

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Olsiesky dos Santos

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, TRANSGRESSÃO E HUMOR  
NAS FIGURAS INFANTIS  
DOS DESENHOS ANIMADOS CONTEMPORÂNEOS**

Porto Alegre

2010

Simone Olsiesky dos Santos

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, TRANSGRESSÃO E HUMOR  
NAS FIGURAS INFANTIS  
DOS DESENHOS ANIMADOS CONTEMPORÂNEOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosa Maria Hessel Silveira

Porto Alegre  
2010

### CIP - Catalogação na Publicação

OLSIESKY DOS SANTOS, SIMONE  
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, TRANSGRESSÃO E HUMOR NAS  
FIGURAS INFANTIS DOS DESENHOS ANIMADOS  
CONTEMPORÂNEOS / SIMONE OLSIESKY DOS SANTOS. -- 2010.  
221 f.

Orientadora: ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2010.

1. DESENHO ANIMADO. 2. ESTUDOS CULTURAIS. 3.  
INFÂNCIA. 4. HUMOR. 5. TRANSGRESSÃO. I. HESSEL  
SILVEIRA, ROSA MARIA, orient. II. Título.

Dedico esta Tese a todos aqueles que se aventuram no amor, *este engano profundo do qual devemos sempre desconfiar*, em especial a Patrick Kenneth Rochford III, que permitiu que eu novamente me enganasse.

## AGRADECIMENTOS

Assumir uma escrita, especialmente de uma Tese, é se lançar numa criação que como tal, nasce, cresce, faz sofrer, faz ser feliz e passa. Passa no sentido de que *à escrita a qual me entrego é já toda instituição; ela desvenda meu passado e a minha escolha, dá-me uma história, escancara a minha situação, engaja-me sem que eu precise dizê-lo*. Passa a ser toda, uma propriedade "coletiva", por assim dizer!

Contudo, nesta trajetória de construção de uma produção intelectual muitas foram as contribuições, muito foi o apoio, a dedicação, a amizade, as escutas, sem as quais a conclusão dessa investigação não teria sido possível.

Isto posto, passo aos agradecimentos:

Agradeço a minha incansável orientadora, professora Rosa Maria, pela dedicação, conhecimentos, apoio, solidariedade e amizade nesse percurso.

Agradeço também à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por possibilitar a pesquisa de qualidade, gratuita, num dos melhores Programas de Pós Graduação do país. E ao NECCSO, Núcleo de Estudos Sobre Currículo, Cultura e Sociedade, por fomentar a pesquisa na área dos Estudos Culturais em Educação.

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha banca, de qualificação e final, Elisabete Garbin, Fatimarlei Lunardelli, Gilka Girardello e Edgar Kirchof, pelas contribuições e análises criteriosas e enriquecedoras.

Ao grupo de orientação, que sempre foram solidários e bons ouvintes, em especial as/os colegas: Cláudia, Michele, Letícia, Bela, Ninha, Iara, Sandra, Zé Vicente, Rodrigo, João e Marta, que sempre me apoiaram nos momentos mais complicados.

Aos professores/as: Elisabete Garbin, Marisa Vorraber Costa, Jane Felipe de Souza, Susana Rangel Vieira da Cunha, Sandra Mara Corazza, Nádia Geisa Silveira de Souza, Fernando Seffner, Guacira Lopes Louro e Maria Lúcia Castagna Wortmann, agradeço pelos seminários que tanto contribuíram na minha pesquisa.

Ao professor Jorge Ramos do Ó, cuja escrita "artistada" e a maneira apaixonada de ensinar tanto me incentivaram e instigaram nesta caminhada de pesquisa.

Aos amigos, amigas, colegas de núcleo: Angélica, Viviane, Gisvaldo, Rita, Eloenes e Cintia pelas trocas, pelo apoio, pelos momentos alegres que foram compartilhados nos tantos "intervalos", eventos e viagens dos quais participamos neste período.

As amigas/os de todas as horas: Karla, Nelma, Andrea, Leslie, Cláudia, Cláudio, Nara, Núbia, Marlise, Gabi, Lu Uberti, Marta, Márcia, Sandra, Cibele, ao pequeno Miguel e a todos/as amigos/as virtuais ou não, que sempre me incentivaram a ir adiante, ultrapassando os obstáculos.

Aos funcionários dos diversos setores e corpo técnico do programa obrigado pela disponibilidade.

Aos meus alunos/as e aos meus colegas de trabalho da Escola Municipal Ildo Meneghetti.

Aos primos/as, especialmente Celena, Marcos, Beto, Nanda e Quinho, e ainda a dinda Clélia pela amizade e incentivo.

E a minha família: mãe, pai, irmã e sobrinhos pelo carinho, apoio nos momentos críticos, por sempre apostarem em mim, acreditando nos meus projetos e por me consolarem nos tempos difíceis.

*O amor está por reinventar.*

*(Rimbaud)*

*Por que as feiticeiras? Porque  
elas dançam. Dançam na lua  
cheia. Mulheres lunares,  
lunáticas, à espera - dizem eles -  
da loucura periódica. (...)*

*Porque elas cantam. Posso então  
escutá-las? Escutá-las com outro  
discurso.(...) Porque elas vivem.  
Porque estão em contato direto  
com a vida e seus corpos, com a  
vida da natureza, com a vida do  
corpo dos outros.(...)*

*(Xavière Gauthier)*

## RESUMO

Esta tese tem como principal objetivo analisar as representações de gênero e de professor/a trazidas pelos desenhos animados "*As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy*" (*The Grym Adventures of Billy & Mandy*) e "*Os Anjinhos*" (*Rugrats*), considerando, em especial, a sua conexão com o humor. A perspectiva adotada foi a dos Estudos Culturais pós-estruturalistas, contando com aportes de outros campos de estudo como o da comunicação e psicanálise lacaniana. Para a consecução do objetivo, foram selecionados, transcritos e analisados episódios dos referidos *DAs* exibidos entre 1991 e 2010 pelos canais por assinatura *CartoonNetwork* e *Nickelodeon*. As reflexões desenvolvidas buscaram olhar, na narrativa dos desenhos animados, as representações dos/as personagens, especialmente as/os infantis, articulando-as aos conceitos de gênero, poder, transgressão, escola, entre outros. Na abordagem dessas questões, foi enfatizado o uso do humor como recurso textual potente, artifício do qual se valem os desenhos animados na fabricação de estereótipos que produzem o sujeito infantil. Em relação a questões de gênero, o movimento fundamental desse trabalho foi dar visibilidade às relações de poder que ali estão sendo constituídas, algumas, pela via da transgressão, outras pela via da fragilização. Em relação às representações de escola e docência foi possível verificar algumas rupturas com a figura "consagrada" de professora (afetiva, dedicada e maternal). Entretanto, as representações de escola e de ensino não diferem do modelo tradicional da escola moderna, englobando seriação, organização de tempos e espaços, priorizando conteúdos e avaliações por conceitos. Nos outros espaços educativos analisados nos episódios recortados, há claras relações de poder, governamento e controle. Em síntese, observou-se que, nos discursos dos referidos desenhos, direcionados para o público infantil, é possível visualizar estereótipos que agem na produção de subjetividades femininas e masculinas, as quais atuam enquanto pedagogias culturais.

**Palavras-chave:** Desenho animado. Infância. Gênero. Humor. Estudos Culturais. Transgressão. Representações de escola. Representações de professor(a). *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy*. *Os Anjinhos*,

---

SANTOS. Simone Olsiesky dos. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. xxx f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.



## ABSTRACT

This thesis aims at analysing gender and male and female teacher representations by animated television series "*The Grim Adventures of Billy & Mandy*" and "*Rugrats*", especially considering their association with humour. We have used the poststructuralist Cultural Studies perspective with the help from other study fields such as communication and Lacanian psychoanalysis. For this objective we have selected, transcribed and analysed episodes of the films presented between 1991 and 2010 in channels *CartoonNetwork* and *Nickelodeon*. Reflections have sought to examine representations of characters, especially children's, linking them to concepts of gender, power, transgression, school, and others linked to them. When treating these questions, we have stressed on the use of humour as a potential textual tool, a device animated television series use to create stereotypes producing the infant-subject. Concerning gender, the key movement of this work was towards visibility for power relations shaped there, some by transgression, some by frailty. Concerning school and teacher representations, we have found some ruptures with the 'established' female teacher figure (affectionate, devoted and motherly). However, school and education representations are not different from the traditional model of the modern school, including serialisation, time and space organisation, stressing on content and grade evaluation. In other educational spaces we have analysed in particular episodes, there are clear relations of power, government and control. In sum, we have observed that, in discourses in the particular child-directed animated series, it is possible to view stereotypes producing male and female subjectivities, which act as cultural pedagogies.

**Keywords:** Animated series. Childhood. Gender. Humour. Cultural Studies. Transgression. School representation. Male and female teacher representations. *The Grim Adventures of Billy & Mandy*. *Rugrats*.

---

SANTOS. Simone Olsiesky dos. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. xxx f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.

## RÉSUMÉ

Le principal but de cette thèse a été d'analyser les représentations de genre et d'enseignant introduites par les dessins animés "*Billy et Mandy, Aventuriers de L'au-delà*" (*The Grym Adventures of Billy & Mandy*) et "*Les Razmokat*" (*Rugrats*), en mettant accent particulièrement sur leur rapport avec l'humour. La perspective adoptée est celle des Études Culturelles post-structuralistes avec des contributions venant d'autres domaines d'études telles que la Communication et la Psychanalyse Lacanienne. Pour y arriver, on a sélectionné, transcrit et analysé des épisodes de ces dessins animés exhibés entre 1991 et 2010 par les chaînes de télévision *CartoonNetwork* et *Nickelodeon*. Les réflexions développées cherchent à observer dans le récit des dessins animés les représentations du/des personnages, en particulier celles des enfants, en les reliant aux concepts de genre, pouvoir, transgression, école et d'autres. En abordant ces questions, on a vérifié que l'utilisation de l'humour est un recours textuel puissant, un artifice employé par les dessins animés dans la fabrication de stéréotypes qui produisent le sujet-enfant. En ce qui concerne les questions de genre, le mouvement fondamental de ce travail a été de donner de la visibilité aux relations de pouvoir qui s'y forment, certains par le biais de la transgression, d'autres par la voie de l'affaiblissement. En ce qui concerne les représentations de l'école et des enseignants, il a été possible de vérifier certaines ruptures avec la figure "sacré" de l'enseignant (affectueuse, dévouée et maternelle). Cependant, les représentations d'école et d'éducation ne diffèrent pas du modèle traditionnel de l'école moderne, qui englobe le classement, l'organisation du temps et des espaces, en établissant des contenus et des évaluations fondées sur des concepts. Dans d'autres espaces éducatifs analysés dans les épisodes en question, il existe clairement des relations de pouvoir, de gouvernance et de contrôle. En résumé, on a observé que dans les discours des dessins étudiés destinés aux enfants, on peut observer les stéréotypes qui agissent dans la production de subjectivités féminines et masculines en tant que des pédagogies culturelles.

**Mots-clés:** Dessin animé. Enfance. Genre. Humour. Études Culturelles. Transgression. Représentations d'école. Représentations d'enseignant(e). *Billy et Mandy, Aventuriers de L'au-delà*. *Les Razmokat*.

---

SANTOS. Simone Olsiesky dos. **Representações de gênero, transgressão e humor nas figuras infantis dos desenhos animados contemporâneos**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. xxx f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2010.

## LISTA DE FIGURAS

Fig. 01: Traços da personagem Mandy.....	62
Fig. 02: Personagem Hoss Delgado.....	
Fig. 03: Traços do personagem Billy.....	63
Fig. 04: Traços do Personagem Irwin.....	65
Fig. 05: Mandy transformada em personagem de Anime.....	67
Fig. 06: Imagem de Mandy na abertura do desenho.....	80
Fig. 07: Mãos saem das tumbas.....	80
Fig. 09: Título do desenho em 2001-2006.....	83
Fig. 10: Personagem Mandy.....	85
Fig. 11: Personagem Billy.....	86
Fig. 12: Personagem Puro Osso ou Ceifador Sinistro.....	86
Fig. 13: Personagem Angélica Pickles.....	93
Fig. 14: Personagem Tommy Pickles.....	93
Fig. 15: Personagens: Stu Pickles, Didi Pickles, Tommy Pickles e Dylan Pickles.....	94
Fig. 16: Personagem Chuckie.....	94
Fig. 17: Personagem Kimi Watanabe.....	95
Fig. 18: Personagens Phil De Ville e Lil De Ville.....	95
Fig. 19: Personagem Susie Carmichel.....	96
Fig. 20: Personagem Puro Osso trabalhando.....	106
Fig. 21: Lula divertindo-se com moças.....	120
Fig. 22: Casamento Diretor Cururu e Lula.....	120
Fig. 23: Angélica furiosa com os amigos bebês.....	123
Fig. 24: Personagens Chuckie, Phil, Lil e Tommy apavorados.....	123
Fig. 25: Personagem Angélica.....	139
Fig. 26: Personagem Jonathan.....	140
Fig. 27: Puro Osso vestindo avental.....	145
Fig. 28: Personagens Billy e Lula.....	146

Fig. 29: Billy no arco-íris.....	150
Fig. 30: Chuckie andando em círculos.....	152
Fig. 31: Personagem Puro Ossinho e família.....	155
Fig. 32: Personagem Billy de pijama cor de rosa.....	158
Fig. 33: Entrada na escola.....	164
Fig. 34: Bagunça na sala de aula.....	165
Fig. 35: Personagem Professora Substituta.....	166
Fig. 36: Billy e Irwin transformados em picles.....	171
Fig. 37: Professora comandando a escavação.....	173
Fig. 38: Professora descansando no deserto.....	174
Fig. 39: Personagem Diretor Cururu.....	176
Fig. 40: Senhor Planter (Pai).....	180
Fig. 41: Abraham na escola com Billy, Mandy e Irwin.....	182
Fig. 42: Baby - sitter com Angélica.....	190
Fig. 43: Esquema de segurança da creche.....	194
Fig. 44: Tommy no castigo.....	197

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 ESTUDOS CULTURAIS, INFÂNCIA, GÊNERO E HUMOR NOS DESENHOS ANIMADOS.....	20
2 CULTURA VISUAL: OS DESENHOS ANIMADOS.....	37
2.1 Os Desenhos Animados na Contemporaneidade.....	44
2.2 Como se fazem Desenhos Animados.....	54
2.2.1 Os desenhos japoneses: Animes.....	66
2.3 Desenhos Animados X Quadrinhos: aproximações e diferenças.....	69
3 APRESENTANDO: AS TERRÍVEIS AVENTURAS DE BILLY & MANDY E OS ANJINHOS.....	75
3.1 Sobre AS TERRÍVEIS AVENTURAS DE BILLY & MANDY.....	77
3.1.1 Examinando os personagens .....	84
3.2 Sobre Os ANJINHOS.....	91
3.2.1 Examinando os personagens .....	92
4 ANALISANDO AS TRAMAS .....	98
4.1 Abordando Gênero e Transgressão.....	98
4.1.1 Transgressão e empoderamento das meninas nos desenhos animados: uma inversão do binarismo?.....	101
4.1.2 A fragilização das figuras masculinas nos DAs.....	131
4.1.3 Representações de Escola, de Professor/a e de Saber na visualidade humorística dos DAs.....	161
5 AMARRANDO AS PONTAS OU PARA FALAR EM CONCLUIR.....	199
REFERÊNCIAS.....	205
ANEXOS.....	219
ANEXO A: FICHA TÉCNICA DO DESENHO ANIMADO Nº 1.....	220
ANEXO B: FICHA TÉCNICA DO DESENHO ANIMADO Nº 2.....	221

## APRESENTAÇÃO

Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim, transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2003, p. 17).

Muitas pesquisas já foram empreendidas no campo dos estudos sobre a infância e no cruzamento deste campo com a Educação, focalizando a textualidade de produções discursivas voltadas ao consumo infantil, tais como os desenhos animados. Tais estudos foram cruciais na ampliação das investigações nesta área. Creio, assim, que não seja nada fácil acrescentar uma investigação interessante e inovadora neste sentido. Apesar desse panorama, pontuo que desejo descortinar um novo ângulo de análise e exemplificar problemas novos a partir de outros pontos de vista.

Proponho, assim, nesta tese, analisar nos desenhos animados (cartuns) a infância inscrita em seus personagens, a partir de alguns temas centrais: questões de gênero, no que diz respeito ao empoderamento das meninas e fragilização do masculino, mais centralizada nos meninos, e questões de transgressão a normas sociais, tanto da figura docente quanto dos personagens infantis. Na abordagem dessas questões, enfatizarei o uso do humor como recurso textual e sua relação com a significação, com a construção de sentidos para a infância, e a produção do próprio sujeito infantil. Se, ao final da leitura de meu trabalho de pesquisa, eu tiver propiciado ao leitor interrogantes sobre este tema, terei alcançado meus objetivos, ou seja, produzir novos conhecimentos, convocar, embrenhar o leitor no campo da infância, da educação e dos desenhos animados.

Julgo que o objeto sobre o qual esta tese se debruça tem importância para o campo da Educação, por acionar formações discursivas que operam para além das

instâncias historicamente constituídas para este fim, ou seja, a escola. Em relação a tais instâncias, cito as palavras de Bujes (2009, p. 202)

a escola vive num mundo onde outros ritmos, outras relações espaço-temporais vieram a ganhar proeminência; onde podemos quase imediatamente saber o que se passa no mundo, pois as conexões via internet e TV nos colocam instantaneamente em contato com os últimos acontecimentos de todos os tipos; onde as crianças convivem com um frenesi de imagens e uma miríade de estímulos simultâneos e concorrenciais, em que os cartuns, videoclipes, músicas eletrônicas "latejam" numa cadência ultrarrápida, misturando imagens, sons cores, movimentos.

Entendo, ainda, que este estudo é relevante por analisar um dispositivo poderoso como a televisão, repleta de significados simbólicos, de clichês contidos nas piadas, na performance dos personagens, nas maneiras de dizer; tais signos asseguram pertencimento e legitimam verdades em um processo identificatório inscrito no presente. Refiro-me à análise de um artefato cultural midiático, a TV, e, especificamente nesta tese, um dos gêneros – animação – consumido amplamente e, portanto, englobando uma Pedagogia Cultural. Considero, ainda, que muitas crianças, ao ingressarem na escola, já foram subjetivadas pela pedagogia televisiva entre outras mídias. A esse respeito, Giroux (1995a, p. 50) afirma que, ao analisarmos a cultura infantil e, também, a cultura produzida para consumo infantil, verificamos que as lutas em "relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão" não estão localizadas somente nas escolas, uma vez que "as identidades individuais e coletivas das crianças [...] são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema". Observo que, quando investigamos formas simbólicas como as produções televisivas, tão complexas, faz-se necessário tramar conhecimentos como numa teia, retirados de diversos campos, e articulá-los num exercício alquímico de bricolagem<sup>1</sup>, que implica apontar e discutir as representações e poderes desde campos como comunicação

---

<sup>1</sup> Bricolagem é uma expressão cujo sentido literal se relaciona a "jogar por tabela" (*bricoler*). No contexto desta tese está relacionada à articulação de elementos, de noções de campos distintos numa incursão que permite ampliar as análises.

articulados com estudos sobre Pedagogia Cultural. No entanto, torna-se imprescindível considerar que os significados sempre escapam "às representações e que as articulações que empreendemos em nossas análises são contingentes e situadas", assim, não temos a pretensão de dar conta da totalidade dos significados para determinada temática (HALL, 1997, *apud* WORTMANN, 2005, p. 65). Esclarecendo melhor, quando priorizamos em nossas análises, determinado objeto cultural e abandonamos outros, tais opções fazem com que estejamos produzindo "novas articulações ou rearticulações enquanto práticas de produção de significado", os ditos ganhos interpretativos (WORTMANN, 2005, p. 65).

Para a seleção dos desenhos animados que serão utilizados na tese, considerei vários critérios simultaneamente. Em primeiro lugar, escolhi desenhos cômicos nos quais alguns personagens encarnam figuras transgressoras e, também, considerei a ocorrência, nos discursos destes desenhos, de uma fragilização das figuras masculinas. Por outro lado, selecionei desenhos com elevado índice de audiência na TV por assinatura, que fazem parte de uma programação nos distintos canais nos quais são exibidos (*Cartoon-Cartoon e Nick Jr*).<sup>2</sup> Atendendo a estes critérios, escolhi *As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy* e que faz parte do bloco do canal 90 *Cartoon Network* (em Porto Alegre), na programação denominada *Cartoon-Z@um*. Ainda selecionei *Os Anjinhos*, veiculados até o presente pela *Nickelodeon Brasil*, canal – 92 da programação do *Nicktoon/Nick Jr*. Estes dois desenhos (*DAs*)<sup>3</sup> são exibidos na *SKY TV* por assinatura (ao final do trabalho a ficha técnica contem todas as informações sobre os mesmos).

Os desenhos selecionados tiveram alguns episódios decupados e investigados pelas recorrências no que concernem às questões de gênero e transgressão, como mencionei anteriormente; além disso, considerei que tais desenhos utilizam a comicidade e o humor, o que produz efeitos impactantes: desencadeiam o riso e o prazer, ingredientes importantes na captura dos sujeitos pela via da satisfação. Os desenhos

---

<sup>2</sup> Estas denominações são especificamente utilizadas pelos próprios canais de TV por assinatura, sendo que os desenhos incluídos nessa programação (*Cartoon-Z@um e Nick Jr*) possuem grande audiência do público infantil, conforme informações da própria revista *Monet* - revista voltada à veiculação das programações dos canais da *Net TV*. (Revista *Monet* - Edição especial: *Os 100 melhores desenhos de todos os tempos*. n. 85, abr. 2010p. 23-41).

<sup>3</sup> Ao longo deste trabalho de pesquisa denominarei abreviadamente de EC os Estudos Culturais, e *DAs*, os desenhos animados, devido à grande frequência de sua utilização.



animados apresentam uma tônica de criação apoiada na sutileza visual e na graça, utilizando uma comunicação fácil, clara, imediata através da empatia, da magia, do encantamento.

Nos fragmentos de episódios foram investigadas as falas, as imagens e a representação de cada personagem, especialmente dos protagonistas. Sobre isso interessou-me mais, neste trabalho, o que o discurso dos desenhos animados significa, considerando os efeitos de poder que aciona e compreendendo que as enunciações presentes na textualidade dos desenhos posicionam os personagens-crianças e lhes atribuem poderes. Vale mencionar que não foi especialmente focalizada a trilha sonora.

Busquei descortinar os sentidos e as representações da infância, circulante nestes desenhos, tomando-os enquanto textos que, pela via do humor, podem ser "lidos", desconstruindo a naturalidade estética que os constitui. Utilizo a perspectiva teórica dos Estudos Culturais como uma forma determinada de ver e dizer o tempo presente. Valho-me de uma dimensão relativista, provisória, contrária a afirmações definitivas.

Os saberes sancionados na mídia televisiva não fazem parte apenas de seu discurso, de um saber que lhe seria exclusivo. O discurso ratificado na mídia televisiva é imbricado a uma série de outros saberes, fundamentando-se nos mais diversos campos; situa-se propriamente na articulação de vários discursos. Partindo da concepção de que os sujeitos infantis são constituídos e se constituem a partir de um investimento discursivo, é possível afirmar que não existe um objeto natural chamado criança ou adulto, mas, sim, que estes objetos são materializados pela gramática que os enuncia, conforme pontua Corazza (2001).

Independente dos índices de audiência, do quanto os desenhos animados atraíam os telespectadores com sua estética, considero, inicialmente, que "os temas do humor revelam questões importantes das sociedades envolvidas: desde os interesses dominantes, as atitudes e valores relativos à identidade (por exemplo, gênero e etnia) até seus contrapontos, contradições e ambivalências" (BREMNER; ROODENBURG, 2000, p. 257). Assim, ao abranger o humor e outras estratégias, o discurso ali veiculado

projeta subjetividades, à medida que apresenta, através da *performance* dos personagens, características e traços do infantil.

Nos *DAs* estudados verifiquei que os personagens-criança se apresentam a partir de um discurso repleto de significações, de expressões de vozes, no qual a figura do feminino, através das personagens-criança meninas, ocupam um lugar revestido de um empoderamento, prioritariamente transgressor (conforme já havia sido mencionado).

Meu desafio está exatamente em tentar fazer compreender como este discurso sobre a infância, sobre as meninas, e sobre a escola é materializado na TV tornando-se possível.

Quero verificar como algumas verdades, alguns saberes podem estar sendo ratificados, uma vez que tal discurso abrange, elimina, admite, recusa, valoriza, oculta, categoriza, expõe, rechaça, evoca, produz, etc. Compreendendo que o discurso, na perspectiva foucaultiana, 'fabrica' os objetos sobre os quais fala (SILVA, 2000a, p. 43), a partir das representações trazidas nos *DAs*, a mídia televisiva pode estar reificando um discurso que legitima a "menina como maléfica", os meninos como os "bobos", os adultos como os sem autoridade, etc. Foucault<sup>4</sup> (*apud* CASTRO, 2004, p. 95) afirma que: "se trata de reencontrar, a partir do discurso, quais são as intencionalidades do sujeito falante [...], já que o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona".

Para Foucault (1999, p. 57-58), o discurso é o "conjunto de acontecimentos", estes entendidos no âmbito da materialidade – "séries homogêneas, mas descontínuas". Os discursos são estruturados; alguns, legitimados, outros, nem tanto. Então, os menos prestigiados têm de 'lutar' muito para adquirir alguma legitimidade. Seguindo a breve apresentação do pensamento foucaultiano, utilizo-me da afirmação de Giroux (1995b, p. 147) de que "as imagens não são nem objetivas nem transparentes, mas produzidas no interior de locais discursivos e materiais de disjunção, ruptura e contradição".

---

<sup>4</sup> As traduções do espanhol são de minha responsabilidade.

Tendo apresentado, em linhas gerais, o objetivo do estudo, os interesses que me movem e o material que escolhi para a análise, passo a explicar a organização da tese.

*Estudos Culturais, Infância, Gênero e Humor nos Desenhos Animados* constitui a seção inicial deste trabalho. Nela apresento o campo teórico em que me movimento, minhas ferramentas conceituais e as temáticas que serão desenvolvidas na seção de análise.

Na seção *Cultura Visual: Os Desenhos Animados*, discuto e conceituo a cultura visual, traçando uma retrospectiva histórica sobre o universo da animação e localizando o/a leitor/a no tempo histórico no qual surgiram os desenhos animados. Esta seção é composta pelas subseções *Os Desenhos Animados na Contemporaneidade*, em que concentro as discussões nas produções atuais, apoiada em autores como Buckingham (2007). Em *Como se fazem Desenhos Animados*, trago os elementos de criação, a linguagem, a caracterização dos personagens, os formatos usuais, dissecando os desenhos investigados e utilizando as imagens dos mesmos para exemplificar os conceitos abordados.

Na subseção *Os desenhos japoneses: Animes*, lanço um breve olhar sobre os desenhos animados japoneses, pela sua relevância no universo da animação e apresento algumas articulações estabelecidas com os *DAs* investigados. *Desenhos Animados X Quadrinhos: aproximações e diferenças* — nesta subseção abordo as semelhanças e peculiaridades dessas duas linguagens.

Na seção *Apresentando As Terríveis Aventuras De Billy & Mandy e Os Anjinhos*, realizo uma apresentação inicial a partir das sinopses e, nas subseções *Sobre As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy* e *Sobre Os Anjinhos*, esmiúço mais detalhadamente as histórias, fazendo considerações sobre o formato destas produções e examinando os personagens de ambos os desenhos animados, inclusive trazendo alguns recortes de episódios.

*Analisando As Tramas* — empreendo nesta seção as análises propriamente ditas dos episódios selecionados. Inicialmente trago a subseção *Abordando Gênero e Transgressão* e a seguir desdubro esta temática em três eixos. No primeiro eixo:

investigo a *Transgressão e Empoderamento das Meninas nos Desenhos Animados: uma inversão do binarismo?*; aqui, passo a problematizar as questões de gênero veiculadas à posição feminina, descortinando um empoderamento das personagens meninas e femininas em geral, e algumas inversões. No segundo eixo: *A Fragilização das Figuras Masculinas nos DAs*, as análises referem, a partir de recortes dos episódios selecionados, as configurações de masculinidades presentes na narrativa dos desenhos.

Já na subseção *Representações de Escola, de Professor/a e de Saber na Visualidade Humorística dos DAs*, trago algumas representações de escola, de educação e de professor/a possibilitadas pela análise de alguns episódios selecionados. E, por fim, em *Amarrando as Pontas ou Para Falar em Concluir*, a última parte desta pesquisa, trago algumas reflexões provocadas pelo percurso feito e sinalizo os desdobramentos da pesquisa que justificam possíveis outros estudos.

## 1 ESTUDOS CULTURAIS, INFÂNCIA, GÊNERO E HUMOR NOS DESENHOS ANIMADOS

Criar uma cultura não significa apenas realizar descobertas originais individualmente. Significa também, e especialmente, popularizar, de forma crítica, certas verdades já conhecidas, torná-las sociais, por assim dizer, conferir a elas a consistência de base para ações vitais, torná-las elementos coordenadores de relevância intelectual e social (ANTONIO GRAMSCI, *apud* GIROUX 2003, p. 149).

Para dar início à discussão, procurarei em seguida explicitar uma possível aproximação entre os Estudos Culturais e as temáticas centrais da tese. Neste exercício, irei me valer das produções dos próprios EC e de outros autores cujo pensamento me será útil, como Bauman (2007), Hall (1997), Buckingham (2007), Kincheloe (2004), Louro (1997), Foucault (1987), Mattelart (2004, 2005), Eagleton (2005), Silverstone (1999), Veiga-Neto (2006a), Possenti (1998), Alberti (2002), Lulkin (2007), entre outros que, a partir de suas produções, analisam diversos aspectos da cultura, especialmente diante do processo de globalização no contexto contemporâneo.

Esta hibridização no uso de autores e produções se faz necessária porque meu objeto de estudo, os *DAs*, implica este cruzamento entre inúmeras dimensões. E, sendo os desenhos animados artefatos da cultura, estão inscrito na produção de saber e nas relações de poder que o atravessam. Importa compreender, neste momento, de que infância se fala. Falo aqui de uma infância visível, uma infância que teve uma construção histórica, social e cultural. Hoje tanto o conceito, quanto os sujeitos da infância diferem, por exemplo, do modelo moderno de infância e de sujeito infantil, assim como, as responsabilidades atribuídas aos pais enquanto figuras primordiais no que tange ao investimento com os filhos, também vêm se modificando.

Em relação à infância, no presente faz-se alusão freqüente a mais riscos, mais perigos iminentes para a infância. Alguns, de ordem moral, causados pelo progresso tecnológico, perigos que vem por meio do acesso a *media*, à internet nas redes de relacionamento. Outros riscos estão relacionados a doenças causadas pelo consumo exacerbado de produtos industrializados, como os *fast-food* que cada vez mais eleva o índice de obesidade infantil e doenças associadas. Há também os riscos ligados à falta de acesso à educação, e até mesmo os perigos relacionados à livre circulação em espaços públicos.

Conforme Buckingham (2007) a preocupação em relação ao "perigo dos estranhos", "o tráfego" e "outras ameaças às crianças" encorajou pais e mães a equiparem o lar (e em particular o quarto das crianças) para transformá-lo em um local de diversão, uma alternativa tecnologicamente rica e protegida dos riscos potenciais do mundo exterior. Todos estes fenômenos acabam por alavancar a relação da infância - ao menos a da classe média - com ambientes protegidos que parecem se constituir em alternativas seguras de diversão estreitando os laços das crianças com a televisão e com a programação destinada ao público infantil, incluindo os *DAs*. Vale lembrar que, nos nossos dias, o contexto interativo e, portanto, de formação das crianças, suas possibilidades de receber e estabelecer trocas sociais se dão para além da escola, da família, dos amigos, da comunidade próxima. A criança dispõe de tudo isso e também dos *DAs*. A média de tempo que uma criança passa diante do vídeo, varia em torno de 28 horas semanais, especialmente nas periferias dos países em desenvolvimento; contudo, conforme relatório da UNESCO (FEILITZEN; CARLSSON, 2002, p. 20) "apesar da globalização da mídia o acesso infantil a ela ainda é muito desigual".

Conforme pontua Buckingham, (2007, p. 107), no contexto atual as crianças acabam tendo um maior cerceamento à sua autonomia; em consequência os investimentos econômicos destinados ao seu lazer tiveram um aumento substancial, como afirma o autor: *o lazer infantil vinculou-se inexoravelmente à "revolução do consumo"*. O autor segue referindo o quanto o lazer das crianças adquiriu um estatuto de currículo voltado ao consumo. Em contrapartida, tal fato acarreta um efeito sobre a infância, que é o de

que "as crianças parecem não querer serem mais crianças, daí precisamos cada vez mais encorajá-las a sê-lo" (2007, p. 111).

Atualmente, em função da violência urbana, os pais preferem que seus filhos permaneçam o maior tempo possível dentro de casa, que se pressupõe ser o local onde estarão protegidos de atos violentos. Segundo o autor, as crianças passam a se relacionar mais com os seus personagens favoritos dos *DAs*, num nível imaginário, enquanto seu grupo da escola e vizinhos "passam para segundo plano". Vale mencionar a eficácia simbólica dos personagens dos *DAs* que induzem ao riso, às gargalhadas e ao prazer, que, por vezes, acabam por ocupar o espaço antes habitado pelas relações pessoais diretas.

Os eventos cômicos presentes nos *DAs* perduram na memória, possibilitando que persistam no imaginário infantil. Por este motivo, não só a maioria dos personagens dos *DAs* são crianças mas, também, a rotina das crianças contemporâneas é representada nos desenhos, propiciando uma possível identificação.

A título de ilustração, vale relembrar que, nas paródias visualizadas nos episódios dos desenhos assistidos, nos deparamos com fatos corriqueiros como: ir à escola, prestar prova, andar de triciclo, fazer piquenique, divertir-se nas férias, participar de festejos em datas comemorativas questões de gênero, transgressão infantil, medos, e até mesmo tristezas e frustrações que fazem parte da realidade do mundo das crianças, entre outras temáticas e situações que envolvam aventuras. Na maioria das vezes, são reforçados aspectos inusitados na narrativa, possibilitando um tom de aventura e comédia, no qual as dificuldades são criadas a partir das atitudes geralmente impensadas de alguns personagens protagonistas como *Billy* em *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy* e os *Bebês* no *Desenho Animado Os Anjinhos*.

Cabe pontuar a possibilidade que o cômico instaura: a de pensar certas questões de uma forma satírica, algo que se confunde com a zombaria e que, equivocadamente, pode passar uma impressão de inconsistência, que é equivocada, pois, conforme LULKIN (2007, p. 98):

O humor solicita mobilidade e a mobilidade provoca a inteligência, que deve capturar o evento cômico na velocidade que lhe é peculiar (...) é algo como uma pequena fagulha, uma rápida fricção entre ideias, um desacerto inesperado, um entrecruzar de enunciados...

Quero com isso refletir sobre esta forma subjetiva e anárquica de dialogar com o pensar — o humor, captando a nossa atenção e construindo narrativas sobre os sujeitos. *São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos, e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e em especial de desconfiança* (LOURO, 1997, p. 63).

Buscando contextualizar o presente estudo no campo dos Estudos Culturais, retomo agora alguns de seus aspectos centrais.

Os Estudos Culturais hoje são uma espécie de rede, que se expandiram em diversas áreas de estudo, em distintos contextos. Eles, surgiram a partir de uma demanda de práticas e investigações para pensar um mundo diversificado, compondo-se de diferentes conhecimentos e modos de teorizar a cultura. Diante de uma nova configuração sócio-histórica, os EC vem contribuindo para uma leitura crítica do mundo e da cultura. Contudo, trata-se de uma crítica não no sentido corriqueiro, de mera contestação, mas uma "crítica como o conjunto de procedimentos pelos quais outras tradições são abordadas" (JOHNSON, 2000, p. 10). Trata-se de estudos que compreendem a cultura como um "local de diferenças e de lutas sociais" (ibidem, p. 14) e abarcam uma dimensão política para além do terreno das ideias e da metodologia; os EC articulam-se com os Estudos Literários, os Estudos de Gênero e Sexualidade, os Estudos de Raça e Etnia, entre tantos outros, entre os quais também se situam os estudos sobre a infância contemporânea. Nas investigações dos EC que incorporam as contribuições da Comunicação, História, Filosofia, Crítica Literária, Antropologia, Sociologia, Artes, Estudos Feministas, a cultura é o elo de ligação, numa alquimia para "produzir conhecimento útil e relevante nos diversos campos" (JOHNSON, 2000).

Cabe referir que, na perspectiva dos EC, os processos culturais estão próximos às forças sociais, especialmente no que diz respeito a relações sociais, divisões por gênero,



sexualidade e idade. Para estes estudos, a cultura implica relações de poder entre os grupos sociais e os sujeitos, concorrendo para a fabricação de relações assimétricas entre estes, em especial, se considerarmos a cultura como um *locus* "onde se dá a luta pela significação, na qual grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses de grupos dominantes" (COSTA, 2004, p. 25).

Considerando a importância do conceito de cultura nos EC, busco a seguir apresentar as transformações do mesmo em alguns contextos, apresentando suas mais importantes versões, através de uma breve retrospectiva. A importância de pensarmos a cultura vem, entre outros motivos, do fato de que, na contemporaneidade, vivemos uma mudança em diversos aspectos da política cultural, como descreve Hall (1997, p. 34),

— A regulação e o governo da cultura — em relação aos meios de comunicação (rádio e TV), e suas instituições; a censura nas artes; a relação das culturas das minorias com as tradições culturais "dominantes" no âmbito nacional; o controle do fluxo internacional das imagens e dos produtos culturais; a regulação da moralidade e das representações da sexualidade; e assim por diante.

Qual a raiz etimológica da palavra cultura? A palavra possui nuances sociais, artísticas, e letradas, mas para além dos possíveis sentidos metafóricos, enunciamos as definições que seguem (MAGALHÃES, 1951, p. 511): (1) "ação ou maneira de cultivar a terra, arte de cultivar certos produtos naturais, (2) estudo, aplicação do espírito a uma *cousa*, adquire-se cultura pelo estudo, pela observação e com o próprio passar dos anos, (3) há nas democracias, justa preocupação de elevar o nível cultural das massas populares, dando-se-lhes ensejo de, por diversos modos, adquirir conhecimentos em escolas, [...] nas universidades populares, em cursos pelo rádio e cinema educativo". Já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2006, p. 135) encontramos as acepções: (1) "ato ou efeito de cultivar, (2) complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores transmitidos coletivamente e, típicos de uma sociedade". Retomando a etimologia da palavra "cultura", em dicionário de latim de onde provém a palavra da língua

portuguesa, aparece a seguinte acepção: "lavoura, amanho, instrução" (AZEVEDO, 1955, p. 53). Trata-se do primeiro sentido que, historicamente a palavra incorporou, derivada do latim *colere*, ou seja, cultura significava também cultivar, proteger e adorar. Como pontua Eagleton (2005), apenas na última acepção é que cultura aparece como sinônimo de instrução, de conhecimento; se inicialmente *culture* entrou na língua inglesa na acepção de um cuidado voltado à agricultura, sentido que se manteve no século XVI, deslocou-se daí metaforicamente para o significado de "cultivo do espírito", passando a constituir-se como um substantivo abstrato e, conforme Eagleton (2005), em meados do século XIX, a palavra estava significativamente associada à ação de civilizar os povos chamados bárbaros, justificando alguns processos de colonização e dominação.

