque português e utiliza alguns termos como “*pois, pois*” e “*repasto*”, que é o mesmo que almoço na língua utilizada em Portugal. Percebemos, nessa cena, a tentativa de demonstrar, em parte, a exploração realizada pelos colonizadores no Brasil, bem como a utilização dos índios para ajudar na mesma, entretanto, sem ter nenhum respaldo teórico e pesquisa histórica. É possível inferir a representação de temas como a exploração dos colonizadores⁴⁷.

XXXIII - *Ao se ver em apuros, Cascão pede ajuda ao Franjinha, este diz que o tempo está sendo afetado devido à perda dos elementos, fala com a Mônica e a envia para o período no qual se encontra Cascão.*

XXXIV – *Mônica atira seu coelho no bandeirante, derruba os meninos da árvore e recupera o elemento água. O bandeirante sai correndo. Nesse momento, eles devolvem a água para a floresta. Os animais vão voltando aos poucos e as plantas renascem quase que instantaneamente.*

XXXV - *Começa a chover e os indígenas dançam e brincam com a água. Papa-Capim agradece Mônica e Cascão.*

Quando a água volta, o fundo musical é uma melodia parecida com a música já citada “Triste Floresta”.

Cascão cumpre sua missão ao recuperar o elemento água, então, a cena se volta para a personagem Magali, incumbida de reaver o elemento terra que foi enviado para o Bairro do Limoeiro no período em que a Turma da Mônica era bebê.

- **Magali e o elemento terra no passado recente**

No passado recente, no Bairro do Limoeiro, as casas têm muros baixos, portões de madeira, janelas abertas, muitas plantas e árvores. Também se visualiza uma pracinha localizada no centro de várias casas, nela, há um parquinho para crianças. Há muitas árvores, plantas e bancos de madeira.

XXXVI - *Encarregada de recuperar o elemento terra, Magali vai para o Bairro do Limoeiro, onde reside a Turma da Mônica, mas no período em que as personagens ainda eram bebês.*

A personagem Magali, assim como a Mônica, foi inspirada em uma das filhas de Maurício de Sousa, com o mesmo nome, com as características semelhantes e que “[...]”

⁴⁷“Representações” é um dos aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute* – BFI.

comia uma melancia inteira em criança. Daí o personagem seguir seus hábitos”⁴⁸. Ela foi criada em 1963 e, em 1989, foi lançada sua primeira revista (SOUSA, 1998). Magali é a melhor amiga da Mônica, possui hábitos alimentares exagerados, em outras palavras, é considerada “gulosa”, o que caracteriza o seu estereótipo, porém ela continua com aspecto magro. Magali representa um estereótipo, um modelo que o público se identifica e, ao se identificar, consome, cria audiência⁴⁹.

XXXVII - *Magali enxerga a pracinha e alguns bebês brincando na areia. Os bebês são a Mônica e o Cebolinha. Em um banco de madeira, encontram-se sentadas as mães dos bebês. Elas estão lendo jornais que possuem ilustrações de Maurício de Sousa, informações sobre o Bairro do Limoeiro e, em um desses jornais, há a ilustração de uma fatia de melancia.*

XXXVIII - *Ela percebe que a Mônica bebê está com o elemento terra nas mãos. Mônica bate com este na cabeça do Cebolinha, fazendo-o chorar. As mães não dão muita atenção. A mãe do Cebolinha fala com voz de criança e com tranquilidade: “que foi filhinho? Será que a Mônica fez alguma coisa pra ele?”. A mãe da Mônica responde bem calmamente: “imagina, tão pequenininha minha fofinha”.*

As mães se mostram omissas, permissivas, sempre dando razão aos filhos e deixando de impor limites.

XXXIX - *Magali, após ver os bebês, constata estar em seu bairro no período em que a Turma da Mônica era bebê. Nesse momento, atrás da Magali, nota-se uma mulher com um carrinho de bebê com várias mamadeiras penduradas.*

XL - *A mulher que está empurrando o carrinho com o “bebê Magali” é a sua mãe, que a confunde com uma sobrinha chamada Roseli. Ela diz não entender porque a “Roseli” não está no colégio e diz que é sua tia e vai levá-la imediatamente à escola. Magali tenta explicar, entretanto a mãe a pega pelo braço e questiona sobre sua atitude de “matar” aula.*

Essa cena começa focando as mamadeiras, justamente no período no qual Magali é a responsável por recuperar o elemento perdido no tempo, reforçando, assim, o estereótipo dessa personagem caracterizada como gulosa.

XLI - *A menina Magali avista uma panificadora, empolga-se e pede para comer, porém a mãe contesta, afirmando que ela (pensando ser a sobrinha Roseli) está de regime. A mãe vai até um caixa eletrônico, localizado ao lado da panificadora, para sacar dinheiro e comprar o leite da bebê.*

⁴⁸ Trecho extraído da apresentação da personagem Magali (MÔNICA, 2009).

⁴⁹ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute* – BFI.

Destacamos nessa parte do filme a representação do papel de mãe, de alguns anos atrás. Percebe-se que as mães não trabalhavam fora, viviam especialmente para dar atenção aos filhos, algo raro nos dias atuais. Vale ressaltar a tranquilidade do bairro em que residia a Turma da Mônica e a cooperação de uma mãe com a outra em se preocupar com a “sobrinha” que não estava na escola.

XLII - *Magali avista os bebês Cebolinha e Mônica brigando e disputando o elemento terra. Ela pede ajuda ao Franjinha, tendo em vista que não consegue pegar o elemento terra das mãos da “Moniquinha”. Nesse instante, Franjinha envia Mônica, juntamente com Bidu, para ajudar Magali.*

XLIII - *A Mônica criança tenta tirar o elemento terra das mãos da Mônica bebê. Magali criança e Cebolinha bebê só assistem à disputa. Bidu está do lado de fora da caixa de areia do parquinho também observando, embaixo de uma placa que informa que naquele local é proibido cachorros, demonstrando, dessa forma, o enfoque no cumprimento de regras sociais.*

XLIV - *Cebolinha e Cascão aparecem para ajudar. No mesmo instante, a “Moniquinha” se encanta com o coelho da Mônica criança, e esta não quer dar o coelho. A bebê se irrita e começa chorar e berrar, causando um terremoto. As mães se assustam e questionam, querendo saber quem fez a “Moniquinha chorar”. Contudo, permanecem sentadas e, devido ao terremoto, são arremessadas para fora do parquinho.*

XLV - *Após receber o coelho, a bebê entrega o elemento terra ao Cebolinha. Logo em seguida, Franjinha chama a turma pelo relógio transmissor.*

XLVI - *O transmissor não está funcionando, isso impede Mônica de enviar o elemento terra para o Franjinha e este alerta a turma para irem mais rápido, porque o tempo está “congelando”.*

XLVII - *No laboratório, Franjinha tenta conectar alguns cabos para entrar em contato com o restante da turma para juntar os elementos e normalizar o tempo. No entanto, ocorre um curto-circuito, muitas luzes se espalham, deixando a sua visão turva. Nesse instante, Dorinha entra no laboratório e Franjinha pede a sua ajuda, já que não consegue enxergar e ela, por ter necessidade especial visual, consegue realizar muitas coisas por meio do tato.*

A personagem Dorinha foi criada em 2004. Nessa cena, enfocam-se questões que envolvem crianças com necessidades especiais visuais. Também destaca-se a inclusão⁵⁰, já

⁵⁰ A questão de inclusão é abordada em documentos legais e normativos oficiais, tais como: Constituição Federal de 1988, Nas seguintes leis: Lei Federal no. 7853/89 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 9394/96 (institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Decreto Federal no. 3298/99 (Regulamenta a Lei 7853/89 e Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (aprova o Plano Nacional de Educação), Resolução CNE no. 02, de 11 de setembro de 2001 (institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) (MAZZOTA, 2009).

que Dorinha convive com crianças sem necessidades especiais. Notamos, aqui, a representação do tema inclusão, envolvendo a deficiência visual⁵¹.

XLVIII - *Franjinha, com o apoio de Dorinha, consegue acionar novamente o computador e a máquina do tempo, trazendo de volta toda a turma. Entretanto, como os elementos não foram alinhados, o tempo continua congelando. As personagens são congeladas, menos a Mônica, que ainda estava dentro da máquina do tempo e retorna ao túnel do tempo para verificar o que houve.*

XLIX - *Flutuando no túnel do tempo, Mônica se dá conta que esqueceu algo no passado e por isso o tempo congelou⁵². Ela retorna ao período passado recente, especificamente, no seu quarto de bebê e pega seu coelho deixado com a “Moniquinha”. Ela viaja novamente pelo tempo e retorna ao presente.*

• De volta ao presente

L - *Mônica está dentro da máquina do tempo, único local não afetado pelo congelamento do tempo. Ela lança o seu coelho, atingindo a alavanca do computador do Franjinha, acionando, assim, a junção dos elementos. Devido a isso, o tempo vai se descongelando.*

O efeito utilizado para demonstrar o tempo se descongelando é semelhante a uma calda azul meio brilhante sendo sugada, devolvendo as cores naturais das coisas.

LI - *Aparece o Rolo quase caindo da moto, já que estava olhando para uma garota que passava na calçada. Em seguida, visualiza-se Chico Bento que, antes do tempo ser congelado, estava pescando, caindo no Ribeirão.*

Rolo, inspirado em um *Hippie*, foi criado em 1964. A personagem Chico Bento foi criada no ano de 1961, mas veiculado somente em 1963. Sousa (2007) se refere à essa personagem, que caracteriza o morador do campo em suas histórias, da seguinte forma: “o Chico é uma mistura das minhas vivências, quando criança no interior, e das aventuras do meu tio-avô Chico Bento” (SOUSA, 2007b, p. 15). Chico Bento representa, de forma estereotipada, o “caipira” brasileiro, buscando a identificação do público com tal modelo cômico⁵³.

LII - *Franjinha guarda os elementos em um cofre e assevera que só os utilizará quando estiver pronto para usá-los com mais responsabilidade.*

⁵¹ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

⁵² No filme *De volta para o futuro I* dirigido por Robert Zemeckis, nos EUA no ano de 1985, quando o protagonista interfere no passado, o futuro também é modificado.

⁵³ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute – BFI*.

LIII - *A turma de amigos encontra-se no laboratório, então, entra o menino cadeirante Luca e pergunta o que está acontecendo. Ele questiona Franjinha a respeito da serventia do botão vermelho da cadeira de rodas automática que ele fez. O botão, segundo Franjinha, aciona as asas e a turbina da cadeira de rodas. Cascão e Cebolinha ficam contentes e saem voando com Luca em sua cadeira para fugir da Mônica. Esta sai correndo, irritada, atrás deles pelas ruas do bairro. Magali, Franjinha e Dorinha ficam rindo dentro do laboratório. A cena vai acabando mostrando o céu.*

Luca, criado em 2004, é uma personagem que representa um cadeirante. Vale destacar, novamente, o tema inclusão, representado por meio de Luca. Notamos que Dorinha e Luca foram inseridos no filme para demonstrar uma “preocupação” com a questão da inclusão, algo politicamente correto, no entanto, não exercem papéis significativos na história. Ao tentar representar a inclusão, almejando ser politicamente correto, o filme busca construir identificação com seu público⁵⁴.

• Créditos finais

O filme termina ao som de uma música intitulada “Uma aventura no tempo”⁵⁵, criada especialmente para o desenho animado em questão. Segue a letra da música:

Olhe o tempo, pegue o tempo/ Vire o tempo, mude o tempo/ Faça um tempo bom pra viver/ Toda hora, todo dia, toda vida/ Toda história tem o tempo/ Que tem que ter/ A vida é um relógio que bate/ Seguindo o tempo do coração/ E a sua vida não pára, é o vento/ É a brisa, às vezes um furacão/ Olha o tempo que vai/ Olha o tempo que vem/ A nossa aventura no tempo chegou/ Olha o tempo que vai/ Olha o tempo que vem/ E nessa aventura no tempo/ É que eu vou

Finalizamos a seção da descrição da fonte, lembrando que a intenção da descrição minuciosa foi permitir que o leitor, desconhecedor do filme, tivesse a oportunidade de conhecer os elementos que amparam a análise das seções seguintes.

⁵⁴ “Representações” e “público” são aspectos-chave da mídia-educação no modelo *British Film Institute* – BFI.

⁵⁵ Com Bandinha da Turma e 9 Volts; editora: Sônica Editora Musical Ltda. Letra da música extraída do ícone *Clipes* inserido no DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

3. O FILME *UMA AVENTURA NO TEMPO*, SUA ESCOLARIZAÇÃO E O CAMPO DA HISTÓRIA

[...] as relações entre os seres humanos e o mundo são históricas, como históricos são os seres humanos, que apenas fazem a história em que se fazem, mas, conseqüentemente contam a história deste mútuo fazer (FREIRE, 1982, p. 68).

Durante a decupagem do filme *Uma aventura no tempo*, vários aspectos, como pedagoga, chamaram nossa atenção, por se relacionarem com aquilo que entendemos por conteúdos pedagógicos, bem como com questões que envolvem o papel e a formação do educador em relação a tais conteúdos.

O próprio título do filme sugere uma viagem no tempo, portanto, aborda períodos históricos, sugerindo a sua utilização para o trabalho com conteúdos do campo da História. No entanto, a concepção de História que ampara e perpassa este desenho animado é, a nosso ver, incoerente e contém relações descontextualizadas, especialmente se pensarmos que o filme pode ser concebido como “texto utilitário”⁵⁶ e ser “escolarizado”⁵⁷, de forma equivocada, por professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para abordar conteúdos históricos.

Se pensarmos no filme como texto, como uma produção constituída por narrativa ficcional direcionada à infância, podemos compará-lo à literatura infantil ou, ainda, podemos também concebê-lo como tal, como uma literatura infanto-juvenil, que pode ser vista como utilitarista e escolarizada erroneamente no ambiente escolar. Mas como a produção literária adentrou o contexto educacional? De que maneira ocorre a escolarização da literatura infantil?

3.1. A LITERATURA INFANTIL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Não há uma determinada teoria do cinema de animação globalmente aceita, existem sim, várias teorias que nos possibilitam pensar sobre cinema de animação por diversos olhares, com formatos diferenciados. Pode ser concebido como linguagem que se comunica especialmente com a infância (e com muitos adultos também). Uma forma de

⁵⁶ Termo veiculado por Perrotti (1986a).

⁵⁷ Termo veiculado por Soares (1999).

linguagem comparada à escrita, por se configurar como atividade em que se supõem os atos de lembrar e inventar, “[...] no cinema também existe esta possibilidade de ativar lembranças da memória e da imaginação, de inventar o passado e recordar futuros” (FRESQUET, 2007, p. 3). Pensando na comparação feita por Fresquet, uma das formas que o cinema de animação assume, diante dos olhos do expectador, é a que adquire o formato de texto. Ao assumir o contorno de texto, comparamo-lo à literatura infantil para travar um debate a respeito de sua escolarização.

Até aproximadamente a década de 1970, grande parte da produção literária direcionada para crianças e jovens era constituída por uma “concepção utilitária”, provida de um “[...] discurso articulado em função de sua eficácia junto ao leitor” (PERROTTI, 1986a, p. 11).

Esse tipo de discurso sofreu uma crise e, a partir dos anos 1970, uma nova fase na literatura infanto-juvenil em âmbito nacional se instituiu, os escritores retomaram a postura “iconoclasta”, difundida por Monteiro Lobato

[...] com uma consciência nova de seu papel social: reclamam a condição de artistas e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estático, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos”, que até então fora reservado a quem escrevesse para a faixa etária infanto-juvenil. Em decorrência disso, firmam compromisso prioritariamente com a Arte e não com a Pedagogia, como era norma, e suas narrativas sofrerão alterações impensáveis até o momento, se consideradas enquanto comportamento de geração (PERROTTI, 1986a, p. 11-12).

Os textos literários direcionados ao leitor infantil e juvenil começam, então, a adquirir um caráter mais estético e artístico e menos pragmático como fora outrora. Tal mudança já havia sido iniciada por Monteiro Lobato, mas não se sustentou. Conforme assegura Perrotti (1986a), a obra que marcou tal mudança é a intitulada *O caneco de prata*, do autor João Carlos Marinho Silva, publicada em novembro de 1971. Um livro que rompeu com a ideia moralista e pedagogizada que era veiculada por meio da literatura infanto-juvenil até então. Iniciou-se uma nova etapa no discurso literário, em que a contemporaneidade estética e artística começou a aparecer, “[...] como realização ‘autônoma’, estruturada ‘de dentro’, dotada de coesão interna, resultante de sua auto-regulação” (PERROTTI, 1986a, p. 12).

O público urbano, renovado, da década de 1970 contribuiu para tal mudança, que, por sua vez, não se deu com facilidade; habitualmente, olhamos para a literatura com olhar utilitário, buscando valores morais, pragmáticos e formativos, assim como pode acontecer

como as narrativas de desenhos animados. Com a transformação da literatura infanto-juvenil, foi possível perceber o início de uma nova perspectiva literária, em que se prima, prioritariamente, pela Arte e não pela Pedagogia (PERROTTI, 1986a).

No cerne dessas modificações, na perspectiva de Perrotti (1986a), surgiram grandes nomes da literatura direcionada para crianças, tais como: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Elvira Vigna, entre outros. A linguagem literária se mostra em transformação, relaciona-se com as artes gráficas, destacando uma forte tendência que se preocupa com o elemento estético. Um exemplo disso é a obra *Flits* de Ziraldo, em que a arte literária se mistura com a gráfica. Podemos citar também Maurício de Sousa, cuja obra se insere no *rol* de produções preocupadas com o elemento estético

A literatura preocupada com o discurso poético, artístico, enfim, estético, obteve boa aceitação. É nítido o crescente número de autores, e, por decorrência, de público voltando os olhares para essa nova forma de conceber a literatura infanto-juvenil. Por outro lado, a tendência utilitarista não acabou, pensando quantitativamente, permaneceu e ainda está presente nos dias atuais, no entanto, por conta do ponto de vista estético, entrou em crise.

A tendência utilitária, veiculada em muitas obras cujo público é o infantil e juvenil, está intrinsecamente ligada à eficácia pedagógica, obedecendo a razões externas, com o intuito de agir sobre o leitor para determinado fim. Possui um caráter pragmático, em que a intenção pedagógica e o compromisso com o ensinar conteúdos e valores são fatores predominantes. Para tal tendência, nas palavras de Perrotti (1986a, p. 27) “nunca importou muito, por exemplo, a coerência interna das narrativas, em nenhum de seus aspectos: personagens, enredo, tempo e espaço. Trabalhos flácidos, inconsistentes, sem coesão abundam o gênero”.

Enquanto a concepção estética se orienta para si mesma, com base em critérios oriundos de sua dinâmica interna, resultando, dessa forma, em conceitos como “auto-regulação”, “autonomia”, “organicidade” e “coerência interna” (PERROTTI, 1986a).

Parafraseando Perrotti (1986a), o discurso estético, diferentemente do utilitário, possibilita diversos níveis de interpretações, direcionadas pelo próprio leitor, conforme seus próprios parâmetros. Em tal discurso, não há mais a preocupação em transmitir certezas, o que prevalece é uma poética plena de ambiguidade e questionamentos.

