

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ULBRA

**A ESCOLA NAS TRAMAS DA LINGUAGEM E DA
CULTURA –
UM ESTUDO SOBRE FILMES DE ANIMAÇÃO**

Paula Nunes Ortiz

Canoas
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULA NUNES ORTIZ

**A ESCOLA NAS TRAMAS DA LINGUAGEM E DA CULTURA –
UM ESTUDO SOBRE FILMES DE ANIMAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marisa Vorraber Costa

**Canoas
2008**

Dedico esta dissertação ao Alexandre, que foi e continua sendo minha inspiração para analisar filmes de animação. Com suas palavras, gestos, comentários e atitudes me faz perceber cotidianamente que esses artefatos ensinam jeitos de ser e de viver.

Ao pensar na experiência de ter “finalizado” uma dissertação de mestrado, de ter pesquisado, ter ficado vários momentos sozinha para a redação ou para as leituras que foram necessárias, não tenho a sensação de ter estado só.

Recordo das palavras afetuosas que me foram dirigidas nas horas difíceis, em que tudo parecia impossível. Elas me serviram de consolo, me deram forças para continuar a pesquisa. Sem dúvida, este trabalho não teria sido realizado sem a colaboração, participação e *interlocução de* algumas pessoas: orientadora, membros da banca, amigos e familiares. A essas pessoas queridas: meu muito obrigada!

O que se deve ler na lição não é o que o texto diz, mas aquilo que ele dá o que dizer. Por isso, a leitura da lição é a escuta, além daquilo que o texto diz, o que o texto abriga e o que ele dá o que dizer. Ler não é apropriar-se do dito, mas recolher-se na intimidade daquilo que dá o que dizer ao dito. E demorar-se nisso. Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito. Por isso, ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar.

(Larrosa, 2001, p.142)

ABSTRACT

Animated films that circulate in our culture are cultural artifacts that pleurably teach about a number of things. Those films act as a Cultural Pedagogy in contemporaneity. By showing school scenes, they both teach how school functions and produce representations of school. This dissertation approaches representations of school in four animated films that present school scenes in their stories. They are: *Procurando Nemo* (2003), *O Espanta Tubarões* (2004), *Os Incríveis* (2004) e *O Galinho Chicken Little* (2005). One of the criteria used to select these films took into consideration the fact that movies have been present in children's daily lives. Also, these films have been widely spread and publicized in different media. The aim of this dissertation is analyzing representations of school produced by those films, in an attempt to spot meanings that have been built and spread about this institution, as well as representations of students. I have analyzed those films in the light of contemporary discussions about meanings of school, trying to problematize whether these representations contribute towards understanding school as an outdated, critical place that does not interest students. Both the discussion and the analysis have been grounded on post-structuralist Cultural Studies, particularly those devoted to media studies, articulated with Foucauldian studies. The study of animated films, as well as an approximation to the cinematographic language, has been necessary. Contributions to the understanding of contemporary culture have been found in works by authors, such as Bauman, Lipovetsky, Linn, Klein, among others. Renowned authors that study the theme of contemporary school have also been important to this study, such as Costa, Veiga-Neto, Moreira, and Varela. Some concepts that have been used in this investigation are representation as a signification practice, as proposed by Hall; addressing, by Ellsworth; and also the understanding of cultural pedagogy, by Steinberg and Kincheloe. The findings have shown that classes in schools portrayed by the films investigated are "boring", thus disqualifying their function both in culture and in children's lives. The school is still represented as a modern institution that does not meet students' needs, and does not provide entertainment, pleasure or interest either. Those films also teach that children should attend school, not to learn with their teachers, but to have relationships with their classmates. It seems that these films, by showing schools in their plots, normalize this institution in culture; they represent school as a place where the teacher's function is to "make things difficult" and make students learn to wait for what they want the most: being with their classmates and having fun. In the films analyzed, representations of school as something normal and "natural" in the contemporary culture have been maintained.

Key Words: contemporary culture – animated films – representation of school – media and consumption – cultural pedagogies.

RESUMO

Os filmes de animação são artefatos culturais que ensinam de forma prazerosa sobre uma série de aspectos, constituindo uma pedagogia cultural na contemporaneidade. Esta dissertação trata das representações de escola em um conjunto de quatro filmes de animação que trazem cenas escolares em suas tramas — *Procurando Nemo* (2003), *O Espanta Tubarões* (2004), *Os Incríveis* (2004) e *O Galinho Chicken Little* (2005). Ao mostrarem cenas escolares em suas tramas ensinam como a escola funciona e produzem representações da instituição escolar. Um dos critérios para a seleção das películas deu-se em razão destas estarem presentes no cotidiano de muitas crianças. Estes filmes têm também ampla circulação e divulgação em diferentes mídias. O objetivo desta dissertação foi analisar as representações de escola produzida nessas películas, buscando os significados que elas constroem e disseminam sobre essa instituição. Analisei esses significados à luz das discussões contemporâneas sobre os sentidos da escola, procurando problematizar se tais representações contribuem para o entendimento da escola como um lugar em crise, defasado, que desperta pouco interesse nos alunos. A discussão e a análise buscaram inspiração na perspectiva dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, especialmente nos estudos de mídia articulados aos estudos foucaultianos. Também foi necessário um estudo sobre filmes de animação e uma aproximação com a linguagem cinematográfica, bem como buscar algumas contribuições de autores que possibilitam compreender a cultura contemporânea como Bauman, Lipovetsky, Linn, Klein, entre outros. Autores que pensam a escola contemporânea também foram importantes para este estudo como Costa, Veiga-Neto, Moreira e Varela. Foram conceitos centrais nessa pesquisa, o de *representação* como prática de significação, discutido por Hall, o *endereçoamento*, da autora Ellsworth, e ainda o entendimento de *pedagogia cultural* dos autores Steinberg e Kincheloe. Os achados da pesquisa mostram que as aulas das escolas dos filmes de animação são “chatas”, desqualificando sua função na cultura e na vida das crianças. A escola é representada como uma instituição que não atende às necessidades dos alunos, não propicia divertimento, prazer e interesse. Os filmes analisados ensinam ainda que as crianças devem ir para a escola, não para aprender alguma coisa com os professores, mas para ter relacionamentos com os colegas. Parece que esses filmes ao contemplarem a escola em suas tramas, a normalizam na cultura; a representam como um lugar onde a função do professor na escola é “dificultar” e fazer com que o aluno aprenda a esperar pelo que mais deseja: estar com os colegas e se divertir. Nos filmes de animação também há uma manutenção das representações da escola como algo normal e “natural” na cultura contemporânea.

Palavras-chave: *cultura contemporânea e educação; educação infantil; filmes de animação; representação de escola em filmes de animação; pedagogias culturais.*

LISTAS

FIGURAS

Figura 1 – Personagem Oscar, do filme <i>O espanta tubarões</i>	48
Figura 2 – Personagem Lola, do filme <i>O espanta tubarões</i>	48
Figura 3 – Personagem Don Lino, do filme <i>O espanta tubarões</i>	49
Figura 4 – Chicken Little achatado na vidraça.	54
Figura 5 – Personagem Senhor Incrível do filme <i>Os Incríveis</i>	56
Figura 6 – Família <i>Os Incríveis</i>	63
Figura 7 – Senhor <i>Incrível</i> tentando fechar seu cinto.....	64
Figura 8 – Violeta lendo e escutando música em sua casa.	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	
QUESTIONAMENTOS, HISTÓRIAS E JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA	9
CAPÍTULO I	
NAS TRAMAS DA LINGUAGEM E DA CULTURA	16
1) Cultura, significação e representação nos Estudos Culturais	20
2) Cultura contemporânea, educação e escola	26
3) Cultura da mídia e pedagogias culturais	37
CAPÍTULO II	
CINEMA E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS	46
1) Cinema e filmes de animação	51
2) Borrando fronteiras: filmes de animação para crianças e adultos	59
3) Pesquisando filmes de animação: sobre a seleção, a organização e a análise	68
CAPÍTULO III	
VOCÊS NÃO DEVERIAM ESTAR NA ESCOLA?	74
1) Escola é lugar de prazer?	74
2) Escola: lugar de normas e de visibilidade da diferença	86
3) Um novo sentido para escola contemporânea?	97
CENA FINAL	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS	117
ANEXOS	
Anexo A – Ficha de articulação fílmica	
Anexo B – Ficha dos critérios de seleção dos filmes.	
Anexo C – Filmografia: prêmios adquiridos ou indicados	
Anexo D – Ficha síntese sobre as cenas dos filmes	
Anexo E – Personagens do filme <i>O Galinho Chicken Little</i>	
Anexo F – Letra da música de Chicken Little	
Anexo G – Chicken Little no ginásio de esportes	

INTRODUÇÃO

QUESTIONAMENTOS, HISTÓRIAS E JUSTIFICATIVAS PARA A PESQUISA

Que representações de escola os filmes de animação produzem? Que significados de escola estão sendo postos em circulação? Como os filmes de animação ensinam sobre escola? Esses questionamentos resumem o que pretendo responder com esta pesquisa e foram sendo construídos em diferentes tempos e lugares, especialmente ao assistir filmes de animação.

Nesta introdução, abordo brevemente algumas justificativas para a pesquisa que realizei, entendendo-as como um acerto de contas comigo mesma. São justificativas não ditas de forma linear, pois reúnem experiências vivenciadas, diferentes leituras e estudos que foram sendo produzidos. Posso dizer que esta pesquisa está imbricada com outras relações, oportunidades e situações que foram dando condições para sua existência. Uma delas foi ter tido contato com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais no Curso de Pedagogia, pois me ajudou a lançar diferentes olhares sobre verdades que, para mim, eram até então inquestionáveis.

Um momento importante foi trabalhar como professora voluntária no SIAPEA¹ e participar do grupo de estudos *Olhar do cinema sobre a diferença*². Fazer parte desse grupo foi importante, pois aprofundei leituras no campo dos Estudos Culturais, assim como dei seguimento aos estudos, fazendo uma Especialização em Educação Infantil. Na especialização, realizei uma monografia³ que teve como objetivo pesquisar as representações de escola produzidas por dois filmes de animação.

Esse é o motivo pelo qual, em fins de 2005, candidatei-me ao mestrado, buscando ampliar e aprofundar os estudos já iniciados. Nesta dissertação de mestrado, retomo o tema da monografia, tendo como objetivo analisar as representações de escola produzidas por quatro filmes de animação: *Procurando Nemo* (2003), *O Espanta Tubarões* (2004), *Os Incríveis* (2004) e *O Galinho Chicken Little* (2005).

¹ Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem, local de apoio pedagógico para onde crianças com dificuldades de aprendizagem eram encaminhadas. Nesse espaço, analisávamos a própria prática e estudávamos coletivamente textos da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, aprendendo e percebendo que os alunos que para ali eram encaminhados carregavam consigo discursos que os colocavam como alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como representações que eles, muitas vezes, assumiam para si como verdades.

² No grupo, analisávamos filmes, a partir do referencial em estudo. Pude perceber as variadas e múltiplas representações que os filmes produziam sobre cegos, surdos, deficientes mentais e outros.

³ *Filmes produzindo representações de escola*, monografia orientada pela Prof. Dra. Elí T. Henn Fabris, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Ao examinar esses filmes de animação, amplio a análise sobre as representações de escola para identificar, mostrar e discutir o conjunto de significados que eles constroem e disseminam sobre essa instituição. Analiso esses significados à luz de discussões contemporâneas sobre os sentidos da escola, interrogando se essas representações contribuiriam para o entendimento da escola como um lugar em crise, defasado, que desperta pouco interesse nos alunos – visão que considero a predominante na atualidade.

É importante estarmos atentos às representações de escola produzidas por diferentes artefatos culturais⁴ consumidos por crianças e adultos, como filmes, peças publicitárias, livros infantis, entre outras mídias. A escolha de filmes de animação deu-se em razão de estes estarem muito presentes no cotidiano das crianças de hoje, como é o caso de meu filho de cinco anos, que é fascinado por eles. Com meu filho, comecei a interessar-me pelas produções culturais consumidas por crianças. Assistindo às películas que locava, comprava ou via no cinema, percebi que elas ensinavam muitas coisas. Trata-se de uma linguagem muito particular e especial. Ela opera de forma peculiar, pratica pedagogias, produz sentidos, sentimentos, representações. Percebe-se, também, o quanto as tramas apresentadas estão implicadas em relações de poder.

Ao utilizar o termo “relações de poder”, anco-ro-me em Foucault (1995; 2003; 2004), no seu entendimento de poder como algo que não é soberano, centralizado, repressivo, destrutivo, que se adquire ou se compartilhe, mas como algo exercido nas relações entre os sujeitos. Para Foucault, o poder pode ser entendido como algo produtivo, uma ação sobre outras ações, engendrando saberes e dispensando o uso da violência. Esse entendimento de poder rompe com a lógica de dominadores e dominados, pois o poder circula, é produtivo, capilar, horizontal e disseminado. Ele só existe e opera se for exercido em relação, em que estamos “condicionados” aos movimentos do outro, pois o poder nos passa e se dá entre nós como se fosse uma faísca resultando de uma relação de dois poros (MACHADO, 2004; VEIGA-NETO, 2003a).

Segundo Machado (2004, p. XIV), “o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder” que estariam funcionando como uma maquinaria que não está em um lugar exclusivo, mas que se dissemina por toda a estrutura social. Veiga-Neto (2007a) lembra que o exercício de poder não é só uma relação entre parceiros, mas um modo de ação de alguns

⁴ Utilizo a expressão *artefato cultural* ancorada em Du Gay (1997 et al), que a emprega para referir-se a tipos de objetos que têm produzido em torno de si um conjunto de significados.

sobre outros. Ele só existe em ato e se manifesta “como resultado da vontade de estruturar o campo possível da ação dos outros” (VEIGA-NETO, 2007a, p.69).

É com essa compreensão de relação de poder que caracterizo os filmes de animação como artefatos produtivos⁵, perguntando, ao assistir a determinadas cenas, sobre sua produtividade. Como conseguem prender a atenção de uma criança? Eles estão constituindo as crianças? Estão produzindo uma idéia de escola para elas?

São questões inquietantes, porque os efeitos e repercussões dos filmes não se restringem somente ao momento em que são assistidos. Estão em todos os lugares, na escola, nas roupas, nos materiais escolares, nos brinquedos, nos alimentos, nas decorações dos aniversários. Ao questionar sobre os filmes, comecei a vê-los para descobrir do que falavam, do que tratavam as tramas e qual sua proximidade do mundo infantil. Busquei entender como operavam para captar minha atenção, a de meu filho e a de enormes contingentes de crianças.

Um aspecto a chamar a atenção na trama de alguns dos filmes foram as cenas de escolas e o que narravam sobre ela. Como aqueles significados estavam ali, “bem claros”, e eu não os vira antes? Nada estava escondido nas entrelinhas nem em outro plano. Tudo estava ali, bem visível, na tela da televisão ou do cinema. Constatei, então, que as “lentes” da perspectiva teórica em que se inseriam minhas leituras é que criavam condições para se enxergar tanta coisa anteriormente invisível aos meus olhos.

Foi na leitura de diferentes textos, de autores como Costa (2000a; 2000b; 2002); Costa e Liborn (2005), Sabat (2001; 2002; 2003), Meyer e Soares (2005) e Wortmann (2002), entre outros que se situam na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, que pude entender que os filmes de animação fazem parte de uma cultura infantil contemporânea, ensinam lições, produzem valores, entendimentos e representações. Por isso, interessam à educação.

Entendo que olhar para a escola a partir dos filmes de animação é importante porque, nessas películas, a escola vem sendo mostrada, seja para aqueles que ainda não a freqüentam, seja para os que já estão dentro dela. Os filmes de animação, contudo, são apenas um dos lugares que produzem representações a partir dos significados que circulam na cultura.

Há outros artefatos culturais que ensinam como a escola funciona e quais são suas práticas. Um exemplo é o desenho animado apresentado pela TVE no ano de 2006, chamado

⁵ Ao utilizar o termo “produtivo”, penso-o no sentido de que produz coisas, sem a pretensão de classificá-lo como bom ou ruim, nem de atribuir qualquer outro juízo de valor.

*Timothy vai à Escola*⁶. Esse desenho apresenta situações inesperadas que podem ocorrer quando a criança está na escola. Por exemplo, a sua adaptação, a aceitação dos colegas, as brincadeiras, os processos de inclusão e exclusão que o aluno pode sofrer. Esse desenho animado não passou nos cinemas, mas pode ser adquirido em formato de DVD ou em *sites* pela Internet⁷. Entendo que tal tipo de desenho normaliza a instituição escolar, assim como prepara as crianças para frequentá-la, pois apresenta cenas que acontecem naquele espaço.

Utilizo o termo “normalizar”, com base em Michel Foucault (2001). Ele diferencia a normalização da normatização. A *normatização* está ancorada pela legislação, é algo que deve ser cumprido, é regra e norma para todos, mesmo que não contemple a todos. A *normalização* pode ser entendida como utilização de técnicas, de sanções voltadas para uma operacionalidade. Ela classifica, faz uma qualificação de atos e comportamentos, permite uma diferenciação entre os indivíduos, obriga a escolha entre valores, traça um limite entre sujeitos que estão numa zona de normalidade e aqueles que estão distantes ou próximos dessa zona. A normalização tende a uma homogeneização (EWALD, 1993; FONSECA, 2003; FOUCAULT, 2001).

Os desenhos da série *Timothy vai à escola* mostram comportamentos adequados e inadequados. Mostram que na escola há vigilância, norma e trabalhos que são considerados como exames e que têm como finalidade uma avaliação do sujeito. Mostram também como a escola se estrutura. Esses desenhos, ao produzirem determinadas representações de escola, normalizam a instituição e também colocam os que os vêem nos “trilhos” de uma determinada e desejada cultura escolar.

Desenhos como *Timothy* não são o objeto de estudo desta dissertação, mas foram inspiradores para ela. Esta pesquisa está voltada para filmes de animação com ampla circulação e divulgação em diferentes mídias⁸. Antes de serem lançados no cinema, os filmes

⁶ *Timothy vai à Escola* é uma série animada baseada no trabalho de Rosemary Wells, escritora e ilustradora internacional, que fala dos desejos, dos sentimentos e das primeiras experiências das crianças no jardim da infância. *Timothy* é uma co-produção da *Nelvana Limited* (Canadá)/*Animation Services* (Hong Kong) em associação com a PBS (EUA) e a TV Ontário (Canadá). O objetivo desse desenho é preparar as crianças para o convívio escolar, para a interação com colegas. Mais informações nos *sites*: *Timothy vai à Escola*. Disponível em: <<http://www.tvcultura.com.br/detalhe.aspx?id=127>>, Acesso em: 17 abr. 2007. *Rosemary Wells*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Rosemary_Wells> Acesso em: 17 abr. 2007. *Rosemary Wells* (*site* pessoal). Disponível em: <<http://www.rosemarywells.com/>> Acesso em: 17 abr. 2007.

⁷ Alguns têm os títulos: *Timothy Vai à Escola: Conhecendo a Turma*; *Timothy Vai à Escola: Primeiros Amigos*; *Timothy Vai à Escola: Aprendendo Entre Amigos*; *Timothy Vai à Escola: Convivendo e Cooperando*, entre outros. *Site* de compras. Disponível em: <<http://desconhecido.letas.terra.com.br/letas/393978/>>. Acesso em: 17 abr. 2007.

⁸ Utilizo o termo *mídia*, a partir de Fischer (1996), “para referir-me aos diferentes meios e a suas produções: rádio, jornal, revista, vídeo, televisão, cinema e todos os veículos massivos de comunicação, incluindo-se aí a

são divulgados amplamente, em versões narrativas em revistas infantis, como a *Revista Recreio*, da Editora Abril. Essa revista traz matérias explicativas sobre os filmes, os personagens principais e o enredo, entre outros detalhes.

Outra justificativa para a análise dos filmes foi o entendimento, de diferentes autores, de que a escola não é o único lugar de aprendizagem, mas somente um deles. Os artefatos produzidos para a infância por grandes corporações são sedutores, dão prazer, fazem parte da cultura infantil e também são pedagogias, operando pelo entretenimento (GIROUX, 1995a; 1995b; 2003; 2004; STEINBERG, 1997; 2004).

Quanto aos critérios⁹ adotados para a seleção dos filmes, além da ampla circulação e divulgação em diferentes mídias, dei prioridade àqueles que apresentavam cenas escolares na trama, com representações de professores, alunos e diretores. Elegi um filme que não têm cena em escola, *O Espanta tubarão*, mas que faz alusões a ela. Selecionei filmes que foram apresentados em salas de cinema, por terem um *marketing* maior e serem assistidos por crianças, jovens e adultos, que são descritos em diferentes narrativas que falam sobre eles.

Outro critério foi a disponibilidade dos filmes em lojas, locadoras, *sites* de compras e produtos licenciados. Optei por filmes de um único gênero – a animação – e considerei os que tiveram algum tipo de premiação¹⁰ ou indicação, embora o filme *O Galinho Chicken Little* não tenha tido nenhuma. O ano de produção das películas não foi critério previamente definido para inclusão ou exclusão dos filmes, mas assisti àqueles produzidos a partir do ano 2000.

Sobre os filmes selecionados, é possível encontrar em *sites* da Internet os *trailers*¹¹, características dos personagens, jogos, prêmios que os filmes receberam, detalhes das tramas narrativas, pôsteres, galeria de fotos, produtos para venda, *downloads* dos personagens, etc.

comunicação que hoje se faz através da Internet” (p. 30). Discuto esse termo no subtítulo: “Cultura da mídia e pedagogias culturais”.

⁹ Todos os critérios de seleção das películas estão disponíveis no anexo B – Ficha dos critérios de seleção dos filmes.

¹⁰ Mais detalhes sobre as premiações estão disponíveis no anexo C – Filmografia: prêmios adquiridos ou indicados.

¹¹ *Trailer* do filme *Procurando Nemo*. Disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/finding_nemo/trailers/>. Acesso em: 10 jun. 2007.

Trailer do filme *O espanta tubarão*. Disponível em: <<http://tvuol.uol.com.br/cinema/trailers/2004/09/24/ult2489u41.jhtm>>. Acesso em: 10 jun. 2007.

Trailer do filme *O Galinho Chicken Little*. Disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/chicken_little/trailers/> Acesso em: 10 Jun. 2007.

Trailer do filme *Os Incríveis*. Disponível em: <<http://www.disney.com.br/DVDvideo/incriveis/main.html>> Acesso em: 10 jun. 2007.

Há também redes de comercialização de produtos para crianças, como a McDonalds, que, mediante contrato com outras empresas, lançam, paralelamente ao filme, brinquedos inspirados nos personagens. Fabricantes de alimentos e de *junk food* também se utilizam da imagem dos personagens para lançar biscoitos, salgadinhos e outros produtos¹².

O *marketing* de filmes de animação implica enorme investimento e produz diferentes imagens em diversos lugares, de forma que é quase impossível não sabermos qual filme está em cartaz no cinema ou que vai ser lançado em breve. É possível encontrar em DVDs recentes, por exemplo, os filmes que já saíram de cartaz no cinema, os *trailers* dos novos filmes de animação que vão estrear; também são distribuídos *folders* contendo fotos dos filmes e informando dia e mês em que serão lançados¹³.

Além do investimento em *marketing* no lançamento dos filmes de animação, as películas selecionadas atraem atenção porque apresentam personagens e temas contemporâneos nas suas tramas, possibilitando que os telespectadores se identifiquem com o filme. Um exemplo é a película *O galinho Chicken Little* (2005), que apresenta um personagem gordo chamado Raspa do Tacho. Na escola, ele sofre processos de exclusão por ser gordo, por ficar comendo quando não poderia, por ficar preso em situações inusitadas, como na carteira onde está sentado.

Outro filme é *Os Incríveis* (2004), que apresenta uma aluna apaixonada por um colega da escola, mas que não é correspondida por ele. No filme *Procurando Nemo* (2003), aparece a superproteção do pai de *Nemo*, que o constrange diante de seus amigos, assim como uma discussão que ocorre entre ele e o professor Raya sobre o excesso de alunos e o pouco controle que o professor tem sobre eles.

Há, nos filmes de animação, situações em que os pais são chamados pela direção da escola para resolver problemas causados pelos filhos, como acontece nos filmes *O galinho Chicken Little* e *Os Incríveis*. Os personagens/alunos das escolas desses filmes utilizam marcadores culturais, como o uso de telefone celular na escola, aparelho dentário, entre outras características que produzem identificação para os sujeitos que assistem aos filmes.

Essas justificativas para pesquisar os filmes de animação só foram possíveis pelas leituras realizadas na perspectiva teórica dos Estudos Culturais. No próximo capítulo, há uma seção utilizando autores inscritos nessa perspectiva, tais como Hall (1997a), Costa (2000a;

¹² Amplio esse assunto com exemplos no capítulo Cultura contemporânea, educação e escola.

¹³ Ao comprar o DVD do filme de animação *Por água abaixo* (2006), produzido pela *DreamWorks* e *Aardman*, ganhei um *folder* que divulgava o filme *Shrek terceiro* (2007), contando brevemente a história, indicando o *site* para outras informações e dizendo a data de estréia nos cinemas brasileiros.

2000b, 2005) e Veiga-Neto (2003b; 2003c; 2004; 2006; 2007b), para especificar alguns entendimentos que são necessários nesta dissertação, como cultura, representação, linguagem, significado, entre outros.

Antes de escrever sobre cultura nessa perspectiva de estudo, faço um capítulo para compreender algumas diferenças ou semelhanças dessa palavra, que é polissêmica e pode nos fazer pensar em diferentes sentidos. Para isso, menciono as contribuições de Eagleton (2005), Bauman (1998; 2007), Kant (2002) e Veiga-Neto (2006).

A intenção não é fixar um significado para a palavra “cultura”, pois partilho da idéia do autor das *Investigações filosóficas*, Wittgenstein, que salienta “o fim da busca da essência, isto é, de uma essência como propriedade comum a toda linguagem” (apud CONDÉ, 1998, p.92). O interesse em fazer esse passeio pelo conceito de cultura é o de refinar o olhar, de trazer para dentro do texto ferramentas teóricas que possibilitarão operar sobre o material de pesquisa. Esse exercício pretende mostrar em que o entendimento de cultura nos Estudos Culturais se diferencia de outros sentidos produzidos.

CAPÍTULO I

NAS TRAMAS DA LINGUAGEM E DA CULTURA

Ao pensar no termo “cultura”, vêm à mente palavras como “educação”, “civilização”, “natureza”, “cultura contemporânea”, “guerras culturais”, “modos de vida”... Então, inicio optando por buscar no dicionário os sentidos da palavra “cultura”:

1.Ato ou efeito de cultivar; cultivo. 2.Categoria de vegetais cultivados. 3.Terreno cultivado. 4.Desenvolvimento intelectual; saber; ilustração. 5.(Antrop) Conjunto de experiências humanas (conhecimentos, costumes, instituições, etc.) adquiridas pelo contato social e acumuladas pelos povos através dos tempos. 6.Criação de animais, especialmente os microscópicos (LUFT, 2000, p.209).

Aparece, de imediato, a amplitude do sentido da palavra “cultura”, que está conectada com natureza, civilização e conhecimento. Isso me leva a fazer uma aproximação com Bauman (1998), que salienta o entendimento de cultura na modernidade:

O francês *civilisation*, o alemão *Bildung*, o inglês *refinement* (as três correntes discursivas destinadas a desembocar conjuntamente no leito do rio do discurso cultural supranacional) eram todas denominações de atividades (e além disso, atividades intencionais). Informavam acerca do que tem sido feito ou do que devia ter sido feito ou deverá ser feito; falavam de um esforço civilizador, sobre educação, aperfeiçoamento moral ou elevação do gosto. Todos os três termos continham a mesma mensagem, clara ou oculta: se deixarmos as coisas à sua sorte e nos abstermos de interferir no que as pessoas fazem quando se deixa que ajam como entenderem, ocorrerão coisas demasiadamente horripilantes de se contemplar; mas, se abordarmos as coisas com a razão e submetemos as pessoas ao tipo correto de processo, temos todas as possibilidades de construir um mundo excelente, nunca antes conhecido por seres humanos (p.161).

É através da educação que se tentou (e se tenta) tornar o homem um indivíduo diferente do seu estado atual. Portanto, as idéias surgidas (esforço civilizador, aperfeiçoamento moral, elevação do gosto...) e a determinação de empreendê-la fundiram-se na noção de cultura. Essa noção de cultura foi cunhada como modelo de *fábrica de ordem* (BAUMAN, 1998). Portanto, a compreensão de cultura, na modernidade, tem a ver com preparação, com fabricação, com formação de sujeitos que deveriam aprender determinada coisa para permanecer em um grupo que se denominou sendo padrão cultural para outros. Em outro texto, Bauman (2007) salienta que o termo “cultura”

foi concebido no interior de uma família de conceitos que incluía expressões como “cultivo”, “lavoura”, “criação” – todos significando aperfeiçoamento, seja na prevenção de um prejuízo ou na interrupção e reversão da

deterioração. O que o agricultor fazia com a semente por meio da atenção cuidadosa, desde a semeadura até a colheita, podia e devia ser feito com os incipientes seres humanos pela educação e pelo treinamento. As pessoas não *nasciam*, eram *feitas*. Precisavam *tornar-se* humanas – e nesse processo de se tornar humanas [...] teriam de ser guiadas por outros seres humanos, educados e treinados na arte de educar e treinar seres humanos (p. 72).

Nessa citação, vê-se que a palavra “cultura” tem a ver com natureza, cultivo e educação. Essa palavra, que antes era ligada às coisas da terra, é agora, cada vez mais, deslizante e fugidia. Segundo Veiga-Neto (2006), foi só ao longo da modernidade que as palavras “cultura” e “natureza” se afastaram uma da outra. O interessante desse deslocamento, desse processo de “separação”, é que cultura se urbanizou, criando uma idéia de que os habitantes urbanos são os “cultos”, e de que aqueles que vivem da terra não o são pelo fato de a agricultura não permitir tempo livre para a cultura (EAGLETON¹⁴, 2005).

Veiga-Neto (2006) lembra que a polissemia da palavra “cultura” funcionou/a como critério de classificação, produzindo separações entre aqueles que têm cultura e aqueles que não possuem cultura; entre alta e baixa cultura; entre culturas primitivas e culturas avançadas. A cultura na contemporaneidade deixou de fazer parte da solução para tornar-se parte do problema, pois, vivemos um conflito global em que há guerras culturais relacionadas à limpeza étnica.

Essas guerras ganham grande importância na política mundial, sendo cada vez maiores as diferenças econômicas entre os povos. A justificativa para as guerras culturais, segundo Eagleton (2005), é que a cultura ocidental se tem a si própria como a Cultura (superior), em que não se consideram outras raças, outras religiões, outros nacionalismos. Desse modo, as guerras culturais são devidas a uma movimentação, a uma infiltração dos povos, principalmente dos islâmicos, com um forte suporte político ou religioso, na cultura ocidental, desagregando-a, fazendo surgir novas culturas e conduzindo a uma perda de identidade. Eagleton (2005) salienta que cultura agora significa

[...] a afirmação de uma identidade específica – nacional, sexual, étnica, regional – em vez de transcendência desta. E já que essas identidades todas vêm a si mesmas como oprimidas, aquilo que era antes concebido como um reino de consenso foi transformado em um terreno de conflito (p.60).

Nesse sentido, o filme *Crash, no limite* (2005) é uma ótima película para demonstrar o quanto as representações produzidas de diferentes etnias interferem na nossa ação cotidiana,

¹⁴ Trago contribuições de Eagleton (2005), especificamente do livro *A idéia de cultura*, porque nos possibilita perceber os diversos significados e versões que a palavra “cultura” possui, como também compreendê-la na atualidade.

moldando nossas condutas em relações com o outro. É possível nos identificarmos com o filme, seja pelas representações culturais que apresenta – do negro, do judeu ou do branco –, seja pela complexidade que envolve as questões raciais. É possível também entender, a partir desse filme, que a cultura não é unificadora ou maleável, como a política, e sim diferenciadora e excludente. O que parece, ao assistirmos o filme, é que vivemos de fato uma guerra cultural, em que uns realmente se sentem superiores a outros.

Esse conflito real é uma das características da cultura pós-moderna, que opta pela cultura como conflito, em vez de reconciliação. Para Eagleton (2005), essa cultura pós-moderna pode ser entendida como conservadora, pois preserva muito dos valores da alta cultura, que despreza como elitistas. Ela é também frágil demais, desenraizada e despolitizada, ao contrário da cultura como civilidade, que tem uma enorme força armada por detrás dela (EAGLETON, 2005).