Quanto aos significados que temos no presente para a palavra (refiro-me aqui aos últimos cinquenta anos), ainda que sejam vários, prevalecem as acepções ligadas ao aperfeiçoamento das faculdades mentais. Tal acepção da palavra, como ressalta Eagleton (2005, p. 10), está diretamente vinculada à sua raiz latina ligada a *cultus*, ou seja, culto. Como acrescenta o autor, cultura pode ser entendida como processo geral do desenvolvimento humano. Ainda conforme observa Veiga-Neto (2006a, p. 04): "a própria polissemia de *cultura* vem funcionando como critério de classificação [...]; é muito interessante, portanto, examinar *como e o quanto* essas transformações" estão associadas a interesses sociais, econômicos e políticos. Assim a palavra pode tanto representar tradição, como por outro lado, em suas mais importantes acepções, civilização. No percurso de uma cartografia da palavra é assim possível perceber o quanto seus usos vêm se diferenciando.

Tais considerações evidenciam as formas como o significado da palavra 'cultura' foi incorporando/agregando significados a partir das próprias transformações sociais e históricas vividas nas distintas épocas, ainda que, muitas vezes, ela conserve os traços desses sentidos originários. Este movimento de deslocamento está intimamente relacionado com as novas formas de nos relacionarmos com a linguagem, pois, como afirma Hall (1997, p. 29), "a cultura nada mais é do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de

dar significado as coisas". Tal origem está relacionada a toda uma mudança de paradigmas, a qual os autores pós-modernos chamam de virada cultural/virada lingüística, a partir da qual a cultura passou a ter uma "centralidade". Segundo Hall (1997, p. 32), hoje se denominam como cultura um conjunto de diferentes instituições e práticas e há toda uma gama de adjetivação ao substantivo cultura.

Então, falamos da 'cultura' das corporações, de uma 'cultura' do trabalho, do crescimento de uma 'cultura' da empresa nas organizações públicas e privadas, de uma 'cultura' da masculinidade, das 'culturas' da maternidade e da família, de uma 'cultura' da decoração e das compras, de uma 'cultura' da desregulamentação, e, inclusive, da 'cultura' do entretenimento, tal qual estamos investigando nesta pesquisa. Em todos esses casos, estamos falando de práticas e de seus significados, partilhados por um grupo, pois, como afirma Eagleton (2005, p. 62), "cultura significa o domínio da subjetividade social — um domínio que é mais amplo do que a ideologia, porém, mais estreito do que a sociedade; menos palpável do que a economia, porém, mais tangível do que a Teoria".

Estudar a cultura infantil, incluindo por exemplo, a cultura dos contos de fada ou dos desenhos animados, fornece subsídios para se entender de forma mais ampla a cultura em geral, pois, expondo as "pegadas" do poder das corporações produtoras da chamada cultura infantil, possibilitamos, também, pensar sobre seus efeitos na subjetividade das crianças (KINCHELOE, 2004). Estou entendendo como cultura infantil, no contexto desse trabalho, a cultura produzida pelos adultos para o entretenimento e a formação das crianças, concebendo nossa relação com a 'cultura' como permeada por "uma tensão permanente — complexa, dinâmica e bastante produtiva — entre fenômenos que se dão em esferas diferentes e que funcionam mutuamente como condições de possibilidade um do outro" (VEIGA-NETO, 2006a, p. 06).

Dentro do que se entende, portanto, como "cultura infantil" contemporânea, é preciso que se reconheça a competência da TV ao produzir e empregar as novas tecnologias, propiciando cenários e ambientes que exercem um imenso fascínio no público infantil, especialmente pela linguagem atraente, com seus efeitos visuais e especiais.

Como pontuam Rezende; Rezende, (1993, p. 35), "a iconosfera dos desenhos televisivos arrebatou o telespectador para um campo de forças que toma o lugar da realidade".

Isto posto, para poder realizar esta aproximação, se faz necessário inicialmente compreender a TV como um veículo de grande penetração e acessibilidade na sociedade contemporânea, como um espaço social/cultural onde informações são transmitidas, representações são produzidas, valores, modos de vida, crenças, papéis sociais, significações vão se constituindo e preenchendo nosso cotidiano. Como refere Sarlo (1997, p. 104):

Aparentemente, não há nada mais democrático do que a cultura eletrônica, cuja necessidade de audiência a obriga a digerir, sem interrupções, fragmentos culturais de origens as mais diversas. Na mídia, todo mundo pode sentir que há algo de próprio e, ao mesmo tempo, todo mundo pode imaginar que o que a mídia oferece é objeto de apropriação e desfrute.

Nos nossos dias, as imagens da televisão, sejam quais forem, se revestem de banalidade, seja quando retratam a crueldade e violência dos tempos hipermodernos, seja quando veiculam algum tipo de informação, seja quando trazem "fofocas" sobre a vida de artistas famosos, etc. Constituem pois, uma instância que colabora na construção de identidades e da própria diferença, a partir das representações que produz e veicula, englobando, assim, as relações de poder.

A TV faz parte de um grande bloco denominado indústria do entretenimento, do qual também participam outras mídias tais como o rádio, o jornal, o cinema, a internet, etc que agregue outras funções como a informativa, a pedagógica, a política; sua função mais proeminente é a de divertir. Principalmente por este motivo, importe tanto investigar produções como os desenhos animados.

A partir dos anos 50, inúmeras pesquisas foram sendo desenvolvidas no intuito de investigar as mídias, ou seja, a cultura de massa começou a ter seus sentidos e conhecimentos vasculhados e esmiuçados pelo olhar acadêmico. Tais trabalhos

frequentemente giram em torno de temáticas como etnia, raça, gênero, representações, etnocentrismo, colonialismo, etc.

Um dos primeiros estudos que ganhou notoriedade no campo dos Estudos Culturais foi o livro pioneiro *Para Ler o Pato Donald* (DORFMAN e MATTELART, 1980), que analisou as histórias em quadrinhos, especificamente o *Pato Donald*. Partindo de uma temática bastante atual nos dias de hoje, as *HQs*, seu texto, e suas imagens, os autores mostravam que as *HQs* de Disney não eram tão inocentes quanto pareciam ser, contendo mensagens "subliminares" relativas, por exemplo, à exploração e submissão, apoiadas numa ideologia capitalista, como se pode observar neste fragmento, relativo a alguns personagens nelas presentes: "há dois tipos de crianças: enquanto os metropolitanos são inteligentes, calculistas, carregados de manhas e estratégias, superiores (*cowboys*), os periféricos são cômicos, tontos, irracionais, desorganizados e fáceis de enganar (índios)" (ibidem, p. 50). Os autores pontuam que, nesta forma de representação do mundo oferecida, também por Disney, em suas *HQs*, "a classe dominante vê toda a sua ascensão como um fenômeno natural e nunca social" (ibidem, p. 113).

Desde então, quanto mais às mídias se aperfeiçoaram e se expandiram, também as pesquisas referentes a elas se multiplicaram sob diversos enfoques. No PPGEDU da UFRGS, assim como em outros programas de pós-graduação brasileiros, por exemplo, diversas dissertações e teses, nos últimos anos têm se preocupado com este campo e cito a seguir algumas delas: *Representações de Natureza e a Educação pela Mídia*, Amaral (1997), em que autora aborda a representação da natureza nos anúncios televisivos, objetivando mostrar os recursos que a TV utiliza para vender determinados produtos; *Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*, pesquisa na qual Gomes (2000) problematiza as representações femininas na mídia a partir das princesas clássicas criadas pelos estúdios Disney; *A Mocinha Mudou para Melhor?*, [...] em que Rael (2002) discute as identidades femininas veiculadas nos desenhos animados; *A Natureza no Desenho Animado Ensinando Sobre Homem, Mulher, Raça, Etnia e Outras Coisas Mais...*, em que Kindel (2003) investiga tais dimensões no discurso dos desenhos animados, e, ainda, *Príncipes, Princesas, Sapos, Bruxas e Fadas:*

*os novos contos de fadas, ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade*, na qual Vidal (2008) empreende análises sobre os modelos identitários oferecidos nestas narrativas. Já na pesquisa *Desenho Animado Infantil, um caminho da Educação à distância*, Boselli (2002) investiga os desenhos em suas características e linguagem, analisando alguns desenhos considerados educativos, em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação UFSC em Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Todas essas pesquisas envolvem – entre inúmeras outras – investigações do universo televisivo e sua força pedagógica. Como pontua Buckingham, na atualidade 35% das crianças do Reino Unido provêm de lares que assinam TV a cabo, em que as crianças têm acesso individualizado e vivem em ambientes com dois ou mais aparelhos de TV. Essa democratização generalizada ao acesso possibilita que muitas das novas formas culturais estejam diretamente direcionadas às crianças, ou seja, “o incrível acesso as novas tecnologias possibilita aos jovens e [crianças] desempenhar um papel muito mais ativo como produtores culturais” (2007, p. 122).

Temos que considerar que, desde o início, os *EC* se preocuparam com a prática do consumo, com os componentes culturais, com as metamorfoses da cultura na atualidade e se ocupam atualmente com os processos de mundialização e globalização. Vale lembrar que tais estudos sempre se recusaram a considerar a dicotomia entre a alta cultura e a cultura popular. Mais precisamente, o movimento se deu na direção oposta, investindo nas análises das relações de poder e em como estas operam nas práticas cotidianas, possibilitando processos de aceitação, subordinação, identificação ou resistência.

A cultura se desenvolve sobre algo; como afirma Silva (1999, p. 19): [ela] “é, sobretudo, atividade, ação, experiência”. Isto equivale a dizer que o que, em termos de sentido, de significação, é produzido pela TV, é “transformado”, transposto, sofre deslocamentos quando recebido pelos diferentes telespectadores. Obviamente, não só o que é produzido pela TV sofre esta transposição, mas, no caso deste estudo, é especificamente isto que me interessa.

Expondo melhor: as relações entre cultura e sujeito estão intrinsecamente ligadas à relação do sujeito com o mundo, isto é a cultura é produto das relações do ser humano com o mundo tendo este estabelecido processos de validação para determinadas produções sociais. Entendo, assim, que não se faça distinção entre cultura de massa e cultura elitizada, "alta cultura e baixa cultura". Esta é — reforço — uma das principais contribuições dos Estudos Culturais, que advogam a supressão dessa dicotomia, considerando o termo cultura como relacional, inscrito em seu contexto discursivo.

Os *EC* surgiram deste movimento de resistência, pensando o objeto "cultura" desde uma "problemática de poder" (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 73) e buscando perceber em que contexto determinados discursos adquirem estatuto de verdade, sendo legitimados e, em outros momentos, não. Assim, Hall (1997, p. 30) argumenta sobre a importância de "dar à cultura um papel constitutivo e determinado na compreensão e na análise de todas as instituições e relações sociais".

É nos textos veiculados, difundidos e produzidos na mídia, nos dias atuais, que as narrativas comuns, cotidianas, como pontua Silverstone (1999), circulam, algumas nos causando um profundo encantamento. O autor (1999, p. 82) segue acrescentando que:

Nossas histórias são textos sociais: rascunhos, esboços, fragmentos, estruturas; indícios visíveis e audíveis de nossa cultura essencialmente reflexiva, convertendo os eventos e ideias tanto da experiência quanto da imaginação em contos diários nas telonas e nas telinhas. Sob esse aspecto, elas são nossa cultura, gostemos disto ou não, expressando as consistências e contradições da fantasia da classificação, e oferecendo textos para que nós, suas audiências, nos posicionemos, nos identifiquemos com personagem, e tom, sigamos a trama e retiremos ou (não) alguma coisa da capacidade de imitação da narrativa.

Quando nos deparamos com afirmações sobre o quanto a escola já não é mais a única ou a principal instância educativa, sabemos que de certa forma este espaço vem sendo cada vez mais ocupado pela *internet*, pelos *videogames* e principalmente pela TV, melhor dito, pela produção de entretenimento.

Na contemporaneidade, como já foi mencionado anteriormente, a cultura adquiriu essa centralidade abrangente e também contribuem para este efeito as inúmeras e rápidas descobertas e transformações que vimos vivenciando nos últimos 50 anos e que se processam no âmbito científico, social, político, econômico e tecnológico.

Instâncias tradicionais da produção, da estrutura e troca do conhecimento, como a escola, já não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo cada vez mais hibridizado. Autores como Martín-Barbero (2003, p. 70) referem-se às mudanças que acompanham todo o processo de socialização, que hoje vem sendo mediado pelos meios de comunicação de massa. Para este autor, "nem a família, nem a escola — velhos redutos de ideologia — são já o espaço chave da socialização; os mentores da nova conduta são os filmes, a televisão, a publicidade", que terminam por provocar uma metamorfose nos aspectos morais mais profundos.

De fato, diferentes espaços de construção de saber-poder foram instituídos; neste sentido, é central compreender o papel da TV, detentora do poder de produção e de veiculação de discursos, como influente meio de comunicação de massa, com seus artefatos de representação e sua mediação do conhecimento, funcionando com dinâmicas de poder. Vale ressaltar que o setor da economia que mais vem se expandindo é o da cultura; esta tem sido geradora de uma estrutura que sustenta 212 milhões de empregos; conforme Rodrigues (2007, p. 09), "a produção cultural e o entretenimento representam quase 20% do PIB das grandes potências". Não é possível nos furtarmos à presença da TV ou às suas representações, e é aí que reside toda sua dimensão social e cultural. Como argumenta Silverstone (1999), ela se constitui como dimensão essencial de nossa experiência contemporânea. O discurso televisivo é repleto de mensagens, linguagens próprias que produzem uma série de efeitos sobre a subjetividade contemporânea; são discursos que permeiam formas de ser, pensar, sentir. Esta forma de penetração afeta não somente os sujeitos adultos, mas especialmente os sujeitos infantis, considerando que esses podem ainda não ter desenvolvido seu senso crítico.

Se pensarmos nos modos de endereçamento, entendendo-os, como nos propõe Ellsworth (2001), como uma intencionalidade que integra o texto e que, então, age de



alguma forma sobre seus espectadores imaginados ou reais ou sobre ambos, devemos considerar que muitos heróis e outros elementos da programação produzida para o público adulto ultrapassam fronteiras e são vistos também pelo público infanto-juvenil. Fato é que a TV necessita de audiência, seja ela adulta, seja infanto-juvenil, para manter-se no ar. Tais questões certamente têm influência direta nos investimentos de cada rede de TV, em determinadas programações, na seleção de horários para veiculação e também nos procedimentos comunicacionais. Isso ocorre também nos canais de TV por assinatura, onde a programação é organizada a partir de sua receptividade junto ao telespectador e pode ser veiculada a qualquer hora do dia e da noite.

Assim, a TV direciona um dado modo de vestir, estimula o uso de determinado linguajar que lhe é peculiar e se propõe como espelho: "a [TV funciona] como uma 'sala de espelhos' [...], na qual o telespectador vai se projetando nas imagens [...], e vai se reconhecendo nos ideais ali apostados, entregando sua própria identidade em troca destes 'eus estranhos'" (SANTOS, 2002, p. 96).

Em época recente, sobre esta questão, basta recordar toda a produção gerada pela novela mexicana "Os Rebeldes", exibida no Brasil sob o mesmo título; diga-se de passagem que se tratou de um verdadeiro fenômeno, não apenas por seus incríveis índices de audiência mas pelos efeitos paralelos que acionaram o mercado de consumo, criando tribos dentro de uma demanda de filiação; desta forma a novela vendeu desde maquiagem, acessórios, vestuário, produtos de higiene e alimentação até os mais diversos materiais escolares (mochilas, merendeiras, lápis, cadernos).

Se uma novela tem esse poder de captura e de subjetivação, por que não pressupor que os *DAs* possam estar produzindo efeitos semelhantes? Basta acompanhar os intervalos de cada *DA* para perceber que, com estes, o fenômeno não é tão diferente assim, ainda que em menores proporções, já que se trata de um conjunto de inúmeras produções ofertadas aos telespectadores. Criam-se redes de pertencimento que incluem os que dela fazem parte e excluem os demais. Por exemplo: visualizando os intervalos entre cada desenho, vemos desfilar na telinha os mais diversos produtos associados a estes, tais como: biscoitos, peças do vestuário (como exemplo, cito a marca de roupas

das *Meninas Superpoderosas*), material escolar, brinquedos, telefones celulares "infantis", etc. Tudo isso, sem mencionar os *sites* onde é possível escolher o papel de parede *wallpaper*, obter maiores informações sobre os desenhos e personagens, interagir em salas de bate-papo com outros telespectadores/ internautas e também votar nos desenhos animados, para que sejam eleitos os melhores da semana, sendo o resultado divulgado no próprio canal de TV, posteriormente.

Como argumenta Kincheloe (2004), é imprescindível não apenas investigar estes aparatos, mas, sobretudo, exigir que suas mensagens sejam mais produtivas em relação às questões de gênero (mulheres), etnias (negros e asiáticos), valores familiares e identidades. Faz-se necessário refletir sobre o espaço que a fantasia, não só dos filmes cinematográficos, mas, sobretudo, dos desenhos animados, que circulam diariamente nas telinhas de incontáveis lares, ocupa, pois devem existir, como Kincheloe (2004) pontua, "responsabilidades éticas e políticas" no "reino encantado", principalmente, porque, como representações culturais elas não se limitam a "servir de marcadores para objetos que lhes sejam anteriores"; a partir de signos próprios, elas fabricam sentidos (SILVA, 1999, p. 44).

No que diz respeito às representações culturais, é importante pontuar algumas questões relativas ao gênero, importantes para desenvolvimento da nossa análise.

Início com o argumento de que não há uma sequência natural que garanta que determinado sexo em termos de características biológicas indique o gênero. Parto deste argumento e sigo apontando o quanto não há uma essência, uma ordem natural que pré-exista ao sujeito e seja passível de definição da sexualidade fora da cultura. Apoio minhas afirmações nas teorizações sobre gênero que o entendem como construção social, um processo continuamente afetado por inúmeras práticas, que se constrói e se transforma e que produz afetações, isto é, tanto a sexualidade, quanto o gênero são interdependentes. Não por acaso estão sempre sendo produzidos a partir dos discursos e das práticas. Assim, por exemplo, ser homem ou ser mulher, viver a masculinidade ou a feminilidade no Brasil estão ligados ao que se diz e se visibiliza sobre masculinidades e sobre as feminilidades brasileiras, especificamente. Trata-se de narrativas que estão

postas em relação a outras narrativas; assim, as masculinidades e feminilidades brasileiras diferem das masculinidades e feminilidades nos EUA, que por sua vez irão diferir de como tal questão é representada na cultura oriental, e assim por diante. Por estas razões importa nos perguntarmos sobre como se produzem tais concepções culturais de gênero, de onde partem e quais seus efeitos sobre as subjetividades.

Existe, pois, uma representação de masculino mais visível que parte de um comportamento específico e de sentimentos característicos para os homens; tal "padrão" encarna certas convenções tais como: ser heterossexual, cristão e branco. O masculino vem sendo representado como o gênero da iniciativa, da coragem, da racionalidade e do destemor. Da mesma forma, a identidade de gênero feminina foi sendo produzida por múltiplas relações e práticas cotidianas ao longo de muitos anos e esteve constantemente ligada a uma representação de fragilidade, de submissão, de ênfase ao sentimento, de falta de racionalidade, marcada por funções ligadas a atividades domésticas, maternagem e cuidados com a família. Já no caso das meninas, os estereótipos estavam vinculados a brincadeiras nas quais não tivessem liderança ou não manifestassem iniciativa, nem corressem riscos sob pena de perderem a "feminilidade".

Importa recordar que, até meados de 1955, a palavra gênero estava restrita a sua associação com a palavra "sexo" (como substantivo); foi a partir do uso que o biólogo John Money (EUA) fez da palavra, dando conta de aspectos sociais, que o sentido de "gênero" se aproximou do entendimento que contemporaneamente temos do termo (SILVA, 1999). Ao longo dos estudos de gênero pode-se verificar o quanto instituições produtoras de identidades e de conhecimento constroem estereótipos e preconceitos que acabam por serem internalizados por meninos e por meninas, por homens e por mulheres.

Os estudos de Joan Scott, uma historiadora norteamericana, merecem menção no campo destes estudos; ela busca âncora no referencial Pós-Estruturalista e Feminista, desconstruindo o "caráter permanente da oposição binária" entre masculino/feminino. Procura nas análises que desenvolve destroçar, pelo viés da problematização, a lógica dicotômica e polarizada no que tange a gêneros (LOURO, 1997).

Trata-se, enfim, de refletir sobre as experiências a ponto de transformar o pensamento e o conhecimento patriarcal de maneira a estabelecer relações igualitárias no âmbito das questões de gênero. E, portanto, os estudos de gênero e as teorizações sobre estas questões se perguntam, na atualidade, sobre como se forma a masculinidade e em contrapartida que transformações há em relação a "ser mulher", partindo de pressupostos que entendem estes atributos como construções históricas produzidas num contexto social e cultural. Por isso mesmo, podem estar sofrendo transformações e, portanto, podem estar não somente sendo visibilizadas, mas, também, produzidas em artefatos culturais como as mídias e, nestas, nos desenhos animados.

Assim, pretendo lançar sobre as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, no que tange às questões de gênero, poder, transgressão e humor, lentes que permitam apontar para uma outra direção, buscando nos *DAs* as condições de emergência, as recorrências, as (in)visibilidades produzidas.

Retomando a temática dos desenhos animados, relembro que eles devem sua criação, como veremos nas seções que seguem, a uma intenção de entretenimento, diversão, possibilitando a invenção e a imaginação, criando um mundo de desejos e fantasia, um epigrama do cotidiano. Kincheloe (2004) acrescenta que os *DAs* operam em diferentes registros, dentre os quais um se destaca, que é o de "produtor de cultura".

Sobre a seleção dos desenhos para este trabalho, relembro que os critérios que me levaram a optar por eles foram, em primeiro lugar, sua atualidade – afinal são desenhos relativamente recentes, datando de 1991 em diante; em segundo lugar, sua veiculação constante (embora irregular), na programação da TV por assinatura. No caso de *As Terríveis Aventuras* [...] por exemplo, em Porto Alegre, até março de 2010, estava sendo veiculado, em três horários distintos, sendo o primeiro bloco composto por três a quatro desenhos. A primeira exibição era ao final da manhã, às 12h30min, após as 18hs e a noite é novamente veiculado. Cada um desses blocos (ainda que não haja uma linearidade) tem a duração de aproximadamente 7 a 30 minutos de exibição. A última exibição ocorre às 23h, de segunda à sexta-feira no *Cartoon Network* canal 90 (Porto Alegre), *Sky TV* por assinatura. Já o desenho *Os Anjinhos* circula ocasionalmente na

programação especial, não sendo veiculado com uma frequência regular no ano de 2010. Assim, os dois desenhos selecionados já foram em anos anteriores veiculados no canal aberto da Rede Globo e do SBT, sendo que, nesta última emissora, *As Terríveis Aventuras* [...] era denominado de *Sessão Premiada* e veiculado no horário das 02 horas a.m. e o tempo de veiculação era dividido com o desenho *Mal Encarnado (Evil Concarne)*, que compunha o bloco *Diabólico e Sinistro (Grim & Evil, 2001-2006)*.

Além dos critérios já citados, considere ainda que os desenhos selecionados para análise envolvessem um número abrangente de personagens infantis/protagonistas e as personagens femininas, como protagonistas, exercessem uma representação divergente da habitual, atendendo a meus interesses de pesquisa.

Nessa seção, procurei marcar alguns dos caminhos por onde pretendo me movimentar. Apresentei alguns dos autores relevantes, para o diálogo com meu objeto. Outros serão utilizados na medida em que sua produção teórica e analítica possa servir de ferramenta auxiliar para minha investigação.

Sabemos que os Estudos Culturais possibilitam de certa forma este "deslizar" entre diversos autores, muitas vezes, guardando as reservas que alguns conceitos requerem. Portanto, não limito neste momento as possibilidades da investigação, pois, somente nas análises das narrativas contidas nos *DAs* (o próprio objeto), é que se descortina este arcabouço de forma mais completa. Sem dúvida, esta liberdade proposta pelos *EC* (de não apontar uma única metodologia) é que me instigou a sua utilização, trilhando novos e diferentes caminhos, superando, como pontua Costa (2002, p. 14), "as limitações impostas pelo formalismo metodológico [...], em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual".

## 2 CULTURA VISUAL: OS DESENHOS ANIMADOS

O desejo de dar movimento às imagens desenhadas em diferentes superfícies é um antigo sonho humano que está presente desde as imagens projetadas — as sombras chinesas, javanesas e indianas que datam 5.000 a. C., às cavernas de Lascaux na França e também em Altamira na Espanha. Os desenhos que foram descobertos nesta última em 1878, são representações de um javali de oito patas nas paredes da caverna, e refletem a intenção do artista de retratar o movimento. Os gregos também já trabalhavam com a noção de "câmara escura", ou seja, uma sala fechada onde a luz só penetrava através de um orifício minúsculo, projetando uma imagem do exterior na parede, de cabeça para baixo" (WERNECK , 2005, p. 49).

O conceito de câmara escura é extremamente importante na criação da fotografia e segue ainda hoje sendo utilizado nas mais modernas câmeras fotográficas digitais.

Podemos verificar, assim, que, ao longo da história, as imagens tanto serviram para registrar os acontecimentos, quanto, para comunicação entre os sujeitos. Entretanto, as relações que estabelecemos com os diversos tipos de imagens diferem. Por exemplo, imagens sacras, artísticas, fílmicas e também as imagens veiculadas nos desenhos animados são entendidas, interpretadas de diferentes formas.

O fato é que as imagens, os artefatos imagéticos produzem conhecimentos e constroem nossa visualidade. Somos uma civilização que cultua imagens, especialmente o Ocidente através dos meios de comunicação de massa, como a TV, e os efeitos educativos da mídia ultrapassam os muros da escola. A educação pelas imagens, através da cultura visual, se dá em diferentes contextos extra-escolares, especialmente pela via do entretenimento. Dentre os artefatos culturais que contribuem fortemente se encontram os — *DAs*.

Conforme Hernández (2003, p. 49) "os artefatos visuais podem informar a quem os vê sobre eles mesmos, e sobre temas relevantes do mundo". Neste sentido, devemos

que ter em mente que a cultura visual presente nos desenhos animados é um campo onde significados são construídos e interpretados através da interrelação entre quem realiza estas produções e os seus espectadores. Assim sendo, importa compreender a linguagem e a multiplicidade de significados através dos quais o mundo é representado nas imagens dos *DAs*.

Posto isto, retorno à história da animação, destacando alguns nomes considerados precursores do gênero animação, sendo que, a cada um deles foi atribuída alguma responsabilidade na evolução da técnica e da criação dos desenhos animados. Por exemplo, a lanterna mágica evoluiu através de Althanasius, Claude Milliet de Charles (1621-1674) e Kircher (1602-1680) e pode-se considerá-la como precursora da animação. Em 1905, Chomón roda nos estúdios de Barcelona um filme chamado *El Hotel Eléctrico*, utilizando pela primeira vez a técnica de pixilação, que consiste em manipular elementos e personagens do cenário a cada fotograma,<sup>5</sup> dando a impressão de que os objetos e personagens se movem sozinhos (CÂMARA, 2005, p. 09). Este foi considerado o primeiro filme de animação e o primeiro que utilizou o sistema de manivela, que segue sendo ainda usado nos dias de hoje.

Posteriormente, em 1906, o inglês James Stuart Blackton rodou *Expressões Divertidas de Caras Cômicas (Humorous Phases of Funny Faces)*, produzido por *Vitagraph Co. of América*, obra na qual aparece o autor desenhando sobre uma ardósia; através da técnica do fotograma a fotograma, a imagem ganha movimento. Esta é a razão pela qual este cidadão britânico foi considerado o verdadeiro "pai" dos desenhos animados, ainda que os historiadores franceses reclamem para um compatriota este título, pois foi em 1906 que o francês Émile Cohl criou o filme *Fantasmagoria (Fantasmagorie)*; neste filme de 36mm de comprimento, com duração de 1min57seg, foram criados personagens animados pela técnica do fotograma em linha simples. Cohl realizou mais de 300 filmes ao longo de uma carreira que se desenvolveu nos diferentes países, tais como França, Inglaterra e EUA (CÂMARA, 2005). A seguir, McCay, em 1909, cria *Gertie o Dinossauro (Gertie The Dinosaur)*, personagem animada que atendia aos

---

<sup>5</sup> Menor unidade física de um filme, que consiste em uma fotografia que faz parte dele.

comandos do diretor interagindo com o criador, que se posicionava à frente da tela (CÂMARA, 2005).

Em 8 de abril de 1911 foi realizado por Winsor McCay o filme de animação *Pequeno Nemo (Little Nemo)*, considerado o primeiro filme cinematográfico adaptado de uma personagem dos quadrinhos. Ele introduziu uma técnica que propiciou a economia na quantidade de desenhos a serem produzidos a partir da repetição de movimentos numa série em celulóide. Anteriormente às produções de McCay, os personagens apenas se movimentavam reproduzindo ações mecânicas e monótonas; a ele cabe o mérito de ter atribuído características específicas e personalidade aos personagens.

Após, em 1912, foi criado o primeiro filme de animação com bonecos, pelo russo Landislas Starewicz; chamou-se *Cameraman's Revenge* e tinha 13min de duração. Num período posterior, 1915, foi inventado o acetato de animação, uma folha de celulóide transparente onde eram desenhados e coloridos os personagens e objetos, os quais, em seguida, eram postos sobre um fundo fixo.

Tal invenção reverteu em benefícios de custos e de economia de tempo nas incipientes produções de animação daquele período, considerando que não era mais necessário desenhar o fundo em cada fotograma; também isso possibilitou transformações na narrativa, acelerando o ritmo normal dos personagens e introduzindo a caricatura, o exagero e as deformações. Neste mesmo ano, Max Fleisher, cujo estúdio futuramente irá produzir as séries *Betty Boop*, *Popeye* e *Out of The Inkell* (com o personagem Koko, o palhaço), inventa o Rotoscópio. Conforme Câmara (2005, p. 10), este consistia num "aparelho utilizado para captar imagens de ação real, que se tomavam como referência para a animação tradicional".

Já em 1917, foi dirigido o primeiro longa metragem de animação *El Apóstol*, criação do italiano (emigrado na Argentina) Quirino Cristiani. Com duração de 70min., em película de 35mm, "fazia uma sátira política ao governo do presidente Hipólito Irigoyen" (ibidem, p. 10).

O ano de 1919 marcou o início da primeira série da indústria do desenho animado, com a criação por Otto Mesmer do personagem *Gato Félix*, com produção de Pat Sullivan.



Tiveram início, assim, as aventuras deste instigante personagem que apresenta temperamento e comportamento semelhante aos seres humanos; no entanto, como pontua Barbosa Júnior (2002, p. 79), "tudo dentro de uma estrutura narrativa que se apoiava completamente na fantasia". Foram aproximadamente 175 filmes entre 1919 e 1930.

Em 1927, a Warner Bros estreou "o primeiro filme sonoro da história do cinema: *O Cantor de Jazz (The Jazz Singer)*" (CÂMARA, 2005, p. 11), e, no ano seguinte, 1928, Walt Disney produz *O Barco a Vapor Willie (Steamboat Willie)*, primeiro curta-metragem de animação sonoro com 7min45seg de duração, cujo principal personagem é *Mickey Mouse*. Neste curta foi utilizado o sistema mono *Cinephone* de som (ibidem, p. 11). Vale lembrar que neste momento todos os filmes de animação eram produzidos em preto e branco; a tecnologia de cores (Technicolor) é introduzida apenas em 1932, no filme de animação, também dos estúdios Disney, *Árvores e Flores (Flowers and Trees)*. Seguimos para 1937, quando os estúdios Disney produzem *O Velho e o Moinho (The Old Mill)* e *Branca de Neve e os Sete Anões*, nos quais foi usado o multiplano, que consiste num sistema de filmagem que dá profundidade de campo à bidimensionalidade (2D)<sup>6</sup> da animação.

Walt Disney foi indiscutivelmente o maior investidor no gênero de filmes de animação, mantendo-se por longo período no monopólio deste campo. Conforme Coelho (1999 p. 149):

É inegável que Disney tem um papel muito importante na história da animação, não só por sua grande penetração popular, como também por ser sempre um inovador na tecnologia de produção de animação. Não só foi o primeiro a fazer um desenho falado, como introduziu a cor, a coordenação com a música, fez o primeiro desenho animado em longa-metragem.

---

<sup>6</sup> Técnica na qual uma série de desenhos é feita em papel e estes devem permanecer alinhados tanto no momento de criação quanto na hora da fotografia final. Este trabalho pode ser realizado quadro a quadro sequencialmente ou utilizando quadros-chave. Conforme Werneck (2005, p. 55), "na animação quadro-a-quadro, o animador inicia pelo primeiro *frame* [quadro/desenho], depois coloca outra folha de papel por cima da primeira e desenha o segundo *frame*", utilizando a mesma luz para acompanhar o *frame* anterior, tomando-o como referência e assim sucessivamente.

A partir de então, verifica-se cada vez mais uma ampliação tecnológica que passa a compor esta que é a principal indústria do entretenimento prioritariamente para crianças — a animação.

Vale lembrar, como refere Fusari<sup>7</sup> (2002, p. 34), que "a arte de animação não consiste tanto em copiar o movimento natural dos seres. Consiste, sim, em conhecer a fundo esses movimentos naturais e em interpretá-los de forma criativa"; enfim, é necessário criar e interpretar, impondo um estilo próprio. Nos *DAs* americanos, por exemplo, as cabeças dos personagens são significativamente ampliadas, adquirindo proporções maiores do que no real e os olhos também, colaborando para acentuar os detalhes nas expressões (FUSARI, 2002). A autora segue pontuando que o desenhista de *DAs*, além de "profundo conhecedor do enorme e dinâmico universo em movimento que o ambiente lhe oferece", também é um 'desenhador' do movimento e, ainda, precisa ter familiaridade com recursos cinematográficos, tais como a expressão e a técnica (FUSARI, 2002, p. 33).

Dentre outras propostas em relação à produção de *DAs* aparece o canadense Norman Mc Laren (1914 - 1987), que criou na década de 40 uma técnica aplicada diretamente sobre o filme virgem proporcionando movimentos dinâmicos. Outros países como o Japão têm se destacado na produção de animações por computação, criando fantásticos efeitos especiais; já na Europa, têm surgido inúmeros Estúdios de Cine Animação destacando-se entre estes alguns países como: França, Itália e Espanha. Na América Latina a produção de desenhos animados está em expansão, mas ainda é bastante limitada Cuba tem realizados estudos sobre técnicas nos desenhos animados voltadas aos jovens e crianças e os trabalhos cubanos estão voltados a campanhas de interesse social em colaboração com instituições como UNESCO e UNICEF.

Em relação, ainda, às mudanças ocorridas no campo da animação, verifica-se que, após a Segunda Guerra, há cada vez mais uma separação de estilo. De um lado, temos *Disney* e seus seguidores norte-americanos, trabalhando numa linha prioritariamente

---

<sup>7</sup> O trabalho foi inicialmente publicado em 1985.

industrial-comercial, com uma preocupação que certamente está pautada na ideologia do mercado do consumo.

Sobre isso, também nos escreve Giroux (2003, p. 134), quando reflete sobre a postura da *Disney* de promover uma narrativa que possibilita um novo significado para a política da inocência da infância, objetivando, assim, moldar a memória pública oferecendo uma retórica "higienizada" da história norte-americana. E acrescenta (2003, p. 134):

Por trás da retórica da inocência está uma empresa que, segundo *Charles Kernaghan*, do *National Labor Committee*, utiliza a terceirização para produzir roupas e brinquedos da *Disney* em países não apenas conectados com ditaduras militares, mas também ativamente envolvidos em trabalho infantil. O mito da inocência e da diversão parece mais insidioso devido ao fato de que, segundo *Russel Mokhiber* e *Robert Weissman*, nos últimos anos, a *Disney* terceirizou a produção de suas "roupas e de seus brinquedos para exploradores no Haiti, na Birmânia, no Vietnã, na China e outros lugares".

Por outro lado, temos a indústria europeia em constante expansão, com o apoio da Tchecoslováquia, na figura de Jiri Trinka, com a escola de animação de bonecos e marionetes; outros países também em crescente expansão nesta área, como a Polônia e Iugoslávia, desenvolvem um trabalho de animação, mais voltado a um conteúdo social, filosófico, político com variações estéticas não apenas de caráter meramente comercial (COELHO, 1999).

Novas técnicas passaram a ser utilizadas na produção dos desenhos animados. Assim, eles passaram a ser elaborados por meio do computador sendo que, em 1964, Ken Knowlton realiza as primeiras incursões na animação utilizando este recurso tecnológico.

Após inúmeras experiências com a utilização de terceira dimensão (3D), em 1982 *Disney* criou o filme *Tron*, que contém algumas cenas realizadas em computador; porém, apenas em 1995, a *Pixar*<sup>8</sup> e a *Disney*, com o filme *Toy Story*, estreiam um longa-metragem totalmente realizado em 3D no computador (CÂMARA, 2005).

---

<sup>8</sup> *Pixar Animation Studios* é um dos mais modernos estúdios de animação, que iniciou em 1984. Trabalha com a técnica de computação (*Academy Award @-winning*) criando uma nova geração de filmes de animação, merchandising e outros produtos relacionados, objetivando atingir um público de diversas faixas etárias.

Conforme Fusari (2002, p. 37) a produção de animação passou por quatro grandes fases:

1ª) *época de iniciação*, com o cinema de truques e magia; 2ª) *películas curtas de desenhos animados, complementando programas de longa metragem* (anos 20 e 30); 3ª) *época das experiências e novas técnicas*, simultaneamente à introdução do desenho animado em películas de longa metragem (anos 30 a 50); e 4ª) *época atual*, com a grande expansão do cinema animado em televisão comercial e películas técnicas de alta especialização.