No interior dessas discussões, cabe destacar a diferenciação entre o discurso utilitário e o aspecto instrumental da arte, da literatura. O caráter instrumental é inevitável

na arte, está presente no discurso estético de forma acidental. Por outro lado, no discurso utilitário, o instrumentalismo é a essência, a arte é considerada como meio para catequização (PERROTTI, 1986a).

Nesse ensejo, também há diferença entre discurso utilitário e discurso engajado. O primeiro acaba por reduzir a arte a simples veículo de propagação, enquanto o engajado valoriza a arte pela sua forma e não pelo conteúdo. A tendência literária engajada percebe a arte como instrumento de desalienação, de desvendamento da realidade, sem perder, no entanto, a valorização da estética.

Para tratar da distinção entre discurso estético e utilitário, Perrotti (1986a) faz uma “viagem”, tramitando entre autores da literatura clássica, que vão desde Platão, Aristóteles, Kant, Kafka, Adorno, Sartre, até chegar em Barthes, para tratar da literatura para crianças e jovens. Perrotti (1986a), pautado em Barthes, alerta a respeito da importância de um conceito denominado “deslocamento”, cujo próprio escritor exerce sobre a língua. O deslocamento significa romper com o “monstro” que está adormecido em cada signo, desvendá-lo, ser, ao mesmo tempo, servido por ele e contribuir com ele. O deslocar, nesse contexto, significa perceber que as palavras, em determinada obra literária, não são mais concebidas somente de forma instrumentalista, elas “[...] são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura (a literatura) faz do saber uma festa” (PERROTTI, 1986a, p. 40). A literatura infanto-juvenil reduzida ao utilitarismo não conseguiu desenvolver tal deslocamento, condição para que se ultrapasse o caráter ideológico e se alcance uma caracterização literária denominada de “escritura”, a qual a obra é vista como verdadeiramente artística. Uma das poucas obras brasileiras antes da década de 1970 que conseguiu operar tal deslocamento foi a de Monteiro Lobato, especificamente as relacionadas ao *Sítio do Pica-Pau Amarelo*. Lobato não deixava o educador sucumbir o artista, não permitia que o utilitário acabasse com o artístico.

Artistas e estudiosos da literatura e da arte, até a década de 1970, em sua maioria, tinham consciência do papel utilitário das obras artísticas, no entanto, não havia, ainda, a preocupação efetiva em realizar as distinções entre instrumental e utilitário, especialmente quando se tratava de literatura para crianças e jovens. Atualmente, o utilitário até é dominante, porém já não é mais exclusivo. Ele esteve e, a nosso ver, ainda está relacionado à literatura escolar que, de acordo com Perrotti (1986a, p. 59) “[...] serve-se do literário para atender finalidades outras que não a estética”. É aqui que reside nossa grande preocupação em relação ao filme *Uma aventura no tempo*. Por ele se tratar de uma

narrativa ficcional direcionada à infância que aborda períodos históricos, pode ser concebido pelo professor como “texto utilitário”, no sentido de abordar conteúdos pragmáticos propostos para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outro aspecto que permeia o discurso utilitário na literatura infanto-juvenil é a relação entre narrador e leitor, esta é caracterizada por uma doutrinação, em que o agente narrativo disponibiliza um mundo acabado ao leitor e este deve incorporá-lo em seu universo. Em contrapartida, no discurso estético, prevalece o conceito barthesiano de “encenação”, responsável por revelar o teor e a preocupação em tornar a literatura em escritura. Por meio da encenação, a concepção estética possibilita ao leitor a aquisição de consciência de que o que está lendo é uma criação ilusória. O leitor sabe que não há verdade absoluta no que está se apropriando, sendo assim, o útil cede lugar ao estético, em que se prevalece o sonho e a fantasia, instigando, dessa forma, a imaginação (PERROTTI, 1986a).

Além disso, as obras literárias regidas pelo discurso estético oferecem a possibilidade de atuação do leitor no desenrolar de seu enredo. Geralmente, ocorre nelas o mecanismo de deslocamento, já que o eixo da narrativa se desloca para a própria narrativa, permitindo a participação do leitor entre os níveis narrativos. O leitor deixa de ser passivo e assume uma postura ativa durante a apreciação de determinada obra literária. O discurso estético, nas palavras de Perrotti (1986a, p. 152): “[...] ainda que, como o outro, ofereça concepções de mundo, cria espaço para a participação do leitor, para que este se defina face aos problemas tratados”.

Em meio ao impasse entre discurso utilitário e discurso estético, alguns escritores da literatura infanto-juvenil, empenhados na renovação literária, acabaram por criar outra tendência, a do “utilitarismo às avessas”. Tal tendência apresenta elementos ligados à valorização da criança como participante, à emoção, ao lúdico, no entanto, ainda há a forte presença normativa para ensinar conteúdos pragmáticos, para transmitir modelos a serem seguidos (PERROTTI, 1986a).

Enfim, a literatura infantil e juvenil esteve e, ainda, se encontra permeada por intenções pedagógicas. Não que isso seja abominável, no entanto, é preciso entender que a literatura percebida como arte não deve se fazer por meio de imposições externas, eivadas de verdades prontas, de receitas. Se tem a possibilidade de ser útil, que seja, desde que isso se faça em seu universo, sem intenções utilitárias e pragmáticas.

O conceito de literatura infantil é algo digno de problematização e pode ser analisado por perspectivas diversas. Dentre elas, existe o conceito de que há uma literatura destinada e/ou interessada à infância, da qual a escola faz uso para utilizá-las às suas atividades direcionadas ao processo ensino-aprendizagem. Quando a escola se apropria da literatura infantil, ocorre a escolarização, a “didatização”, a “pedagogização” da mesma para atender a fins educacionais. A escolarização da literatura infantil também ocorre sob outro viés, quando esta é “literalizada”, quando é concebida como produção para a escola (SOARES, 1999).

Ao longo do tempo, a literatura infanto-juvenil foi cada vez mais se aproximando da escola. Tal aproximação é caracterizada pela distribuição que a escola faz das produções literárias direcionadas às crianças. A escola distribui porque percebe a literatura infantil e juvenil como algo que ultrapassa as barreiras do entretenimento, capaz de se configurar como ferramenta pedagógica de grande eficácia (SOARES, 1999).

Geralmente, o termo “escolarização” é concebido como algo depreciativo, especialmente quando o mesmo é relacionado à arte, a conhecimentos. Por outro lado, não podemos deixar de destacar que a escola se caracteriza por organizar, ordenar procedimentos de ensino, adequação de conteúdos e processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a escolarização é um processo inevitável,

[...] porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (SOARES, 1999, p. 21).

No bojo dessas discussões, não podemos negar a escolarização da literatura infanto-juvenil. No entanto, na prática, essa escolarização vem sendo desenvolvida de forma inadequada, errônea e, isso sim, deve ser evitado, porque “[...] traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o” (SOARES, 1999, p. 22).

É preciso destacar que essa escolarização deturpadora não ocorre somente com a literatura, e sim com outros artefatos que se configuram como ferramentas pedagógicas, como os recursos midiáticos, o próprio cinema de animação. O mesmo pode acontecer com

o uso inadequado, com a escolarização incoerente das narrativas de filmes animados, especialmente quando estes não são explorados em sua essência e são utilizados para fins estritamente conteudista, ou meramente ilustrativo para determinados temas. Não podemos deixar de ressaltar que um filme animado é uma forma de texto, porque é uma unidade verbal ou não-verbal que comunica, que expressa um sentido dentro de uma determinada situação. No caso da nossa fonte de estudo, o filme *Uma aventura no tempo* pertence à ordem do narrar, é uma narrativa de aventura, ficcional, direcionada para crianças (KOCH, 2003).

A escolarização inadequada ocorre também quando se explora uma literatura infantil sem tratar de sua produção, de sua autoria, desapropriando, dessa forma, quem produziu determinada obra. No trabalho envolvendo o cinema de animação esta crítica é pertinente. Na sua exploração, é preciso referenciar a equipe de produção, bem como, de que forma o desenho foi produzido.

No ato de escolarização inadequada da literatura, não há a condução dos alunos para análise textual, o que seria essencial para que eles adquiram

[...] percepção da literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (SOARES, 1999, p.43).

Situação semelhante ocorre na exploração incoerente do cinema de animação, pedagogiza-se, didatiza-se por completo o mesmo, transformando-o em mera ferramenta ilustrativa de conteúdos pragmáticos. Não se encaminha para um entendimento da produção midiática, para a percepção estética e, especialmente, para a sensibilização e despertar para temas geradores, oportunizados por determinados filmes animados. Estes, assim como uma obra literária, são transformados em pretextos formativos e não se enfoca a literariedade e a estética dos mesmos.

A escolarização da literatura infantil, dos recursos midiáticos como o cinema de animação é inevitável, porque faz parte das práticas escolares. O que criticamos, apoiadas em Soares (1999), é a forma inadequada de escolarização desses artefatos culturais no interior da escola. A prática decorrente da escolarização só é válida se vier ao encontro de práticas que englobam toda a essência tanto da literatura quanto do desenho animado. É adequada se caminhar no sentido de formar o aluno leitor, que consegue ler, por exemplo,

a mídia por todas as suas nuances, que seja capaz não apenas de “olhar”, mas perceber a estética, a caracterização, toda produção que permeia o texto audiovisual.

Com base no exposto e pensando na formação docente, questionamos: Por que um filme animado como *Uma aventura no tempo* não pode ser “pedagogizado” para abordar conteúdos do campo da História, visto que se trata de uma narrativa que traz representações de períodos históricos? Será que nós, professores, temos a compreensão das relações descontextualizadas que certos desenhos animados, como *Uma aventura no tempo*, propõem? Nós, profissionais da educação, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, entendemos o que é História, assim como outros campos do saber para contribuir no esclarecimento de nossos alunos? Que conceito de História possuímos? Reconhecendo que é no terreno da História que o filme situa sua narrativa, consideramos de fundamental importância argumentar, ainda que brevemente, sobre questões que permeiam esse campo. Entendemos que esse debate é pertinente aos objetivos deste trabalho acadêmico e à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – UEM, na qual este estudo está vinculado, cuja área de concentração intitula-se História e Historiografia da Educação.

3.2. O QUE É HISTÓRIA?

O termo história é de origem grega, cujo significado é investigação, informação. Investigar, buscar explicações sobre a origem das coisas faz parte da natureza humana desde seus primórdios, o homem tenta contar a sua história, inicialmente, por meio dos mitos, que são histórias com personagens sobrenaturais. Aos olhos contemporâneos, uma explicação mítica pode ser considerada sem respaldo científico, no entanto, na Antiguidade, a mitologia, atrelada à filosofia, era tida como uma “história sagrada”, um modelo para ser entendido e servir como exemplo às gerações (BORGES, 1986).

O senso comum considera a História uma ciência responsável por “guardar” os fatos e acontecimentos vividos pela humanidade em períodos diversos. É genericamente chamada de “ciência do passado”, o que, segundo o historiador Marc Bloch (1965), é uma incoerência, já que o passado não é um dado rígido, inerente a mudanças, pelo contrário, ele ganha forma com base no olhar que direcionamos a ele, situado em determinado tempo histórico. Consoante Bloch (1965, p. 29), a história, basicamente, é a “ciência dos homens no tempo [...]”.

Bastos (2005), no campo da História da Educação, compreende a História como campo de produção de conhecimentos amparado por teorias explicativas, por fontes, pistas, indícios, vestígios, que ajudam a entender os atos humanos no tempo e no ambiente. Constitui-se em um trabalho de pensamento que supõe análise e produção inteligível do passado, por meio da produção de argumentos que possam validar a realidade passada. A autora percebe a História como uma teia discursiva de ações entrelaçadas que, por meio da linguagem e da retórica, constrói significado no tempo.

Os estudos que permeiam o campo da História se expandiram a partir do século XX. Na historiografia recente, coexistem diferentes conceitos e noções de História. Da noção tradicional à mais contemporânea, todos têm seus adeptos. A História Tradicional, cujo enfoque é a história heróica (nacional e/ou mundial), enfatiza os aspectos políticos e econômicos em detrimento da ação social. Imersa no mesmo *rol*, encontra-se a História conceituada no positivismo, entendida como ciência útil, no sentido de agir como efeito de ação e reação. De acordo com a visão de Bloch (1965), para os positivistas, o valor de uma pesquisa, nesse caso, no campo da História, “[...] se mede, em tudo e por tudo, pela sua capacidade de servir a ação” (BLOCH, 1965, p. 16).

Desde o início do século XX, com os avanços tecnológicos e, consequentemente, industriais, nas ciências naturais e físicas, e nas ciências humanas, outras concepções científicas foram ganhando visibilidade. Novos olhares acerca da História se abriram, um deles está relacionado à cultura, não apenas envolvendo a arte, a música e a literatura, mas sim, como afirma o historiador Peter Burke (1992, p. 9), imersa em uma “[...] definição mais antropológica do campo”.

Essa renovação do olhar para a História é denominada de Nova História, ou Nova História Cultural. Originou-se com a "Escola dos Annales", movimento que se iniciou na França, nas primeiras décadas do século XX, contrapondo-se ao paradigma da historiografia tradicional. O que incitou tal movimento foi a criação da revista *Annales*, pelos historiadores Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956), cujo público interessado era formado por estudiosos das ciências sociais, tais como: sociólogos, historiadores, geógrafos, entre outros.

Inicialmente, os interesses da Escola dos Annales eram desenvolver estudos “[...] voltados para a construção de uma história social e econômica em oposição a uma tradição historiográfica centrada nos grandes feitos dos grandes” (CORRÊA, 2007). Em sua segunda geração, a Escola do Annales, a partir de 1940, com os estudiosos do campo da

história Fernand Braudel (1902-1985) e Robert Mandrou (1921-1984), tomou como parâmetro uma produção historiográfica direcionada para questões demográficas. No ano de 1946, a revista *Annales* mudou de nomeação, visando tornar-se um periódico de ciências sociais - *Annales. Economias, Sociedades, Civilizações* (CORRÊA, 2007). A partir da década de 1960, começaram a surgir temas novos no terreno da História, como a infância, a família, a cultura escolar, a sexualidade, entre outros. Iniciou-se, desse modo, o período que se convencionou intitular como a “Terceira geração da escola dos Annales” e que é caracterizado por um “[...] crescente interesse dos historiadores por temas pertencentes ao domínio da cultura e o questionamento do primado até então conferido, ao estudo das conjunturas econômicas ou demográficas” (CORRÊA, 2007). Ainda que tenha nascido em território francês, o movimento dos Annales expandiu-se por toda esfera global, contribuindo para o crescimento de uma nova abordagem historiográfica, a qual já mencionamos, e denomina-se Nova História.

Enquanto a História Tradicional se preocupa, essencialmente, em narrar os acontecimentos, os historiadores da Nova História se voltam para uma análise das estruturas relacionada ao relativismo cultural, já que “[...] a base filosófica da nova história é a idéia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1992, p. 11). Se a História Tradicional faz uso de uma visão hierárquica, abordando a história dos heróis e líderes, a Nova História e seus historiadores estão preocupados com a história dos homens que atuam em todos os níveis sociais e culturais. Para melhor explicar essa perspectiva, vale referenciar o movimento liderado pelo historiador Jim Sharpe (1992), denominado “História vista de baixo”, situado dentro da Nova História, que se preocupa “[...] com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (SHARPE, 1992, p. 13). Destacamos que a Nova História não é uma vertente nova, novo é o fato de os historiadores dessa linha de pensamento não estarem à margem do campo da História. Mas o que todo esse debate tem a ver com o desenho animado *Uma aventura no tempo*?

O profissional da educação não tem como contribuir e apresentar outra noção de tempo histórico ou de conhecimentos do campo da História ao seu aluno se não entender e conhecer alguns conceitos e categorias específicas do terreno da História. Os educadores de formação para fazer História precisam de alguns requisitos para exercerem o *métier* do historiador (NEVES, 2009a). No entanto, o que se nota é uma tentativa de educadores de

construírem história, de explorá-la inconscientemente em sala de aula, sem, contudo, possuírem formação de historiadores.

No debate que a Nova História trava, vários autores alertam quanto a alguns “perigos” de se trabalhar com a História sem ter noção dos conceitos que a compõem. Fazendo valer essas considerações, voltamos nosso olhar para o filme *Uma aventura no tempo*, para identificar o que estamos entendendo como incoerências que comprometem a noção de História e de conceitos históricos na criança expectadora, especialmente quando são ressaltados e/ou não desmistificados em sala de aula.

3.3. AS INCOERÊNCIAS RELACIONADAS À HISTÓRIA

3.3.1. Anacronismos, Abordagens Descontextualizadas e *Precursorite*

- **Humanos e Dinossauros**

No filme *Uma aventura no tempo*, ao tentar representar o passado, Maurício de Sousa e sua equipe cometem algumas “incoerências” se pensarmos nele inserido no contexto educacional. Ressaltamos que esse desenho animado, como ficção, entretenimento, é válido, porém, como já afirmamos, a sua escolarização, no sentido de abordar conteúdos do campo da História, precisa ser evitada e problematizada. Portanto fazemos crítica aos possíveis usos relacionados a conteúdos do campo da História. A primeira “incoerência” ocorre nas cenas em que Mônica é protagonista e o cenário é a pré-história, quando se apresentam dinossauros convivendo com seres humanos.

Sabemos que, cientificamente, esse encontro não ocorreu, no entanto, os alunos das séries iniciais, muitas vezes, não têm esse conhecimento. Segue a figura de uma das cenas em que aparece um dinossauro e Piteco, uma personagem que representa o homem primitivo nos enredos de Maurício de Sousa:



Figura 17: Piteco e o Dinossauro.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

No decorrer da temporalidade, a Geologia, ciência que estuda a estrutura e processo de formação da Terra, explica que houve e sempre haverá mudanças e transformações ao longo do tempo. Os registros fósseis⁵⁸ permitem estudar a vida no passado e, por meio deles, é possível reconstituir as eras anteriores à nossa, valendo-se de uma ciência denominada paleontologia. Os fósseis de dinossauros encontrados datam de mais de 20 milhões de anos atrás. Esses répteis gigantesco surgiram ao final do período Triássico e dominaram a fauna terrestre durante boa parte da era Mesozóica, do início do Jurássico até o final do período Cretácico, período em que foram extintos (aproximadamente há 65 milhões de anos). Por outro lado, o primeiro fóssil da espécie humana encontrado é datado de dois milhões de anos atrás, na era Cenozóica. Essa datação dos fósseis permite afirmar que essas duas espécies não viveram na mesma época, existe uma diferença de milhões de anos entre o primeiro fóssil de humano encontrado e o último localizado de dinossauros (BARNES; VILLEE; WALKER, 1988).

Partindo de tal comprovação, se pensarmos cientificamente, colocar homem e dinossauros convivendo juntos é uma incoerência séria, portanto, o professor não pode fazer uso do filme como recurso didático, sobretudo para tratar de conteúdos históricos, nem tampouco deixar de desconstruir os conceitos “errôneos” que os alunos levam para a sala de aula. No campo da História, incoerências como esta, são anacrônicas e descontextualizadas.

Genericamente, entende-se por anacronismo “confusão de data quanto a acontecimentos ou pessoas” (FERREIRA, 1988, p. 40). Este termo é originário do grego *Ana*, que significa contra e *chronos* que é tempo. Para Lopes (1998, p. 40), o anacronismo é uma “doença infantil do historiador”, que, entusiasmado pelo tempo em que vive, impõe e se deixa levar por questões atuais, sem ao menos confrontar essas questões com os aspectos próprios do tempo sobre o qual investiga e quer retratar e descrever. Desse modo, salienta a autora, cabe ao historiador desviar-se desse perigo.