Falar em cultura como civilidade é entender que ela sustenta um valor de um modo de vida total que é incorporado em certos artefatos culturais. Civilização e cultura foram usadas, e continuam sendo, de forma intercambiável, especialmente por antropólogos, mas a cultura também se apresenta como quase o oposto de civilidade, sendo mais tribal do que cosmopolita (EAGLETON, 2005).

Civilização e cultura lembram cenas do filme *Titanic* (1997), em que era possível verificar diferentes práticas culturais, seja no modo de se vestir, de comer, de se comportar ou de falar. Há no filme uma separação que poderíamos denominar de classes sociais, para não falar em culturas diferentes. De um lado, estava aquela que foi inventada e tomada como norma; de outro, aquela que poderia ser entendida como não-civilizada em suas práticas sociais, por isso, mantida à distância.

Pensar em civilização e cultura é complexo, mas o que interessa é que elas têm relação com a educação. Kant (2002), no livro *Sobre a Pedagogia*, escreve que, na educação, o homem deve “tornar-se culto. A cultura abrange a instrução e vários conhecimentos. A cultura é a criação de habilidade e esta é a posse de uma capacidade condizente com todos os fins que almejamos” (p.25-26).

Na educação, o homem deve ser disciplinado, impedindo que a animalidade prejudique seu caráter. Aqui a disciplina tem a função de domar a selvageria do homem, portanto ela é mais importante do que a cultura para Kant (2002), pois é através da disciplina que o homem irá se submeter às leis da humanidade. A cultura pode ser aprendida mais tarde, mas não se pode corrigir um defeito de disciplina, segundo esse autor.

A educação ainda deve cuidar para que o homem se torne prudente, “que ele permaneça em seu lugar na sociedade e que seja querido e tenha influência. A essa espécie de cultura pertence aquela chamada propriamente de civilidade” (KANT, 2002, p.26). Esta última está na ordem do comportamento, está ligada às boas maneiras, como gentileza, prudência, etc.

Respeitar o outro, obedecer às regras, ser civilizado eram como sinônimos de aprendizagem, e era necessário passar por uma instituição que fabricasse esse tipo de indivíduo. Essa instituição foi a escola, que se tornou passaporte para sair da barbárie. Daí a idéia de que a passagem por ela, quanto mais precoce, mais duradoura tornaria sua influência (BUJES, 2006; VEIGA-NETO 2001; 2003b). Kant (2002) salienta essa necessidade, dizendo que as crianças

[...] são mandadas cedo à escola não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (p.13).

A escola funcionou preocupada, primeiramente, em estabelecer como meta a disciplina corporal, para, secundariamente, dar atenção à instrução. Deu-se também nesse espaço disciplinar uma atenção à ordenação rigorosa do tempo e do espaço, moldando formas de utilizá-los, percebê-los e vivê-los (BUJES, 2006).

As contribuições de Kant (2002), Bujes (2006), e Veiga-Neto (2001; 2003b) são importantes para a presente pesquisa, porque parece que as crianças que estão na escola não estão só preocupadas em aprender alguma coisa. A escola, especialmente a de Educação Infantil, está tão ocupada com as rotinas, com o disciplinamento do tempo e do espaço, que não observa ou não dá importância ao que os alunos fazem além do que é determinado por ela. Parece que não há interesse em saber que os alunos vão também para conversar sobre suas práticas cotidianas, para mostrar o último brinquedo que compraram, contar sobre desenhos, filmes e programas a que assistem, falar sobre os jogos, *games* e *sites* que utilizam, entre outras coisas.

É na escola, mesmo que por pouco tempo, que as trocas de saberes se tornam possíveis e acontecem efetivamente entre os alunos. Pensando apenas na Educação Infantil, ao acompanhar meu filho à escola, observo cotidianamente essas informações trocadas entre as crianças sobre desenhos, brinquedos, personagens de filmes, lugares que podem ser freqüentados... A escola parece ser um lugar de encontro, de convivência para as crianças, aonde elas vão para saber o que acontece na cultura, além daquilo que já sabem. Parece que

na contemporaneidade a escola é um lugar necessário para trocar informações sobre as coisas que acontecem na cultura. Diante disso, escrevo a seguir sobre o entendimento de cultura na perspectiva dos Estudos Culturais que ancora esta pesquisa.

1) Cultura, significação e representação nos Estudos Culturais

No campo teórico dos Estudos Culturais, a cultura é compreendida como constituidora de sujeitos. Para esse campo teórico, não aprendemos predominantemente na escola, mas na cultura também. Pode-se dizer que há uma tentativa de “descolonizar” o conceito de cultura, de romper com a idéia de que cultura seria a representação de um ápice da civilização, a busca de perfeição. Segundo Costa (2005), a cultura, nos Estudos Culturais, é entendida

[...] como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, como a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como forma de vida (idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.) (p.109).

Costa (2005), ancorada em Sardar e Van Loon, destaca que há cinco pontos distintivos dos Estudos Culturais:

O primeiro é que seu objetivo é mostrar a relação entre poder e práticas culturais. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política (p.109-110).

Quanto à sua ação, os Estudos Culturais não vêm de – e não têm – um lugar privilegiado para fazer suas análises. As inspirações para estudar a partir desse campo teórico podem surgir em diferentes lugares, “contribuindo para desfazer os binarismos tão fortemente aderidos às epistemologias tradicionais” (COSTA, 2000a, p.14).

Esse campo teórico organiza-se contra o cânone, contra obras canônicas, porque estas são invenções da cultura que produzem elitismos. Pode-se dizer que há uma guerra contra padrões culturais que são considerados modelos na cultura. Há também autores que caracterizam os Estudos Culturais como antidisciplinares, no sentido de que eles não se

organizam e não se desenvolvem por disciplinas, por campos disciplinares de conhecimento (SILVEIRA; COSTA; SOMMER, 2003). Esse campo teórico percorre diferentes disciplinas e metodologias para dar conta de suas preocupações, motivações e interesses tanto teóricos quanto políticos.

Há uma busca permanente dos Estudos Culturais de romper certas lógicas cristalizadas e hibridizar concepções consagradas. O entendimento de cultura pode ser visto como conceito dinâmico, em que a cultura e a política se cruzam, se interconectam. Portanto, nesse campo, o entendimento de cultura não pode ser separado da política e muito menos das relações de poder (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003). A cultura deve ser entendida como prática de significação, e, na medida em que é prática de significação, existe uma relação com o processo de produção e de imposição de determinados significados, e é aí que se verifica o enredamento com o poder.

No processo de instituir significados, estão envolvidas tanto as práticas discursivas (as narrativas dos filmes de animação) quanto os sujeitos que vivem essas práticas e suas relações consigo mesmos. O processo de produzir significados dá-se de forma flexível e diversa e pode ser entendido como o uso que fazemos das coisas, do que pensamos, dizemos e sentimos, isto é, como nós as representamos (FABRIS, 1999).

Segundo Hall (1997a), “o significado surge não das coisas em si – a ‘realidade’ –, mas a partir dos jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais elas são inseridas” (p.29). Esses significados estariam regulando e organizando nossas práticas sociais, influenciando nossas condutas, bem como produzindo e tendo efeitos reais e práticos em nossas vidas. Um exemplo disso são os significados que temos sobre a escola.

Os significados de escola, ou os sentidos que a ela são atribuídos, vão sendo assumidos por um determinado grupo social, que partilha dos mesmos códigos culturais, destacando o que se pode chamar de “circuito da cultura”, nos quais esses significados vão ser reproduzidos, produzidos, fixados ou reorganizados (DU GAY, 1997; HALL, 1997a; SILVA, 1999). Conforme Sabat (2001, p. 66),

Toda narrativa, toda construção de significados, dá-se através do processo de representação. Não daquela representação que é um espelho do real, que reflete exatamente o que se vê, mas sim de uma representação produzida pela linguagem e que, por isso, carrega valores, as visões de mundo de quem está representando.

Na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações no seu interior. Ela é construída através da

linguagem, porque esta produz significados que constituem e produzem sujeitos, sendo que esses significados são instáveis. Como os significados são produzidos na história e na cultura e como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições, escolas e tantos outros lugares, eles moldam e modelam as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros, ao mundo em que estão inseridos (ORTIZ, 2004).

Ainda na perspectiva teórica dos Estudos Culturais, o entendimento de cultura está conectado diretamente ao conceito de representação como processo de significação social, se compreendermos cultura como “significados compartilhados” (HALL, 1997a). Como os significados se ligam e se interconectam, nesse campo teórico, a representação torna-se uma das práticas centrais que produzem cultura.

Segundo o entendimento de Silva (2000), na análise cultural mais recente, a representação

[...] refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como “significante”: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia. Pesquisam-se aqui, sobretudo, as conexões entre identidade cultural e representação, com base no pressuposto de que não existe identidade fora da representação (p.97).

Além do autor citado, recorro a Costa (2000a), que compreende que a representação, quando entendida como prática social de significação, supõe que há grupos com poder que impõem seus significados a outros grupos. A prática social, portanto, estaria dependendo do significado e com ele mantendo uma relação, assim como a produção de significado ocorre no interior da cultura e das relações de poder. Desse modo, estaríamos o tempo todo em uma luta pela significação.

A representação também atua na constituição das identidades dos sujeitos e dos grupos sociais, pois representação e identidades estão intimamente vinculadas. A identidade está em constante processo de fazer-se, ela não se conclui, como também não é única. Conforme Hall (2005), a identidade muda conforme o sujeito é interpelado ou representado; a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida.

Ainda sobre identidades e representação, Fabris (1999) escreve que os filmes constituem identidades, instituem visões de mundo, fabricam representações e que “as representações produzem identidades que não são fixas, que parecem realidades, têm efeito de verdade e estão mergulhadas em relações de poder” (p. 32).

No campo teórico dos Estudos Culturais, além de autores preocupados em mostrar como o poder opera para modelar as práticas sociais, há também alguns pesquisadores interessados na constituição dos sujeitos. Estes tomam emprestada, de Michel Foucault, a compreensão de sujeito para fazer suas análises. Quanto à concepção de sujeito, os Estudos Culturais pós-estruturalistas tiram-no do centro dos processos sociais e entendem que a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas.

Para Veiga-Neto (2003a), “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (p.136). É importante ressaltar que Veiga-Neto (2003a) tece essas considerações sobre o sujeito com base em Foucault, para quem o sujeito foi uma das preocupações centrais. O filósofo francês tinha como objetivo de seu trabalho entender os diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornavam sujeitos, principalmente na sua última fase (ética).

Para Foucault (1995), o sujeito passa por um processo de objetivação, mediante a produção de saberes sobre o indivíduo, e pela subjetivação, que é “sujeição” aos saberes que dizem sobre ele. Essa produção de saberes se dá através dos mecanismos disciplinares (vigilância, sanção normalizadora, exame), que permitiram a construção do indivíduo moderno (FONSECA, 2003). Já os modos de subjetivação fazem do ser humano um sujeito que, preso a práticas culturais e a identidades que lhe são atribuídas como próprias, se torna sujeito tanto em relação a si quanto em relação ao outro. Conforme Foucault (1995),

É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência de si ou autoconhecimento. Ambos surgem de uma forma de poder que subjuga e torna sujeito *a* (p. 235 grifo do autor).

Pensar o sujeito como aquele *sujeito a* e o poder como algo sutil, microfísico, entendido por Foucault como descentralizado, possibilita-nos entender um pouco as relações que se inscrevem nas escolas e as produções de “verdade” que são ditas e que são também produzidas por filmes de animação. Os filmes, objetos desta pesquisa, ao mostrarem cenas em escolas, estão significando aquele lugar segundo os “olhares” daqueles que produzem tais artefatos culturais. Eles ensinam como devemos agir em determinadas situações, como devemos compreender a escola e o que devemos fazer naquele espaço.

Como os filmes de animação circulam em diferentes culturas, e a cultura produz sentidos e dá significado às práticas sociais, no campo dos Estudos Culturais, ela se torna

central em nossas vidas. Entendo que essa “centralidade da cultura” se refere à facilidade de ela penetrar pelos recantos da vida social, mediando tudo. Falar em centralidade da cultura não significa dizer que a cultura está acima de tudo, com uma primazia da cultura, como se nada existisse além dela; significa compreender que toda prática social tem uma dimensão cultural, porque, nas práticas sociais, sempre estão em jogo os significados.

Entendo, ainda, que a centralidade da cultura tem a ver com “governamento¹⁵” – estaríamos sendo “governamentalizados” pelas ações e práticas que acontecem culturalmente. É nesse sentido que Hall escreve sobre *virada cultural*, porque a cultura perpassa nossas relações com os outros, nossa vida e as representações que produzimos com as coisas que nos acontecem. A *virada cultural* diz respeito a uma nova forma de pensar a cultura, atribuindo-lhe uma ação constituidora, como também uma nova atitude em relação à linguagem (HALL, 1997a, VEIGA-NETO, 2003b). Segundo Hall (1997a, p. 27-28):

A “virada cultural” iniciou com uma revolução de atitudes em relação à linguagem. [...] Entretanto, a preocupação com a linguagem que temos em mente aqui refere-se a algo mais amplo — um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, sendo dada à linguagem uma posição privilegiada na construção e circulação do *significado*.

De acordo com Hall (1997a), a virada lingüística “inaugura” um novo entendimento de linguagem, em que esta deixa de ser neutra, transparente e possuidora de um caráter natural que simplesmente descreve e representa as coisas de que fala. A linguagem deixa de ser um espelho da realidade, porque o espelho é um outro, é uma imagem imperfeita, é falha. Segundo Costa (2000b):

Virada lingüística e virada cultural inscrevem-se no mesmo contexto epistemológico em que as práticas sociais e os artefatos culturais são concebidos como linguagens, como discursos que, sendo práticas de significação, atribuem sentido ao mundo e, ao fazê-lo, criam, instituem, inventam (p.34 grifos da autora).

A *virada lingüística* expressa essa movimentação em que passamos a compreender a linguagem como constituidora das coisas de que fala e que nomeia. Devemos ter cuidado com as palavras, com os discursos, pois eles produzem efeitos. Para Costa (2000b, p. 32), “a linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade”.

As conseqüências da *virada lingüística* são imensas, segundo Veiga-Neto (2003b). Um exemplo, seria a pluralização da linguagem e da cultura, que nos leva a falar hoje em

¹⁵ A palavra governo numa acepção foucaultiana não se restringe somente ao governo do Estado, mas também à maneira de dirigir a conduta dos indivíduos e dos grupos (FOUCAULT, 1979).

“linguagens e em culturas”. A *virada lingüística* tem trazido contribuições para os estudos em que as Filosofias da Diferença se cruzam com a Pedagogia e com os Estudos Culturais. Isso está sendo possível graças aos *insights* de autores “como Donald Davidson, Alfred Tarski, Ludwig Wittgenstein [...], Jacques Derrida, Richard Rorty – para citar apenas alguns dos nomes mais importantes” (VEIGA-NETO, 2007b, p.1).

Ainda sobre o entendimento de linguagem na *virada lingüística*, cito Silva (1994) para dizer que a linguagem deve ser entendida como algo que faz parte de sua própria definição e constituição, “como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada” (p.249).

Para Veiga-Neto (2003c), a linguagem é insuficiente e suficiente. É insuficiente na medida em que não existe um ponto de chegada ou um ponto final, já que todo significado é dado pela linguagem e não a transcende, inclusive o próprio significado da linguagem. Em outro texto, Veiga-Neto (2004) salienta que a linguagem não dá conta dela mesma. Essa insuficiência da linguagem “é assim porque só se pode falar nela e dela a partir de dentro dela mesma, de modo que, não havendo um outro lugar de onde falar que não seja um lugar de linguagens — pois o falar já é uma atividade languageira, já é da ordem das próprias linguagens — não é possível ir além dela” (p.4).

A linguagem também é suficiente, para o autor (2003c), “justamente por causa dessa insuficiência. Dado que pela própria insuficiência da linguagem é preciso continuar infinitamente significando, ela acaba se tornando suficiente” (p.1). E é por essa suficiência da linguagem que está no plano da ação e da significação, que ela pode mudar os significados que inventou. “Trata-se de uma suficiência que está implicada na própria capacidade de mudar os significados que se atualizam enquanto representações” (ibidem, p.1).

A linguagem, algumas vezes, não comunica aquilo que queremos, mas também sem ela não poderíamos pensar, pois onde não há linguagem não há pensamento. Nesse sentido, a linguagem pode ser entendida como uma maquinaria através da qual conseguimos pensar (GHIRALDELLI JR., 2006; RORTY, 1997 e 2005).

Essas considerações sobre linguagem e *virada lingüística* servem para refletir que não existe linguagem fora da cultura, nem cultura fora da linguagem. A *virada lingüística* pode ser entendida como o nome que atribuímos ao “estado em que a linguagem se dá para nós” (VEIGA-NETO, 2003b, p.14).

Com esse posicionamento, sinto-me “segura”, até certo ponto por entender que as palavras nem sempre são suficientes para descrever os pensamentos, mas também me sinto angustiada por não saber se meus pensamentos estão sendo “traduzidos” pela linguagem, mesmo não acreditando nessa tradução, pois ela é sempre insuficiente.

Nesta dissertação, meu intuito foi o de dar certa ordem para a escrita e para meus pensamentos, tentando fazer com que minhas palavras fizessem sentido e produzissem significados. A seguir, escrevo sobre cultura contemporânea, educação e escola.

2) Cultura contemporânea, educação e escola

A escola, constantemente trespassada pela cultura, apresenta situações que, com frequência, desestabilizam a ordem escolar e as práticas cotidianas. Nela, circulam produtos culturais, como brinquedos anunciados pela televisão, roupas, adereços, personagens de filmes, salgadinhos com figuras de super-heróis e outros alimentos que são consumidos e levados para o ambiente escolar.

Além desses produtos, parece que há uma crise quanto aos sentidos atribuídos à instituição. Tanto dentro quanto fora dela, os alunos ouvem discursos e têm representações da escola que são construídas em diferentes lugares: na televisão, no rádio, nas revistas, nos *sites* da Internet, nas comunidades virtuais, nos desenhos animados e nos filmes, entre outros espaços midiáticos.

Muitas das representações que circulam atualmente são diferentes daquelas que existiam anos atrás. Por exemplo, a escola era condição para um futuro melhor. Esse sentido atribuído à escola ainda circula entre os jovens em maior ou menor grau. O fato é que tal representação se tornou apenas uma entre tantas outras representações de escola que circulam na cultura. É possível olhar um desenho animado e ver uma representação da escola como algo “insuportável, porque só tem regras, regras e regras”¹⁶.

A cultura contemporânea possibilita a criação de diferentes entendimentos e representações da escola a serem problematizadas. Alguns efeitos dessas representações que os jovens têm da instituição escolar são divulgados na mídia, como é o caso da Revista *Nova*

16 Desenho: *As terríveis aventuras de Billy e Mandy*. Esse episódio não foi gravado. Mais informações sobre este desenho em: <http://www.cartoonnetwork.com.br/tv_shows/billymandy/index.html>. Acesso em 8 ago. 2007.

Escola, da Editora Abril, que, em março de 2007, publicou uma matéria de capa com o título *Como o jovem vê a escola*. Na matéria, foram ouvidos vinte e quatro estudantes de diferentes escolas, que dizem: “Estudar é bom, é um jeito de sonhar com uma vida melhor, se preparar para arrumar um trabalho” (NOVA ESCOLA, 2007, n. 200, p.29); “Não tem nada pior do que chegar segunda-feira e ver o quadro cheio — só para fazer cópia” (p.34); “Tem professor que chama a gente de burro, vagabundo. Isso aqui, às vezes, mais parece uma prisão” (p.36-37).

No artigo, há dados interessantes, como: “1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonaram a escola em 2005” (NOVA ESCOLA, 2007, n. 200, p.34); “33,1% dos estudantes já foram xingados por colegas, professores ou funcionários na escola” (p.36); “20,1% dos estudantes já sofreram agressões físicas dentro da escola” (p.39); “95% dos jovens consideram a família a instituição mais importante para a sociedade” (p.41). A escola, diante desses dados que a revista *Nova Escola* traz, é um espaço que “(des)educa”. Existiria, ainda, uma relação dos jovens com a instituição escolar que é de amor e ódio segundo o artigo.

Os artefatos culturais da cultura contemporânea produzem uma representação de escola como expectativa por uma condição de vida melhor, mas, ao mesmo tempo, constroem a idéia de que passar pela escola não é garantia de melhoria de vida. Diante dessa ambivalência, compreender a cultura contemporânea pode possibilitar a problematização da instituição escolar representada nos filmes de animação. Em outras palavras, é isso que tento fazer nesta seção, trazendo contribuições de autores, tais como Bauman (2007), Yúdice (2004; 2005a; 2005b; 2007), Lipovetsky (2004; 2006a; 2006b) e outros que possibilitam entender a cultura atual e a escola perpassada por ela. Menciono exemplos importantes na confirmação do que vem sendo dito sobre a escola na atualidade.

Um dos autores incluídos no estudo dos usos da cultura contemporânea é Yúdice (2004), com seu livro *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. O autor contribui para o entendimento sobre como a cultura vem sendo usada para ajudar comunidades enquanto une o global ao local e seus efeitos dentro do sistema capitalista, no qual a cultura é agente de câmbios sociais. Yúdice traz o exemplo da música que se relaciona com projetos de justiça social, como o caso do *Afro Reggae*. Esse tipo de ação, segundo Yúdice (2005a), propicia um espaço de diálogo e crítica e produz efeitos, como criação de empregos e sistemas que se conectam dentro de vilas ou favelas.

Para o autor, cultura é hoje recurso e precisa de um sistema de financiamento, de apoio. Essa noção de cultura como recurso possibilita desenvolvimento econômico, inclusão

social e cidadania (YÚDICE, 2004; 2005b). Ainda segundo esse autor (YÚDICE, 2004, p. 17):

A noção de cultura como recurso pressupõe seu gerenciamento, uma perspectiva que não era característica nem da alta cultura nem da cultura cotidiana no sentido antropológico. E para complicar ainda mais a questão, a cultura como recurso circula globalmente, numa velocidade crescente. [...] é coordenado tanto local quanto supranacionalmente por corporações e pelo setor não-governamental internacional (por exemplo, UNESCO, fundações, ONGs).

As contribuições do autor para compreender os usos da cultura são fundamentais porque possibilitam visualizar na escola aquilo que ele define como a *cultura como recurso* para resolver problemas sociais, como intolerância e racismo. A cultura vira recurso também para solucionar problemas nas indústrias culturais, na economia, no turismo e no patrimônio (YÚDICE, 2007). A inserção das ONGs é um exemplo importante nesse sentido, já que algumas são financiadas por grandes empresas e apoiadas pelo Estado.

A Revista *Nova Escola* publicou uma matéria, no número 203, intitulada *O que a escola ganha com as parcerias*, para dizer que as ONGs contribuem para melhorar a aprendizagem dos alunos, trazem boas idéias e soluções para os professores. Elas funcionam

[...] como uma nova peça na construção de uma escola mais eficiente e aberta à sociedade [...]. Hoje são aliados na melhoria do ensino: formam professores, trazem idéias de gestão, oferecem atividades no contraturno e mobilizam professores e alunos em projetos que vinculam a escola ao mundo externo (NOVA ESCOLA, 2007, n. 203, p.55).

A revista detalha o que as ONGs fazem na área da formação do professor, na educação integral, na mobilização social, na gestão das salas de aula e da escola, fazendo o que Viviane Senna¹⁷ diz: “Ensinamos uma forma diferente de analisar dados, obtidos no monitoramento e nas avaliações contínuas. [...] Nossa contribuição é uma nova cultura de gerenciamento, orientada para o sucesso do aluno na escola e na vida” (NOVA ESCOLA, 2007, n. 203, p.62). Não é meu interesse dissertar sobre as ONGs, mas temos que entender que elas são produtivas até mesmo para construírem uma representação de escola como um lugar incapaz de gerir-se, sendo necessária a participação e atuação de outras agências para que as escolas apresentem mais resultados.

Outra característica da cultura contemporânea que também atravessa os portões da escola é o consumo. A sociedade do consumo tem produzido um outro jeito de sermos

¹⁷ Presidente do Instituto Ayrton Senna (IAS). Esse Instituto está presente em 533 municípios de 24 Estados (NOVA ESCOLA, n. 203, 2007).

humanos, um outro jeito de ser criança, em que as ações se dão em relação à fabricação de consumidores (BAUMAN, 2007). As identidades e subjetividades de adultos e crianças são forjadas no cenário pós-moderno da visibilidade, do consumo, do espetáculo, da tecnologia, da efemeridade e de tantas outras dimensões. Essa sociedade nos “capacita” a sermos consumidores, indiferente à nossa condição financeira; ao mesmo tempo, faz com que as coisas que consumimos percam sua utilidade enquanto as usamos, percam também seu viço, seu valor, sua atração e sua sedução (MOMO, 2007).

Esse tipo de vida é precário, segundo Bauman (2007), porque é uma sucessão de reinícios, em que vivemos uma condição de incerteza constante. “Velocidade, e não duração, é o que importa” (p.15). Esse tipo de vida alimenta uma insatisfação do eu consigo mesmo. Parece que nunca estamos satisfeitos com nossa condição de vida ou com os produtos que compramos. Parece que temos que comprar e comprar sempre para buscar o reconhecimento do outro, uma representação “positiva”, uma imagem social, ainda que deixemos nossa saúde e repouso em segundo plano.

Nesse sentido, concordo até certo ponto com a afirmação de Lipovetsky (2004), quando menciona que se consome muito mais para satisfazer o eu (saúde, repouso, boa forma) do que para ganhar o reconhecimento de outrem. Penso que são as duas coisas, até porque vivemos de forma melhor e a tecnologia contribuiu para isso, embora modifique nossa maneira de pensar e agir no mundo. Enfim, fazer parte do universo da tecnologia possibilita-nos atualidade, valorização, prestígio, assim como o uso de marcas famosas e ícones do momento que são reconhecidos por todos, já que circulam na cultura e têm significados.

Parece que há uma “ordem” na cultura contemporânea que não é de consumir o que se compra, mas de simplesmente comprar e comprar sempre. A sensação é a de que necessitamos mostrar aos outros (e a nós também) que participamos dos lançamentos e das novidades do mercado. Portanto, somos indivíduos que, ao comprar um artefato “novo”, participamos de uma lógica que serve para elevar o nosso valor (pois, temos maior visibilidade naquele momento) e o da coisa que foi comprada. Surge daí a necessidade de estar comprando sempre, para renovar-se continuamente e sentir-se alguém com mais visibilidade, que sabe viver a cultura do seu tempo.

Além da prática do comprar contínuo, a cultura contemporânea nega o preceito de retardar a satisfação, assim como coloca a novidade acima da permanência dos atos de consumo. Nesse sentido, a indústria do consumo está bem equipada para a forma de vida que Bauman (2007) denomina “modernidade líquida”. O sistema orientado para o e pelo mercado

e essa forma de vida estariam afinados entre si e reforçando o controle sobre as opções que fazemos em nosso cotidiano. Nossas escolhas, nesse contexto, não se dariam de forma “livre”, porque estamos constantemente sendo interpelados.

Lipovetsky (2006a), ao escrever sobre o consumo, salienta que este se tornou uma terapia cotidiana, na forma de expulsar a angústia e a ansiedade. Para ele, o hiperconsumo¹⁸ exacerbou a desregulamentação dos grandes sistemas sociais, religiosos e políticos, incluindo a escola e a família. O hiperconsumo, com seus valores hedonistas e culto ao prazer e à felicidade, fez com que os pais tivessem medo de frustrar os filhos, de definir-lhes limites e de dizer-lhes “não” quando necessário.

Não podemos demonizar o consumo, segundo Lipovetsky (2006b), porque as pessoas vivem bem e por mais tempo na contemporaneidade. O problema, para esse autor, é que os sujeitos se tornaram escravos do consumismo e vivem um hedonismo ansioso. Esse hedonismo organiza o cotidiano, intensificando o consumo. “É um hedonismo de consumo, que também serve para esquecer as dificuldades da vida. [...]. Há um paradoxo aí: quanto mais hedonista é a sociedade, mais ela é angustiada” (LIPOVETSKY, 2006b, s/p). Além dessa angústia, há o sofrimento de desejar, mas não ter condição de adquirir determinados produtos ícones do momento.

Essa afirmação pode ser verificada nos artefatos culturais assistidos por crianças e adultos, como o desenho as *Três espiãs demais*¹⁹, e em alguns filmes de animação, como o filme *Robôs* (2005). Neste filme, Dom Aço, personagem que se apropria de uma empresa de modo ilegal, compara ao lixo aqueles que não podem comprar seus produtos:

*Esses sujeitos que não podem comprar ou consumir inundam e sujam as cidades, repugnaram nossos estômagos, dá até vontade de ir para casa se limpar. [E logo adiante salienta] Crie um novo slogan: Por que ser você, quando você pode ser novo?*²⁰ (Excerto do filme *Robôs*, grifo meu).

¹⁸ Esse autor aponta a sociedade de hiperconsumo como “aquela que vê erodirem-se os antigos enquadramentos de classe e surgir um consumidor volátil, fragmentado, que não está submetido à regulação. Ao mesmo tempo, assiste-se à rápida expansão de um consumo muito mais experiencial ou emocional do que ligado ao status” (LIPOVETSKY, 2004, p 121).

¹⁹ Esse desenho foi exibido na TV aberta pela Rede Globo, no programa TV XUXA, em 2006 e no primeiro semestre de 2007. É uma série de desenho animado produzido pelo estúdio francês *Marathon Production*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Totally_Spies> Acesso em: 8 ago. 2007. Sobre esse desenho, trata a dissertação de mestrado de Patrícia Ignácio (2007).

²⁰ Utilizarei esse tipo de fonte ao citar trechos de filmes nesta dissertação.

Essa “chamada” é para produzir nos robôs a necessidade de serem novos e não comprarem as peças de que precisam de fato. Dom Aço deixa de fabricar peças de reposição para produzir conjuntos completos, que custam muito mais caro. Junto, fabrica máquinas que chama de “Varredores”, para tirar de circulação robôs que estão fora de linha, levando-os para um depósito onde serão destruídos. Nesse filme, não há tolerância com os personagens que não conseguem comprar. Eles são ultrapassados e devem ser destruídos para limpar a cidade de Robópolis.

O filme de animação *Espanta Tubarão* (2004) também faz menção ao consumo, dizendo quão necessário é ter junto de si um aparato de produtos que irão proporcionar diferentes emoções, dependendo do “estado de espírito” dos sujeitos, em determinados momentos. Para isso, a câmera, em plano próximo²¹, mostra inicialmente o rosto de Oscar apresentando uma imagem de um apartamento num *outdoor* como se fosse seu dizendo:

Oscar: Oi, sou o Oscar. Podem achar que conhecem, mas não têm idéia. (A câmera em *plano próximo* inicialmente mostra o rosto de Oscar, mas depois em *plano médio* mostra o ambiente que é uma sala com sofás, mesa de centro e aparelhos eletrônicos).

Oscar: Bem-vindos à boa vida! A vida boa que só os ricos e famosos conhecem. Saca só! Tenho uma TV tela plana de 60 polegadas com surround de seis caixas. CD, DVD, entrada para playstation e um toca-fitas para um momento... retrô. Porque até um superastro sarado como eu tem as suas necessidades básicas (Excerto do filme *O espanta tubarão*, grifo meu).

Mesmo não tendo acesso ou dinheiro para comprar os produtos expostos no *outdoor*, Oscar deseja tê-los e atribui-lhes um sentido ao dizer que precisa deles para quando estiver triste. Oscar consome imaginariamente aqueles produtos, dando a cada um uma função.

Outro filme de animação que faz referência ao consumo é o *Sem Floresta* (2006). Nesse filme, o personagem Rj irá tentar roubar a comida de um urso que está hibernando, mas, por um acidente, acaba deixando-a cair na estrada — um caminhão passa e a transforma em pó. O urso acorda, e Rj, para manter-se vivo, promete recuperar toda a comida e devolvê-

²¹ Ao utilizar termos da linguagem cinematográfica estarei explicando resumidamente seu significado em notas de rodapé para facilitar o acesso imediato do leitor.

O tamanho de um plano é determinado pela distância entre a câmera e o objeto filmado. Ele pode ser entendido da seguinte forma: quanto mais afastado ele for, mais coisas haverá nele para ser visto. Existem numerosos planos e eles raramente são unívocos: **plano médio**, por exemplo, pode mostrar um ambiente (uma sala, um quarto, um grupo de pessoas...); **plano próximo** ou **close-up**, um rosto de uma pessoa; **primeiríssimo plano**, uma pequeníssima parte do corpo (um olho, uma boca...) (SADOUL, 1993).

la ao urso, que a exigiu de volta até o começo da lua cheia, quando terminaria sua hibernação. Rj, então, cria um plano para recuperar a comida perdida, enganando alguns personagens que surgem na trama e que estão com dificuldade de encontrar alimentos em seu *habitat*, que foi reduzido para fins de construção de um condomínio. Esses personagens ficam maravilhados ao serem apresentados por Rj a uma infinidade de alimentos industrializados, como refrigerantes, energéticos, salgadinhos e biscoitos recheados, e quase perdem suas vidas para roubá-los.