Observa-se que, com o passar dos anos, os *DAs* cada vez mais foram crescendo para atender os imperativos do consumo comercial e industrial, visando adquirir um público mais específico; isto se deveu à sua popularização advinda do acesso ilimitado por meio da TV, e também, ao aprimoramento das técnicas e tratamentos visuais nos produtos finais, por meio dos programas de computação gráfica, o que possibilitou, ainda, maior expansão e mundialização da produção.

É importante ressaltar, como refere Werneck (2005), que, por mais que as invenções ópticas como o Zootrópio possam parecer ultrapassadas, na atualidade, se associadas à tecnologia digital, podem ainda ser potencializadas e utilizadas. Por exemplo, nos arquivos de *GIF* animados, como no caso do Zootrópio, "é muito mais fácil criar uma tira de papel com desenhos em série no computador e imprimir, do que fazendo a mão [...], ou, no *Adobe Illustrator*, podemos criar facilmente um conjunto de retângulos do exato tamanho, que pode ser impresso para servir de base para os desenhos" (ibidem, p. 53).

Na medida em que a arte de animação foi se aperfeiçoando, novas técnicas foram sendo dominadas e novos materiais passaram a ser utilizados tais como: argila, cordões, massinhas, areia, alfinetes, montagem de recortes de papel entre outros, cujos efeitos plásticos têm sido muito satisfatórios (MARINHO, 1992).

Na Contemporaneidade nos deparamos com novos estúdios sendo fundados, bem como alguns dos antigos sofrendo fusão entre si, como é o caso de *Hanna-Barbera* que

foi incorporada pela *Pixar*. E cada vez mais vemos o processo de globalização penetrando neste território, seja pela utilização de mão de obra barata de diferentes países, seja pela hibridização da programação que é exibida em diversos países, independentemente do seu contexto de produção textual.

Talvez os precursores dos *DAs* não pudessem supor a imensa penetração que eles alcançariam não só na TV, mas, também no cinema, nas propagandas publicitárias e na internet. Assim como muitos autores e obras do campo da animação atribuem a Emile Cohl e muitos de seus antecessores o mérito de hoje termos alcançado uma gama infinita de possibilidades de criação e produção no ramo da animação, no presente, além do *Cartum* (*Cartoon*) temos um leque de diferentes opções de desenhos animados, como por exemplo, os *Animes*.

Na subseção que segue abordarei um pouco mais o tema de animação referindo alguns desenhos atuais e seu contexto de produção, inclusive na América Latina e Brasil, bem como pretendo destrinchar alguns elementos.

## 2.1 OS DESENHOS ANIMADOS NA CONTEMPORANEIDADE

Sobre o cinema de animação antes de tudo importa saber que ele cria imagens e as transpõe para tela, guardando assim distinção do cinema de tomada direta. Do gênero ficcional, conforme Kilpp (2003), participam os programas nos quais "se dá visibilidade à invenção", isto é, se priorizam histórias, fatos, componentes imaginados, mesmo que inspirados em dados reais. Calabrese, em obra de 1987 (*apud* KILPP, 2003), cita algumas das matérias primas de vários tipos de ficção e os denomina como "replicantes", destacando que são produtos da mecânica da repetição, que visam à otimização na produção ficcional e acabam por produzir uma "estética da repetição". O autor insere neste contexto os filmes, os romances de consumo, os quadrinhos, os desenhos animados e as produções em série especialmente.

A animação, de maneira geral se enquadra nos chamados gêneros ficcionais, os quais englobam desde desenhos animados (é possível considerá-los um subgênero dentro do gênero animação), até filmes de cinema, séries de TV e produções ficcionais utilizadas em telefonia móvel e sites da web.

De forma específica, a arte de animação envolve toda uma série de elementos artísticos que compõem o movimento sincronizado, pensado e construído dentro e fora das telas; nessa arte, o desenho animado é apenas uma das suas muitas modalidades. Também é preciso ter presente, como já abordamos, que muitas mudanças se processaram ao longo dos anos desde os primeiros "inocentes" desenhos, os quais estavam relacionados com o contexto cultural-social-político no qual foram criados e que diferem em muito do atual.

Assim, os *DAs* foram obrigados a adaptar-se a realidade e aos valores dos novos tempos. Por exemplo, *Popeye* em 1993 trocou totalmente sua imagem; o marinheiro criado pelo estadunidense *Elzie Crisler* acabou conseguindo um trabalho em uma discoteca e passou a desfilas com camisas de *griffe* e sua noiva *Olivia Palito* acabou abrindo mão da saia rodada com anáguas e as substituindo por vestimentas adequadas ao uso atual.

Nos *Desenhos Animados* atuais, produzidos nos Estados Unidos, muito mais do que não representar o modelo do sonho de família ideal americana, os personagens se apresentam muitas vezes violentos, irônicos e sarcásticos e a crítica produzida nos episódios nem sempre se apresenta de forma sutil. Este novo momento dos *DAs* aparece bem representado na história da *Família Simpson* (1990, criada por James L. Brooks y Mat Groening), série exibida em diferentes países sempre batendo recordes de audiência. Os novos desenhos conquistaram definitivamente o público adulto ainda que sejam destinados a programação infantil, como na própria TV *Sky* é anunciado: "o programa a seguir foi adequado para atingir todos os públicos".

Há, ainda, alguns animadores como Maltin, que marcam diferenças entre o gênero animação, enquadrando os *DAs* no gênero humorístico/caricaturado. Tal gênero estabelece com o cinema e as *HQs* íntima relação, no que tange à composição dos

elementos para suas narrativas, questão que iremos aprofundar adiante. Tais produções, os *DAs* podem ser considerados textos, se utilizarmos a definição que O'Sullivan (2006, p. 247) nos fornece dos mesmos: "o texto diz respeito normalmente a uma mensagem com existência física própria, independente de seu emissor ou receptor, e, portanto, composta de códigos representacionais". O autor segue pontuando que programas de TV, filmes, gravações, transcrições de fala, fotografias e discos podem ser considerados textos, já que, conforme os diversos meios de expressão, apresentam diferentes modalidades.

Na atualidade, a animação é considerada uma das grandes apostas da indústria cultural, no contexto mundial, tendo representantes em diversos países, tais como Rússia, China, Coréia do Sul, Japão e Brasil. Conforme McKee (2006, p. 92), na animação o metamorfismo universal impera e "qualquer coisa pode virar outra". O *DA*, como sabemos, obtém grandes índices de audiência infantil, como comprovam os estudos realizados por Fusari (2002), entre outros autores/as que exploram esta temática; até porque este gênero de produção, além do efeito de encantamento que produz, se harmoniza com a fluidez exigida pelo mercado de consumo que prioriza a satisfação e o lucro instantâneo, a versatilidade e o alto potencial de metamorfoseamento. A isto se agrega o fato de que as crianças, em sua maioria, estão muito mais familiarizadas com as novas tecnologias, já que nasceram neste contexto e detêm um controle maior de seus usos articulando-as entre si. Por exemplo, assistem ao *DA*, quando não o minimizam por meio da tecnologia dos canais de TV pagos e interagem com mais de uma programação, *zapeiam* ou, ainda, utilizam o *site* do desenho e consomem os produtos associados aos mesmos. Esta circulação é produtora de sentidos num contexto social de inclusão e exclusão pela via do consumo de bens e objetos. Possibilitando uma interação social, efeito de pertencimento e acolhimento no grupo seja no âmbito escolar mais restrito ou social mais amplo. Tal fato contribui para a formação cada vez maior de consumidores mirins de *DAs* e dos produtos derivados dos mesmos.

Em relação aos desenhos animados, todos conhecemos alguns clássicos como *O Pica-Pau* (*Woody Woodpecker*, 1940), criação e direção de *Walter Lantz*, e *Tom e Jerry*

(*Tom and Jerry*, 1930) criação e direção de *Hanna-Barbera*. Em muitos *DAs* atuais, os personagens construídos apresentam maior elaboração em relação a esses mais antigos, não só na arte da criação, mas, também, nas características de personalidade, o que proporciona uma maior receptividade por parte do público.

Vale recordar, conforme refere Miranda (1971), que na produção *Tom & Jerry*, *Hanna & Barbera* já havia uma intencionalidade social na construção dos personagens ultrapassando a dicotomia bem versus mal. Não temos só a visão simplificada de que o fraco pode vencer o forte usando de astúcia, mas, o personagem gato encarna o "poder repressor" (1971, p. 43) e o rato incorpora um personagem subversivo que encarna o inconformismo e "tenta minar o sistema".

Assim, observa-se que a transgressão - em alguma medida - tem estado presente nos *DAs*. Trata-se, então, de verificar como ela vem sendo narrada no presente, diferentemente de como era visibilizada anteriormente e quais personagens estão personificando a figura dos transgressores atuais.

Relembro que, na contemporaneidade, o processo de criação seja de filmes de animação, seja de desenhos animados é realizado, como já comentei, através de tecnologia digital, o que vem significativamente reduzindo os custos das produções. Também há uma preocupação em capturar um público jovem além das crianças e adultos. Baseados nestes fatores, surgem desenhos associados a canais musicais como MTV, os destrutivos *Beavis y Butt-Head*, criados por *Mike Judge*, que surgiram para comentar os videoclipes musicais e, a partir da grande audiência que capturou, foram transformados em personagens de desenho animado. Eles são jovens piromaniacos cuja personalidade aparece marcada por loucuras, amor e músicas *heavy metal*. Eles gostam também de dissecar insetos, vivem em uma zona suburbana e têm uma grande desmotivação pela vida.

Outra questão importante na compreensão do contexto de produção dos *DAs* é que muitos dos desenhos animados vistos em diferentes partes do mundo, especialmente alguns americanos, são produzidos por estúdios de animação que se encontram em locais bem diversos (como foi também mencionado em relação às animações produzidas pela



*Disney*) tais como: China, Vietnã e Coréia do Sul, fato que comprova o quanto o fenômeno da mundialização vem atingindo também este campo.

Certamente há toda uma questão de custos posta nesta "globalização". Em relação a isso, Bauman (1999, p. 79) observa que a globalização: "deu mais oportunidades aos extremamente ricos (...) [que] utilizam a mais recente tecnologia para movimentar largas somas de dinheiro mundo afora com extrema rapidez e especular com eficiência cada vez maior". Este movimento de deslocalização da produção tem sua origem no mercado global competitivo que estimula a diminuição de custos de inúmeros produtos, inclusive dos desenhos animados e animações. Conforme Ortiz (2003), a produção cinematográfica de Hollywood por exemplo, se viu obrigada a fabricar e produzir filmes fora dos EUA numa porcentagem de 57%; conforme o autor, "a des-localização exprime o espírito de uma época".

A grande incidência atual de canais de TV por assinatura, em alguns dos quais a programação é composta exclusivamente por desenhos animados, suscita uma investigação mais criteriosa a este respeito. Há que se considerar, além da grande variedade de oferta na programação, a abrangência de tais produções, a partir do advento do sistema de TV a cabo, quando então as transmissões puderam ser realizadas em diversos idiomas (graças à dublagem) e num tempo real (uniforme) mundialmente.

Entretanto, num tempo nem tão remoto (1960-1970) as técnicas analógicas foram desenvolvidas e incrementadas, objetivando a retransmissão de programações; também o sistema de vídeo-teipe e o sistema de retransmissão de programas via satélite (que direcionava para diversas partes do planeta algumas transmissões televisivas) foram aprimorados.

Atualmente, por exemplo, uma série que pertence ao nosso campo de estudo, como *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy*, a qual, no circuito de TV aberta, demoraria no mínimo um ano para ser re-atualizada e transmitida para os telespectadores, é veiculada, na TV a cabo, no tempo real de produção e, ao mesmo tempo, em diversos países. Outros exemplos que podem ser citados são os desenhos

animados *Os Simpsons* (canal fechado Fox) e *South Park*, exibido no canal de TV em circuito fechado *Multishow*.

Usando de uma técnica de computação gráfica (que realiza o recorte dos personagens) e dando a impressão de que tais recortes são reproduzidos manualmente, os autores possibilitam que os episódios sejam atualizados semanalmente, incluindo piadas e sátiras relacionadas com situações do tempo real do contexto social, não só americano, mas, também, mundial.

Este movimento que os autores definem como intertextualidade promove uma integração vertical e também horizontal de produtos culturais, fazendo com que produções como os desenhos animados sejam orientadas para os imperativos do mercado. Assim, a sátira promovida pelo desenho animado se interconecta com a informação divulgada na reportagem da TV de determinado canal ou se apoia na manchete de tal jornal ou revista. Trata-se, enfim de um *meio utilizado para garantir público para outras mídias* (BUCKINGHAM, 2007, p. 126) e não apenas para os *DAs/TV*.

Na prática, a globalização, para alguns estudiosos, parece significar a dominação por parte dos Estados Unidos: a maioria das empresas de TV a cabo e satélite no Reino Unido, por exemplo, pertence a companhias estadunidenses.

Com relação à atualização freqüente dos *DAs* veiculados na TV, podemos recordar que, no episódio 382 de *Os Simpsons*, foi feita uma sutil referência à invasão do Iraque pelos EUA; coincidências à parte, no mesmo dia de sua veiculação, Saddam Hussein recebeu sua sentença de morte. Já no episódio *Marge Gamer* – 395, aparece em cena o jogador de futebol brasileiro Ronaldo, que entrava em campo para ensinar as personagens-crianças *Bart* e *Lisa* a jogar futebol; inclusive, foi o próprio jogador quem fez a dublagem nos cinco idiomas distintos em que este *DA* costuma ser veiculado. Também na temporada de 2007, a família mais "pirada e ousada da TV" emplacou 400 episódios com inúmeras sátiras a programas de TV e filmes, incluindo uma paródia do seriado *24 Horas*, trazendo os personagens *Chloe O'Brian* e *Jack Bauer* dublados pelos próprios atores do seriado original, que são *Mary Lynn Rajskub* e *Kiefer Sutherland* (PARADIZO, 2007).

Já em *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy*, um dos recursos utilizados para sedimentar uma posição de espectador e dar uma continuidade narrativa são *flashbacks* de episódios já exibidos assim como de outros desenhos, inseridos na história, possibilitando a contextualização dos episódios ao telespectador. A personagem *Mandy* se expressa em determinados momentos por meio de alusões ao próprio desenho (numa espécie de metadiscurso), quando afirma, por exemplo: *Você está achando ruim? Saiba que amanhã vai ficar pior!*

O desenho animado de cunho humorístico não é inovação ou produção atual: ele teve na figura de Walt Disney seu principal representante. Este operou inovações criando personagens como *Mickey Mouse*, *Pato Donald*, *Pluto* entre outros, por volta do ano 1922. Neste setor, Walter Lantz também é mencionado. Tendo iniciado a produção de seus próprios desenhos animados muito jovem: ele foi o criador do *Woody Woodpecker* – *O Pica-pau*, entre outros célebres personagens de animação, como *Andy Panda* (1940). Inclusive, consta na biografia de Lantz que o personagem *O Pica-Pau* foi criado a partir de uma situação real ocorrida quando ele, estando na Califórnia, foi perturbado por um pica-pau que "bicava seu telhado" (PACHECO, 1985, p. 111). Este fato teria interferido diretamente na caracterização do personagem, sendo este esperto, porém violento e mau nas mais diversas situações.

Outros ícones da animação são inquestionavelmente *Willian Hanna* e *Joseph Barbera*, empresários oriundos de distintas áreas profissionais: Hanna, engenheiro, e Barbera, banqueiro, se uniram no período de crise econômica e montaram em 1957 a *Hanna-Barbera Productions*. Sua reunião possibilitou contribuições significativas ao mundo dos *DAs*, pois conseguiram otimizar o tempo de produção destes, aprimorando a relação custo-benefício. A partir de seu trabalho é que surgiram clássicos como *Os Flintstones* (*Flintstones*, 1960), desenho que aborda a rotina de uma família da Idade da Pedra, mas com uma temática e um funcionamento de família moderna, ocidental e urbana.

Entre outros nomes conceituados na animação, está *Chuck Jones* (Charles M. Jones), que iniciou como animador na Warner Bros., em 1934; deve-se a ele a criação de

personagens como *Patolino, Pernalonga e Gaguinho*, entre outros. Foi o único responsável por outros conhecidos personagens como *Coiote, Papa-Léguas, Marvin o Marciano* e os personagens clássicos do *Looney Tunes*. Já Craig McCracken, outro animador, faz parte de uma geração intermediária na produção dos *DAs*: ele foi o criador da série *As Meninas Superpoderosas* e trabalhou como diretor de arte para *O Laboratório de Dexter* de Hanna-Barbera.

Ainda no contexto atual de animação mundial, temos o Brasil; contudo, ao contrário de alguns outros países, iniciou-se aqui mais tarde a produção de *DAs*, especialmente pela necessidade do domínio de toda uma técnica específica de criação e produção. No Brasil, os *DAs* enfrentaram inúmeras dificuldades para seu desenvolvimento, ainda que, na atualidade, a indústria de animação nacional esteja em expansão. O Festival anual *Anima Mundi*<sup>9</sup> é um exemplo significativo dos crescentes bons resultados neste campo; outro esforço é o *Granimado* (2006), com várias edições, festival de animação nacional que vem ocorrendo paralelo às apresentações do *Festival Internacional de Cinema de Gramado*. Contudo, se percebe que a arte de animação ainda tem seu referencial mais marcante na publicidade comercial e no cinema de animação, e mesmo assim, em tentativas isoladas. No Rio de Janeiro a Azimut Digital (AZMT) é uma das escolas de computação gráfica na área de cursos de modelagem e animação de personagens.

O governo Federal, através do Fundo Nacional de Cultura, tem investido neste setor, com financiamento, objetivando a expansão das produções nacionais em desenho animado; também, o projeto de lei 1.821/03 do deputado federal Vicentinho busca incrementar a produção de *DAs* no Brasil, propondo que, nas emissoras de TV aberta e nos canais por assinatura, 10% da programação seja composta por animações nacionais.

---

<sup>9</sup> Um dos mais importantes festivais de animação do mundo, ocorre em São Paulo e Rio de Janeiro desde 1993 e nele são veiculadas diversas animações longa-metragens e curtas produzidas em nível nacional e internacional. Tais produções concorrem a premiações nas diversas categorias. Também durante a mostra são realizadas oficinas de animação abertas ao público, debates e encontros com os diretores/as da mostra. No ano de 2005, dentro do Circuito Cultural Banco do Brasil, uma pequena mostra deste festival foi trazida a Porto Alegre no Campus Central da Universidade Federal (UFRGS) onde o público pôde assistir a alguns dos filmes de animação premiados em anos anteriores, debater com a diretora do Festival *Anima Mundi* Aída Queiroz, sobre o cenário nacional e internacional da animação e participar de algumas das oficinas de animação com bonecos de massinha produzindo curtas.

Nossa primeira produção de *DA* longa-metragem foi realizada por Anélio Filho, em 1953, que produziu *Sinfonia Amazônica*, em preto e branco, e nele foram contadas sete lendas indígenas cujos personagens principais eram *Curumim* e *Boto* (COELHO, 1999, p. 151). Anélio não desejou compartilhar com os demais animadores os segredos da técnica, o que fez com que trabalhasse sozinho, cometesse muitas falhas e não conseguisse competir com o altíssimo desenvolvimento tecnológico das produções vindas do exterior (MARINHO, 1992). Outro expoente nesta área é Maurício de Souza, que iniciou sua trajetória no ano de 1958 com os personagens *Bidu* e *Franjinha* personagens das *HQs*. Em 1970, cria a personagem *Mônica* e inicia as produções no campo do cinema de animação; após, seguiu-se a criação de *Cebolinha*, *Cascão*, *Magali*, *Tina*, *Pelezinho*, entre outros mais; a partir de sua participação em eventos internacionais, Maurício divulgou suas produções por vários países do mundo.

Atualmente, temos produções longas-metragens no campo de animação sob direção do cineasta gaúcho Otto Guerra, que são: *Rocky & Hudson* (1994), que apresenta um hibridismo de elementos culturais, abordando a temática do homossexualismo entre dois caubóis piegas e esquizofrênicos que assumem seu amor, se divertem, lutam e moram juntos; *Wood & Stock – Sexo, Orégano e Rock'n Roll* (Estúdio Otto Desenhos Animados Ltda, 2006), cuja trama aborda a vida de dois jovens *Wood*, *Stock* e seus amigos, no ano de 1972, vivendo o *flower power*; após trinta anos, quando possuem família, estão velhos, barrigudos e resolvem ressuscitar a velha banda de *rock'n roll*. Este *DA* pode ser considerado também uma crítica à sociedade consumista e individualista.

Há ainda outros expoentes nas produções de desenho animado, animadores brasileiros, que produziram recentes desenhos veiculados na *Discovery Kids*; trata-se de produções nacionais como *Peixonauta*, criação dos animadores Kiko Mistrorigo e Célia Catunda, que tem no enredo um peixe que vive fora da água e usa um escafandro para sair voando e auxiliar nas aventuras fora do mar, auxiliando uma organização secreta, *OSTRA*, de recuperação ambiental, a solucionar mistérios. Trata-se da primeira série produzida inteiramente no Brasil incluindo uma parceria com *Discovery Kids* tendo

exibição prevista para toda América Latina. No Brasil, desde a estréia em vinte de abril de 2009, tem sido líder de audiência conforme pesquisa divulgada pela própria emissora (SPINELLI, 2009).

*As Princesas do Mar* é criação do paulista Fábio Yabu, cujas personagens protagonistas são meninas, de quatro anos que passeiam pelo oceano enfrentando desafios e cada uma delas representa um animal marinho usando barbatanas de tubarão, tentáculos de polvo etc. Já no desenho *Escola Pra Cachorros* (com produção da *Mixer* agência de animação paulistana, e coprodução canadense), um grupo de cães vive aventuras; tal desenho tem sua exibição prevista para este ano, pelo canal *Nickelodeon*. Outra produção brasileira que vem despontando mundialmente é *Meu Amigãozão*, também com estréia prevista para 2010, feita por um gaúcho, André Lieban com coprodução canadense; criado a partir de um curta-metragem homônimo, narra a história de amigos imaginários que auxiliam crianças a se socializar.

Como podemos constatar, há um avanço nas produções de países emergentes, embora muitos enfrentem o problema da carência de centros de estudos cinematográficos que se especializem em animação, como é o caso do México. Assim, a animação acaba ficando restrita a comerciais e publicidade, pois longas metragens de animação necessitariam de financiamento especial e de canais de exibição para compra e produção. Já o Paraguai, como muitos outros países da América Latina, não tem conseguido desenvolver uma indústria no campo da animação pelos altos custos e a escassa infraestrutura seguindo a tendência de produção de publicidade e vídeos musicais.

Em contrapartida, outros países como Canadá, (Quebec), procuram produzir séries através da coprodução se associando com versões estrangeiras (como foi citado anteriormente a exemplo do Brasil), produzindo desenhos em várias línguas a fim de ampliar o mercado potencial. Nos desenhos produzidos pelo Canadá vemos que há uma preocupação com que as séries tenham longa duração, com a intenção de se constituírem com uma intenção pedagógica, menos sujeitas a variações por temporadas, como nos desenhos norteamericanos (CURTO CIRCUITO, 1992, n. 19, p. 40).

Na Europa, como se poderia esperar, a situação é muito mais positiva que nos países latino-americanos, especialmente porque há uma concentração de tal indústria centrada em países como França, Bélgica, Itália, Portugal e Espanha, que possuem uma produção de qualidade em grande escala. Tais países sempre estão preocupados em refletir suas identidades culturais também nestas produções.

Na sequência desta seção, exponho os passos para a criação de um desenho, os recursos e os elementos que se devem considerar ao se construir personagens; considero importante abordar tal temática, pois, nas análises e nas descrições dos personagens, tais recursos serão mencionados.

## 2.2 COMO SE FAZEM DESENHOS ANIMADOS

Embora nesta pesquisa eu não desenvolva minhas análises considerando pura e simplesmente os elementos de elaboração de um desenho animado, considero importante apresentar, descrever mesmo o processo de produção, criação e o formato a partir do qual estes são produzidos. É isto que buscarei apresentar nesta subseção, em linhas gerais, pois em minhas análises, o desafio é operar com as representações, com marcadores sociais, com o que escapa a algumas lógicas instituídas, tomando a narrativa como um todo e considerando as falas, a representação visual e as ações dos personagens dos desenhos animados.

*Anîmus* é uma palavra de origem latina que pode ser traduzida por vida, alma, coragem, caráter, espírito, princípio vital; é a partir desses significados que a palavra aponta, que podemos compreender o processo pelo qual objetos, figuras, peças, brinquedos, plantas imóveis ganham vida e se compõem "a animação". Até os dias de hoje a produção de um *DA* continua relativamente simples: são criados desenhos sobre o papel e estes são mantidos alinhados de alguma forma para que se finalize a fotografia.

No mundo da animação, os objetos não têm peso, nem textura; apenas são usados estes atributos quando necessários para expressarem os movimentos; a lei da gravidade e outras leis da Física aplicadas ao mundo real são transpostas, e desrespeitadas para dar conta da demanda de representação do movimento. Assim, os personagens dos desenhos vivem no espaço privado (do episódio do desenho), dentro das convenções do próprio gênero.

Pode-se, assim, jogar com o tempo, o espaço e o físico misturando leis da natureza e mesclando diferentes realidades (MCKEE, 2006).

Estes recursos, por exemplo, são utilizados frequentemente no *DA As Terríveis Aventuras (...)*.<sup>10</sup> Para explicitar melhor, no mundo real nossos movimentos são determinados pelo espaço que nosso corpo ocupa; no mundo da animação, tais determinações desaparecem e as transformações são criadas pelos animadores. Assim, por exemplo, *Nergal Júnior*, primo do personagem *Billy*, pode assumir a forma da professora, fundir-se com ela, ou o personagem *Puro Osso* pode se desintegrar e transformar-se em um monte de ossos como no episódio *Professora Substituta*, sem qualquer problema de aceitação por parte dos espectadores, que dominam e aceitam tais convenções do desenho animado. Também pode haver o cruzamento de episódios do desenho atual com antigos, como em um episódio chamado *Primitivos Modernos* no qual *Fred Flintstone*, protagonista do desenho *Os Flintstones* (*The Flintstones*, 1960), passa a ser o troglodita de estimação do menino *Billy*. No mesmo episódio, foi feita uma rápida referência ao conhecido filme infantil *E.T.*, num típico exemplo de intertextualidade.

Sobre esse recurso, Buckingham (2007, p. 129) observa que a "intertextualidade tornou-se a característica dominante da mídia contemporânea", referindo que a convergência tecnológica e econômica tornou as fronteiras entre os textos difusas. Assim, por exemplo, as mídias passaram a utilizar o *merchandising* como recurso, apresentando uma série de produtos. Dessa forma, os *DAs* antigos, bem como a publicidade de mercadorias utilizando-se dos personagens dos desenhos atuais,

---

<sup>10</sup> Nesta seção, decidi ilustrar os diferentes elementos que compõem uma animação com exemplos recortados dos desenhos animados analisados, buscando mostrar a relevância de sua abordagem. Outros aspectos dos desenhos animados analisados ficarão mais claros nas seções seguintes.



objetivam promover produtos e partem da premissa de que os telespectadores crianças são "consumidores alfabetizados nas mídias", sem dificuldades para estabelecer associações nos diferentes tempos e espaços.

Ainda a este respeito, Bauman (1999) acrescenta que, para aumentar a capacidade de consumo, é preciso que os consumidores não tenham qualquer descanso. Precisam ser mantidos em alerta sempre, continuamente expostos a novas tentações num estado de excitação incessante – e também, com efeito, em estado de perpétua suspeita e pronta insatisfação. Acrescento ainda que o mercado dos desenhos animados vale-se dos recursos de suas produções, com suas formas, cores, planos, elementos contextuais, etc., para difundir o desenho como o próprio produto a ser consumido e não apenas como entretenimento.

Voltando a alguns aspectos técnicos dos *DAs*, lembremos que a animação pode ser categorizada de acordo com sua forma, isto é: há animações *planas* e outras que são *tridimensionais*.

As animações *planas* trabalham com objetos em duas dimensões apenas, ou seja, bidimensionais; elas apresentam pequeno volume no resultado final, como animação com cordas, desenho no acetato, recortes de papel, e também de areia (estando esta chapada sobre uma folha de papel na mesa de filmagem, que é chamada de mesa de luz). A modalidade *tridimensional* já trabalha com objetos mais volumosos, tais como marionetes, bonecos modelados com massinha ou argila, como é o caso dos desenhos nos quais desenvolvo minha investigação. Inclusive no episódio *Adivinhe o Que Vem Para o Jantar* (*Guess What's coming to Dinner?*) de *As Terríveis Aventuras (...)*, lembremos quando a personagem *Éris* envia o personagem *Hoss Delgado* para dimensão "marionetes"; aí temos uma variação do universo gráfico, lançado no plano da animação com personagens marionetes, o que causa uma sensação de estranhamento, uma quebra da linearidade da composição do episódio, já que o telespectador é levado a sair da "dimensão desenho animado" com personagens desenhados e é lançado no universo da animação com bonecos marionetes. Tais bonecos é que dão origem aos personagens finais

visibilizados no *DA*. Esta forma de animação envolve ainda plantas, objetos reais e pessoas, e a essa última chamamos de *Pixilation*.<sup>11</sup>

A animação tridimensional exige um deslocamento da câmera — em geral fixa no animógrafo<sup>12</sup> — adequando-se ao ambiente ou estúdio. Temos também a animação na película, que é desenhada diretamente sobre o filme com estilete ou com tinta, usando-se um pincel bem fininho. Por fim, temos a animação feita hoje pelo computador — animação digital — que já envolve uma técnica completamente nova e está em pleno desenvolvimento.

Desta forma, concluímos que, quando se fala de animação, esta tem um sentido amplo e abrange diversos tipos de manifestações, conforme já foi referido. Sua força de penetração ajudou a formar gerações que aprenderam a interpretar estes códigos específicos. Muitos de seus personagens, além de terem se constituído como ícones de entretenimento, também passaram a integrar o imaginário de diversas gerações. Contudo, é importante considerar as contribuições de Marinho (1992, p. 6), quando pontua que a "arte de animação é toda elaboração artística do movimento sincronizado, pensado e construído, dentro e fora das telas e *DA* é apenas uma das suas muitas modalidades". Importa recordar que a "imagem é sempre considerada incompleta, pois, se não o fosse, não haveria lugar para o observador".

Vale dizer que os elementos envolvidos num quadro, num *DA*, num filme de animação funcionam como signos que possibilitam a captura do espectador. Ou seja, permitem que o mesmo decifre estes signos e lhes atribua significados a partir do que venham a representar para si. Isso é o ato de leitura preenchido pelo imaginário do telespectador. Nos desenhos, especificamente, nos deparamos com recursos diferentes, por exemplo, da observação de um quadro ou obra de arte. Temos outros códigos como o som, a utilização da linguagem musical específica, o tempo de duração das cenas, os cortes e recursos específicos da representação dos personagens, como abordarei a

---

<sup>11</sup> Provavelmente é derivada desta expressão a denominação de uma das maiores empresas atuais de animação, a americana Pixar.

<sup>12</sup> Adoto esse termo utilizado por Marcelo Tassara (*apud* MARINHO, 1992) para designar o conjunto da mesa de filmagem.

seguir. São os chamados elementos que compõem a linguagem visual utilizada para produzir a *storyboard* que, futuramente, irá configurar-se em um *DA*.

Passo, agora, a brevemente descrever o processo de composição de um *DA*. Para tal composição, é necessária a realização de inúmeros esboços e, também, alguns materiais são imprescindíveis, como a mesa de animação onde é colocada a caixa de animação (local efetivo para realizar os desenhos). Primeiramente se começa com a idéia de um argumento, que é o conjunto de ideias que darão origem ao posterior roteiro. O roteiro nada mais é do que uma história contada com imagens e com uma estrutura mais esmiuçada que no argumento. Por exemplo: no roteiro existe um planejamento das cenas e nele o conteúdo visual tem de estar descrito; assim, temos um roteiro técnico (indicações de planos, movimentos de câmera) e um literário (com a descrição dos diálogos).

Após, é apresentada a *storyboard*, que é a descrição visual de cada plano<sup>13</sup> em pequenos desenhos, ou seja, trata-se de uma fase embrionária da história que consistiria num "perfeito comunicador de ideias à pessoa, ou pessoas, encarregadas de trabalhar no filme; [...] é uma pré-montagem do filme, [...] onde se analisam todos os aspectos do filme", relativos ao ritmo, enquadramento, diálogos, iluminação, sequências, etc. (CÂMARA, 2006, p. 49). Após a aprovação do roteiro, o diretor seleciona um desenhista que deverá realizar recortes dos personagens em diferentes ângulos: costas, perfil, frente. Também deverá desenhar os fundos, os cenários onde cada personagem irá atuar. Em alguns desenhos, são chamados de maquetes; em seguida, são extraídos os diálogos dos personagens (já redigidos), para que os atores/atrizes possam gravar suas falas. Este momento é muito importante, pois nele os atores/atrizes devem imprimir entonação adequada e ênfase a cada voz.

Para que um personagem possa 'encarnar' determinado traço de personalidade, por exemplo, é necessária uma perfeita combinação com sua voz, o que torna

---

<sup>13</sup> Plano (*shot*)- É a menor unidade narrativa de um roteiro técnico, o tempo de duração entre ligar e desligar a câmera a cada vez. "É o ponto de vista ou distância da **câmera** em relação ao **assunto** (em cinema, fotografia, televisão e fotonovela, etc.)" (RABAÇA e BARBOSA, 2001, p. 571). Um conjunto de planos é o que compõe uma cena. Conforme Rodrigues (2007, p. 26), comparando com um livro, o plano é uma palavra, um conjunto de planos seria como a frase do livro e o conjunto de cenas seria um capítulo.

imprescindível por parte do animador a observação das peculiaridades e atitudes distintas. Pensemos no sotaque caribenho, característica atribuída ao personagem *Puro Osso* do *DA As Terríveis Aventuras (...)*; esta entonação flexibiliza a tradicional representação de mortificação personificada pela morte possibilitando um deslizamento, imprimindo um 'ar cômico' ao personagem. Quanto a *Mandy*, a flexão de sua voz é em tom grave, rouco, incomum em meninas pré-escolares, imprimindo-lhe um ar de austeridade e seriedade.

Já a personagem *Angélica (Os Anjinhos)* possui um tom de voz agudo, estridente, característica que, associada a seus movimentos, salienta traços como intransigência, rabugices, irritações, bastante presentes na *performance* desta personagem.

Estes diálogos gravados são passados através de um leitor de sons e são transferidos ao papel através do animador principal.

A partir do roteiro, dos desenhos dos personagens e da criação dos cenários de fundo, o diretor passará a criar cada cena do desenho. O animador principal receberá as cenas criadas pelo diretor, acompanhada pela leitura dos sons e começará a movimentar os personagens em sua mesa de luz. Também é necessária a visualização prévia do filme. Vale recordar que o gênero animação é onde impera o metamorfismo universal, isto é, qualquer coisa pode virar outra coisa, inclinando-se para a ação e a farsa.

Por outro lado, para qualquer animador é imprescindível criar traços que confirmem personalidade aos personagens, por exemplo; *Mandy* vive com a família, é geniosa/furiosa, líder, preguiçosa, sua expressão facial é constantemente de contrariedade e irritação e normalmente é ela que soluciona as encrencas e situações ruins nas quais *Billy* ou *Puro Osso* (personagens dos quais falaremos adiante) se colocam. É graciosa, contudo consegue sempre, ou quase sempre, impor sua vontade dominando os demais, inclusive por meio de conduta violenta, como no episódio *Calças de Corrida* em que *Mandy* diz a *Irwin*: *Dá uma turbinada na sua personalidade, depois a gente conversa*. Após esta fala, ela arranca um pêlo do peito do garoto, o que gera intensa dor, porém ele nada faz além de gemer baixo, respondendo somente com dor e sofrimento. Segundo Wells (2007, p. 46), nos *DAs*, "por regra geral, especialmente em séries para crianças os

personagens apresentam traços dominantes, que facilitam a identificação, o que é facilmente observável".<sup>14</sup>

Já analisando o modo de andar, podemos pensar na mesma personagem, *Mandy*, verificando que ela tem um andar com passos curtos e pausados, com movimentos bastante precisos e determinados. Sobre isto, Cámara (2005) pontua que "as maneiras de andar dos personagens [...], dizem-nos tanto deles; como sua expressividade, tipologia, maneira de se mover ou de falar". *Angélica*, personagem do *DA Os Anjinhos*, tem um andar diferente dos tropeços de seus amigos bebês: ela é ágil e apresenta desenvoltura ao deslocar-se. Já o personagem *Chuckie*, no mesmo desenho, é atrapalhado, vive tropeçando nos objetos e, pela dificuldade visual (usa um óculos de grossas lentes), tem dificuldade de equilíbrio e na coordenação motora geral. Todos estes traços conferem fragilidade e conferem características de dependência emocional a este personagem.

Vemos, assim, que os personagens, quando bem construídos, serão 'acreditáveis', isto é, terão credibilidade, serão confiáveis perante o público. Em relação ao movimento, pensemos na representação da personagem *Angélica*, cuja mobilidade lhe confere graciosidade. Como afirma Gombrich (*apud* AUMONT, 1993, p. 86): "o fortuito é então um mito [...], ver só pode ser comparar o que esperamos à mensagem que o nosso aparelho visual recebe". Ainda, sobre isto, são valiosas as contribuições de Merleau-Ponty (*apud* MACHADO, 2007, p. 97) quando afirma que:

[o olhar] é um *quiasma*, ponto de cruzamento e de reversibilidade do eu e do outro, dupla inscrição do dentro e do fora. O vidente e o visível funcionam em relação ao olhar como o avesso e o direito. Um não existe sem o outro, um não é senão a reversão, o desdobramento do outro, [...] Na verdade, não existimos nem eu nem o outro, nem o sujeito nem o objeto, nem o vidente nem o visível: somos o outro lado um do outro, com o olhar entre nós, na dobra, no ponto de virada.

---

<sup>14</sup> As traduções do espanhol são de minha responsabilidade.

Habitar um texto de *DA*, ou seja, estabelecer um consistente processo de leitura do desenho não deve ser pensado como um sistema fechado, mas como um sistema de trocas, onde nos dividimos, ocupando várias posições, ao mesmo tempo experimentando "o outro" como uma "entidade móvel e escorregadia" (MACHADO, 2007). É possível realizar trocas de papéis, através das posições que as câmeras nos fornecem, e que nos envolvem como espectadores no seu campo simbólico; trata-se de aspecto relevante que está relacionado ao enquadramento. Este é a forma como, na chamada de abertura do *DA As Terríveis Aventuras* [...], a imagem é fixada, dando-se especial destaque para a paisagem, isto é, as cenas são tomadas como se a câmera viesse das profundezas da terra. Esta manobra confere um clima de terror à cena. Também para este efeito é dado um *close-up* na face dos protagonistas, iniciando por *Mandy*, utilizando o *blur* (esfumaçamento do personagem, efeito de 'borrão') e o *shake* (abano da câmera que produz efeito violento no personagem ou no cenário, este, usado nas explosões, quedas e nos passos pesados dos personagens), para conferir um movimento de saída em alta velocidade da cena.