O autor Dário Ragazzini (1999), com preocupação semelhante, tece considerações a respeito do risco do pesquisador cometer anacronismos no desenvolvimento das pesquisas. Ele define o anacronismo como sendo a transferência “[...] incontrolavelmente de categorias do presente ao passado” (p. 21). Além disso, entende que “[...] o trabalho do historiador é um desafio permanente não só com o passado, mas também com o presente,

58 Fósseis são vestígios ou restos petrificados ou endurecidos de seres vivos que habitaram a Terra há muito tempo e que se conservaram em depósitos sedimentares da crosta terrestre sem perder as características essenciais (FERREIRA, 2004).

no esforço, tanto seu, quanto de seus leitores contemporâneos, de compreender e explicar, ao presente, o passado de maneira não anacrônica” (RAGAZZINI, 1999, p. 21).

Com base em uma perspectiva histórica, Oliveira (2005, p. 1) afirma que:

[...] cometer um anacronismo é levar ao passado um valor, idéia, pensamento que lhe é hostil [...] o anacronismo é ahistórico, ao negar as transformações (sociais, ideológicas, paradigmáticas, econômicas, políticas, tecnológicas, científicas, filosóficas, etc.) decorrentes do dinamismo do processo histórico, nega o movimento da própria história em nome de um mundo estático, onde o modelo do presente se faz eterno e imperativo ao estudo do passado.

Claro que não podemos descaracterizar que há diferenças entre anacronismo e olhar para o passado com a concepção do presente. No ato de historicizar, voltamos os olhares ao passado no sentido de ressignificá-lo, por outro lado, cometer um anacronismo é, por exemplo, colocar elementos do presente como se eles estivessem acontecido no passado. Nesse sentido, quando se atribui características atuais a um passado remoto, como no caso do filme *Uma aventura no tempo*, também se comete anacronismo. Insistimos, no terreno do entretenimento, da ficção, isso é válido, no entanto, quando adentra o cenário educacional, problematizamos.

Ainda no interior da cena que coloca em convivência homens e dinossauros, outro conceito importante, que auxilia na compreensão os perigos de se apresentar incoerências do campo da história na utilização de um desenho animado como *Uma aventura no tempo*, é *precursorite*. Instituído e fomentado por pressupostos do educador francês Maurice Debesse (1903-1998), *precursorite* é a prática de “[...] estabelecer analogias fortuitas e superficiais entre passado e presente, negligenciando o contexto histórico em que foram produzidas determinadas idéias e processos” (BUFFA, 1990, p. 15).

À primeira vista, erros como os que apresentamos podem parecer corriqueiros, sem importância, todavia eles são capazes de interferirem no ideal de história construído pelos alunos, sob uma perspectiva educacional.

- **Moradias na pré-história**

Outras cenas anacrônicas e descontextualizadas são identificadas no filme, algumas delas demonstram a aldeia onde Piteco habita. O primeiro destaque, nesse ambiente representativo da pré-história, é o fato de os moradores residirem em casas de pedras, caracterizadas com portas, janelas, escadas para subirem até o segundo andar, ou seja,

arquiteturas criadas muitos séculos depois da existência dos homens primitivos, estes moravam em cavernas, ou em cabanas feitas de ossos e peles de animais. Apresentamos algumas imagens extraídas do filme para ilustrar nossos argumentos:



Figura 18: Traje “pré-histórico”.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).



Figura 19: Arquitetura “pré-histórica”.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).



Figura 20: Casas “pré-históricas”.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

A origem das moradias é um tema bastante estudado no campo da Arquitetura e da Engenharia Civil. Em estudos desses dois campos do conhecimento científico a respeito da origem das primeiras moradias humanas, constatou-se que os homens primitivos faziam uso da denominada “arquitetura de subtração”, que consiste na apropriação de cavernas naturais e pela escavação de formações rochosas. Nos primórdios da civilização humana,

marcado pelo nomadismo, o homem primitivo procurava maneiras para se abrigar sempre inspirado pela natureza (REBELLO; LEITE, 2007).

- **Vestuário na pré-história**

As roupas e penteados dos homens primitivos do filme em estudo também se inserem no que estamos entendendo por *precursorite*, por anacrônico e descontextualizado, se pensarmos no uso do filme em contextos formativos. Eles se vestem com roupas coloridas e estampadas, representando um período cujas vestes eram feitas apenas com peles de animais e ainda, possuem penteados, a nosso ver, contemporâneos. Observamos a imagem extraída do filme:



Figura 21: Penteados “pré-históricos”.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO

Vestígios dos homens primitivos comprovam que os caçadores pré-históricos usavam suas roupas “confeccionadas” em pele de urso para a proteção contra o frio ou possivelmente para passar a imagem de mais fortes e mais bravos. Existem estudos que exploram a história do vestuário e consideram a roupa, cabelo e barba aspectos reveladores de hábitos e costumes. A respeito da vestimenta dos homens primitivos, um desses estudos declara:

Na era glacial, bem antes das primeiras civilizações da Mesopotâmia e do Egito, de clima temperado e até tropical, os habitantes da Europa foram obrigados a cobrir os corpos com peles por causa do frio. Os trogloditas das cavernas usaram roupas de pele o tempo todo, sem jamais tirá-las. Como a fiação e a tecelagem eram ainda desconhecidas, para prender suas roupas em torno do corpo, esses homens passavam tendões de animais ou cordões de fibras vegetais através de pequenos furos, usando espinhos, ossos ou pedras perfuradas (NERY, 2003, p. 13).

- **Hábitos modernos/contemporâneos na pré-história**

Outra cena digna de reflexão é a do “jantar romântico”, à luz de velas, feito por Pitoco para Thuga, no sentido de convencê-la a se casar com ele. Esse “romantismo” é

algo construído culturalmente, não há vestígios de sua existência no início da civilização humana. Confira a imagem que ilustra o tal jantar:



Figura 22: Jantar romântico na pré-história.
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

- **Escrita alfabética na pré-história**

Outro aspecto merecedor de destaque, e entendido como anacrônico, refere-se à escrita alfabética colocada em tempos remotos, em que se tem apenas vestígios de mensagens imagéticas. Especificamente, a escrita foi identificada no filme em uma placa de nomeação da aldeia onde reside Piteco.



Figura 23: Escrita alfabética na pré-história
Fonte: Imagem extraída do DVD *Uma aventura no tempo* (UMA AVENTURA NO TEMPO, 2007).

A escrita é considerada a expressão gráfica da linguagem falada, “por meio dela a linguagem é capaz de vencer as condições ordinárias de tempo e lugar” (ZAMBEL, 1984, p. 2). Atribui-se a invenção dos primeiros sinais gráficos alfabéticos ao povo semita, originário da região localizada entre o Líbano e o mar Mediterrâneo, por volta de, aproximadamente, 3.100 a. C.. Para que esses sinais alfabéticos fossem criados, alguns ideogramas, símbolos foram inventados *a priori*. Os egípcios, antes da criação do código alfabético, já possuíam um sistema de escrita, utilizado para representar graficamente ideias e conceitos. Os fenícios também contribuíram para a criação da grafia alfabética, considerados os maiores comerciantes marítimos da Antiguidade, difundiram sua escrita

pelas regiões que rodeiam o mar Mediterrâneo. O alfabeto criado pelos fenícios foi apropriado pelos gregos por volta de 700 a. C. e estes inovaram tal grafia alfabética ao seu modo (ZAMBEL, 1984). Esses são alguns exemplos da origem da escrita alfabética, a mesma presente na representação de pré-história que o filme *Uma aventura no tempo* usa para denominar a aldeia onde reside a personagem Piteco. Percebe-se, portanto, que, no período dos homens primitivos, a escrita, a grafia alfabética ainda não existia, surgiu muitos anos depois, sendo assim, se pensarmos nos possíveis usos do filme para fins pedagógicos, destacamos que ele apresenta incoerências, descontextualizando fatos e conhecimentos.

Dessa forma, para contribuir no esclarecimento dos alunos, é preciso entender alguns conceitos, um deles é a noção de tempo. Para Bloch (1965, p. 30), o conceito de tempo é “[...] o próprio plasma em que banham os fenômenos, e como que o lugar da sua inteligibilidade”. O tempo do qual Bloch (1965) se refere é contínuo e, ao mesmo tempo, perpetua mudanças. Em outras palavras, segue uma linha, porém não é linear, e sim pleno de rupturas e continuidades. Nas palavras de Bloch (1965, p. 30), “da antítese destes dois atributos [continuidade e mudança] procedem os grandes problemas da investigação histórica”. Ao tratar de tempo, ícone de suma importância ao se discutir conceitos históricos, não há como não referenciar a relação entre passado e presente, algo que se configura como base para o campo da história. O passado, de acordo com Bloch (1965, p. 55), “[...] é, por definição, um dado que coisa alguma pode modificar. Mas o conhecimento do passado é coisa em progresso, que ininterruptamente se transforma e se aperfeiçoa”.

Pensando na função da escola como mediadora entre o aluno e o conhecimento sistematizado, o professor que entender tais conceitos pode desconstruir e mediar as concepções “errôneas” que os alunos, muitas vezes, apropriam-se ao assistirem a um desenho animado como *Uma aventura no tempo*. Situado o debate sobre tais concepções, problematizamos: Em nome da criatividade e da imaginação, é válido desconstruir conhecimentos, por exemplo, “pedagogizando” um desenho animado como este, fazendo dele um recurso pedagógico? Será que tantos anacronismos não são prejudiciais para a constituição do saber, para a formação da memória dos alunos?

3.4. MEMÓRIA: UM CONCEITO IMPORTANTE PARA A ANÁLISE DO FILME *UMA AVENTURA NO TEMPO*

Ao tomar por estudo os escritos do historiador de ofício, o francês Jacques Le Goff (1924-), deparamos-nos com um conceito, a nosso ver, importante para compreender a questão proposta: o conceito de **memória**. A memória faz parte de uma gama de concepções polissêmicas, ou seja, possui várias significações, dependendo de que posição teórica ela emerge. Para muitos, a memória é apenas uma competência humana de arquivar na mente impressões, conhecimentos adquiridos, experiências, ideias. Problematicando a memória, conceituada no arcabouço teórico de Le Goff (1994), percebemos que esta se constitui pelo campo biológico e cultural. O aprendizado é um fator essencial para aquisição da memória, tanto no que se refere ao aspecto cognitivo quanto ao cultural. Por meio do processo ensino-aprendizagem, um aluno ativa sua memória biológica e assim vai construindo seu “arquivo” intelectual.

Nas palavras de Le Goff (1994, p. 423):

A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas.

Várias pesquisas se instituíram com o intuito de investigar sobre a memória humana, uma delas é o estudo das “atividades mnésicas” ou atividades relacionadas à aquisição da memória pelas crianças, que possibilitou verificar “[...] o grande papel desempenhado pela inteligência” (LE GOFF, 1994, p. 424). Foi possível constatar que a memória faz parte do processo cognitivo de estruturação e auto-organização mental. Conforme salienta Le Goff (1994, p. 424):

Os fenômenos da memória, tanto nos seus aspectos biológicos como nos psicológicos, mais não são do que os resultados de sistemas dinâmicos de organização e apenas existem “na medida em que a organização os mantém ou os reconstitui”.

Além do papel biológico, a memória também desempenha uma “função social”, exercida por meio de um ato denominado pelo autor de “comportamento narrativo”, em outras palavras, a memória se utiliza e é utilizada pelo produto social que chamamos de

linguagem. Esta armazena a memória e guarda os resultados da comunicação, seja ela oral, escrita ou imagética. Le Goff (1994, p. 425), apoiado em Henri Atham, ressalta:

A utilização de uma linguagem falada, depois escrita, é de fato uma extensão fundamental das possibilidades de armazenamento da nossa memória que, graças a isso, pode sair dos limites físicos do nosso corpo para estar interposta quer nos outros quer nas bibliotecas.

Pela leitura de Le Goff (1994), podemos observar três formas de memória: a específica, a étnica e a artificial. A memória específica assegura a demarcação dos comportamentos da espécie animal. Já a memória étnica é responsável pela reprodução das atitudes e dos comportamentos sociais. E a memória artificial, ou eletrônica como também vem sendo chamada na atualidade, está relacionada à cibernética, à tecnologia. Ela possui o papel de auxiliar a memória humana.

Dos tempos remotos até a invenção da prensa tipográfica, prevaleceu a memória oral, em que “a massa do conhecimento está mergulhada nas práticas orais e nas técnicas” (LE GOFF, 1994, p. 457). Com o advento da impressão, as pessoas são colocadas diante de uma vasta memória coletiva, como os livros, por exemplo, a bíblia. Ocorre, então, um processo de exteriorização da memória individual, por meio dos escritos disponibilizados para um público maior.

A partir do impresso, a memória entra em expansão, por meio dos livros, dos jornais, enciclopédias, entre outros veículos de informação. A memória foi se tornando imprescindível e, aos poucos, foi sendo inserida na vida das pessoas. Com o tempo, a gama de formatos de veiculação de memória foi aumentando, surgiu a fotografia, o filme e, atualmente, os meios digitais, que deixaram esse leque ainda maior. Todos esses mecanismos de memória “concentram-se nos processos de constituição da memória coletiva [...]” (LE GOFF, 1994, p. 467).

Com base nesse prisma, podemos afirmar que a memória é uma construção individual e, concomitantemente, coletiva. Nas diversas sociedades, as pessoas adquirem e armazenam informações em sua memória e, juntas, vão formando a memória coletiva. Catani (1998, p. 122) pontua que a memória “[...] é a vida sempre produzida pelos grupos que vivem e sob esse aspecto, está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento [...]”. Pensando sobre esta citação, fica evidente que a memória é um elemento social, construído com base na vivência e no acúmulo de experiências, pode ser manipulada e criada com intenções implícitas e explícitas. Não

desconsideramos que, apesar de sermos “depositários” de memória, não somos neutros, porque ressignificamos a memória que nos é imposta.

O conceito de memória, essencial para as análises que a presente pesquisa se propõe, “considera central a noção de ‘imagem’ na encruzilhada da memória e da percepção” (LE GOFF, 1994, p. 471). Quando visualizamos uma imagem, um desenho animado como o que estamos analisando, por exemplo, os aspectos que interessam a nós espectadores, ou que nos chamam atenção, são armazenados em nossa memória e, valendo-se desse “arquivo” intelectual, estabelecemos relações com nossas ideias e/ou com informações que serão adquiridas e, desse modo, vamos elaborando o passado e formando conceitos de história.

O teórico Theodor W. Adorno (1903-1969), ainda que amparado em um pressuposto teórico divergente de Le Goff, aproxima-se deste ao tratar do tema relacionado à elaboração do passado. Adorno (2006) trata em sua obra “o que significa elaborar o passado”, que consiste em não viver à sua “sombra”, mas “dominar” esse passado, detê-lo por meio de estudos críticos e sérios, no sentido de não elaborá-lo de maneira equivocada na memória social. Nas palavras de Adorno (2006, p. 46), referir-se ao passado para esclarecer fatos ou vivências “[...] dependerá do modo pelo qual o passado será referido no presente [...] naturalmente, para isto será necessária uma educação dos educadores”. Partindo desse excerto, percebemos como a produção de memória é relevante para a elaboração do passado e, sobretudo, para formação intelectual das pessoas. Nesse ensejo, como afirma Adorno (2006), o educador desempenha uma tarefa fundamental na constituição de uma memória coerente por parte de seus alunos. Percebemos, portanto, a importância do conceito de memória para a educação.

Lançando luz à concepção de memória idealizada por Le Goff, constatamos que a utilização de um filme como *Uma aventura no tempo*, bem como a não desconstrução de seus conceitos anacrônicos podem criar uma memória na população infantil que gere uma noção errônea e sem respaldo teórico de conteúdos do campo da História e de outros terrenos da Ciência.

Sabemos que há uma parcela deste público que tem outros elementos formativos para fazer frente a esses conhecimentos equivocados, todavia há outro público menos esclarecido, com menos recursos culturais, que só tem a escola como meio para fornecimento da crítica. Mas o professor está habilitado, tem conhecimento suficiente para efetuar a mediação entre as apropriações que os alunos fazem por meio da mídia? Possui

formação para capacitar os alunos para se relacionarem com recursos midiáticos e os conhecimentos por eles veiculados?

A nosso ver, cabe à escola, a nós, profissionais da educação, não pedagogizar, não escolarizar de maneira ingênua um desenho animado como o estudado nesta pesquisa, ou seja, não utilizá-lo para ilustrar conteúdos curriculares, e desmitificá-lo, explorá-lo no sentido de apontar suas incoerências, suas intenções. Nossa função como educadores é desconstruir a reprodução acrítica do modelo de concepção de HISTÓRIA divulgada no filme em estudo e em outros veículos e produtos culturais produzidos por Maurício de Sousa. O profissional da educação não pode desconsiderar as especificidades – particularidades, métodos e procedimentos – para auxiliar a comunidade escolar a criar meios para comparar e analisar, criando seus próprios argumentos em relação aos conteúdos incoerentes veiculados em filmes e desenhos animados como *Uma aventura no tempo*. Ao trabalhar com essa visão esclarecedora, o professor pode impedir a construção de uma memória contaminada ideologicamente e equivocada por parte dos alunos.

4. A CULTURA INFANTIL E O DESENHO ANIMADO *UMA AVENTURA NO TEMPO*

Crianças aprendem a partir da exposição às formas de cultura popular, e estas proporcionam um novo registro do que significa ser instruído (GIROUX, 2001, p. 105).

A descrição minuciosa da fonte, realizada na seção dois, assumiu a função de permitir construir relações entre a mídia, a educação e a infância. Esta tríade, mídia-infância-educação escolar, é a questão de destaque nesta seção. Ressaltamos em tal relação a forte presença da mídia no universo infantil contemporâneo, levando em conta que os filmes animados se inserem na cultura midiática. Diante desses fatores, consideramos relevante tratar da relação entre o desenho animado *Uma aventura no tempo* e o entendimento que se tem sobre a cultura infantil na contemporaneidade, já que o filme em tela é direcionado ao público infantil, e além de suas personagens principais serem figuras estereotipadas de crianças. Público é uma das áreas do modelo *British Film Institute* – *BFI*, que apresenta aspectos-chave da mídia educação e se configura como quem “recebe” e atribui sentido à mídia que tem contato. Conforme expressa Fantin (2006, p. 73), a área “Público” diz respeito a como os expectadores “[...] se identificam com os textos e como constroem audiência, para saber como descobrem, escolhem, consomem, respondem e interagem com os textos”.

4.1. A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Com o olhar focado na infância representada no filme *Uma aventura no tempo*, alguns aspectos nos chamaram atenção. A nosso ver, a época histórica, social e cultural, representada no filme, insere-se nos moldes familiares perceptíveis entre as décadas de 1940 e 1960. Isso porque, no filme, o modelo de família apresentado destaca um padrão em que as mães não trabalham fora e dedicam seu tempo exclusivamente para cuidar da casa e dos filhos, em um ambiente muito tranquilo e pacato, diferente da vida agitada na qual estamos inseridos hoje. Entendemos, portanto, uma ideia de família, bem como do universo infantil fora da realidade atual, em que prevalece um modelo familiar constituído por um pai responsável pelo sustento integral da casa, mãe cuidando do lar e dos filhos, e estes o centro das atenções familiar. O formato familiar contemporâneo adquiriu outras

características, tais como: mães e/ou pais solteiros ou separados que cuidam dos filhos sozinhos, avós que criam os netos, casais homossexuais que adotam crianças, entre outros.