Como os filmes de animação costumam ter uma moral, eles fazem com que determinados personagens sejam representados como maus, induzindo os telespectadores a ficarem contra os valores desses personagens. É isso o que acontece com Dom Aço no filme *Robôs* (2005). Ele acaba sendo representado como um vilão por fabricar somente conjuntos e querer destruir os personagens que são do bem, porém pobres, sem condições de adquirir os conjuntos.

O mesmo acontece com Oscar, que, por sua ambição e mentiras, consegue chegar ao topo do recife e ter tudo o que tinha visto no *outdoor*, entre outras coisas, como reconhecimento, dinheiro, fama, mulheres bonitas, mídia, etc. Ao mesmo tempo em que Oscar usufrui dos benefícios de estar no topo do recife, ele descobre que isso, por si só, não é tão importante quanto ele pensava.

Por fim, na mesma lógica, o filme *Sem Floresta* representa Rj como alguém malandro e egoísta, até poucos minutos antes de terminar o filme. É só no final da trama que Rj confessa que usou seus “colegas” para roubar a comida de que precisava para entregar ao urso. Depois de devolver a comida ao urso, Rj arrepende-se do que fez e tenta salvar (agora) seus amigos, que estão sendo levados para serem mortos por um exterminador.

No desenho animado *Três espíãs demais*, as protagonistas não são vilãs, são heroínas, e têm uma grande obsessão por consumir os lançamentos, a última moda, a última bolsa, sapato, roupa, etc (Ignácio, 2007). Tanto o desenho *Três espíãs demais* quanto os filmes *Robôs* (2005), *Espanta Tubarão* (2004) e *Sem Floresta* (2006) problematizam o consumo. Esses filmes são ambivalentes. Eles mostram que consumir “é tudo de bom”, traz bem-estar e prazer, mas, ao mesmo tempo, indicam que ter tudo o que se deseja não será condição para a felicidade se não tivermos ao nosso lado aqueles que amamos.

O desenho e os filmes mostram que consumir determinados artefatos é fazer parte de um determinado estilo de vida; é compartilhar determinada identidade social; é ser alguém do seu tempo, porque este tempo é o do consumo, é o de mostrar o que se compra para não ser

excluído, para não ser classificado como alguém ultrapassado. Esses filmes ensinam que, quando se tem poder aquisitivo para comprar, tudo se resolve, inclusive, somos mais bem tratados na sociedade, bastando apresentar o que podemos ter e ser.

Esses filmes e o desenho parecem também fazer uma crítica à sociedade do consumo, embora não condenem quem vive dessa forma. Eles parecem mostrar para o telespectador as duas faces da mesma moeda: uma é viver como um ultrapassado, que não é reconhecido socialmente e que precisa buscar no lixo algo que possa ser reaproveitado, o filme *Robôs* mostra personagens fazendo isso; a outra é viver no mundo do consumo, aproveitando tudo o que há de bom e de melhor.

A decisão parece ficar a cargo do telespectador: com qual desses estilos de vida ele se identifica? Com uma singela forma de vida, ignorando todas as novidades, ou com a busca de pertencimento, com a efemeridade, a excessiva visibilidade, a volatividade, a descartabilidade, a velocidade, a fugacidade, a instantaneidade, o individualismo?

Esses filmes, mesmo sendo ambivalentes em relação ao consumo, mostram personagens consumindo, e entendo que isso por si só basta para nos identificarmos com os personagens das histórias. As crianças, por exemplo, antes mesmo de aprenderem a ler e a escrever, comportam-se como consumidores. Elas decidem o que querem comprar e, ainda assim, são insatisfeitas, porque não conseguem atender com rapidez à chamada dos especialistas em marketing infantil.

A arte do marketing, segundo Bauman (2007), é impedir que nossos desejos sejam saciados e completamente realizados. E isso acontece porque os especialistas do marketing nos estimulam a ter desejos contínuos, a estar sempre buscando algo que nos identifique. Segundo Linn (2006), o orçamento de marketing combinado, nos Estados Unidos, é

[...] estimado em mais de US\$ 15 bilhões anuais [...]. As crianças são as queridinhas dos EUA corporativos. Elas são os alvos dos especialistas em marketing para tudo, desde hambúrgueres até minivans. [...]. Mas as crianças de hoje estão crescendo em um turbilhão de marketing. O fato de as crianças influenciarem mais de US\$ 600 bilhões em gastos anuais não passou despercebido às empresas americanas, que buscam estabelecer um vínculo de lealdade às marcas de seus produtos e serviços que vá do “berço ao túmulo” (p.21).

Para a autora, a saúde física e mental da criança, sua criatividade, seus valores são afetados negativamente por seu status involuntário de consumidor. “Não há dúvidas de que a publicidade funciona”, diz Linn (2006, p.22), e isso acontece porque as crianças não conseguem se informar nem tomar decisões sobre o que é melhor para elas, estando mais

vulneráveis às ações do marketing, já que não são capazes de fazer julgamentos. Para Linn (2006), o marketing voltado para as crianças é hoje direcionado de forma precisa, refinado por métodos científicos e lapidado por psicólogos infantis, sendo mais penetrante do que nunca. Não há como não ser capturado pelas ações do marketing, que vão além da mídia eletrônica. Essas ações ocorrem em diálogos do tipo “boca a boca” entre os amigos na escola ou em salas de bate-papo na Internet. As salas virtuais são invadidas pelo marqueteiro, que finge ser um garoto e promove seus produtos.

As empresas de marketing, nos Estados Unidos, fazem varreduras em bairros para descobrir crianças “entendidas” como “modelos”. A essas crianças, imitadas no sentido de serem atuais e lançadoras de moda, são disponibilizados produtos para que estes sejam usados por elas (LINN, 2006). Um dos efeitos do marketing na mídia é produzir sujeitos mais materialistas, aponta uma pesquisa citada por Linn. O importante é consumir, não interessando se as crianças são criativas ou não.

Quanto aos efeitos do marketing na vida das crianças, isso vai depender de como elas respondem às interpelações, podendo ser mais influenciadas pelo marketing dos alimentos, da imagem, de brinquedos ou da mídia violenta. O marketing afeta tanto os valores essenciais quanto as escolhas de vida: como definimos a felicidade e como medimos nosso valor próprio (LINN, 2006).

A interpelação à que as crianças estão sujeitas ocorre em diferentes lugares. É quase impossível elas não serem capturadas ou não ficarem sabendo dos filmes em cartazes nos cinemas, por exemplo. Essa interpelação está estreitamente relacionada com o licenciamento de diferentes empresas e com grandes produtoras de filmes.

Diferentes empresas fazem licenciamento de imagens de personagens ou de propriedade de alguma companhia. Isso faz com surjam mais produtos no mercado de consumo, como brinquedos, roupas, lanches, mochilas, imagens de personagens de filmes de animação, etc. Portanto, quanto mais licenciamentos houver, maior será a interpelação à que as crianças estarão submetidas.

Participando de um evento de marketing, Linn (2006) cita um orador que diz que “pode se fazer tanto dinheiro com o licenciamento que de certa forma isso compete com o negócio principal. Fazer licenciamento é fazer dinheiro” (p.45). O licenciamento cria uma conexão com os clientes, fazendo com que pensem que o produto faz parte da sua vida. Os filmes de animação são exemplos desses licenciamentos, pois, a partir de um filme, centenas de produtos são fabricados.

Ao fazer uma pesquisa rápida do filme de animação *Shrek Terceiro*²² (2007), que estreou no cinema no dia 15 de junho de 2007, constatei, sem muita dificuldade, que a rede McDonalds criou onze brinquedos dos personagens para as crianças colecionarem. Outra empresa licenciada para utilizar personagens do filme de animação *Shrek Terceiro* (2007) é o Grupo Abril, que produziu um álbum para coleção chamado *Álbum de figurinhas Shrek Terceiro* e ainda criou mais dois produtos, *Brincando com Shrek Terceiro*, um DVD com jogos e passatempos e *Colorindo Shrek Terceiro*, um livro que vem acompanhado de adesivos e canetinhas²³.

A empresa de cereais Kellogg's²⁴ também licenciou os personagens desse filme para fabricar quatro tipos diferentes de *Shrek voador*²⁵ que se encontram nas caixas de cereais. Há um modelo por caixa de cereal, e não há como saber qual está contido em cada caixa. A empresa Bauducco, também licenciada pela produtora do filme *Shrek Terceiro* (Dreamworks Animation), realizou uma “promoção” de quatro modelos diferentes de relógios do personagem Shrek²⁶.

Minha intenção, ao trazer esses exemplos, é demonstrar que, na cultura contemporânea, as crianças são capturadas por diferentes empresas, que as vêem como crianças consumidoras²⁷. As crianças compram brinquedos conectados com a cultura da mídia, isto é, brinquedos que estão em voga em diferentes mídias. Isso faz com que as empresas de brinquedos passem a fabricar aqueles que estão conectados com essa cultura —

²² Fiz uma pesquisa desse filme porque se torna mais acessível encontrar o que algumas empresas estão fabricando, já que o filme é de 2007.

²³ Informação disponível em: <<http://jovem.abril.com.br/hotsites/shrek3/album.shtml>> Acesso em: 9 jul. 2007.

²⁴ A companhia Kellogg's – maior produtora de cereal matinal do mundo – divulgou que deixará de anunciar nos meios de comunicação (TV, comerciais, desenhos, revistas, etc.) produtos considerados não-saudáveis para crianças. A empresa comprometeu-se, inclusive, a cortar o açúcar, a gordura e o elevado índice de sódio de seus alimentos. “Queremos reforçar o nosso marketing responsável”, afirmou o presidente da empresa, David Mackay. A Kellogg's também anunciou que diminuirá o uso de personagens licenciados, típicos de filmes e televisão, para promover a venda dos cereais para as crianças. Essas medidas, segundo a empresa, têm o objetivo de reduzir a obesidade infantil. “Segundo a pesquisadora Vicki Rideout, da Fundação Henry J. Kaiser Family, crianças de 7 a 12 anos assistem a uma média de 21 comerciais de alimentos por dia. Pelos cálculos, em um ano, a exposição aumenta para 7.600 comerciais, muitos vendendo cereais açucarados”. Informação disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&v_nome_area=Materias&idMenu=3&label=Materias&v_id_conteudo=68606>. Acesso em: 16 jul. 2007.

²⁵ *Shrek voador* é uma bola de tecido, com personagens estampados, que as crianças podem jogar uma para a outra, como se fosse um jogo de tênis. Disponível em: <<http://www.sucrilhos.com.br>> Acesso em: 9 jul. 2007.

²⁶ Para obtê-los, é “necessário juntar 05 (cinco) embalagens de produtos Bauducco, da linha Gulosos (bolachas recheadas, bolinhos recheados, *wafers* recheados), e efetuar o pagamento do valor de R\$ 5,00 (cinco reais) e realizar a troca por 01 (um) relógio promocional Bauducco, com o tema Shrek, especialmente desenvolvido para esta promoção”. Disponível em: <<http://www.promocaogulosos.com.br/>>. Acesso em: 09 jul. 2007.

²⁷ Sobre esse assunto trata também a Dissertação de mestrado de Camille Jacques Prates “O Complexo W.I.T.C.H. acionando a magia para formar garotinhas nas redes do consumo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil”. Esta pesquisa mostra como as revistas *W.I.T.C.H* através da magia acaba formando meninas consumidoras.

com base em personagens da televisão, ícones da cultura *pop*, personagens de filmes de animação recentes, entre outros.

É na escola cotidianamente que se faz a divulgação desses artefatos comprados pelos alunos. Eles compartilham esses brinquedos com colegas e os divulgam, fazendo propaganda deles entre os amigos. As crianças informam umas às outras sobre os novos produtos e os que já estão esgotados, e isso ocorre em todas as faixas etárias.

Exemplo disso aconteceu quanto escrevia este capítulo. Meu filho veio até a mesa de trabalho e viu nela a “caixinha” do McLanche Feliz, que eu havia guardado para utilizar na presente pesquisa. Na caixa, estavam estampadas 11 fotos dos personagens do filme *Shrek Terceiro*. No momento em que olhou a caixa, meu filho perguntou: “Mãe, por que você está guardando a caixa do McLanche Feliz do Shrek se já acabaram os brinquedos?”. Questionado sobre como obteve essa informação, ele respondeu: “Meus amigos da escola me falaram”.

Para obter essa informação, tive que acessar o *site*²⁸ do McDonalds. Não imaginava que meu filho já tivesse essa informação e que ela tivesse sido obtida não nos comerciais, mas com seus colegas de escola, que têm entre quatro e cinco anos de idade. Ou seja, na escola, as crianças não ficam restritas às atividades propostas pela professora; elas conversam e trocam idéias sobre coisas que costumam consumir ou comprar cotidianamente. Isso sugere que a escola acumula sentidos para as crianças contemporâneas, deixando de ser apenas o lugar de aquisição de saberes escolares.

Nas informações sobre produtos do filme *Shrek Terceiro*²⁹, tive uma surpresa ao saber que o *site*³⁰ brasileiro do McDonalds realizava uma enquete: saber se as crianças gostavam de ir à escola. Para ter acesso ao resultado da pesquisa, tive que votar, escolhendo uma das opções que estavam sendo apresentadas.

A pergunta era: “Você gosta de ir à escola?”. Como opção de respostas, havia: a) Não vou à escola; b) Gosto das aulas e dos meus amigos; c) Gosto dos dias que tem matemática e ciências; d) Prefiro português; e) Acho tudo muito chato. Após o voto, apareceram os seguintes resultados: b) Gosto das aulas e dos meus amigos - 52,7%; e) Acho tudo muito chato - 18,9%; c) Gosto dos dias que tem matemática e ciências - 14,5%; d) Prefiro português - 10,7%; a) Não vou à escola - 3,2%.

²⁸ McDonalds. Disponível em: <<http://www.mcdonalds.com.br/>>. Acesso: 09 jul. 2007.

²⁹ McDonalds. *Informações sobre o filme Shrek terceiro*. Disponível em: <<http://www.mcdonalds.com.br/>>. Acesso: 09 jul. 2007.

³⁰ McDonalds. *Você gosta de ir à escola?* Disponível em: <<http://www.Mcdonalds.com.br/crianca/default.asp>>. Acesso em: 9 jul. 2007.

Questiono esse “Acho tudo muito chato”, pois transmite um desejo de comparar o que a mídia oferece às crianças e jovens e o que a escola tenta fazer com os alunos. Parece que a mídia reforça a idéia de que a escola tem a missão de proporcionar prazer em tudo o que for realizar.

Nas próximas linhas, escrevo sobre cultura da mídia para procurar entender e mostrar como ela está impregnada em nossas vidas, ensinando-nos como devemos agir, constituindo-nos e formando nossas identidades.

3) Cultura da mídia e pedagogias culturais

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais e fornecendo o material com que as pessoas forjam sua identidade. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de “nós” e “eles”. Ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral (p.9).

Essa epígrafe do autor Kellner (2001) possibilita-nos pensar a cultura da mídia não como algo que comunica mensagens e informações, mas como algo que forma nossas identidades, nos constitui, direciona comportamentos e ações e produz representações. A cultura da mídia faz parte de nosso cotidiano – não é um mundo à parte, onde entramos e saímos quando queremos. A cultura da mídia ensina pelo entretenimento, é sedutora, prazerosa, irresistível, mexe com sonhos, imaginação e fantasia e utiliza diferentes estratégias para que se produzam os efeitos esperados.

É possível fazer algumas aproximações desta epígrafe de Kellner (2001), com os estudos de outros autores como, Santaella (2007), Yúdice (2007), Giroux (1995a; 1995b; 2003; 2004), Costa (2002; 2006), Costa e Camozzato (2006) Costa e Silveira (2006) e Fischer (1996; 1997; 2000; 2001; 2002a; 2002b), que têm pensado a cultura da mídia na vida contemporânea e contribuído para que possamos entender o quão complexa e produtiva é essa cultura e sua relação com os sujeitos. Fischer (1997), por exemplo, ao escrever sobre mídia, observa que

[...] a mídia, em nossa época, estaria funcionando como um lugar privilegiado de superposição de “verdades”, um lugar por excelência de

produção, circulação e veiculação de múltiplas fontes, sejam elas criadas a partir de outras formações, sejam elas geradas nos próprios meios (p.65).

Os meios de comunicação praticamente “vivem” dos sentimentos das pessoas, dos seus medos, das emoções, das suas esperanças, das suas frustrações e desejos. Os noticiários de TV, as entrevistas e reportagens das revistas e jornais, enfim, todos esses produtos da mídia são construídos a partir daquilo que é mais privado e íntimo das pessoas (FISCHER, 2001).

Autores como Kellner (2001), Steinberg (1997), Steinberg e Kincheloe (2004), Giroux (1995a; 1995b; 2003; 2004) e Fischer (1997; 2000; 2001; 2002a; 2002b), entre outros, têm salientado que não devemos ignorar os artefatos culturais, mas devemos aprender a ler a mídia criticamente, entendendo esses artefatos que circulam na cultura e que fazem parte do nosso cotidiano e de nossos alunos. Para Yúdice (2007), os professores ignoram os saberes que os alunos têm sobre os meios eletrônicos; ele pergunta: “como pode um professor instruir aos jovens se eles estão saturados de formas comunicacionais e culturais (por exemplo, os videogames) que os professores ignoram?” (p.19).

Temos que nos aproximar dos artefatos culturais midiáticos. Uma forma de fazer isso é investigá-los, observar suas estratégias de linguagem e fazer uma seleção de imagens e sons, apropriando-nos de um conhecimento técnico daquilo que queremos investigar (FISCHER, 2001). É essa a opção presente nesta pesquisa. Olhar para filmes de animação, entender sua gramática e investigar sua leitura sobre a escola, com o objetivo de compreender quais os sentidos que estão sendo produzidos e veiculados sobre essa instituição.

Fischer (2001) salienta que, para pensar as práticas escolares atuais, não podemos ignorar a educação como algo que está imerso no espaço da cultura “e, portanto, no grande espaço dos meios de comunicação, da cultura da imagem e da proliferação de mitos, de modos de ser, de existir e de formar as pessoas” (p.53). Para a autora (2001), é necessário pensar a mídia como espaço de formação de gerações mais jovens, ou seja, não somente como um produto de diversão e de informação, mas também como um constituidor de subjetividades.

Temos que compreender que somos constantemente interpelados por discursos que nos conformam e nos subjetivam. Aprendemos coisas ao assistirmos à televisão, ao olharmos filmes, ao lermos um jornal, etc. Portanto, estamos falando de uma pedagogia da mídia que nos ensina novas formas de estar e viver no mundo contemporâneo. Fischer (2000) salienta que há um “dispositivo pedagógico da mídia”, que é uma expressão que se refere

[...] aos modos pelo quais os meios de comunicação, particularmente a televisão, atuam em direção a dois objetivos básicos: de um lado, a mostrar que a mídia é o grande lugar de informação e de “educação” das pessoas; e, de outro, captar o telespectador em sua intimidade, produzindo nele, muitas vezes, a possibilidade de se reconhecer em uma série de “verdades” veiculadas nos programas e anúncios publicitários, e até mesmo de se auto-avaliar ou autodecifrar, a partir do constante apelo à privacidade individual que, nesse processo, tona-se pública (p.81).

Fischer (2000) ressalta que os artefatos culturais têm uma função formadora e subjetivadora que, como a escola, se valem de certas técnicas de produção de sujeitos. Essas técnicas teriam como função fazer o sujeito olhar para si, avaliar-se, refletir sobre suas práticas e expor julgamentos. Enfim, confessar sua intimidade.

Somos interpelados diariamente por imagens e propagandas de diferentes produtos, sejam livros, brinquedos, DVDs ou produtos de beleza, que nos fazem sentir contemplados através de cada imagem ou palavra dirigida como se fosse a cada um, individualmente. Essas propagandas e imagens mexem com as emoções e produzem efeitos variados. Para Fischer (2002b),

a publicidade e seus produtos sintetizariam um modo de ser em que o poder, como bem analisou Michel Foucault, se faz ao mesmo tempo totalizante e individualizador. Seqüências meteóricas, algumas delas (de grandes anunciantes, como Coca-Cola, MacDonalds, Pepsi, Nike, entre tantos outros) resultantes de meses de produção e veiculadas em diferentes pontos do planeta, destinam-se a alvos muito específicos e, sobretudo, falam a língua do mundo privado, apanhando-nos pela sutileza com que convidam a exercer a “liberdade de escolha” diante de produtos feitos cuidadosamente “para cada um de nós” (s/p).

Não podemos ignorar que as imagens fazem parte de nossa vida, nos acompanham, permanecem junto de nós, sem que nos demos conta da sua presença. As imagens vêm de diferentes lugares, como *outdoors*, livros, cinema, ruas, revistas, TV, etc. Somos saturados por elas e constantemente estimulados visualmente, tanto que, para a autora Joly (1996), estamos vivendo numa “civilização da imagem”.

As imagens não estão por aí para serem simplesmente contempladas na contemporaneidade, mas para serem consumidas por crianças, jovens e adultos. Consumimos as imagens para construirmos nossa própria imagem, porque, segundo Fontenelle (2002), “estar na imagem é existir” (p.23). Portanto, vivemos no império das imagens e constituímos também como uma imagem. Basta observarmo-nos ou olharmos para as crianças, que veremos que estas são compostas de determinadas marcas, determinados ícones de corporações do entretenimento.

Para Santaella (2007), “interagimos mais com imagens, palavras e sons do que com seres de carne e osso. [...]. Acontece que a comunicação, mesmo presencial, está mediada por uma infinidade de signos” (p.42). Esses signos é que formam as imagens que observamos, mas eles não comportam apenas um significado. Para Sabat (2001, p.67),

é importante que uma imagem, ao mesmo tempo em que traga novos processos de significação, traga também signos que já tenham referentes em nossa vida cotidiana. Assim, quando olhamos uma imagem, podemos nos identificar não somente com o produto à venda, como também com outros signos então presentes. Esses são construídos socialmente, sendo que nessa construção as relações de poder são centrais. Os signos hegemônicos são aqueles que, no campo de luta da cultura, conseguem ser impostos.

A cultura da mídia ou cultura das imagens atravessa-nos cotidianamente, assim como interpela nossos alunos. As imagens de artefatos consumidos por alunos são tão poderosas, que abalaram a ordem estabelecida pela escola. Invadem de tal forma o espaço escolar, que é impossível manter o planejamento do trabalho com os alunos. As crianças não se controlam diante de tantos produtos oferecidos. Ao adquiri-los, sentem a necessidade de levá-los à escola para compartilhar com colegas, causando desordem na sala de aula. Os professores diante de tanta euforia dos alunos acabam utilizando tais produtos em suas aulas para, pelo menos, poderem realizar o planejamento. Essa é uma forma que a escola encontrou para se reorganizar diante dessa cultura da mídia.

Os alunos aprendem com os artefatos midiáticos de forma prazerosa e conectada à vida contemporânea. Eles passam cada vez mais horas consumindo-os. Segundo Linn (2006), as crianças passam cerca de quarenta horas por semana envolvidas com diferentes mídias: filmes, rádio, revistas, televisão, Internet, entre outras. Em média, são vistos na televisão cerca de 40 mil comerciais ao ano por crianças. Em geral, elas assistem à televisão sozinhas, o que significa que os adultos não estão presentes para ajudá-las a compreender as mensagens de marketing.

Buscando no *site*³¹ algumas informações sobre o tempo que as crianças se ocupam com mídias, encontrei uma entrevista com Torrent (2007). Este autor salienta que as crianças se ocupam entre oito a dez horas por dia consumindo mídias de todos os tipos e que são as mídias as contadoras de histórias de todas as famílias. O autor pergunta: “Quem está

³¹ RIOMIDIA. Centro Nacional de Referência em Mídia para Crianças e Adolescentes. Rio de Janeiro: Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.multirio.rj.gov.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2007.

educando, formando e informando estas crianças?”, já que esse tempo é mais do que o dobro do tempo que as crianças ficam na escola (TORRENT, 2007, s/p).

Postman (1999) salienta que crianças ficam mais tempo com a televisão do que com os pais, que já perderam o controle sobre o ambiente informacional dos filhos. Segundo o autor, os pais não têm confiança em sua capacidade de criar os filhos, e estes, por sua vez, vêem a escola como casa de detenção. A escola está sendo vista como prisão, um lugar que só tem regras e regras, como foi dito em um desenho animado citado anteriormente. Por isso, acredito que os artefatos midiáticos têm produzido representações sobre a escola que, por serem pouco pesquisadas, desconhecemos. Esses artefatos educam os indivíduos, assim como a escola, ou talvez até melhor do que ela.

Por entender que o sujeito se forma e aprende continuamente, tanto na escola quanto na cultura, a autora Steinberg (1997) define o termo “pedagogia cultural” para situar esses diferentes espaços em que aprendemos, que não se limitam ao espaço escolar. Os diferentes locais pedagógicos “são aqueles onde o poder se organiza e se exercita, tais como biblioteca, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc...” (p. 102).

Outro autor que analisa, problematiza e discute artefatos culturais, especificamente filmes, é Giroux (1995a; 1995b; 2003; 2004). Ele apresenta o cinema como instância educativa que se expande globalmente, produzindo e instituindo significados e padrões culturais. Para ele (1995a), os filmes têm funcionado como “novas máquinas de ensinar” que inspiram “no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família” (p.51).

Para Giroux (2003), e Steinberg e Kincheloe (2004), há uma cultura infantil que é fabricada pelas indústrias do entretenimento, que organizam e regulam a cultura. Trata-se de um espaço onde são produzidos significados particulares que produzem sujeitos consumidores hedonistas. Essa cultura infantil é uma pedagogia do prazer; tem uma agenda interessada, assim como nossos currículos escolares; fabrica uma idéia de que o sujeito infantil não é dependente; providencia uma fuga da realidade das crianças; privilegia ações violentas como modo de resolver os problemas; diferencia os gêneros como também produz heróis tipicamente criados com valores culturais fortes e dominantes e, por fim, mina a inocência das crianças.

As empresas que fabricam a cultura infantil têm uma crescente influência em moldar aspectos da vida nacional e global. Para Giroux (2003), nada escapa a essas megacorporações, que transformam os sonhos de crianças em lucros potenciais e controlam a variedade de significados que circulam dentro da sociedade. Para esse autor, as grandes corporações são poucas, tornam-se maiores e têm total liberdade para produzir quase qualquer tipo de cultura infantil lucrativa. Segundo Steinberg (1997), “os mais influentes pedagogos e formuladores de políticas infantis são os produtores empresariais de *kindercultura*³²” (p.113). Essas corporações empresariais descobriram que ensinam melhor do que a escola, no sentido de dar mais prazer ao aluno, pois este aprende brincando e se divertindo.

Por esse motivo, essas corporações, através de desenhos, filmes, revistas e outros meios, vêm produzindo diferentes representações de escola. Por vezes, ensinam conteúdos considerados exclusividades escolares. Ao ensinar “com prazer” ou “ensinar brincando”, a *kindercultura* desqualifica a função da escola, que não tem recursos tecnológicos disponíveis para produzir uma aula com efeitos especiais. O sujeito, imerso numa cultura que consome artefatos com diversas possibilidades de uso, acaba vendo a escola como um lugar ultrapassado, chato e angustiante para se estar.

Um exemplo de que, na atualidade, parece que toda prática social deve orientar-se exclusivamente para o prazer é a representação de escola que circula em comunidades do *Orkut*, pesquisadas por Santo e Paraíso³³ (2007). Chama a atenção, no estudo mencionado, o fato de que existem mais de 206 mil membros de uma comunidade no *Orkut* chamada “odeio estudar”, contrapondo-se aos doze mil membros de outra comunidade, chamada “amo estudar”. A escola, na comunidade “odeio estudar”, é descrita como desprezível, irritante, revoltante, insuportável, tosca, quartel, hospício, cansativa, a pior coisa que existe.

Na comunidade “amo estudar”, a representação de escola está associada a um lugar “ruim, mas importante; chata, mas melhora nosso futuro” (SANTO e PARAÍSO, 2007, p. 3). Interessante é o fato de que os jovens, ao representarem a escola, dizem o que deve ser feito para que se viva a “juventude”, como burlar o sistema escolar, bagunçando a ordem da escola, desrespeitando os professores, faltando às aulas, “colando” nas provas, indo para a escola para namorar, “zuar” e divertir-se, etc.

³² Nesse texto (1997), a autora utiliza o termo *kindercultura* para referir-se ao que posteriormente passa a ser nomeado de cultura infantil (2004).

³³ O trabalho analisa os tipos de subjetividades juvenis engendradas pelo discurso das comunidades do *Orkut* que tratam da escola.

As comunidades do *Orkut* tornaram-se um grande problema para as escolas, pois estão sendo usadas para falar mal de professores e alunos, além de disseminar discriminação, racismo e fotomontagens ofensivas (VEJA, 2007). Tais condutas possibilitam compreender as representações que as crianças ou jovens têm da escola, produzidas por diferentes artefatos midiáticos. É urgente olharmos com atenção para esses novos lugares de produção de significados.

Segundo Giroux (2003), as fronteiras estão borradas entre as esferas da educação formal e do entretenimento. Para compreender, basta olhar para alguns fatores, como: interesse das empresas nas escolas como empreendimentos lucrativos, fabricação de materiais curriculares por fabricantes de brinquedos ou o crescente uso do espaço da escola para propagandas de bens de consumo.

Um exemplo do interesse das empresas em escolas é o lançamento do sistema de ensino *SER*³⁴. É um investimento das Editoras Ática e Scipione, juntamente com o Grupo Abril. Esse sistema de ensino abrange um pacote de serviços para Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Formação de Professores. Pretende ser um pacote de “formação inteligente”, com qualidade editorial e informações atualizadas, que promete melhorar a formação dos estudantes.

Outro exemplo é a *Revista Recreio*³⁵, que, segundo seus fabricantes, é divertida e educativa, pois ensina assuntos que fazem parte do currículo escolar. Curioso é o discurso produzido de que esses artefatos culturais vão ensinar os conteúdos escolares com mais prazer e de que as crianças vão aprender melhor e com mais qualidade.

Segundo Winter (apud LINN, 2006), os “profissionais do marketing perceberam que todas as estradas levam às escolas” (p.105). Para Linn, há uma grande inserção de empresas no espaço escolar com o intuito de “colaborar” com a educação, mas que, com isso, inscrevem suas marcas na vida dos alunos. Para a autora, as escolas recebem recursos financeiros para permitir que as empresas estejam no espaço escolar ensinando o quão boas são suas marcas e seus valores.

Klein (2006), em seu livro *Sem logo*, dá exemplos de empresas que invadiram o espaço escolar, divulgando suas marcas e controlando até mesmo a alimentação dos alunos.

³⁴ Maiores informações, disponível em: <www.sereducacao.com.br>. Acesso em 15 ago. 2007.

³⁵ Maiores informações, disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=230>>. Acesso em: 24 abril. 2007.

Há nas escolas, segundo a autora, uma invasão de diferentes marcas, indo de alimentação a vestuário, tênis, bebidas, etc.

Essas contribuições até aqui mencionadas servem para destacar dois apontamentos: primeiro, a mídia é um lugar de produção de significados que contribui para que tenhamos determinadas representações sobre ela; segundo, a escola não é somente invadida pela cultura da mídia, mas também por instituições, como bancos, empresas e ONGs, que divulgam na mídia sua inserção no espaço escolar e, assim, se auto-promovem.

Esses exemplos não dizem respeito diretamente a filmes de animação, mas há muitos artefatos culturais praticando pedagogias. Portanto, há um circuito, um currículo cultural que faz sentido dentro de uma rede de significações que não posso deixar de mencioná-los, já que ensinam coisas, mostrando como elas são ou deveriam ser. Portanto, olhar para esses outros lugares é poder envolver-se com as idéias por eles produzidas.

Quanto aos filmes de animação, caracterizá-los como artefatos culturais significa partir da idéia de que eles, por circularem na cultura, têm uma pedagogia e nos ensinam sobre várias coisas. Significa entender a educação como uma prática cultural que se dá nas relações sociais e culturais; a pedagogia como algo que ultrapassa os muros da escola e está presente em outras instâncias culturais; a cultura como sendo pedagógica e constitutiva, pois está envolvida em processos de transformação da identidade e da subjetividade (SILVA, 2003).