Ainda sobre a composição dos personagens, é importante ressaltar que as personagens de uma mesma história devem ser construídas a partir do mesmo estilo gráfico, sendo o "guião"<sup>15</sup> a base para este trabalho de criação" (CÂMARA, 2005, p. 60). Diferentes tratamentos conferem diferentes características aos personagens, por exemplo; os vilões devem transparecer um ar desafiador, uma expressão de maldade e ar enigmático; no caso, ver as sobrancelhas arqueadas de *Mandy*.

---

<sup>15</sup> Guião é termo de origem espanhola, e significa o mesmo que roteiro técnico, ou seja, um plano de orientação (RABAÇA; BARBOSA, 2001). Conforme Mendonça (2002, p. 196), são "narrativas verbais que orientam o trabalho do desenhista precedem a quadrinização assemelhando-se aos roteiros de cinema".



Fig. 01: Traços da personagem *Mandy*.

O protagonista costuma ser um tipo destacado, apresentando ação dinâmica, estrutura da cabeça saliente, enfatizando a capacidade intelectual, conforme o autor citado. Já o herói, frequentemente em relação aos traços fisionômicos, teria o maxilar volumoso e quadrado como o personagem *Hoss Delgado*.



Fig. 02: Personagem *Hoss Delgado*.

No caso do personagem acima, sua imagem indica predisposição imediata à ação, lutando sempre, especialmente através da utilização da força física e valentia para combater o mal.

Personagens infantis geralmente são os protagonistas nos *DAs* endereçados ao público infantil e sua estrutura craniana costuma ser maior que o maxilar e a cabeça,

maior que as proporções do corpo: testa alta, olhos grandes, nariz pequeno, extremidades curtas e robustas dão um ar de fragilidade; como exemplo podemos citar *Angélica* e o restante dos bebês. As outras personagens infantis dos *DAs* analisados também estão marcadas por alguns destes traços, já que são referência generalizada na criação de personagens infantis. Existe ainda a chamada personagem grotesca, sendo esta típica dos filmes de animação que visam à comicidade. Seu perfil é de um "protagonista travesso ou encantador" (ibidem, p. 78). A face costuma ser grotesca, os olhos vivos, boca grande, e os traços são expressivos. Como exemplo característico, temos a representação do personagem *Billy*, *As Terríveis Aventuras (...)*, com seu imenso nariz, desproporcional na composição do rosto, e os olhos bastante expressivos, porém, pequenos.



Fig. 03: Traços do personagem *Billy*.

Ainda em relação à linguagem corporal dos personagens, devemos ter presente que no rosto são os olhos os elementos mais capazes de exprimir emoção, podendo ser alterados e flexibilizando, assim, as expressões dos personagens.

Em relação às cenas de um *DA*, elas podem ser compostas de diferentes movimentos pelo enquadramento; todas estas técnicas de enquadramento podem ser



observadas nos episódios analisados, pois as mesmas podem ser usadas inúmeras vezes num mesmo episódio. A seguir irei elencá-las, conforme Câmara (2005): **1)** compor por movimento – capta o olhar do telespectador para algum elemento da cena, mesmo que esteja num ponto secundário da cena; **2)** compor com a luz – quando o olhar do telespectador será atraído pela luz que realçará ou irá suprimir a ênfase ao objeto ou personagem, lembrando que o jogo de luzes e sombras “acrescentam dramatismo à cena” (CÂMARA, 2005, p. 30); **3)** compor com focagem seletiva – é quando utilizamos a câmera para compor uma cena, focando ou desfocando um pormenor, da cena ou do personagem; **4)** compor em superfície – como num cenário, nos *DAs*, os/as personagens movem-se da direita para esquerda ou de cima para baixo, possibilitando um efeito bidimensional, técnica utilizada em produções nas quais se visa um baixo custo; **5)** compor em profundidade – bastante utilizada no *DA As Terríveis Aventuras* [...], imprime um efeito cinematográfico à cena; são sobrepostos os objetos da cena, os elementos são aproximados ou afastados da tela; **6)** compor de forma assimétrica – atribui mais dinamismo às cenas, como uma composição simétrica que indica grandiosidade, enfatizando um momento mais solene da cena; **7)** Compor em linhas – este recurso possibilita introduzir aspectos psicológicos na cena; isto se dá pela direção que tomam as linhas do enquadramento.

Como é dada vida aos personagens? Parte-se de um processo definido como persistência da visão, que Câmara (2005, p.101) esclarece da seguinte forma: “consiste em projetar sobre a tela, à velocidade de 24 fotogramas por segundo, imagens estáticas de uma figura a executar qualquer ação”. O efeito final é de pura ilusão de ótica, ou seja, há a ilusão do movimento a partir da sensação de um movimento fluido, real, pois o cérebro humano não associa imagens individuais, mas sim a continuidade em tempo real.

Por fim, menciono os efeitos da animação que fazem com que um objeto ou personagem, após ter sido “esmagado”, retorne à forma anterior inicial sem prejuízo e continue na trama com tal forma. Por exemplo, no episódio *Professora Substituta*, o personagem *Sperg* bate em *Nergal Jr.* o achatando; contudo, na sequência, *Nergal Jr.*, recupera sua forma anterior. A este efeito chamamos de *borracha*. É uma das

características mais típicas da animação, permitindo uma fluidez narrativa, criando distorções. Outro exemplo de efeito de animação temos quando *Éris* bate com a truta na cabeça do diretor *Alto Astral* e se produz um efeito de estalo, o que chamamos de "pancadas cinéticas", efeito que está sempre presente nos choques e acentua o impacto dando-lhe maior ênfase (WELLS, 2007, p. 62).

Existem ainda as *fillages* ou fugas, que é um recurso usado para dar mais fluidez à cena; são as chamadas linhas de movimento (que, de certa forma, também existem nas HQs). Assim, quando a bolinha de golf que *Mandy* arremessou, retornou e acertou a cara de *Billy*, foram utilizados dois efeitos simultaneamente: o *fillages* e o emborrachamento.

Ainda em relação aos recursos disponíveis para a elaboração dos personagens, temos as linhas imaginárias ou linhas de flutuação. Resultam da "combinação" ou articulação do eixo torácico com o eixo da cintura; estas linhas marcarão o temperamento das personagens definindo se estas serão mais decididas, independentes, capazes de enfrentar problemas. Personagens mais temperamentais, capazes de enfrentar desafios, têm uma combinação mais côncava; personagens mais indecisas terão uma combinação mais convexa (ver fig. 04). Como pontua Câmara (2005, p. 68) "como as pessoas, as personagens podem ter uma determinada compleição física que, *a priori*, lhes permite a realização de certas tarefas, mas será sempre em função do seu caráter que enfrentarão, de um modo ou de outro, as diferentes situações".



Fig. 04: Traços do Personagem *Irwin*.

O último efeito que abordarei nesta seção, muito utilizado nos *DAs* cômicos, é a imagem múltipla, equivalendo aos movimentos em alta velocidade imprimidos nas ações dos braços, pernas, cabeça, etc. dos personagens. Tal recurso é utilizado para produzir uma eficiente ilusão de movimento.

Na subseção que segue trabalharei com a definição e concepção dos *Desenhos Animados* japoneses— *Animes* oriundos dos *Quadrinhos* japoneses os *Mangás*. Importa diferenciá-los não só por sua imensa abrangência e difusão no mundo ocidental, mas ainda, pelas diferenças em sua produção que estão diretamente vinculados à cultura na qual são desenvolvidos.

### 2.2.1 Os desenhos japoneses: Animes

Os *Animes* são desenhos animados de origem japonesa derivados dos *Mangás*, ou *HQs* japonesas, que são um fenômeno recente, pois nasceram nos anos 50. Hoje, os *Mangás* são uma das principais indústrias criativas desse país e, a partir deles surgiram muitos produtos como bonecos, jogos eletrônicos e até milhares de filmes.

No Brasil, a invasão tanto dos *Mangás* quanto dos *Animes* é algo dos últimos 10 anos. Antes de nós outros países da Europa tais como Espanha e Itália e, ainda, os Estados Unidos já haviam assimilado a cultura japonesa, se curvando à complexidade dos *Mangás*. Estes são divididos em histórias completas ou em sequência de capítulos de aproximadamente vinte páginas cada e costumam ter em torno de duzentas páginas por edição.

As situações abordadas nas histórias são diversas desde contos de fadas, romance, terror, aventura, mistério, policial, e também erotismo. Inclusive há alguns episódios de *As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy* no qual são parodiados os *Animes*. Um destes episódios chama-se *Chickenball Z* no qual a personagem *Mandy*, para concorrer a um prêmio de 50 mil dólares, se inscreve num campeonato de lutas marciais. Ela entra numa loja de antiguidades orientais e lá encontra um personagem Samurai;

este lhe vende uma caixa mágica. Através dos poderes contidos na caixa a menina adquire super-força e sofre uma transformação personificando uma lutadora. A transformação de *Mandy* aparece inscrita nos cabelos e marcada nos traços fisionômicos, ficando idêntica às personagens dos *Animes*. Como veremos na figura a seguir:

Fig. 05: *Mandy* transformada em personagem de *Anime*.



Citei apenas um dos episódios, entretanto, há outros nos quais é possibilitado este cruzamento entre os *Cartuns* e *Animes*; certamente, isto se deva a aceitação que os desenhos japoneses têm junto ao público infantil em nível mundial.

As tiragens dos *Mangás* costumam ultrapassar um milhão de exemplares devido à sua popularidade. Outra curiosidade é que os artistas de *Mangás* ou *Mangá-ka* no Japão são famosos, e possuem status para viver apenas dos rendimentos de seu trabalho, pois a população japonesa não aprecia as *HQs* ocidentais. Além deste fator há um alto grau de identificação do leitor com os personagens, pois os heróis ou heroínas das histórias se originam de fatos básicos, do cotidiano e assim envolvem o próprio leitor nas tramas. Estas acabam por serem tecidas do cruzamento de questões reais do cotidiano japonês com a fantasia, num mundo que dá forças e asas à imaginação.

Quanto às histórias eróticas, são chamadas de *Hentai* e são prioritariamente voltadas ao consumo do público adulto (claro que esse critério é possivelmente válido apenas no Japão).

Em relação aos seriados japoneses, conforme Marcon (2010), o Brasil foi o primeiro país ocidental a apresentar os seriados *Spectreman*, *Jaspion* e *Ultraman* seguidos por *Speed Racer*, *Astro Boy* e *Kimba* entre outros.

A autora refere que um bom *Mangá* pode gerar um *Anime* de grande repercussão, mas, também acrescenta que o inverso pode ocorrer sendo que, muitas das *HQs* japonesas surgiram a partir da divulgação do *Anime* na TV ou de jogos eletrônicos e DVD.

Neste ponto talvez resida a nossa cultura "agorista" abordada por Bauman (2007), esclarecendo a definição de Stephen Bertman para as relações de consumo na pós-modernidade. Na sociedade do momento, onde tudo se torna rapidamente obsoleto, somos "pontilhistas" em relação aos usos, aos costumes e ao consumo. Conforme Bauman (2008, p. 109) a experiência do *tempo pontilhista* nos apresenta um presente que deve ser liberado, tanto dos tormentos do passado quanto do futuro, composto de instantes, explorado em sua plenitude e sempre adaptado a novos começos.

Assim é a relação da juventude com os sites de rede social (*Orkut*, *Myspace*, *Facebook*, *Twitter*, etc), também em relação aos filmes, que rapidamente caem no limbo. Basta lembrar todas as versões *Harry Potter*, surgindo em seguida novas propostas, como no caso dos filmes *Crepúsculo*, *Lua Nova* e assim também ocorre com os *Mangás* e seus personagens. Contudo, nos *DAs* televisivos tanto japoneses quanto ocidentais, há sempre a possibilidade de continuidade pelas novas temporadas e os novos episódios; a serialização, e a curta duração dos episódios lhes outorgam uma vida mais longa no imaginário do público consumidor. E não se pode dizer que seja um público marcadamente masculino, pois no presente este grupo consumidor compõe-se tanto de meninas quanto de meninos. Em se tratando dos *Mangás* há inclusive publicações destinadas aos diferentes gêneros e públicos. Sobre isso autores como Jones (2004) expõem que especialmente a cultura japonesa está fundada em uma religião — o xintoísmo, cheia de

histórias fantasiosas sobre deuses e deusas; a escola de arte clássica japonesa "evoca a vida como um sonho" e, além disso, as relações sociais no Japão, por serem muito regradas, devido à pouca extensão do país, pressupõem uma convivência facilitada pelo "o valor da vida interior". Os japoneses valorizam muito mais, na cultura, papéis tradicionais; assim, o entretenimento japonês voltado ao público infantil inclui um repertório complexo com fantasias mais abrangentes e fantásticas. Este é um fator de sedução não apenas para o público infantil japonês, mas também nas emissoras dos EUA e de outros países. Recordemos a repercussão de *Power Rangers*, *Pokémon* e *Dragon Ball Z* cercados de aventuras, peripécias e heroísmos bastante distintos dos produzidos na indústria do entretenimento americano.

### 2.3 DESENHOS ANIMADOS X QUADRINHOS: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

Dada a proximidade na sua criação, é natural que os desenhos animados e as histórias em quadrinhos mantenham uma estreita relação entre si. Os *DAs* são considerados formas visuais em movimento físico e é aí que reside a diferença entre ambos, pois nos quadrinhos este movimento se dá pela técnica do cartunista em atribuir traços de movimento ao personagem, enquanto, no desenho animado, as histórias são dinamizadas por meio de técnicas reais de movimento.

O principal elemento de ligação entre *DAs* e *HQs* são os *storyboards*. Estes são "cenas imóveis", dispostas em quadros, destinadas a servir de elo de ligação entre a fotografia final e o roteiro do filme ou desenho (EISNER, 1999). Tais cenas pré-planejadas, organizadas em quadros desenhados, empregam - no caso da animação - os principais elementos da arte sequencial, mas se diferenciam destas no momento que não demandam balões ou quadrinhos, ou seja, pequenas unidades gráficas sucessivas para expressar sua mensagem. A mensagem escrita nos quadrinhos costuma ser representada por textos sintéticos e diretos expressos em legendas ou pequenos balões.

Os Quadrinhos são uma arte de representação das mais antigas, que nem sempre esteve associada à linguagem verbal. Vale destacar que só podemos considerar seu efetivo surgimento em torno da metade do século XIX, sendo que o primeiro representante do gênero foi o herói dos quadrinhos *O Menino Amarelo (Yellow Kid)*, veiculado em publicação semanal no jornal *New York World* (MENDONÇA, 2002). Foi então, que começaram a serem apresentadas nos jornais norte-americanos. Conforme Mendonça (2002, p. 195), "neste desenho a fala do personagem passou a vir escrita na roupa do mesmo e não mais no rodapé da página". A partir de então, foram incorporados os balões das *HQs*. Essas histórias começaram a ser publicadas em periódicos — jornais — e somente em 1930, após o sucesso das tiras seriadas e das histórias publicadas em diversos países, é que elas ganharam uma revista de circulação específica: os gibis. Neles, as tiras curtas não foram bem aceitas, pois priorizam narrativas mais longas por meio do uso dos balões ou quadros (MENDONÇA, 2002).

As *HQs* são um gênero discursivo tão complexo quanto qualquer outro. Cirne (2000, p. 23-24) nos oferece delas uma definição bem consistente: "Quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, impulsionada por sucessivos cortes, cortes estes que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas".

Além das imagens, há também o aspecto textual das *Histórias em Quadrinhos*; no caso dos *DAs*, como estão relacionados à *storyboard*, a definição acima apresenta-se bem adequada, especialmente porque nos *DAs* as narrativas são desenvolvidas a partir de quadros em movimento e nas *HQs* os quadros são sequenciados e objetivam reproduzir a fala a partir de uma base escrita. Na maioria das vezes, as *HQs* se valem de expressões coloquiais, onomatopéias e interjeições que visam dar um tom informal à narrativa. Quanto às categorias, se dividem em: *caricatura*, *tiras*, *charge* e *cartum*, sendo que cada uma delas guarda suas particularidades. Além das particularidades, pode-se acrescentar o seguinte: "a forma artística — o meio — conhecida como quadrinhos é um recipiente que pode conter diversas ideias e imagens" (MCCLLOUD, 2005, p. 06). Esse diversificado conjunto de ideias e imagens articula-se com as experiências culturais e subjetividades de seus criadores. Sobre essa questão, Stan Lee,

em entrevista ao cineasta Kevin Smith no estúdio *Hi De Ho Comics* em Santa Mônica, Califórnia (LEE, 2002), afirma que "os quadrinhos sempre seguiram a moda, primeiro os super-heróis, depois romance ou faroeste, e ainda, os personagens animados". Conforme o cartunista, os super-heróis deixaram de ser uma tendência, perdendo destaque a partir de 1960, quando entram em cena os heróis-cientistas. *Stan Lee* afirma que, para a criação do super-herói *Hulk*, inspirou-se em *Frankenstein*, o filme de *Boris Karloff*. Para ele, o personagem era o protótipo do monstro bonzinho que acabava perseguido e forçado a se defender. É a partir dessas considerações que surge o personagem *Hulk*, com dupla identidade, ora cientista, ora monstro verde.

Vale lembrar que alguns dos personagens criados por *Stan Lee* foram produzidos na era da ciência e das descobertas, o que se evidencia por alguns episódios. Assim, *Hulk* recebe uma dose exagerada de radiação gama; já o *Homem-Aranha* (*Spire-Man*) é contaminado pela picada de uma aranha exposta à radiação.

A principal diferença entre *DAs* e *HQs* é que "a animação é sequencial em tempo, mas não espacialmente justaposta [lado a lado] como nos quadrinhos" (MCCLLOUD, 2005, p. 7). Isto equivale a dizer que "o espaço é para os quadrinhos o que o tempo é para o filme" (ibidem, p. 07), pois, numa animação ou num *DA* a projeção se dá em um mesmo espaço — a tela ( seja da TV, ou do projetor no cinema) — e, no caso das *HQs*, cada quadro ocupa um espaço diferente. Portanto, desenho animado não deixa de ser arte visual em sequência. Conforme a definição de McCloud (2005, p. 09), histórias em quadrinhos são "imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador".

Há outra diferença entre os *DAs* e as *HQs*, sendo o primeiro um estilo, uma abordagem do cinema; o segundo, um meio de comunicação que se utiliza deste estilo (MCCLLOUD, 2005). Ainda, o *DA* possui uma sequência narrativa opcional, enquanto nas *HQs* essa sequência se faz obrigatória, com personagens fixos (MENDONÇA, 2002).

McCloud (2005, p. 36), interpretando algumas aproximações entre *HQs* e *DAs*, acrescenta que: "o desenho animado é um vácuo pelo qual nossa identidade e consciência são atraídas... uma concha vazia que nós habitamos para viajar a um outro reino". Ele



ressalta ainda que a simplicidade e as características infantis dos personagens desempenham um fator decisivo nessa identificação, especialmente porque nos *storyboards* muitas das personagens são desenhadas a partir de fotos de pessoas reais; assim, quando representadas em forma de *DAs*, o que produzem? De certa forma, produzem uma identificação: é como se víssemos traços de nós mesmos. Nas *HQs*, assim como nos *DAs*, o autor propõe contar uma história e necessita ter o domínio da "técnica", ou seja, precisa saber manejar alguns elementos selecionados: perspectiva (a distância, tamanho, forma, são mostrados unidimensionalmente); luz/sombra (além de segurança, o uso da luz cria um efeito emocional; já a sombra provoca temor); composição (em cada quadrinho o objetivo é evidenciar a ação principal); gravidade (usada como recurso narrativo; por exemplo: "o peso de um objeto afeta o resultado da sua reação à força da gravidade") (EISNER, 1999, p. 146); drapejamento (um tecido quando jogado sobre um objeto interfere no resultado da reação devido à força da gravidade); caricatura (objetiva reter os detalhes ou eliminá-los para que a imagem seja facilmente interpretada), etc.

Para que esses elementos sejam compostos, é preciso lançar sobre o texto, no caso os quadrinhos, um olhar artístico, realista e pessoal, produzindo, desta forma, imagens reconhecíveis (EISNER, 1999).

Outro elemento de suma importância na arte sequencial é o *timing*. Este elemento é o marcador temporal de duração da(s) ação (ões) e, conforme Eisner (1999, p. 26), "uma história em quadrinhos torna-se 'real' quando o tempo e o *timing* tornam-se componentes ativos da criação". O *timing* também é um dos recursos utilizados na composição dos *DAs*. É importante destacar que os *DAs* e filmes dispõem de outros elementos que podem ser considerados como vantagens técnicas que as *HQs* não possuem. Por exemplo, nas *HQs* o leitor tende a desviar o olhar, pois a narrativa é apresentada simultaneamente, enquanto nos *DAs* e nos filmes pode ser feito um controle do olhar pela projeção da cena.

Em relação à perspectiva nas *HQs*, Eisner (1999, p. 89) pontua: "a perspectiva precisa é muito útil quando o sentido da história exige que o leitor saiba exatamente

onde se encontram os elementos de uma ação dramática, uns em relação aos outros". A disposição do espaço dos quadrinhos - estreitos ou largos - provoca distintas sensações no leitor, tais como: encurralamento/confinamento, tratando-se de um quadro estreito ou abundante no que se refere ao espaço. E, ainda, pode suscitar a sensação de fuga, tratando-se de um quadrinho largo.

Ainda em relação à perspectiva, também é possível considerá-la como elemento significativo na disposição dos fotogramas dos *DAs*, especialmente porque naqueles temos o movimento, o ritmo e os planos associados. Além disso, o efeito de "design" e de "impacto" também são considerados na elaboração da *storyboard*; assim sendo, tanto o escritor/artista (*HQs*), quanto o animador/ilustrador (*DAs*) devem estar preocupados com a perspectiva. Contudo, sabemos que "o escritor, no caso das histórias em quadrinhos, geralmente é o produtor de imagens (artista) [...]; diferentemente dos *DAs* e (do cinema), cuja tecnologia exige, pela sua natureza, as contribuições coordenadas de muitos especialistas" (EISNER, 1999, p. 122-123).

O cenário e a ação são também fatores relevantes na composição e criação das *Histórias em Quadrinhos* e dos *DAs*. Nos *DAs* há outros marcadores de tempo, enquanto, nas *HQs*, "o texto usado na introdução de uma sequência ou interposto entre quadrinhos é empregado para marcar a passagem do tempo" (ibidem, p. 127). Já a natureza da história é determinada pelo escritor (*HQs*) e roteirista (*DAs*), seja ela ficcional ou realista. Os *DAs* assumiram uma posição de vanguarda em relação aos Quadrinhos especialmente pelos processos mecânicos utilizados na animação e ainda porque foram mais facilmente veiculados na mídia de amplo acesso das massas — a TV. Entretanto, o custo de produção de um desenho animado e o tempo dispensado na sua produção fazem com que tenha um custo maior de produção.

Para finalizar, apresento as diferentes formas pelas quais os quadrinhos são nomeados nos diferentes países nos quais circulam; por exemplo na Itália são conhecidos como *fumettis*, em analogia aos balões nos quais as narrativas são escritas em formato de nuvens; em Portugal denomina-se *bandas desenhadas*; na França são conhecidos por *bandes dessinées*, nos EUA e países de tradição inglesa são chamados de *comics*. Tal

nomeação está diretamente ligada à sua função inicial ligada ao humor, à comicidade, o que facilitou a difusão e popularização entre as diferentes classes. Atualmente, no Brasil, há genericamente a nomeação de *História em Quadrinhos* ou *Quadrinhos* e, conforme a especificidade já mencionada anteriormente, são as tiras, cartum, charges, gibi e mangás.

Na próxima seção apresento os desenhos investigados e algumas de suas especificidades.

### **3 APRESENTANDO: AS TERRÍVEIS AVENTURAS DE BILLY & MANDY E OS ANJINHOS**

Neste momento, apresento os dois desenhos escolhidos para análise, caracterizando suas narrativas, seus personagens — protagonistas e secundários, apresentando as sinopses de cada um deles e, também, as análises dos personagens a partir do cruzamento com os elementos que compõem os *DAs*, antes de trazer as análises mais específicas. Inicialmente, trago ainda algumas informações que contextualizam de maneira mais completa os desenhos dentro do panorama mais geral dos *DAs*.

Relembro que neste gênero de produção — as séries televisivas — os *DAs*, que envolvem narrativas humorísticas/caricaturadas, a característica de configuração principal é a descontinuidade, ou seja, os episódios variam, são repetidos eventualmente, sem seguir uma ordem estrita (conforme a necessidade do canal), e incluem blocos menores com chamadas específicas.

Ainda contextualizando os desenhos animados na TV, trago algumas considerações. Estudo realizado na Venezuela, que pesquisou a formação de estereótipos em crianças, relacionou os mesmos à assistência a programas voltados ao público infantil (por que não pensarmos que, nesses, possam estar incluídos *DAs*)? A pesquisa encontrou, em seus levantamentos junto ao público infantil, as seguintes convicções: crença na bondade do homem branco (72%) e na maldade do pobre (41%); crença de que a maioria dos heróis são americanos (82%); crença de que o homem branco é 11 vezes melhor do que o negro, etc (SANTORY, 1975, *apud* GUARESCHI, 1998, p. 91).

Há que se considerar, nesse campo, que os *DAs* envolvem e capturam a criança telespectadora pelo apelo muito mais imaginário que pelo racional, pois eles trabalham de forma integrada, utilizando os três aspectos já anunciados (a imagem em movimento, a textualidade e a trilha sonora). Não é à toa que desenhos animados como *Madagascar* (2005) e *Shrek* (2001) investem fortemente no perfil de seus dubladores, na maioria

atores conceituados e reconhecidos pelo público em geral tais como *Cameron Diaz, Eddie Murphy, etc.*

Conforme artigo publicado na revista *Monet* (PARADIZO, 2006, p. 51), publicação da própria rede *Net* de TV por assinatura, as crianças assistiriam TV "sem muita interferência dos adultos" e as "crianças mais novas, entre 5 e 6 anos, têm dificuldades com o suspense, com personagens que aparecem em perigo, rostos realistas com expressão de raiva, dor ou medo". O artigo segue elencando as divisões na programação dos diversos canais, de acordo com as faixas etárias, demonstrando existir preocupação com a adequação da programação às mesmas, ou seja: os *DAs* deveriam ser compatíveis com os interesses e competências interpretativas de cada idade. A matéria aponta, por exemplo, que, para crianças em idade pré-escolar, os *DAs* deveriam conter poucos personagens e uma história mais simples, sugerindo que sejam "educativos".

A publicação segue apresentando os canais e suas respectivas programações destinadas a esta faixa etária, salientando que, pela manhã, a programação costuma ser recheada de desenhos em blocos especificamente infantis. Ao mencionar o canal *Nickelodeon*, informa que este canal dedica a programação da manhã para crianças até 6 anos e indica o *DA Os Anjinhos* como uma das boas opções. Neste mesmo artigo descreve-se este *DA* como sendo "a [visão] que uma turma de bebês tem do mundo dos adultos" (lembro que este *DA* é veiculado no horário das 15h30min. na programação *Nicktoon* ocasionalmente em 2010).

São classificados como desenhos adultos, não sendo recomendados, portanto, para menores, os desenhos veiculados no horário das 23h30min às 0h30min, tais como *Laboratório Submarino 2020* (sobre uma gangue de desajustados) e *Harvey o Advogado*.

Observo que, atualmente, *As Terríveis Aventuras (...)* e *Scooby Doo* estão na categoria de programação adequada a qualquer público, ou seja programação livre, e são veiculados em diferentes horários da madrugada. Na história deste último o ex-herói (*Harvey*), homem pássaro trabalha como advogado e defende outros personagens dos *DAs* como *Salsicha* e *Scooby* (presos por porte de maconha). Interessante observar o

quanto é abrangente e questionável o horário considerado pela TV como sendo propício para o consumo de programação pelos telespectadores infantis.

Para crianças na faixa dos 10-11 anos, a revista indica o desenho *Bob Esponja* (descrito como as aventuras de uma esponja do mar e seu amigo *Patrick*, uma estrela do mar). Sobre este, há inclusive inúmeros movimentos de grupos<sup>16</sup> conservadores cristãos americanos, que entendem a representação do personagem protagonista *Bob Esponja* como *gay*, neste sentido, julgam que a exibição dos episódios do desenho poderia estar fomentando um espelhamento identitário nas crianças (inclusive foram realizadas manifestações de protesto e pedido da proibição da exibição do *DA* na TV americana). Já *As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy* é definido como "um desenho com uma dose de humor negro no qual dois pestinhas têm como amigo um temível representante da morte". Importante acrescentar que este desenho foi veiculado, no Brasil, em três horários distintos, às 07h30min, às 12h30min e após as 20h30min, até 2008; sendo que no presente (2010) é veiculado de 2ª a 5ª feiras 12h - 13h; 18h - 19h e 22h - 23h; na sexta-feira às 22h e 23h e nos sábados, às 12h, 13h, 00h, 00h30 min e 03:00h-04:00h (*Sky*, canal 90 - Porto Alegre, como já foi mencionado, no ano de 2010, numa programação denominada de: *Cartoon Z@um*).

### 3.1 SOBRE AS TERRÍVEIS AVENTURAS DE BILLY & MANDY

Em relação a este *DA*, ele congrega 109 episódios distribuídos em sete temporadas a partir de agosto de 2001. O episódio que me parece central e provavelmente o que poderia dar início à série (não tenho conhecimento deste marcador temporal) narra uma competição estabelecida entre crianças, representadas pelos personagens *Billy e Mandy*, e a morte, na figura do *Ceifador Sinistro* — *Ceifador das Almas* — *Puro Osso*. Esses três personagens protagonistas estabelecem um pacto que se

<sup>16</sup> Disponível em: < [http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/nytimes/1859001-1859500\\_1.xml](http://ultimosegundo.ig.com.br/materias/nytimes/1859001-1859500_1.xml) >. Acesso em: set. 2007.

resume ao seguinte: durante uma competição proposta e travada pelas duas crianças contra a morte, no caso o *Ceifador*, caso este perdesse a competição, sua punição seria libertar um velho e doente *hamster*, não "ceifando sua alma"; assim, *Puro Osso* expiaria sua derrota, se tornando o melhor amigo das duas crianças. No dia do aniversário do velho *hamster* de *Billy*, o *Puro Osso (Ceifador Sinistro)* aparece para colher a alma do ratinho, levando-a para o além. Mas, para sua surpresa, as duas crianças não sentem medo dele e apostam com *Puro Osso* que, se ele ganhar o jogo do limbo, pode levar o *hamster*, mas, se perder, deverá se tornar escravo e melhor amigo dos dois por toda a eternidade.

*Puro Osso* aceita as regras impostas pelas crianças, supondo a impossibilidade de o vencerem num jogo que é sua especialidade e, assim, os convida para jogar limbo,<sup>17</sup> seu jogo favorito. Porém, antes que *Puro Osso* pudesse vencer o jogo, *Mandy* instiga o ratinho para que ele ataque *Puro Osso* dizendo: "beija-beija", o que efetivamente ocorre, e desta forma o fazem perder a aposta. *Puro Osso* fica bastante deprimido, triste, mesmo, pois, além de ter de passar pela humilhação e desprezo das outras entidades sobrenaturais, tinha sido vencido por duas crianças "normais". No entanto, gradualmente, ele passa a se acostumar com sua nova vida de escravo/amigo de *Billy* e *Mandy* – e passa a ter uma relação de amor-ódio para com as crianças, esperando que um dia seja libertado de sua servidão (*CARTOONNETWORK...*, 2010).

Os episódios, desde então, abordam a relação de amizade que se estabelece entre *Puro Osso* (criatura mágica, milenar e imortal, mas agora escravo de humanos) e as crianças *Billy* e *Mandy*, dentro das situações da vida diária dessas na cidade de *Endsville*, (não foi informada a localização, mas na série é mencionada sua origem medieval), como ir à escola, prestar prova, andar de triciclo, fazer piquenique, divertir-

---

<sup>17</sup> Limbo é um jogo, parecido com *Chicote Queimado*, no qual as crianças e o *Puro Osso* devem passar se esgueirando por debaixo de uma vara e, a cada etapa, a prova vai ficando mais difícil porque é preciso se abaixar muito mais, fato que exige equilíbrio e motricidade que as crianças não têm. Toda a cena se passa no mundo sobrenatural, o que torna a competição significativamente assustadora para as personagens-crianças. Este universo paralelo para onde eventualmente os personagens são enviados faz parte da trama de alguns episódios deste *DA*.

se nas férias, participar de festejos em datas comemorativas como *Halloween*, campeonato de *basebol*, e situações que envolvam aventuras.

*Billy e Mandy* viajam com *Puro Osso* a lugares como o Submundo (através de um vórtice, usando sua foice), e visitam vários planos da existência, incluindo variações do além, como *Nirvana*, *Asgard* e o *Baixo Diabo*, os Corredores do Tempo, o *Circo do Medo* (onde crianças humanas fazem parte do show de horrores) e até o *Asilo do Submundo* (que abriga antigos monstros dos contos de horror, como o Drácula, a Noiva do Frankenstein e Lobisomen).

Na maioria das vezes são reforçados aspectos inusitados na narrativa, conferindo-lhe um tom de aventura e comédia, e, frequentemente, as dificuldades decorrem de atitudes impensadas de *Billy*. Por sua vez, ele sempre conta com apoio de *Puro Osso (PO)* e *Mandy*, para se salvar dos apuros nos quais coloca todo o grupo.

A chamada de abertura para o desenho é marcada por uma trilha sonora de horror, como nos filmes de suspense/terror, com a risada sinistra de *Puro Osso (PO)*, e o cenário é uma porta que se abre como num cemitério e lê-se a placa *Endsvilles* escrita em um grafismo medieval; ao fundo, aparece como num *croqui* a cidade, com contornos na cor preta em um fundo marcado por cores vivas mas que historicamente são usadas para representar o mal, o diabólico, o sinistro. Tais tons vão de um verde intenso a nuances de vermelho, finalizando com as letras pretas do título. Associadas a essas imagens, aparecem, em flashes, as figuras de cada personagem do *DA*, iniciando pela figura de *Puro Osso*, que dá uma gargalhada sinistra e cuja cabeça está envolvida por chamas.

Enquanto a trilha sonora é tocada, aparece a figura de *Billy*, num efeito especial, como se viesse através de um raio, com a fisionomia malévola, e, por fim, aparece *Mandy*, cuja imagem é desintegrada e reintegrada em forma colorida dando-lhe um toque sobrenatural.





Fig. 06: Imagem de *Mandy* na abertura do desenho.

Após, surgem em bloco os demais personagens e algumas cenas passam como num slide. Finalizando, mãos saem de tumbas, na representação de um cemitério. Na voz do locutor, então, o desenho é apresentado: *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy*.



Fig. 07: Mãos saem das tumbas.

Algumas das aventuras se passam em universos fantásticos com outras dimensões, como já foi mencionado anteriormente, local para onde *Puro Osso*, usando os poderes sobrenaturais de sua foice, leva as crianças; também através deste objeto mágico, o personagem invoca monstros, leva a outros planos de existência (em alguns

episódios as crianças vão para o submundo, para o passado ou para futuro). Contudo, *Mandy* não permite que *Puro Osso* ceife as almas das pessoas, levando-as para o *Além*.

Durante os episódios e na abertura do *DA*, são veiculadas mensagens, como vinhetas, bordões, *slogans*, associadas a alguns personagens, tais como: *Mandy* — *A felicidade é o caminho mais curto para a estupidez / Geralmente sou a favor do abuso e da exploração dos tolos / Dinheiro é a raiz de todo mal / Você está achando ruim? Amanhã será pior / A senha de hoje é enfeiar / Agora, as Terríveis Aventuras de Billy e Mandy, depois, As Meninas Superpoderosas, Não vou repetir / Romances são para pessoas fracas/ Não basta ter sucesso, os outros têm que fracassa / Éris — Controle da mente não funciona com gente que pensa / Não existem sonhos estúpidos, somente pessoas estúpidas que nunca realizam eles; e, por fim, associado a *Puro Osso*: *A Solidão do homem é mais, por seu medo da vida*. No episódio *A Maçã da Discórdia*, *Mandy* apresenta a seguinte fala: *Puro Osso, você não pode destruir a maçã da discórdia, sem o caos, a ordem não vai existir. Se a maçã for destruída, você vai destruir toda a existência*. Estas frases podem ser consideradas aforismos, pois trazem afirmações polêmicas e, enquanto tal, transmitem valores, qualificam, reforçam um pensamento, indicando a posição simbólica de cada personagem e, também, apontando possíveis “lugares” para os telespectadores. Neste desenho há frequentes traços de intertextualidade em que são retomados, citados ou parodiados elementos de outras épocas e outros campos culturais, como da mitologia greco-romana. Buckingham (2007, p. 131) pontua a reiteração de tal característica, afirmando que:*

muitos desenhos animados e programas de TV mais populares entre crianças, desde *Os Simpsons* a *Live and Kicking*, estão cheios de referências a outros textos e gêneros através da citação direta ou colagens. Com frequência eles buscam recursos culturais — tanto da alta cultura como da cultura popular do passado e do presente — de modo fragmentário e aparentemente paródico. Quem comparar as séries de desenhos animados atuais com as de trinta anos atrás, vai se impressionar com o ritmo rápido, mas também com a ironia, a intertextualidade e o jogo complexo entre realidade e fantasia.

Em alguns dos episódios, a protagonista *Mandy* faz uma interpelação aos telespectadores com sentenças como: *Quando você muda de canal, falamos mal de você pela suas costas!// Você pode mudar o final deste desenho com o poder da sua mente*, etc. A maioria das citações contém referência a frases famosas. Em um dos episódios da série, *Mandy* declara: *Faça o que fizer, será tudo da lei*; tal expressão é uma referência ao renomado *Livro da Lei de Alester Crowley*. Em outro momento foi citado *Se dá valor a sua saúde e sua razão, fique longe do pântano*, parafraseando Arthur Conan Doyle. Conforme Buckingham (2007, p. 129), isto pode ser compreendido como resultado da intertextualidade e, assim,

Muitos dos textos tidos como distintamente pós-modernos são altamente alusivos, autorreferentes e irônicos. Eles remetem a outros textos, na forma de pastiche, homenagem ou paródia, justapõem elementos incongruentes de períodos históricos, gêneros e contextos culturais diferentes e brincam com as convenções estabelecidas sobre a forma e a representação.