Ao observarmos as cenas desenvolvidas no período em que a Turma da Mônica era bebê, é possível inferirmos um conceito de infância, naturalizado por sinal, em que as crianças são o centro de todas as atenções. Como já afirmamos, a representação de infância apresentado no filme vigorou, no Brasil, por exemplo, até a década de 1960, cuja sociedade era constituída por uma cultura na qual, poucas mães trabalhavam fora e podiam se dedicar aos seus filhos e ao lar e as crianças não tinham tanto acesso aos aparatos tecnológicos e às informações como hoje. Atualmente, a infância tomou novos moldes, especialmente no que se refere ao universo familiar.

Estudiosos do campo da Cultura Infantil, tais como Steinberg e Kincheloe, organizadoras da obra intitulada *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância* (2001), destacam que “[...] novos tempos pronunciam uma nova era na infância. Provas desta drástica mudança cultural estão por todos os lados, mas muitos ainda não se deram conta disso” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 11). A noção de infância está em constante transformação, no entanto, o senso comum não percebe que tais modificações se dão em função das diversas alterações, entre elas culturais, ocorridas no tecido social. Para melhor exemplificar, a infância atualmente tem acesso a um montante de informações que 50 anos atrás não tinha. Hoje, ela vivencia e visualiza situações que outrora não lhe eram permitidas, especialmente por conta do acesso à mídia, que veicula informações de todos os tipos. Nesse cenário, novas condições de infância estão surgindo, moldadas “[...] por forças sociais, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 11). Temos aqui a possibilidade de constatar que a infância, não no sentido biológico, é construída culturalmente.

Anterior a sociedade moderna, a criança existia apenas no sentido biológico, não havia noção de infância como conhecemos hoje. As crianças participavam cotidianamente da vida adulta, exercendo funções no trabalho e inseridas desde cedo no universo adulto, não como centro das atenções, mas como “adultos em miniatura”, conforme destaca Neil Postman em sua obra *O desaparecimento da infância* (1999). Não havia um tratamento ou uma classificação diferenciada para as crianças.

Conforme o modelo de família moderna foi se instituindo, especificamente no final do século XIX, “[...] o comportamento apropriado dos pais para com os filhos se consolidou em torno de noções de carinho e responsabilidade do adulto para com o bem

estar das crianças” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 12). Percebemos, então, na modernidade, a diferenciação significativa entre o mundo da criança e o do adulto. Nesse período, emergiu o conceito de infância denominado tradicional, em que as crianças passaram a ser protegidas, de modo geral, tornando-se o centro das atenções. Passa a existir a preocupação de dar respaldo à educação dessas crianças, consideradas o “futuro da humanidade”.

Na segunda metade do século XX, as mulheres entram de vez no mercado de trabalho, vão sendo cercadas de problemas relacionados ao preconceito e à preocupação com o cuidado com os filhos. Os moldes familiares começavam a mudar, o número de pais divorciados e solteiros, de casais homossexuais vai aumentando nas sociedades.

Além das transformações nos moldes familiares, a criança contemporânea se deparou com mudanças econômicas e culturais no cerne familiar, decorrentes da nova reorganização da família. Se antes, poucas mães trabalhavam fora e podiam cuidar de seus filhos, atualmente, isso mudou. A ausência dos pais é recompensada por objetos, a criança tem a televisão como babá e, nesse ensejo, percebe-se o surgimento de uma distância entre essa criança e o adulto e o “[...] distanciamento em relação ao adulto propicia uma nova inserção da criança no mundo da cultura, uma inserção mediada por identificações da ordem do virtual” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 39).

Do que foi explanado, notamos que as mudanças na realidade social e cultural, agregadas ao “[...] acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou drasticamente a infância” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 13). A criança, de modo geral, adquiriu mais autonomia no que se refere ao acesso a conteúdos anteriormente específicos da vida adulta, como economia doméstica, assuntos de relacionamento entre casais. Portanto, essa criança conquistou o “direito” de opinar e participar das decisões familiares, adquirindo, dessa forma, destaque nas relações interpessoais.

No desenho animado *Uma aventura no tempo*, a criança em constante acesso às informações, configura-se na personagem Franjinha, um cientista-mirim dominador das tecnologias e de conhecimentos científicos, que vive envolto por aparatos tecnológicos. Essa personagem se apresenta o conceito de infância cuja criança tem constante acesso à informação e à tecnologia por meio dos aparatos tecnológicos e das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). A infância dominadora dos objetos culturais cria sua linguagem, que se tornou foco do mercado e, ainda, essa criança, “[...] na medida em que se constitui em meio a essas experiências, converteu-se na mais eficiente ‘tradutora’ para o

adulto de uma linguagem criada por ele, mas que a ele próprio ainda soa desconhecida” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 39). E como nós, profissionais da educação, agimos diante dessa posição que a infância contemporânea adquiriu?

Cabe destacar que a infância contemporânea possui distintas condições. A criança com acesso à produção cultural, composta pela literatura (gibis), teatro, cinema, TV, internet, brinquedos, é diferente daquela que se encontra, por exemplo, trabalhando nos semáforos das grandes metrópoles ou, então, no sertão árido do nordeste brasileiro.

Além de esclarecer de que cultura infantil estamos tratando, consideramos pertinente apresentar qual criança, no sentido psicológico, está sendo destacada em nosso estudo. Para tal, buscamos em Piaget (1986-1980), estudioso do campo da psicologia infantil, uma breve descrição cognitiva sobre a criança entre seis e sete anos de idade.

Essa faixa etária, de acordo com Piaget (2004), insere-se na fase denominada de “primeira infância”, a qual vai de dois à aproximadamente sete anos de idade. Durante esse período, a criança passa por uma transformação em sua inteligência. A linguagem e a socialização contribuem nesse sentido, possibilitando a ela a capacidade de descrever o que sente, o que visualiza, socializando assim suas ações.

Nessa fase, a criança enfrenta uma transição entre duas formas extremas de pensamento, em que a segunda vai dominando aos poucos a anterior. A primeira se refere à “[...] incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade” (PIAGET, 2004, p. 28). Já a segunda é a do pensamento que atua de maneira adaptada aos outros e ao real, preparando, dessa forma, o pensamento lógico. Uma característica forte nesse período é o que Piaget (2004) denomina de “jogo simbólico” ou “jogo da imaginação e imitação”. Nessa etapa da vida da criança, ela completa a realidade por meio da ficção. Sinteticamente, o jogo simbólico é caracterizado por Piaget (2004, p. 29) como “[...] o pensamento em estado egocêntrico quase puro, só ultrapassado pela fantasia e pelo sonho [...] não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu”.

Na outra extremidade, é possível encontrar o pensamento na forma mais adaptada ao real, aos conhecimentos e vivências adquiridos pela criança. Tal formato de pensamento é denominado por Piaget (2004) de pensamento intuitivo, considerado a lógica da primeira infância.

Entre o pensamento relacionado ao jogo simbólico e o intuitivo, encontra-se a criança entre seis e sete anos, a qual estamos tratando nesta apresentação. Esta criança

possui uma forma de pensamento “[...] simplesmente verbal, séria em oposição ao jogo, porém mais distante do real que a própria intuição” (PIAGET, 2004, p. 29). É a fase caracterizada também pelos “por quês”, em que as perguntas vão se multiplicando até se alcançar os sete anos de idade.

Destaca-se, ainda, nesse período da infância, o animismo, que é a “[...] tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção” (PIAGET, 2004, p. 30). Por exemplo, a lâmpada que acende é viva, porque ela acendeu, ou seja, exerceu uma atividade.

A criança até cerca de sete anos possui um pensamento que Piaget (2004) denomina de “pré-lógico”, em que a lógica é suplementada pelo mecanismo intuitivo. Tal intuição é a interiorização de percepções e ações no formato de imagens que são representativas, pautadas em experiências mentais, “[...] que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional” (PIAGET, 2004, p. 34). Dessa forma, as intuições comuns em crianças até sete anos são representações, imagens que imitam a realidade, portanto, ainda não se configuram como operações lógicas.

Um fato importante para a transição do pensamento intuitivo para o lógico é o início da escolarização, especialmente da alfabetização, que marca a modificação determinante no desenvolvimento mental. A apropriação da leitura e da escrita é a conquista da autonomia intelectual para buscar conhecimento. Novas organizações mentais são construídas devido aos novos processos relacionados à inteligência, à vida afetiva e às relações sociais. A linguagem egocêntrica vai cedendo espaço para a criança que consegue se colocar no lugar do outro, que compreende uma justificativa e pensa antes de agir.

Portanto, a criança sobre qual nos referimos é aquela que já consegue estabelecer relações com as produções da indústria cultural, em particular, com o cinema de animação. Além disso, nos reportamos à criança que se tornou aluno e está inserida no interior do ambiente escolar, no qual focamos nosso olhar de pesquisadora.

4.2. INFÂNCIA E CINEMA DE ANIMAÇÃO: A MÍDIA COMO FORMADORA DE CULTURA INFANTIL

O conceito de cultura do qual tratamos está relacionado ao sentido mais antropológico do termo. Podemos definir cultura como o conjunto de produtos concretos e

simbólicos gerados pelo homem em suas formas diversificadas de edificação de significados. A cultura independe de ter erudição, conforme Ketzer (2003, p. 12), “trata-se de uma condição inerente a todo ser vivo que, com suas experiências, produz significados individual e coletivamente no conjunto de atores sociais de seu tempo”. O sujeito individual e coletivo, imerso em determinada cultura, possui experiências, características e constrói significados sobre o mundo à sua maneira, nesse âmbito, insere-se também a criança tornada aluno.

No que concerne à infância contemporânea, novos campos de estudos se instituíram, um deles tem o intuito de investigar as corporações que assumiram o papel de educadores, produzindo cultura infantil em diversas instâncias e contribuindo para uma nova formulação do conceito de infância. Valendo-se desse movimento, surge a expressão “pedagogia cultural” “[...] que enquadra a educação numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escola” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14). Imersas na “pedagogia cultural”, estão aquelas organizações difusoras de cultura popular, tais como: TV, jornais, vídeo-games, livros, esportes, propagandas, brinquedos, cinema, desenhos animados, como, por exemplo: *Uma aventura no tempo*.

A respeito da relação entre infância e cultura, especificamente sobre a produção cultural para as crianças, Perrotti (1986b) propõe a seguinte questão: Que concepção de cultura e de processo cultural, geralmente, acompanha a reflexão sobre a produção cultural para crianças? Ele levanta a hipótese de que, em geral, a reflexão predominante, quando se trata de produção cultural para crianças, de maneira implícita ou explícita, “[...] estabelece uma equivalência entre cultura e produto cultural, reduzindo o primeiro termo ao segundo” (PERROTTI, 1986b, p. 15). A cultura, nessa conjectura, configura-se como resultado de determinado processo acabado e estático, a herança social. O produto cultural se constitui, então, como expressão de um modo de vivência dominante. Nas palavras de Perrotti (1986b, p. 15):

Assim, vista apenas como objetivação dos conteúdos simbólicos do grupo social, a função da produção cultural é de plasmar no espírito da criança o “substratum” que a informa, cabendo ao destinatário do objeto tão somente a assimilação desse dado acabado sobre o qual não deverá agir. Os objetos culturais, enquanto síntese de um momento determinado, esgotam-se na e pela transmissão-assimilação.

Com base nesse pressuposto, a produção cultural, concebida tão somente como produto pronto, concluído, justificável por si só, acaba por ser tornar um objeto sem vida,

passível, de fácil mercantilização. Ao se tornar instrumento do comércio, passa a adquirir *status* de necessidade, ditando hábitos e costumes. Os produtos culturais devem existir, a cultura os realiza, porém o que não pode ocorrer é a redução da cultura aos seus produtos.

Ao tratar de produção cultural para a infância, Perrotti (1986b, p. 16) alerta:

[...] enquanto faixa etária “incompleta”, a criança deve ser a consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído, “completo”, vale dizer, adulto. Sua inclusão social (isto é, inclusão nas classes dominantes) está garantida pelo consumo (ao menos simbolicamente).

Essa ideia vai ao encontro da questão levantada por Giroux (2001) quando destaca o apelo ao consumo proposto pela mídia, em especial por determinadas produções do gênero Cinema de Animação.

A visão apresentada por Perrotti (1986b) está atrelada à sociedade desigual, em que se privilegiam certos grupos em detrimento de outros. Nesse cenário de confronto, a criança se torna depositária do universo criado pelo adulto, sem ter a oportunidade de ser um agente atuante, interventor no processo sociocultural que a envolve. A cultura vista por este prisma, por sua vez, acaba por assumir a função depreciativa de domesticadora, atuando coercivamente e tornando dificultosa a participação efetiva do público infantil em sua própria história. Perrotti (1986b, p. 18) adverte que:

O que não se pode fazer, em síntese, é deslocar os produtos de seu lugar de objeto da ação humana, alienados daqueles que os conceberam e transformá-los em sujeitos do processo histórico. Não se pode, portanto, desabrigar a criança de seu lugar de agente para aí colocar-se uma produção cultural feita pelos adultos e que, transformada em fetiche, enquanto tal deve ser adorado, venerado pela criança, como se ali estivesse sua salvação.

Só para refletir, quantas vezes, como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, não observamos a adoração que as crianças têm para com personagens de filmes animados, pelas figuras, a nosso ver, estereotipadas que compõem a Turma da Mônica?

Se concebermos a cultura como criação e recriação do ser humano, como meio de humanização, não podemos aceitar que produtos culturais, como o Cinema de Animação, sejam apenas objetos impostos, transmitidos às crianças, às pessoas que, por inúmeros motivos, estão à margem dos processos de mediação da mídia.

Cabe, aqui, destacar que a criança não é passiva culturalmente, ela é criadora e produtora de cultura, no entanto, com o bombardeio da produção cultural, em especial a midiática, esta criança não está tendo oportunidade, nem tampouco condições para realizar tal criação. É nessa situação conflituosa que poderia atuar o professor, agindo como mediador. Porém este professor nem sempre adquire formação para tal desempenho.

Conforme assegura Perrotti (1986b), a organização que ampara a produção cultural é “adultocêntrica”, por conta desse fator, geralmente, nota-se que a criança recebe a cultura ao invés de receber e fazer cultura concomitantemente. Mas o que podemos fazer diante disso? Defendemos que, primeiramente, podemos pensar a cultura, como Paulo Freire já propunha em seu legado, como uma ação que dá oportunidade para a pessoa ser agente de sua própria cultura, de seu próprio processo histórico. Nesse sentido, nós profissionais do campo educacional devemos buscar subsídios para atuar criticamente em sala de aula, exercendo o papel de mediadores em relação à infância e à mídia. Devemos almejar e, quem sabe, colocar em prática uma proposta de educação *para e com* as mídias direcionadas à infância.

A importância deste estudo pode adquirir futuramente outra singularidade, direcionando-se para o trabalho de campo. Neste momento, possibilitou-nos refletir sobre a prática pedagógica e pode contribuir com a mesma quando alerta sobre a necessidade de se pensar em uma formação docente provida de preparo para que os professores possam atuar consciente e criticamente com e para as mídias em sala de aula. O professor precisa ser preparado para mediar as relações escamoteadas da mídia direcionada à infância, atuando com a mesma, aproveitando o interesse e o conhecimento que as crianças trazem para a sala de aula em relação aos artefatos midiáticos.

Pensando no conceito de produção cultural *para* crianças e *das* crianças, algo relevante para o entendimento da problemática proposta na pesquisa em questão, buscamos subsídios em Perrotti (1991) para tentar entender de que formas as crianças se relacionam com elementos da cultura.

O ato de criar de forma autônoma nesta nossa sociedade de massas, é algo muito difícil e, para crianças, isso se torna mais complicado, já que elas não possuem, ainda, recursos, subsídios para contestar ou recriar o que lhes é colocado pela massificação cultural. É raro observar alternativas educativas que ofereça às crianças condições de se inserirem de forma efetiva na vida cultural como coautoras participativas na

experimentação dos objetos culturais que lhes são apresentados, por exemplo, por meio da mídia. O que se nota em nossa sociedade é a apresentação às crianças do consumo

[...] como resposta à crise que as vitima. Levianamente, tentando imitar, mesmo sem condições, exemplos nada lisonjeiros de países do Primeiro Mundo, onde a crise há muito já está instalada, o país vem estimulando fantasias consumistas compensatórias para consolar nossas crianças do vazio de relações socioculturais plenas (PERROTTI, 1991, p. 23).

Tal incentivo, apelo ao consumo, vem para compensar e distrair a infância, tirando-a de seu foco maior: o brincar, jogar, experimentar e vivenciar experiências concretas do mundo no qual está inserida. Perrotti (1991, p. 24) assinala que o consumo emerge na sociedade em que vivemos como “[...] prêmio de consolação à falta de participação ativa e criadora na vida cotidiana é com certeza tiro pela culatra, já que seu destino não é outro senão o do vácuo significativo, do não sentido, do vazio de referências, da negação da cultura”.

Nesse ensejo, o autor destaca “uma crise de criação”, que vem tomando espaço em meio à infância brasileira. O brincar livre, sem ferramentas adquiridas por meio do consumo, está se perdendo. Sem nostalgia, o autor lembra uma infância dos anos 1960 e 1970 que brincava livremente nas ruas, jardins, calçadas e que está se perdendo, o que acarreta a falta de possibilidade de a criança vivenciar “[...] experiências de *autonomia* indispensáveis à realização de suas potencialidades criativas” (PERROTTI, 1991, p. 24, grifo do autor). De forma livre e por meio de tais vivências, a criança, longe do direcionamento do adulto, vai adquirindo autonomia de se expressar e de criar com independência.

Consoante Perrotti (1991), a “cultura das ruas” é um instrumento de resistência, uma forma de fugir do enquadramento proposto pelos padrões estabelecidos pela sociedade. Por meio dela, a infância de determinado período pôde construir sua identidade e individualidade e, ao mesmo tempo, permitiu a construção de uma cultura específica da infância. Entretanto, por conta das diversas mudanças ocorridas no território nacional, sobretudo a partir da década de 1960, colocou

[...] em crise os modos tradicionais de inserção da infância na vida sociocultural. Nessa época, nos grandes aglomerados, começa a se processar um movimento de recolhimento crescente da infância nos espaços domésticos e em instituições especializadas (creches, escolas), dando origem a um novo modelo de participação na cultura, marcado pelo distanciamento dos espaços públicos (PERROTTI, 1991, p. 25).

Para tais instituições (escolar e familiar), o ambiente que permeia a rua deixa de se caracterizar como local de vivência lúdica para se constituir somente como espaço de passagem, de trânsito. Instituído, assim, o espaçamento doméstico e/ou escolar como o “mais adequado” para a permanência da infância. Tal norma, Perrotti (1990) denomina de “Confinamento Cultural”.

As “novas” relações da infância com os espaços públicos alteraram as condições de se fazer cultura infantil, especialmente no Brasil, que “[...] não possui uma estrutura educativo-cultural que dê conta de atender a toda sua população infantil” (PERROTTI, 1991, p. 26).