Os filmes são marcados pela cultura que os produz e pelos significados que adquirem nos lugares em que circulam. Concordo com Fabris (2005) quando afirma que o cinema, entendido como artefato cultural, é “produto criado culturalmente que traz as marcas, as inscrições das culturas na sua forma de expressão, nas representações que produz” (p.67).

Os filmes produzem cultura no sentido de mostrar como se dão certas práticas culturais, carregam discursos que contribuem para a produção e manutenção de representações. Eles mostram, por exemplo, o que ocorre nas escolas, entre os alunos, como estes vêem os professores, o que falam, como agem. Os filmes, ao produzirem tramas que contemplam cenas escolares, criam uma aproximação com o sujeito, produzindo-o em relação ao “ser aluno” e aproximando-o de uma idéia do que seja a escola.

Muitas das concepções veiculadas na cultura têm como referência significações que emergem das relações construídas entre espectadores e filmes. Nossos significados, como de amor e família, são produzidos por artefatos culturais. Para Duarte, “parece ser desse modo que determinadas experiências culturais, associadas a uma maneira de ver filmes, acabam

interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais” (DUARTE, 2002, p.19).

Também damos significados à escola através da forma como a representamos, e os significados que lhe atribuímos são constantemente produzidos em diferentes lugares na cultura e por diferentes artefatos culturais. Esses significados são difundidos por variados meios de comunicação, tanto locais quanto globais, e produzem o que podemos chamar de representação cultural da escola.

As narrativas e imagens dos filmes também contribuem para fabricar uma “realidade” do espaço escolar. Os filmes de animação, assim como outros artefatos, não só apresentam imagens e cenas escolares, como também criam verdades sobre elas e sobre o que acontece na escola. Entendo que esses modos de ver e os valores inventados funcionam como uma maquinaria. Por insistentemente veicularem as mesmas coisas, acabam naturalizando modos de olhar e representar a escola.

As técnicas também contribuem para a produção dos significados, e é por isso que, no próximo capítulo, me dedico a explicar resumidamente alguns aspectos técnicos da produção fílmica.

CAPÍTULO II

CINEMA E PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

A linguagem cinematográfica não contém um significado a priori, mas corrobora na produção do significado produzido em determinadas cenas. Por isso, procurei conhecer essa linguagem do cinema, sua gramática, sua história, seu surgimento e algumas técnicas utilizadas hoje para fazer filmes de animação.

Essas técnicas são muitas e variadas, por isso, conhecê-las é difícil para alguém que não seja da área de comunicação e não trabalhe com cinema diretamente. Mas, para pesquisar filmes de animação, entendo que é preciso, pelo menos, ter alguns conhecimentos que possibilitem uma intimidade com os filmes. Essa aproximação dá condições de olhar com mais atenção para o material de pesquisa, principalmente para o texto falado e para as imagens em movimento, que têm força na produção dos significados.

Interessa, aqui, considerar que o cinema compõe significados ao incorporar tecnologias, como o uso da câmera, da edição, do cenário, som e iluminação (DUARTE, 2002). Segundo Fabris (1999), as campanhas de divulgação dos filmes, a produção paralela e as estratégias utilizadas servem para interpelar os sujeitos e construir significados que extrapolam a experiência de assistir ao filme.

As imagens de filmes, tanto de animação quanto de outros gêneros, são imagens em movimento que criam um sistema de significações, aliado a diferentes técnicas de filmagem, montagem e elenco selecionado (DUARTE, 2002; FABRIS, 2005). As imagens dos filmes de animação tentam produzir um “suposto real”, isto é, fazer com que os personagens desses filmes tenham movimentos cada vez mais próximos aos dos seres humanos ou até mesmo iguais; para isso, os produtores têm criado e utilizado diferentes recursos tecnológicos.

Para Duarte (2002), existe a possibilidade de se produzirem diversos significados, dependendo das técnicas cinematográficas utilizadas. Tudo depende do que se quer criar com os personagens na história. Segundo ela, os cenários de filmes bem iluminados, por exemplo, passam uma sensação de segurança, ao contrário de zonas escuras ou com muitas sombras. O aspecto do jogo de luzes e cores também é importante nos filmes de animação. Segundo Sabat (2003, p. 30):

Uma função específica da iluminação, por exemplo, é dirigir o olhar da audiência para o foco considerado fundamental em uma cena, principalmente, quando o plano é geral. Do mesmo modo, a utilização de luz

e sombra é uma estratégia freqüentemente utilizada para situar o público em relação ao perfil das personagens.

Duarte (2002) afirma que o ângulo da filmagem também faz parte do sistema de significação. A autora salienta que “filmar uma pessoa de baixo para cima contribui para acentuar sua posição de poder na trama, ao passo que tomadas feitas de cima para baixo podem produzir uma impressão de submissão e amesquinamento” (p.42). Existe, ainda, a possibilidade de filmar sob a perspectiva do personagem em ação, como se o olho do personagem fosse o “olho” da câmera ou a própria câmera. Essa ação produz uma cena mais empolgante ou de medo, dependendo da sensação que se quer provocar. Conforme Aumont *et al* (1995), o uso da câmera

[...] diz respeito à totalidade do campo associativo vinculado às relações de fixidez e mobilidade que podem intervir em um plano cinematográfico: a qualquer instante, a câmera pode permanecer fixa ou então produzir uma determinada trajetória (vertical, horizontal, circular) (p.197).

Ao pensar sobre o uso da câmera, parece que nossos olhos são levados a ver o que é previamente estabelecido. Johnson (2004) diz que a câmera “não só [se] limita a apresentar um objeto; ela, na verdade, nos posiciona relativamente a ele” (p.86). No filme *Os Incríveis* (2004), por exemplo, podemos perceber diferentes posições do uso da câmera – segundo Lasseter (2004), há aproximadamente cerca de 180 posições diferentes que nos possibilitam assistir ao filme de diferentes ângulos e perspectivas.

A tecnologia utilizada na construção dos filmes, assim como as histórias que nos interpelam e o prazer que temos ao assistir às películas, faz parte do processo de instituição de significados e do processo de representação que o cinema realiza. Além disso, os filmes não só divertem; eles também desenvolvem pedagogias e ensinam valores como se fossem verdades absolutas (DUARTE, 2002). Segundo Fabris (2005, p. 67),

Há uma materialidade filmica (visível, dizível e de silêncios) criada pela linguagem própria desse artefato, como movimento e posição da câmera (ângulos), abertura ou fechamento da cena (planos) e outros efeitos utilizados na operação de transformar as imagens em histórias que nos capturam e seduzem.

Além disso, os diretores imprimem sobre seus filmes uma carga de significados, pois, de certa forma, são reconhecidos por ter um estilo próprio (FABRIS, 2005). O visual, os atores e atrizes famosos que são conhecidos por terem feitos papéis de vilão ou herói, assim como cantores populares, também contribuem para a construção de certos significados.

Os filmes de animação, mesmo tendo os personagens feitos por computadores, costumam ter atores conhecidos que “emprestam” suas vozes para os personagens. Por exemplo, no filme *O espanta tubarões*, o ator Will Smith faz a voz do personagem Oscar, o ator Robert De Niro, a do personagem Don Lino, que é um tubarão mafioso, e a atriz Angelina Jolie faz a voz de Lola, uma jovem interessada em homens jovens, ricos e famosos.

Os personagens desse filme apresentam características e trejeitos que os fazem “parecer” com seus atores como Will Smith (olhos, sobrancelhas e boca), Angelina Jolie (lábios carnudos) e Robert De Niro pela “pintinha” que tem no lado direito do rosto, como podemos observar nas imagens³⁶.



Figura 1– Personagem Oscar, do filme *O espanta tubarões*



Figura 2– Personagem Lola, do filme *O espanta tubarões*

³⁶ As três imagens mostradas dos personagens do filme *O espanta tubarões* estão disponíveis em: <http://www.animatoons.com.br/movies/shark_tale/galeria_de_imagens> Acesso em 12 Jan. 2007.

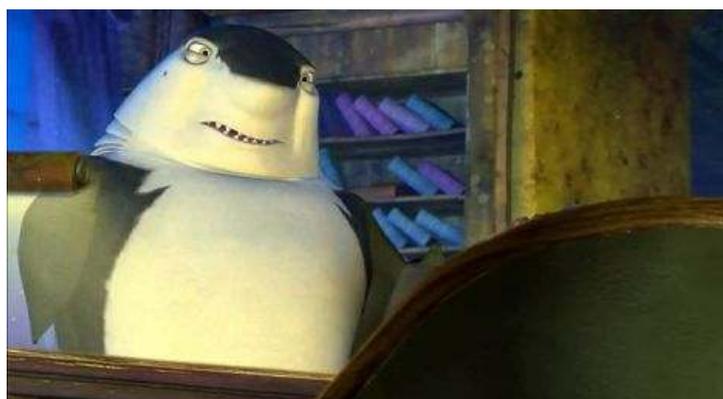


Figura 3– Personagem Don Lino, do filme *O espanta tubarões*

Porém, o visual dos personagens dos filmes de animação nem sempre é parecido com o de seus atores. Tudo depende de como o diretor quer conduzir a trama. É ele que determina, muitas vezes, o visual dos personagens e tem uma idéia de como cada um deve agir e se comportar nas cenas dos filmes (DINDAL, 2005). A performance dos atores é crucial para criar o personagem. A voz de *Chicken Little*, do filme *O galinho Chicken Little* (2005), por exemplo, precisou ter uma mistura de nervosismo, voz adulta e um toque de adolescente, já que o personagem tem entre 12 e 13 anos e é pequeno para sua idade (FULLMER, 2005).

Na produção de um filme, as imagens são trabalhadas e selecionadas. É criada uma história, e aquele que a produz (cineasta) é quem vai realizar a seleção, mostrando o que para ele é interessante que seja assistido. O telespectador, ou quem assiste o filme no cinema, conhece a história do ponto de vista de quem a produziu. Além das diferentes emoções que surgem, estabelecem-se também aproximações ou apropriações do que assistimos e do que vivemos diariamente. Nesse sentido, “o cinema é uma prática social para aqueles que o fazem e para o público” (TURNER, 1997, p.13).

Os filmes não devem ser entendidos passivamente, nem os seus significados devem ser fixados textualmente, pois os significados são gerados na interação entre o público e o texto. Para Turner (1997), o cinema gera significados por meio de sistemas que funcionam como linguagens, referindo-se sempre às linguagens do cinema. Essa autora salienta que compreender um filme é “uma prática social que mobiliza toda a gama de sistemas no âmbito da cultura” (p.169). Um exemplo são as narrativas e os significados que circulam nos filmes, pois podemos perceber como a cultura dá sentido a si própria e às suas práticas sociais.

Quanto às músicas utilizadas nos filmes, elas servem para produzir significados que contribuem para aumentar o sentido de realidade e para ampliar o estado emocional produzido

em determinadas cenas. Turner (1997) dá um exemplo de tipos de som que são usados, como os sons diegéticos, que servem, por exemplo, para dar o efeito de uma porta se abrindo. Simon Frith (apud TURNER, 1997) traduz melhor o que estou querendo dizer sobre a função da linguagem musical no cinema:

Uma das funções da música no cinema é revelar nossas emoções como *público* [...] Os temas musicais são assim importantes para representar a *comunidade* (via música marcial ou nacionalista, por exemplo) tanto no filme como no público. O importante aqui é que como espectadores somos levados a nos identificar não com as personagens do filme, mas com suas emoções, indicadas principalmente pela música, que nos pode oferecer a experiência emocional *diretamente*. A música é fundamental para o modo como o prazer do cinema é ao mesmo tempo individualizado e compartilhado (p. 65).

A música ou a trilha sonora é elemento importante para os filmes de animação. A trilha sonora possibilita, na montagem, uma dramaticidade maior nas cenas, bem como aspectos referentes a momentos felizes, tristes, de maior emoção, maior tensão, entre outros. A música “torna-se parte inseparável dos personagens, sendo que em muitos filmes cada personagem tem seu motivo musical” (KINDEL, 2003, p.59).

A trilha sonora só pode fazer parte das cenas dos filmes se funcionar paralelamente à imagem. Sabat (2003) lembra que a “trilha sonora pode significar passagem de tempo, lembranças ou continuidade de alguma ação antes interrompida. É muito freqüente, também, a utilização de uma música para preparar o público para o ‘tom’ da cena que está por vir” (p.30). A trilha sonora dos filmes animados pode resumir a história ou até mesmo apresentar o perfil de um personagem em cena e seus conflitos.

Dindal (2005), diretor do filme *O galinho Chicken Little* (2005), encomendou a música de *Chicken Little* para que esta ajudasse a contar a história do personagem³⁷. Para Debney (2005), que é compositor, a função dessa música é dar vida a todos os momentos do filme, a todos os quadros. Ele salienta que a música que compôs para *Chicken Little* tinha como objetivo agradar a crianças, jovens e adultos.

A música ainda é importante para os filmes de animação porque cria uma reação emocional nas pessoas e faz sentir o que o personagem está sentindo no momento da cena.

³⁷ A letra da música que apresenta esse personagem na história está disponível em: Anexo F – Letra da música de Chicken Little.

Para ocorrer a escolha da música, é necessário estudá-la separadamente e sujeitá-la aos objetivos do *storyboard*³⁸, conforme Marinho (apud KINDEL, 2003).

As considerações feitas neste capítulo indicam que há todo um aparato que, quando articulado, faz produzir sentidos, significados e representações. Contudo, se formos verificar a história do cinema e da animação, perceberemos que nem tudo a que assistimos no cinema foi sempre assim.

Na próxima seção, faço uma breve aproximação das histórias do cinema e do cinema de animação, tentando expor o quão complexo, difícil e fascinante é saber sobre sua constituição como artefato da cultura.

1) Cinema e filmes de animação

A etimologia da palavra “cinema” tem a ver com *kinein*, que vem do grego, e *ciere citus*, do latim, expressões relativas ao movimento, isto é, colocar em movimento (LOPES, 2005). Conforme Lopes (2005), no livro *A mulher vai ao cinema*, foi a partir de uma notícia dada em 1824, de que o olho humano retinha a imagem por uma fração de segundo, que surgiu a idéia de se produzir uma maneira de demonstrar esse fenômeno. Um dos cientistas que tentou demonstrar esse princípio foi Thomas Alva Edison, que em 1891, patenteou o *Kinetoscope*, uma espécie de aparelho que reproduz imagens em movimento, mas sem projeção. Logo em seguida, em 1895, os irmãos Louis e Auguste Lumière introduziram o cinematógrafo, uma combinação de câmera, impressor e projetor, fazendo vários filmes curtos sobre situações de rua e de portas de fábrica. O mais famoso desses filmes foi o de um trem que, entrando numa estação, causou pânico em toda a platéia, pois a sensação era como se o público estivesse sendo atropelado ao vivo (LOPES, 2005). Nessas projeções iniciais, não havia nem legendas nem som, apenas as imagens em movimento para contar as histórias.

Conforme Fabris (2005), devemos aos irmãos Lumière a experiência de “assistir a um espetáculo na sala escura, com espectadores sentados à frente de uma tela em que imagens em movimento são apresentadas, capturando-os para viver a experiência do cinema, que enfim parece fazer toda a diferença” (p.20). Para Fabris (2005), as narrativas sobre cinema creditaram aos irmãos Lumière a invenção do cinema. Conta-se que foram feitas experiências e estudos em diferentes áreas do conhecimento, como física, química e biologia, observando-

³⁸ Explico sobre *storyboard* na próxima seção.

se os movimentos que ocorriam na natureza. Tais movimentos despertaram interesse de estudiosos do campo científico e interessados pela área do entretenimento. Esses sujeitos observaram a sombra e a luz e criaram formas de usá-las para contar histórias.

Em 1896, Georges Méliès, depois de assistir ao filme produzido pelos irmãos Lumière, fez uma série de filmes, incluindo, em 1899, *Cinderela* em vinte cenas. Existem aproximadamente 345 versões do conto *Cinderela*. Foi somente em 1949, com o filme da Walt Disney, que se acrescentam ao personagem Cinderela algumas características: cabelos louros, traços delicados, estatura pequena e pele branca (LOPES, 2005).

O estilo de documentário dos irmãos Lumière e as fantasias teatrais de Georges Méliès (adepto das magias e fantasias) foram fundidos na “ficção realista” de Edwin Porter (inventor americano chamado de “o pai do filme de história”), que fez, em 1903, o filme *O grande assalto do trem*, que marca o início do cinema como arte popular e indústria (LOPES, 2005).

Segundo Fabris (2005), Méliès, mais tarde, inventa a trucagem³⁹ e dá ao cinema uma nova dimensão na arte de filmar. Méliès interessa-se em comprar o cinematógrafo feito pelos irmãos Lumière, que teriam recusado a oferta, pois achavam que sua invenção não tinha futuro. Nesse período, o cinema mudo começa a ser uma indústria. O cinema logo deixa de ser apenas diversão para transformar-se em máquina de fazer dinheiro e expandir-se para diferentes partes do mundo.

Nos filmes mudos eram inseridas legendas e rótulos entre as cenas, explicando a ação ou os diálogos. Nas salas de exibição, um pianista ou um violinista acompanhava com o ritmo e melodia o suceder da trama (LOPES, 2005). Não demorou muito, a partir daí, para que as barracas do início do cinema se transformassem em salas elegantes e espaçosas para a alta sociedade frequentar.

Apesar dos lucros, houve na Europa, no período compreendido entre 1897 e 1907, muitas brigas, desentendimentos, perseguições, fechamentos de salas e confisco de aparelhos em grande escala. Isso a ponto de produtores independentes mudarem-se para outros lugares, como Califórnia, por exemplo. É nessa cidade que surgem Hollywood e os primeiros grandes estúdios de cinema: Famous Players (futura Paramount), em 1912, e a Fox Corporation, em 1915 (LOPES, 2005).

É na década de 1920 que se consolidam a indústria cinematográfica americana e os grandes gêneros. Os filmes passam dos 20 minutos iniciais para cerca de 90 minutos de

³⁹ Méliès foi quem criou a técnica da trucagem, que hoje é conhecida também como efeitos especiais (AUMONT, 2003).

projeção. Foi só no dia 6 de outubro do ano de 1927 que o cinema começou a ter áudio, com o curta *Aurora de Murnau*, feito pela produtora Fox, utilizando apenas música. Pela primeira vez, o som é gravado diretamente na película. No ano seguinte, em 1928, é lançado o *Mickey*, de Walt Disney, com som sincronizado com o desenho animado (LOPES, 2005). Segundo Lopes (2005, p. 11),

O cinema, imagem e(m) movimento, passou a ser, em várias sociedades, incluindo a brasileira, e desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, provocando novas práticas e novos ritos urbanos com representações de gênero, sexuais, étnicas e de classe reiteradas, legitimadas ou marginalizadas.

O desenho animado surge no mesmo período que o cinema, no início do século XX, e é herdeiro das histórias em quadrinhos, pois foram os cartunistas os primeiros animadores (KINDEL, 2003). Para Marinho (apud KINDEL, 2003), *Teatro de Bonecos e Sombras Chinesas*, produzidos por indianos, japoneses e chineses, seriam os precursores do desenho animado. Foram os árabes que, nos séculos XVII e XVIII, levaram a técnica dos quadrinhos para o Ocidente.

Os desenhos animados, no começo de seu desenvolvimento, não tinham como alvo principal a infância. Para Sabat (2003), o alvo era o público adulto, pois os roteiros se apresentavam repletos de conotação sexual. Segundo a autora, a partir de 1930, surgem os estúdios Disney, impondo um novo estilo de desenho animado, tanto em termos de roteiro quanto de grafismo. Conforme Sabat (2003, p. 31),

Em 1914, o desenho sobre folhas de celulóide transparente faz com que a produção de filmes de animação sofra uma grande transformação. Desde então, os desenhistas passaram a se especializar ainda mais em determinadas funções como paisagistas e cenógrafos. A possibilidade de separar personagens de cenários diminui a quantidade de trabalho, mas ainda assim permanece a necessidade de um grupo de desenhistas para realizar um filme de animação de longa-metragem. Atualmente, com o advento da computação gráfica, tal argumento também fica comprometido, pois esse tipo de produção tem sido cada vez mais valorizado.

Para o diretor do filme, *A era do gelo* (2002), Saldanha (2007), “a animação começou numa época em que você queria dar vida a coisas que você não conseguia filmar. Se eu posso fazer uma coisa com atores, por que eu iria animar?” (p.59). O desenho animado surge para representar diferentes coisas e utiliza o argumento da fantasia para criar essas “coisas”. As técnicas utilizadas possibilitam criar e ampliar os efeitos que se deseja produzir.

Os filmes de animação apresentam efeito cômico, pois não há necessidade de seguir uma lógica tradicional, o que permite, por exemplo, fazer transgressões das leis físicas, como personagens que podem se esticar, ficar achatados, volumosos, etc. No filme *O Galinho Chicken Little* (2005), podemos ver, por exemplo, um antigo termo da animação, o “encolhe e estica”, que foi muito usado nos antigos desenhos animados de Walt Disney e ainda está presente em filmes de animação recentes. Nesse filme, no ginásio de esportes da escola, o personagem Gansa pega *Chicken Little* pela cabeça e o sacode, atirando-o como uma flecha na janela. Ele, então, fica achatado e começa a escorregar janela abaixo. Na imagem⁴⁰, pode-se observar que ele está achatado, como se estivesse amassado na vidraça.



Figura 4 – Chicken Little achatado na vidraça.

De forma geral, os filmes de animação adicionam características humanas aos personagens, como também simplificam histórias e contos infantis (KINDEL, 2003). Saldanha (2007) destaca que “a tecnologia de animação está voltada para capturar movimentos humanos e substituir, por exemplo, um ator numa cena de ação que nem um dublê poderia fazer” (p.59). As cenas costumam misturar diversos componentes, como miniaturas, cenas em escala normal e animação digital, para conseguir os efeitos desejados.

Bird (2004), diretor do filme de animação *Os Incríveis* (2004), destaca que há um desejo de fazer com que os personagens do filme tenham movimentos similares aos dos seres humanos. Busca-se, com os recursos da animação, que os personagens sejam convincentes e atraentes para aqueles que os vêem. Pouco importa o quão realista tudo pareça ser.

⁴⁰ Figura apresentada no ginásio de esportes da escola disponíveis em: <http://www.animatoons.com.br/movies/chicken_little/galeria_de_imagens/>. Acesso em 10 dez. 2007.

No filme *Os Incríveis*, se observarmos, há um pouco mais de caricatura nos personagens humanos, ao passo que, em outros filmes, os personagens humanos parecem mais “naturais”. Os traços dos personagens do filme *Os Incríveis* são bem definidos, e os movimentos são detalhados. Esse tipo de técnica contribui para uma concepção mais precisa da individualidade dos personagens criados, segundo Lucena (2002). Bird (2004) salienta que a vantagem da animação de personagens é que a caricatura captura a “essência” de algo ou de alguém e adiciona uma visão própria a essa mistura.

Os filmes de animação costumam demorar para ficar prontos, pois exigem muitos detalhes. Cada personagem é pensado minuciosamente em suas características físicas e formato. O processo de elaboração é lento e exige esforço de um grande grupo de pessoas, como programadores, cientistas da computação, matemáticos, profissionais criativos, entre outros (GALILEU, jul. 2007).

O processo começa pelo roteiro, onde são escritas as cenas, seqüências e diálogos. O roteiro é uma etapa importante porque são organizadas e expostas as idéias do que se quer desenvolver. No roteiro, deve-se prever o que os espectadores vão pensar da trama e, com base nisso, buscar surpreender, emocionar, divertir e prender a atenção. O roteiro costuma ser feito por “equipes criativas”, que definem detalhes e a própria história a ser contada (GALILEU, jul. 2007).

Como visualizar um filme através de um roteiro é muito difícil, é necessário que se faça um *storyboard*, que é um tipo de roteiro desenhado em quadros, semelhante aos quadrinhos, porém não com “balões de fala”. A palavra *story* significa história, e *board* pode ser entendida como quadro, tábua ou, ainda, placa. Essa tradução justifica-se pelo fato de os artistas esboçarem o roteiro e os fixarem em uma placa com tachinhas (GALILEU, jul. 2007).

Os artistas substituem os desenhos e reeditam o *storyboard* conforme o visualizam, alterando-o para adicionar suspense, humor, etc. (GALILEU, jul. 2007). Um ótimo exemplo de como se faz um *storyboard* pode ser visto no bônus do DVD duplo do filme *Procurando Nemo*, onde os artistas da Pixar mostram como foi o processo de criação do *storyboard* do filme. Assistindo aos bônus desse filme, o leitor entenderá esse processo de criação dos filmes de animação.

O passo seguinte do *storyboard* é a modelagem dos personagens. Estes podem ser feitos em formato de estátuas ou criados digitalmente, com riqueza de detalhes. Cada personagem tem sua forma de acordo com sua personalidade – o forte, o bonitinho, a mocinha má, etc. É o setor de arte que concebe o visual do filme e dos personagens. Esse setor utiliza

ilustrações livres e realistas, bem como maquetes, que auxiliam na modelagem de ambientes virtuais (GALILEU, jul. 2007).

Um exemplo de personagem com personalidade forte é o Senhor Incrível, do filme *Os Incríveis*. Esse tipo de personagem “fortão” costuma apresentar cabeça pequena, peito grande e quadril pequeno. Abaixo, uma foto do Senhor Incrível⁴¹.



Figura 5– Personagem Senhor Incrível do filme *Os Incríveis*

Depois de modelados, os personagens ganham articulações e comandos de animação que os transformam de simples bonecos em marionetes capazes de movimentos que os animadores idealizam. O *layout* é o próximo passo e permite que o animador saiba o que fazer numa cena. No *layout*, a pessoa que lê os roteiros monta a cena a ser feita. Essa pessoa é uma espécie de “diretor de fotografia dos filmes”, pois coloca o personagem num determinado cenário e posiciona as câmeras de acordo com as orientações do diretor (GALILEU, jul. 2007).

A animação é o passo posterior ao *layout*. Os animadores são como atores, pois recebem as orientações do diretor. Entram no cenário, nas marcações que foram estabelecidas pelo *layout*, e criam a performance dos personagens. A concepção da iluminação, dos efeitos e das roupas é o passo seguinte. Depois que todos os setores completam suas tarefas, há uma seqüência que é enviada para uma rede de computadores para que diretores e produtores possam assistir ao que já está produzido (GALILEU, jul. 2007).

⁴¹Imagem do Senhor Incrível disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/the_incredibles/galeria_de_imagens/11/05.php>. Acesso em: 5 dez.2007.

Como esse tipo de trabalho é demorado, um filme de animação leva, em média, de dois a quatro anos para ser finalizado. O filme *Os Incríveis* (2004), por exemplo, exigiu quatro anos para ficar pronto. Também é necessário destacar que cada filme de animação é feito de uma forma diferente.

Uma das tecnologias que vêm sendo usadas na produção dos filmes de animação é a tecnologia 3D, em que o animador trabalha com um boneco digital, manipulado pelo computador, com vários controles. Cada parte do personagem tem um aparelhamento, um controle que a faz se mexer. Segundo Bennett (2005), os personagens feitos com tecnologia 3D transmitem momentos sutis de ação, como um piscar de olhos, por exemplo. Há um detalhamento mais delicado das expressões, o que torna os personagens verossímeis. A tecnologia é importante para a produção dos filmes de animação, mas, segundo Bird (2004), são as boas histórias que fazem com que os filmes sejam interessantes e façam sucesso.

Uma das características que os filmes de animação assumem é o discurso da história infantil. Há filmes que contam histórias sobre os contos clássicos da literatura infantil, como *Chapeuzinho Vermelho*, uma história que foi apresentada de forma diferente no filme *Deu a louca na Chapeuzinho* (2006), produzido pela Europa Filmes. Nessa película, Chapeuzinho Vermelho, o lobo, a vovó e o lenhador são suspeitos de roubar um livro de receitas e são investigados individualmente. Cada um apresenta uma versão dos fatos para o investigador, que encontra, no final da história, o verdadeiro culpado pelo roubo.

Outra película de animação que utiliza personagens de contos clássicos infantis é o filme *Shrek* (2001, 2004, 2007). Nas suas histórias, os produtores têm inventado novos significados para Branca de neve, Cinderela e outros personagens, que diferem daqueles que as histórias infantis costumam apresentar. O sucesso desses filmes tem sido tão grande que a produtora, Dreamworks, está produzindo para 2010 o quarto filme e o quinto para 2012. Um personagem que se apresenta nessas histórias, chamado Gato de Botas, vai ter películas próprias, a serem lançadas em 2009 e em 2013⁴².

O sucesso do filme *Shrek* confirma que há diferentes empresas fazendo bons filmes de animação, além da famosa Disney. Portanto ela não é a única que circula suas idéias globalmente, especialmente entre o público infantil e adulto. Segundo a *Revista Galileu* (jul. 2007, p. 54):

Hoje, empresas como Dreamworks SKG e Blue Sky [...] são quase tão importantes quanto Fox ou Warner. E até mesmo o maior de todos os

⁴² Informações disponíveis em: <<http://cineminha.uol.com.br/materia.cfm?id=4878>>. Acesso em 26 ago. 2007.

impérios dos desenhos animados se rendeu à nova geração. Com o final iminente da sua parceria com a Pixar (ícone maior do segmento desde “Toy Story”, de 1995), a Disney virou a mesa. Em janeiro de 2006, comprou o estúdio por US\$ 7,4 bilhões e entregou o cargo de principal executivo de criação de todo o grupo a John Lasseter [...] diretor de “Toy Story” e “Carros”.

Essa citação é importante por dois motivos: primeiro, porque, dos quatro filmes que pretendo analisar, apenas um filme foi feito pelo estúdio Disney, que é a película *O Galinho Chicken Little* (2005). O filme *O espanta Tubarões* (2004) é da empresa DreamWorks. Quanto aos outros, *Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004), foram feitos pela empresa Pixar. Foi a Disney que cuidou de todos os aspectos da distribuição desses dois filmes.

O segundo motivo diz respeito à empresa Pixar, que produziu filmes de animação como *Toy Story* (1995), *Vida de Inseto* (1998), *Monstros S.A* (2001), *Procurando Nemo* (2003), *Os Incríveis* (2004) e *Carros* (2006). Essa empresa deteve-se nos aspectos de produção das películas, enquanto a Disney cuidou da divulgação e distribuição. Importante destacar que, com esses seis filmes, a Disney arrecadou cerca de 2,6 milhões de euros entre cinema, DVD, direitos para distribuição e *merchandise* (BARROS, 2006).

Interessante também é que os filmes produzidos pelo estúdio Disney nesse período não tiveram sucesso em comparação com os da empresa Pixar, forte adversária da Disney, e com os da DreamWorks. Esse foi o motivo pelo qual, de acordo com Barros (2006), a Disney comprou a Pixar – para garantir a sobrevivência no mercado da animação. Além disso, acredito que essa compra pode ter sido feita por motivos “simbólicos”, como a manutenção da representação da marca Disney⁴³ e do que ela significa e representa no mundo. Com a compra da Pixar, o legado da Disney simplesmente dá continuidade às suas grandes produções.

A Disney é lembrada por personagens inesquecíveis, conhecidos mundialmente, por visuais fantásticos, músicas emocionantes, histórias e filmes maravilhosos, além da gama de produtos comercializados que carregam a marca. Conforme Giroux (2003), a marca Disney é um sinônimo da noção de inocência infantil. É um ícone da cultura americana e dos valores da

⁴³ Na contemporaneidade, o valor de marca é um dos assuntos que mais têm despertado interesse no mundo dos negócios; a marca conta não só para efeito de transações, mas, principalmente, para ser gerenciada como um ativo intangível que, cada vez mais, passa a integrar o conceito do patrimônio do conhecimento (conjunto de intangíveis), segundo Sveiby (1998), no livro *A Nova Riqueza das Organizações*. Atualmente, empresas importantes, com excelentes participações mercadológicas, através de marcas próprias, adquirem empresas até dos mesmos setores e/ou segmentos de atuação. Essas empresas adquirem pelo “simples” fato da atratividade das marcas. Segundo Sveiby (1998), as marcas são eternas e criam laços de identidades, sejam de produtos, comércio ou serviços, cada qual com as suas características e em qualquer amplitude de mercado, sejam internacionais, nacionais, regionais ou locais. De forma geral, quando empresas não conseguem adquirir a marca de outra, tornam-se sócias (caso da Disney com a Pixar), às vezes, até em condições minoritárias.

classe média e apela para as preocupações dos pais e para as fantasias das crianças, trabalhando arduamente para transformar cada criança em um consumidor eterno dos seus produtos e idéias. A Disney, através da fantasia da inocência e do discurso da diversão, ensina às crianças quem elas devem ser e como é a sociedade em que vivem.