Há ainda na série inúmeros personagens secundários que participam dos episódios: *Irwin, Milk Shake, Saliva* (cão de *Mandy*) *Hoss Delgado, Pud'n, Nergal* (Pai), *Nergal Júnior* (primo de *Billy*), *Harold* (pai do *Billy*), *Gladys* (mãe do *Billy*), *Éris*, a *Deusa do Caos*, o *Pai de Mandy*, a *mãe de Mandy*, a *mãe de Puro Osso*, o *pai do Puro Osso*, *Sperg, Mindy*, diretor *Cururu, Jack Cabeça de Abóbora, Nigel Planter, General Cicatriz, Cerberus*, entre outros que surgem a cada novo episódio. O desenho foi apresentado no Brasil sob o título original *Grim & Evil* de 2001 até 2006, cuja tradução é *Diabólico e Sinistro*, e dele faziam parte duas séries distintas – *The Grim Reaper* (*Ceifador Sinistro*) e *Evil Con Carne* (*Mal Encarnado*), até 2006; ambos os *DAs* tiveram a produção da *Maxwell Atoms*.

Conforme as ilustrações:



Fig. 08: Abertura do desenho 2001-2006.



Fig. 09: Título do desenho em 2001-2006.

A trama de *Evil Con Carne* apresentava *Heitor Ado*, um cão com cérebro humano (uma espécie de *ciborg*), com conhecimentos de cientista, sua assistente *Dra. Ruína*, e o *General Cicatriz*, comparsa que colabora na execução dos planos do grupo cujo objetivo principal é dominar o mundo. Seu nome deve-se a um olho vazado que resultou em uma visível cicatriz; veste-se com um traje de expedicionário e usa chapéu de abas largas. Os episódios fundamentalmente envolvem artimanhas para realizar o intento de

dominação e vão desde a criação de bombas até o uso de raios hipnotizadores afinal, são os personagens do mal que os usam; no entanto, os projetos sempre fracassam.

A partir de 2006, a segunda série do bloco (*The Grim Reaper*) passou a chamar-se *The Grim Adventures of Billy and Mandy – As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy*, porém, os desenhos mantiveram uma relação com a série anterior, tanto que, em determinados episódios de *As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy*, um dos personagens do *DA Mal Encarnado*, o *General Cicatriz*, participa como vizinho de *Billy*. Em outro episódio, denominado *Chicken Ball Z*, *Billy e Mandy* assumem a personalidade dos personagens de *Dragon Ball Z*, ficando parecidos com os *Super Saiyajins*<sup>18</sup> e lutam num torneio. Após receberem o prêmio em dinheiro, compram os capangas de *Heitor Ado* objetivando pôr em prática o plano do vilão de dominar o mundo. Este episódio (já mencionado na subseção dos *Animes*) constitui-se numa sátira ao *DA Dragon Ball Z*.

### 3.1.1 Examinando os personagens

Podemos afirmar em relação às atitudes e ao estado de espírito, que os três personagens principais, isto é, as crianças e o *Ceifador* são construídos com o objetivo de provocar humor. Cada um apresenta sua versão, seu estilo próprio para a encarnação deste cômico.

---

<sup>18</sup> Os *saiyajins* são personagens do *Anime Dragon Ball Z*; uma raça violenta, primitiva e dotada de um instinto natural para as lutas. Desde pequenos os *saiyajins* são checados a fim de se selecionar quais os mais aptos a lutar. Utilizando o *Ki*, (grandes energias) transformam-se em *Super Sayajin*.



Fig. 10: Personagem *Mandy*.

*Mandy*, por exemplo, faz um cômico sarcástico; sua personagem tem humor ácido, especialmente em relação ao amigo *Billy*. Conforme McKee (2006), a personagem cômica não é flexível tal qual a personagem dramática, já que é marcada por uma obsessão cega. *Mandy* persegue o objetivo de não ser incomodada pelos demais personagens, especialmente *Billy* e *Puro Osso*.

*Mandy* é desenhada como uma menina de olhos negros amendoados, que se destacam em sobrancelhas com traços bem marcados. Vestida com um vestido rosa-claro que tem ao centro o desenho de uma margarida amarela com o miolo azul, usa sapatos pretos de colegial com meias curtas, brancas. Seu cabelo é liso e loiro, sempre adornado por um laço de fita negro, e possui o *design* arqueado nas extremidades, o que eventualmente é usado para produzir um ar sinistro, quando o efeito da sombra do cabelo lembra duas guampas.

Na maior parte das cenas dos episódios, *Mandy* é representada com o cenho franzido, demonstrando irritação e às vezes perplexidade, diante das trapalhadas nas quais o personagem *Billy* os coloca. Seu corpo é curto e os braços parecem ser desproporcionalmente maiores em relação aos outros membros. Seu traço físico principal é não ter o nariz desenhado e não sorrir. E ainda, pela sua atuação nos episódios, *Mandy* é perversa, corajosa, egoísta, voluntariosa, e demonstra atitudes que escapam ao padrão de feminilidade reconhecido socialmente para meninas, mas também por outro lado, é amiga, leal, objetiva e afetiva, como poderemos ver adiante.



Fig. 11: Personagem *Billy*.

*Billy* (*Willian*, como foi mencionado no episódio *Fica Esperto* da série), tem um grande nariz, usa camiseta com listras azuis e brancas, calça, tênis e boné. Tem um comportamento agitado e demonstra dificuldade na compreensão de ordens mesmo as mais simples e na superação de problemas. Está sempre alegre, sorridente, de bem com a vida, mas é muito medroso e ingênuo. Demonstra ser um personagem cômico por inteiro, desde a caracterização de sua figura até as atitudes que marcam o caráter do personagem. No caso do personagem *Billy*, suas ações o mostram como bom, medroso, fraco e generoso.



Fig. 12: Personagem *Puro Osso* ou *Ceifador Sinistro*.

Já o personagem *Ceifador* ou *Puro Osso* tem, em sua personalidade, uma mistura de postura irônica com atributos de uma figura sobrenatural. Suas emoções ficam marcadas por uma forma de "humor negro", pois, está sempre tentando ceifar almas em qualquer situação. Também demonstra em alguns momentos compaixão pela falta de discernimento de *Billy* e, em outros, aparenta satisfação, especialmente quando consegue de alguma forma se livrar da presença do garoto (ainda que por um curto período de tempo). Utiliza-se de poderes sobrenaturais da sua "foice" para alcançar seus objetivos. Este personagem apresenta um traço distintivo, que é a entonação de voz, ressaltada num sotaque caribenho, realizada (no Brasil) pelo dublador Orlando Drumond Cardoso, ator e comediante brasileiro, que atualmente participa do programa humorístico *Zorra Total*, na Rede Globo de Televisão.

Em relação à construção física do *Ceifador*, ela não escapa à de outros personagens clássicos representantes da morte e, no imaginário humano, do mal; corpo de esqueleto numa cabeça de caveira bastante desproporcional; está vestido com uma túnica preta com capuz cujo forro é de um vermelho intenso; aparece portando uma foice de cabo longo (que simboliza a ceifadura da morte) e através desta realiza os contatos com o submundo, com outras dimensões e, também, seus feitos mágicos.

Num dos episódios da série, *Puro Osso* recebe a profecia de uma bruxa advertindo-o que, ao tornar-se adulto, viria a ser escravo de duas crianças humanas.

*Puro Osso*, como representante da morte, é perverso, porém, também agrega outras características significativamente positivas que marcam seu caráter, tais como apego à justiça, responsabilidade, fidelidade às crianças, racionalidade, presteza, senso de humor e amizade.

Vemos assim que cada personagem tem aspectos marcados e distintivos, como seres ficcionais. Como telespectadores podemos nos tornar íntimos de alguns personagens e isso se deve, também entre outras dimensões, à sua "constância". *Mandy*, por exemplo, nunca sorri; este parece ser o traço principal na sua caracterização. Tal traço pode suscitar um interesse por parte dos telespectadores pela personagem, que é apresentada com esta caracterização incomum. No episódio *Major Queijo*, ela mesma



afirmou para *Puro Osso*: *Quando você me viu sorrir? Você nunca me viu sorrir, não se preocupe, não vou rir!* Ou seja, o próprio desenhista chama a atenção dos espectadores para este traço, caso tenha passado despercebido!

Em alguns dos episódios já produzidos e veiculados no canal 90, aparecem as famílias das crianças. Os dois protagonistas crianças possuem pai e mãe, sendo que o pai de *Billy*, *Harold*, é representado de forma caricatural semelhante aos mesmos traços físicos do filho (nariz grande em formato de batata). Eventualmente, aparece com o vestuário em estilo colegial, tal qual *Billy*, com a mesma cor e tipo de roupa que o menino utiliza e tem uma cueca da sorte que sempre ou quase sempre oferece ao *Billy*; a qual parece funcionar como objeto transicional,<sup>19</sup> para quando *Billy* encontrar-se em apuros. *Harold* está sempre alegre e tendo ideias estúpidas e descabidas, ainda que sua intenção seja a de solucionar os problemas que surgem; não demonstra maturidade e discernimento que se esperaria de um adulto na posição de pai. Por mais que tenha boas intenções, sua maneira de ser contribui para que sempre seja adjetivado por *Mandy* e *Puro Osso* como *tão inadequado quanto seu filho*. Tais afirmações culminam com ele próprio se auto-referindo como idiota, atrapalhado, distraído e displicente. Entretanto, na grande maioria dos episódios não há participação dos familiares, embora, em alguns episódios, as ações por ele desencadeadas num passado próximo levem as crianças a uma situação de "caos" no presente.

No episódio *A Casa do Amanhã*, por exemplo, que se passa num parque de diversões, há um *flashback* de determinada cena na qual o funcionário do parque permanece dez anos preso com alguns robôs desajustados. *Billy*, *Mandy*, *Puro Osso* e *Tom* (o funcionário que permanece prisioneiro dos robôs) estão numa antiga sala isolada do parque; lá o funcionário relata às crianças e ao *Puro Osso* os problemas que o parque teve no passado quando os robôs tiveram uma pane e começaram a querer dominar o mundo. Este lembra que tudo começou quando veio visitar o parque uma criança muito parecida com *Billy* (ou seja, seu pai *Harold*); esta "curiosa criança" puxou a tomada

---

<sup>19</sup> Objeto transicional é um conceito psicanalítico desenvolvido a partir dos estudos da clínica da infância relacionado à capacidade da criança de reconhecer, estabelecer, criar, imaginar, inventar ou conceber um objeto, instituindo com ele uma relação afetiva (CHEMAMA, 1995).

acionando o sistema de segurança, emperrando a porta de saída e prendendo o funcionário com os robôs na casa.

É interessante observar que, na fala dos personagens participantes do episódio, não é pronunciado o nome de *Harold*, apenas sugerida a semelhança e mostrada ao telespectador a imagem, a figura do pai de *Billy* quando criança, no balão indicativo de pensamento, como um *flashback* sobre a cabeça do personagem *Tom* (como costumam ser apresentadas as sequências nas *HQs*). Os episódios em sua maioria passam uma representação extremamente estereotipada da própria família de *Billy*. Seu pai "vive no mundo da lua" e sua mãe está muito mais interessada em ir às compras no *shopping*, do que em educar o menino. Quanto aos pais de *Mandy*, eles puderam ser vistos uma única vez num dos episódios em que a família saía de férias e a menina também.

No site (*CARTOONNETWORK...*, 2010) seguem as sinopses caracterizando algumas/os personagens protagonistas, de acordo com o que a própria produtora busca enfatizar em cada um:

*Mandy*<sup>20</sup> – É uma garotinha de opinião e ocasionalmente cruel. Ela não tem receio em manifestar sua opinião e usualmente alcança o que deseja diretamente. Uma criatura ordenada e lógica. *Mandy* ama o poder e o controle. Na figura de *Billy* e do *Puro Osso* encontrou os perfeitos companheiros de aventuras: confiáveis, ainda que sem um aguçado empenho.

*Billy* – É uma pequena criança que está sempre feliz não importando onde ele esteja. Ele é naturalmente curioso e adora explorar seja qual for o ambiente no qual esteja. Quer se encontre em aventuras noutra dimensão quer olhando dentro de suas meias curtas na gaveta da cômoda. Contudo, a curiosidade de *Billy* o coloca em sérios problemas sem que consiga resolvê-los por si mesmo.

*Puro Osso* (*The Grim Reaper*) – *O Ceifador Sinistro* é uma criatura sobrenatural de milhares de anos de idade. Um famoso companheiro esquelético com um sotaque caribenho na voz, sua tarefa anterior consistia em colecionar e distribuir espíritos no submundo. Agora como resultado da perda do *Torneio do Limbo*, *O Ceifador* é forçado a ser o melhor amigo de *Billy* e *Mandy*.

---

<sup>20</sup> As traduções do inglês são de minha responsabilidade.

Já as sinopses caracterizando as personagens secundárias seguem abaixo.

*Harold* — É o pai de *Billy*, ambos apresentam muita semelhança física e também de personalidade, considerando que o menino "herdou" alguns comportamentos inadequados do mesmo.

*Gladys* — É a mãe de *Billy*. Em alguns episódios iniciais da série, ela fica aterrorizada com a presença do ceifador, enlouquecendo e, necessitando ser retirada de casa. Apareceu posteriormente em busca de vingança.

*Irwin* — É o amigo de *Billy* que constantemente se mete em uma "fria". É sempre o último a sair "das roubadas". *Irwin* ficará feliz se superar sua infância vivo. É um menino negro, bom aluno, esforçado e que nutre um amor platônico por *Mandy*.

*Éris* — Esta personagem no desenho encarna a figura do mal na deusa grega *Ἔρις-Éris*, correspondente a deusa *Discórdia* (romana) que possui a maçã da discórdia capaz de espalhar o mal no mundo (*Le Pomo* — "O Pomo da Discórdia").

*Hoss Delgado*<sup>21</sup> — É um exterminador de criaturas sobrenaturais; não tem a mão direita e no lugar desta, surgem aparatos de guerra e defesa como: motoserra, laser, canhões, etc. Corre o mundo combatendo a injustiça sobrenatural onde a encontrar. E quando as coisas ficam "cabeludas" para o *Ceifador* e sua gangue, eles trazem *Hoss Delgado* para limpar a confusão. O que equivale a dizer que ele e o *Ceifador* não são o que se pode considerar como os melhores amigos (*CARTOONNETWORK...*, 2010).

*Saliva* — É o cãozinho de *Mandy*.

*Milk Shake* — O gatinho cor de rosa de *Billy*.

*Pud'n* — É um outro amigo de *Billy*, mas quase não aparece nos episódios do desenho e, quando surge, não tem uma participação relevante.

*Nergal* — É o tio de *Billy*, um ser terrível, que habita o mundo subterrâneo. Seu objetivo é ser amigo das pessoas ainda que tenha de usar da força para alcançar seu fim.

*Nergal Júnior* — É o primo sobrenatural, filho de *Nergal* com a tia de *Billy*. Gosta de se aproximar das crianças e fazer amigos, mas não aceita que reprovem sua aparência; usa óculos com grossos aros, tem olhos e dentes verdes. Sua aparência foi copiada da primeira vítima, um garoto que zombou dele o chamando de feio.

*Mindy* — Uma coleguinha de escola linda e popular, ela tentou se aproximar de *Mandy*, mas fracassou tornando-se sua maior rival. E passou a acreditar que *Mandy* se importa com sua inimizade.

---

<sup>21</sup> O personagem *Hoss Delgado* faz uma sátira ao personagem *Ash*, do filme *Evil Dead* de ficção científica, o primeiro filme de *Sam Raimi* da série foi lançado em 1983. A violência do filme chega até a ser cômica de tão inverossímil. A história relata o massacre entre um grupo de amigos, dentre eles *Ash* (*Bruce Campbell*), que ao despertarem a maldição do "Livro dos Mortos" acabam libertando o temido *Exército da Escuridão* e descobrem que a única maneira de se livrarem do mal é a mutilação coletiva.

*Sperg* – Garoto valentão, também aluno da mesma escola das crianças. Prevalecido, está sempre pendurando *Billy* pelas cuecas nas paredes da escola.

*Jack Cabeça de Abóbora* – É um comediante que teve a vida ceifada por *Puro Osso*, e a cabeça foi transformada em abóbora. Entretanto, como o ceifador havia lhe concedido a vida eterna, aparece uma vez por ano sempre no dia de *Halloween*, e está sempre querendo se vingar de *Puro Osso*, e dominar o mundo com seu exército de abóboras monstruosas.

*Cerberus* – Cão-demônio de *Puro Osso*, que costuma ser chamado por um apito, tem duas cabeças (uma de cão bravo e outra de *poodle*). Apresenta-se em tamanho gigante, e, num dos episódios foi adotado por *Mandy* deixando seu cãozinho *Saliva* com ciúmes.

*Nigel Planter* – Personagem que faz paródia de *Harry Potter*, estuda magia na casa de *Weaselthorpe*, da escola de magia do *Sapo Cururu*. É apaixonado também por *Mandy*.

*Diretor Cururu* – Personagem sapo feiticeiro que é um professor de uma escola de magia que faz uma paródia inspirada nos mestres da escola *Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts*, da obra de literatura fantástica-*Harry Potter*.

*General Cicatriz* – Personagem do desenho *Mal Encarnado* que apareceu em alguns episódios como vizinho de *Billy*, porém, permanece com o desejo de dominar o mundo.

### 3.2 SOBRE OS ANJINHOS

Neste desenho, a temática central parece ser a maneira como as crianças veem os acontecimentos e o mundo ao seu redor. Os episódios envolvem personagens crianças, de 3 anos, um grupo de bebês (1 ano a 1 ano e 6 meses), e suas famílias (os adultos). Os bebês conseguem se comunicar entre si, sem que os adultos percebam, através de uma linguagem própria, cheia de omissões e trocas de letras na pronúncia, como se tivessem cerca de cinco anos de idade, nos mostrando o mundo, da possível forma que um bebê o veria e compreenderia. As crianças entendem o que os adultos falam, no entanto, muitas vezes, ingenuamente os interpretam *ipsis litteris*, fato que provoca inúmeras confusões, à exceção de uma das protagonistas – *Angélica*. Esta destaca-se entre os demais personagens, não só por ter a capacidade de se comunicar e compreender os adultos, mas também por suas atitudes extremamente tirânicas em relação aos seus amigos

bebês. São tais atitudes que fazem com que alcance seus objetivos levando vantagem tanto em relação aos bebês quanto aos adultos. Os personagens do *DA* são – *Angélica* (3 anos), *Drew Pickles* (pai de *Angélica*), *Charlotte Pickles* (mãe de *Angélica*), *Cínthia* (boneca de *Angélica*), *Fluffy* (gata de *Angélica*), *Tommy Pickles* (1 ano de idade) primo de *Angélica*, *Stu Pickles* (pai de *Tommy*), *Didi Pickles* (mãe de *Tommy*), *Dylan (Dil)*, 4 meses, irmão de *Tommy*), *Lou Pickles* (o avô das crianças), *Charles Finster III (Chuckie)* amigo de *Angélica*, *Chazz Finster* (pai de *Chuckie*), *Kimi Watanabe* irmã caçula de *Chuckie*, filha de *Kira Watanabe* (madrasta de *Chuckie*), *Spike* (o cachorro de *Chuckie*), *Philip (Phil)* e *Lilian (Li)* irmãos gêmeos e filhos de *Betty De Ville* e *Howard De Ville*. Existem outros personagens que eventualmente participam de algum episódio, como a amiguinha negra *Susie Carmichael*, o amigo asiático *Timmy*, e os primos *Tammy*, *Cristian* e *Tomáz*, que participaram de um episódio no campo.

É interessante observar que a programação está em consonância com a própria política do canal, pois o discurso da *Nickelodeon* está totalmente conectado com os "direitos da criança", especialmente como consumidora. É um canal dedicado especialmente a programação infantil e reforça nas suas narrativas e na própria programação o reconhecimento deste novo *status* das crianças enquanto grupo social distinto, cidadãs reais e consumidoras potenciais. Como pontua Buckingham (2007, p. 140), o canal retrata através de vinhetas e da publicidade expressa nos intervalos entre uma programação e outra, que as crianças são muito distintas dos adultos, sendo definidas como *não adultos: os adultos são chatos, as crianças são divertidas. Os adultos são conservadores, as crianças são cheias de vida e inovadoras. Os adultos nunca vão entender as crianças, intuitivamente, já sabem.*

### 3.2.1 Examinando os personagens

*Angélica Pickles* é uma pequena menina de três anos com cabelos loiros presos por laços de fita lilás, vestidinho rodado, olhos expressivos e um grande sorriso no rosto,

especialmente quando está fazendo algo terrível para seus amiguinhos – os bebês.



Fig. 13: Personagem *Angélica Pickles*.

Ela é a prima mais velha de *Tommy Pickles*, um dos bebês da turma; única filha, é muito mimada por seu pai, *Drew Pickles*, irmão mais velho de *Stu* (eventualmente eles se desentendem), e sua mãe *Charlotte Pickles* é uma mulher empreendedora que está sempre ao telefone delegando tarefas ao seu assistente *Jonathan*. *Angélica* possui uma boneca, *Cynthia*, que participa das aventuras e uma espécie de cúmplice da menina no exercício de suas maldades.



Fig. 14: Personagem *Tommy Pickles*.

*Tommy* é um dos personagens protagonistas primo de *Angélica*; ele tem um ano de idade e está sempre em busca de aventuras. Costuma guardar em suas fraldas objetos com que os bebês não estão autorizados a brincar como, por exemplo, ferramentas e barras do chocolate *Reptar*.



Fig. 15: Personagens  
*Stu Pickles,*  
*Didi Pickles,*  
*Tommy Pickles*  
*e Dylan Pickles.*

Sua família nuclear é composta pelo pai, *Stu Pickles*, que não segue a mesma religião da mãe, e adora inventar brinquedos para divertir as crianças; a mãe, *Didi Pickles*, mãe amorosa (judia) e dedicada às crianças. Em um dos episódios assumia a função de professora, sendo facilmente influenciável. A família tem mais um integrante: o irmão *Dylan*.

*Charles Finster III – Chuckie*, dois anos é o melhor amigo de *Tommy* na turma. Tem medo de tudo e sempre avisa o amigo em relação às maldades de *Angélica*. O menino perdeu a mãe quando bebê (ela era especialista em jardinagem e foi numa feira que conheceu o marido), e seu pai, *Chazz Finster*, casou-se novamente com *Kira Watanabe*, que conheceu numa excursão que todas as famílias fizeram juntas à França.

Fig. 16: Personagem *Chuckie*.



*Kira Watanabe* era mãe solteira; é de origem asiática e, após vir morar nos EUA, torna-se sócia do marido, no café *Java Lava*. Assim, *Chuckie* ganhou uma irmã caçula, *Kimi*, filha de *Kira*.



Fig. 17: Personagem *Kimi Watanabe*.

*Philip De Ville (Phil)* e *Lilian Marie Jill De Ville (Lil)* são irmãos gêmeos muito semelhantes entre si, diferenciados pelo sexo, lóbulo da orelha e pelas vestimentas, filhos de *Betty De Ville* e *Howard De Ville*. Têm um ano e meio e são também amigos de *Chuckie*.

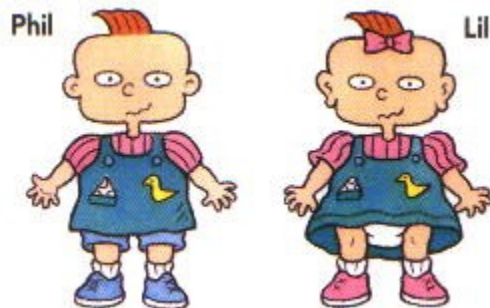


Fig. 18: Personagens *Phil De Ville* e *Lil De Ville*.

Em muitos episódios demonstram atitudes inadequadas tomando água sanitária, comendo terra, insetos e vermes (chamavam de espaguete de chocolate). Sua mãe *Betty* é feminista, como comprovam suas atitudes e sua vestimenta (um símbolo científico da mulher), muito alegre, simpática, e assume a maior parte das funções junto a família; é a melhor amiga de *Didi*, mãe de *Tommy*. O pai dos gêmeos é bastante tímido e faz algumas



atrapalhações, aparecendo pouco nos episódios e demonstrando ter uma personalidade um pouco fraca.



Fig. 19: Personagem *Susie Carmichel*.

*Susie Carmichel*,<sup>22</sup> personagem de origem negra, possivelmente incluída em função da "correção política"; tem a mesma idade de *Angélica*, três anos, porém suas atitudes são sempre positivas; sempre está disposta a ajudar seus amigos bebês.

Outros personagens são o vovô *Lou*, pai de *Stu* e *Drew*; sua nora *Didi*, que costuma solicitar que o vovô tome conta das crianças quando a *baby-sitter* se ausenta, e a vovó *Lulu*, casada com o vovô *Lou*. *Bóris*, pai de *Didi*, que costuma reunir as crianças para contar histórias do Velho Oeste, e *Minka* que é a esposa de *Boris*, mãe de *Didi*.

Segue a descrição dos personagens-crianças conforme o site (*RUGRATS...*, 2007):

*Angélica*<sup>23</sup> — Loira com dois rabos-de-cavalos; blusa com listras vermelhas e pretas com punhos brilhosos; vestido com barriguinha de fora; uma malha azul com pingos verdes, meias vermelhas e tênis roxo e usou fralda apenas nos episódios de 1991.

*Tommy* — Pouco cabelo; camisa azul, pés descalços, fraldas; sem calças.

*Chuckie* — Cabelo ruivo, despenteado; óculos quadrados; dentes saltados; camiseta de malha azul, mangas curtas e com a estampa de um planeta; calção verde e tênis com cadarços desamarrados.

<sup>22</sup> Cito a personagem por fazer parte da trama do *DA*, entretanto, tais episódios não foram considerados por não serem relevantes para as temáticas propostas nessa pesquisa.

<sup>23</sup> As traduções do inglês são de minha responsabilidade e de Ricardo Uebel.

*Dylan — Pouco cabelo e crespo, orelhas grandes, quase sempre de pijama "alçapão".*

*Kimi — Asiática, cabelo escuro preso por 3 rabos-de-cavalo, usa fraldas, bota caubói, vestido amarelo sem mangas com a estampa de um gato azul.*

*Phil De Ville e Lil De Ville — Fios de cabelo castanho ambos; a menina usa fita rosa no cabelo vestido de mangas bufantes, fralda, e o menino, macacão semelhante ao vestido de Lil. A vestimenta de ambos possui o desenho de um pato do lado direito e um lenço de pois ao lado esquerdo.*

*Susie — Personagem afro-americana, cabelo preto com tranças e vestido rodado.*

## 4 ANALISANDO AS TRAMAS

Estou certo de que nunca encontrarei a resposta, mas isto não quer dizer que devemos renunciar à colocação de questão (FOUCAULT, *apud* VAZ, 1992, p. 135).

Neste capítulo trarei as análises dos desenhos organizadas em dois eixos temáticos, construídos a partir de repetida assistência aos episódios de *As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy* e dos *Anjinhos*. O primeiro eixo diz respeito ao gênero e está desenvolvido em dois sub-eixos distintos - um aborda a questão do empoderamento do feminino, enquanto o outro tematiza a fragilização das figuras masculinas. Já o segundo eixo trata de questões relativas a representações de escola, vida escolar e funções educativas — sempre temáticas muito arraigadas à infância e aos personagens infantis. Estes assuntos emergem nessas narrativas pelo viés do humor e da comicidade, recurso do qual os *DAs*, como já foi mencionado, se valem. Além disso, os dois eixos atravessam tanto a minha trajetória profissional e pessoal, quanto as abordagens contemporâneas de infância.

Antes de adentrar as análises, trarei alguns apontamentos sobre como estão sendo entendidos "gênero" e "transgressão" nas mesmas.

### 4.1 ABORDANDO GÊNERO E TRANSGRESSÃO

As questões de gênero aqui abordadas levarão em consideração a posição na qual o feminino pareceu-me estar inscrito, nos *DAs* analisados: uma posição de poder associada à transgressão.

Retomo, para poder esclarecer, que o sentido, nesta tese, de transgressão será o de "violação", de "não observação", "não respeito" de normas previstas como regulares.

O conceito de transgressão difere de acordo com o contexto, a época e o local no qual esteja inserido. Portanto, o que se entende por transgressão muda de acordo com os diversos períodos históricos, variando com o tempo, com os lugares e de uma cultura para outra, já que as normas violadas, sua natureza e sua importância também variam<sup>24</sup>.

Podemos observar que algumas das concepções de transgressão nas sociedades modernas foram transmutadas, vindo a ser associadas aos desviantes, aos diferentes, aos anormais, aos estranhos, aos grotescos, àqueles que, por qualquer razão, especialmente física, mas também psíquica, escapassem da norma social estabelecida (e que serviu de cerne para erguer o projeto moderno). Há autores, como Cohen (2000), que inscrevem os usos do monstruoso, do estranho, como um processo de controle desenvolvido pelos sujeitos nos diferentes momentos históricos para delimitar limites, possibilitando lidar, através da fantasia, com os medos, e fazendo com que os sujeitos ditos normais controlem seus impulsos, sujeitando o homem à moral e, assim, reforçando códigos culturais.

Conforme Foucault (1997, p. 63), "os novos procedimentos de adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões engendram o problema daqueles que escapam dessa normatividade, que não é mais a soberania da lei". Por esta razão, é que a busca pelo bem esteve associada ao disciplinamento dos corpos, através de inúmeras estratégias de como se conduzir ou de punições para aqueles que escapassem ao controle dos dispositivos de vigilância. Sobre isso, há inúmeros estudos desenvolvidos por Michel Foucault, que detalham estas práticas de controle para fortalecimento da sociedade moderna. Em investigações minuciosas, o autor analisou os regimes de verdade impostos aos sujeitos, ao longo de diferentes períodos históricos, principalmente, aqueles que envolvem práticas ligadas ao corpo. Para Foucault (1997, p. 59), o "monstro banalizado e pálido, o anormal do século XIX é também descendente desses incorrigíveis que apareceram nas margens das técnicas modernas de adestramento".

---

<sup>24</sup>Sob outro ponto de vista, não adotado aqui, as transgressões superariam os binômios existentes e não provocariam humor.

Foucault pontua que as variações para transgressão estão relacionadas às suas implicações sociais, isto é, conforme o efeito que possam vir a produzir sobre regras de convivência e de comportamento. De acordo com essas diversas regulações, categorizam-se as ações maldosas: podemos citar os crimes, que são considerados atos graves e maldosos, assim como as transgressões menores como a maledicência (essa, inclusive, só produzindo efeito de interdição social, sem implicações jurídicas maiores) e, também, o mau comportamento, a falta de educação ou de atitude civilizada que produz "os mal educados". Norbert Elias, em sua obra *O Processo Civilizador. Uma História dos Costumes* (ELIAS, 2004), efetuou uma análise minuciosa do surgimento das regras sociais da chamada "civilidade", das mudanças nos costumes e comportamentos da Europa, e de como os indivíduos as percebiam, modificando seus sentimentos e pensamentos. A partir de seu estudo, que abarcou o séc. XIII até o presente, ele demonstrou que, na Idade Média, o controle das pulsões era reduzido e que gradativamente, a espontaneidade deu lugar à repressão na vida privada, nos modos de comportamento à mesa, no controle da linguagem, das funções corporais, englobando ações como assoar-se, escarrar, manter relações sexuais, etc.. Muitas das regras sociais cuja transgressão nos impressiona são de estabelecimento cultural bastante recente.

Cabe antecipar que o uso que faço tanto da expressão *perversão*, quanto as associações relativas às transgressões dos personagens, especialmente as femininas nos desenhos analisados, parte do entendimento de que tais personagens fazem pulsar essa "inversão" de posição para o feminino, passando além de, atravessando um território que estava delimitado como "posse do masculino". Neste sentido elas transgridem o campo da racionalidade, da iniciativa, do destemor (no que tange a representações de feminino comumente vistas em produções infantis). Tornam-se "estranhas", a partir de suas transgressões. Já no caso dos personagens meninos, bem como outros personagens masculinos, observamos um movimento oposto, sendo estes remetidos, na visualidade das imagens dos episódios, a uma posição inscrita na fragilidade. Vale recordar que existe uma estrutura social que permite que se organize esta forma de relação. No caso dos

DA essa estrutura está tanto inscrita do lado de quem produz essas narrativas, quanto do lado dos que recebem, no caso, os telespectadores.

Nas subseções a seguir, dou continuidade e maior aprofundamento às análises destas temáticas.

#### **4.1.1 Transgressão e empoderamento das meninas nos desenhos animados: uma inversão do binarismo?**

Se partilharmos a idéia de que a cultura é um campo de lutas no qual o significado é negociado, o *currículo midiático*<sup>25</sup> deve ser entendido como um lugar de circulação de narrativas, lugar privilegiado dos processos de subjetivação e de socialização dirigida e controlada. Podemos apontar, então, que o que existe ali são os ditos nas narrativas para além de um possível sentido oculto, considerando que não existem aspectos a serem clareados ou efeitos de poder invisíveis que possam ser desvelados.

Na linguagem da narrativa do *Desenho Animado*, as figuras-criança são compostas e expostas desde o discurso ali difundido. Sabemos, no entanto, que esses saberes têm uma condição de emergência relacionada com o espaço e tempo. Explicitando melhor: o discurso dos desenhos animados tem suas condições enunciativas específicas e está relacionado com o tempo histórico do presente no qual vem sendo produzido.

Outra questão a ser lembrada é que os *DAs* utilizam, simultaneamente, a língua falada, a imagem em movimento e o som enquanto recursos, num conjunto de elementos que já foram explicitados.

Vale considerar neste sentido que "os textos são produzidos a partir de discursos e de linguagens, vistos/as como 'sistemas' (complexa ordem/organização de discurso) de signos em contínuo deslizamento, que não apenas 'expressam' e 'comunicam', como as

---

<sup>25</sup> Em minha Dissertação de Mestrado (SANTOS, 2002) abordo detalhadamente os componentes curriculares televisivos. Trabalhei com o conceito de *ethos* midiático, enquanto corpo curricular, e propus que a TV apresenta um currículo particular, definindo-o como *Currículo Alternativo* por conter em si características próprias como a volatilidade e a repetição serial. Estes recursos são formas de tratamento de que a TV se vale na construção de sua programação.

análises clássicas nos ensinavam — mas, também 'constroem' e 'constituem' a realidade" (SILVEIRA, 2002a). A autora segue observando que nos desenvolvemos num contexto discursivo "onde há nomeações", ou seja, as coisas passam a existir a partir do quanto e de como as nomeamos e categorizamos, como nas dicotomias feio/bonito, mau/bom, sujo/limpo. É através dos mais diversos discursos (escolar, televisivo, do cotidiano) que estabelecemos julgamentos e expectativas acerca do que é "normal".

Observo que em todas as análises irei utilizar fragmentos dos episódios, que estejam relacionados diretamente com a temática das seções. Assim sendo, estes não serão transcritos na íntegra, bem como o mesmo trecho poderá ser investigado em mais de uma seção.

O episódio *Em Palpos de Aranha (Spider's Little Daddy)* inicia com a fala do narrador lendo a faixa que aparece presa na entrada do parque de recreação e diz: "Piquenique de pais e filhos" (*Father & Son picnic*). Meninos correm e dão risadas em brincadeiras com seus pais. Aparece em *close up* o pai de *Billy* e o de *Irwin* (ambos vestidos como mestres cucas), que estão assando salsichões em uma churrasqueira e brindam com os espetos. O pai de *Billy* comenta: *Ter um filho vale mesmo a pena! Viva o Billy e o Irwin!*

Neste momento surge o pai da *Mandy* e, depois, a própria menina. *Olá Mandy!* ele diz cumprimentando a garota. Ele porta um boné de abas no qual se lê: *filhas são filhos de vestidos (daughters are sons in dresses)*. Então o pai de *Billy* se manifesta através de uma fala extremamente preconceituosa: *Lamento ter que ser eu a dizer, mas Mandy é garota.*

Diz o pai de *Irwin*: *E este piquenique é de pais e filhos!* Mas o pai de *Mandy* afirma: *Ela vai se enturmar logo!*, colocando seu boné na cabeça da menina. O boné pega fogo ilustrando a ira dela em relação ao comentário feito pelo pai. O pai sai correndo chorando e gritando: *Que vergonha! Eu não tenho filhos!* *Mandy* permanece imóvel encarando os outros pais com cara de poucos amigos.

Tal fragmento ilustra uma questão abordada por Walkerdine (1995), que diz respeito a todas as peripécias que uma menina tem de passar e o quanto tem de provar

que é boa, para superar os meninos. Conforme a autora, as ações dos garotos e das garotas são compreendidas dentro de um quadro que está repleto de mitos e fantasias em torno da diferença sexual (1995, p. 217). A autora segue acrescentando que os comportamentos das meninas não são incentivados e lidos da mesma forma que o dos meninos no contexto social; assim, quando meninas exibem características de comportamentos autônomos e independentes, tais atitudes ainda causam algum estranhamento especialmente no contexto familiar e escolar. Como Walkerdine (1995, p. 217) afirma: *o que é lido como natural na masculinidade pode ser lido como não-natural e ameaçador na feminilidade.*

Podemos buscar apoio em teorias da narrativa para ampliar a interpretação de tais aspectos. *De fato, toda narrativa está contida em um ato de comunicação, um discurso ou uma enunciação, que comportam – direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente – alvos, intenções, efeitos almeçados,* afirma Reuter (2002, p. 131). Assim sendo, tudo que se diz sobre ser menina, ou como as meninas são representadas nestas figuras dos *DAs*, não são simplesmente fragmentos de textos, mas criam, inventam, instituem verdades e naturalizam o ser menina, o feminino.

Entretanto, nas narrativas dos *DAs* analisados, é possível observar deslocamentos em relação à representação de doces, meigas ou frágeis meninas. Tais figuras dão espaço a meninas ágeis, sagazes, voluntariosas, inteligentes, mal educadas e por vezes transgressoras. Elas resolvem conflitos, têm ideias surpreendentes, são corajosas e ainda fazem valer a sua vontade.

Analisando os fragmentos selecionados<sup>26</sup> dos demais episódios de ambos os desenhos - de *As Terríveis Aventuras (...)*, os episódios *Quem Matou quem? (Who Killed Who?)*, *O Dia do Puro Osso (A Grim Day)*, *Calças de Corrida (Runaway Pants)*, *Foice 2.0 (Scythe 2.0)*, *O Dia do Contra (Opposite Day)*, e, de *Os Anjinhos, Feira de Arte, Reunião de Família, Mistério no Expresso Comum (Murmur on the Ornerly Express)*, *Negociando Phil*, *O Rei do Bowling (King Ten Pin)*, será possível problematizar alguns estereótipos que

---

<sup>26</sup> Procurei registrar os títulos originais ao lado dos títulos traduzidos. Entretanto, em alguns casos isso não foi possível porque, em alguns episódios exibidos nos canais dos quais me vali, os originais foram omitidos.



se mantêm sobre o gênero e alguns deslocamentos que vêm sendo produzidos a partir das visualidades dos discursos desses *Desenhos Animados*.