E hoje, qual cultura a infância vêm construindo? A do confinamento cultural que Perrotti (1990) trata? Um confinamento apoiado especialmente pela mídia?

Por meio das corporações que estão criando cultura infantil, as experiências da criança de hoje são produzidas, elas possibilitam a esfera privada da infância, em que as crianças, os filhos tornados alunos, “aprendem” inúmeras coisas sem o apoio direto de um adulto. Percebe-se, desse modo, que os alunos levam para a escola as experiências e o aprendizado adquirido no contato com tais corporações, em especial podemos citar o cinema de animação, exemplificado com o desenho animado *Uma aventura no tempo*, uma mídia que se configura como corporação presente e de destaque no universo infantil. Pensando em tal destaque, o que é oportuno e coerente, na formação do educador, conhecer sobre essa mídia? Conhecer os processos de produção, de distribuição e de recepção de um filme animado contribui em que no *rol* de conhecimento de um educador? Motivadas por estas questões, realizamos algumas considerações sobre a arte e a técnica do cinema de animação.

4.2.1. Cinema de Animação: arte e técnica

Este item diz respeito à área “Técnicas”, do modelo *British Film Institute – BFI*, que apresenta aspectos-chave da mídia educação, em que se questiona “como se produz” determinada mídia (FANTIN, 2006). O aprendizado significativo dessa área contribui para se entender os processos realizados para a produção de um filme animado, seu histórico e características que o compõem.

O filme animado *Uma aventura no tempo* pertence ao gênero cinema de animação, o qual, como já afirmamos, insere-se no *rol* das corporações que vem fornecendo subsídios para a construção de cultura infantil na contemporaneidade, que nos preocupa quando se direciona para o consumo. Dessa forma, consideramos relevante realizar uma apresentação para explicar o que o caracteriza, bem como o que constitui tal gênero cinematográfico. O cinema de animação é tão antigo quanto o cinema fotográfico. O que evidencia o seu caráter é o fato de não utilizar cenários e atores naturais. Especialistas no assunto fazem alusão ao francês Émile Reynaud (1844-1918) como criador do primeiro sistema de animação, que recebeu o nome Praxinoscópio, capaz de gerar 12 imagens por segundo.

Para a produção dos movimentos das primeiras animações, eram utilizadas 16 imagens por segundo. Após o surgimento do som e da cor, esse número passou para 24 imagens por segundo. O segredo da animação está na denominada ilusão ótica, as figuras captadas por meio da visão, são carimbadas na retina ocular e permanecem nesta durante uma fração de segundo. O cérebro interliga essas imagens carimbadas causando a ilusão de movimento. Além dos elementos imagéticos, o som é outro aspecto importante da animação, já que contribui para conduzir e reforçar a emoção. Os sons no cinema são produzidos em laboratório e se distinguem em *diegético*, que representa o som natural do ambiente, e em *não-diegético*, composto pela trilha sonora, pelas músicas e efeitos sonoros.

Richard (Dick) Williams⁵⁹, considerado o mestre do cinema de animação, define este gênero como “arte industrial”, por depender de instrumentos que são frutos da tecnologia industrial, como a fotografia, a luz elétrica, a televisão ou o computador, ferramentas que o tornam um dos mais livres e fantásticos meios de criar sensações e despertar sentimentos. Partindo dessa ideia, o desenvolvimento do cinema de animação é proporcional ao desenvolvimento industrial de cada país (D’ÉLIA, 1996).

Diversas são as modalidades do cinema de animação, tais como: a animação *stop motion*, a animação digital e os desenhos animados. *Stop motion* é uma animação que faz uso de modelos tridimensionais, como bonecos construídos a partir de materiais diversos. Alguns animadores, especialmente os autorais, ou seja, que não estão envolvidos com grandes produções mercadológicas, realizam animações com objetos distintos, por

⁵⁹ Canadense, nascido no ano de 1933. Criou animações como a *Pantera Cor-de-Rosa* e dirigiu as animações de *Uma Cilada Para Roger Rabbit* (BRUZZO, 1996).

exemplo, com recursos naturais como pedras⁶⁰, ou com recortes de papel⁶¹. Destaca-se, nesta modalidade a utilização da massa de modelar para a construção da animação, como nos filmes *A Fuga das Galinhas*, 2000;⁶² e *A Noiva Cadáver*, 2005⁶³. Já a animação digital produz seus filmes por meio da computação gráfica e é bastante utilizada em comerciais de TV e *clips* musicais, em que atores humanos interagem com personagens digitais⁶⁴. Dois exemplos de filmes criados com base na animação digital são: *Monstros S/A*, 2001⁶⁵ e *Wall-e*, 2008⁶⁶.

O desenho animado é a modalidade mais antiga do cinema de animação, caracterizando-se “[...] por construir as animações por meio do desenho a mão, em papel, em transparências, em película cinematográfica, utilizando lápis, canetas finas, pontas secas, pincéis, esponjas com tinta e outros recursos” (NEVES, 2009b, p. 79).

Vale destacar que o filme *Uma aventura no tempo* pertence à modalidade desenho animado. Para sua criação, foram utilizadas as técnicas 3D e 2D, respectivamente nos cenários e nas personagens. A equipe de produção do filme, com um orçamento de aproximadamente 6 milhões de reais, passou cerca de dez meses trabalhando, o que demoraria em média quatro anos, ficou pronto em menos de um ano. A produção começou com o *Avant Trailer* para que os 62 desenhistas, que se dividiam em dois turnos, treinassem o traço do desenho específico da Turma da Mônica.

Voltando os olhares para o histórico da modalidade desenho animado, podemos citar o austríaco naturalizado norte-americano Max Fleischer (1883-1972)⁶⁷, que criou um aparelho denominado “rotoscópio”, com o intuito de contribuir na criação de movimentos mais elaborados nos desenhos animados. Tal aparelho é usado para animar seguindo uma

⁶⁰ Uma animação que utiliza recursos naturais como as pedras é a intitulada “Das Rad”, criada por Chris Stenner, Arvid Uibel e Heidi Wittlinger disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nTOkVLFE7m8>> Acesso em: 8 set. 2008.

⁶¹ A abertura da mini-série global “Hoje é dia de Maria”, veiculada em 2005, foi feita com animação de papel. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=fGcRXeNiPiw&feature=related>> Acesso em: 22 abr. 2009.

⁶² Direção de Nick Park e Esteve Box e produzido pela Dreamworks Animation (ADORO CINEMA, 2009).

⁶³ Direção de Michael Johnsos e Tim Burton e produzido pelos Estúdios Warner Bros (ADORO CINEMA, 2009).

⁶⁴ Um exemplo de computação gráfica é uma das propagandas da Coca-Cola veiculada na TV aberta. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=G1TCoXhYqmA>> Acesso em: 11 maio 2008.

⁶⁵ Direção de Pete Docter e David Silverman e produzido pela Disney Company em parceria com a Pixar (ADORO CINEMA, 2009).

⁶⁶ Direção de Andrew Stanton e produzido pela Disney Company em parceria com a Pixar (ADORO CINEMA, 2009).

⁶⁷ Maximilian Fleischer e seu irmão Dave Fleischer fundaram os Estúdios Fleischer, responsáveis pela transformação de personagens de história em quadrinhos em desenhos animados como Betty Boop, Koko the Clown, Popeye e o Super-Homem (NAZÁRIO, 1996).

referência filmada, em que capturam-se imagens de pessoas encenado e após, possibilitava que animadores desenhassem tais imagens. Vários desenhos animados foram criados a partir da técnica de rotoscopia, por exemplo: *Cinderela*, 1959⁶⁸, *A Pequena Sereia*, 1989⁶⁹ e *Aladim*, 1992⁷⁰.

Não é raro que o expectador leigo entenda todas essas modalidades como pertencentes a um mesmo *rol*, “uma das confusões mais comuns entre o público leigo é acreditar que o desenho animado e o cinema de animação são a mesma coisa. O desenho animado é uma das modalidades do cinema de animação” (D’ÉLIA, 1996, p. 146). Ele se proliferou com mais intensidade devido ao fator comercial, é mais barato produzi-lo, já que sua produção exige um tempo menor e ele é menos complexo. Esse fator comercial, agregado à ascensão televisiva, fez com que os filmes e desenhos animados passassem a ser produzidos em série, formando, assim, um complexo industrial.

Emile Cohl (1857 - 1938) é considerado o responsável pelo primeiro desenho animado moderno, projetado pela primeira vez em 17 de agosto de 1908 com o título de *Fantasmagorie*⁷¹. Com relação ao desenho animado, merece destaque a controvertida figura de Walt Disney⁷², o primeiro animador a compreender que, para produzir desenhos animados de qualidade, é preciso obter uma organização industrial semelhante à indústria do cinema (NAZÁRIO, 1996). A produtora estadunidense Disney Company está no mercado da animação tem quase um século, produziu e produz diversos filmes animados para o cinema, como o primeiro longa-metragem de animação *A Branca de Neve e os Sete Anões* em 1937, ou como o retumbante sucesso de bilheteria *A Bela e a Fera* em 1991, além de uma gama de desenhos animados para a televisão, como *Pato Donald*, *Pateta*, entre outros. A Disney, atualmente, além de produzir filmes e desenhos animados, é uma das principais distribuidoras do gênero cinematográfico em nível mundial.

Além da Disney Company, há diversos estúdios de animação espalhados pela esfera global. A produtora norte-americana Pixar, que em certas produções, alia-se aos estúdios

⁶⁸ Direção de Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske.

⁶⁹ Direção de Ron Clements e John Musker e produzido pela Disney Company (ADORO CINEMA, 2009).

⁷⁰ Direção também de Ron Clements e John Musker e produzido pela Disney Company (ADORO CINEMA, 2009).

⁷¹ O desenho “*Fantasmagorie*” pode ser assistido pela internet em: <<http://www.youtube.com/watch?v=aEAObel8yIE>> Acesso em: 15 maio 2009.

⁷² Walter Elias Disney (1901-1966) nasceu em Chicago no ano de 1901. Em sua infância, costumava passear em bosques na companhia do tio, e certamente observava pequenos animais de diversas espécies, o que possibilitou o seu apego aos bichos e a ulterior disposição de utilizá-los de maneira antropomorfizada. Disney morreu no dia 15 de dezembro de 1966 (NAZÁRIO, 1996).

Disney, produziu filmes animados como *Toy Story* em 1995 e *Os incríveis* em 2004. Os estúdios estadunidenses Warner Brother deram origem às personagens mais famosas do gênero animado *Cartoon*: “Pernalonga”, “Patolino” e sua turma (D’ÉLIA, 1996). No Japão, destacamos os estúdios Ghibli, produtores de desenhos animados como: *A viagem de Chihiro* de 2001, *Meu vizinho Totoro* de 1988, *O Castelo Animado* de 2004, todos sob a direção do reconhecido Hayao Miyazaki (1941-). Na Europa, destacamos a produção do animador e diretor francês Michel Ocelot (1943-), com os filmes *Kiriku e a Feiticeira* de 1998, *Príncipes e Princesas* de 1999 e *As aventuras de Azur e Asmar* de 2006. Devido ao monopólio criado pela Disney Company, tais produções são pouco conhecidas pelo público brasileiro, porque não possuem a legenda da Disney na distribuição (NEVES, 2009b). A produtora estadunidense possui um “poder” de divulgação capaz de promover o sucesso de suas campanhas cinematográficas, contribuindo para um amplo nível de distribuição (NEVES, 2009b).

Ao enveredarmos pelo ideário que investiga como o cinema de animação, particularmente o desenho animado, insere-se na vida das crianças, agora em nível nacional, questionamos: Quais as intenções dos produtores de desenhos animados como Maurício de Sousa? De que forma as crianças, os alunos se apropriam de um desenho animado como *Uma aventura no tempo*? Como se relacionam com o cinema de animação?

4.2.2. O Cinema de Animação e a Construção Corporativa da Infância

O cinema de animação é uma interface entre arte e técnica, é uma mídia de forte presença na infância. Criado com o objetivo de entreter, ganhou características de ferramenta pedagógica. É um artefato ambíguo, que contém possibilidades enriquecedoras ou não. Por ser uma produção artística produzida tecnicamente, instiga o interesse e a fantasia da criança. Valendo-se disso, várias esferas fazem uso do cinema de animação para diversos fins. Para o mercado, é um “filão” que permite a geração de inúmeros produtos que podem ser comercializados. No ambiente escolar, é utilizado como instrumento pedagógico, sem, muitas vezes, ter o preparo do professor para tal, já que este nem sempre obtém uma formação midiática consciente.

Inicialmente, concebido como forma de divertir o público infantil, adquiriu *status* de pedagogia cultural, ultrapassando os limites do entretenimento e colaborando para a “construção corporativa da infância”. Tal construção está atrelada ao significado que o

filme animado traz explícita e implicitamente, já que envolve padrões ideológicos e de apelo ao consumo.

Giroux (1943-), antes de se tornar observador crítico da cultura que envolve o cinema de animação, aceitava a “[...] hipótese praticamente inquestionada de que desenhos animados estimulam a imaginação e a fantasia, reproduzem uma aura de inocência e, em geral, são bons para as crianças” (GIROUX, 2001, p. 89). Entretanto o autor afirma que, em pouco tempo de estudo, notou que a relevância de tais filmes ultrapassava as barreiras do entretenimento.

Para este teórico, o significado do filme animado opera na infância de forma persuasiva, exercendo a função de “máquinas de ensino, como produtores de cultura” (GIROUX, 2001, p. 89). As crianças têm acesso ao cinema de animação desde a mais tenra infância, identificam e se apropriam de ideologias e ensinamentos veiculados por esse gênero cinematográfico que inspira “[...] autoridade e a legitimidade culturais para ensinar papéis, valores e ideais específicos [...]” (GIROUX, 2001, p. 89).

Não é sem espanto que constatamos que outras esferas públicas e o próprio ambiente escolar legitimam e valorizam o cinema de animação, seja com propósito de motivação ou como recurso imagético. Isso porque os filmes animados “[...] constroem um mundo inocente de infância de sonhos onde as crianças progressivamente encontram um lugar para se situar nas suas vidas emocionais” (GIROUX, 2001, p. 90). Por meio de uma fórmula, digamos, persuasiva, de “magia” e de apelo emocional, os filmes animados modelam o imaginário social da infância, construindo significados, mobilizando prazeres e desejos.

Conforme entende Mendes (2002), por meio de tal modelação, estereótipos são reforçados, padrões de beleza e comportamento são divulgados, ideologias são veiculadas. Modelos e percepções estão sendo propagados para a infância, particularmente pelos desenhos animados, que se inserem em uma instância maior: a cultura da mídia, que “[...] tornou-se uma força educacional substancial, senão a principal, na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições de sujeito” (GIROUX, 2003, p. 130).

A pedagogia escamoteada dos artefatos midiáticos penetra o mundo infantil e está regendo, fora do ambiente escolar, a formação dos alunos. A identidade formada pela cultura midiática, veiculada também nos filmes animados, é fundamentada em ações corporativas que burlam a conduta infantil, criando uma “[...] ética de prazer e uma

redefinição da autoridade” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 27). Para Giroux (1995, p. 49), a cultura infantil na atualidade se configura como “[...] uma esfera onde o entretenimento, a defesa de ideias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança”. O entretenimento constituído por produções culturais, promovido por políticas que envolvem aspectos econômicos “ditam” o modo de ser da infância contemporânea.

A autoridade e legitimidade cultural dos filmes animados foram edificadas com base na predominância de um aparato midiático equipado com ampla tecnologia. Esse aparato é capaz de produzir efeitos de som e imagem por meio dos quais histórias magníficas são apresentadas às crianças (e aos adultos também) na fascinante embalagem do entretenimento. Essa autoridade cultural da mídia, do cinema de animação, imersa nos mecanismos de fuga da realidade pós-moderna, instaura-se na habilidade para burlar os locais tradicionais de aprendizagem, em sua capacidade para difundir sua cultura por meio de “[...] uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica” (GIROUX, 1995, p.51).

É fato. Os filmes animados são demasiadamente consumidos, seja por meio de bilheterias com recordes de públicos, ou por VHS e DVDs, locados em videolocadoras ou adquiridos em lojas de diversas categorias. Há uma explicação convincente para esse fato, os filmes produzidos para crianças, consumidos também pelo público adulto, “[...] fornecem um espaço *high-tech* [de alta tecnologia] onde aventura e prazer se encontram num fantasioso mundo de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e comodismo” (GIROUX, 2001, p. 90).

Destaca-se, no bojo dessas discussões, que a produtora Disney Company pode ser considerada a principal instância da mídia direcionada à infância responsável por criar um ideário no imaginário social da contemporaneidade. Com um sucesso espantoso, a Disney e suas personagens se proliferaram por todo mundo não apenas por meio dos filmes, como pelos produtos licenciados e comercializados a partir de tais personagens. No Brasil, seguindo os mesmos padrões comerciais da Disney, temos a Maurício de Sousa Produções, tanto que seu criador é conceituado como “o Disney brasileiro” (CARVALHO JÚNIOR, 2005). Os filmes e/ou desenhos animados dessas produtoras são elaborados visando lucrar em grande escala com o licenciamento de produtos. Em sua maioria, as personagens são

pensadas objetivando o já mencionado licenciamento de suas imagens para produtos de diversos segmentos mercadológicos, que buscam atingir o público infantil.

A empresa brasileira Maurício de Sousa Produções, tal como a potência norte-americana Disney, vende sua marca, a imagem de suas personagens para o mercado, e este gera produtos em várias esferas: da vida cotidiana, do lazer e do âmbito educacional. Os produtos se inserem em diversos segmentos, como: filmes, brinquedos, vestuário, produtos alimentícios, materiais escolares, entre outros. Para a industrialização e comercialização desses produtos, realiza-se uma eficiente pesquisa de mercado focada no público infantil, considerado como “[...] consumidor potencial de mercadorias culturais e não culturais, criando, dessa forma, condições para se consolidar uma rede de comércio que atenda à demanda de consumo desse novo público” (VOLMER; RAMOS, 2007, p. 3). A infância foi a grande descoberta dos empreendedores que produzem artefatos culturais, e encontra-se vivendo uma contradição, “[...] de ser, ao mesmo tempo, consumidora e objeto de consumo” (PEREIRA; SOUZA, 1998, p. 38). Consumidora porque deseja adquirir produtos veiculados por meio da mídia. E objeto de consumo porque é vista como “alvo mercadológico”, capaz de incentivar a produção de inúmeros artefatos consumíveis pelos adultos, pelos pais.

Dessa forma, os artigos e produções culturais criados para a infância tomaram uma expansiva proporção em nível mundial. Nesse contexto, o público infantil se tornou um importante alvo para o comércio, e as corporações midiáticas, nas quais se inserem os desenhos animados, são estratégias mercadológicas, que “[...] fazem propaganda de toda a parafernália para as crianças consumirem promovem um ‘teologia de consumo’ que efetivamente promete redenção e felicidade através do ato de consumo” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 24). Por meio de um encantamento exacerbado, os filmes animados atraem a atenção dos nossos alunos, afetando-os de tal forma que incutem nos mesmos valores extremamente consumistas.