A Disney e outras grandes empresas da mídia organizam e regulam profundamente a cultura infantil (GIROUX, 2003). Essa regulação garante sua legitimidade porque costuma ser articulada através de estratégias utilizadas nos meios midiáticos, como jornais, televisão, lojas, McDonalds, *outdoors*, mercados, entre outros lugares (ORTIZ, 2006). Além da legitimidade, há valores sendo postos em circulação, tais como modos de conduta, hábitos, tipos de corpo, enfim, um currículo cultural que é abrangente e que opera além do espaço físico da escola.

Esse currículo cultural ignora as fronteiras entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano e funciona através de mecanismos como prazer, emoção, diversão e entretenimento. Esse currículo pode ser identificado como parte de uma pedagogia cultural que controla a produção de significados que circulam na cultura (SABAT, 2002; 2003). Enfim, esse currículo, com suas diversas estratégias, ensina como as crianças devem compreender, se comportar e viver a escola na cultura contemporânea.

2) Borrando fronteiras: filmes de animação para crianças e adultos

As configurações do mundo e da cultura contemporânea têm fabricado uma nova forma de ser criança, uma nova infância, que é difícil de compreender e classificar. Esta é produzida no interior da cultura e governada pela mídia e pelo consumo, tanto que autores como Steinberg e Kincheloe (2001) escrevem que existe uma mercantilização da cultura infantil que estaria a governá-la.

Essa infância é polivalente e escapa à nossa vontade de saber-poder. Ela se modifica constantemente, como se vivesse de uma sucessão de reinvenções. É difícil entendê-la, especialmente porque parece que compreende o mundo e a escola de forma diferente do que imaginamos.

Uma característica dessa cultura contemporânea é a definição do que antes costumava ser específico das crianças e dos adultos. Há um “borramento” de fronteiras que misturou o que era endereçado a adultos e crianças. Adultos usam roupas, bolsas, produtos com imagens do Homem-Aranha, do Harry Potter, da Hello Kitty, entre outros personagens, assim como as

crianças o fazem. Cada vez mais, as fronteiras que definiam o que era para criança e para adulto se desvanecem, e é quase impossível demarcá-las ou querer defini-las. Adultos agem como crianças, e crianças agem como se fossem adultos.

Os gostos e as formas que a juventude e a infância vivem são tão semelhantes, que os desejos, por exemplo, são, na sua maioria, tecnológicos, como celulares, MP3, aparelhos de TV de LCD e plasma, entre outros. As infinitas possibilidades de consumo oferecidas confundem adultos e crianças.

Não podemos esquecer que fatores como a invenção do jornal, da televisão, da Internet, do celular, entre tantos outros artefatos culturais, com suas quase infinitas possibilidades de uso, foi produzindo essas semelhanças na forma de viver de adultos e crianças, que compartilham mensagens que circulam por diferentes mídias, produtos, marcas, gostos, estilos de ser, vestir e viver. Crianças utilizam Internet, inclusive as que não sabem ler – elas já acessam jogos pelo celular e pela Internet, sem encontrar dificuldade.

O celular, por exemplo, é um dos artefatos que mais podemos visualizar entre crianças e adultos. Ele contribui para o desaparecimento da infância como uma fase de dependência e insegurança; segundo Costa e Born (2005), as crianças, através do uso desse artefato, suprem de imediato suas urgências emocionais, no momento em que estas acontecem. É possível também, através do celular, ter acesso a músicas, vídeos, fotos, Internet, jogos, etc.

Outro fator que mostra o borramento de fronteiras entre crianças e jovens é a linguagem utilizada. Crianças utilizam termos iguais aos dos adultos para definir algo que querem comunicar; por exemplo, a expressão “tô fazendo hora”, que significa que a pessoa está “desocupada” e esperando para fazer algo que virá, ou a expressão “meu parceiro”, que é utilizada para definir um colega, amigo ou conhecido. A idade não mais define os modos de viver da juventude ou da infância, mas os entendimentos, os significados e as práticas que estão a elas relacionados.

Há também outro fator que aponta o borramento de fronteiras entre crianças e juventude, que é o consumo de filmes de animação. Adultos assistem a filmes de animação não porque simplesmente estão junto de crianças, mas porque também gostam desse tipo de película. Essa observação foi feita no decorrer desta pesquisa, pois frequentei salas de cinema e vi adultos assistindo aos filmes, desacompanhados de crianças.

Também percebi, ao fazer uma busca em *sites*⁴⁴ da Internet sobre os filmes que analiso, variados comentários sobre filmes de animação. Trago um exemplo em que a internauta sugere filmes que devem ser assistidos por adultos, como *Ratatouille* (2007), *Os Incríveis* (2004), *Carros* (2006), *Vida de Inseto* (1997), *Monstros S.A* (2001) e *Procurando Nemo* (2003). Segundo a internauta⁴⁵:

TODOS os da Pixar são para adultos... mas que crianças tbem podem ver... ha muitas tiradas que só quem ja faz "pecado" entende... rs as crianças puras vão rir de outras coisas... pega a lista inteira da Pixar, são todos filmes com indiretas e diretas para adultos, alguns mais que outros.

Parece que o roteiro dos filmes analisados não está endereçado exclusivamente ao público infantil, pois trata de assuntos como: cuidado com os filhos, emprego, separação, desejo de sucesso, dinheiro, fama, entre outros. Esses filmes conseguem fazer críticas sutis que as crianças pequenas talvez não entendam, mas que, para os adultos, têm significados. Talvez esse possa ser também um dos motivos que atraem adultos às salas de projeção, pois há sempre “mensagens” para esse segmento.

Os filmes de animação podem também estar agradando a diferentes públicos, em especial os adultos, pelas histórias contadas ou, ainda, pelos personagens apresentados. São filmes com tramas complexas e problemas do dia-a-dia que, mesmo apresentados sob formato de animação, possibilitam identificações com a vida cotidiana – possibilitam pensar, algumas vezes, que há certa crítica a determinadas questões contemporâneas, como obesidade, riqueza, desmatamento, etc.

Tenho percebido que as narrativas dos filmes de animação contemporâneos não são tão lentas, ingênuas e românticas quanto em outros tempos. As tramas dos filmes de animação continuam da mesma forma, isto é, o bem combatendo o mau mas a maneira como são contadas e apresentadas se tornaram diferentes. Hoje, as estratégias tecnológicas adotadas deixaram os filmes mais atraentes, com mais impacto, movimento e também com uma linguagem mais rápida. Esses filmes parecem ser dirigidos para um público que gosta de agitação, que gosta de agressividade, seja nas batalhas que ocorrem, seja na linguagem adotada.

Para Saldanha (2007), a animação sofisticou-se e hoje atinge adultos que não são aqueles que vão acompanhar as crianças ao cinema. Segundo esse diretor, “foi quebrada

⁴⁴Disponível em: <<http://www.google.com.br/>>; <<http://www.adorocinema.com/>>; <<http://www.omelete.com.br/>>; <<http://www.cinepop.com.br/>>. Acesso em: 08 dez. 2007.

⁴⁵ Disponível em: <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20071222191459AADUNaR&show=7>. Acesso em: 14 fev.08

aquela barreira de que a animação é coisa de criança. As bilheteiras começam a mostrar esse resultado” (p.59).

Entendo que os filmes de animação não podem ser compreendidos como artefato cultural dirigido exclusivamente para crianças. A própria definição de “animação infantil” deixou de ser usada há algum tempo para classificar o gênero das películas. Houve redirecionamento, inclusive, na denominação adotada pelas empresas, que atualmente caracterizam os filmes como “animação” ou, ainda, como “comédia animada”. Talvez um dos motivos das produtoras de não adotar o termo “animação infantil” possa ser a percepção de que os filmes são apreciados também por diferentes públicos, de diferentes faixas etárias.

É difícil explicar o fenômeno que faz com que adultos gostem de assistir a filmes de animação que antes eram “dirigidos” exclusivamente para crianças. O fato é que as salas dos cinemas estão cheias de adultos e crianças assistindo a esses filmes. Portanto, como há na cultura um borramento de fronteiras entre a infância e a vida adulta, penso que isso, por si só, explica a “migração” de adultos, que passam a gostar dessas películas e a consumi-las.

O próprio custo de produção dos filmes de animação costuma ser elevado, o que torna interessante a estratégia de não endereçar o filme somente a um tipo de público. É uma estratégia também fazer com que as histórias possibilitem ao telespectador identificar-se com algum personagem, com os valores e idéias postos em circulação. Para Ellsworth (2001), é uma necessidade comercial fazer com que o público “entre” no filme por uma multiplicidade de lugares e assuma as posições oferecidas, mesmo que seja apenas na imaginação.

Esses filmes de animação contemporâneos são feitos para serem consumidos por todos os públicos. Há uma preocupação em contemplar nas histórias, algo que se identifique com todos os telespectadores, isto é uma necessidade comercial. Talvez por isso esses filmes consigam capturar diferentes públicos quando apresentam boas histórias. Talvez um dos fatores de sucesso dos filmes de animação seja as histórias contadas, pois são interessantes e complexas. Um exemplo dessa complexidade de assuntos tratados é a película de animação *Os Incríveis*.

A história desse filme começa quando os cidadãos de um país se cansam de seus super-heróis. Estes, incluindo a família Incrível, são obrigados a aposentar-se, de acordo com um programa de recolocação de super-heróis promovido pelo governo. Essa família é composta pelo Sr. Incrível, ou Roberto Pêra (Bob Parr), sua mulher, Elena (Holly Hunter), e

os filhos: Violeta (Sarah Vowell), Flecha (Spencer Fox) e o bebê Jack (Eli Fucile e Maeve Andrews). Abaixo, uma foto da família do filme *Os Incríveis*⁴⁶:



Figura 6– Família *Os Incríveis*

O Sr. Incrível é um super-herói que combatia o crime. Helena é conhecida como Mulher Elástico, pois seus braços e pernas parecem ser capazes de se esticar ao infinito. Durante 15 anos, esse casal adota identidades civis e passa a viver uma vida "normal" com seus três filhos, que possuem capacidades sobrenaturais que precisam ser reprimidas toda vez que ameaçam vir à tona. O Sr. Incrível, com o passar dos anos do casamento, ganhou uma gordura localizada no abdômen, o que passa a idéia de que, com o casamento, os homens deixam de cuidar de si, ficando “barrigudos”. Apresento a seguir uma imagem⁴⁷ que o mostra tentando fechar o cinto de sua roupa.

⁴⁶Disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/the_incredibles/galeria_de_imagens/11/05.php>. Acesso em: 19 fev. 2008.

⁴⁷Disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/the_incredibles/galeria_de_imagens/11/05.php> Acesso em: 19 fev. 2008.



Figura 7– Senhor Incrível tentando fechar seu cinto

Esse personagem trabalha numa seguradora e vive entediado por não poder exercer sua identidade de super-herói. Ele omite de sua esposa que, nas noites de quarta-feira, ao invés de jogar boliche, realiza pequenas missões de salvamento anônimo, junto com um amigo – também um ex-super-herói. O Sr. Incrível, no decorrer da trama, é atraído por uma mulher misteriosa chamada Mirage (Elizabeth Pena) até uma ilha distante, Nomanisan, para ouvir a proposta de um trabalho ultra-secreto. O sucesso na destruição de uma máquina do mal faz o Sr. Incrível sentir-se fantástico pela primeira vez em anos.

Ele começa, então, a malhar para voltar à forma física de super-herói, ao mesmo tempo em que esconde de sua esposa que foi demitido de seu emprego na seguradora. Na segunda vez em que é chamado à ilha, o Sr. Incrível cai numa armadilha preparada por um antigo admirador dele, conhecido como Syndrome (Jason Lee). Syndrome não possui superpoderes, mas compensa a falta deles com um arsenal de armas e acessórios que ele próprio inventou.

Quando Elena descobre o que seu marido estava omitindo (ou mentindo), ela vai à ilha num avião, onde seus filhos se escondem como passageiros clandestinos. Então, a família se

reencontra na ilha para combater os malfeitores e salvar o mundo. Percebe-se, na ilha, que há um conflito entre Roberto e Elena quanto a manter ou não o casamento. Lá também os filhos Violeta e Flecha vão descobrindo seus superpoderes dentro das perseguições e lutas que ocorrem.

Essa película, através de sua trama, apresenta assuntos cotidianos com que tanto adultos quanto crianças se identificam. Por exemplo: uma mãe resolvendo problemas do filho na escola, separando a briga dos filhos na mesa de jantar, alimentando o filho menor ou tentando manter seu casamento após descobrir que foi enganada, um pai insatisfeito com o emprego, etc. Segundo o diretor do filme *Os Incríveis*, a película foi feita para os adultos, pois está centrada quase exclusivamente no Senhor Incrível, que é um homem em conflito consigo mesmo, que não é feliz no trabalho e, mesmo estando com a família, é ausente no cuidado com os filhos e com a esposa (BIRD, 2007).

Outra película que contempla assuntos que podem identificar-se com adultos e crianças é o filme *O Galinho Chicken Little*. Essa história trata de uma avelã que cai na cabeça de Chicken Little. Ele acha que é um pedaço do céu e provoca pânico na comunidade, dizendo que “o céu está caindo”. Chicken Little, desde então, é lembrado de diversas formas por aquilo que fez.

Seu pai, Pedro Fera Galo, é solteiro e está desesperado por não saber lidar com seu filho e por não ter a mãe de Chicken Little ao seu lado. O foco desse filme é a relação entre Chicken Little e seu pai, que não está bem. Chicken Little é ajudado por seus colegas na escola, no decorrer da trama, a acreditar em si mesmo – principalmente por sua amiga Hebe, que utiliza revistas contemporâneas para auxiliar Chicken Little a entender os conflitos com o pai. Há um momento interessante no terceiro ato do filme⁴⁸, quando Chicken Little enfrenta o pai, afirmando que ele nunca acreditou nele no incidente da avelã e dizendo-lhe o quanto isso sempre o magoou. Ele diz ao pai que este errou em não apoiá-lo.

No filme *Procurando Nemo*, também há temáticas com que adultos e crianças podem identificar-se, como a superproteção do pai, que vê na barbatana diferente do filho algo que o

⁴⁸ Para Field (1994), no *primeiro ato*, ou *apresentação*, de um filme, são apresentados os personagens principais, a situação inicial da trama e a tensão principal. O assunto da história deve ficar claro. Em resumo, esse ato tem a função de envolver o espectador com os personagens e com a história. No *segundo ato*, ou *confrontação*, o personagem principal é exposto a uma ação. Aumentam-se a tensão e o grau de envolvimento com o espectador. Os obstáculos aparecem mais difíceis para os personagens. Em resumo, esse ato é a jornada do personagem principal superando seus obstáculos para resolver a tensão principal da história. Nesse ato, o espectador deve manter-se envolvido e comprometido emocionalmente com a trama. No *terceiro ato*, ou *resolução*, há uma “amarração” da trama que leva o espectador a um final satisfatório. É quando ocorre a batalha final contra o vilão, levando à vitória ou à derrota. Todos os conflitos são resolvidos, e põe-se um ponto final na história. Em outras palavras, o terceiro ato dá a entender que os filmes têm começo, meio e fim.

impede de poder fazer determinadas coisas. O foco desse filme também é a relação do pai com o filho. Nesse filme, Marlin é um peixe-palhaço traumatizado com a perda da esposa e de centenas de filhotes para uma barracuda⁴⁹ assassina. Ele cuida sozinho de seu único filho, chamado Nemo, e está determinado a protegê-lo dos perigos constantes que existem no mar. Quando chega a hora de Nemo deixar o abrigo de seu lar, protegido em meio aos tentáculos de uma anêmona-do-mar⁵⁰, para ir à escola pela primeira vez, Marlin o acompanha, nervoso e em pânico diante de cada movimento do filho. Como Nemo resolve ficar com outros colegas, ao invés de ter aula, ele é capturado por um mergulhador dentista que o leva para colocar num aquário no seu consultório. Marlin, totalmente transtornado, inicia uma jornada para resgatar seu filho. No caminho, encontra a atrapalhada Dory, que tem problemas graves de memória, mas que passa a acompanhar Marlin, enfrentando muitos desafios na busca por Nemo.

Por fim, a película *O Espanta Tubarões* mostra a vontade e o desejo de Oscar de ser reconhecido, famoso e rico na sociedade onde vive. Ele não se conforma em trabalhar em um lava-rápido de baleias. Sua sorte muda quando presencia um dos filhos de um dos chefões da máfia local ser nocauteado por uma âncora. Ele assume o crédito pela façanha e acaba ganhando fama, dinheiro e sucesso entre as garotas, incluindo a sensual Lola.

Esses exemplos mostram que as histórias narradas nos filmes produzem algumas identificações com adultos e crianças. Tais identificações são condições para o sucesso, pois contemplam diferentes grupos culturais, compartilham mitos, crenças, valores e práticas sociais de forma semelhante, enfim, atingem públicos de diferentes nacionalidades, faixas etárias, interesses, etc. Pergunto-me, então, diante disso: Para quem esses filmes estão sendo feitos? Para crianças, adultos ou para todos os tipos de público?

No texto de Ellsworth (2001), encontrei algumas considerações relacionadas a esses questionamentos. Segundo essa autora, o modo de endereçamento tem a ver com uma estruturação que acontece ao longo do tempo – das relações entre o filme e seus espectadores. É um tipo de relação que se desenvolve entre o que consumimos e o público, portanto, não é algo que se possa ver ou falar.

Para Ellsworth (2001), filmes, comerciais de TV, livros, cartas, entre outros, são feitos para alguém. São imaginados determinados públicos, mesmos estando distantes deles. No

⁴⁹ Barracuda é um tipo de peixe alongado e fino que pode alcançar 1,8 metros de comprimento. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Barracuda>>. Acesso em 19 fev. 2008.

⁵⁰ São animais carnívoros, parecidos com plantas que vivem no fundo do mar. Possuem centenas de tentáculos, com veneno que paralisa as vítimas, exceto os peixes-palhaço (como Nemo e Marlin do filme *Procurando Nemo*) que são imunes ao veneno das anêmonas.

entanto, acontece, às vezes, que o modo de endereçamento pode não atingir o público desejado e imaginado, mas sim outros – com isso, os modos de endereçamento não são tranquilos, segundo Donald (apud ELLSWORTH, 2001). Muitos filmes erram no endereçamento, e acertam outros públicos.

O filme *Os Incríveis*, por exemplo, foi feito para adultos, segundo o diretor Bird (2007), mas as crianças adoraram o filme, mesmo este tendo uma duração de 115 minutos, que é um tempo longo para películas de animação. Mesmo assistindo aos variados comentários de diretores e produtores nos bônus do DVDs, é difícil descobrir para quem são produzidos os filmes de animação. Não há como saber, pois o endereçamento não é algo que seja visível e também porque, nas entrevistas desses produtores e diretores, eles não falam sobre isso. O que sabemos é que os produtos que surgem desses filmes são endereçados às crianças, pois são diferentes artefatos relacionados aos personagens dos filmes, como cadernos, mochilas, lanches, álbuns de figuras, brinquedos, jogos, roupas infantis, tênis, etc. e que são usadas e adquiridas por crianças principalmente.

Como não existe um único modo de endereçamento, segundo Ellsworth (2001), entendo que os filmes utilizados nesta dissertação apresentam uma “descentralização” de endereçamento, ou seja, um borramento no endereçamento, pois, cada vez mais, como disse antes, diferentes públicos assistem a essas películas.

Para Ellsworth (2001), há modos muito específicos de endereçamento de um filme, que dizem respeito a certas posições de sujeito esperadas: afinal, pergunta Ellsworth, quem esse filme espera que você seja? Para a autora:

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação ‘para’ alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de filme, tem a ver com o desejo de controlar, tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p.24).

É possível também identificar, nas estruturas narrativas dos filmes, fantasias, ansiedades, desejos, esperanças, eventos atuais e presentes na sociedade. Os filmes antecipam medos e esperanças e tentam dirigir-se a um público, mesmo que marginalizem outra parte dele (ELLSWORTH, 2001).

Nos filmes de animação, também há uma ampla estratégia de marketing e publicidade que faz com que os filmes arrecadem, no primeiro final de semana, todo o custo com sua

produção. No ano de 2006, dos dez filmes de maior bilheteria, três foram filmes de animação. Em 2007, por exemplo, o filme *Shrek Terceiro* arrecadou cerca de US\$120 milhões na sua estréia (GALILEU, jul. 2007).

É interessante destacar que os valores do orçamento destinado à publicidade dos filmes têm sido cada vez maiores do que aqueles destinados à produção (TURNER, 1997). Um exemplo de publicidade e marketing dos filmes, conforme apontado anteriormente, é o utilizado pela empresa Pixar, que fez um contrato com a Disney para que esta cuidasse exclusivamente da divulgação de seus filmes.

Por fim, entendo que as películas de animação, mesmo tendo seu endereçamento borrado e contemplando diferentes públicos em suas narrativas, são endereçadas através de marketing e publicidade em especial, às crianças pelo motivo de essas consumirem mais produtos licenciados desses filmes, gerando mais lucro para um grande número de corporações. Portanto esses licenciamentos são muito rentáveis, já que geram um lucro extraordinário já mencionado anteriormente.

3) Pesquisando filmes de animação: sobre a seleção, a organização e a análise

Para saber como proceder, analisar e “mexer” em artefatos culturais, especialmente filmes, inspirei-me em pesquisas feitas por autoras que utilizaram películas como objeto de estudos, como Fabris (1999; 2005), Kindel (2003) e Sabat (2003). Todas utilizaram maneiras diferentes de organizar o estudo e lidar com os materiais, mas há um ponto em comum que as autoras mencionam: necessidade de assistir várias vezes aos filmes selecionados.

Essas autoras fizeram interessantes pesquisas ao utilizarem filmes como material de análise. Fabris (1999) analisou as representações de escola e sala de aula em filmes “hollywoodianos” para mostrar como esses espaços são naturalizados socialmente como efetivos para a aprendizagem. Também procurou conhecer os significados e identidades sociais que as questões relativas a espaço-tempo nas escolas dos filmes poderiam estar produzindo. Essa mesma autora (2005), posteriormente pesquisou representações de docência em filmes brasileiros.

Kindel (2003) pesquisou como os filmes de animação atuam como pedagogias culturais, privilegiando determinadas identidades sociais. Essa autora salienta que os filmes analisados produzem representações de natureza, gênero, raça e classe social.

Sabat (2003) investigou e encontrou em filmes de animação a construção da heterossexualidade como algo que não é natural, mas sim uma condição construída culturalmente. Para a autora, os filmes, ao produzirem a heterossexualidade como sexualidade normativa, contribuem para sua manutenção e conseqüente normalização.

Busquei, além dessas pesquisas, outras para saber o que se tinha produzido sobre filmes de animação. Encontrei em Melo (2001), Peixoto (2003) e Oliveira (2003) ensaios interessantes. Melo (2001) mostra como, em filmes de animação, os heróis são, na maioria das vezes, do sexo masculino. Peixoto (2003) aponta a construção da masculinidade produzida por filmes de animação, e Oliveira (2003) mostra como os filmes de animação estão presentes nas salas de aula das escolas.

Descobri que há muitas maneiras de analisar filmes de animação, mas, nesta pesquisa, detive-me na relação entre texto falado e algumas imagens. Optei por não fazer uma análise técnica dos filmes selecionados, pelo motivo de não ter conhecimentos suficiente para isso, por sentir-me insegura e porque também não é o meu interesse neste momento, embora tenha feito o Capítulo 2, *Cinema e produção de significados*, e uma seção, *Cinema e filmes de animação*, sobre a gramática filmica. Estes foram escritos para que o leitor pudesse perceber que as técnicas utilizadas corroboram na produção do significado produzido em determinadas cenas, e não por conter um significado a priori.

Como me detive no texto falado e nas imagens, foi necessário copiar, das legendas dubladas dos filmes, as falas dos personagens que me interessavam, assim como selecionar algumas imagens. Portanto, o leitor que assistir às cenas selecionadas nos filmes de animação⁵¹, assim como ler as transcrições no (Anexo A) – *Ficha de articulação filmica*, poderá observar diferenças de linguagem entre aquilo que está escrito nas legendas dos filmes e o que os personagens de fato dizem.

Após esse exercício de seleção de objeto a ser pesquisado, foi necessário “desmanchá-lo” para fazer uma síntese do que cada cena continha. No (Anexo D) – *Ficha síntese sobre as cenas dos filmes*, apresento como isso foi organizado. Após essa síntese, foi possível um criar um mosaico de fragmentos filmicos, o que me permitiu analisar as regularidades e silêncios de certas representações e de certos discursos sobre a escola. Chamei esse processo de “articulação filmica”, pois cada filme produziu certos significados, os quais juntei aos demais, criando um campo de significação. Foi a partir desse campo que foi possível fazer as análises. No (Anexo A) – *Ficha de articulação filmica*, é possível encontrar as transcrições feitas, os

⁵¹ Lembro aos membros da banca que enviei um CD com as cenas selecionadas no Projeto de Pesquisa.

fragmentos de cada filme que foram usados para análise e o número das cenas onde estão esses fragmentos nos filmes.

Na análise, procurei contemplar as representações que, com mais força, “falavam” sobre o tema pesquisado. Esse exercício de “deixar falar” o objeto foi o mais difícil nesta pesquisa, pois as transcrições e as cenas selecionadas parecem falar e mostrar por si só as representações de escola.

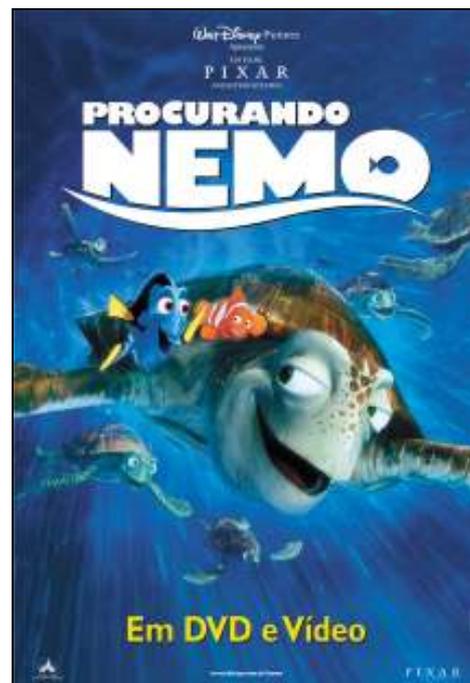
Quanto aos objetivos e às perguntas desta pesquisa, já foram expostos, mas retomo-os apenas para reforçá-los. O objetivo é analisar as representações de escola produzidas por quatro filmes de animação, verificando e problematizando os significados que constroem e disseminam sobre essa instituição; analisar esses significados à luz das discussões contemporâneas sobre os sentidos da escola, procurando problematizar se tais representações contribuem para o entendimento da escola como um lugar em crise, defasado, que desperta pouco interesse nos alunos. As perguntas são: que representações de escola os filmes de animação produzem? Que significados de escola estão sendo postos em circulação? Como os filmes de animação ensinam sobre escola?

A seguir, apresento as fichas técnicas com sinopses dos filmes para facilitar a compreensão do ensaio de análise posterior. As sinopses foram copiadas das capas dos DVDs, e as ilustrações foram retiradas da Internet. Trago as fichas técnicas para esta seção porque elas contam a história dos filmes segundo aqueles que os produziram ou foram contratados para divulgá-los.

Filmografia para análise

1) Ficha técnica um

Título Original: *Finding Nemo*
 Versão em português: Procurando Nemo
 Direção: Andrew Stanton
 Produção: Graham Walters
 Roteiro: Andrew Stanton
 Música: Thomas Newman
 Estúdio: Pixar Animation Studios / Walt Disney Pictures
 Distribuição: Buena Vista International / Walt Disney Pictures
 Gênero: Animação
 Ano de lançamento (EUA): 2003
 Tempo de duração: 101 minutos



Sinopse original do DVD⁵²: Nemo é um peixinho simpático e sonhador que é capturado por um dentista, enquanto mostrava o quanto era corajoso para seus amigos. Seu pai parte então em uma inesquecível aventura para trazer seu único filho de volta para casa, enquanto enfrenta toda a imensidão das águas do oceano. Oscar de Melhor Filme de Animação.

2) Ficha técnica dois

Título original: *The Incredibles*
 Versão em português: Os Incríveis
 Direção: Brad Bird
 Produção: John Lasseter
 Roteiro: Brad Bird
 Estúdios: Pixar
 Distribuição: Buena Vista
 Gênero: Comédia /Animação
 Ano de lançamento (EUA): 2004
 Tempo de duração: 115 minutos

⁵²Capa disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/finding_nemo/galeria_de_imagens/posters/01.htm>. Acesso em: 17 abr. 2007.

Sinopse original do DVD⁵³: Dos premiados criadores de Procurando Nemo, vencedores do Oscar, vem aí uma aventura repleta de muita ação sobre a incrível rotina de uma casa cheia de super-heróis. Beto Pêra e sua mulher, Helena estavam entre os maiores super-heróis do mundo, salvando vidas e combatendo o mal diariamente. Quinze anos depois, eles foram forçados a adotar novas identidades e a mudar-se para o subúrbio, onde vivem como cidadãos comuns com seus três filhos, Violeta, Flecha e Zezé. Louco para voltar à ação, Beto tem a sua chance quando uma misteriosa ligação o intima a comparecer a uma ilha distante para receber uma missão ultra-secreta. Ele logo descobre que só uma família inteira de super-heróis será capaz de salvar o mundo e impedir sua total destruição. Incluindo o inédito curta animado "Ataque do Zezé", esta espetacular edição em DVD, com dois discos, é diversão garantida para toda a família.



3) Ficha técnica três

Título Original: *Shark Tale*

Versão em português: O espanta tubarões

Direção: Bibo Bergeron, Vicky Jenson e Rob Letterman

Produção: Bill Damaschke, Janet Healy e Allison Lyon Segan

Roteiro: Rob Letterman, Damian Shannon, Mark Swift e Michael J. Wilson

Música: Hans Zimmer

Estúdio: DreamWorks SKG / DreamWorks

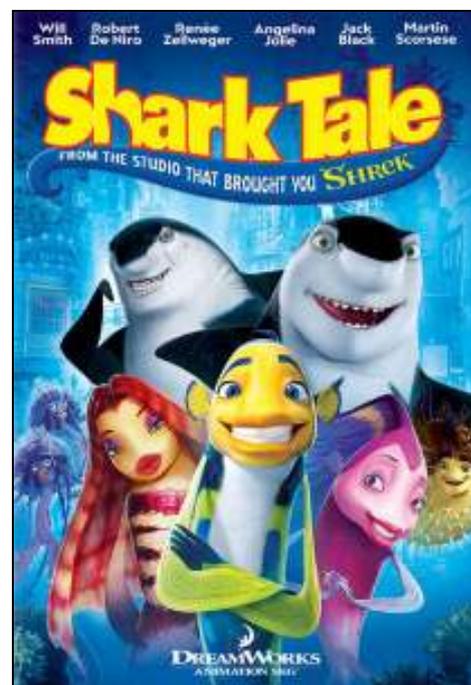
Animation / Pacific Data Images

Distribuição: DreamWorks Distribution LLC / UIP

Gênero: Animação

Ano de lançamento (EUA): 2004

Tempo de duração: 90 minutos



⁵³ Capa disponível em: <http://br.cinema.yahoo.com/filme/11421/foto/cartaz_aol/osincríveis>. Acesso em: 17 abr. 2007.

Sinopse original do DVD⁵⁴: Espanta tubarões é uma hilariante animação, do mesmo estúdio que trouxe SHREK pra você! Oscar (Will Smith) é um pequeno peixe que tem sonhos grandes, que se torna um herói involuntário após pregar uma grande mentira. Após ser perseguido pelo filho do tubarão-chefe, Oscar presencia sua morte. Querendo bancar o herói, ele assume a autoria do assassinato e, com isso, se torna uma grande celebridade no mundo aquático. Porém a situação se complica quando ele é designado para repetir a façanha, eliminando outros tubarões.

4) Ficha técnica quatro

Título original: *Chicken Little*
 Versão em português: O Galinho
 Chicken Little
 Direção: Mark Dindal
 Produção: Randy Fullmer
 Roteiro: Mark Dindal
 Estúdios: Walt Disney Pictures
 Distribuição: Walt Disney
 Gênero: Animação
 Ano de lançamento (EUA): 2005
 Tempo de duração: 77 minutos



Sinopse original do DVD⁵⁵: Conheça um mundo eletrizante e repleto de ação com o novo animado da Disney, O GALINHO CHICKEN LITTLE. O céu é o limite para tanta diversão e aventura. Quando o céu começa a cair de verdade e o desespero toma conta da cidade, quem poderá salvar o dia? Junto com seus amigos esquisitos e desajeitados, Chicken Little terá que criar um plano para salvar o planeta da grande tragédia e provar que um galinho pode se tornar o maior herói do mundo.