Especialmente nos deteremos no poder exercido pelas personagens meninas. Por exemplo, no intervalo do desenho *As Terríveis Aventuras (...)*, é veiculada uma peça de marketing do *DA*, na qual aparecem os personagens fazendo chamadas para os próximos episódios ou interagindo, como no seguinte fragmento: *Billy, Puro Osso e Mandy* estão sentados em frente à TV, com potes de pipoca no colo, comendo e vendo um filme de terror, quando subitamente *Puro Osso* começa a tossir demonstrando estar engasgado. *Billy* faz uma manobra apertando o *Ceifador* pela cintura tentando auxiliá-lo e diz: *Primeiros socorros! Puro Osso* consegue se desengasgar regurgitando *Irwin*, que cai sentado no chão, com uma aparência de aparvalhado. Todos se olham perplexos, exceto *Mandy*, que, com ar de indiferença, fala: *Foi aí que pus ele*.

Em relação a *Billy*, *Mandy* é mais complacente; demonstra o controle da conduta de seus amigos, mantendo sempre sua posição de comando. Se *Billy* não controla suas pulsões, *Mandy*, pelo contrário, calcula tacitamente suas estratégias de ação e as consequências das mesmas. Os impulsos de crueldade e vingança em *Mandy* não parecem estar relacionados ao desprezo pela ordem ou justiça, mas vinculam-se ao desejo de manutenção do controle exercendo poder sobre os demais.

Neste fragmento podemos observar uma reafirmação da posição que *Mandy* ocupa naquele contexto. Ela pergunta *Puro Osso*, *o que é isto? Estou polindo minha foice!* responde *Puro Osso*. *Mandy* fala: *Hora de botar a boa vida para trabalhar! Quero que capinem o jardim, aparem as moitas, cortem a grama, espalhem o estrume, desentupam a privada, tirem os calos da vovó...* e continua listando uma série de ordens para serem cumpridas pelos amigos, como se fosse uma pequena ditadora. E acrescenta: *Enterrem minha placa comemorativa e construam um monumento ao meu ódio por coisas pequenas e peludas! Vamos, vamos, senão nada de videogames!*, ameaça ela. Ao ouvir isso, *Foice*, falando com *Puro Osso*, questiona os desmandos da menina: *Só pode ser piada!* E *Puro Osso* responde: *Infelizmente não!* (episódio: *Foice 2.0*). Tais atitudes de despotismo e

autoritarismo aparecem constantemente nos episódios, descortinando "representações-verdade" naturalizadas na nossa cultura cotidiana.

O fragmento a seguir faz parte do episódio *Dia do Contra*. Selecionei alguns diálogos dos personagens nos quais as questões referidas anteriormente sobre novas composições e atitudes despóticas são reafirmadas, especialmente porque *Puro Osso* não só tem de se assujeitar aos desmandos da protagonista menina, mas também acaba por ser enganado pela mesma. Seguem os diálogos:

*Puro Osso: Não! Eu não quero fazer tolas tarefas!*

*Mandy: Ótimo! Já que hoje é dia do contra então quer dizer que quer fazer minhas tarefas!*

*Puro Osso: Não, eu disse que não!*

*Mandy: Então é sim!*

*Puro Osso: Não vou, não vou! Ohh! Eu desisto... (concorda com os desmandes da menina.)*

*Billy: Não acha que foi maldade? (questiona a amiga sobre sua atitude para com o ceifador).*

*Mandy: Ele disse que não queria, portanto, ele queria sim!*

*Puro Osso* parte para a cozinha e lá encontra a cuba repleta de louça suja; coloca as luvas e começa a lavar uma pilha de pratos enquanto resmunga choroso:

*Que droga! aqueles dois não merecem um amigo feito eu! Todo dia eu brinco com eles até ficar exausto!*



Fig. 20: Personagem *Puro Osso* trabalhando.

Na continuação do episódio, *Mandy* e *Billy* entediam-se de jogar vídeo game e então ela ocorre o seguinte diálogo:

*Mandy: Tá, Billy! isto já está ficando chato! Vamos torturar o Puro Osso.*

*Billy: Boa idéia!*

*Mandy: Puro Osso, desculpe a brincadeira, a gente gosta muito de você como um amigo. Não tem que fazer minhas tarefas.*

*Puro Osso: Não tenho?*

*Billy (gritando): Ha! Ha! É dia do contra, então você tem que fazer!*

*Mandy: Permita-me que eu lhe leve ao cortador de grama.*

No seguimento do episódio, ao final, após executar todas as tarefas e se submeter às maldades e humilhações, *PO* descobre que não era o "dia do contra", mas tudo tinha sido uma invenção de *Mandy* e, então, começa a martelar a própria cabeça.

A presença de atitudes transgressoras e por vezes mal educadas nas cenas, especialmente das personagens crianças *Angélica* e *Mandy*, exerce uma eficácia simbólica reforçando uma construção de feminilidade amalgamada em características de abjeção<sup>27</sup>. A nova representação do feminino passa a ser uma ferramenta de restituição de uma condição diferenciada da vigente na sociedade tradicional. Essa empreitada se vale de prerrogativas das atitudes transgressoras para se afirmar enquanto valor social.

<sup>27</sup> Ainda que tais representações possam parecer estar em consonância com alguns aspectos das *HQs* e dos *DAs* tradicionais, servindo como mero escapismo e/ou como reprodução de identidades e representações cristalizadas que reforçam estruturas sociais vigentes, verifico peculiaridades em tais produções enquanto narrativas contemporâneas que produzem sentidos diversos dos tradicionais.

Assim, os *DAs* constroem determinadas conotações e extensões valorativas sobre o que é o bem e o que é o mal. Constroem uma realidade que, mesmo sendo ficcional, passa a existir à medida em que é veiculada. Sobre isso, basta lembrar algumas expressões utilizadas nos desenhos animados, chavões que passam a ser repetidos continuamente em diversos contextos pelas crianças, por exemplo: "Eu tenho a força" (*He-Man*), "Pelos poderes de Grayskull!" (*She-Ha*), "Ia-bá-dá-bá-duuu" (*Os Flintstones*), "Acho Que Vi Um Gatinho" (*Piu-Piu e Frajola*), "Macacos Me Mordam" (*Popeye*), incluindo expressões típicas em língua estrangeira que porventura venham a aparecer. A respeito do efeito exercido sobre as crianças pelos heróis, Eco analisa-o como um processo mitopoiético: "uma identificação privada e subjetiva [...], entre um objeto, ou uma imagem, e uma soma de finalidades" (ECO, 1979, *apud* REZENDE; REZENDE, 1993); para Rezende e Rezende (1993), trata-se de um processo de identificação, um fetiche típico, atemporal e permanece cristalizado na onipotência da figura dos personagens, dando uma dimensão de eternidade a seus feitos e, assim, despertando a corporificação dos desejos dos sujeitos, especialmente das crianças.

Se anteriormente era raro vermos situações de poder e conflito em *Desenhos Animados* cujas personagens protagonistas fossem meninas, hoje nos deparamos com cenas como o episódio de *Quem Matou quem?* (*Who Killed Who?*) de *As Terríveis Aventuras (...)* que descrevo abaixo:

*Mandy : Oi gente, qual é o jogo? (Repete em voz alta) Quem matou quem? jogo de mistério para todo mundo.*

*Billy: É menos para você! É um jogo chamado "Não é da sua conta enxerida!" (Billy arranca a tampa da caixa do jogo que a menina está segurando e a atira longe).*

*Irwin: E nada de garotas!*

*Mandy: Hum! Entendi, ainda está chateado porque ganhei de você no jogo de série de manhã?!*

*Billy: Não ganhou!*

*Mandy: Ganhei sim! Perdeu para uma garota!*

*Billy: É perdi, tá, mas mesmo assim você não pode jogar porque é garota!*

*Walkerdine* aborda questões exemplificadas em tais episódios, em seu texto *Raciocínio em Tempos Pós Modernos* (1995), demonstrando o quanto as mulheres foram descritas, designadas a partir de distinções, de ideias, de "ficções que passaram a funcionar como verdades" e que remeteram meninas e mulheres à condição de inadequadas, fracas, burras ou tolas. Conforme a autora a questão não está na essência da feminilidade, *mas na forma pela qual estas ficções, medos e fantasias foram introduzidas nas histórias contadas sobre garotas e mulheres e na forma como elas foram usadas para nos regular*. Este episódio remete diretamente a tais questões quando nele está presente uma suposição, por parte dos garotos, de que *Mandy* não pode participar da brincadeira apenas por ser menina!

Note-se, na continuação do fragmento, que *Billy* não consegue nem perceber que *Mandy* está indo enfrentar os perigos a que potencialmente estará exposto quem entrar no jardim da *Senhora Dullen*. Ele parte do pressuposto de que, como menina, ela é medrosa, e assim não será capaz de correr riscos, aceitar desafios como ir buscar os dados na casa mal assombrada.

O que acontece aqui? Conforme *Walkerdine* (1995), fomos educadas por muito tempo para sermos esforçadas, boas operárias, assistentes de pesquisa, boas secretárias, mas nunca gênios, pensadoras ou, mesmo, para desenvolvermos atitudes corajosas e destemidas. A autora segue acrescentando que ficções, objetos de fantasia são criados no imaginário e passam a ser inscritos no mundo social enquanto formas de regulação; assim, passam a operar como se fossem verdadeiros, tendo significativos efeitos sobre as identidades em questão, neste caso, das meninas. *Walkerdine* (1995, p. 215) interroga:

Quais então os medos, as fobias e os fetiches nos quais as garotas são inscritas, quais são as histórias sobre as garotas que têm sido indefinidamente repetidas até que se tornaram verdadeiras? Talvez

possamos encontrar sob essa "vontade de dizer a verdade" (Foucault) sobre as garotas um desejo para continuar a provar a sua diferença e inferioridade por causa da ameaça que o sucesso delas representa para a civilização.

Entretanto, vemos que o humor do desenho possibilita um movimento contrário, dissolvendo aspectos mais severos ou que se firmaram segundo determinadas regras, saberes e poderes; isto é visível no momento no qual o personagem *Billy* não se dá conta que a personagem *Mandy* irá enfrentar os perigos e que ela, ao contrário dele, não tem medo. Ele, mesmo sendo um menino e por isso devendo ter sua identificação de masculinidade respaldada na coragem, de acordo com representações hegemônicas, não o tem. Este é um momento de humor e, a esse respeito, Lulkin (2007) observa que o humor desestabiliza o sentido, desfaz o aspecto único, faz deslizar um terceiro sentido *entre sentidos contrários rompendo com a mecânica do que já está previsto* (2007, p. 93). Assim, se por um lado *Billy* deprecia as meninas, por outro lado, fica batendo os braços como asas e, assim, ele mesmo torna-se paródia de uma representação de meninos.

Dando seguimento à descrição do episódio, vemos que, enquanto as crianças discutem, os dados do jogo acabam por ser lançados para além da cerca que separa o jardim da *Senhora Dullen* da calçada. Neste momento, vê-se em *close* o muro que separa a casa da rua; nele estão expostas placas com dizeres: *mantenha-se fora (keep out)*,  *siga seu caminho (Go a way)*, *stay out (saia fora)*, não ultrapasse. *Billy* e *Irwin* começam a tremer e exclamam: *Essa não!* E *Mandy* exclama: *É só um bando de placas! Não me diga que os machões tem medo de pegar seus dados idiotas de volta?* Então, *Puro Osso* conta toda a saga da casa mal assombrada e o fim trágico que todos que cruzaram os portões tiveram.

*Mandy: Sai desta! Não existem fantasmas!*

*Billy: Se é isso que você pensa, vai lá e pega nossos dados!*

*Mandy: Ta, eu vou!*

*Billy: É, é viu? Ta cheia de medo de ir lá, porque é garota! Quá, quá, qua, patachoca! (bate os braços em forma de asas de galinha, dizendo:) Vou assustar a Mandy!*

Enquanto ele faz mímicas, ela se vai em direção ao portão e entra na propriedade. Após encontrar com a *Senhora Dullen*, sua aranha de estimação e o cão perdido, elas estabelecem uma longa conversa.

*Mandy: Alguém me contou uma história que você deu os ossos de um garoto para a aranha e que você é um fantasma.*

*Senhora Dullen: Há, há, há! (expressando uma risada sinistra). Você deve ter falado com aquela montanha de ossos do Puro Osso! Desde a época em que eu ganhei dele no chamado jogo de sério ele vive inventando histórias sobre mim. O fato é que ele nunca me perdoou por derrotá-lo em quase tudo: tênis, golfe, e, é claro, teve o problema do título de campeão de pesos pesados. (conforme vai falando, vai mostrando para a menina as fotos que comprovam a veracidade das informações e de suas vitórias. Mandy então questiona)*

*- E o cão, onde arranjou este cão?*

*Senhora Dullen: Ganhei do Puro Osso num joguinho de pôquer. Mas, isso me faz lembrar... Tome seus dados de volta.*

*Mandy: Ah! Pode ficar com eles. Pertencem ao Billy e Irwin, meus dois amigos idiotas que não me deixaram jogar um jogo estúpido porque sou uma garota. (Ao escutar o comentário da menina a senhora tem um ataque de nervos, e esbraveja)*

*Senhora Dullen: Este tipo de coisa me deixa com raiva! Raiva! Raiva!*

No seguimento do episódio, *Billy*, após um pesadelo, resolve ir resgatar *Mandy* na casa dita mal assombrada. Então a senhora *Dullen* exclama: *Olha lá Mandy! Seu pequeno amigo. É nossa chance de dar a ele uma lição! Para vencer um garoto como Billy só é preciso um pouquinho de poder e um pouquinho de pó.*

Aqui o humor quebra a expectativa usando de ironia e rompendo com o previsto: a associação entre pó e vaidade feminina. No caso, o pó de arroz é usado para assustar, fazer *Mandy* se parecer com um fantasma. E *Billy* acaba caindo na cilada e, assustado, concorda que a menina participe do jogo:

<p><i>Desculpe Mandy! Pode jogar! Garotas podem jogar!</i></p> <p><i>Mandy: É? Melhor marcarmos mais um ponto para as garotas. Certo?</i></p> <p><i>Senhora Dullen?</i></p>
---

Jones (2004), em obra na qual discute a presença da fantasia e da violência nos produtos culturais para crianças, observa o quanto meninas se identificam com personagens que constituem símbolos de poder femininos. Ele observa (2004, p. 100), em relação às meninas espectadoras, que *elas podem ainda não ter o destino de sua vida delineado, mas sabem que, na fantasia, querem viver em um mundo de poder e igualdade que também possa contemplar as qualidades que aprenderam a ver como femininas.*

Houve no decorrer de diferentes períodos uma naturalização dos comportamentos das meninas e das mulheres na sociedade. Temos que considerar que as relações sociais se desenrolam num campo da cultura e que esta não é um território neutro. Pelo contrário é um ambiente plural de transformações aceleradas; afinal, a cultura é um terreno de desacomodação, múltiplo, complexo, com descontinuidades que fazem com que os sujeitos também sejam questionados em suas posições e que estereótipos construídos e mantidos por algum tempo venham a ruir dando passagem a novas composições, novas identidades culturais. Posições até então desvalorizadas e



ignoradas podem passar a ter sua existência materializada nos mais diversos discursos, inclusive nos *DAs*.

Em geral os comportamentos submissos e que reduziram a participação das mulheres ao âmbito do cuidado com a casa e os filhos, restringindo sua participação social em muitos momentos, estavam de acordo com preceitos religiosos apoiados em crenças como as difundidas na Bíblia, no Alcorão, entre outros livros religiosos considerados sagrados pelos seus seguidores. Muitas destas concepções foram postas em questão pelos Estudos de Gênero, Estudos Feministas, mas é claro que as lutas e conquistas das mulheres antecedem uma data específica pois elas tem se desenrolado ao longo de toda a história.

Atualmente nos *DAs*, assim como em outros discursos humorísticos, há uma manutenção de momentos de inversão dos papéis. A seguir, empreendo as análises sobre o poder das meninas a partir de outro episódio, chamado *O Dia do Puro Osso (A Grim Day)*.

Já na abertura *Mandy* adverte: *Cuidado, podem ter trocado falas durante a dublagem!*

*PO* bate na porta da casa de *Mandy*; esta abre e fala: *o que você quer, cabeça oca? PO* responde, dizendo: *O nariz de batata teve que ir para a casa da vovó daí eu pensei em passar o dia com você (e vai entrando casa adentro). Mandy* abre os braços impedindo sua entrada e diz: *Não vai rolar, Osso. Hoje é o único dia do ano que eu tiro só para mim. PO* observa: *Pensei que todos os dias fossem da Mandy. A menina* então explica: *Tá, mas é o único dia do ano em que me paparico: manicure, pedicure, massagem facial e tudo mais!*, permanecendo com os braços cruzados e cara de contrariedade. *PO* exclama: *Oooohhhh!* (em tom de perplexidade). *Mandy* responde: *Tá bem! Eu me sento no sofá, me encho de creminhos e assisto a programas violentos. Após,* ela comprime a testa com os dedos polegar e indicador em tom de irritação e verbaliza: *Então trata de me dar um tempo! PO* enche os olhos de lágrimas e desaparece como num passe de mágicas com sua foice. No seguimento deste episódio aparece o *General Cicatriz*, personagem do desenho *Mal encarnado (Evil Com Carne)*, que está dialogando com anões de gesso que

enfeitam seu jardim. Fala com eles como se fossem uma tropa sob seu comando: *Não são meros anões de jardim. Vocês são a elite! Treinei vocês para vigiar este jardim, defendê-lo com suas vidas se preciso for!* Neste meio tempo, *PO* oferece sua foice ao *General*; ele aceita e passa a dar vida para seus anões de jardim.

*PO* recorre, depois, a *Mindy* e *Pud'm* para "consertar a bagunça" e recuperar a foice mágica que deixou com *General Cicatriz*, pois acredita não necessitar mais do apoio de *Billy* e *Mandy*. Mas *Mindy* diz: *Você pirou, se acha que vou ajudar um mané<sup>28</sup> que nem você! Fora! Que não vou ser vista com um tirador de melecas!* E segue a conversa:

*Pud'n: Comedor de melecas!*

*PO: E depois, Mindy, eu soube que aqueles anões não acharam você legal e enquanto governarem, você vai ser impopular e coisa e tal!*

Observo que *Mindy* tem verdadeira obsessão por popularidade; ela é extremamente vaidosa e vive competindo com *Mandy* pela popularidade na escola. Com a fala de *PO*, fica transtornada e vai mudando o tom da pele para vermelho de raiva. E continua a cena:

*PO: E, Pud'n, seus pais deixaram você comigo pouco antes de fugirem gritando de horror, portanto, ou você me obedece, ou... (aperta a face do garoto que vai às lágrimas)*

*Mindy: Os manés se curvem diante de Mindy a magnífica! (A menina surge no jardim através de uma imensa cratera que se abre). Podem fugir, mas não vão esconder a feiúra de vocês! (ela esbraveja furiosa e sai em perseguição aos anões que foram transformados pelo *General Cicatriz* adquirindo poderes sobrenaturais e ganharam vida através da foice de *PO*.)*

---

<sup>28</sup>Expressão pejorativa socialmente utilizada para referir pessoa com poucos recursos cognitivos que demonstra atitudes inadequadas.

*PO: Uau! A Mindy está pegando bem à la Mandy com eles! (se ouvem ruídos de pancadaria).*

No meio do combate aos anões e ao *General*, Pud'n entra em cena instigado pelo *Ceifador* e, quando o *General* ameaça matá-lo, segue a conversa:

*Pud'n: Aí, o senhor é o bom senhor Cicatriz das florezinhas bonitas. O senhor tem o jardim mais bonito da vizinhança.*

*Cicatriz: Aha, aha! Mais bonito?*

*Pud'n: Sim, o mais bonito e o lugar favorito dos meus amiguinhos coelhinhos! Corríamos pelas flores, comíamos cenouras, cavávamos juntos pelo jardim! Mas você estragou tudo quando transformou-os em monstros!*

Na parte final deste episódio surge *Mandy* e indignada faz o comentário:

*Mandy: Ah! Um dia todo para Mandy, melhor tratar de achar meus idiotas! (referindo-se a PO e Billy.)*

Ela descobre que *PO* foi passar o dia divertindo-se com as outras crianças. Neste momento aparece um flash do episódio parodiando *As Terríveis Aventuras (...)*, cujos protagonistas, entretanto, são *Mindy* e *Pud'n*. Nesse instante *PO* fala para *Mandy*: *Ninguém em sã consciência faria As Terríveis Aventuras de Pud'n e Mindy.*

*Mandy* e *Billy* sentados no sofá assistem a TV, ela se refere ao filme que está passando, filme que ela própria fez com *PO*, *Mindy* e *Pud'n*. *Mandy*, então, comenta: *Nada mau, mas podia ter mais violência na animação!* Aparece a cena de *Mindy* batendo com o osso da perna do próprio *PO* na cabeça dele, obrigando-o a repetir: *Eu sou um mané chato! Eu sou um mané chato!* enquanto *Pud'n* participa assistindo.

Isto posto, podemos pensar sobre o quanto as afirmações de *Mindy* chamando todas as figuras masculinas de "mané" (boboca, otário) e ameaçando o *General Cicatriz*,

bem como as de *Mandy* sobre *Billy*, taxando-o de idiota, etc., estão, de certa forma, autorizando comportamentos reais e enfraquecendo a representação hegemônica do masculino, porque o fato de *Mandy* e *Mindy* serem meninas, brancas, usarem de astúcia, serem estudiosas, organizadas, terem aparência delicada e feminina, mas, mesmo assim, apresentarem atitudes de maldade e supremacia frente aos meninos já significa possíveis rupturas culturais.

Outra questão a ser pensada é que as atitudes de *Mindy* e de *Mandy* não representam por vezes a defesa de aspectos ligados tradicionalmente a comportamentos de solidariedade, justiça e ética. Ainda que, algumas vezes, seus atos beneficiem o bem estar de *Billy* e *Puro Osso*, na maior parte dos episódios *Mandy* objetiva seu próprio bem estar e sua individualidade. Ela cria suas próprias regras que, na maioria das vezes, estão diretamente relacionadas com seus próprios interesses, ou seja, vingança, desejo de supremacia e individualismo. Podemos observar que, neste desenho, o mal está deslocado de uma figura clássica, como *O Ceifador Sinistro*, para uma personagem com a qual facilmente as crianças se identificam — *Mandy*, uma "clássica" garotinha, loira, branca e de olhos amendoados. Sobre isso ratifico os apontamentos de Jones (2004), para quem as meninas normalmente não sentem-se livres para explicitar sua agressividade nas brincadeiras. Suas brincadeiras normalmente desenrolam-se entre outras meninas nas quais testam sua resistência emocional. Entretanto, não é isso que se observa nos desenhos analisados.

Posto isto, podemos refletir sobre uma mudança do significado primordial de feminidade do passado, ou seja, as meninas frágeis, meigas, carentes de proteção, sensíveis, solidárias e graciosas, mas limitadas nas resoluções de problemas, nas demonstrações de sagacidade e inteligência, estariam dando lugar, nos dias atuais, nos *DAs*, a modelos de personagens-criança femininas, extremamente inteligentes e nem tão frágeis assim, como seguiremos analisando a partir do próximo episódio *Magia Adolescente (One Crazy Summoner)*, de *As Terríveis Aventuras (...)*

Este episódio trata das questões do conhecimento numa escola diferente, que é a escola de magia. A questão principal gira em torno do amor, do enamoramento e das

soluções racionais que a personagem menina *Mandy* utiliza na solução dos problemas, considerando que os representantes masculinos ou se omitem (no caso de *PO*), ou tem ideias inadequadas como *Billy* e o próprio enamorado *Nigel*. Um outro fator relevante, relativo à abordagem de gênero marcada pela inferiorização do masculino, envolve a representação dos adultos, pois o pai de *Nigel* é mostrado como um aluno repetente por anos a fio na escola, sem ter conseguido sequer concluir a segunda série. A figura do personagem aparece festejando uma nota "F" (*faint/fraco*) como se fosse uma nota exemplar. Descrevo a cena a seguir.

Inicialmente, *Mandy* chega a casa de *Billy*. Lá se depara com uma cobra, anaconda gigante, que está enroscando os pais do mesmo, pretendendo devorá-los. *Billy* e *PO*, alheios ao fato que se desenrola na cozinha, estão jogando vídeo game na sala de estar. Acontece, então, o seguinte diálogo:

<p><i>Billy: Vou chutar sua bunda alienígena PO! Ie,ei,iei ie! Há, há, há!</i></p> <p><i>Mandy: Billy, está sabendo que seus pais estão sendo ameaçados por uma anaconda gigante?</i></p> <p><i>PO: Eu mandei ele não botar as patas no meu baú. Nunca se sabe o que rasteja lá dentro!</i></p> <p><i>Mandy: E você vai dar um jeito nela, não vai PO ?</i></p> <p><i>PO: Já viu o tamanho dela? Eu não, colega, eu quero é muita distância!</i></p>
--

Neste momento, a menina toma a iniciativa de retirar o fio da TV da tomada, acabando com o jogo. Ninguém a questiona, apenas os outros se manifestam dizendo: *Isto é tão chato... Justo quando eu ia bater nesta bunda magra!* E *PO* diz: *Eu estava por um triz de fechar a armadilha quando a Mandy tirou da tomada!* E *Mandy* responde: *É sério, seus otários! Temos que fazer alguma coisa antes que aquela cobra almoce os pais do Billy!* *Billy* então tem a idéia de chamar *Nigel Planter*, alegando que ele tem o dom de se comunicar com cobras. *Magos se comunicam através das privadas observe, Billy*

explica para os demais. E *Nigel Planter* pergunta: *Billy, é você? Aquela loirinha gostosa está com você?* E *Mandy* resmungo: *Eu detesto magos!*

Após serem levados pelo *Nigel* para o mundo dos magos, eles conversam com *Nigel*, no seguinte diálogo:

*Billy: É, você era um manezinho igualzinho a gente. Que tipo de magia deixou você grande, assim?*

*Nigel: Hehehe! Não é magia, Billy, eu alcancei a puberdade. Você fica mais alto a cada ano que vai passando. Sua voz muda, começam a nascer cabelos em lugares estranhos e você começa a tomar banho no banheiro do segundo grau!*

*Billy: Que horror!*

*Nigel: Você só faz pensar em garotas, garotas, garotas! Elas fazem você ficar com tremeliques como se fosse vomitar e você só quer ficar junto delas, abraçar, beijar e..*

*Mandy: Você está assutando o Billy! Queremos ajuda.*

*Nigel: O que posso fazer por você, pudinzinho?*

*Mandy: Você tem que voltar com nós e falar com uma cobra.*

*Nigel: Eu não falo mais com cobras, Mandy. Meu piercing inflamou. Viu (mostrando a língua sem o piercing). Saca só! Só sei falar com "cachorras".*

Neste momento *Mandy* vê adiante um castelo e pergunta se é a escola. *Nigel* afirma que sim, e diz que o *diretor Cururu* (um sapo) transforma a área ao redor da escola para as provas de recuperação. *Nigel* pede ajuda para *Mandy*, dizendo: *Eu fiquei em contrafeitiço vou ter de passar o verão inteiro aqui! O Diretor Cururu fala: E vai passar o resto da eternidade aqui! Igualzinho a seu pai!* esbravejando, de punhos cerrados esmurrando o ar. Neste instante, aparece uma outra sala na qual está escrito

"recuperação para bruxarias II" (*Remedial Hexing II*) do castelo-escola, na qual *Lula* aplica um teste no *Senhor Planter* (suposto pai de *Nigel*).

*Professor(a) Lula: Bem, Senhor Planter já deu quase para passar no seu trigésimo segundo ano na Cururu, o senhor tirou um "F" mais.*  
*Senhor Planter: Uhu! Eu ainda estou no segundo ano!*

Na sequência do desenho *Nigel* questiona:

*Já devem estar se perguntando por que eu trouxe vocês aqui!*  
*Billy: Não*  
*PO: Nem eu!*  
*Mandy: Mas e daí?*  
*Nigel: Ali está o porquê* (apontando para uma garota que está na praia passando protetor solar)  
*Billy: Protetor solar é muito importante, mas nunca beba. Eu aprendi da pior maneira* (começando a dar tapinhas no traseiro.) *Tão me entendendo? Você vira um gasoduto! Hehehehe!*  
*Nigel: Estou falando da garota, seu trouxa! A bruxa mais bonita da Cururu. Rerferfaniferferfer!*

*Nigel* pede auxílio ao grupo para conquistar o coração de *Rerferfani* porque a mesma está enamorada pelo seu arquiinimigo *Dorco*.

*Billy: Acho que devia dar um cascudo nela, ou jogar um montão de areia. É assim que fazemos lá na escola quando gostamos de uma garota.*

*Mandy: Os panacões estão fazendo tudo errado, vocês precisam de uma poção de amor. Assim ela se apaixona pelo primeiro que vir pela frente. Só não esqueça de ser a primeira pessoa que ela vai ver.*

*Nigel: Mas, onde eu arranjo uma poção do amor?*

*PO: Vovó Osso faz ótimas poções do amor.*

*Nigel tenta colocar o plano em ação; entretanto, ao se aproximar de Rerferfani algo sai errado. Surge o Diretor Cururu e se apossa do frasco com a poção do amor e a toma inteirinha, dizendo: Melhor não ser nenhuma lavagem da sua escola, senhor Planter, enquanto Nigel diz: Não, senhor Cururu!*

*Após o incidente, o Diretor se apaixona pela Lula e se casa com ela. Neste momento o algoz Dorco aparece e diz para Nigel que ele e Rerferfani irão ao drive in e que Nigel não irá. Explicitamente afirma: Nós vamos no drive in e você não irá porque você é só um búfalo magrelo com marias chiquinha e chapéu de trouxa! ao que Nigel protesta, enquanto Dorco lança um encantamento transformando-o num búfalo.*

*Finda a exposição do episódio, retorno às questões que pulsaram na minha análise. Percebo a escola como um local que pune aqueles com menor conhecimento e dedicação como no caso do pai de Nigel, e nisso as representações espelham uma tradição. Mas também "saltam" no episódio questões de uma exposição do masculino, especialmente no que diz respeito às questões de gênero. Os meninos não lidam de forma adequada com as emoções. Há também, nas questões de sexualidade, uma dualidade marcada no casamento da Lula com o Sapo, a única referência feita sobre o gênero da Lula. A imagem a seguir visibiliza uma relação de "cortejamento" por parte da Lula, que aparece tocando violão para um grupo de moças, num evento a beira mar. A cena seguinte imediatamente mostra que, sob efeito da poção de amor, o Diretor casa-se com a Lula. Conforme veremos nas ilustrações abaixo:*





Fig. 21: *Lula* divertindo-se com moças.



Fig. 22: Casamento *Diretor Cururu* e *Lula*.

Entretanto, não foi feita uma marcação clara de gênero associando *Lula* ao gênero feminino, que não porta quaisquer adereços, apesar de ser desenhada em rosa. Assim sendo, interpreto que na narrativa do desenho se possibilita uma leitura de uma questão homoerótica, o que me parece bem importante.

Do ponto de vista da comicidade, o texto do desenho se vale de recursos fundamentais do humor, os quais vêm da quebra de expectativas, e aposta nisso, esperando que o repertório do telespectador lhe permita "ler" estes desvios (ROSAS,

2002). Assim, a narrativa do episódio acima cumpre seu papel humorístico. Tal quebra de expectativas se vê na fala de *Billy* sobre o bronzeador; seu não entendimento da alusão feita por *Nigel* e todos os esclarecimentos que o personagem dá sobre como aprendeu a usar bronzeador nos causam riso, não só porque sabemos que não se ingere bronzeador, mas, especialmente pela forma como *Billy* conta sua história e a lição que ele tira dela.

Sabemos que os textos humorísticos, em grande parte, se baseiam, na realidade e nos estereótipos correntes. Caso contrário, não conseguiriam provocar o riso no leitor, mas nas narrativas humorísticas dos *DAs* há uma relativização, como verificamos na fala do personagem *Billy* (anteriormente mencionada). Importa considerar o sistema de referência para a leitura destes textos, especialmente por serem endereçados ao público infantil, pois podem ser muito eficazes e coercitivos, principalmente se não houver algum adulto interpretando e intermediando esta "leitura", e fazendo inferências e associações que julga adequadas.

Ainda, sobre algumas questões pontuadas no fragmento Garbin (2003), em estudo desenvolvido sobre identidades culturais juvenis, contribui quando refere à questão *de que as identidades são constituídas de modo diferenciado*, num exercício de busca, anseio por autenticidade e reconhecimento. Tais referências, estariam segundo a autora, sendo utilizadas como mecanismos para produção de uma identidade, singularizada num "estilo próprio" de ser jovem. No episódio do desenho, tais atitudes são identificadas em *Nigel*. Ele relata as mudanças físicas e emocionais, pelas quais está passando nesta fase adolescente; e, como qualquer jovem está inscrito nos códigos que permeiam a cultura juvenil, fala do *piercing* retirado da língua, e das questões que o singularizam dos demais personagens (as crianças *Billy* e *Mandy*). Entretanto, mostra sua fragilidade ao buscar em *Mandy* "aquilo que lhe falta", ou seja, iniciativa e perspicácia na solução do problema amoroso. Observo que, quando é marcada nos episódios a racionalidade da menina diante da solução do problema amoroso, no caso, a idéia de criar uma poção do amor que deverá ser oferecida a bruxa pela qual *Nigel* está apaixonado, está sendo inscrita uma posição diferente para as personagens meninas. Esta diferença é possibilitada pela questão que se coloca no enredo: quem tem a melhor idéia para o problema colocado? Respondendo:

uma personagem menina! Já os personagens masculinos sequer são capazes de colocar o plano em prática!

Outra questão que marca este "empoderamento feminino", é a própria figura da *Vovó Puro Osso*. Trata-se de outra personagem feminina, que é nomeada a fim de criar a poção e tornar possível a realização do plano sugerido por *Mandy*. Seu neto *PO* está ali, presente, e apesar de seus poderes sobrenaturais demonstra não ser capaz de resolver o problema, recorrendo à avó e citando-a como referência na criação de poções de amor. Poderia se pensar que a figura feminina sempre apareceu, ao longo dos tempos, associada às questões de amor e afetividade, ou de poções e encantamentos (feiticeiras, bruxas), mas creio que neste caso o que mais se destaca é a submissão ou resignação do masculino ao espírito de iniciativa, sagacidade e inventividade do feminino, principalmente porque *Billy* havia demonstrado não ter compreensão do assunto como podemos observar no recorte da fala do personagem-menino: *Acho que devia dar um cascudo nela, ou jogar um montão de areia. É assim que fazemos lá na escola quando gostamos de uma garota*<sup>29</sup>.

Assim, temos nos *DAs*, meninas que demonstram serem rápidas na solução de problemas, procurando obter ganhos secundários, e, por outro lado, temos meninos que demonstram não serem capazes de lidar nem com suas próprias emoções. A seguir reforçarei a análise da posição de fortalecimento das meninas num exercício de transgressão e maquiavelismo. A personagem *Angélica* encarna bem esta representação como veremos no episódio *Feira de Artes*, do *DA Os Anjinhos*. *Angélica*, a partir da fala - *Olá! Meus amigos bebês favoritos! Adivinhem, tem uma área só para a gente poder brincar de pintura, o que me dizem?* tenta persuadir seus "amigos bebês" a colaborarem com ela no concurso de arte, pois, sem a pintura dos bebês ela não obteria a premiação. Na verdade a proposta feita por ela é uma cilada estratégica, para levar os bebês até a sala de pintura; ao chegarem lá, a menina pensa numa forma de assustar os amigos para que eles atirem as tintas para todo lado e produzam a pintura que seria elogiada e

---

<sup>29</sup>Vale referir que sob outro olhar algumas representações do feminino em discursos humorísticos podem estar ligadas a estratégias de endereçamento (no nosso caso, às crianças), já que as representações de feminino-infantil podem ser construídas dentro do que se supõe ser o *universo cognitivo/afetivo infantil*.

considerada abstrata e moderna pela comissão julgadora. Ela se vale de estratégias nada honestas, sinceros e amigáveis.



Fig. 23: *Angélica* furiosa com os amigos bebês.

Mente para os amigos, desencadeia um verdadeiro pânico quando coloca a máscara aborígene para assustá-los, enfim age como uma perfeita vilã má, falsa, desleal e cruel, que não mede esforços, mesmo em detrimento do bem estar dos bebês, para alcançar seus objetivos. Neste mesmo episódio, ela ofende os bebês, xingando-os: *Oh, seus bebês burros! Vocês estragaram toda a minha pintura!*

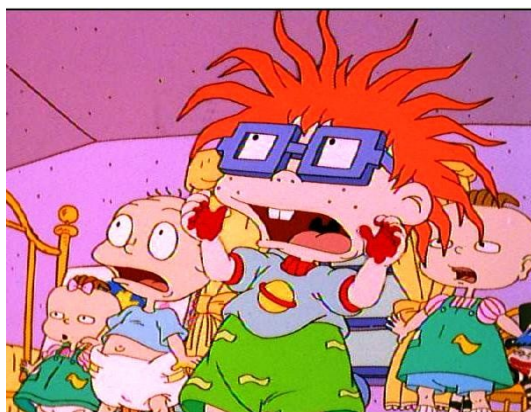


Fig. 24: Personagens *Chuckie*, *Phil*, *Lil* e *Tommy* apavorados.

É basicamente neste momento que a trama é desencadeada, pois é a partir dos resultados desta brincadeira de pintura não intencional dos bebês no quarto de *Angélica*,

que ela assume o mérito e a autoria do feito, objetivando obter não só o reconhecimento por parte de sua mãe *Charlotte*, mas, ainda, poder concorrer na feira de artes a um prêmio maior. Se a atitude dos bebês é visibilizada como inocente, sem intencionalidade, típica de crianças pequenas que não têm um controle motriz e uma compreensão adequada do uso de tinta para pintura e, por isto mesmo, acabam por sujar a si e ao ambiente, por outro lado, as atitudes de *Angélica* são retratadas como contendo evidente intencionalidade. *Angélica* premedita suas ações, mente, se vale de ardis para o convencimento dos demais, e seduz a própria mãe, convencendo-a de ser a única autora da pintura. *Angélica* mescla uma relativa "inocência infantil" com uma precocidade maquiavélica, calcada numa vitalidade infantil e, com um brilho malicioso no olhar, demonstra uma malandragem muito mais próxima de um comportamento adulto, quiçá problemático. Ela utiliza-se de sua posição de menina e de criança para levar vantagens e manipular os demais.