O apelo ao consumo na mídia é tanto que fundou-se, em 1994 no Brasil, uma organização sem fins lucrativos denominada “Instituto Alana”, com o intuito de fomentar e promover a assistência social, a educação, a cultura, visando, em especial, “desenvolver atividades em prol da defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes relacionadas a relações de consumo em geral, bem como ao excessivo consumismo ao qual são

expostos”⁷³. As produções Maurício de Sousa são citadas no *site* desse instituto, especificamente no ícone “Criança e consumo”, item “Ações Jurídicas”, em que se apresentam as ações jurídicas notificadas às várias instâncias comerciais devido ao apelo ao consumo direcionado à infância que as mesmas promovem por meio da mídia e dos meios de comunicação. A ação contra as Produções Maurício de Sousa se refere às propagandas de diversos produtos veiculadas pelas revistas em quadrinhos da Turma da Mônica. O Instituto Alana constatou nessas revistas, conhecidas como gibis,

[...] a presença de maçante apelo publicitário dirigido ao público infantil. Tais inserções publicitárias, além de conter comandos imperativos e se encontrarem inseridas nas publicações de maneira mascarada, passavam valores distorcidos às crianças, como, por exemplo: consumo excessivo; enfraquecimento e depreciação da autoridade paterna e o estímulo ao isolamento infantil (INSTITUTO ALANA, 2008b).

Segundo o Instituto Alana, as personagens que compõem a Turma da Mônica adquiriram vasta popularidade entre as crianças, “[...] são amplamente conhecidas e familiarizadas ao imaginário infantil de várias gerações, tendo, assim, grande influência sobre este público” (INSTITUTO ALANA, 2008c). Tanto que a personagem Mônica recebeu, em 2007, o título de Embaixadora do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – no Brasil (FOLHA ON LINE, 2007). As personagens, como as que compõem a Turma da Mônica e outras de diversos desenhos animados e histórias em quadrinhos, possuem força para “falar” com o consumidor infantil, este que se configura como alvo lucrativo do mercado globalizado e, inclusive, é minuciosamente estudado por profissionais de *marketing*. Trouxemos um desses estudos para exemplificar e representar um campo de pesquisa que percebe a infância como consumidora com alto potencial rentável. Tais estudos se utilizam de teorias da psicologia da aprendizagem idealizadas para fins educacionais para compreender o universo infantil, seus anseios e desejos, como a obra de Nicolas Montigneaux (2003) intitulada *A força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*, que se dirige aos futuros profissionais do marketing e discute como as marcas podem se comunicar com as crianças por meio das personagens, figuras imaginárias. Montigneaux (2003) define a personagem imaginária como uma adaptação imaginada e simbólica da marca sob uma forma inteligível e sensível para a criança. Valendo-se dessa definição, as produções de objetos para a infância são pensadas

⁷³ Maiores informações ver Instituto Alana (2008a).

com base na força de persuasão, de encantamento que uma personagem pode desempenhar em uma criança. Estudam psicologia infantil com o objetivo de vender para a infância.

Semelhantemente, atua a Maurício de Sousa Produções, valendo-se, além de personagens que ocupam lugar de destaque no imaginário infantil, de um elemento de destaque na personalidade infantil: a linguagem. Um dos aspectos pertinentes a este tema observado no filme *Uma aventura no tempo*, está relacionado ao que se caracteriza como linguagem coloquial, em que se destaca o uso de gírias. Em várias cenas, as personagens, ao se comunicarem verbalmente, utilizam gírias. Na infância, as gírias e bordões são utilizados com frequência e mudam de acordo com a época. O importante é ressaltar que a utilização dessas as gírias no desenho animado em questão são intencionais, já que Maurício de Sousa e sua equipe, de acordo com uma entrevista cedida ao *site* UOL, tentam manter uma comunicação atualizada com o público infanto-juvenil, fazendo uso da “[...] língua do dia, e da hora [...]” (SOUSA, 2008b).

Na cena em que Cebolinha prepara um “plano infalível” com o intuito de irritar Mônica, ele diz: “hoje a giripóca vai piar”, quer dizer, algo vai acontecer, no caso da cena em questão, significa que o plano vai funcionar. Em outro momento do filme, Mônica fica irritada com as travessuras de Cebolinha e Cascão, diz que eles “vão entrar numa fria”, ou seja, eles vão enfrentar problemas, algo ruim vai acontecer com eles. Outro destaque para as gírias ocorre quando Cascão, após a confusão causada por ele juntamente com sua turma de amigos no laboratório do Franjinha, quer sair e disfarça, afirmando ouvir a voz de sua mãe, chamando-o e seus amigos dizem para ele: “dá um tempo”, quer dizer que é para ele parar. Também foi possível observar o uso de gírias quando Cascão, ao perceber que iria cair no leito de um rio, por ter medo de água, comenta “que zica”, ou seja, que problema. Em um momento do filme, o computador do Franjinha entra em pane, ele diz que o mesmo “deu pau”, que significa, estragou. Quando Cebolinha é enfeitiçado por Cabeleira Negra e começa a nascer um “rabinho” de rato nele, o mesmo fala: “que mico”, que é o mesmo que estar com vergonha por algo.

Essa linguagem, a nosso ver, é um mecanismo de identificação, que atua no terreno psicológico e da imaginação, capaz de produzir vínculos entre o expectador e as cenas. Nota-se que Maurício de Sousa almeja fazer com que o público infantil se identifique com tal linguagem, encontre suas próprias referências nela. O conceito de identificação é explorado pela historiografia atual, especialmente no terreno da psicanálise do cinema. Consoante Morin (1983), o cinema é uma ilusão e sua “alma” se constitui mediante um

processo que ele denomina de projeção-identificação. A projeção configura-se no exercício de projetarmos, para além da imaginação e do sonho, nossos desejos, aspirações, receios “[...] sobre todas as coisas e todos os seres” (MORIN, 1983, p. 145). No tocante à identificação, ao invés de projetarmos algo, nos apropriamos de algum elemento para nossa imaginação, para nosso intelecto. No mecanismo de identificação, incorporamos o que estamos assistindo, visto que ocorre uma “[...] identificação de mim com o outro” (MORIN, 1983, p. 146).

Aumont (1995) ressalta que a identificação possui uma função na formação imaginária do eu, ou seja, um aluno, ao ter contato com a Turma da Mônica, identifica-se “[...] por simpatia a este ou àquele personagem em virtude de seu caráter, de seus traços psicológicos predominantes, de seu comportamento geral, assim como na vida sentiríamos simpatia por alguém, devido, acredita-se, à sua personalidade” (AUMONT, 1995, p. 265-266). A linguagem, como é algo que compõe a personalidade de uma personagem, também pode ser um motivo de simpatia por parte dos expectadores e, em decorrência, um mecanismo de identificação.

Além das gírias, outro destaque em relação à linguagem no filme é a fala da personagem Cebolinha, que troca o “R” pelo “L”. Enfatiza-se, em alguns momentos, a dificuldade encontrada pelas pessoas que falam de forma errada, especialmente na cena em que Cebolinha precisa falar certo para desativar um aparelho que o tornaria um rato. Pensamos que o estereótipo do Cebolinha, reforçado por sua forma errada de pronunciar as palavras, pode aproximar a personagem com as crianças que apresentam o problema de fala. Por outro lado, pode contribuir para a fala equivocada das crianças que têm contato com essa personagem.

A produção mauriciana conquistou o imaginário infantil nacional, percebemos tal conquista ao organizar dados sobre o consumo de tudo que leva a marca Turma da Mônica (ANEXO A). As personagens de Maurício de Sousa adquiriram um certo “poder de verdade” sobre a infância, introduzindo seu ideário em diversas instituições, um exemplo disso é a presença da Mônica e sua turma nas salas de aula, seja em livros didáticos, ou na utilização de gibis (ANEXO B). Também é possível verificar parcerias entre o Instituto Maurício de Sousa e alguns órgãos públicos e campanhas nacionais produzidas pelo governo.

Por meio do “sonho” e da “fantasia”, produtos licenciados, gerados com a imagem das personagens dos filmes animados, são apresentados às crianças, e estas, alvo maior do

comércio que envolve o cinema de animação, “[...] estão desejosas de investir material e emocionalmente” (GIROUX, 2001, p. 92). Nota-se, nesse ensejo, a “colonização” do desejo da criança, do aluno, caracterizando a cultura infantil da contemporaneidade por sua mercantilização. Dessa forma, sem sombra de dúvida, esse aluno que se relaciona com os artefatos midiáticos produzidos pela indústria cultural é marcado pelo consumo. O cinema de animação possui tamanho “encantamento”, empolga-nos de tal forma que nos vemos comprando calçados, roupas, brinquedos, materiais escolares e outros produtos ilustrados com figuras das personagens dos filmes mais populares.

A temática “infância e consumo” está intrinsecamente relacionada aos direitos das crianças em relação às mídias. Buckingham (2007), ao discorrer sobre os direitos de mídia das crianças, assegura sobre o papel central das mídias e suas relações com a infância, elas não somente refletem mudanças sociais e culturais, vão mais além, produzem-nas. Por conta disso, de acordo com o autor, não podemos chegar às extremidades quando tratamos da relação mídia e público infantil, nem retornar aos moldes tradicionais de infância, tampouco aclamar a tecnologia, deixando de olhar para as mudanças que os artefatos midiáticos estão operando nesse contexto.

A infância contemporânea está se transformando e se direcionando de forma distinta. Se, por um lado, a criança está se tornando mais “poderosa”, por ter acesso à informações antes não acessíveis por ela, por outro, está ficando mais vulnerável ao controle do adulto e das instituições. Ao mesmo tempo em que suas relações com os adultos se diluem, elas se fortalecem, já que se distancia da família e está sob a mira da produção cultural realizada por adultos. Dessa forma, “[...] a infância está sendo mais comercializada, mas ao mesmo tempo crescem as desigualdades de capital material e cultural que tornam difícil falarmos na ‘infância’ em termos assim tão gerais” (BUCKINGHAM, 2007, p. 276).

As ideias sobre a infância estão se transformando e a vida das crianças também está em constante mudança. O público infantil cada vez mais tem acesso às mídias direcionadas ao adulto e concebido como grande consumidor. Realmente, a criança contemporânea está vivendo uma fase que Buckingham (2007) denomina de “infância midiática”. E o que fazer diante desse fato?

Para tentar responder tal questionamento, o autor levanta algumas hipóteses, como buscar respostas políticas na esfera das instituições sociais e culturais. Para tal, examina os direitos das crianças em relação à garantia de certo nível de tratamento por parte dos

adultos, como educação e saúde, e os direitos de autodeterminação, aqueles que as crianças podem exercer se quiserem, como, por exemplo, viajar, votar. O autor afirma que esses direitos podem ser vistos como “passivos” e “ativos” e, por meio de uma analogia, faz uma distinção entre os direitos à *provisão* e à *proteção* – que seriam os direitos que o autor denomina de passivos – e os direitos à *participação* – os direitos ativos.

O autor destaca que a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), geralmente, entrelaça tais direitos, o que pode acarretar certo conflito. Fica muito complicado, como enfatizar a *proteção* sem tirar a autonomia, esta que se relaciona com o direito de *participação* e que fica comprometida pelo fato de as crianças pouco terem participado da criação de seus próprios “direitos”. Além do mais, “a Convenção [da ONU] exclui largamente a possibilidade de as crianças terem direitos políticos” (BUCKINGHAM, 2007, p. 280). Essa Convenção ainda pormenoriza que as crianças possuem direitos em relação à aquisição de sua identidade cultural, no entanto, na prática, a identidade adquirida é a de seus pais e, nós acrescentamos, a proposta pela mídia também.

Várias questões são abordadas por Buckingham (2007) em torno da relação entre mídia e infância, mas o que mais nos interessa neste momento enfoca o consumo. Sobre este assunto, o autor adverte que é preciso que haja, além da informação, a educação das crianças, no sentido de prepará-las para se relacionarem com o apelo ao consumo proposto pelas mídias. Nas palavras do autor: “mais uma vez as questões de proteção das crianças terão que ser questões de educação” (BUCKINGHAM, 2007, p. 288).

As mídias são dominadas por instituições privatizadas, dessa forma, estão sujeitas às leis de mercado. Portanto, o consumo, nesse ensejo, é algo que deve ser repensado, especialmente quando enfoca como alvo o público infantil, que se configura como mais vulnerável em relação ao consumismo. Pensando no direito de participação da infância, o autor ressalta que “[...] é preciso que se façam esforços muito maiores para conhecer o que as próprias crianças pensam sobre tudo isso” (BUCKINGHAM, 2007, p. 290).

As vozes das crianças merecem ser ouvidas, é preciso alertá-las sobre a produção cultural apelativa que vem sendo imposta a elas. E nada melhor do que realizar um trabalho educacional por meio da própria mídia, usando a tecnologia para construir com as crianças o seu capital cultural de maneira criativa e efetiva.

Para que essa educação midiática ocorra, além dos esforços da escola, o autor afirma que deve haver um envolvimento das instituições midiáticas e aponta para várias

formas de mídia-educação que podem se organizar fora da sala de aula tradicional, envolvendo famílias, políticos e produtores. No caso específico deste estudo, focamos o papel da escola, porque somos profissionais da educação e nos dispusemos a estudar sobre a relação mídia, infância e educação escolar em sala de aula, no contato com os alunos.

Os direitos de mídia, de cultura das crianças não devem ser desconectados dos aspectos que envolvem a vida social e as políticas da infância. Não há mais como “esconder” as crianças do mundo midiático do adulto, o que é preciso realizar é um trabalho de conscientização e de preparo para com essas crianças, para que elas possam lidar com ele, “[...] compreendê-lo e nele tornar-se participantes ativas, por direito próprio” (BUCKINGHAM, 2007, p. 295).

Diante desse apelo ao consumo e desse “poder” de persuasão, veiculado por meio do desenho animado, como nós, profissionais da educação, agimos? O consumo na infância é tão preocupante que se fundou uma ONG, e como a educação escolar problematiza a questão do consumismo infantil? Os profissionais dessa instituição têm consciência da gravidade desse problema e dos direitos das crianças em relação às mídias?

4.3. ENTRE A INFÂNCIA E A MÍDIA: A ESCOLA COMO MEDIADORA

Entendemos que nosso papel, como educadores, é problematizar as forças implícitas, mas atuantes, capazes de moldar a vida dos alunos. O ambiente escolar e social ganharia muito, sob a perspectiva da cidadania, se desenvolvêssemos capacidades e habilidades de desconstruir as atividades corporativas “manipuladoras” presentes nos filmes animados. Não que consideremos o aluno como passivo diante de tal persuasão, contudo, a criticidade e a reflexão são capacidades cognitivas que se aprendem especialmente na escola. Todavia a atuação do professor no sentido de contribuir para a construção dessas habilidades, só pode ocorrer se houver interesse pelo que o aluno traz para a escola. Nós, profissionais da educação, precisamos estar atentos para a padronização da cultura infantil, seus desejos e os efeitos causados pelas corporações, como as produções elencadas pela Turma da Mônica, que estão envolvidas na construção do conceito de infância na contemporaneidade. Adquirir consciência que a infância mudou é perceber que as formas de vê-la, de agir *com* ela e *para* ela também se encontram em processo de mudança.

Na atualidade, a maioria das crianças tem acesso às diversas instâncias da mídia e constantemente, aprendem por meio destas. Muito do que a infância se apropriou culturalmente é resultado do contato com os artefatos midiáticos. É uma via de mão dupla, a criança aprende a cultura da mídia e esta acaba por ditar o modo de ser da infância, propondo uma relação marcante entre criança e consumo e caracterizando o universo infantil. Com efeito, o que caracteriza a vida das crianças atualmente, em particular no que diz respeito à singularidade cultural, é algo desafiador para os profissionais da educação. Amparadas na visão de Fantin e Girardello, autoras que estudam a relação estabelecida entre mídia e infância, entendemos que não há mais como se pautar em “antigas receitas”, mas, também não há um direcionamento claro, “[...] já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente, quando não havia internet nem celulares, nem a pulverização das formas culturais que povoam o cotidiano das crianças de hoje” (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 8).

Nessa trajetória desafiadora que se faz presente no ato de educar as crianças nos dias atuais, permeada por novos conceitos que envolvem a infância, a cultura midiática e o consumo, cabe à escola, dar subsídios aos alunos para criarem uma bagagem cultural, assim estará preparando os mesmos para a apropriação que realizam nas articulações com a mídia em seu cotidiano. A esse respeito Nóvoa (1996, p. 1) assegura:

O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de sentir os desafios do tempo presente, de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do trabalho pedagógico, de participar criticamente na construção de uma escola mais atenta às realidades dos diversos grupos sociais.

Com base na citação de Nóvoa (1996), pensamos que, em relação às mídias, é função dos profissionais da educação chamar a atenção para os limites da ficção e da realidade. No âmbito escolar, em que os alunos já chegam envolvidas pela cultura e conhecimentos apropriados na relação com artefatos midiáticos, por exemplo, com desenhos animados protagonizados pela Turma da Mônica, encontra-se o cerne apropriado para desconstruir, desmistificar as ideologias e conceitos veiculados pela mídia. Destacamos que o ambiente escolar é considerado o mais adequado para as mediações entre o aluno e conhecimento (GADOTTI, 2005).

É claro que não podemos perder de vista que estamos inseridos em uma sociedade protagonizada pelas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), em que aprender somente na cultura livresca já não atende à formação intelectual dos alunos na

contemporaneidade, as dimensões do conhecimento tomaram maiores proporções, exigindo das pessoas a capacidade de interpretar e problematizar os meios de comunicação, inclusive a mídia. O estudioso Paulo Freire, ainda que em outro contexto teórico, já afirmava em seu legado que a leitura de mundo antecede e prepara a leitura da palavra, e ainda, que o ato de ler é algo essencial para a formação de uma pessoa. Hoje o mundo está permeado pelos artefatos midiáticos, então, é preciso “saber ler” a mídia que se tornou elemento de destaque na sociedade contemporânea, é pertinente redimensionar nosso olhar em relação às produções culturais caracterizadas pelas novas tecnologias. Cada vez mais a cultura contemporânea se organiza com base nas mídias e estas desempenham um relevante papel na formação das pessoas, direcionando suas interações. Para Giroux (1995), ao tratar desse assunto, as crianças, que aprendem por meio das formas culturais populares às quais são expostas ao se relacionarem com a cultura midiática, precisam aprender sobre ela, “isso fornece um novo registro cultural para o que significa ser alfabetizado” (GIROUX, 1995, p. 75).

Os audiovisuais, por exemplo, são ícones no que diz respeito aos processos educativos, estão cada vez mais assegurando práticas socioculturais e contribuindo para a incorporação de significados e valores distintos. Isso indica que devemos ampliar as formas de aprendizado, de criticidade e, especialmente, aprender como lidar com a mídia audiovisual produzida eletronicamente. No caso específico desta dissertação, precisamos dominar os filmes animados, não os reduzindo a meras ferramentas ilustradoras de conteúdos, e sim, refletindo sobre eles, problematizando e desconstruindo a relação ideológica e de consumo que as crianças estabelecem com eles. Sobre a relação mídia e educação, Fantin (2003) analisa:

Se hoje as mídias e as tecnologias são referências para as novas relações que estão sendo produzidas na sociedade, é importante que a escola trabalhe a relação educação-comunicação e a cultura como espaço de mediação e de produção de sentidos, como possibilidade de valorizar a ação e a resistência no cotidiano e como táticas de sobrevivência ao que nos é hostil, produzindo novos significados (FANTIN, 2003, p. 1).