⁵⁴ Capa disponível em: <http://www.animatoons.com.br/movies/shark_tale/galeria_de_imagens/poster/03.htm> Acesso em: 17 abr. 2007.

⁵⁵ Capa disponível em: <<http://www.cinemacafri.com/filme.jsp?id=453>> Acesso em: 17 abr. 2007.

CAPÍTULO III

VOCÊS NÃO DEVERIAM ESTAR NA ESCOLA?

São muitas as leituras possíveis sobre os filmes de animação. As que se seguem são somente um tipo dentre várias outras possibilidades. Com isso, quero dizer que as análises apresentadas nas próximas páginas não têm a pretensão do convencimento, mas apenas de mostrar como alguns filmes de animação, ao incluir a escola em suas tramas vão criando verdades sobre ela, representando-a para aqueles que assistem os filmes.

Nos próximos itens deste Capítulo, pretendo mostrar como os filmes de animação representam a escola, como a narram, que sentidos produzem sobre ela. Apresento o que acho que mereceria ser discutido. Nas análises, menciono três focos de problematização que me pareceram importantes, já que estão presentes tanto nas escolas dos filmes quanto nas escolas de nosso cotidiano. Início com o questionamento da escola como um lugar que parece que deve oferecer prazer aos alunos; em seguida mostro como a escola dos filmes é representada como um lugar de normas e também de visibilidade da diferença e, por último, a representação da escola como um lugar com novos sentidos na cultura contemporânea, como por exemplo, a escola como um lugar de encontros e relações.

1) Escola é lugar de prazer?

“Vocês não deviam estar na escola?”

(Excerto do filme *O Espanta Tubarão*).

Essa pergunta, feita pelo personagem Oscar do filme *O Espanta Tubarão*, dirige-se a três alunos por estes não estarem na escola. Como resposta, os alunos fazem a seguinte pergunta: *“Você não vai trabalhar?”*. Tanto os alunos quanto Oscar não estão onde deveriam estar naquele momento, que era na escola e no trabalho. Oscar está atrasado para trabalhar, mas parece não se preocupar com isso, pois contemplava um *outdoor* com uma imagem de um apartamento contemporâneo decorado com produtos tecnológicos; o endereço da imobiliária aparecia no anúncio. Depois de admirar as imagens no *outdoor* e comentar

sobre elas, Oscar é chamado por um amigo para conversar. Enquanto Oscar conversa com ele, três personagens picham no mesmo *outdoor* uma imagem de um tubarão e chamam Oscar para vê-la.

Personagem A: *Oscar olha quem veio te visitar* (Oscar, em ângulo contraplongée⁵⁶, vê que as crianças picharam no *outdoor* um tubarão com a boca aberta e a imagem dele dentro dela. Oscar faz uma expressão facial de quem não gostou da imagem feita).

Personagem B e C: *Pegamos você!* (Em coro).

Oscar: *Não faça isso! Vocês não deviam estar na escola?*

Personagem A: *Você não vai trabalhar?*

Oscar: *Respondona. Metida a espertinha. Estou indo. Fiquem fora de problemas. E limpem isso aí! Até mais.*

Personagem A: *Até mais, Oscar.*

Personagem B: *Tchau, Oscar.* (A câmera, em plano médio, mostra os três alunos limpando o desenho feito no *outdoor*).

Os três alunos possuem *spray* para pichação e não aparentam preocupação em estar na escola naquele momento. O interessante dessa cena é que Oscar, ao questionar os alunos, também é questionado por não estar trabalhando. Há algo comum e evidente neles, que é o desinteresse por não estar na escola e no trabalho. Parece que os dois lugares são chatos e não fornecem o prazer de, por exemplo, pichar ou contemplar um *outdoor*. Talvez os alunos não queiram ir para a escola porque as aulas são monótonas e pouco atrativas ou por outro motivo qualquer. Mas o que interessa é que eles não estão lá. Portanto, isso produz um tipo de representação de escola, mesmo que esta não seja foco privilegiado do filme.

No filme *O Galinho Chicken Little*, há cenas escolares em que é possível perceber o quanto a aula com o professor Ovelhão é monótona, pois os alunos repetem o que o professor diz com base num livro que supostamente é um manual didático. Na cena escolhida, aparece escrito na lousa da sala de aula do professor Ovelhão: *“Aula de ovelhês – professor Ovelhão”*. O professor, posicionado de costas para a turma, usando óculos de grau, com uma das mãos segurando a chamada, começa a fazê-la antes de iniciar com suas atividades. Esse professor não percebe ou ignora o fato de seus alunos não possuírem o livro solicitado e mudarem as expressões faciais, ficando com aparências tristes, como se tivessem que suportar

⁵⁶ Ângulo contraplongée significa que o espectador do filme visualiza a cena de baixo para cima. Em plongée contrário, de cima para baixo (SADOUL, 1993).

aquela aula para depois se divertirem novamente, pois, na hora em que o professor fazia a chamada, era possível se divertir com os colegas.

As imagens dos alunos do filme *O Galinho Chicken Little* durante a chamada⁵⁷ e as respostas dadas ao professor, como, por exemplo, a do aluno Raspa do Tacho – “*Presente e na ativa, Sr. Ovelhão*” – ou da aluna Raposa Rosa – “*Presente, linda e pontual*” –, apontam para o fato de que eles estavam alegres naquele momento. Mas, no instante em que o professor começa a dar aula, as expressões e os comportamentos se modificam. Para Vianna e Castilho (2002),

Sabemos hoje que a comunicação não-verbal é um dos principais fatores do fenômeno da comunicação. O que expressamos pelos gestos, pela expressão facial, pela nossa postura (neutra, encurvada, “espetada” para frente, acanhada ou vibrante etc.) diz mais de nós e nosso interesse no assunto do qual estamos discorrendo, do que podemos imaginar (p.24).

Na cena da aula do professor Ovelhão, também é possível perceber três fileiras de carteiras. A fileira central apresenta um aluno na primeira classe com uma das mãos entre o queixo e a face, como se estivesse apoiando a cabeça. Atrás desse aluno, há outro, com os braços cruzados em cima da mesa, olhando para frente. Na fila da direita, o primeiro aluno está com as duas mãos embaixo da classe. O seguinte está com os dois braços sobre a classe, uma mão sobre a outra, com o queixo apoiado sobre elas, como se fosse dormir na carteira.

Os alunos, nessa aula, estão tristes e apáticos, pois precisam aguardar ali o final, repetindo o que o professor fala. Os corpos desses alunos denunciam que não gostam da aula do professor Ovelhão e que estão ali presentes, mas suas mentes não. Os alunos dessa aula parecem saber que, na escola, é necessário estar presente, pois a escola é uma obrigação na cultura contemporânea. Também parecem saber que devem permanecer contidos, quietos e com seus corpos sentados quando solicitado. Os alunos desse filme sabem que é necessário sujeitar-se na escola para não ser punido. Esses alunos, embora não gostem da aula, permanecem sentados, mostrando que conseguem controlar a si e à sua vontade de sair daquele lugar. Na cena desse filme, é possível fazer algumas associações com a sociedade disciplinar, onde o disciplinamento dos corpos passa a ser o objetivo maior.

A sociedade disciplinar manifestou-se como a necessidade de dividir, enquadrar e localizar funcionalmente os sujeitos. Nessa sociedade, o uso do tempo e do espaço precisa ser

⁵⁷ Anexo E – Personagens do filme *O Galinho Chicken Little*

produtivo. Para isso acontecer, é necessário que a disciplina utilize “recursos para o bom adestramento”, como vigilância hierárquica, sanção normalizadora e o exame (FOUCAULT, 2004). É a partir dessas técnicas empregadas sobre o corpo que é possível torná-lo dócil, útil e produtivo. Esse corpo do aluno dócil que fica na sala de aula obedecendo prontamente às solicitações do professor é um corpo que admite ser utilizado, transformado e aperfeiçoado.

A maneira como os alunos estão na sala de aula do professor Ovelhão também relembra o que Kant (2002) salientou sobre a necessidade de as crianças irem para a escola. Para Kant (2002), a escola era necessária para que o aluno aprendesse a ficar sentado, a obedecer às ordens dadas e a ser disciplinado. Os alunos do filme analisado mostram o quão produtivas são as técnicas empregadas pela escola em relação aos seus corpos, ensinando a controlarem a si próprios e os seus desejos.

Ainda no filme *O Galinho Chicken Little*, a turma obediente repete religiosamente o que é dito pelo professor. Parece que não há esforço algum de aprendizagem, a não ser dos corpos, que devem estar ali parados. A repetição em sala de aula parece ser algo cotidiano e comum nas escolas, mas é uma tradição moderna de educação que está vinculada à manutenção de uma representação de pedagogia, assim como a cópia ou a punição.

Se nos reportarmos para a *Ratio Studiorum* e as pedagogias que se desenvolveram ancoradas na tradição europeia de educação, veremos que estas propuseram desenvolver práticas como a repetição. Em 1599, a Companhia de Jesus lançou oficialmente um documento pedagógico educacional que se tornou um dos mais citados e conhecidos da história, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*. Trata-se de um detalhado conjunto de regras com a indicação da responsabilidade, do desempenho, da subordinação e do relacionamento dos membros dos colégios da Companhia de Jesus, de professores a alunos. Além disso, é também um manual de organização e administração escolar (FRANCA, 1952; SCHMITZ, 1994).

O *Ratio Studiorum* serviria como base comum de suporte de trabalho dos jesuítas e deveria ser seguido por todas as unidades da Companhia para garantir a universalidade do trabalho dos mestres, espalhados por todo o mundo. As práticas dos colégios eram rigorosamente coordenadas pelo documento, que estabelecia o currículo. Em outras palavras, o *Ratio Studiorum* tinha a tarefa de uniformizar as práticas nos colégios; com o passar do tempo, elas se disseminaram pelo mundo (FRANCA, 1952).

O método de estudo contido no *Ratio Studiorum*, segundo Franca (1952), compreendia o trinômio estudar, repetir e disputar, prescrito nas regras do Reitor do Colégio; como

exercícios escolares, havia a preleção, lição de cor, composição e desafio, práticas pedagógicas essas que remetem diretamente à escolástica medieval, configurando-se como Pedagogia Tradicional, que, na sua vertente religiosa, tornava a educação sinônima de catequese e evangelização. O objetivo era utilizar as práticas do *Ratio Studiorum* no ensino para promover a verdadeira religião. Seus preceitos iam além de um simples método de estudo, pois queriam assegurar aquilo que entediam como “progresso de uma civilização”, atingindo valores e formas de comportamento de comprovada eficácia na vida de uma sociedade (FRANCA, 1952; MAIA, 1986; SCHMITZ, 1994).

As práticas escolares que envolvem repetição, usos de livros, ordem, disciplina, obediência e regras hoje são vistas como algo chato pelos alunos. Os filmes *O Galinho*, *Chicken Little* e *Os Incríveis* mostram cenas escolares que produzem uma representação de que as práticas escolares cotidianas que envolvam esse tipo de atividade são aulas monótonas. Parece que a escola tem a obrigação de agradar aos alunos na contemporaneidade, propiciando prazeres e sendo divertida.

No filme *Os Incríveis*, o professor Braga faz uma gravação de sua aula com uma câmera escondida e mostra na direção da escola para Elena, seu filho Flecha e o diretor. O professor acusa o aluno Flecha de mau comportamento na sala de aula. Na gravação, é visível o tipo de organização do espaço, com alunos sentados em carteiras individuais enfileiradas uma atrás das outras. Observa-se também o professor escrevendo na lousa e indo sentar-se a sua mesa, que fica num canto da sala de aula, de frente para os alunos. O professor se machuca ao sentar-se, pois o aluno Flecha colocou uma “tachinha” na cadeira enquanto o professor escrevia.

Na cena em que o professor Braga mostra a gravação, não há fundo musical; ouve-se apenas o barulho da mão de Elena batendo na porta, onde está escrito “**DIRETOR**”, e abrindo-a. A câmera, em primeiro plano, mostra os ombros de Elena e sua cabeça. Como ela está de costas para a câmera, é possível perceber somente seu cabelo curto e castanho claro. Depois que Elena abre a porta, em plano médio, é possível enxergar o professor em pé, conversando com o diretor, que está sentado atrás de sua mesa.

Elena olha diretamente para seu filho e o vê sentado na cadeira de frente para a mesa do diretor, esperando por ela. Nesse momento, Flecha olha para sua mãe e abaixa a cabeça, dando a impressão de estar arrependido de sua ação. Elena, antes de sentar-se, pergunta: “*Qual é o problema? O Flecha fez alguma coisa errada?*”. O professor, antes de

responder para a mãe angustiada, arruma os óculos no rosto e diz: *“Ele é má influência e me ridiculariza abertamente diante da classe”*. Como Flecha se defende da acusação, sua mãe questiona o professor sobre como ele sabe que foi seu filho quem botou a tachinha na cadeira. O professor, então, responde: *“Escondi uma câmera!”*.

Flecha, diante do que o professor diz, abre bem os olhos, admirado e assustado com a atitude do professor. O professor arruma a fita gravada na televisão e começa a exibir as imagens, que o mostram escrevendo na lousa e os alunos sentados; passados alguns segundos, aparece o professor indo sentar-se e, em seguida, gritando por ter sentado em cima de uma tachinha.

Na gravação mostrada pelo professor, não aparece Flecha colocando a tachinha, mas movendo-se na carteira. Aparecem também os alunos quietos, em silêncio, copiando algumas coisas que o professor escreve na lousa; os alunos parecem tristes e estão sentados nas carteiras, que estão enfileiradas como na aula do professor Ovelhão, do filme *O Galinho Chicken Little*.

A aula do professor Braga (*Os Incríveis*) e do professor Ovelhão (*O Galinho Chicken Little*) não dá prazer e também não é estimulante, assim como a aula do professor Ray, do filme *Procurando Nemo*. A aula deste professor, mesmo sendo no fundo do oceano e não tendo um lugar fixo para acontecer, não é divertida, mesmo para um aluno no seu primeiro dia de escola.

Nesse filme, Marlin reluta em deixar seu filho Nemo ir para a escola. Parece que ele não deseja que seu filho vá, por ter medo que aconteça algo a ele ou, ainda, por não acreditar na escola. Marlin, antes de sair de casa, chega a perguntar para Nemo: *“tem certeza que quer ir para a escola este ano? Tudo bem se não quiser. Dá para esperar cinco ou seis anos”*.

Nemo, que está ansioso para ir à escola, pois é seu primeiro dia de aula, responde: *“qual é, pai? É hora da escola”*. O interessante dessa cena é que Nemo resolve abandonar o professor e a turma para juntar-se a outros colegas que já freqüentavam a escola e optaram por fazer outras coisas, mais divertidas, como ir para a beira do precipício que divide o fim do coral com o mar. Nemo parece estar mais preocupado em fazer amigos e ter relacionamentos

com colegas do que aprender coisas diferentes com o professor. Ele parece ter desejado ir para a escola para conhecer colegas e ter novas experiências.

Na cena em que Nemo abandona o professor, a câmera, em plano médio, mostra-o dividido entre ficar na aula ou seguir três colegas que se afastavam dali. Nemo olha para o professor e para os colegas e parece julgar de imediato com qual grupo será mais interessante e divertido ficar. Decidido, ele se afasta rapidamente para alcançar seus colegas, dizendo: *“Ei, rapazes, mais devagar”*. Rapidamente, Nemo os alcança e chega no precipício que separa o coral do mar.

Nemo fica impressionado com a imagem que vê do mar, que parece não ter fim. Ali os três colegas de Nemo começam a se divertir. Eles fazem um desafio para ver quem chega mais perto de um barco que está ali próximo. Um colega de Nemo o desafia, dizendo: *“Venha, Nemo. Até onde você consegue ir?”*. Nemo, enquanto tentava responder que seu pai lhe havia dito que isso era perigoso, vê o pai, que aparece nervoso e gritando: *“Nemo, não!”*.

Marlin, nervoso com o que acaba de ver, decide levar seu filho para a casa e não deixá-lo voltar para escola, pois acaba de encontrá-lo longe do professor e fazendo algo que, para ele, era muito perigoso. Marlin, após discutir com Nemo, salienta: *“Você não devia chegar perto daqui. É, eu tinha razão. Você vai para a escola daqui a um ano ou dois”*. Nemo ainda tenta convencer seu pai de que quer ficar na escola, mas é interrompido por ele, que diz: *“Você ainda não está preparado e não voltará até que esteja. Acha que pode fazer estas coisas, mas não pode, Nemo”*.

O professor Ray escuta a discussão e aproxima-se de Marlin para conversar. Enquanto os dois conversam, Nemo, contrariando as ordens de seu pai, aproxima-se do barco e encosta sua barbatana nele sob o olhar estupefato dos colegas e dos gritos de seu pai. Após a proeza, Nemo tenta retornar em direção ao coral, mas encontra mergulhadores humanos que o capturam. A partir daí, o filme é sobre a busca incessante de um pai para resgatar o filho raptado, enfrentando os perigos do oceano para localizá-lo.

Os exemplos trazidos sobre a escola nos filmes têm muito em comum. O filme *Procurando Nemo* mostra que, logo no primeiro dia de aula, Nemo opta por aventurar-se com

amigos ao invés de ter aula. No filme *O Espanta Tubarão*, alunos deveriam estar na escola, mas preferem não estar, para pichar um *outdoor*. Os alunos do filme *O Galinho Chicken Little* até vão à escola, mas é visível, por sua expressão corporal, que não gostam da aula do professor Ovelhão. No filme *Os Incríveis*, na gravação mostrada pelo professor Braga, os alunos estão quase como estátuas, a ponto de o professor acusar Fecha de ter colocado a tachinha na cadeira por ter sido o único a mexer-se na carteira.

Nesses filmes, as aulas nas escolas produzem uma representação de que ter aulas não é prazeroso para os alunos. A escola não é ruim nos filmes pesquisados, mas as aulas que acontecem com os professores é que são desagradáveis porque não proporcionam prazer. A escola não é mostrada como algo que não deveria existir; ao contrário, os filmes pesquisados corroboram a idéia da existência da escola, pois mostram cenas no espaço escolar.

Os filmes *Procurando Nemo* e *O Espanta Tubarão* salientam a importância da escola para os alunos. Esta teria o poder de não permitir que os alunos se envolvam em confusão, sendo também um lugar de produção de conhecimentos e saberes. No filme *Procurando Nemo*, por exemplo, Marlin prepara-se para levar seu filho à escola e enfatiza que lá “*vamos adquirir conhecimentos*” e que temos que estar “*prontos para aprender a aprender*”.

Já no filme *O Espanta Tubarão*, a escola, para o personagem Oscar, é um lugar importante que as crianças devem freqüentar. Oscar chega a perguntar para seus amigos “*vocês não deviam estar na escola?*”, pois sabe que lá é o lugar onde seus amigos deveriam estar naquele momento.

As cenas escolares dos filmes pesquisados ensinam-nos muitas coisas sobre a escola, como, por exemplo: ela só é válida e interessante quando os alunos se divertem ou quando não estão em aula (*O Galinho Chicken Little*); se a escola não oferece prazer ou diversão, os alunos podem buscar fazer algo fora, como, por exemplo, pichar um *outdoor* (*O Espanta Tubarão*); os alunos têm alternativas de, na escola ou próximo a ela, fazer algo interessante, já que a escola não consegue controlar todos os alunos ao mesmo tempo, como disse o pai de Nemo ao professor quando encontrou seu filho longe dele: “*o senhor tem uma turma grande e pode perdê-lo de vista se o senhor não estiver olhando*”.

Penso que a escola poderia desfazer essa idéia inventada pelos artefatos e pela cultura de que o prazer está somente nos artefatos midiáticos. O prazer não pode vir somente do deleite, do hedonismo. Ele pode estar nas coisas bem feitas, como numa redação, por

exemplo, ou até mesmo no silêncio da sala de aula. Acredito que há uma tensão entre escola, prazer, deveres. A forma como as crianças e jovens têm vivido a cultura contemporânea não coincide com as obrigações e regras que a escola impõe. Isso gera tensão, porque as práticas culturais não condizem com o que a escola ainda tenta preservar ou ensinar.

A escola também é um dos poucos lugares em que os alunos são “obrigados” a fazer o que lhes é determinado. Se uma das funções da escola é preparar o aluno para o mundo em que vive, é necessário que ela faça os alunos compreenderem que não é possível fazer com que toda atividade seja prazerosa e divertida na instituição escolar. Na escola, nem tudo é diversão e deleite. Talvez seja por isso que muitos jovens vejam a escola como um lugar pouco atrativo e interessante. Essa representação ainda pode ser porque a escola não compactua com a volatilidade de acontecimentos da cultura contemporânea, por mais que tais acontecimentos a atravessem cotidianamente.

Os filmes *O Galinho Chicken Little*, *Os Incríveis* e *Procurando Nemo* ensinam que é divertido ir à escola e estar nela, mas não para ter aulas. Temos que nos perguntar, então, se é obrigação da escola oferecer prazer, emoção e espetáculo nas aulas. Será que a escola precisa ter magia, como nos filmes de Harry Potter, para que os alunos desejem estudar?

Penso que o próprio discurso pedagógico possibilitou que se pensasse que, na escola, os alunos poderiam fazer “o que quisessem”, não precisando de professores, mas de facilitadores. Um dos teóricos que contribuiu para tal idéia foi o norte-americano Carl Rogers (1902-1987), que possibilitou, com sua teoria, o entendimento de que os professores deveriam ser facilitadores para que os alunos criassem sua própria noção de mundo calçados em suas experiências.

Parece-me que houve uma má interpretação dos pressupostos rogerianos na educação que fizeram com que suas idéias incentivassem uma liberdade sem limites na escola, com cada um podendo fazer o que quiser, com redução de compromisso. Ao ler o livro de Carl Rogers, *Liberdade para aprender* (1977), parece que os pressupostos rogerianos eram muito mais do que mera técnica, pois exigiam dos professores integração de atitudes pessoais e profissionais que demandavam empatia, autenticidade, criatividade, e não simplesmente repetição de fórmulas.

Nesse livro, Rogers faz uma sistematização de suas idéias pedagógicas e salienta que a liberdade para aprender no vácuo não traz proveito algum. Para o autor, o professor precisa tornar-se um facilitador para que o aluno tenha a liberdade de aprender. Sua função era participar do processo educativo, facilitando a criação de oportunidades de

autodesenvolvimento educativo, de estímulo à autonomia, de fortalecimento da autoconfiança. O facilitador deveria organizar o espaço e dispor nele o máximo de recursos de aprendizagem, assim como ele mesmo deveria se propor como um recurso: conselheiro, guia, consultor, etc.

Essa forma de organização possibilitaria ao aluno liberdade para escolher o projeto que desejaria realizar, e sua aprendizagem seria significativa, pois seria muito mais do que uma acumulação de fatos, já que estaria direcionada para as necessidades e desejos do aprendiz. Esse tipo de aprendizagem provocaria modificações, tanto no comportamento do indivíduo, quanto na sua orientação futura. A aprendizagem significativa não estaria limitada a um aumento de conhecimentos, mas penetraria profundamente na “existência do sujeito” (ROGERS, 1988).

As idéias de Rogers para a educação foram extensões da teoria que desenvolveu como psicólogo. No Brasil, foram difundidas na década de 70, em confronto direto com as idéias comportamentalistas (behaviorismo), que tiveram em Skinner um de seus principais representantes. O pensamento de Rogers foi criticado muitas vezes com base em estereótipos de sua teoria, principalmente por causa de sua “não-diretividade”.

Rogers fez parte da corrente conhecida como humanista, que entende que o mundo é “criado” em cada indivíduo com base em suas percepções, estímulos e experiências. Essa abordagem tem como base uma visão otimista do homem, em que ele é entendido como um sujeito bom e curioso, mas que precisa de ajuda para evoluir. Surge daí a necessidade de haver técnicas de intervenção facilitadoras.

A partir das idéias de Rogers, assim como de outros humanistas, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Francisco Campos, é possível observar que surge na pedagogia um discurso de que a escola deveria ser mais lúdica e menos dirigida. O importante era que o aluno aprendesse o que lhe era mais interessante e conveniente na escola. Essa aprendizagem estava direcionada para as necessidades e desejos do aprendiz, que selecionava o que queria aprender e o que lhe dava maior prazer.

Os intelectuais citados, inspirados em textos de Dewey (maior filósofo da educação dos EUA) e também de escolanovistas europeus, promoveram no Brasil reformas educacionais de acordo com princípios da Pedagogia Nova⁵⁸. Este movimento (Escola Nova) enfatizou a importância da liberdade da criança e o interesse do educando – a criança, e não

⁵⁸ A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu no interior da crescente influência cultural norte-americana sobre o Brasil, principalmente após a Primeira Guerra Mundial (GHIRALDELLI JR, 1990).

mais o professor, está no centro do processo educacional. O movimento adotou métodos de trabalho em grupo e incentivou a prática de trabalhos manuais nas escolas, além de valorizar os estudos de psicologia experimental (GHIRALDELLI JR, 1990). Como tudo o que acontece na escola tem fios e tramas dentro e fora da escola, penso que não podemos esquecer nem negligenciar os intelectuais que atuaram no campo da educação, promovendo deslocamentos e novos entendimentos que ainda hoje afetam nossa maneira de entender, pensar e representar a escola.

Atualmente, por exemplo, corporações fabricam diversos produtos com conteúdos “considerados” exclusivamente escolares que têm como fim ensinar crianças e jovens “com prazer” ou “ensinar brincando”. Isso mostra que, mesmo passado tanto tempo do livro *Liberdade para aprender* e do movimento da Escola Nova, ainda é atual a idéia de que crianças e jovens devem aprender divertindo-se. Nesse sentido, a cultura infantil e os produtos endereçados a crianças e jovens provam-nos que são mais eficientes do que a escola na tarefa de oferecer-lhes prazer e fruição, que constituem uma das dimensões que caracterizam a cultura pós-moderna no mundo contemporâneo.

Os filmes de animação pesquisados são categóricos ao representarem a escola como uma instituição moderna que não atende às necessidades dos alunos, que não propicia divertimento, prazer e interesse. Parece que os filmes querem nos dar o recado de que as crianças contemporâneas que vão à escola não a freqüentam porque ela propicia conhecimentos, e sim porque é obrigatório e porque é na escola que elas podem se divertir com um maior número colegas e ter novas e diferentes experiências com estes. Os filmes parecem nos dizer que esse “modelo” de escola moderna, com alunos obedientes e disciplinados, sentados cada um em sua carteira, em fila, está falido na cultura contemporânea porque não tem sentido para as crianças e jovens de hoje.

Os filmes, como disse antes, ensinam que as aulas das escolas são “chatas”, desqualificando sua função na cultura e na vida das crianças. Esses filmes mostram também que nas aulas não há recursos tecnológicos. Com isso, o sujeito que está imerso numa cultura que consome artefatos com diferentes possibilidades de uso, acaba vendo na instituição escolar um lugar que não tem sentido e que é desconectado de seu cotidiano. Parece que existe um desencanto pela escola, que é uma instituição moderna, e que abriga dentro de seus muros, diariamente, jovens, adultos e crianças que vivem num mundo que se torna cada vez mais pós-moderno (LEMERT 2000).

Acredito que, mesmo se a escola, com suas bases e estruturas modernas (valores, formas de pensar e estar no mundo) estivesse acompanhando o desenvolvimento tecnológico e comunicacional no mundo contemporâneo, ela ainda poderia estar desencaixada em relação ao mundo de hoje. Com isso, quero salientar que os filmes parecem mostrar que a escola “parou no tempo”, pois continua com as mesmas práticas disciplinares de décadas atrás. A escola simplesmente não acompanhou as mudanças do mundo. Segundo Veiga-Neto (2003d),

[...] se notamos que a escola atravessa uma crise é porque há um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás. Ou pode estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais. Em qualquer caso, esse diferencial manifesta-se para nós como uma crise (p.110).

A crise na educação contemporânea é a manifestação de uma crise mais ampla, que abrange um esgotamento dos valores, das formas de pensar e de estar no mundo que foram constituídas na modernidade (VEIGA-NETO, 2008). Educação e crise são, reciprocamente, causa e consequência uma da outra, pois, ao mesmo tempo em que a educação sofre com as consequências dessa crise, ela contribui para que esta aconteça (VEIGA-NETO, 2008).

Temos utilizado de forma geral, no cotidiano, a idéia de crise para descrever os problemas que estão acontecendo no mundo e nossa incapacidade de mantê-lo no seu estado “sólido”. Tanto as mídias quanto os indivíduos falam em crise do Estado, crise na escola, na educação, no trabalho, na economia, nos relacionamentos, etc. Essa idéia de crise intensificou-se nos tempos pós-modernos e está associada à nossa incapacidade de cumprir, na prática, um mundo que foi idealizado e que agora dá a sensação de modificar-se rapidamente, abalando as estruturas que antes o guiavam.

Essa sensação de crise vivida cotidianamente intensifica-se na contemporaneidade, mas não é algo que surge nela. Para Bauman (2000), a palavra “crise” historicamente foi cunhada como um momento de tomada de decisão; porém, na contemporaneidade, com a intensidade e a rapidez com que as mudanças sociais acontecem, ela passa a ser uma forma possível de definir a própria constituição social. Para o autor, na contemporaneidade, a sensação de crise não é mais um momento de tomada de decisão, mas um momento de impossibilidade de decisão.

Não sabemos o que esperar do mundo e de nosso futuro, não sabemos se, no próximo dia, continuaremos empregados, por exemplo. No mundo globalizado e em constante transformação, vivemos a incerteza – não sabemos o que esperar e o que virá. Segundo Bauman (2000), “a incerteza não é algo que reparamos, mas algo que criamos sempre de

modo novo e em maior quantidade, e criamos através dos esforços para repará-la” (p.149). Por fim, as incertezas são tantas que não sabemos se instituições modernas que sobreviveram por séculos, como a escola, ainda têm futuro.

2) Escola: lugar de normas e de visibilidade

Matando aula, vestuário inapropriado, brigando na Educação Física e o alarme de incêndio! Desde o incidente do céu está caindo, ele só tem trazido problemas (...) Seu filho não parece nada com você (...)
(Excerto do filme *O Galinho Chicken Little*).

Escolhi esse excerto porque há nele aspectos importantes a serem discutidos. Esse trecho fala sobre Chicken Little, que foi jogado em uma vidraça por um de seus colegas e acaba disparando acidentalmente o alarme de incêndio; logo em seguida, seu professor entra no ginásio esportivo da escola, vê Chicken Little e grita: “*galinhooooo*” e o leva para aguardar seu pai, sentado no corredor ao lado da sala do diretor.

O pai, na sala do diretor, escuta as reclamações de Chicken Little. Na conversa, como podemos ler, são apontados aspectos importantes, como a ausência na sala de aula, o vestuário inapropriado e a comparação do aluno com seu pai, que também estudou naquela escola e foi um importante jogador de beisebol do Ensino Médio.

Chicken Little não entra na sala da direção da escola para acompanhar a conversa, mas fica do lado de fora, sentado em um banco de madeira, escutando o que o diretor diz para seu pai. Na cena, através do jogo de luzes de pouca luz que é utilizado, pretende-se criar um clima misterioso, tenso e apreensivo para Chicken Little, pois dá a impressão de “solidão” e de indefinição sobre o que pode acontecer a partir dali. O aluno, enquanto escuta, observa na parede um mural com troféus e um jornal com uma foto de seu pai. No jornal, está escrito: “*Pedro ‘fera’ Galo ganha a grande partida!*”. Chicken Little, ao observar o jornal e os troféus, tem a idéia de jogar beisebol, para talvez mostrar para seu pai que é importante, mas logo em seguida deixa de pensar nisso e volta a escutar o que falavam dele.

É uma prática comum as escolas classificarem os alunos como bons ou ruins, aprendentes e não-aprendentes, capazes e incapazes, entre outras categorias. A escola está atenta para evitar comportamentos que julga inadequados para a formação dos indivíduos. Ela

procura manter seus alunos sob a égide da normalidade e pode ser entendida como um local onde o foco principal é o processo de normalização, pois busca colocar os sujeitos na norma, uma norma que é previamente estabelecida e inventada.

Essa norma estabelecida e inventada tende a ser invisível, e é essa invisibilidade que faz com que a norma nunca seja questionada ou problematizada, pois é sempre o desvio ou a má conduta que constitui o problema (SILVA, 1997). A norma também cria medidas de comparação, pois convencionou o que é ser normal e anormal, gordo e magro, feio e lindo, etc.