Sua sabedoria é de gente grande e as atitudes, distantes do mundo infantil ou de nossa representação dominante de infância. Assim, no episódio *Reunião de família*, a personagem amedronta intencionalmente o primo *Tommy*, que a interpelou sobre a expressão "reunião de família". Na verdade, ela faz o garoto *Tommy* crer que será adotado por outros pais. Assim, na personagem *Angélica* encontramos traços de crueldade e maquiavelismo adultos; suas atitudes não trazem nenhuma contribuição social, educativa e, entretanto, ela não é punida, como poderíamos esperar de um *DA* destinado ao público infantil. Como sabemos, sempre houve personagens maus na produção para a infância, entretanto, tais personagens perversos eram punidos e o mal, assim, era mostrado como algo a ser evitado, ao contrário das maldades de *Angélica* que terminam sendo toleradas.

Os dramas vividos por *Angélica* junto ao grupo de bebês mesclam a capacidade adulta na forma de lidar e resolver problemas, com um estereótipo de menina. Nas situações burlescas em que por vezes se encontra, aparece a dimensão diabólica em oposição à aparência ingênua da personagem. Seus questionamentos, em geral, não acompanham os do restante dos bebês; estes, ainda que possuam precocidade na

comunicação, não possuem a inteligência de *Angélica*, que parece ter incorporado um conhecimento e uma sabedoria utilizada de forma negativa. Ela utiliza atitudes politicamente incorretas para atingir seus objetivos, importando-se menos com o efeito que seus meios possam produzir sobre os demais, priorizando a execução de seus planos em detrimento do bem estar de seus amiguinhos.

Apresento a seguir o diálogo da protagonista *Angélica* com os amigos bebês no episódio *Negociando Phil*:

*Angélica: O jogo acabou, vamos lá!*  
*Phil: Por que eu tenho que ir?*  
*Angélica: Porque eu queeeeeeeero! Aqui uma proposta que vocês não podem recusar: eu deixo você brincar com esta geleca divertida e vocês me dão o velho e chato Phil. Pode crer que vocês vão ficar com a melhor parte do trato.*  
*Tommy: Desculpe, Angélica, a gente quer ficar com Phil!*  
*Angélica: E se eu prometer ser legal com vocês para sempre?*  
*Phil: Tá legal, eu vou! Por todos os bebês onde tiver uma...(Angélica arrasta o amigo pelo braço em direção as outras meninas que aguardam para brincar de mamãe com o bebê de verdade).*

Após certo tempo *Phil* desiste da brincadeira porque detesta espinafre e as meninas estão preparando bolo de espinafre para ele comer. *Angélica* então diz:

*O quê? e desistir de eu ser boazinha com você e os outros bebês para sempre?*  
*Phil : Ah é... E como vou saber se você vai fazer isso?*  
*Angélica: E que tal se eu provar sendo extra boazinha com você agora mesmo?*  
*Phil: Como?*

*Angélica: Eu te dou esta minhoca nojenta super gorda...Ta legal, Ta legal! Eu vou procurar um tatu bolinha também!*

Mesmo com todas as promessas e subornos *Phil* hesita e diz:

*Puxa, Angélica não sei não, aquela não encheu minha barriga!*  
*Angélica: O que? Eu te trouxe uma minhoca e um inseto seu porcalhão!*  
*Você quer mais ou o que?*  
*Phil: Que tal um de seus biscoitos?*  
*Angélica: Biscoito?! Sem essa! Sou eu quem tira biscoitos de vocês, bebês, e não o contrário. Pode esquecer!*

No seguimento do episódio, os bebês resolvem resgatar seu amigo *Phil*, mas refletem sobre as implicações de seus atos em voz alta e reafirmando o seu conhecimento da maldade da menina, dizendo:

*Chuckie: Bem que eu queria ele de volta...*  
*Tommy: Isso significa que Angélica não vai ser boa com a gente para sempre.*  
*Lil: E vai continuar roubando nossos biscoitos!*  
*Kimi: E continuar quebrando nossos brinquedos.*  
*Tommy: E xingando a gente.*  
*Chuckie: E fazendo de propósito!*

A seguir, no episódio *O Rei do Bowling*, os bebês (meninos) demonstram sua desinformação sobre o que venha a ser uma pista de *bowling*. Segue o diálogo:

*Phil: O que é este lugar, Tommy?*

*Tommy: Eu não sei.*

*Phil: Acho que é uma caverna*

*Chuckie: Eu acho que é uma fábrica de terremoto...*

*Angélica: Uma fabrica de terremoto! Ai, meu Deus! Vocês são mesmo uns bebezinhos bobocas. Acho que não sabem nem de que lado mamar na mamadeira! Isto é uma pista de bowling.*

*Tommy: O que é isso?*

*Angélica: Uma pista de bowling é um lugar onde gente velha põe o sapato de palhaço e joga pedras grandes em garrafas de leite para poder ganhar um campeonato!*

*Lil: Campeonato?*

*Angélica: Campeonato é um lugar para ver quem nasceu campeão. Como todos acham que nasceram assim, eles jogam para ver quem é que tem razão. ãnnnn! (Suspira Angélica diante do desconhecimento dos amiguinhos).*

*Uauuuuuu! (Todos os bebês suspiram com ar de perplexidade.)*

*Angélica: Caramba! Essas criancinhas não sabem nada!*

Nessa última fala, *Angélica* se mostra muito segura de si, se referindo aos outros bebês e à sua desinformação sobre o que se possa fazer numa quadra de boliche.

O que podemos verificar neste diálogo são dúvidas que permeiam qualquer universo infantil, no qual haja desconhecimento de uma série de contextos que fazem parte da realidade dos adultos. Então, o que nos chama a atenção? Como argumenta Buckingham (2007, p. 183) na TV *as representações em si tem inegavelmente mudado*, se referindo às "situações de excesso" que podem ser verificadas na tela em relação a filmes e animações; o autor vincula o investimento no excesso, no humor como uma aposta para que *o público ria dos exageros*. A questão é que, no diálogo acima, quando *Angélica* atribui o adjetivo "bobocas" e, ainda, refere que seus amigos bebês (gênero



masculino) nada sabem, ela parte de pressuposição e posição e uma forma de tratamento que a coloca numa posição de que sabe mais que eles, porque é maior, ou porque é menina, ou porque tem experiências que eles não possuem. Tal comportamento, quando se trata de crianças maiores que as personagens do desenho, no dia a dia das escolas e das comunidades, costuma ser apontado contemporaneamente como *bullying*<sup>30</sup>.

O *bullying* tem a ver com a necessidade de poder que algumas crianças e adolescentes têm e o desejo de exercê-lo sobre outras. Existem várias formas de *bullying*, que não deixa de se constituir como uma forma de violência; uma delas é a ironia quando utilizada para humilhar e intimidar os mais frágeis ou diferentes. Conforme Hamilton (2010, p. 162): *a menina que produz o bullying é suficientemente esperta para apresentar-se como amiga ou aluna ideal e para se relacionar bem com professores e outros adultos. As atitudes de Angélica estão marcadas pela intencionalidade de provocar medo ou, como no exemplo acima, sensação de inferioridade nas outras crianças. No entanto, quando algum adulto está por perto, ela sempre se relaciona com ele buscando apoio e se colocando como vítima. Seus pais ignoram esse comportamento hostil, sendo que sua mãe apóia a filha incondicionalmente nos seus atos.*

No fragmento do episódio *Mistério no Expresso Comum*, também recortado do *DA Os Anjinhos*, Angélica, totalmente autossuficiente, entra num trem dando rodopios e falando a sua "interlocutora", a boneca *Cintia*: *Bem, Cintia, diga adeus ao seu lar! Talvez a gente volte um dia, talvez não. Angélica Pickles segue os passos de um outro rumo!*

Após esta fala enigmática, a menina embarca no trem com os demais bebês para um passeio familiar. Todos os bebês estão sentados num dos compartimentos de passageiros, enquanto o trem vai se deslocando.

*Chuckie: Eil! A estação toda do trem tá indo embora!*

*Angélica: Você é tão burraldo! Nós é que estamos andando, viste!*

*Chuckie: Estamos? (titubeante e apavorado.)*

*Angélica: Claro, não tem como sair.*

<sup>30</sup>Sobre esta questão, vale acrescentar que a personagem *Angélica* está marcada por recorrentes traços de perversão presentes nos episódios analisados.

*Tommy: Não se preocupa, Chuckie, viu como ele vai devagarzinho?*

*Chuckie: Ahaã!*

*Angélica: Mas vai começar a andar mais, e mais depressa!*

*Chuckie: Auaua!*

*Angélica: Vejo que trouxe seu velho urso burro.*

*Chuckie: Ele que quis vir...*

*Angélica: É, sei...*

*Lil: Você também trouxe um brinquedo, Angélica!*

*Angélica: A Cintia não é um brinquedo, é uma companheira de viagem e já que falou nisso é hora do sono de beleza dela.*

*Chuckie: Ah... talvez o meu amigo, companheiro de viagem esteja precisando de uma soneca também...*

*Angélica: Se precisa! (olhando com desdém para o urso de pelúcia desbotado e com um olho só).*

O humor do episódio, assim como de outros, está estreitamente vinculado ao que os estudos de comicidade têm referido como "riso de zombaria". Propp (1992, p. 99) observa que, "na literatura satírica e humorística o ato de fazer alguém de bobo é muito comum", sendo o "sustentáculo principal [...] do folclore cômico e narrativo". O autor, que analisou principalmente a literatura dramática, chama a atenção para as "brincadeiras e as peças, às vezes cruéis, pregadas em pessoas absolutamente inocentes e às vezes até muito boas, mas que, não obstante, suscitam o riso" (p. 105), o que poderia ser, de certa forma, aplicado a muitas cenas em que *Angélica* exerce sua maldade em relação aos bebês.

Sabemos que a visão sobre as diferenças de gênero exprime-se em diferentes tipos e gêneros de textos e eu diria que se estampa igualmente bem neste fragmento. O desenho mostra condições de possibilidade para o empoderamento da personagem *Angélica*, na trama. As representações trazidas põem em questão a dominação dos personagens meninos ou sua posição de primazia e verificamos que aqui há uma renúncia à

docilidade e fragilidade através da quais outras personagens crianças meninas foram retratadas.<sup>31</sup> Tal abandono do estereótipo é construído por oposição dentro da própria trama: assim, se *Angélica* é forte e determinada, por sua vez os representantes meninos são fracos e inseguros. Esta representação diverge da que é bastante visível em outros *DAs*, onde quem se destacava eram os personagens masculinos, meninos ou não.

Entretanto, como verificaremos a seguir, na atualidade, tanto nas representações de *DAs* como no contexto social mais amplo, as meninas vêm assumindo diferentes posições. A este respeito versa uma matéria *O Jogo é Delas*, publicado no encarte Informática do jornal local Zero Hora (2010, p. 02), em que se pode ler: *na próxima vez que alguém lhe disser que joga igual a uma menina, tenha certeza que é um elogio*. A reportagem iniciava com a fala anterior e a temática era sobre a presença das meninas, novas consumidoras de mídias eletrônicas dirigidas ao entretenimento, tais como games de redes sociais ou outros entretenimentos eletrônicos. Salienta-se que, anteriormente, apenas os meninos apresentavam bom desempenho e interesse. Na reportagem era salientado o quanto o mercado tem se adaptado a este novo público *diversificado*.

Trata-se de meninas que, na contemporaneidade, escapam ao estereótipo da passividade e são capazes de se identificar com personagens que representam coragem, modelos de poder, heroísmo e domínio na fantasia<sup>32</sup>. Contudo, os novos modelos identificatórios para as meninas não precisam mais seguir um padrão *sexy* para se constituir como símbolos do poder. As meninas de hoje querem poder, mas ao mesmo tempo querem viver na fantasia, um mundo de poder e igualdade. *Elas não precisam guardar a raiva e a agressividade como boas menininhas, mas também não precisam agir como meninos*. [Podem] *ser meigas, engraçadinhas, carinhosas, charmosas, mas também criaturinhas destrutivas* (JONES, 2004, p. 98).

---

<sup>31</sup> Outras personagens meninas podem ser identificadas nesta herança de valentia e entre elas, cito a *Mônica*, personagem das *HQs* de Maurício de Souza, conhecida por bater nos meninos com seu coelho.

<sup>32</sup> Ressalto que não foi intenção deste estudo reforçar um padrão hegemônico de representações engessadas do masculino e do feminino, mas suspender os estereótipos contemporâneos, modelos identificatórios de masculino e de feminino, entendendo que há neste processo negociações entre as várias representações de gêneros.

#### 4.1.2 A fragilização das figuras masculinas nos *DAs*

Apesar de, na seção anterior, já ter feito algumas observações sobre a representação de figuras masculinas, nesta seção, especificamente, analisarei fragmentos de ambos os desenhos, buscando detectar mudanças e a emergência de outras versões de masculino e manutenção de alguns padrões. Assim, ainda que siga havendo disparidades e estereotípias de gêneros, observa-se que algumas diferenças têm ou sido diluídas ou surgido com "nova roupagem", como veremos a seguir nas análises desenvolvidas. Seleccionei entre tantos episódios alguns nos quais as questões investigadas "saltaram" aos olhos (no caso da pesquisadora), e nesta seção compartilharei minhas proposições com os leitores deste trabalho.

No *DA As Terríveis Aventuras* serão abordados os episódios: *Fica Esperto (Smarten Up)*, *Calças de Corrida (Runaway Pants)*, *O Dia Do Puro Osso (A Grim Day)*, *Adivinhe o Que vem Para o Jantar? (Guess What's coming to dinner?)*, *Em Palpos de Aranha (Spider's Little Daddy)*, *Foice 2.0 (Scythe 2.0)*, *Bicho Papão (Bully Boogie)*, *Escola de Magia do Sapo Cururu (Toadblatt's School of Sorcery)*, *Magia Adolescente (One Crazy Summoner)*, *Um passeio Por Asgard (A Kick in the Asgard)*, *O dia do contra (Opositte Day)* e *Uma profecia Sinistra (A Grim Prophecy) Puro Osso VS Mamãe (Grim VS Mom)*. E nos *Anjinhos: Jonathan de Babá (Jonathan Baby-Sitter)*, *O Grande Ciclista (Uneasy Rider)*, *Mistérios no Expresso Comum (Murmur on the Ornerly Express)*

Considero, inicialmente, que as mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas que caracterizaram o mundo ocidental a partir dos anos 50, afetaram de forma marcante as masculinidades hegemônicas pondo em xeque o padrão de masculino ocidental do homem forte, inteligente, estrategista, determinado e racional, aquele que não se submete às funções domésticas, constituindo uma figura viril, sedutora e corajosa. Disputas em relação às questões de gênero, o próprio consumo definidor de identidades, as novas tecnologias, as disputas pela própria subsistência num mundo do trabalho competitivo, segregador e inconstante, as tecnologias reprodutivas que, de certa forma, libertaram a mulher de uma maternidade sucessiva, o fluxo das cidades

ocidentais em seu ritmo acelerado, todos estes fatores fizeram com que houvesse um declínio da masculinidade no formato até então reconhecido e valorizado - formato moderno. Diante de novos estímulos, uma nova sensibilidade afetou as masculinidades, refletindo-se não só na mudança de estereótipos, mas também na forma como são entendidas e aceitas. O "modelo" tradicional de homem vem caindo em desuso, por assim dizer. Assistimos à fecundação *in vitro*, a novos conceitos sobre maternidade e paternidade, a mudanças nos laços conjugais; conforme Lipovetsky (1994), todos estes fatores e, ainda, as novas técnicas de procriação, as crises de referências das identidades, os altos índices de divórcios, tudo isso, associado à expansão capitalista neoliberal, propiciou um apagamento da figura tradicional do masculino e uma crise de identidade nas crianças. Vemos, por exemplo, os chamados *Metrossexuais*<sup>33</sup>, os *Emo*<sup>34</sup> e uma tribo de representações de masculino cujas emoções são demonstradas tanto na indumentária quanto nas atitudes, quebrando a rigidez de imagens tradicionais. Os chamados discursos emancipatórios exerceram um efeito de atualização de categorias sociais que, em outros tempos, anteriores a pós-modernidade, estavam adequadas e comprometidas com as proposições daquele modelo de sociedade. Pode-se perceber que os sexos perderam de certa forma sua singularidade, sendo o efeito, uma indiferenciação em relação à representação simbólica.

Nos desenhos também começamos a nos deparar com estes personagens que têm sua imagem e subjetividade construída a partir de referenciais pautados numa fragilidade, como veremos no fragmento do episódio *O Dia Do Puro Osso* a seguir.

O *General Cicatriz* está no seu jardim e conversa com os anões de gesso, quando é interrompido por *PO* que fala: *Oi, Cicatriz!*, e o mesmo surge como num passe de mágica.

*General Cicatriz: Ceifador Sinistro, o que posso fazer para servi-lo?*

*PO: Ohh! Eu estava passando quando vi você brincando com bonecas!*

*General Cicatriz: Bonecas? Que bonecas? Eu não vejo bonecas!*

<sup>33</sup> Termo utilizado para descrever homens heterossexuais que demonstram excessiva preocupação com aparência.

<sup>34</sup> Estilo musical dentro do gênero Punk (Emocore). Também se utiliza o termo para definir aspectos relacionados cultura e moda própria à este estilo.

*PO: Essas bonecas (apontando para os anões).*  
*General Cicatriz: Anões!!! Estas estatuetas de anões são muito importantes. Importantes itens do meu luxuoso jardim.*

O jardim é repleto de flores coloridas e grama bem aparada. E *PO* segue argumentando que gostaria de jogar mini golfe nele, mas está sem parceria e, então, convida o *General*. Este reluta em aceitar o convite, pega um ancinho e diz: *Muito melhor não ceder às tentações. Vou ficar aqui com meus anões*. E começa a capinar em meio às flores multicoloridas. Ajoelha-se na grama, pega uma margarida e começa a cheirá-la e despetalá-la, no velho jogo de adivinhação amorosa, dizendo: *Mal me quer, bem me quer, mal me quer, bem me quer...* O *General Cicatriz* acaba por ceder aos apelos de *Puro Osso*, e, de posse da foice mágica, dá vida aos anões de jardim formando um exército que passa a agir sob seu comando. Sua real intenção é pôr em prática o antigo e sonhado plano de dominar o mundo, contudo acaba apenas comandando "exército de anões" na execução das tarefas de embelezamento do jardim.

Esta passagem pode ser articulada à debilidade e a crise nas quais os personagens masculinos vêm sendo narrados nos *DAs*. Socialmente, víamos que a masculinidade nas sociedades tradicionais estava diretamente relacionada com a função social de proteção, cuidados defesa e provimento da subsistência, sendo-lhe vedada a expressão de emoções e sensibilidade. Neste novo modelo social também a positividade atribuída às masculinidades pelas ações sofreu mudanças. Conforme Nolasco (2001, p. 251) *a função positiva conferida à masculinidade passa a ser negativa*. Segundo o autor, na narrativa moderna, iniciou-se um processo de decadência das representações masculinas, e tal efeito se estende ao contexto atual, desembocando nas representações de personagens na mídia, como *Chuckie, Billy, Irwin, Harold* e o próprio *General Cicatriz*.

Podemos refletir sobre o quanto esta descaracterização da representação social masculina na mídia possa estar a serviço de uma crítica a antigos paradigmas que já não servem para sustentar as relações masculinas, mas também pode ser pensada como *um*

*reflexo da redução da força simbólica masculina dentro da cultura individualista da contemporaneidade (2001, p. 240).*

Contudo, importa marcar de qual pressuposto parto nas análises aqui desenvolvidas. Partilho especialmente das teorias que entendem que as masculinidades são construções culturais que, portanto, variam em determinadas épocas e se mantêm em determinados períodos; que são produzidas pelas relações de poder entre homens, mulheres e, entre os próprios homens, são afetadas por muitos outros elementos que interferem nas identidades. Apoio-me em Kimmel (1998) quando pontua que as masculinidades, como socialmente construídas, não possuem uma essência eterna, não são de ordem biológica e nem mantêm qualquer relação com o mítico.

Neste sentido, os desenhos trazem diferenças em relação à posição masculina tradicional. *Billy (As Terríveis Aventuras...)*, por exemplo, aparece como um menino fragilizado, uma figura pouco inteligente, assim como *Tommy e Chuckie (Os Anjinhos)*, que não agem ou nada resolvem sem a forte e marcante presença feminina de *Mandy* e de *Angélica*. A própria apresentação visual dos personagens marca essa distinção, *Billy* é mostrado com um grande nariz, cara de "bobão", calças curtas e sempre retirando meleca verde do nariz, por vezes manifestando atitudes escatológicas. *Chuckie*, por sua vez, usa óculos desproporcionais para seu rosto, e têm cabelos desalinhados, calças curtas, e aparece sempre atrapalhado, tropeçando nos objetos. Trago a seguir fragmentos de episódios que caracterizam este enfraquecimento dos protagonistas do gênero masculino.

Em *Fica Esperto (As Terríveis Aventuras...)*, *Puro Osso* se dirige ao *Billy*, dizendo: *Sorria, flor do dia, para que tanta tristeza? O menino está preocupado com o fato de poder se "ferrar" na prova de matemática do dia seguinte. Segue a cena em que Billy afirma: sou um grande imbecil! Puro Osso tem uma idéia para ajudar Billy nesta dificuldade: usando de seus poderes sobrenaturais irá dar ao menino condições de tirar uma boa nota na prova. Explica para Billy como funcionará a magia: através da ingestão de um verme, que denomina como "literário", ele terá um auxiliar para resolver as operações da prova. Então, é mostrada uma espécie de radiografia do cérebro de Billy, lá*

se vê o verme literário que entrou no corpo e tenta assumir o comando do cérebro. Na cabeça de *Billy*, o verme encontra uma plaquinha com o dizer: *vacancy* (férias), mensagem que deixa subentendido o quanto o personagem é intelectualmente limitado. O verme está no corpo do gato mais precisamente em seu cérebro. Assim *Milk Shake* (o gato) assume as funções de professor usando uma vara para marcar as lições no quadro negro, chapéu de mestre e óculos parodiando um acadêmico e questiona *Billy* dizendo: *Concentração! Se um trem deixa Chicago a umas três horas, viajando a 112km por hora, e o outro... Billy* interrompe o professor *Milk Shake* erguendo a mão bem à frente e, grunhindo, pede licença para falar.

*Milk Shake: O que é?*

*Billy: Que tipo de trem?*

*Milk Shake: Isso não importa!*

*Billy: Pode ser o azul? Eu gosto de azul hahahah!* (E o menino segue dando uma risada alterada, fora do contexto que se espera de um aluno numa sala de aula)

*Milk Shake: Tá bom, um trem azul deixa Chicago...*

(Novamente, *Billy* interrompe): *Mas quem está no trem a vapor? Será que são dois palhaços?*

*Milk shake: Isso é irrelevante!*

A situação cômica, aqui, se instaura pela ruptura de esquemas culturais habituais, pelo inesperado. No contexto escolar, sabe-se que, em problemas matemáticos, os dados que interessam são apenas aqueles que dizem respeito à sentença matemática focalizada no conteúdo. Detalhes fatuais são dispensados e este aprendizado - em que consiste um problema matemático - muito cedo é feito pelas crianças que vão à escola. No episódio acima, a ruptura do *script* gera o humor e, além disso, a insistência de *Billy* em sua ignorância reforça o humor, na medida em que o personagem se apresenta como tolo e paspalho - fonte inesgotável de riso nos grupos humanos.



Além disso, mais adiante, no mesmo episódio, o próprio verme no corpo do gato *Milk Shake* afirma que *Billy* é uma afronta à humanidade:

*Milk Shake: Agora chega! Você, meu filho, é um imbecil, um arremedo de ser pensante, uma causa totalmente perdida! (E Billy pergunta para Mandy e PO):*

*Billy: O que ele disse? (A seguir Billy tenta persuadir o verme, que agora se encontra no corpo de seu gato Milk Shake, a auxiliá-lo.)*

*Billy: Toma, gatinho, o papai comprou um rato de borracha para seu gato predileto. Tem um pires com leite morno e uma grande quantidade de biscoito para gatos.*

*Milk Shake: Não adianta, Billy, eu não vou me render às suas patéticas tentativas de obter os meus serviços através de subornos infantis com esses presentes insignificantes! (Responde o gato.)*

*Billy: Tá bem, eu não sei o que você disse, mas parece que não vai me ajudar a passar na prova. (Billy responde.)*

*Milk Shake: Hum, você não é tão estúpido quanto pensei que fosse...*

Em outro episódio, *Calças de Corrida*, o narrador inicia declarando:

*"Você está viajando por outro mundo, não apenas um mundo dos burros e idiotas, mas dos muito burros e desesperadamente tapados. Um mundo onde é normal roer suas unhas dos pés*

*Próxima parada "O Mundo de Billy" [...],*

*Conheça o pai de Billy, um pai de família amoroso e trabalhador, mas não muito esperto".*

Aparece, então, o pai de *Billy* na porta da casa se despedindo da mãe, segurando uma xícara de café quente, trajando camisa social com gravata e, na parte inferior do corpo, sapatos, meias e apenas uma cueca. Ele estava indo para o trabalho vestido desta forma, o que marca que não só *Billy* é limitado, mas também há outros personagens masculinos da série que o são. Também este é um momento de humor, do típico humor infantil, que não exige muita sofisticação interpretativa, ou seja: qualquer criança já conhece a regra de que não se sai na rua de cuecas e o fato de um adulto fazê-lo representa uma quebra das regras sociais.

Também *Irwin*, o amigo de *Billy*, figura como um personagem-criança atrapalhado, sempre apaixonado por *Mandy*, que não lhe dá a menor atenção.

No fragmento que segue, *Adivinhe o Que vem Para o Jantar?*, novamente é marcada a idiotice e a limitação cognitiva do personagem menino *Billy*:

Assim, *Mandy* diz: *Billy*, odeio ter de dizer isso para você, mas você nunca vai entrar na academia Rowllington, porque, a academia Rowllington (...). *Billy* interrompe *Mandy*, completando a frase: *É só para gênios, e eu também sou um deles, posso até provar, me faz uma pergunta, propõe um desafio, qualquer coisa serve. Puro Osso* intervém e questiona: *Qual o autor da Teoria da Relatividade?* *Billy* responde: *É uma pergunta capciosa, todo mundo sabe que morcegos são mamíferos*, em outra resposta absurda, que provoca riso. *Mandy*, então, ordena: *Quero ver você amarrar os sapatos!* E *Billy* responde: *Ah, por favor, Mandy essa é ...* *Billy* desce para baixo da mesa, amarra os pés da mesa com o cadarço dos tênis e sai correndo, em seguida, para atender a porta quando a campainha soa; obviamente, derruba a mesa e tudo o que há sobre ela. Pela via do risível, o cômico nos incita a ironia. Contudo, este ar trivial e o efeito de graça e diversão do desenho não subvertem a condição subjetiva em que o personagem *Billy* é narrado: desligado, sem competência e perspicácia, desajeitado e cheio de sequelas. Como tenho demonstrado a partir da seleção de alguns episódios, o menino não só não gosta de estudar como vai sempre mal na escola, sem considerar as inúmeras confusões nas quais não intencionalmente se envolve e nas quais sempre tem de ser socorrido por *Mandy* e *PO*:

No mesmo episódio, *Puro Osso* questiona o diretor sobre os resultados de *Billy* na prova. O diretor explica, então, que lamenta, mas o menino tirou menos de cinco e, tendo o teste sido aplicado também em uma pá e duas rosquinhas (sic), as notas de ambas foram "mais dezessete", ou seja, superiores às do *Billy*. O diretor acrescenta, sob pressão de *Hoss Delgado*, que, se *Billy* se esforçar e for diligente nos estudos, terá potencial para ser um ótimo macaco de pesquisa, novamente provocando o riso, pela aproximação do menino - uma pessoa humana, racional, enfim - com o reino animal, considerado irracional e inferior nos discursos correntes.

O próprio *PO* no episódio *Bicho Papão* aparece vestindo pantufas de cor de rosa, assumindo, de uma forma estereotipada, funções que sempre foram delegadas ao feminino, como assar biscoitos, cuidar as crianças etc.

Certamente que as mudanças de grande amplitude que ocorreram na condição feminina cujo efeito inclusive pode ter influenciado o declínio progressivo do papel materno, dentre estas a valorização da carreira profissional, tem levado a um borramento das fronteiras entre papéis e até a esta inversão. Atualmente, vemos que em muitas famílias a participação mais ativa do pai ou de algum adulto masculino na vida dos filhos, na rotina diária dos mesmos, está conectada ao competitivo mercado de trabalho e à inserção das mulheres em campos hierárquicos do poder. De forma um pouco similar ao episódio acima citado, veremos a seguir, num fragmento de *Os Anjinhos*, (episódio *Jonathan de Babá*), o assistente sofredor de *Charlotte* (a mãe de *Angélica*), recebendo a incumbência de tomar conta de sua filhinha e de seus amigos *Bebês Anjinhos* (*Rugrats*), enquanto esta sai para "cavar sujeira dos concorrentes, tarefa que havia solicitado a ele sem que este conseguisse cumprir". *Angélica* brinca de ser a chefe dos bebês, e, como em muitos outros episódios, suas ações nas brincadeiras reproduzem as relações de sua mãe com os demais.



Fig. 25: Personagem *Angélica*.

*Jonathan* acaba por descobrir, enquanto toma conta das crianças, que *Angélica* é tão tirana quanto sua mãe *Charlotte*. A mãe dirige-se ao assistente e diz:

*Charlotte: Jonathan, quero que mantenha Angélica ocupada o tempo inteiro. Angélica, queridinha, mamãe tem que correr para o escritório, fique de olho no Jonathan. Quero o relatório completo do meu anjinho quando eu voltar, (também foram falas de Charlotte).*

*Angélica: Oh, mamãe, eu tenho certeza que o Jonathan vai ser um babá muito, muito bom! diz Angélica. (E segue ironizando):*

*Angélica: Ah, Jonathan, eu tenho serviço para você!*

*Jonathan: Brincamos mais tarde, respondendo a Angélica. (Ela, então, retruca):*

*Angélica: Acho que a mamãe não vai gostar nada de saber que não deu atenção pra mim, Jonathan. [...], Assim, está bem melhor! [...]* (O assistente passa a servir aos caprichos de *Angélica*).

*Jonathan. Senhorita Angélica, não quer que eu pegue um arquivo?, (pergunta Jonathan).*

*Angélica: Não! Quero que fique aqui! Ah! Onde eu estava? (Questiona Angélica aos bebês).*

*Lil: Acho que o Jonathan quer cavar um buraco no mundo como os homens toupeira, mas pra fugir da Angélica! (Fala a bebê Lil De Ville).*

As representações de masculinidade destes *DAs* fazem um espelhamento<sup>35</sup> dos códigos da cultura contemporânea, na qual a masculinidade vem perdendo a representação de vigor, competitividade e agressividade (valores que tradicionalmente caracterizavam a representação do masculino).

No episódio, o papel desempenhado por *Jonathan* não está apoiado numa representação masculina, mas numa representação feminina, do que se espera de uma babá. Na atualidade, a masculinidade "enquanto marca do sexo do sujeito empírico deixou de ter seu valor de uso" (NOLASCO, 2001, p. 47).

Fatores como a inseminação *in vitro* e a clonagem demonstram o quanto os códigos da cultura pós-moderna vêm prescindindo da representação masculina.



Fig. 26: Personagem *Jonathan*.

Hoje, tal expectativa de desempenho pode ser encarnada tanto pelo gênero masculino quanto pelo feminino e, no caso destes *DAs*, o é prioritariamente pela personagem feminina. Como refere Nolasco (2001, p. 46):

---

<sup>35</sup>Segundo Silva (2000a, p. 100) no cenário cultural contemporâneo "os signos não remetem mais a referentes "reais", mas simplesmente a outros signos – representações de representações".

A crise do mundo moderno precipitou um outro modelo de sociedade que deixou de ser normatizada pelas tradições e passou a ser normatizada pela política, pelo direito, pela tecnologia e pelo mercado. Neste tipo de sociedade as representações de homem e mulher foram ficando cada vez mais semelhantes entre si e, deste modo, demandavam do sujeito empírico uma adequação àquilo que passou a regular o eixo da organização social: o jogo das diferenças.

Assim, neste exercício de visibilidade das imagens dos *DAs*, significados são tornados acessíveis, o que faz com que sejam introjetados sem nos questionarmos sobre o contexto de poder no qual são negociados.

Tomemos o próximo fragmento do episódio *O Dia Do Puro Osso*:: há tomada em *close* sobre a casa de *Billy*, uma típica casa estadunidense de dois andares em tom amarelo; é um dia ensolarado e a mãe de *Billy* entra na sala, trajando um vestido colado ao corpo em tom de rosa, brincos e batom em um tom de vermelho vivo; sorridente, fala em voz melodiosa: *Billy, tá na hora de guardar os brinquedos. Nós vamos visitar a sua avó hoje!*

*Billy* dá um grito eufórico: *Ehhhh! Nadando no rio, passando a floresta para chegar na casa da vovó.* E segue saltitando pela sala, carregando uma cesta de piquenique e vestido com uma capa tal qual a personagem dos contos de fadas *Chapeuzinho Vermelho*, em mais um exemplo de intertextualidade. *E PO* comenta: *Já estou até vendo que vou ter que ir nesta visita também, dirigindo-se à mãe de Billy, que, entretanto, responde: Oh, não, não, não. Não quero que você mate a vovó de susto!* *PO* então diz: *Agora vou para a casa da Mandy,* ao que *Billy* responde: *chauuuuuuu!* *Nadando no rio, passando a floresta (Billy segue cantarolando e pulando).* Para em seguida, olha para sua mãe e pergunta: *Onde é que nós vamos mesmo?*

Posto este fragmento, vamos refletir que não se trata de um conto de fadas, aquelas histórias mágicas que - em uma interpretação psicanalítica - nos falavam, acima de tudo, da possibilidade de simbolizar, de poder desejar o mal sem efetivamente praticá-lo, que possibilitavam através da eficácia imaginária, dar nome ao desejo

inconsciente, a esse fantasma<sup>36</sup> que nos causava angústia. E se, naquele universo, não era preciso ser realmente má como a bruxa e dar a maçã envenenada a algum inimigo, tampouco era preciso ser real como o lobo nas narrativas dos desenhos, pois não é exatamente assim que as coisas ocorrem.

Os contos funcionam como metáforas, que inscrevem o sujeito infantil no mundo adulto, oferecendo-se como possibilidades identificatórias, como nos anuncia Bettelheim (1980, p. 32): "Os contos de fadas, à diferença de qualquer forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação". No entanto, podemos nos interrogar sobre que possibilidades identificatórias a posição de *Billy* travestido de *Chapeuzinho Vermelho*, associado a uma representação de "bobo da corte", possa estar construindo no imaginário infantil. Por outro lado, dentro de uma perspectiva pós-moderna, conforme os argumentos de Kincheloe (2004), é preciso considerar que as produções infantis da TV, inclusive os *DAs*, estão envolvidas em diferentes interesses sociais, econômicos e políticos, todos atravessadas por relações de poder, que muitas vezes trazem à tona uma pedagogia sexista e racista. Portanto, esta imagem do personagem *Billy* relativiza o masculino e, pela via da paródia, desconstrói a representação de meninos tão naturalizada no social. Mas, por outro lado, os inscreve numa posição de paspalhos alienados e palhaços.

Sigo apontando mais alguns aspectos relevantes do fragmento *Jonathan de Babá*, que podem nos apoiar nas questões referentes ao enfraquecimento, agora da figura adulta masculina. Como foi mencionado anteriormente, a figura da personagem-criança *Angélica* demonstra traços de irritação na fisionomia, com as mãos na cintura e, aos gritos, expulsa os demais bebês. Começa a comandar seu mais novo assistente — *Jonathan*. Vale lembrar que este é um adulto assistente de sua mãe, como foi referido.

Assim, verificamos nesse fragmento um borramento de fronteiras entre o espaço doméstico e o local de trabalho, o caso do funcionário de *Charlotte* (mãe de *Angélica*), enfatizando a perda de *status* do funcionário assistente na medida em que é nomeado

---

<sup>36</sup> Lacan, ao trabalhar com este conceito, salientou a "natureza de linguagem do fantasma". Ele representa - por uma superfície que inclui as diversas representações do eu, do outro imaginário, da mãe originária, do ideal do eu e do objeto.

para desempenhar uma função distinta da sua e é remetido a uma posição tipicamente feminina, uma função do "cuidado" – babá. Ele poderia ser o cuidador, o amigo da mãe, mas é nomeado explicitamente como babá. Vejamos um diálogo.

*Angélica: vamos começar a alfabetizar estes blocos; depois disso, você pode limpar a sala, e dar um banho na Fluffy,*  
*Tommy: Uau! Esse pobre Jonathan vai sofrer mais do que a gente! Olha só pra cara dele! (falando aos outros bebês sobre as atitudes de Angélica para com Jonathan.)*  
*Chuckie pontua: Temos que ajudar! [...]*  
*(Angélica segue exercendo seus poderes despóticos, dando ordens ao Jonathan.) Estes lápis não estão apontados, cuide disso pra mim! E Jonathan responde: É pra já senhorita Angélica!*

O episódio pode ser articulado ao processo histórico que ampliou os direitos individuais em relação aos deveres, estabeleceu um princípio de liberalidade inclusive no que tange a educação das crianças: criam-se as crianças para que sejam felizes e, assim sendo, a maioria dos pais já não atribui tanta importância aos deveres. *Jonathan* age como um subordinado e, com uma atitude passiva, se submete aos desmandos da menina.

Vemos, assim, uma relação de poder em que os "poderes" estão disseminados em diferentes figuras, que podem representar uma ameaça e fazem com que, assim, muitas vezes, o sujeito se submeta por temor; no caso do desenho, ocorre a submissão do adulto à menina. Observamos que, mesmo nesta embalagem leve e divertida, que nos faz rir pela inversão de papéis, os *DAs* veiculam enunciados e imagens, congregando, *Em vez das injunções de imposição, da distância hierárquica e da austeridade ideológica, a proximidade e o desanuviamento humorístico, a linguagem própria de uma sociedade flexível e aberta* (LIPOVETSKY, 1983, p. 145). E ainda, seguindo o pensamento deste autor, na sociedade contemporânea, hipermoderna, *baseada na expressão e na afirmação da personalidade individual, o culto imemorial dos pais perde irremediavelmente sua*



força, cada um é reconhecidamente livre e vive, antes de mais para si próprio (LIPOVETSKY 1994, p. 187). A criança - e aqui, no caso, a menina - passa a ser "rainha" e sua felicidade ultrapassa os direitos e legitima um conjunto de atitudes despóticas e perversas por parte da mesma.