A mídia-educação vem se tornando um terreno fértil no que diz respeito ao estudo que envolve mediações escolares. A inter-relação entre essas duas categorias visa um processo educativo *pela* e *para* a mídia. Como os alunos estão se relacionando o tempo todo com as mídias, com os meios de comunicação, a educação para tais meios é viável e deve ser realizada no espaço escolar.

A perspectiva mídia-educação propõe a adoção, por parte dos agentes educacionais, de uma atitude “[...] crítica e criadora de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções [...]” (FANTIN, 2007, p. 3). Mídia-educação é um campo, uma disciplina e uma prática social preocupada em formar o usuário de mídia crítico, ativo e criativo. Surge no contexto educação-comunicação, esta que se relaciona mais com a dimensão pedagógica, constituída por um conjunto de ações que focam o desenvolvimento de aprendizagem a respeito da comunicação no ambiente educacional (FANTIN, 2006).

Orofino (2005) propõe uma educação que se relaciona com a educomunicação e a denomina de “Pedagogia dos meios”, que se define como uma proposta de educação tecnológica e dos meios de comunicação, “enfim, como um meio coadjuvante que contribua com uma pedagogia de ampliação de vozes, de construção de visibilidade, da esperança e do re-encantamento do espaço escolar” (OROFINO, 2005, p. 30). A “Pedagogia dos meios” pode ser mais uma perspectiva de ampliação e redimensionamento das mediações por parte da escola, visando a apreciação crítica e reflexiva da cultura midiática por parte dos alunos. Valendo-se desse ideário, o espaço escolar se configura como “[...] um cenário social em que se efetiva esta circulação de significados e sentidos produzidos pelas e sobre as mídias” (OROFINO, 2005, p. 34). Dessa forma, a escola não se reduz a simples receptora de mídias, ela pode abarcar o importante papel de debatedora da cultura midiática.

Gadotti (2005), ao tratar da relação educação e mídia, destaca que os alunos adquirem a denominada “cultura primeira” antes de frequentarem a escola, sobretudo por meio da cultura midiática. Essa cultura primeira é construída na informalidade, baseando-se nas experiências do cotidiano e consiste em um processo de aquisição cultural popular cada vez mais encharcado pela cultura de massa. Gadotti (2005) sublinha que a escola, como ambiente mediador, é o local mais propício para que a cultura primeira se torne cultura elaborada, “[...] esse seria um processo dialético no qual uma não eliminaria a outra, mas lhe acrescentaria uma explicação mais completa” (GADOTTI, 2005, p. 23).

É relevante que a escola se paute em uma perspectiva de educação intercultural, de uma mídia-educação, buscando educar o olhar para os meios midiáticos, assim, os alunos criarão um arcabouço cultural que assegure o enfrentamento das ideologias e do consumismo proposto pela mídia. Para que haja tal criação por parte dos alunos,

entendemos ser fundamental que os atores envolvidos com a educação se instruíam, não se relacionando de forma amadora com os artefatos midiáticos, visando educar *para* e *com* as mídias.

Nesse bojo de discussões sobre educação escolar e mídia, o ato de estimular a percepção e a educação do olhar em relação aos meios permite que se tenha discernimento no trato com os artefatos midiáticos, particularmente com cinema de animação, que possui, além de produções permeadas por ideologias e consumo, uma gama de filmes ricos em temas geradores, em cultura, em fantasia, em criatividade. Nesse prisma, não podemos descaracterizar que o cinema de animação também é uma ferramenta pedagógica que agrega valores educacionais significativos, no sentido de contribuir para a construção do imaginário, da linguagem, da estética.

Como já consideramos, os alunos, na atualidade, especialmente das séries iniciais do Ensino Fundamental, “aprendem” por meio da mídia, em especial dos desenhos animados, sendo assim, pensando da posição de educadores, é preciso dominar esse campo capaz de modelar o imaginário infantil. No cenário escolar, o professor, principal mediador do processo ensino-aprendizagem, além de reconhecer o que pode haver de pedagógico e criativo nos filmes animados, deve compreender “[...] que não se pode perder de vista que o consumo está alimentando uma empresa que não poupa esforços para transformar a infância em um público consumidor” (NEVES; MEN; BENTO, 2008, p. 54). No entanto, o que se nota na prática docente é uma pedagogização dos meios audiovisuais, caracterizada, por exemplo, pela redução do potencial imagético e sensibilizador dos filmes animados a simples instrumentos didático-pedagógicos.

Não queremos assumir a postura de excluir o cinema de animação da vida dos alunos, até porque ele possui suas qualidades no que se refere à percepção, à linguagem audiovisual, à imaginação, servindo para “[...] possibilitar o sonho, para o exercício criativo e para a experiência de emocionar-se por meio dos elementos visuais e sonoros” (NEVES, 2007, p. 103). No entanto, questionamos a maneira amadora de interagir com essa e outras mídias. Questionar o que envolve um filme animado abrilhanta o ato de experimentar tal mídia, visto que, dessa forma, tornamo-nos ativos e críticos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar (MELLO, 2003, p. 23).

Chegamos ao final desta apresentação, mas não acabou nosso interesse em continuar pesquisando a respeito da temática “infância, mídia e educação escolar”. Esclarecemos que a leitura que realizamos é uma dentre várias outras possíveis. Dessa forma, ultimamos esta dissertação elucidando que não intencionamos atribuir apenas mais uma imagem “maligna” à mídia infantil, particularmente aos filmes animados. No entanto, o desenvolvimento deste estudo nos possibilitou problematizar um objeto da mídia e isso nos permitiu tomar uma posição crítica em relação aos artefatos midiáticos direcionados para a infância que frequenta as séries iniciais do Ensino Fundamental. O caminho é o mesmo, a prática docente continua, o jeito de caminhar é que mudou, agora, praticaremos de outra forma, consciente do que evolve a mídia direcionada à infância.

Esta pesquisa também nos permitiu almejar a continuidade dos estudos sobre a relação mídia-infância-educação escolar direcionada para a prática docente e a formação de professores. Munidas das análises teóricas que nos apropriamos, pensamos em realizar, futuramente, um estudo empírico de recepção de filmes animados com alunos e professores, para identificar e analisar como esses agentes percebem as questões midiáticas.

Valendo-se das problematizações apresentadas no decorrer desta apresentação, atentamos quanto à força que os filmes animados exercem no imaginário dos alunos, contribuindo para a construção da memória, para um direcionamento emocional dos mesmos, articulado ao desejo de consumir. Ao assistir um desenho animado como *Uma aventura no tempo*, uma rede de conhecimentos está presente, em que um aluno, para deles se apropriar devidamente, precisa ser mediado por educadores, do contrário, a nosso ver, pode se tornar um agravante para a memória desse aluno. Nesse sentido, o professor tem que estar preparado para o enfrentamento dos condicionantes dados pelo filme, no sentido de subsidiar seus alunos para o desvendamento das apropriações que os mesmos realizam na experimentação de um desenho animado.

Ora, assim como destaca Fantin (2006), a formação de educadores em sintonia com as novas linguagens das mídias deve corresponder à formação de comunicadores

sintonizados com as funções educacionais das mídias e sua responsabilidade social. Da mesma forma que o espaço escolar precisa trabalhar com as mídias, é imprescindível que os espaços midiáticos pensem nos objetivos educativos. E a formação de comunicadores e de educadores é condição vital para que isso ocorra, porque embora insuficiente, é um ponto de partida.

O professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como de outras séries, precisa adquirir preparo para capacitar os alunos no sentido de interagir significativamente com as mídias, mas para que isso ocorra, o professor precisa aprender sobre o seu papel de mediador entre o aluno e a mídia, precisa adquirir uma postura crítica e criadora, com capacidades comunicativas, expressivas e relacionais.

A formação midiática do professor pode contribuir para que se realize uma mediação significativa em sala de aula, composta por informação, construção, sensibilidade e criatividade. Assim, a escola poderá formar seus alunos de maneira a enriquecer seu “olhar” para os artefatos midiáticos.

Os desenhos animados também atuam como uma engrenagem para a roda do consumismo, dando suporte para toda tipologia de produtos licenciados produzidos com a imagem de suas personagens. Assim, assistir a um desenho animado protagonizado pela Turma da Mônica pode significar também ser instigado a comprar um caderno em cuja capa está impressa a imagem da própria Mônica.

Pensando no tocante ao apelo ao consumo, reportamo-nos a uma obra clássica da literatura infantil, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944) escrita em 1943, que conquistou o público mundial nas últimas décadas. Nessa obra de destaque, Exupéry apresenta a ideia de que, em sua época, os adultos só pensavam em números e as crianças, em contrapartida, com sua imaginação criadora, não se atentavam para o financeiro, conseguiam enxergar além disso, visualizando em um simples desenho rabiscado no papel um mundo encantado cheio de fantasia (SAINT-EXUPÉRY, 2006). Refletindo sobre o ideário veiculado no livro *O Pequeno Príncipe* e sobre o incentivo ao consumismo propagado pela mídia, supomos que as crianças, os alunos de hoje, não se distanciam do padrão consumista que permeia nossa aldeia global. Percebemos que a infância de agora não é a mesma idealizada por Exupéry na década de 1940, é claro que muitas coisas mudaram, conforme salientamos no decorrer deste texto, no entanto, podemos afirmar que a cultura midiática está acelerando demasiadamente essas mudanças. Nós, profissionais da educação, precisamos adquirir uma atitude crítica diante da

persuasão, das incoerências relacionadas a conhecimentos científicos e do apelo ao consumo que se veicula por meio das personagens do cinema de animação.

Giroux (2001) propõe aos educadores, pais e grupos comunitários que se preocupam com a infância, que discutam criticamente o que é veiculado por meio do cinema de animação. Isso sugere que se incorpore nas escolas a reflexão sobre a mídia. A escola precisa se constituir como local de formação crítica do aluno, não se caracterizando apenas como receptora de “ideologias”, e sim, proporcionando ao educando um espaço de reflexão sobre as mídias e sobre o conteúdo que, por meio dela, é veiculado.

As produções midiáticas, como os filmes animados, precisam ser “encarados” não apenas como entretenimento, mas como produto cultural que está extremamente ligado à construção da cultura infantil na atualidade. Portanto, tais produções precisam ser analisadas sob a ótica de que são elementos de formação, envoltos por intenções ideológicas e mercadológicas. Nessa direção, Giroux (2001, p. 105) propõe que nós, educadores e outros agentes envolvidos na questão “[...] desenvolvamos novas formas de aprendizado, de entendimento crítico e leitura da mídia visual eletronicamente produzida”. Nosso papel se constitui em proporcionar a análise dos filmes animados que são consumidos por nossos alunos, no sentido de fornecer a eles um referente pedagógico e crítico. Vale destacar, nesse ensejo, que a formação do professor para tal atuação envolve o estudo da mídia.

A nosso ver, o educador pode passar a defender uma postura de desvendamento da mídia por meio da utilização da própria mídia direcionada à infância, mobilizando os alunos para atitudes reflexivas, já que só é possível criticar algo quando o conhecemos. Temos consciência de que atuar dessa forma não é tarefa fácil, porque exige do educador uma reflexão profunda sobre a produção cultural midiática que encanta a infância e, sobretudo, sobre os efeitos que esta pode causar em seus alunos.

Pensamos que aproximar-se dos alunos, estabelecendo um diálogo efetivo com os mesmos *sobre* e *com* os artefatos midiáticos, pode ser um caminho para minimizar os agravantes causados pela mídia. Vale destacar que a escola, além de produtora de cultura, é intermediadora de culturas que podem contribuir para uma formação significativa do aluno. A instituição escolar “forma uma cultura que adentra, adapta e transforma a cultura da sociedade que a permeia” (CHERVEL, 1999, p. 184).

Men (2009), identificada com Chervel (1999) e Bittencourt (2004), atenta-nos quanto ao papel desempenhado pela instituição escolar, reconhecendo que a escola possui

seus limites, obedece a uma lógica particular de dependência da sociedade na qual se insere, no entanto, tal instituição também é um local de produção de um saber próprio. Em uma sala de aula, o professor, mesmo pressionado pelo sistema, não é necessariamente “[...] agente de uma didática que seria imposta de fora [...] sempre tem a possibilidade de questionar a natureza de seu ensino [...] os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra” (JULIA, 2001, p. 33). Dessa forma, é pertinente, no ambiente escolar, implantar uma abordagem pedagógica que explore o cinema de animação no sentido de interpretá-lo, analisá-lo criticamente e não legitimá-lo como artefato formador a ser consumido passivamente.

A instituição escolar não pode “fechar os olhos” para a atuação do cinema de animação no “encantamento” do imaginário dos alunos. Nós, profissionais da educação, devemos “desencantar” esse aluno, despertá-lo para o desenvolvimento de um olhar crítico e articulado, sem, é claro, perder de vista aspectos como a fantasia e a imaginação. Conforme asseguram Berger et al. (1972, p. 11) “a vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar”. Entretanto essa “visão” nasce espontânea e, somente com as experiências sociais e culturais adquiridas ao longo do tempo, vai se construindo, permitindo que as pessoas visualizem as coisas conforme as suas crenças e conhecimentos apropriados. Um exemplo pertinente que pode representar tal construção é a recepção da mídia. Uma criança se apropria das informações veiculadas pelos artefatos midiáticos amparada por sua bagagem cultural, que, por sinal, encontra-se em fase inicial.

É nesse ensejo que o papel do educador é fundamental, no sentido de contribuir para o preparo para uma recepção coerente e reflexiva da cultura midiática. Enfatizamos, novamente, que as crianças tornadas alunos já chegam à escola com apropriações muitas vezes errôneas, adquiridas pelo contato com a mídia, especialmente pelo cinema de animação, artefato de forte presença na infância.

De posse dessas informações, a nosso ver, o professor precisa buscar educar seu olhar, aprender a ver, já que “o ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido” (ALVES, 2005, p. 23). A percepção de qualquer imagem que chega aos olhos das pessoas é construída pelo que se conhece ou acredita. Um olhar educado pode possibilitar ao professor desmistificar, por exemplo, os diversos aspectos imersos nas nuances dos desenhos animados e permitir, desse modo, a realização de uma prática pedagógica enriquecida com o uso de recursos midiáticos/imagéticos de forma sensata e coerente.

Pensamos que, se um educador souber lidar com a mídia, em particular com o cinema de animação, poderá utilizá-la como uma forma de instigar a curiosidade, que pode gerar inquietações e a busca por percepções. Conforme salienta o educador Paulo Freire (1996, p. 85), “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade”. O educador consciente, com o olhar educado em relação aos artefatos midiáticos, pode fazer do cinema de animação uma ótima ferramenta para despertar a sensibilidade e a busca pelo saber em seus educandos.

Finalizamos esta apresentação dissertativa, em caráter circunstancial, esclarecendo que não existe a intenção de oferecer alguma resposta pronta e acabada, talvez sugerir alguns apontamentos. Propomos-nos, com as análises desenvolvidas neste estudo, primeiramente, aprender sobre a relação mídia-infância-educação escolar e ousamos, quem sabe, instigar e, acima de tudo, inquietar e gerar dúvidas nos leitores, em especial nos educadores, a respeito do tema em questão, já que, assim como declama o educador e poeta Rubem Alves, “a arte de pensar é a arte de fazer perguntas inteligentes. As perguntas que fazemos revelam o ribeirão onde queremos ir beber” (ALVES, 2008, p. 11). A leitura que fizemos é uma dentre várias outras possíveis, nos sentiremos cumpridoras de nosso papel se conseguirmos, ao menos, afetar os leitores, instigá-los a buscar novas percepções em relação à mídia direcionada à infância.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

ADORO CINEMA. *Filmes*. 2009. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/todos/>> Acesso em: 15 jul. 2009.

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas, SP: Verus, 2005.

ALVES, Rubem. *O melhor de Rubem Alves*. In: LAGO, Samuel Ramos (Org.). Curitiba: Nossa Cultura, 2008.

ARAÚJO, Deuzimar Serra. *Uma metodologia dialógica e proativa para alfabetização de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) – Universidade Estadual do Maranhão. Maranhão, Caxias, 1999.

AUGRAS, Monique. Uma entrevista com Jacques Le Goff. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, 1991, p. 262-270. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/89.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

AUMONT, Jacques. *A estética do filme*. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BARNES, Robert D; VILEE, Claude A; WALKER, Warren F., Jr. *Zoologia geral*. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

BARREIRA, L.C. *História e historiografia: as escritas recentes da história da educação brasileira (1971-1988)*. São Paulo: Trajetos, v. 2, n.1, p.88-103, fev, 1995.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria (Org.). *História e memória da educação no Brasil*. v. III: Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 416 – 429.

BERGER, John et al. *Modos de ver*. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O que é uma disciplina escolar. IN: _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 31-52.

BLOCH, Marc. *Introdução à História*. Tradução de Maria Manuel Miguel e Rui Grácio. [S. L.]: Publicações Europa América, 1965.

BORGES, Lien Ribeiro. *Quadrinhos: literatura gráfico – visual*. 2001. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano3/numero2/agaquev3n2_1.htm>. Acesso em: 10 fev. 2008.

BORGES, Vavy Pacheco. *O que é história*. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL ESCOLA. *Albert Einstein*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/biografia/albert-einstein.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2009a.

BRASIL ESCOLA. *Alberto Santos Dumont*. Disponível em: <http://www.brasilecola.com/biografia/alberto-santos-dumont.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2009b.

BRUZZO, Cristina. *Coletânea lições com cinema: animação*/ Antônio Rebouças Falcão...[et al.]; Cristina Bruzzo, (Coord.). São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2007.

BUFFA, Éster. Contribuição da história para o enfrentamento dos problemas educacionais contemporâneos. *Em Aberto*, v. 9, n. 47, p. 13-20, jul/set. 1990.

BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burke (Org.); Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARVALHO JÚNIOR, Dario. *Maurício, 70!* ago./set. 2005. Disponível em: http://hq.cosmo.com.br/textos/hqcoisa/h0158_mauricio70_1005.htm>. Acesso em: 15 abr. 2009.

CATANI, Denice Barbara. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. *História da Educação/ASPHE* (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel, Pelotas: Editora da UFPel, n. 4, set. 1998.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. PA: *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1999.

CINE PLAYERS. *Ranking das bilheterias brasileiras 2007*. Disponível em: <http://www.cineplayers.com/artigo.php?id=50>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

CORRÊA, Carlos Alberto Alves. *Notas de estudo: a história cultural e as possibilidades de pesquisar a leitura*. Campinas: Linha Mestra Revista Virtual, 2007. ISBN: 19809026. Disponível em: http://www.alb.com.br/revistas/revista_02/art2_02.asp> Acesso em: 11 maio 2009.

CUNHA, Susana R. Vieira da. *Cenários da educação infantil*. 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1718--Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

D'ÉLIA, Céu. Animação, técnica e expressão. In: FALCÃO, Antônio Rebouças et al. *Coletânea lições com cinema: animação*. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996. p. 143-175.

ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCACIONAL. *Star Wars: o mito das estrelas*. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/reportagens/star_wars/default.asp>. Acesso em: 15 dez. 2009.

FAITANIN, Paulo. *Educar: a arte de formar o intelecto na verdade, à vontade no bem e à escolha na liberdade, segundo são Tomás de Aquino*. Disponível em: <www.aquinate.net/estudos>. Acesso em: 15 out. 2007.

FANTIN, Mônica. Alfabetização midiática na escola. In: *Congresso de Leitura do Brasil COLE*, 2007, *Anais...*, Campinas, 2007.