A escola, com seu caráter de normalização, não costuma “perdoar” aqueles que não se sujeitam às suas normatizações, como o personagem Flecha, do filme *Os Incríveis*. Nesse filme, Flecha é levado para a direção da escola por apresentar comportamento inadequado. Seu professor, que filmou as aulas com uma câmera escondida, comparou o comportamento de Flecha com o dos outros alunos antes de levá-lo para a direção.

Durante a aula do professor Braga, Flecha colocou uma “tachinha” na cadeira de seu mestre, usando seus superpoderes, que o tornam veloz a ponto de a câmera não conseguir gravá-lo durante a ação. Mesmo assim, ele é encaminhado para a sala do diretor para aguardar a chegada de sua mãe, junto com o professor e o diretor.

Ainda que a gravação feita pelo professor não mostre Flecha colocando a “tachinha” na cadeira, o professor acusa esse aluno por ser o único a mover-se de forma estranha na carteira. Diante de tal argumentação sem provas, o diretor, já com vergonha da acusação do professor, pede desculpas à senhora Elena e a libera com seu filho. O professor, irritado, diz: *“Vai liberá-lo outra vez, ele é culpado. Dá para ver, com esta carinha de cínico dele, é culpado, culpado, culpado”*. Pela resposta do professor, observa-se que o aluno já esteve na direção antes; portanto, ele tem antecedentes que podem contribuir para torná-lo culpado por outras ações que venham a acontecer na escola, mesmo que ele não as cometa.

No filme *O galinho Chicken Little*, é possível perceber que a escola também arquiva dados sobre os alunos, como a lista de presença, por exemplo. Nessa película, o aluno Chicken Little chega atrasado na escola, pois seus colegas o fizeram perder o ônibus escolar. Ele até consegue chegar à escola, mas não a tempo de estar em sala de aula quando o sinal toca, pois ficou trancado dentro do armário. Como não estava na aula durante a chamada, seu professor registrou que Chicken Little está *“Atrasado outra vez”*.

Os filmes pesquisados, exceto *O Espanta tubarão*, mostram como a escola funciona em seu cotidiano. Esses filmes deixam claro que os alunos, mesmo estando agrupados coletivamente, são observados individualmente. Essa forma de representar a escola produz uma idéia de que é mais prático e inteligente os alunos se sujeitarem e se adequarem às regras e ordens do que contrariar as normas da instituição.

Os filmes, ao mostrarem a escola fazendo parte do cotidiano dos personagens, tornam-na normal também na vida de muitas crianças, pois produzem uma familiaridade naqueles que vêem as películas. Essa normalidade ou “naturalidade” da escola ocorre por diferentes significados que estão presentes nas cenas e tramas dos filmes, como presença de professor, aulas, sinal de entrada e saída, colegas, obrigações, deveres, regras, direção, etc. Esses significados ajudam na constituição e subjetivação de uma idéia do que seja a escola, assim como para uma representação de aluno, professor e diretor.

As cenas escolares presentes nos filmes *Os Incríveis*, *Procurando Nemo* e *O galinho Chicken Little* produzem também a manutenção das representações da escola e de sua importância na cultura, já que se trata de práticas que estão imersas nas relações culturais. Os quatro filmes selecionados para a pesquisa mostram que a escola se constituiu como parte da vida das crianças; os filmes não dão alternativas de outros lugares onde as crianças possam estar que não seja na escola ou na família. Mesmo a escola não sendo a temática central dos filmes pesquisados, ela compõe parte da história das películas e contribui para a manutenção da representação hegemônica dela na cultura.

A escola assumiu/assume a função de ficar com as crianças na ausência da família, até porque não existe outro lugar que as mantenha seqüestradas por várias horas, de cinco a seis dias por semana, durante vários anos e com o apoio da sociedade. Portanto, a escola, por estar indissolúvelmente ligada às práticas sociais, e as normas culturais não é uma escolha que possamos fazer; não podemos decidir se vamos participar dela ou não. A escola é uma obrigação e uma necessidade na cultura contemporânea.

Narodowski (1999) lembra que a estatização da escola foi/está acompanhada pela obrigatoriedade dos pais de enviar as crianças à escola, com previsão de pena, caso isso não seja cumprido. Para o autor, alguns fatores condicionaram a obrigatoriedade da escola, como a noção de corpo infantil como parte do corpo social e a questão urbana – relativa ao risco social; daí a necessidade de retirar as crianças das ruas. A obrigatoriedade escolar surge no momento em que o Estado pretende assumir o controle total da escola e eliminar o perigo da

infância na rua. Ao mesmo tempo, essa obrigatoriedade consolida o dispositivo de aliança escola/família (trad. minha).

Varela e Alvarez-Uría (1992) lembram que a escola surge no século XV e tem, primeiramente, uma ligação com a Igreja e, depois, com o Estado. Ela se constitui junto à complexificação da sociedade e vai assumindo lugar privilegiado na educação das crianças. Sua constituição dá-se através de um processo histórico em que ela vai se tornando um lugar exclusivo e, de certa forma, privilegiado para o processo educativo acontecer. Esse processo dar-se-á por meio da escolarização.

Varela (1995), no texto *Uma reforma educativa para as novas classes médias*, mostra que a escola, entendida como espaço único, “natural” e “verdadeiro” do ensinar, é um processo produzido em que a obrigatoriedade escolar assume um papel determinante. Para a autora, a escola contribui para separar aqueles que sabem — porque freqüentam a escola — e o que não sabem — porque não a freqüentaram ou não possuem o conhecimento institucionalizado reconhecido que somente a escola “retém”.

Mesmo no século XXI, ainda é forte a idéia de que é na escola que podemos aprender sobre as coisas do mundo. Por isso, temos que freqüentá-la, afinal, ela se constitui como lugar do conhecimento, lugar que possibilita melhorarmos de vida, lugar “natural” e normal na cultura para isso. Fabris (1999) salienta que a escola dos filmes pesquisados por ela, mesmo sendo considerada um lugar problemático, é ainda representada como lugar “natural” e próprio para a educação. A escola é o lugar pelo qual todos que desejam o sucesso e um futuro melhor devem passar. A escola tornou-se o local legítimo da aprendizagem, tanto que quem não usufruir dela ou não passar por ela não tem acesso às condições intelectuais e de avaliação crítica da informação que recebe na cultura.

Entendo que a escola deseja dar continuidade ao projeto de manter as crianças no lugar que foi inventado para elas. Para isso, a sociedade precisa produzir diferentes tipos de ações para tornar e reforçar a escola como necessidade na vida das crianças e jovens. Parece que os filmes de animação têm sido um dos lugares onde se pode fazer essa manutenção da necessidade de ir para a escola, ao mesmo tempo em que esta é criticada.

Nos filmes *Os Incríveis* e *O galinho Chicken Little*, a arquitetura das escolas é similar à de prédios escolares modernos. Os prédios têm linhas retas, salas de aula com carteiras individuais enfileiradas, lousa, papéis colados nas paredes e mesa do professor posicionada de forma que este possa visualizar todos os alunos.

É possível perceber que a escola do filme *O galinho Chicken Little* está ancorada num pensamento moderno que preserva certos padrões que a constituíram, como, por exemplo, a forma de organização do espaço-tempo. As aulas são divididas em períodos diferentes – uma com o professor Ovelhão e outra com o professor de Educação Física.

Essa representação de escola mostra que há um currículo em operação que controla o tempo-espaço, fazendo com que todos tenham um mesmo ritmo, tempo e rotina. Segundo Narodowski (1999) há, na escola, um ideal de simultaneidade sistêmica que implica a pretensão de um calendário escolar unificado para efetuar o controle do tempo de estudo dos alunos. Segundo esse autor,

Todos começam ao mesmo tempo, todos finalizam ao mesmo tempo, todos fazem o mesmo no mesmo tempo. Um calendário escolar efetua o controle do tempo de estudo e o currículo unificado controla, por exemplo, por meio de livros de texto [livros didáticos], o que se deve aprender em cada caso (p. 95).

Veiga-Neto (2003e), ao analisar o filme *Gatacca*, escreve que “a ordem ‘precisa de’ — ou ‘se dá num’ — ‘substrato’ que é espacial e temporal. E, ao mesmo tempo, a instituição de uma ordem é condição de possibilidade para os sistemas de classificação” (p.83). A sensação que temos num mundo em ordem, conforme o autor, é a de que o futuro mudará de forma controlada, previsível. Portanto, num mundo em ordem, sentimo-nos mais seguros.

O mundo declarou almejar a ordem e a vida civilizada. Para que tal projeto fosse alcançado, utilizou a escola como uma grande instituição que estaria envolvida na transformação do homem, isto é, tornando-o um ser mais evoluído. A escola, assim como outras instituições de seqüestro, como hospitais e prisões, age diretamente sobre a vida dos alunos, moldando-os de acordo com aquilo que considera ser normal. Suas práticas refletem a necessidade de manter a ordem em tudo e todos em ordem.

A produção de Michel Foucault nos ajuda a compreender como se organizam as tecnologias políticas que tomam o corpo e a vida como seus objetos. Esse filósofo com suas análises do que chama de *sociedade disciplinar* nos aponta como na *sociedade disciplinar* uma rede difusa de dispositivos⁵⁹ regula hábitos, costumes, e as práticas produtivas com a intenção de comandar a sociedade. Na sociedade disciplinar a necessidade de dividir e

⁵⁹ Entendendo o conceito de dispositivo na perspectiva trabalhada por Michel Foucault, como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” (Foucault, 1979, p.244).

enquadrar funcionalmente os sujeitos, assim como o uso do tempo, e do espaço manifesta-se como algo produtivo.

É nesse sentido que Veiga-Neto (2003d) ao escrever sobre a escola, salienta que ela deve ser entendida como uma grande maquinaria de disciplinamento capaz de moldar nossas subjetividades para algumas formas muito particulares de viver socialmente o espaço-tempo. A escola funcionou fundamentada em práticas disciplinares, mas está agora num descompasso crescente em relação a essa sociedade,

[...] na medida em que ela rapidamente parece seguir um novo rumo e está se tornando uma sociedade de controle. Isso não significa dizer que o controle está substituindo a disciplina, mas sim que a lógica do controle já é bem mais importante do que a lógica da disciplina (VEIGA-NETO, 2003d , p.111).

A *sociedade de controle* trabalhada por Deleuze (2000) no livro *Conversações* possibilita perceber que há uma crise generalizada que atinge a todos os meios de tradicionais de confinamento. A *sociedade de controle*, diferentemente da sociedade disciplinar, muda a ênfase do autogoverno, construído no interior das instituições de seqüestro, para a ênfase do controle em que “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante todo o tempo e em qualquer lugar do espaço social” (VEIGA-NETO, 2003d, p.118).

É interessante salientar que o disciplinamento e o controle coexistem, pois, quanto maior é a capacidade do sujeito de se autogovernar, mais capacidade, flexibilidade e plasticidade ele terá para passar imune pelas técnicas de vigilância na sociedade saturada de controle (VEIGA-NETO, 2003d).

Entendo que, mesmo que estejamos vivendo em uma *sociedade de controle* e que a escola esteja num descompasso ou em crise na sociedade contemporânea, é importante que ela continue garantindo a manutenção do que foi conquistado na modernidade. Em outras palavras, quero dizer que a disciplina é uma das conquistas que não podem ser esquecidas ou abandonadas pela escola, pois possibilita que o sujeito aprenda a se autogovernar, se controlar e discernir as regras presentes na sociedade.

Os filmes *Os Incríveis* e *O galinho Chicken Little* mostram que a disciplina ainda está presente nas cenas de sala de aula, ao contrário de muitas famílias contemporâneas, onde ela deixou de ser exercida. As crianças e jovens dificilmente têm horários para comer ou dormir, muitos agredem os pais, tanto em casa quanto em lugares públicos, poucos têm regras quanto ao uso da televisão ou de outras mídias, a alimentação é totalmente desequilibrada, tanto que hoje há um alto índice de crianças obesas, entre outros fatores.

A escola, apesar do seu descompasso com a sociedade contemporânea, é uma instituição forte e presente na sociedade. Os filmes *Os Incríveis* e *O galinho Chicken Little* mostram que há um respeito pela instituição escolar, principalmente vindo de Elena (mãe de Flecha) e do pai de *Chicken Little*, que vão à escola saber dos problemas dos filhos. Já o personagem Marlin, do filme *Procurando Nemo*, parece não acreditar muito na escola, pois chega a perguntar para Nemo se ele realmente quer freqüentar a escola. Marlin diz: *“Tem certeza que quer ir para a escola este ano? Tudo bem se não quiser”*.

Marlin parece não confiar na escola para educar seu filho. Quando Marlin descobre que o professor levava a turma para a grande barreira de coral australiana que dava acesso ao mar aberto, vai até lá e vê que Nemo não está com o professor, mas com colegas que resolveram desafiar-se para ver quem se aproximava mais de um barco que estava próximo dali. O professor, que não estava com Nemo, escuta a discussão de Marlin com o filho e resolve interferir, dizendo:

Ray: *Com licença. Há algo que eu possa fazer? Sou um cientista, senhor. Algum problema?*

Marlin: *Desculpe. Não queria interromper a sua aula, mas ele não é um bom nadador, e eu acho um pouco cedo para ele estar aqui.*

Ray: *Garanto que está bem seguro comigo.*

Marlin: *Tenho certeza que está, mas o senhor tem uma turma grande e pode perdê-lo de vista se o senhor não estiver olhando.*

Marlin não confia em Nemo, porque este tem uma barbatana menor do que a outra. Ele chega a dizer para o professor que Nemo *“não é um bom nadador”*. Para Marlin, o fato de Nemo possuir uma barbatana mais curta do que a outra o torna especial e diferente de qualquer outro aluno. Mesmo Marlin chamando a barbatana menor de Nemo de *“nadadeira da sorte”*, ele acha que Nemo é um aluno especial, que exige cuidados diferentes, como salienta ao professor Ray: *“Professor, ele tem uma barbatana pequena. Se não conseguir nadar direito, deixe-o descansar por dez, quinze minutos”*. Marlin não se dá conta, mas constrange seu filho diante dos colegas. Diante de tal colocação, o professor diz para o pai não se preocupar, pois, *“O grupo ficará junto”*.

A escola, por mais que seja uma instituição normalizadora e homogeneizadora, não consegue “apagar” as diferenças que se encontram no seu espaço. Segundo Lopes (2006), a escola trabalha o tempo todo com a diferença. Conforme a autora,

a escola trabalha a diferença para desqualificá-la, tornando-a desigualdade. Esta compreensão, óbvia, sem dúvida, coloca em discussão a idéia de que a escola direciona-se para a homogeneidade, pois, se ela trabalha com a diferença com um sentido de desqualificação, ela ressalta alguns comportamentos, algumas informações (LOPES, 2006, p.14)

No filme *Procurando Nemo*, enquanto Nemo e seus novos colegas aguardam a chegada do professor, Sheldon pergunta-lhe:

Sheldon: *O que há com sua barbatana? É engraçada.* (Neste momento, o pai de Sheldon (Bob) agride o filho, como se fosse para não perguntar sobre esse tipo de coisa ou para repreendê-lo por ter perguntado sobre isso).

Sheldon: (olha para seu pai e pergunta) *O que foi que eu fiz? Eu tô quieto.*

Bob: *Seja legal com ele, é seu primeiro dia de aula.*

Marlin (responde pelo filho): *Ele nasceu com ela. Chamamos de sua barbatana da sorte.*

Nemo (constrangido pelo apelido, só consegue dizer): *Pai!*

Uma Colega (sem nome): *Vê esse tentáculo? É menor que todos os outros tentáculos, mas nem dá para notar. Ainda mais quando balanço assim.*

Sheldon: *Eu sou alérgico a #20.*

Outro colega: *Eu sou um mala sem alça. Insuportável.*

A escola contemporânea tenta fazer um apagamento das diferenças através de várias práticas, como o uso do uniforme, por exemplo. Penso que ela não foi institucionalizada para trabalhar com as diferenças, mas sim para normalizá-la. Lopes (2002) salienta que a escola, entendida como instituição normalizadora, deve olhar para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza.

Os filmes, ao representarem a escola como um lugar onde há alunos diferentes, também mostra que existe o aluno “normal”, o “padrão” da escola, que não é um aluno gordo e, muito menos, feio. No filme *O Galinho Chicken Little*, o personagem Raspa do Tacho (que é gordo) sofre na sala de aula quando fica preso em sua carteira e cai no chão, como também

na aula de Educação Física, quando é alvo de colegas que jogam várias bolas nele. A turma diverte-se constringendo Raspa do Tacho pelo tipo físico que tem.

A aluna Hebe, também nessa película, é chamada de “Pata feia” pela colega Raposa Rosa diante da turma na hora em que o professor Ovelhão fazia a chamada. Quando o professor pergunta o nome de Hebe, a Raposa Rosa intromete-se e responde:

Raposa Rosa: *Pata feia.* (Em plano geral, a câmera mostra os alunos rindo de Hebe Marreca).

Professor: (Com a voz alterada, diz:) *Classe! Não vou tolerar desrespeito na aula à custa de sua coleguinha.*

Hebe Marreca: *Não se preocupe, Sr. Ovelhão* (O professor olha para Hebe, leva um susto e grita).

Professor: *Você não devia me surpreender, feia, haaa, hee, Hebe. Onde eu estava mesmo?*

Raposa Rosa: *Pata feia.* (Raposa Rosa olha para Hebe, que mostra a língua para ela, ignorando-a).

Raposa Rosa, que aparentemente é (ou se acha) mais “bonita”, faz questão de lembrar e evidenciar que Hebe é feia; o professor, mesmo não aceitando esses comentários, leva um susto ao olhar para a aluna e acaba por chamá-la acidentalmente de “feia”. O filme ensina, dentre muitas coisas, que na escola há processos de inclusão e exclusão, mesmo entre os alunos, que inventam entre si um padrão de normalidade, principalmente em relação ao corpo.

Enquanto que, no filme *O Galinho Chicken Little*, a diferença é visível, pois está no corpo de Raspa no Tacho e no de Hebe, no filme *Os Incríveis*, ela deve ser mantida em segredo, já que a família toda de Roberto Pêra possui poderes especiais que o Governo proibiu de tornarem-se visíveis. Na escola, o aluno Flecha até “mostra” seus super-poderes quando coloca a tachinha na cadeira do professor, mas sua velocidade é tão rápida que ninguém vê de fato o que ele fez.

Os pais de Flecha, especialmente Elena, têm medo que na escola alguém descubra os superpoderes do filho, por isso, ela proíbe Flecha de praticar esportes na escola. Magoado pela situação, Flecha resolve colocar a tachinha na cadeira do professor Braga e acaba indo para a direção. Como não há provas que mostrem que Flecha foi o culpado, Elena não confessa, pois teme as conseqüências que poderá sofrer se falar sobre os superpoderes da família. Elena, ao sair da escola com seu filho, conversa com ele no carro, explicando o

motivo de sua proibição, dizendo: *“É a terceira vez este ano que você vai para a diretoria. A gente tem que achar uma alternativa, uma que seja construtiva”*.

Flecha: *Até podia ser se me deixasse praticar esportes.*

Elena: *Filhote, você sabe por que não dá.*

Flecha: *Mas eu prometo que vou devagar. Eu só ganho por um tiquinho de nada, mãe.*

Elena: *Flecha Roberto Pêra! Você é competitivo demais e adora aparecer. Ninguém te segura se eu te der uma brecha.*

Flecha: *Você sempre me diz para fazer o melhor, mas não é verdade, mãe. Por que eu não posso fazer o melhor que consigo?*

Elena: *Zuerido, o mundo só quer que a gente se ajuste. Para se ajustar, a gente tem que ser igual às outras pessoas.*

Flecha: *Mas o papai diz que nossos poderes não fazem a gente ter vergonha, eles fazem a gente ser especial.*

Elena: *Todo mundo é especial, Flecha.*

Flecha: *Zuer outro jeito melhor de dizer que ninguém no mundo é.*

Flecha promete para sua mãe que controlará seus poderes caso ela permita que ele participe de esportes. Ele sabe que, na escola, deve tentar ser igual a todos para não ter problemas. No final do filme, a família de Flecha permite sua participação nos esportes da escola, inclusive, em uma competição de corrida. Nessa competição, enquanto corre, Flecha olha atentamente para o pai para saber quando deve avançar para ganhar. Ele se controla para permanecer dentro da zona de normalidade, isto é, correndo próximo dos outros colegas, para que ninguém saiba de sua diferença (superpoderes).

Assim como há na escola uma diversidade de sujeitos, há também uma diversidade de linguagens, raças, etnias, culturas, gostos, modos de viver, etc. No filme *O Galinho Chicken Little*, numa mesma classe, estão diferentes personagens, como peixe, raposa, porco, pato, galinho, entre outros. Toda essa diversidade está na sala de aula do professor “Ovelhão”, aprendendo que somente um tipo de linguagem é considerado normal, padrão. Isso mostra que a instituição não está interessada em trabalhar com a diversidade que tem em seu espaço, mas preocupada em apagar as diferenças, em homogeneizar os alunos para ensiná-los o que é o normal.

Parece que, quanto mais a escola contemporânea tenta apagar as diferenças, mais os alunos buscam ser diferentes, mais tentam mostrar-se na escola, como se o espaço escolar deixasse de ser um lugar voltado para aprendizagem e se transformasse num lugar aonde os alunos vão para tornarem-se visíveis, chamar a atenção, serem vistos e comentados, como se quisessem e desejassem ser “atores globais”.

A escola contemporânea é um dos lugares onde é possível tornar-se visível, pois nela há público, e esse público são os colegas, os professores, os funcionários. Na escola, os alunos são vistos, são apreciados ou criticados pelo que são (gordos, magros, feios, bonitos) ou até mesmo pelo que utilizam, como celulares, materiais escolares, roupas, etc. Isso mostra que, na contemporaneidade, a escola pode funcionar como um lugar onde crianças e jovens escolares têm oportunidade de realizar ações pelas quais possam ser aplaudidos e reconhecidos (MOMO, 2007).

A tese de Momo (2007) — *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola* — como também o projeto de pesquisa de Costa (2004-2007) — *Quando o pós-moderno invade a escola — um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais* — mostram como o espaço escolar é utilizado por crianças e jovens que querem expor-se, tornar-se visíveis na escola através de inúmeros artefatos culturais que carregam e utilizam cotidianamente dentro dela.

Segundo Momo (2007), o que vai para a escola é a “onda”, a moda do momento. São os artefatos em voga na mídia da atualidade que aparecem nas escolas. As crianças levam para a escola aquilo que consideram valioso, facilmente reconhecido e desejado pelos colegas, e que foi disseminado na cultura cada vez mais global da mídia. O excesso e a efemeridade dos artefatos que circulam e transitam pelas escolas, segundo Momo, nos oferecem indicativos de como as crianças se movimentam e se constituem nessa cultura pós-moderna. Segundo esta autora

[...] parece que a escola, centrada em pedagogias da escrita e da oralidade, aos poucos se constitui como mais um lugar por onde circulam inúmeras pedagogias visuais que ensinam o que é visualmente desejável, o que é *in* e o que é *out* em termos de modos de produzir o próprio corpo (p.265 grifos da autora).

A escola possui outros significados para as crianças na contemporaneidade. Parece que a tentativa da escola de apagar as diferenças dos alunos, tem sido em vão, pois os alunos cada vez mais, utilizam diferentes meios para tornarem-se visíveis e serem diferentes. Diante disso,

na próxima seção desenvolvo a idéia de que esta surgindo um novo sentido que começa a ser expresso tanto nos alunos dos filmes analisados como nas crianças que vão a escola.

3) Um novo sentido na escola contemporânea?

As crianças contemporâneas, antes de freqüentarem a escola, já têm uma representação desta instituição que é construída na cultura por diferentes mídias. Em geral, elas almejam estar na escola, nesse lugar que, ao mesmo tempo, promove um distanciamento da família e uma aproximação com colegas de diferentes idades. Nesse sentido, a escola é importante porque serve como lugar de encontro onde os alunos trocam idéias e aprendem a conviver uns com os outros.

Nos filmes analisados, exceto o *O Espanta Tubarões*, os relacionamentos que acontecem entre os alunos na escola parecem ser mais profícuos que o conhecimento que ali é ensinado. O que é fascinante na escola desses filmes são as amizades, a cumplicidade, as paqueras e os cuidados que uns tem com os outros. São estes os motivos, que além de produzir a normalidade da escola para as crianças que assistem a estas películas produzem também nos telespectadores infantis o desejo de freqüentar a escola, mesmo sabendo que terão que se sujeitar há algumas coisas.

Os filmes *Procurando Nemo* e *O galinho Chicken Little*, dão prioridade nas cenas escolares aos relacionamentos entre os colegas, muito mais do que momentos entre professores e alunos. O tempo destinado a mostrar as relações entre alunos é muito mais longo do que o tempo que mostra os professores junto com esses. Esta constatação foi feita ao contabilizar o tempo dedicado aos alunos e aos professores.

A película *O galinho Chicken Little*, por exemplo, na cena quatro apresenta o tempo total de cinco minutos, mas neste período são apenas vinte e sete segundos destinados a mostrar o professor com os alunos, sendo que o tempo restante mostra os alunos conversando enquanto fazem a atividade proposta pelo professor. Em outras palavras, o professor aparece nestes vinte e sete segundos de cena para explicar como será a atividade da aula de Educação Física.

No filme *Procurando Nemo*, acontece à mesma situação. O professor Ray chega na escola que é no fundo do mar, junta seu grupo de alunos e vai até um coral e só aparece em cena novamente quando escuta a discussão de Marlin com Nemo que estava com alguns

amigos longe do professor desafiavam-se para saber que conseguia se aproximar de um barco que estava próximo dali.

Diante disso, parece haver nesses filmes de animação, especialmente nas películas *Procurando Nemo* e *O galinho Chicken Little* uma representação de escola que dá prioridade ao que acontece entre os alunos e não as aulas com os professores. As aulas não são interessantes, mas o que acontece entre os alunos é que torna a escola um lugar bom de estar. Com isso, esses filmes ensinam que é agradável frequentar a escola, justamente porque os alunos irão conviver juntos e ter experiências interessantes.

O professor nas películas *Procurando Nemo* e *O galinho Chicken Little* é representado como alguém desnecessário, alguém que deve ser tolerado, pois o interessante de ir para a escola é o que os alunos fazem sem a presença do professor. O que é dito pelo professor na escola desses filmes parece não ter sentido para os alunos. Portanto, não é a aula com o mestre que faz com que os alunos desejem estudar e estar na escola, mas ela é condição para poder haver as relações entre eles na escola, por isso é necessário suportá-la.

A escola também é representada nos filmes como um lugar que costuma ter “grupos” de alunos que apresentam afinidades entre si. *Chicken Little*, por exemplo, aparenta ser um garoto inteligente da sua turma, embora esteja tendo alguns problemas. Seus amigos são Raspa do Tacho (*Esteriótipo*⁶⁰ do garoto gordo que é zoadado na escola), Hebe (*Esteriótipo* da menina inteligente, porém feia) e Peixe fora D’água que anda com a cabeça num escafandro. Esses quatro personagens sempre estão juntos no filme, principalmente nas cenas escolares.

Embora a escola tenha uma representação de lugar de relacionamentos nos filmes *Procurando Nemo* e *O galinho Chicken Little*, ela também é representada como um lugar que possibilita pouco tempo para os alunos fazerem o que desejam. Por isso é interessante que eles aprendam a usar o tempo disponível no momento em que ele apareça, principalmente o tempo do intervalo.

Nas cenas escolares dos filmes analisados especialmente do filme *O galinho Chicken Little*, o tempo escolar parece ser bem demarcado, pois num momento mostra a turma na aula do professor Ovelhão, e logo em seguida, na aula do professor de Educação Física. O tempo escolar é rigorosamente dividido entre períodos neste filme. Ele é marcado pelo sinal e é único, devendo ser aprendido pelos alunos.

⁶⁰ Emprego este termo de acordo com Hall (1997b), como uma prática de significação que “reduz, essencializa, naturaliza e fixa a ‘diferença’”, fazendo parte da “manutenção da ordem social e simbólica, delimitando uma fronteira simbólica entre o ‘normal’ e o ‘desviante’, o ‘normal’ e o ‘patológico’, o aceitável e o inaceitável, (...) entre Nós e Eles” (p. 257-258).

O tempo escolar controla e educa, assim como determina as aprendizagens. Também no filme *Os Incríveis* a escola é representada como um lugar que tem um controle sobre o tempo, pois no momento em que a escola dá o sinal de término das aulas, se observa alunos se dispersando pelas escadas da instituição.

No filme *O galinho Chicken Little*, a aula do professor Ovelhão começa no momento em que ocorre o famoso “sinal” que serve como início da aula para todos os alunos. Olhando para a gênese da escola, ainda no século XVI, Comenius (1997), no livro *Didática Magna* manifestava a preocupação em trazer à educação uma ordem temporal em que todos aprendessem as mesmas coisas ao mesmo tempo. Conforme Comenius (1997), “é preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo, para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua própria ocupação” (p. 69). A organização do tempo da escola define o tempo de trabalho do professor e dos alunos, assim como seu repouso ou intervalo. O tempo deve ser produtivo e utilizado ao máximo.

A escola ao normatizar o tempo faz com que os alunos o internalizem, aprendam-no e o respeitem seguindo os horários por ela determinado. O aluno Chicken Little, por exemplo, não consegue estar na aula de seu professor no momento em que essa começa, e por isso, seu professor escreve no caderno de registro *Atrasado outra vez*. Essa forma de organização mostra que a escola consegue controlar ao mesmo tempo todos e cada aluno individualmente, fazendo do espaço escolar uma maquinaria que permite antes de tudo normalizar os sujeitos.

O interessante ainda desse tempo escolar é que os alunos do filme *O galinho Chicken Little*, parecem ter aprendido utilizar o tempo do intervalo de forma produtiva, já que é o “único” tempo que lhe foi concedido pela escola para “fazerem o que desejam”. Parece que há uma “combinação”, um tipo de “pacto” entre os alunos que faz com que todos aproveitem o tempo “disponibilizado” pela escola, mesmo que esse seja mínimo.

Os alunos do filme *O galinho Chicken Little*, na aula de Educação Física, no ginásio de esportes representam bem o uso do tempo que é permitido pela escola. No momento em que o professor diz: “*Acabou o tempo*”, se referindo ao término da aula de Educação Física, cinco alunos pegam imediatamente os celulares dos bolsos e fazem ligações. Um diz: “*Oi, Tiffany*”; outro diz: “*Ei, cara. Como vai?*”. Não dá para definir o que os alunos dizem, porque falam todos ao mesmo tempo. Essa cena dura menos do que oito segundos, mas é

suficiente para mostrar que os alunos aproveitam o tempo disponível na escola assim que ele surge.

A aluna Hebe do filme *O galinho Chicken Little* também aproveita o intervalo concedido pelo professor para ajudar seu amigo Chicken Little a resolver seu problema com o pai. Ela pega sua mochila e começa a tirar revistas que dão dicas para resolver problemas e conflitos. Ela diz que a revista "*Marreca Moderna*" orienta que a melhor solução para resolver um conflito com os pais é o diálogo. Ela insiste que Chicken Little deve conversar com seu pai para evitar "*queda de penas*", o que, segundo a revista, acontece quando não se resolvem os problemas. Hebe tenta ajudar Chicken Little utilizando os conhecimentos que adquiriu lendo as revistas, mas ele não aceita porque acha que precisa fazer algo especial para que seu pai tenha orgulho dele. Parte da conversa entre eles ocorre durante a atividade proposta pelo professor de Educação Física que era jogar bola uns nos outros. Abaixo apresento parte da transcrição.

*Chicken Little: Hoje cedo... Hoje cedo, meu pai disse que eu devia desaparecer. Mas isso não vai me derrubar, porque tenho um plano*⁶¹.

Hebe: Não, não!

Chicken Little: Esse é bom. Um detalhezinho estragou minha vida, certo? Um detalhe. Javali à sua direita (mencionando um colega para que Hebe o acerte com a bola).

Hebe: Estou vendo! Sim! (Hebe joga a bola e acerta seu colega).

Chicken Little: Sei que só preciso de uma chance... Só preciso de uma chance para fazer algo legal, para todo mundo esquecer o lance "o céu está caindo". E meu pai finalmente terá motivo pra se orgulhar de mim. Então, o que acha? (Até aqui a conversa entre os colegas aconteceu durante a aula de Educação Física).

Hebe: Certo, ouça. Você disse que o céu estava caindo. Seu pai não o apoiou.

Chicken Little: É.

Hebe: E anda chateado desde então, certo?

Chicken Little: É.

Hebe: É dolorido, sofrido, ok? Dolorido, né? Isso é a casca da noz.

Chicken Little: Hebe, mas... Não. Mas, é... (Hebe não deixa ele falar)

⁶¹ Algumas imagens correspondentes a essa transcrição estão disponíveis no Anexo H: *Chicken Little* no ginásio de esportes.

Hebe: *O que tem que rolar agora é que precisa quebrar a noz e não um pedacinho de cada vez, mas... Bum! Detone! Emoções voando pelo ar! Raiua! Frustração! Insegurança! Medo! Depressão profunda! Entende o que estou dizendo?* (Chicken Little e o colega Raspa do Tacho olham para Hebe e não entendem nada do que ela acabará de dizer).

Hebe: *Certo, esquece a noz. O importante é o seguinte: pare de ficar enrolando e encare o problema.*

Chicken Little: *Mas...*

Hebe: *A solução é a seguinte. Você e seu pai, conversem, conversem... diálogo!*

Chicken Little: *Diálogo?*

Hebe: *Diálogo, conversar até a coisa se resolver. Espere! Já vai. Olhe. Há um artigo enorme sobre isso na revista "Marreca Moderna"⁶². Inacreditavelmente adequado!*

Chicken Little: *Eu disse que tenho um plano.*

Hebe: *É, mas, segundo "Patas e Penas", você deve parar de piar e tentar conversar. Minha revista Patas diz: "Evitar o diálogo com seus pais pode causar queda de penas". Viu? Diálogo.* (Hebe abre a revista para que Chicken Little possa ver o artigo).

Hebe: *Vamos, repita. Você e seu pai vão conversar...*

Chicken Little: *Hebe, Hebe, ouça! Conversar é perda de tempo. Preciso fazer algo bem legal para meu pai não me achar um fracasso.*

Para a aluna Hebe a revista "*Marreca Moderna*" fala a verdade através de seus artigos. Hebe chega a tirar da mochila várias revistas até encontrar aquela que deseja mostrar para seu colega. Na descrição, assim como na cena do filme, é possível perceber que Hebe salienta a importância de seu amigo seguir exatamente o que a revista ensina. Isso mostra que a revista com seus discursos é entendida como uma fonte de autoridade para Hebe.

Esta aluna segue os conselhos da revista, assim como muitas meninas, jovens e adultos fazem com as revistas que são endereçadas a esses públicos. Essas revistas parecem governar as subjetividades, pois ensinam como se vestir, como se comportar, como emagrecer, entre outros temas. Ao falar em subjetividades ancorei-me no entendimento de Michel Foucault

⁶² Figura 3 - disponível no Anexo G.

(1990). Para esse autor, a subjetividade é entendida como modos de relação do sujeito consigo mesmo que

[...] permitem aos indivíduos, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (p. 48, trad. minha)

O processo de subjetivação são aquelas coisas que temos contato ao longo da vida e que vão nos produzindo assim como as revistas, que através de um aparato que envolve desde imagens, ilustrações, depoimentos de especialistas, comentários de leitores, fotografias, operam na produção de subjetividades.

Há aluna Hebe do filme *O Galinho Chicken Little* ao utilizar a revista para salientar o que Chicken Little deve fazer, faz com que o filme ensine como devemos proceder ao termos problemas. Este filme, assim como em muitos outros que a empresa Disney produz, tem uma lição de moral incluída na história. Trata-se da necessidade das pessoas enfrentarem seus problemas de frente e trabalharem para resolvê-los, sem esperar que as soluções apareçam magicamente. Ainda neste filme existe uma lição secundária, essa direcionada para os pais: é preciso dialogar com as crianças para manter sua confiança “em alta”.

Este filme de animação guarda resquícios da tradição moralista da empresa Disney, pois tem uma lição que é endereçada tanto para as crianças como para os adultos. Estes filmes como lembra Giroux (2004) ensinam valores e regras, são produtores de cultura e mantêm uma certa autoridade cultural.

Também temos que pensar que não são os professores quem ajudam Chicken Little, com os seus problemas, mas a colega Hebe. Em outras palavras, os professores da escola não demonstram interesse nos problemas dos alunos, mas na escola como ensina o filme há colegas com quem podemos contar. A aluna Hebe após conversar com Chicken Little no ginásio de esportes, leva uma bolada no rosto da colega Raposa Rosa. Chicken Little irritado com a situação, vai em direção a Raposa Rosa, para dizer-lhe: *Já chega! (grita). A gente pediu tempo. Raposa. Prepare-se para sofrer, e não emocionalmente, como eu.* Raposa Rosa estala seu dedo e sua colega Gansa Pança pega Chicken Little e o sacode para cima e para baixo, em seguida o arremessa na janela do ginásio. Hebe neste momento põe suas mãos no escafandro para impedir que Peixe Fora D’água veja o que aconteceu com Chicken Little.

Raposa e seus colegas dão gargalhadas da situação, exceto Raspa do Tacho, Hebe e Peixe que são amigos dele.

Hebe ao dizer ao colega Raspa do Tacho *Vamos salvá-lo* é impedida por Gansa Pança, que corre atrás deles. Chicken Little ao cair lentamente da janela, aciona o alarme de incêndio e faz com que os alunos comecem a gritar no ginásio. Seu professor, neste momento entra e o leva para direção da escola para aguardar seu pai.

Nesta cena há duas situações interessantes. A primeira se refere a preocupação dos amigos com Chicken Little que tentam ajudá-lo numa tentativa frustrada. Aqui percebemos que há cuidado, amizade e carinho de um pelo outro, ao contrário da atitude da aluna Raposa Rosa e sua colega Gança Pança que utilizam Chicken Little para promover cenas de espetáculo e gargalhadas dos colegas.

A escola também é representada nos filmes de animação como um lugar que possibilita paqueras. Hebe enquanto ajuda Chicken Little a resolver o problema dele com seu pai confessa seus sentimentos dizendo que o acha *criativo, talentoso, engraçado, bonitinho*. Esta aluna sente-se envergonhada, por dizer seus sentimentos ao amigo, mas mesmo assim, continua a ajudá-lo. No filme *Os Incríveis*, a aluna Violeta (irmã de Flecha) está apaixonada por seu colega Toninho Rodrigues, que é um rapaz loiro, vestindo camisa preta e calça jeans. Nesse filme, na saída da escola, uma aluna com um corpo curvilíneo, vestindo saia azul curta e uma blusa branca, observa Toninho e, assim que o vê, diz com uma voz suave: *“Oi, Toninho!”*. Este aluno comenta com seus colegas, ao descer os degraus da saída da escola, que acha isso (a paquera) uma *“comédia!”*.

Violeta, que observa tudo de longe, não chega a conversar com Toninho, pois pensa que ele não a acha bonita. Quando ele sente que alguém está observando-o, olha em direção ao muro da escola onde ela está, mas não a vê porque Violeta tem poderes especiais que a permitiram ficar invisível naquele exato momento. É possível observar no filme *Os Incríveis* que os alunos ao terminarem as aulas, já falam de assuntos como paquera e namoro. A aluna Violeta, por exemplo, chega a brigar com seu irmão Flecha em casa por ele acusá-la de só pensar no colega Toninho, e que por isso não tem nem apetite na hora do jantar.

A escola dos filmes analisados tem outros sentidos para os alunos — é um lugar onde é possível se encontrar, conversar, trocar idéias, brigar, paquerar, se ajudar, etc. Os filmes quando mostram aulas acontecendo na escola a representam como algo que é chato, algo que

não faz sentido para os alunos. Parece que o que é ensinado não tem valor, ou talvez os alunos não tenham interesse. Esses alunos quando não gostam das aulas procuram fazer outras coisas como Nemo do filme *Procurando Nemo*, e os alunos do filme *O espanta tubarões*.

Penso que é possível fazer algumas aproximações dos alunos da escola dos filmes analisados com os alunos que freqüentam a escola na cultura contemporânea. Os alunos, do filme *O Galinho Chicken Little*, ao levarem celulares para a escola, como também revistas de auto-ajuda, como as da aluna Hebe, querem talvez chamar a atenção, mostrarem que são alunos que estão “ligados” ao que acontece na cultura. Esses alunos dos filmes *O Galinho Chicken Little*, *Os Incríveis*, *Procurando Nemo* e *O espanta tubarões*, pelos comportamentos que apresentam se parecem muito com os alunos pós-modernos que freqüentam as escolas públicas e privadas do século XXI, tal como é apresentado na pesquisa de Momo (2007).

Os alunos dos filmes, assim como os alunos da escola contemporânea parecem não gostar de ter aulas. Talvez porque a escola ainda “exige” que se faça uma coisa de cada vez, num determinado tempo. Esses alunos fazem várias coisas ao mesmo tempo, como se conectar a internet, conversar ao celular, escutar música—tudo simultaneamente. Um exemplo é a imagem da aluna Violeta⁶³ do filme *Os Incríveis*, que enquanto lê escuta música.



Figura 8—Violeta lendo e escutando música em sua casa.

A escola, mesmo que esteja em crise, ou em descompasso com a cultura contemporânea, é um dos lugares que possibilitam saber das novidades, seja de jogos, alimentos, roupas, materiais escolares, brinquedos, celulares, artefatos tecnológicos, calçados,

⁶³ Essa imagem de Violeta, do filme *Os Incríveis*, está disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT872625-1661,00.html>>. Acesso em 12 mar. 2008.

entre tantos outros produtos. A escola é um dos lugares que permitem um maior conhecimento sobre o que está disponível no mercado do consumo, pois os alunos levam para a escola diversos produtos culturais que compram e que consomem.

Hoje, as crianças não precisam olhar televisão para saber dos lançamentos de brinquedos, dos filmes que estão nos cinemas, às últimas invenções tecnológicas, os brinquedos disponíveis e indisponíveis do McDonalds, etc. Basta ir para a escola e aproveitar para comentar ou divulgar os produtos que possui ou que se deseja.

Há muito tempo, as crianças contemporâneas deixaram de ser simplesmente consumidoras, para se tornarem “representantes pagantes de sua faixa etária” (KLEIN 2006, p. 117). A escola tornou-se um lugar importante na cultura, do ponto de vista do mercado. Ela é necessária para a divulgação de produtos e é um sucesso para inspiração e criação destes, que se renovam constantemente, ancorados em desenhos animados e em filmes de animação que surgem todos os anos. Pouco importa se a escola está cumprindo suas infinitas funções, mas ela cumpre com sua principal função no mercado, que é dar visibilidade aos produtos feitos para serem usados tanto em seu espaço quanto fora dele.

Na escola é possível observar através dos corpos dos alunos as marcas das grandes corporações. Suas roupas, lanches e artefatos escolares contam o que esse aluno gosta — seus personagens favoritos de desenhos ou de filmes. O que interessa é possuir mercadorias (compostas por símbolos, narrativas, imagens, sentimentos, objetos) que permitam ao proprietário ter visibilidade e o sentimento de pertencer a uma comunidade que compartilhe determinados significados (COSTA, 2006). Esses artefatos levados pelas crianças às escolas produzem uma sensação de pertencimento a uma cultura global e midiática, pois são ícones, marcas e simulacros produzidos e reconhecidos globalmente (MOMO, 2007).

A escola ainda é representada como uma instituição importante na vida dos alunos, embora esses tenham uma representação das aulas como algo “chato” que não propicia prazer ou divertimento. Penso que a escola para os alunos contemporâneos é um lugar onde esses alunos desejam ser vistos, conhecidos e apreciados como se fossem atores. A aluna Raposa Rosa do filme *O Galinho Chicken Little*, demonstra o que quero salientar, pois ela desde o começo do filme produz seu espetáculo, seja no momento de responder a chamada, no ginásio de esportes com a bolada que dá no rosto de sua colega Hebe e ainda no momento em que manda sua amiga Gança agredir Chicken Little. Raposa Rosa consegue chamar a atenção, provocar gargalhadas de seus colegas, enfim ter visibilidade na escola.

Segundo Momo (2007), “[...] uma das tarefas que a escola vem desempenhando – não por escolha própria, e sim porque as condições culturais do mundo de hoje assim a posicionam – diz respeito a ser um palco, um lugar para *visibilidade*” (263). Para a autora, a escola tem funcionado como um palco por onde desfilam inúmeras imagens que compõem uma cultura altamente midiática e de consumo, num desfile de corpos-espetáculo. Entender a escola como um palco segundo esta autora está relacionado com a compreensão das condições culturais em que vivemos. Uma vida povoada por imagens, televisão, Internet, livros, celulares, marcas que compõem novas experiências cotidianas e vivências de uma cultura que é intensamente visual.

Enfim, parece que a escola dos filmes de animação – assim como também mostram a pesquisa de Costa (2004-2007) e a tese de doutorado de Momo (2007) – continua a ser um importante lugar na cultura, embora os alunos dêem outros sentidos para ela.

CENA FINAL

Com base na perspectiva teórica adotada nesta dissertação, que recusa afirmações definitivas, me furto de fazer um “fechamento”, um “encerramento” em relação ao que examinei, pois entendo que é necessário continuar pesquisando, investigando as representações de escola produzidas pelos artefatos culturais sejam eles filmes de animação, desenhos animados, revistas, entre outros.

Enquanto fazia este estudo me dei conta do quanto é importante estarmos atentos para esses artefatos culturais que praticam pedagogias culturais, pois criam e recriam significados sociais, assim como produzem e reproduzem valores culturais.

Tentei no decorrer dessa dissertação, especialmente nas análises, evidenciar algumas representações de escola produzidas por filmes de animação. Essas representações mencionadas são difundidas mesclando prazer e entretenimento com a fascinante demonstração da arte e também da criatividade dos produtores e diretores dos filmes. É esse caráter lúdico, de divertimento desse tipo de película, que permite que sejam produzidas determinadas representações de escola, sujeito, raça, gênero, entre outras, sem suscitar, sobre isso, questionamentos por parte dos protagonistas das narrativas.

Esta dissertação, ao analisar quatro filmes de animação mostrou como a escola é entendida pelas crianças como algo importante, pois é através dela que os alunos compartilham seus problemas, se comunicam, falam de suas angústias e se relacionam. A escola é o “ponto de encontro” de crianças e jovens. As análises mostram que é na escola que determinadas experiências ocorrem, como amizade, o cuidado de uns com outros, a primeira paixão, a diferença que é visibilizada causando desconforto ao aluno que não se enquadra nas “normas” criadas e inventadas na cultura.

Também foi possível verificar que há uma representação dos professores como alguém que atrapalha o contato dos alunos uns com os outros, impedindo que eles façam e digam o que desejam. Parece que os filmes ao contemplarem a escola em suas tramas, a normalizam na cultura, a representam como um lugar onde a função do professor é “dificultar” e fazer com que o aluno aprenda a esperar pelo que mais deseja: estar com os colegas e se divertir. Nesse sentido, os filmes ensinam que os alunos devem buscar ter prazer em tudo que forem realizar.

Penso que como professores não podemos ignorar os efeitos que a cultura da mídia tem produzido nos indivíduos na contemporaneidade, principalmente nas crianças e jovens

que freqüentam as escolas. A escola para alunos dos filmes assim como para os alunos contemporâneos parece qualquer coisa, menos um lugar de aprendizagem dos saberes ditos escolares.

Espero que este estudo tenha se mostrado produtivo para se pensar as representações de escola que circulam em alguns filmes de animação, e que o leitor possa também lançar outros olhares sobre o que foi aqui mencionado. “Termino” essa dissertação, concordando com Costa (2006) quando diz que os

[...] artefatos externos à vida da escola sempre adentraram seus muros. [...] Mas o que acontece hoje parece ser bem diferente. [...] Hoje eles se impõem, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem, desviam os focos de atenção, invadem a cena, porque já começam a governar a alma das crianças e jovens (p.192).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Nilda. No cotidiano da escola se escreve uma história diferente da que conhecemos até agora. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *A escola tem futuro? Entrevistas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.81-102.
- ARROYO, Miguel. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *A escola tem futuro? Entrevistas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.127-160.
- AUMONT, Jacques et al. *A estética do filme*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.
- BARROS, Eurico. *Sobre a Disney.(26/1/06)*. Disponível em: <http://dn.sapo.pt/2006/01/26/artes/disney_compra_a_pixar_para_garantir_html>. Acesso em: 26 ago. 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Trad. Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BENNETT, Doug. Desbravando novas terras. In: *O Galinho Chicken Little*. Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).
- BIRD, Brad. Pode se animar. *Galileu*, Revista. São Paulo: Globo, n. 192, p.5 2-58, jul. 2007.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Sobre outdoors ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos. *A Página da Educação*. Ano XIV, n. 144, p. 9, abr. 2005.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique (Org.); BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. p.217-231.
- COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna*. México: Porrúa, 1997.
- CONDÉ, Mauro Lúcio Leitão. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000a. p.13-36.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b. p. 29-46.

COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo: as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados, v. 20, p. 71-82, maio/ago. 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. *Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais*. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq. 2004-2007.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Hessel (Org.). *Cultura, poder e Educação: um debate sobre Estudos Culturais em Educação*. Canoas: ULBRA, 2005. p.107-120.

COSTA, Marisa Vorraber. Paisagens escolares no mundo contemporâneo. In: SOMMER, Luíz Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. p.177-195.

COSTA, Marisa Vorraber; BORN, Lílian Ivana. Crianças, telemóveis e o desaparecimento da infância. *A Página da Educação*. Portugal, ano XIV, n.151, dez. 2005.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: Autores Associados n. 23, p.36-61, maio/ago. 2003.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DU GAY, Paul et alli. *Doing Cultural Studies. The Story of the Sony Walkman*. Londres: Sage, 1997.

EAGLETON. Terry. *A idéia de cultura*. Trad. Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Nunca fomos humanos. nos rastros do Sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-77.

EWALD, François. Foucault e a norma. In: EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993. p.77-125.

FABRIS, Elí. T. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FABRIS, Elí T.H. *Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre a escola e o trabalho docente*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FABRIS, Elí. T. O cinema e o “Oscar do Magistério”. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *O magistério na política cultural*. Canoas: ULBRA, 2006. p.119-154.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1994.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.59-79, jul./dez. 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, estratégias de linguagem e produção de sujeitos. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 75-88.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Uma agenda para debate sobre mídia e educação. In: SCHMIDT, Sarai. (Org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.53-56

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 28, p. 151-162, jan./jun. 2002a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Educação, subjetividade e cultura nos espaços midiáticos*. 2002b. Disponível em: <<http://www.midiativa.org.br/index.php/educadores/content/view/full/1852>>. Acesso em: 14 jul. 2007.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FONTENELLE, Isleide Arruda. *O nome da marca: McDonald,s, fetichismo e cultura descartável*. São Paulo: Boitempo, 2002.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos IV. Estratégia, Poder-Saber*. Org. Manoel Barros da Mota. Trad. Vera Lucia A. Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p.223-240.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramalhete. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos Jesuítas. O Ratio Studiorum*. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

GALILEU, Revista. *Pode se animar*. São Paulo: Globo n.192, p.52-58, jul. 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Historia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *Virada lingüística*. Disponível em: <<http://pragmatismo.blogspot.com>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 49-81.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p.132-158

GIROUX, Henry. Ensinando o Cultural com a Disney. In: GIROUX, Henry. *Atos impuros. A prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.02-12.

GIROUX, Henry. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. L. (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Trad. George Bricio Japiassú. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.87-108.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez.1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997b

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Trad. Berilo Vargas. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IGNÁCIO, Patrícia. *Aprendendo a consumir com Três Espiãs Demais*. Canoas: ULBRA, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação - Estudos Culturais), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Luterana do Brasil, 2007.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-229.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Trad. Francisco Cock Fontanella. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP, 2002.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia - estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001.

KLEIN, Naomi. *Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido*. Trad. Ryta Vinagre. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

KINDEL, Eunice A. I. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem*. Trad. Marina Appenzeller. Campinas: Papirus, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, n. 19, p. 20-28, jan. abr. 2002.

LEMERT, Charles. *Pós-Modernismo não é o que você pensa*. Trad. Adail Ubirajara Sobral. Edições Loyola, 2000.

LIBÂNIO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional, e cidadã. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *A escola tem futuro? Entrevistas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.23-52.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: infância roubada*. Trad. Cristina Tognelli. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *Os tempos hipermodernos*. Trad. Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LIPOVETSKY, Gilles. O hedonismo fraturado. Entrevista com Gilles Lipovetsky. *Revista do Instituto Humanitas*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, ano 6, n. 184, p. 24-29, jun. 2006a.

LIPOVETSKY, Gilles. Entrevista concedida ao Jornal Zero Hora. *Zero Hora*. 9 dez. 2006b. Disponível em: <http://www.unisinos.br/ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=2185>. Acesso em: 09 dez. 2006.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Prefácio: Vá ao cinema! In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel. *A mulher vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-15.

LOPES, José de Sousa Miguel; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org) *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, José de Sousa Miguel; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (org) *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Maura Corcini. *Foto & grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. 2002. Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

LUCENA JR., Alberto. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. São Paulo: Senac, 2002.

LUFT, Pedro Celso. *Minidicionário Luft*. 20. ed. São Paulo: Ática, 2000.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2004. p.VIII- XVIII.

MAIA, Pedro (org.). *Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas*. São Paulo: Loyola, 1986.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com –e a partir de– um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel. (Orgs). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23-44.

MELO, Tatiane de Souza. *Os heróis nos filmes infantis: uma produção de sentidos*. São Leopoldo: UNISINOS, 2001. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *A escola tem futuro? Entrevistas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.127-160.

MOMO, Mariângela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual. Colección Edu/causa. Buenos Aires: México: Ediciones: Novidades Educativas, 1999.

NOVA ESCOLA, Revista. *Como o jovem vê a escola*. São Paulo. Abril, n.200, p. 28-41, mar. 2007.

NOVA ESCOLA, Revista. *O que as escolas ganham com as parceiras*. São Paulo. Abril, n.203, p.54-63, jun./jul. 2007.

OLIVEIRA, Sandra de. *Os filmes infantis produzindo sentidos nas pedagogias escolares*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

ORTIZ, Paula Nunes. *Representações dos sujeitos surdos na Educação Infantil*. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia), Faculdade de Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2004.

ORTIZ, Paula Nunes. *Filmes produzindo representações de escola*. São Leopoldo: UNISINOS, 2006. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Infantil). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

PEIXOTO, Clarissa de Souza. *A pedagogia do filme infantil: constituindo identidades masculinas*. São Leopoldo: UNISINOS, 2003. Trabalho de Conclusão (Curso de Pedagogia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Faculdade de Educação, 2003.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RIOMIDIA, Portal. *Marketing infantil responsável*. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_materia_conteudo.asp?idioma=1&v_nome_area=Materias&idMenu=3&label=Materias&v_id_conteudo=68606>. Acesso em: 16 jul. 2007.

ROGERS, Carl Ranson. *Liberdade para aprender*. Trad. Edgar Godói Da Matta Machado, Márcio Paulo De Andrade. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl Ranson. *Tornar-se Pessoa*. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RORTY, Richard. Solidariedade ou objetividade? In: RORTY, Richard. *Objetivismo, relativismo e verdade: Escritos Filosóficos I*. Trad. Marco Antônio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

RORTY, Richard. Racionalidade e diferença cultural. In: RORTY, Richard. *Verdade e Progresso*. Trad. Denise Sales. Barueri: Manole, 2005.

SABAT, Ruth. Relações de gênero na mídia. In: SCHMIDT, Sarai. (Org). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.65/68.

SABAT, Ruth. Filmes Infantis como máquinas de ensinar. In: *25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2002, Caxambu*. Grupo de Trabalho Educação e Comunicação, 2002. p. 235-252.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SADOUL, Georges. *Dicionário de filmes*. Porto. Porto Alegre: L&PM, 1993.

SALDANHA, Carlos. Brasileiro animadinho. *Galileu*, Revista. São Paulo: Globo n.192, p. 59, jul. 2007.

SANTAELLA, Lucia. Entrevista concedida a Revista Claudia. *Cláudia*. São Paulo: Abril, n. 1, ano 46, p. 40-44, jan. 2007.

SANTO, Shirlei Rezende Sales do Espírito; PARAÍSO, Marlucy Alves. Juventude monstruosa: subjetividade e sexualidade no currículo do Orkut. In: *Seminário Corpo gênero sexualidade: discutindo práticas educativas*. UFRGS, Porto Alegre, 2007.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna*. Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Trad. Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: 2004.

SCHMITZ, Egidio Francisco. *Os Jesuítas e a educação*: filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. O Adeus às metanarrativas educacionais. In SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. p.247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu. A política e a epistemologia do corpo normalizado. *Revista Espaço: Informativo Técnico Científico do INES*. Rio de Janeiro: INES, n. 8, p. 3-15, ago./dez. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu. *O currículo como fetiche*: A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação*: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STEINBERG, Shirley. Kinderultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação da informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs.) *Cultura infantil - a construção corporativa da infância*. Trad. George Bricio Japiassú. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p.9-52.

SVEIBY, Karl Erik. *A nova riqueza das organizações*: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Trad. Luiz Euclides Trindade Frazão Filho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TORRENT, Jordi. *Entrevista concedida para RIOMÍDIA*. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/portal/riomidia/rm_entrevista_conteudo.asp?idioma=1&v_no_me_area=Entrevistas&idMenu=4&label=Entrevistas&v_id_conteudo=68198>. Acesso em: 16 jul. 2007.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. Trad. Mauro Silva. São Paulo: Summus, 1997.

VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Júlia. Uma reforma educativa para as novas classes médias. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.1, p. 229-237, jan./jun., 1995.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.21, p.90-103, set./dez. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2. ed. p. 09-20.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.23, p. 5-15, mai./ago, 2003b.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Tradução e diferença*. Comentários acerca de conferência de Jorge Larrosa, na UFPel. Pelotas: UFPel, jul. 2003c. Mimeo.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Entrevistas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003d. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. Usando Gattaca: ordem e lugares. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LOPES, José de Sousa Miguel (org.). *A escola vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003e. p.73-90.

VEIGA-NETO, Alfredo. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, Sílvio & SOUZA, Regina Maria (org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p.131-146.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura e natureza; cultura e civilização, precauções quase-metodológicas. In: SOMMER, Luíz Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006. p.305-316.

VEIGA-NETO, Alfredo . Excertos foucaultianos. *Educação*. São Paulo, v. 3, p. 66-73, 2007a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Identidade, cultura e semelhanças de família: as contribuições da virada lingüística. In: BIZARRO, Rosa (Org). *Eu e o outro*. Porto: Universidade do Porto, 2007b.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Educação e crise são reciprocamente, causa e consequência uma da outra*. Entrevista. 2008 Disponível em: http://www.unisinos.br/_ihu/index.php?option=com_noticias&Itemid=18&task=detalhe&id=11783. Acesso em 28/1/2008.

VEJA. *Escancarada: assim é sua casa*. São Paulo: Abril, n. 2017, p. 84-95, 4 jul. 2007.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. IN: GARCIA, Regina Leite (org). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.17-34.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.73-92.

YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Trad. Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

YÚDICE, George. *Usos de la cultura en la era global*. Entrevista com George Yúdice, ago. 2005a. Disponível em: <<http://weblog.educ.ar/educacion-tics/cuerpoentrevista.php?idEntrev=94>>. Acesso em: 13 maio. 2007.

YÚDICE, George. *Economia auto - sustentável*. Entrevista com George Yúdice, 17 ago. 2005b. Disponível em: <<http://portalliteral.terra.com.br/Literal/calandra.nsf/0/32E954AD22E891A503257058006DDC4B?OpenDocument&pub=T&proj=Literal&sec=Dialogos>>. Acesso em: 13 maio. 2007.

YÚDICE, George. Cultura e educação no novo entorno. In: SOMMER, Luíz Henrique; BUJES, Maria Isabel (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2007, p.11-21.

REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

BIRD, Brad. O trivial e o fantástico dividem o espaço da tela. In: *Os Incríveis*. Direção: Brad Bird. Produção: John Lasseter. Roteiro: Brad Bird. 2004. 1. filme (115 min).

BUTLER, Eamonn. Desbravando novas terras. In: *O Galinho Chicken Little*. Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).

CARROS. Direção: John Lasseter. Produção: Darla K. Anderson. Roteiro: John Lasseter. 2006. 1 filme (96 min).

CRASH - No Limite. Direção: Paul Haggis. Produção: Paul Haggis, Robert Moresco, Don Cheadle, Mark R. Harris, Cathy Schulman. Roteiro: Paul Haggis, Robert Moresco. Gênero: Drama. 2004. 1 filme (107min).

DEBNEY, John. Có-có-ró-có: a música de O Galinho Chicken Little. In: *O Galinho Chicken Little*. Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).

DEU a louca na Chapeuzinho. Direção: Cory Edwards, Todd Edwards, Tony Leech. Produção: Maurice Kanbar, David Lovegren, Sue Bea Montgomery, Preston Stutzman. Roteiro: Cory Edwards, Todd Edwards, Tony Leech 2006. 1 Filme (80min).

DINDAL, Mark. Cantando de galo: um dia na vida do Diretor. In *O Galinho Chicken Little*. Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).

ERA do Gelo, A. Direção: Chris Wedge, Carlos Saldanha. Produção: Roteiro: Michael J. Wilson. 2002. 1 filme (115min).

ERA do Gelo 2, A. Direção: Carlos Saldanha. Produção: Lori Forte. Roteiro: ? 2006 1 filme (90min).

ESPANTA tubarões, O. *Direção: Bibo Bergeron, Vicky Jenson e Rob Letterman. Produção: Bill Damaschke, Janet Healy e Allison Lyon Segan. Roteiro: Rob Letterman, Damian Shannon, Mark Swift e Michael J. Wilson. 2004. 1 Filme (90min).*

FULLMER, Randy. Passarela: as vozes. In: *O Galinho Chicken Little*. *Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).*

GALINHO Chicken Little, O. *Direção: Mark Dindal. Produção: Randy Fullmer. Roteiro: Mark Dindal 2005. 1 filme (77min).*

INCRÍVEIS, Os. *Direção: Brad Bird. Produção: John Lasseter. Roteiro: Brad Bird. 2004. 1. filme (115 min).*

LASSETER, John. In: OS INCRÍVEIS. *Direção: Brad Bird. Produção: John Lasseter. Roteiro: Brad Bird. 2004. 1. filme (115 min).*

MONSTROS S.A. *Direção: Pete Docter. Produção: Darla K. Anderson. Roteiro: Andrew Stanton e Daniel Gerson. 2001. 1 filme (92 min).*

PROCURANDO Nemo. *Direção: Andrew Stanton. Produção: Graham Walters. Roteiro: Andrew Stanton. 2003. 1 filme (101 min).*

RATATOUILLE. *Direção: Brad Bird. Produção: Brad Lewis. Roteiro: Brad Bird, baseado em estória de Brad Bird, Jim Capobianco e Jan Pinkawa. 2007. 1 filme (110min).*

ROBÔS. *Diretor: Chris Wedge, Carlos Saldanha. Produção: Jerry Davis, John C. Donkin. Roteiro: Lowell Ganz, Babaloo Mandel. 2005. 1 filme (90 min).*

SEM-FLORESTA, Os. *Direção: Tim Johnson, Karey Kirkpatrick. Produção: Bonnie Arnold. Roteiro: Michael Fry, T. Lewis, Len Blum. 2006. 1 filme (96min).*

SHREK. *Direção: Andrew Adamson, Vicky Jenson. Produção: Ted Elliott, Penney Finkelman Cox, Jane Hartwell, Jeffrey Katzenberg, David Lipman Roteiro: William Steig, Terry Rossio, Ted Elliott. 2001. 1 filme (90min).*

SHREK 2. *Direção: Andrew Adamson, Kelly Asbury. Produção: Jeffrey Katzenberg,, David Lipman, Aron Warner, John H. Williams Roteiro: William Steig, Andrew Adamson. 2004. 1 filme (105min).*

SHREK Terceiro. *Direção: Chris Miller, Raman Hui. Produção: Jeffrey Katzenberg, John H. Williams, David Lipman, Aron Warner Roteiro: Jeffery Price, Peter S. Seaman. 2007. 1 filme (93 min).*

TITANIC. *Direção: James Cameron. Produção: James Cameron, John Landau Roteiro: James Cameron. Gênero: Drama. 1997. 1 filme (194 min).*

TOY STORY. *Direção: John Lasseter. Produção: ? Roteiro: Joss Whedon, Andrew Stanton, Joel Cohen, Alec Sokolow. 1995. 1 filme (81min).*

VIDA de Inseto. *Direção: John Lasseter. Produção: Darla K. Anderson e Kevin Reher. Roteiro: Andrew Stanton, Don McEnery e Bob Shaw. 1997. 1 filme (102min)*

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)