FANTIN, Mônica. *Crianças, cinema e mídia-educação: olhares e experiências no Brasil e na Itália*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FANTIN, Mônica. *Currículo, narrativas e imagens*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA, 2. 2003, Rio de Janeiro.. Rio de Janeiro, 2003. v. 1. p. 24-24.

FANTIN, Mônica. Do mito de Sísifo ao vôo de Pégaso: as crianças, a formação de professores e a escola estação cultura. In: FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. v. 1. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-171.

FANTIN, Mônica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância*. v. 1. Campinas: Papirus, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa*. São Paulo: Fronteira, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio versão 5.0*. Edição eletrônica: Positivo Informática Ltda, 2004.

FILOSOFIA. *Theodor Wiesengrund Adorno (1906-1969)*. Disponível em: <http://www.filosofia.com.br/bio_popup.php?id=62>. Acesso em: 15 maio 2009.

FOLHA ON LINE. *Personagem Mônica se torna embaixadora do Unicef no Brasil*. 7 nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u343546.shtml>>. Acesso em: 23 dez. 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

FRESQUET, Adriana. *Cinema, infância e educação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30. Caxambu, MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3495--Int.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2010.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: pequena biografia*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Crpf/CrpfAcervo000031/Vida_Biografias_Pequena_Biografia_v1.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2009.

GADOTTI, Moacir. Apresentação: A escola frente à cultura midiática. In: OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2005. p. 21-25.

GIROUX, Henry. A Disneyização da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 49-81.

GIROUX, Henry. Ensinando o cultural com a Disney. In: GIROUX, Henry (Org): *Atos Impuros: a prática Política dos Estudos Culturais*. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003. p. 2-12.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHEOLE, Joe (Orgs). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.

GODOY, Norton. *O retorno do Barba Negra: caçadores de tesouros acham navio do mais terrível dos piratas*. 1997. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/homem-na-lua-nasa-apollo-11-neil-armstrong-buzz-aldrin-michael-collins-apollo-13.shtml>. Acesso em: 15 jun. 2009.

INFO ESCOLA. *Licença poética*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/literatura/licenca-poetica/>>. Acesso em: 11 jan. 2009.

INSTITUTO ALANA. Instituto Alana. Disponível em: <www.alana.org.br>. Acesso em: 15 ago. 2008a.

INSTITUTO ALANA. *Ações jurídicas: Panini/Maurício de Sousa Produções Ltda. – Turma da Mônica (mar./2008)*. 2008b. Disponível em: <<http://www.alana.org.br/CriancaConsumo/AcaoJuridica.aspx?v=1&id=46>>. Acesso em: 22 jun. 2008.

INSTITUTO ALANA. *Publicidades inseridas nos gibis da Turma da Mônica*. Disponível em: <http://www.alana.org.br/banco_arquivos/arquivos/docs/acoes/turma-da-monica-panini/paninimauricio_monica_not_paninimauricio.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2008c.

INTERFILMES. *Turma da Mônica - Uma Aventura no Tempo*. Disponível em: <http://www.interfilmes.com/filme_v1_16477_Turma.da.Monica.Uma.Aventura.no.Tempo.html>. Acesso em: 15 dez. 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-43, jan/jun.

KETZER, Solange Medina. A criança, a produção cultural e a escola. In: JACOBY, Sissa (Org.). *A criança e a produção cultural*. Do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003. p. 11-27.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

LATTES. *Plataforma Lattes*. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. 3. ed. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

LEITE, Sílvia Meirelles. *O conceito de infância no site da turma da Mônica: estudo de caso da seção 'diversão' do site da turma da Mônica*. 2001. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/4959/1/NP13LEITE.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

LOPES, Eliane M. T. *História da Educação e Literatura algumas idéias e notas*. Belo Horizonte: Educação em Revista, n. 27, 1998, p. 35-46.

LOPES, Eliane M. T. Uma contribuição da História para uma História da Educação. *Em Aberto*, v. 9, n. 47, p. 29-36, jul./set. 1990.

MARINGÁ. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.cidades.com.br/cidade/maringa/003007.html>>. Acesso em: 7 fev. 2010.

MATTOS, Antonio Carlos M. *Reserva de mercado de informática: o estado da arte*. Disponível em: <www.amattos.eng.br/Public/RES-MERC.HTM>. Acesso em: 27 dez. 2008.

MAZZOTA, Marcos J. S.. *Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira*. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/identidade.htm>> Acesso em: 10 jan. 2009.

MELLO, Tiago de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. Poema: A vida verdadeira. p. 23.

MENDES, Marcília Luzia Gomes da Costa. *Fragmentos do discurso quadrinizado: uma leitura crítica da personagem Mônica*. 2002. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/404/325>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

MEN, Liliana. *O campo disciplina da História da Educação no Brasil: mapeamento de uma produção historiográfica (1970-1999)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

MÔNICA. *Parabéns, Mônica!* 2004. Disponível em: <www.monica.com.br/mural/crescer.htm>. Acesso em: 03 jan. 2009.

MÔNICA. *Portal Turma da Mônica*. Disponível em: <www.monica.com.br>. Acesso em: 03 jan. 2009.

MONTIGNEAUX, Nicolas. *A força dos personagens e do marketing para falar com o consumidor infantil*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: XAVIER, Ismael (Org.). *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilme, 1983.

NAZÁRIO, Luiz. A animação norte-americana. In: BRUZZO, Cristina. *Coletânea lições com cinema: animação/ Antônio Rebouças Falcão...[et al.]*; Cristina Bruzzo, coordenadora. São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996.

NERY, Marie Louise. *A evolução da indumentária: subsídios para criação de figurino*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

NEVES, Fátima Maria. A educação, a escola e o desenho animado. In: Silva, A. C. T.; NEVES, F. M.; MESTI, R. L. (Orgs.). *Educação, comunicação e mídias*. Maringá, PR: Eduem, 2009a. p. 75-91.

NEVES, Fátima Maria. A história da educação no Brasil – a trajetória de um campo de ensino e pesquisa. In: ROSSI, E.; RODRIGUES, E.; NEVES, F. (Orgs.) *Fundamentos Históricos da Educação no Brasil*. 2. ed. Maringá, PR: Eduem, 2009b. p. 13-29.

NEVES, Fátima Maria. Filmes e desenhos animados para o Ensino Fundamental: Kiriku e a Feiticeira. In: RODRIGUÊS, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (Orgs) *Infância e práticas educativas*. Maringá, PR: Eduem, 2007. p. 101-112.

NEVES, Fátima Maria; MEN, Liliana Men; BENTO, Franciele. O desenho animado na escola: A Bela e a Fera. In: RODRIGUÊS, Elaine; ROSIN, Sheila Maria. (Orgs).: *Pesquisa em educação: A diversidade do campo*. Curitiba, PR: Juruá, 2008. p. 41-56.

NÓVOA, Antonio. História da educação: percursos de uma disciplina. *Análise Psicológica*, Lisboa, n. 4, 1996. p. 1-33.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPED*, n. 5, set. 1992/1993. p. 7-64.

OLIVEIRA, Sarah Luna. Desafios da escrita da história: Considerações sobre o anacronismo. *Pergaminho: Revista Eletrônica de História – UFPB*, ano 1, n. zero, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pergaminho/perg00-oliveira.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2005.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs). *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 25-42.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Icone, 1986a. (Coleção Educação Crítica).

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *A produção cultural para a criança*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986b. p. 9-27.

PERROTTI, Edmir. A cultura das ruas. In: PACHECO, Elza Dias. *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução de Maria Alce Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAGAZZINI, Dario. Os estudos histórico-educativos e a História da Educação. In: SAVIANI, D. (Org.). *História da educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 19- 36.

REBELLO, Yopanan; LEITE, Maria Amélia D'azevedo. As primeiras moradias. *AU: Arquitetura e Urbanismo*, ed. 161. Ago. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaau.com.br/arquitetura-urbanismo/161/artigo58415-3.asp>>. Acesso em: 12 maio 2009.

RODRIGUES, Adriano Duarte. *Tradição e modernidade*. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/rodrigues-adriano-tradicao-modernidade.html>>. Acesso em: 2 jul. 2009.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine, 1900-1944. *O pequeno príncipe*. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2006.

SAMA, Takanobu. *Guzura gags, né?* Disponível em: <http://hq.cosmo.com.br/TEXTOS/manganimenews/m0023_guzura.shtm>. Acesso em: 6 jan. 2009.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. Peter Burke (Org). Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 39-62.

SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da literatura infantil: O jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 17-48.

SOUSA, Maurício de. *Edição de aniversário: Mônica 35 anos*. São Paulo: Globo, 1998.

SOUSA, Maurício de. *Entrevista*. 2006. Disponível em: <<http://diversao.uol.com.br/ultnot/2006/03/26/ult100u4577.jhtm>>. Acesso em: 24 jun. 2007.

SOUSA, Maurício de. *Maurício de Sousa: biografia em quadrinhos*. São Paulo: Panini, 2007a.

SOUSA, Maurício de. *Saiba mais sobre o Maurício de Sousa e a Turma da Mônica*. São Paulo: Panini, 2007b.

SOUSA, Maurício de. *Universo HQ entrevista Maurício de Sousa*. 2003. Disponível em: <www.universohq.com/quadrinhos/2003/entrevista_mauricio_sousa2.cfm>. Acesso em: 19 de dez. 2007.

SOUSA, Maurício de. *Entrevista com Maurício de Sousa*. Disponível em: <<http://www.netcinema.com.br/turma-da-monica-em-uma-aventura-no-tempo/producao-entrevista-com-mauricio-de-sousa/>>. Acesso em: 20 jan. 2008a.

SOUSA, Maurício de. *Exclusivo! Mauricio de Sousa conta detalhes do único banho de Cascão no Bate-papo UOL*. Disponível em: <<http://noticias.bol.uol.com.br/entretenimento/2007/11/07/ult4326u461.jhtm>>. Acesso em: 27 jan. 2008b.

SOUSA, Maurício de. *Educação divertida para crianças da China com Turma da Mônica*. Disponível em: <<http://www.meujornal.com.br/cbm/jornal/materias/integra.aspx?id=55929>>. Acesso em: 27 abr. 2009.

SOUSA, Maurício de. *Maurício de Sousa – Histórico*. 1996. Disponível em: <<http://www.monica.com.br/mauricio/historic.htm>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SUA PESQUISA. *Tiranossauro Rex*. Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/dinossauros/tiranossauro_rex.htm>. Acesso em: 2 maio 2009.

TASSARA, Marcelo. Das pinturas rupestres ao computador: uma mini-história do cinema de animação. In: BRUZZO, Cristina. *Coletânea lições com cinema: animação/ Antônio Rebouças Falcão...*[et al.]; Cristina Bruzzo, coordenadora. – São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais/Diretoria Técnica, 1996.

TELA BRASIL. *Turma da Mônica – Uma aventura no tempo*. Disponível em: <<http://www.telabr.com.br/em-sala-de-aula>>. Acesso em: 20 maio 2009.

TEÓFILO, Fernando. *Quando a cultura se rende à tecnologia segundo Neil Postman*. 1998. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/teofilo-fernando-Postman.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2009.

UMA AVENTURA NO TEMPO. Produção de Maurício de Sousa. São Paulo: Diler & Associados, Miravista e Labo Cine. 2007. 1 DVD (80 min.).

VOLMER, L.; RAMOS, F. B.. Infância, cinema e leitura: um tripé viável. *Ciências & Cognição*, Ano 4, v. 12, 2007. Disponível em: <www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 7 abr. 2009.

VEJA ONLINE. *Homem na lua*. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo_veja/homem-na-lua-nasa-apollo-11-neil-armstrong-buzz-aldrin-michael-collins-apollo-13.shtml>. Acesso em: 2 maio 2009.

VERGUEIRO, Waldomiro C. S.. *A odisséia dos quadrinhos brasileiros: parte 2: o predomínio de Maurício de Sousa e a Turma da Mônica*. 1999. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/agaque/agaque/ano2/numero2/artigosn2_1v2.htm>. Acesso em: 2 maio 2009.

YVASHITA, Simone Burioli. *Produção discente do mestrado em educação da UEM (1993-1999)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

ZAMBEL, Miriam Mani. *Breve história da escrita*. São Carlos, São Paulo: (s.n.), 1984.

ZERAMOS. *Pássaros silvestres de SP*. 2008. Disponível em: <<http://zeramos.wordpress.com/2008/09/15/papa-capim/>> Acesso em: 26 ago. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – PRODUTOS LICENCIADOS DA TURMA DA MÔNICA



Borracha Escolar

Imagem disponível em:
<<http://www.shopfacil.com.br/busca/busca.aspx?prod=Borrachas&categ=3500>> Acesso em: 29 ago. 2009.

TURMA DA
Mônica



Compre Agora pela Internet: www.FestaExpress.com

Fantasia

Imagem disponível em:
<http://i.s8.com.br/images/toys/cover/img4/21471274_4.jpg> Acesso em: 29 ago. 2009.



Cobertor

Imagem disponível em:
<http://img.mercadolivre.com.br/jm/img?s=MLB&f=70749457_3795.jpg&v=P> Acesso em: 29 ago. 2009.



Cadeira de Praia

Imagem disponível em:
<http://www.ipirangashop.com/images/200/252995_67_200.gif> Acesso em: 29 ago. 2009.



Creme de Assaduras

Imagem disponível em:
<http://bebe.com.br/canais/cuidados_essenciais/mgs/TDM_creme.jpg> Acesso em: 29 ago. 2009.



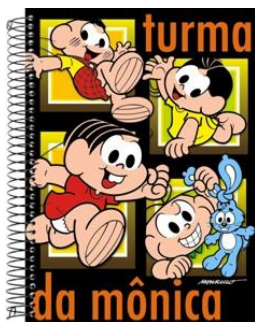
Jogo "Tapa Certo"

Imagem disponível em:
<http://img.shoptime.com.br/produtos/01/01/item/1042/3/1042358_2GG.jpg> Acesso em: 29 ago. 2009.



Copo Plástico

Imagem disponível em:
<http://www.festaexpress.com/Images/Products/2393_medium.png> Acesso em: 29 ago. 2009.



Caderno Escolar

Imagem disponível em: http://www.e-credeal.com.br/loja/imagens/produtos/370/turma_monica_c04.jpg Acesso em: 29 ago. 2009.



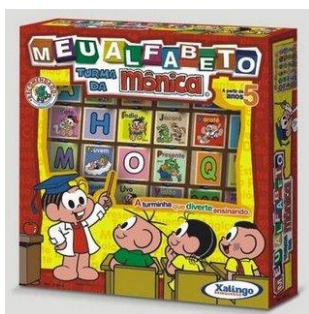
Estojo Escolar

Imagem disponível em: <http://imagenes.solostocks.com.br/estojo-escolar-de-plastico-turma-da-monica-18144n0.jpg> Acesso em: 29 ago. 2009.



Mochila Escolar

Imagem disponível em: http://img.mercadolivre.com.br/jm/img?s=MLB&f=68446815_6846.jpg&v=P Acesso em: 29 ago. 2009.



Alfabeto Ilustrado

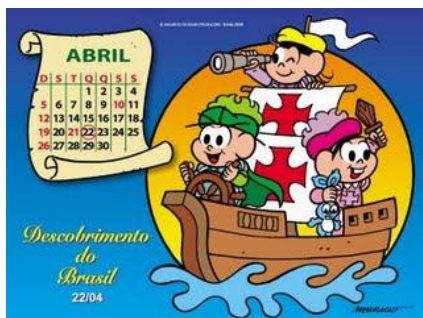
Imagem disponível em: http://www.fantasiabrinquedos.com.br/produto_225_02_01_00071_detail.jpg Acesso em: 29 ago. 2009.



Motoca Infantil

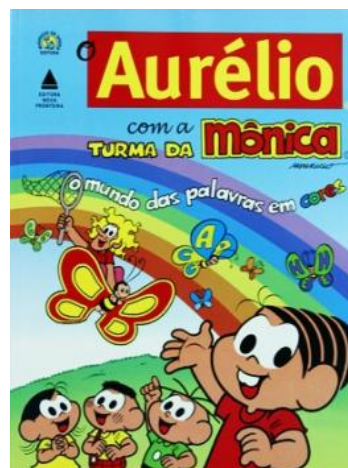
Imagem disponível em: http://www.lojaprolar.com.br/thumbs2/mini_261623.jpg Acesso em: 29 ago. 2009.

ANEXO B – MATERIAIS DIDÁTICOS DA TURMA DA MÔNICA



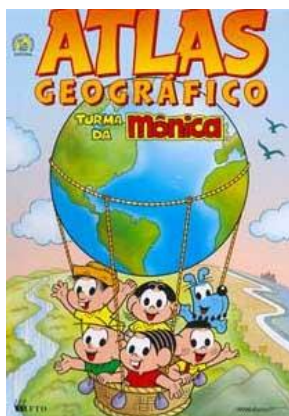
Painel “Descobrimento do Brasil”

Imagem disponível em:
http://3.bp.blogspot.com/_CjYsjqoNFY0/Sd6xl8BzcJI/AAAAAAAAADI/YVns13yzoXY/s320/abril2009-4.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.



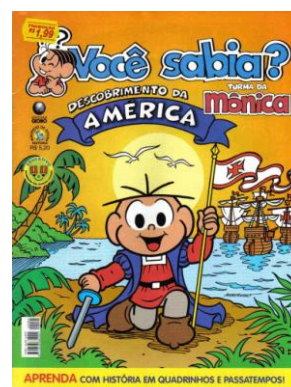
Dicionário

Imagem disponível em:
http://www.planetaeducacao.com.br/novo/imagens/artigos/literatura/aurelio_01.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.



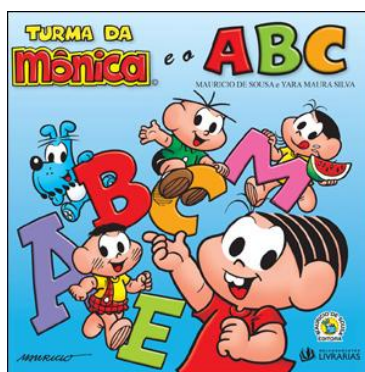
Atlas Geográfico

Imagem disponível em:
http://www.planetaeducacao.com.br/novo/imagens/artigos/literatura/atlas_monica_01.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.



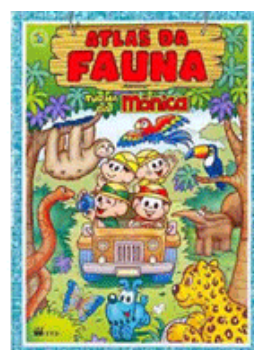
Revista “O descobrimento da América”

Imagem disponível em:
<http://img23.imageshack.us/i/capat.jpg/#q=deswcobrimento%20da%20am%C3%A9rica%20turma%20da%20monica>
 Acesso em: 29 ago. 2009.



Livro “ABC”

Imagem disponível em:
<http://i.s8.com.br/images/books/cover/img6/21397946.jpg>
 Acesso em: 29 ago. 2009.



Atlas da Fauna

Imagem disponível em:
http://www.monica.com.br/mural/bienal_rio/fauna_gr.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.



Bíblia Ilustrada

Imagem disponível em:
http://www.monica.com.br/mural/bienal_rio/biblia_gr.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.



Dicionário de Inglês

Imagem disponível em:
http://www.monica.com.br/mural/bienal_rio/dicionario_gr.jpg
 Acesso em: 29 ago. 2009.