Já no fragmento do episódio *Em Palpos de Aranha (Spider's Little Daddy)* de *As Terríveis Aventuras(...)*, mencionado anteriormente, o enfraquecimento das figuras masculinas vem mascarado pela tentativa de retomada do lugar "natural" dos meninos, num universo separado da realidade das meninas. No diálogo estabelecido pelos pais há este marcador tentando resgatar o binarismo nas relações de gênero. No episódio, aparecem em *close up* o pai de *Billy* e o de *Irwin*, ambos vestidos como mestre cucas e vale ressaltar que as indumentárias para cozinhar, tais como avental e touca, sempre foram marcadores de uma atribuição que prioritariamente foi construída como parte da realidade feminina. Nestas imagens percebe-se o quanto a mensagem é enviada de forma irônica. Mais adiante, quando o pai de *Mandy* sai chorando e gritando: *Que vergonha! Eu não tenho filhos!* *Mandy* permanece imóvel e encarando os outros pais com expressão de desafio, o que reforça o poder do feminino em relação às figuras adultas que, na situação, não contrariam a menina e demonstram estar desconcertados e temerosos.

*Mandy* é aquela criança que, mesmo pequena e sem poderes mágicos, sente-se imbuída de um poder ilimitado, identificada com o poder dos adultos, por vezes mais poderosa que estes. O seguimento do episódio marca o quanto *Billy* é medroso e acaba se colocando em apuros, traído por sua falta de inteligência. Existe uma busca de supremacia, mas tal busca é muito eventual, quase velada. *Billy* não disputa a liderança, como menino, se opondo aos desmandos de *Mandy*, pois, por mais que tente fazer frente a ela, a esperteza de *Mandy* fica muito mais marcada. De certa forma, ela é como uma figura adulta, que muitas vezes se preocupa com a segurança de *Billy*, e, em outras simplesmente admite que precisa ajudá-lo, porque ele em sua imensa incompetência não teria condições de administrar a situação sozinho.

Em *Bicho Papão, Puro Osso* surge com uma bandeja repleta de biscoitos de chocolate e sorridente exclama: *Seus biscoitos, Billy!* Ele está vestido com um avental

que mais parece um vestido longo em cuja estampa lê-se: Eu amo (*I lov*) mais a figura de um *cookie*; entretanto, o "eu amo" está representado por um coração vermelho.



Fig. 27: *Puro Osso* vestindo avental.

*PO* veste pantufas em forma de coelhinho no tom cor de rosa e usa um chapéu de mestre cucas e luvas azul-claro.

*Billy*: *Ohhh! PO, a televisão quer falar com você!* (*Billy*, se refere ao *Bicho Papão* um antigo desafeto de *PO* que surge para atormentar novamente sua vida vindo de outra dimensão através do vídeo da TV).

Acompanhemos a seguir a descrição de outro episódio e os devidos diálogos; trata-se de *Escola de Magia do Sapo Cururu (As Terríveis Aventuras...)*:

Após a apresentação dos alunos, o *Diretor Cururu* vai colocando em cada uma das crianças que chegaram para a Escola de Verão, um "chapéu", para identificação. Através deste "chapéu" mágico será identificada qual escola as crianças irão frequentar: *Weaselthorpe* ou *Gunderstank*.

O chapéu é uma Lula viva e falante, que adere a cada cabeça e lê pensamentos.



Fig. 28: Personagens *Billy* e *Lula*.

Ao chegar sobre a cabeça de *Billy*, ele comenta: *Hihhi faz cosquinha!* A *Lula* comenta: *Nossa! Esse aqui é um jarro vazio!* E segue o diálogo:

*Diretor Cururu: Uma mente fértil e aberta para aprender?*  
*Lula: Não ela é vazia. A cabeça dele é oca feito um coco! Melhor mandar para Weaselthorpe...*  
*Diretor (esbravejando): Eu odeio Weaselthorpe!!! Não passam de uma gente estranha. Aquela é a pior casa da escola. Eles me desenharam na parede do banheiro! Não perdem por esperar!*

Após *Billy*, a próxima criança a ser "inspecionada" pela *Lula* é *Mandy*. A *Lula* olha para ela e diz: *você é a próxima gracinha!* ao que *Mandy* retruca dizendo que está louca por calamares. Então, a *Lula* foge, se gruda no *Diretor Cururu* e pede que mantenha *Mandy* bem longe dela. Este fragmento no qual a questão de gênero é apontada pela presença ou não de intelecto, e, no caso de *Billy*, pela ausência, pode ser pensado como uma desconstrução atuando sobre as oposições binárias, isto é, sobre as oposições ligadas às diferenças de gênero.

Na oposição dos gêneros, há diferença no sentido de que um *gênero desvia, adia ou suspende a consumação do outro*. Como refere Scott, (1995, p. 106), *o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder*.

A visibilização de posições diferentes das posições anteriores nas quais os personagens masculinos eram viris e espertos, para personagens-meninos, "frágeis, de cabeça oca" nos *DAs* implica a construção de novos conceitos sobre identidades de gênero. Devemos considerar que a construção do gênero se dá pela distinta relação com o mundo, conforme Eagleton (1983, *apud* LOURO, 1995, p. 114) observa: *talvez o que esteja de fora também esteja de alguma forma, dentro, talvez o que seja estranho seja também íntimo*.

Vejamos agora como os personagens masculinos são apresentados na cena do episódio *Um passeio Por Asgard (As Terríveis Aventuras...)*.

Neste episódio, *Billy* acaba indo para outra dimensão e vai parar em *Asgard* onde encontra *Odin* e seu filho *Thor* e acaba por ser confundido com um guerreiro. Contudo todos os guerreiros são representados como comilões que após os banquetes vão para guerra e se matam. Um dos guerreiros passa pela fenda do tempo sendo enviado para *Endsville*. A partir desta inversão decorrem muitos problemas, especialmente para *PO* e *Mandy*, que tentam "administrar" um guerreiro na cidade de *Endsville*. Baseados na constatação de que o guerreiro somente come e faz trapalhadas, eles o enviam para casa de *Billy*, imaginando que a família não notará a diferença entre o guerreiro e o menino e é exatamente isso que ocorre. O pai *Harold* abre a porta, quando a campainha soa, e recebe o guerreiro como se fosse seu filho *Billy*, ainda que o guerreiro seja adulto, loiro, alto, magro, tenha cabelos compridos com tranças, chapéu típico e vista roupas de um guerreiro *viking*. O pai recebe-o com a seguinte fala: *Ahhhh! Te encontrei, Billy! Tua mãe está quase servindo o jantar. Entra Billy*.

O guerreiro cruza a porta e dá um empurrão, quase derrubando o pai de *Billy*. Este, em momento algum, percebe a diferença entre o filho e o visitante. Ele (pai) ainda argumenta: *Tá aí um garoto com bom apetite!*

Na sequência do episódio, novamente a questão da depreciação da figura masculina é visibilizada na fala da personagem *Mandy*, quando se refere ao amigo *Billy*. Já procuramos nos *Elysios*, em *Xangrilá*, nos diabos e nem sinal do *Billy*, comenta *Mandy* indignada com *PO*. Na cena seguinte, *Mandy* está com uma caderneta onde pode-se ler: nariz grande, chapéu, estúpido, sem cérebro (*big nose, hat, stupid, no brain*). São anotações sobre o perfil de *Billy* que ela fez, na intenção de identificá-lo nos locais por onde eles andaram à procura dele. *Mandy* então pergunta para o guerreiro que está na porta de entrada para *Asgard*: *Pode dizer onde nós estamos?* E o guerreiro responde: *Estamos em Asgard*. A menina então pergunta: *Viu um garoto com um narigão e boné de beiseball?* O Guerreiro responde: *Meio mole do miolo?* E *Puro Osso*: *Na mosca!* Grita, então, o *Guerreiro*: *Nãaaaaaaao! Acho que o nome dele é Billy!*

Vemos, assim, que também na representação do guerreiro há a demonstração de dificuldades cognitivas, pois ele não entende as regras do diálogo, os comentários de *PO* e as perguntas de *Mandy*. Assim, mais uma vez, é produzido um enfraquecimento da representação masculina pela via da falta de adequação social, de conhecimento e de compreensão.

Interessante observar que neste desenho não há um deslizamento das posições identificatórias oferecidas, especialmente em relação à personagem *Mandy* (a menina) e ao personagem *Billy* (o menino). Isso significa que, enquanto espelhos identificatórios, não há uma variação, uma multiplicidade de posições; pelo contrário, são realçadas em todos os episódios as diferenças e as mesmas posições subjetivas: o menino — frágil, covarde, medroso, pouco inteligente e infantil, à mercê da menina — forte, inteligente, destemida, cuja personalidade aparece enfatizada por uma aura de poder e supremacia.

No próximo fragmento de *As Terríveis Aventuras (...)* o episódio *Dia do Contra*, veem-se as observações que *Billy* faz, enfatizando algumas questões de sobre gênero. *Billy* sai de casa dando piruetas e gritando: *recreio, recreio, hora de brincar*, até que, ao

chegar à calçada, cai de cara no chão. Percebe que puro Osso está se esquivando atrás da porta e então pergunta:

*Billy: Que tá pegando? Não quer ir à casa da Mandy brincar?*  
*Puro Osso: Não mesmo! Sendo honesto, eu odeio brincar com vocês dois. Você e aquela odiosa da sua namorada já são ruins separados e juntos são intoleráveis!*  
*Billy: Intoleráveis? Mas eu nem sei o que quer dizer isso... Ei, espera um pouco, ela não é minha namorada. Ela é só uma amiga, que por acaso é uma menina. Que nem eu sou um menino e você por acaso é um esqueleto! São as diferenças que fazem nosso mundo tão rico! Diverso, maravilhoso!*

Enquanto *Billy* fala, a cena é tomada por um imenso e colorido arco-íris. Sobrepondo este, aparece a figura de *Billy*, muito sorridente, e, sobre ele, ao som de uma música alegre, vão caindo margaridas azuis. Após a fala do menino, o cenário retorna ao ambiente anterior.

*Puro Osso: Eu ainda odeio vocês!*  
*Billy: Sai dessa amigo, hoje não será como os outros dias. Hoje é um dia especial. Quer dizer uh! hu! Espere nada de especial, é um dia comum.*  
*Puro Osso: Puxa! Não fala coisa com coisa, você é tão burro!*  
*Billy: Sou sim, senhor, eu sou! Obrigado! E faz reverência a PO curvando-se diante dele.*  
*Puro Osso: Então tá, já que está sabendo...*

Neste recorte é possível observar algumas narrativas sobre gênero. Por exemplo, *Puro Osso* reforça uma opinião estereotipada de que se *Mandy* anda com *Billy* - isto é, se

uma menina anda com um menino e vice versa - é porque são namorados. *Billy*, entretanto, refuta essa condição garantindo que entre eles há só uma amizade e que a *Mandy* "por acaso é menina". Já sobre *Billy*, ele constrói sua narrativa sobre diferença a partir de um discurso que está muito naturalizado e pautado numa divisão. Partindo da afirmação que a construção do sujeito se dá a partir dos diversos discursos que o produzem e o inscrevem num contexto relacional, temos que os discursos estabelecem uma equivalência em relação ao sujeito em questão. A partir desta consideração, podemos questionar se realmente a imagem veiculada na narrativa deste episódio exprime a intencionalidade que a fala de *Billy* anuncia, ou seja – respeito à diferença, numa alusão ao multiculturalismo.

Conforme Silva (2000a, p. 42), *a diferença é um processo social estreitamente vinculado à significação*; isto posto, cabe lembrar que o arco-íris é um símbolo que representa a diversidade de orientação sexual ou o homoerotismo, sendo usado enquanto bandeira em todos os movimentos voltados aos grupos GLS. Assim, certamente há uma intencionalidade em projetar a imagem de *Billy* sobreposta ao arco íris, constituindo uma alusão imagética. Como afirma Silva, (2000b, p. 89) *o cruzamento de fronteiras e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação da identidade*.



Fig. 29: *Billy* no arco-íris.

Por outro lado, *Billy* afirma que *Mandy* é "por acaso menina", mas, sobre ele, o discurso não lança dúvidas quando afirma "*eu sou menino*" garantindo desta forma sua posição. É como se fosse feita uma relativização, mantendo as censuras sociais. Assim, pelo uso da comicidade a diferença sofre um "apagamento".

Outra questão sobre a qual podemos refletir é que, ainda que apareçam na narrativa de *Billy*, reflexos de uma política de identidade, ou seja, reconhece-se o direito às minorias que escapam as representações hegemônicas, este efeito é totalmente deslocado e desconstruído pela fala final de *Puro Osso*: *Não fala coisa com coisa, você é tão burro!* Ao contrário do que podíamos esperar, o menino não recusa as atribuições do ceifador. Ao contrário, com toda a inocência, admite ser burro e, ainda, sente-se lisonjeado com o tratamento pejorativo, pois, agradece dizendo: *Sou, sim senhor, eu sou! Obrigado!*

No seguinte episódio de *Os Anjinhos, O Grande ciclista*, são abordadas algumas questões sobre a relação dos adultos com esta posição de enfraquecimento e fragilidade do personagem menino *Chuckie*. Segue um recorte do diálogo estabelecido entre alguns personagens, no caso, o pai de *Chuckie*, *Chazz*, e a mãe dos gêmeos, *Betty*.

*Betty: O que você acha, Chazz?*

*Chazz: Puxa, Betty, é muito gentil de sua parte, mas acho que o Chuckie ainda não está preparado.*

*Didi: Ohhhh! Uma bicicleta faria maravilhas para a coordenação de equilíbrio do Chuckie.*

*Chazz: Oh! Mas o Chuckie tem muita coordenação.*

Neste momento, o menino, que está puxando um carrinho de brinquedo, tropeça e se estatela no chão. Então, o pai revê a afirmação feita anteriormente admitindo: *Bom, acho que ele tem que praticar um pouco, mas tem que ser seguro!* ao que *Betty* afirma: *Arranja um capacete para ele!*



Como é possível observar, o próprio pai é representado como equivocado em relação às reais possibilidades do filho.

Ainda, no seguimento do episódio, pela via do humor, vemos a personagem-criança protagonista, *Angélica* ensinando o amigo *Chuckie* sobre a importância de se ter coragem, enfrentar desafios, reafirmando que ele é um bobão!

*Chuckie* está dando voltas em círculos sem sair do lugar com sua bicicleta, quando *Angélica* para, faz uma careta e dá um suspiro dizendo: *Tá legal, bobão! Como eu sou a maior andadora de bicicleta do pedaço me pediram para te ensinar a andar.*

*Chuckie*: *Eu já tô andando, quando a gente pega o jeito, andar de bicicleta fica divertido!* O personagem *Chuckie* tem uma linguagem que desvaloriza sua inteligência (não consegue pronunciar algumas letras como R); seu desvio na linguagem expressiva, comum em crianças no período de aquisição da linguagem, faz com que tenha uma fala de uma criança pequena, como o restante dos bebês da turma. Já *Angélica* realiza trocas de letras apenas em palavras que constituem dificuldade de pronúncia para qualquer criança na sua faixa etária. Exemplo: *Você acha que andar em círculos é divertido, quando você tem o mundo lá fora todo esperando para ser "desplorado"?* (*Angélica* eventualmente comete trocas de letras na pronúncia de palavras, especialmente quando se utiliza de vocábulos mais complexos).



Fig. 30: *Chuckie* andando em círculos.

Dando seguimento ao episódio, *Angélica* sugere que eles atravessem o bosque. *Chuckie* então argumenta: *O bosque? Eu vou ficar com medo!*

No próximo fragmento, *Mistérios no Expresso Comum*, podemos observar que há um efeito um tanto cômico na medida em que a fala do personagem *Chuckie* é marcada pela troca e omissões de letra, o que, como já foi mencionado, constitui uma desvalorização, agregando características de infantilização ao personagem. Além disso, suas ações dificilmente alcançam os objetivos pretendidos - ele sempre aparece como distraído, atrapalhado, sendo quase sempre responsável pelos fracassos das empreitadas nas quais o grupo se aventura. Tal composição, de forma sutil, nos aponta seu estado de medo e nos induz a rir. Vejamos o diálogo:

*Chuckie: Isso não é só um tchu, tchu! É um trem enorme e pavorante! E eu não gosto dele e nem nunca vou gostar! Eu não vou!*

*Tommy: Como assim, Chuckie? Achei que você adorasse trens!*

*Chuckie: Trens de verdade não têm cordinha para se puxar e eles andam sozinhos! Nada pára eles!*

*Tommy: Tudo bem, Chuckie, um trem de verdade é igual ao seu de brinquedo, só que tem que ser maior para gente grande entrar nele. (ele argumenta tentando convencer o amigo a ir no passeio familiar).*

*Chuckie: Não sei não, Tommy, é meio pavorante...*

*Tommy: Bom, todos vamos estar lá, e, já sei! Você pode levar seu amigo Uauá!*

*Chuckie: É! Assim ele não fica pavorado sozinho em casa.*

No seguimento do episódio, durante a noite, os bebês decidem investigar uma sombra misteriosa que estava circulando dentro dos vagões e saem caminhando pelos corredores do trem. Contudo, *Chuckie* entra em pânico imaginando que o vagão seguinte é uma imensa boca de palhaço com uma cara horrenda pronto para o engolir e grita! Aqui o *DA*, através do uso de recursos tais como o deslocamento da imagem real da cena,

trabalhando com o imaginário e a fantasia infantil do personagem criança *Chuckie*, que, pela via do animismo, dá vida a objetos inanimados (o corredor que vira boca de um palhaço horroroso), desestabiliza e faz deslizar nosso olhar e gera o humor. Entretanto, é por este outro sentido, do humor que se está construindo representação do "loser", o medroso, o frágil, o perdedor. Vamos acompanhar um pouco mais o episódio. *Kimi* pega *Chuckie* pela mão e pergunta: *Você tá legal, Chuckie? E Chuckie responde: É, tô muito legal!* E, com muito medo, acrescenta: *Essa era para ser uma viagem onde nada de ruim fosse acontecer. Mas continua acontecendo coisas ruins e de novo e de novo. Eu nunca mais na vida vou ver o Uau! Chuckie chora e põe as mãos no rosto, inconsolável. Os outros bebês vêm prestar apoio, dizendo: O Chuckie precisa que a gente ajude ele. E não que diga que as coisas ruins vão ficar mais piores!*

Aqui, a personagem menina que vem dar apoio e segurança, é *Kimi*, contudo em grande parte dos episódios este personagem precisa de constante apoio dos demais bebês. Interessante que os outros personagens bebês meninos também são atrapalhados e medrosos, mas *Chuckie* não é um bebê e, sim, um pequeno menino que possui a mesma idade da personagem *Angélica*, apresentando, entretanto, comportamento oposto ao dela.

Os temas abordados, como, aqui, o pavor de andar de trem, são apresentados de forma comum, com fácil comunicação, especialmente valendo-se do humor. Percebemos aqui muito da nostalgia de adultos que idealizam uma infância inocente com medos; por outro lado nos é apresentada uma infância que burla regras e engana os adultos. Neste movimento compartilho as ideias de Buckingham (2007, p. 54) quando questiona: *até que ponto podemos ler as representações culturais da infância como reflexos da realidade da vida das crianças?* Talvez aqui valha lembrar que, nas narrativas dos *DAs*, essas representações de crianças são construídas por adultos; valendo-nos, mais uma vez, de Buckingham (2007), *tais imagens e textos são, assim, não apenas a materialização de ideias sobre infância, mas também veículos para os sentimentos ambivalentes dos adultos em relação às crianças*" (BUCKINGHAM, 2007, p. 55).

No recorte que trago, a seguir, do episódio *Uma profecia Sinistra*, (*As Terríveis Aventuras...*) a família de *Puro Osso* é apresentada assim como o próprio personagem ainda pequeno/criança. Aqui é possível observar a relação dos pais na construção das representações de masculinidade visibilizadas no *DA As Terríveis Aventuras (...)*



Fig. 31: Personagem *Puro Ossinho* e família.

Na cena, a mãe de *PO* lhe mostra, numa espécie de fenda cósmica, uma cena na idade da Pedra entre dois trogloditas e explica que aquele será seu "primeiro servicinho". *Puro Osso*, trajando calças curtas e um boné com uma hélice no topo, tal qual um menino comum, escuta atentamente as recomendações da mãe:

*Mamãe Osso: Está na hora de abraçar seu destino, Puro Ossinho!* (Ela está vestida com sapatos de salto, óculos gatinha e vestido acinturado, usando um laço de fitas no cabelo).

*Mamãe Osso A partir deste momento você será o Ceifador Sinistro.* (Dirigindo-se ao filho *Puro Ossinho* que aparenta ter uns quatro ou cinco anos).

*Puro Ossinho :Eu não quero ser o Ceifador Sinistro, eu só quero cantar!  
Ah, lá, lá, lá, lá, lá! (responde PO, cantando bem alegre. Neste momento o pai interfere):  
Pai Osso: Chega! Você vai fazer o que sua mãe mandar! Cantar é para aves e maricas! Vá lá fora e ceife (entregando a foice mágica para o Puro Ossinho).  
(Neste momento abre-se a fenda, dando a idéia de dimensões infinitas, enquanto a mãe deseja ao filho):  
Boa sorte, Ossinho, mamãe está orgulhosa de você!*

Apesar de o episódio marcar inegavelmente uma conduta controladora e sexista e portanto, politicamente incorreta (segundo o ponto de vista atual) da parte dos pais de *Puro Ossinho*, possibilita uma reflexão pela via da sátira sobre algumas questões a este respeito. Creio que o episódio permite visualizar a presença da autoridade parental e fornece a estas figuras um estatuto de poder e saber sobre a criança, no caso o filho *Puro Ossinho*. Em um sentido, tais representações importam e certamente adquirem uma dimensão significativa no tecido imaginário social, especialmente na atualidade, em que, conforme Kellner (2004, p. 140), *as crianças também são naturalmente desrespeitosas quanto à autoridade e adoram desafiar as forças sociais que consideram opressivas*. Na Pós Modernidade, nos deparamos com uma sociedade onde a falta de metas e valores tem tido primazia em relação à manutenção de hábitos e atitudes, e onde se carece de normas consensuais ou morais; a liberdade das crianças tem sido, assim, ilimitada e estimulada constantemente pelos próprios adultos (KELLNER, 2004). Portanto, o que verificamos é que o desenho resgata esta questão: a função parental em relação à educação das crianças, ainda que seja questionável a forma de exercício desta autoridade. Quero dizer com isto que, se por um lado resgata-se o valor da educação dando uma visão diferente das que usualmente vemos na TV, tais como modelos de famílias desfeitas ou sem referência de autoridade, por outro lado, o tratamento dispensado ao personagem criança engessa a representação de masculino, principalmente

quando é o pai quem reforça: *Cantar é para aves ou maricas!* Estabelece-se um marcador cultural para o que é brinquedo de menino; o que é atitude de menino; o que é próprio aos meninos e o que não é próprio, o que pertence a um outro universo - o dos maricas! Britzman (1996, p. 81) pontua que: "esses mitos atuam para, eficazmente, produzir noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural". Por outro lado, esta satirização da autoridade e do conservadorismo do pai pode estar permitindo uma possível crítica à sociedade, que não consegue educar crianças, permitindo que as mesmas vivenciem distintos papéis na elaboração, na construção do próprio gênero. Assim o desenho lança suas mensagens constituindo a diferença pela via da exclusão —ou você é menino e vai ceifar vidas — ou você é maricas e canta como as aves. Pode-se, dessa forma, interpretar a diferença entre ser menino e ser maricas como marcada pelo lugar do "não sujeito".

Compartilho das ideias de Woodward (2000, p. 10) quando afirma que *a construção da identidade é tanto simbólica quanto social*. O pai assume a figura parental que determina e produz segurança, já a mãe reforça o perigoso exercício da figura de alteridade, contudo, revestida em ações afetivas.

Se, inicialmente o desenho rompe com o modelo tradicional de oposição masculino dominante invertendo a oposição binária e fazendo a mãe de pólo primeiro, lugar de poder que decide a profissão que *PO* irá seguir, por outro lado, é o pai quem opera exercendo sua autoridade e marcando o lugar adequado para o filho que não deve ser seguindo a profissão de cantor. Vale aqui recordar Britzman (1996, p. 81), ao afirmar que "a família é igualmente um local no qual o aparato estatal exerce seu poder de disciplinamento, ao legalizar a heterossexualidade" (...). O pai, com seu discurso, reforça a norma que se institui pela coerção, como Foucault (2002, p.62) afirma; a norma não se institui enquanto algo espontâneo, natural, "mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica". Muitas vezes nas famílias e não apenas nesta família ficcional trazida no episódio, são construídas normas de gênero e de sexualidade que enfatizam um padrão como sendo o normal, o natural, e, portanto sustentam um "modelo adequado" que está diretamente vinculado à

heterossexualidade e o que diverge pode ser nomeado como maricas ou qualquer outro qualificativo.

Entretanto, há na figura do personagem criança uma dimensão que supõe um enfraquecimento deste comportamento moldado, disciplinado, reprimido, um comportamento que parte da instituição de saberes sobre este personagem menino e promove uma relativização da masculinidade, o que pode ser pensado como um escape, a estas normas engendradas pela educação familiar, um modo de resistência às formas de disciplinamento impostas à sexualidade neste espaço social.

No episódio *Puro Osso VS Mamãe (Grim VS Mom)* de *As Terríveis Aventuras...* a mãe de *Billy* retorna após um afastamento forçado, por ter surtado quando se deparou com o *Ceifador Sinistro* dentro da própria casa, fato de que não tinha conhecimento. O pai questiona: *Querida sente-se melhor?* E a mãe responde: *Eu estou ótima! Nunca estive melhor só estava precisando de umas férias após meu problema com o esqueleto!*

*Puro Osso* é formalmente apresentado pelo pai de *Billy* como amigo do filho para sua mãe. Esta, mesmo contra vontade, passa a conviver com a presença do esqueleto dentro da própria casa. Sua contrariedade é manifestada em diversos momentos nos quais ela repreende *PO* pelos seus modos, como na mesa, quando ele bate com a colher nos ossos das mãos. Ao final do dia as crianças vão para o quarto dormir e *Billy*, *Mandy* e *Puro Osso* deitam um ao lado do outro na mesma cama.



Fig. 32: Personagem *Billy* de pijama cor de rosa.

*Mandy* veste uma camisola azul claro com um detalhe que parece ser uma lua na cor amarela. Já *Billy* veste um pijama no modelo tip-top para bebês totalmente cor de rosa, com um detalhe de carneirinho branco na lateral esquerda e com um gorro de pompom branco. *Puro Osso* dorme com sua roupa habitual. Quando todos se cobrem com o *edredon*, inicia-se o seguinte diálogo:

*Mandy: Ainda acho que sua mãe está pirada.*  
*PO: Com os parafusos todos soltos, sinceramente eu acho que ela está a fim de me pregar.*  
*Mandy: Olha aqui, Billy, existe alguém que está com medo da sua mamãe. O Puro Osso é tão sinistro quanto uma Maria-mole!*  
*PO: Sai dessa! Não sei do que você está falando!*  
*Billy: Ahã, hã, hã! Puro Osso é um bobão! Você é um bobão! E he,he,he!*  
*PO: Vocês são tão desagradáveis! É claro que eu não tenho medo da mãe do Billy. Isto é um absurdo! Achar que eu possa ter medo da mãe do Billy. É descabido! Vou até a cozinha beber um copo d'água.*

Ao chegar à cozinha, *PO* é atacado pela mãe de *Billy* e se inicia uma luta entre o *Ceifador* e ela, que o agride com o rodo de limpar o chão. Em dado momento, *PO* perde a paciência e lhe diz: *Tola mortal! Acho que não sabe quem eu sou! Vou dar-lhe uma lição! Não pergunte por quem os sinos dobram, porque eles dobram por ti!*<sup>37</sup> E ele parte para o ataque. Contudo, ao final do episódio, *PO* sai levando a pior, sendo que as crianças interferem em sua defesa.

---

<sup>37</sup> Trata-se de frase de autoria de John Donne, poeta e escritor inglês, que viveu entre 1572 e 1631. Dentre suas obras, a mais conhecida é "Meditação XVII", escrita em 1624, na qual se lê, na porção final do texto: "Não perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por Ti". (Disponível em: < <http://www.novomilenio.inf.br/ano00/0008b001.htm> >. Acesso em: 15 maio 2010.)



*Mandy: A mãe do Billy arrasou você!*

*PO: Ela pode ter vencido a batalha! Mas não venceu a guerra!*

Trago algumas questões em relação, novamente, à inversão de representações socialmente construídas para meninos e meninas, no que tange às vestimentas. Na medida em que *Billy* veste um "tip-top" cor de rosa com pom-pom e *Mandy* apresenta-se com camisola azul, é impossível furtrar-se a ver este câmbio promovido pelas imagens. Novamente aqui nos deparamos com a sutileza do humor, sugerido pela imagem, no exercício desta inversão. *Sobre Puro Osso*, este acaba por ser derrotado por uma mortal e, além disso, pela mãe do personagem *Billy* - uma mulher. Outra consideração importante são os meios utilizados nessa vitória; a mãe lança condimentos, temperos tais como pimenta nos olhos do *Ceifador*. Podemos entender que a comicidade entra para marcar que, mesmo utilizando como instrumentos utensílios e produtos domésticos que por tanto tempo remeteram a figura feminina a uma posição de rebaixamento, a personagem mãe, com sua *performance*, subverte esta posição e vence o personagem *Ceifador*.

É possível especular que, utilizando-se de narrativas mais relativizadoras, o *DA* esteja contribuindo para que as crianças possam formar suas identidades de gênero e não reforçam simplesmente a manutenção da heteronormatividade e de representações fixas de masculinidades e feminilidades.

Isso se vê especialmente no que se refere aos personagens *Billy*, *Puro Osso* e *Harold* de *As Terríveis Aventuras...* e ao personagem *Chuckie* de *Os Anjinhos*. Em relação a *Puro Osso*, por exemplo, fica difícil fechar a questão em relação à representação dominante, porque, assim como ele aparece poderoso como um ente sobrenatural, em muitos episódios ele é representado, como já abordei, realizando afazeres domésticos, vestindo-se com trajes femininos ou na cor rosa e demonstrando uma sensibilidade que escapa às representações hegemônicas de masculinidade.

Outra consideração ainda deve ser feita: a de que o deslizamento e a ambiguidade que os *DAs* instituem —, isso, mas, também, aquilo —, estão diretamente ligados à tentativa de abarcar um número maior de telespectadores, na luta pela audiência, incluindo adultos que possam estar vendo os desenhos junto com seus filhos. Assim, jogando com a ambigüidade e com o humor, se endereça uma narrativa para vários públicos e se possibilita, assim, o alcance de um contingente maior de público. Trata-se de um discurso no qual estão imiscuídas relações de poder-saber-verdade, capazes de disseminar valores, ideias sobre o mundo, sobre as relações de gêneros e os sujeitos que nele vivem.

De acordo com as contribuições de Câmara (2005, p. 73), devemos compreender que os personagens são seres criados a partir da imaginação, de nosso contexto real, ou melhor, inspirados nos seres humanos; o animador cria e re-cria a atuação, os pensamentos e as ações de seus personagens: “as personagens são os seres de ficção que recriam seres humanos, imaginados ou inspirados na realidade, assim como peças fundamentais que provocarão ou sofrerão as consequências da história”.

#### **4.1.3 Representações de Escola, de Professor/a e de Saber na visualidade humorística dos *DAs***

Nesta subseção me proponho a analisar, conforme o título define, a temática da educação, do modelo(s) de escola, dos saberes a ela pertencentes e do perfil dos professores/as veiculados nos *DAs As Terríveis Aventuras de Billy e Mandy e Os Anjinhos*.

Preocupe-me em analisar as recorrências em relação a tais temáticas, porém considerando que os desenhos animados seguem uma lógica diferente de um seriado, já que não há preocupação com a continuidade; assim sendo, não há uma interlocução obrigatória entre um e outro episódio. Outra questão é que, em algumas das análises, eu tomei aspectos como a apresentação visual de alguns personagens, mas isso não se dará

sempre, já que só serão trabalhados esses elementos quando forem pertinentes às análises desenvolvidas. Por este motivo ficaria difícil articular um comparativo entre um e outro fragmento de distintas temporadas.

Serão analisados, de *As Terríveis Aventuras (...)*, fragmentos dos seguintes episódios *Professora Substituta (Substitut Teacher)*, *Destruir Legal (Destroy Us All)*, *Na Escola do Sapo Cururu (Todblatt's School Sorcery)*, *Magia Adolescente (One Crazy Summoner)*, *Puro Osso Na Escola (Educating Grim)*, *Qual Veio Primeiro? (Wich Came Firts?)*, e nos episódios do *DA Os Anjinhos*, serão trabalhados os fragmentos dos seguintes episódios: *Jonathan de Babá (Jonathan Baby-Sitter)*, *A Feira de Arte*, *O Rei do Bowling (King Ten Pin)* e *O Casarão (The Big House)*.

*Billy, você vai usar Puro Osso para colar no provão hoje? Sabia que quem cola se dá mal na vida?*, Pergunta Mandy, o colega Billy responde prontamente: *Quem vai se dar mal é você!* Este é um fragmento do episódio: *Professora Substituta* do *DA As Terríveis Aventuras (...)* e com ele inicio minha análise.

Pensando sobre o que pontua Ramos do Ó (2003, p. 104), somos herdeiros de um sistema escolar moderno, tanto vinculado a fins políticos-administrativos que visam regular e disciplinar o *tecido social*, quanto preparar sujeitos que valorizem a *liberdade e o progresso*. A fala da personagem Mandy está impregnada por todo este disciplinamento que vem construindo o *tecido social* e a escola, enquanto instituição responsável pela construção de conhecimentos, socialização e formação dos sujeitos. A escola, na modernidade ocidental, se constituiu como uma das instituições de maior penetração na sociedade e de maior universalização para as gerações jovens - crianças e adolescentes. Assim, a experiência escolar, seu formato de quadriculamento espacial e temporal, a organização curricular, a lógica da sequência de progresso em níveis sucessivos, a simultaneidade do ensino, regido por uma figura específica, o docente - são características conhecidas por praticamente todos os adultos, adolescentes e crianças das últimas décadas dos países ocidentais. De forma especial, para as gerações jovens, a escola é o segundo espaço que elas conhecem "por dentro" e nela passam numerosas horas de suas vidas (sendo a família o primeiro espaço).

Posto isso, reconheço o mérito de presentificar nas narrativas dos *DA*— a Escola. De fato, ainda que o entretenimento seja a meta principal nas narrativas e, nos episódios, impere o humor e o tom hilário, retrata-se nelas uma instituição, que propõe regras cujos fins são a aprendizagem e o disciplinamento. Se a TV “cria” um público, o fato é que, mesmo de forma humorística, faz referência a escola. Pode-se interpretar que, desta forma, ela reforça o valor do saber, do lugar do/a professor/a, dos conhecimentos, num momento em que tanto se desacredita desses elementos. Dentro da estereotipia, da comicidade, deste mundo paralelo das tramas dos *DAs*, percebe-se que há um reconhecimento da Escola e de sua finalidade, que é a educação, como a fala acima recortada demonstra. As crianças se apoiam nos desenhos para construir sua representação do mundo. Interessante verificarmos que há esta preocupação dos roteiristas e produtores de conseguir trazer para o mundo mágico, da fantasia um dos principais espaços de vivências e de socialização das crianças, além da família, que é a Escola. Muitos dos episódios deste desenho são vivenciados no espaço escolar ou relacionadas a este espaço.

Vejamos então a descrição do episódio *Professora Substituta*.

Veem-se inicialmente crianças enfileiradas ingressando no corredor de acesso a escola. Caminham vagarosamente, pois são interpelados pelo guarda que controla o acesso, bloqueando a passagem dos alunos. Estas são interceptadas primeiramente pelo detector de metais e, depois disto, são convidadas a mostrar o que estão levando dentro das pastas e/ou mochilas.



Fig. 33: Entrada na escola.

Apenas após essas ações, são autorizadas a ingressar na escola. Caso seja detectado algum objeto suspeito, não ingressam. Após a liberação, os alunos cruzam a porta e entram numa sala de aula onde outras crianças aguardam a chegada da professora.

Nesta sala, estão dispostos: um quadro negro à frente da bancada individual da professora, com uma confortável poltrona. Enfileiradas uma a uma, à frente da mesa da professora, estão as classes com respectivas cadeiras dos alunos/as; estas guardam uma distância que denuncia a possibilidade de circulação da professora, se necessário, no vão formado entre as mesas. Ao lado do quadro parece estar disposto um calendário com as datas comemorativas ou talvez as datas dos aniversariantes do mês.

Ao fundo, uma estante de livros e, sobre esta, um globo terrestre. É possível perceber que um aluno dorme apoiando a cabeça sobre a mesa; outros conversam, outras ainda, gritam e, se atiram bolas de folhas de caderno amassadas.



Fig. 34: Bagunça na sala de aula.

O espaço físico, observe-se, é facilmente reconhecível como sendo escolar por qualquer um que nele tenha passado, já que a disposição e escolha dos móveis e utensílios é típica da escola moderna. Talvez não o seja a atitude dos personagens do *DA*.

Em outro canto da sala um grupo de alunos amarra um livro em uma corda, suspendendo-o e arremessando contra um mural de vidro; não satisfeito com o resultado da tentativa de destruição do mural, um aluno sugere que troquem o livro por um grampeador. Os demais aceitam, objetivando ter sucesso na empreitada de destruição da sala de aula. A seguir, após o arremesso do grampeador, o vidro se estilhaça em mil pedaços, caindo sobre o chão. Os alunos seguem a sua conversa; o menino com os pés cruzados esticados sobre a mesa com ar descansado é inquirido pela menina que pergunta se o menino que ingressou na sala não é seu primo. O mesmo responde: *Não mandariam meu primo para esta escola "pagou-passou"!* A professora abre a porta de supetão, dando um golpe com o pé. Ela veste um vestido na cor azul-marinho, com comprimento abaixo dos joelhos, muito acinturado marcando suas formas e se apresenta também, com uns óculos cujo formato é do tipo "óculos gatinha". É um estereótipo distante das mulheres professoras, emotivas, com "vocação" maternal, as "tias" descritas, por exemplo, nos livros destinados à literatura infantil ou nas novelas da TV; o

desenho, assim, rompe com estas imagens cristalizadas de professora. No diário de classe da professora aparece a seguinte mensagem: *Eu amo lecionar, professora moderna (I lov teaching- modern teacher).*



Fig. 35: Personagem *Professora Substituta*.

Ela carrega nos braços uma pilha de papéis que lança sobre a mesa. Com o ruído que tal atitude provoca, os alunos silenciam e passam a observar sua presença. Trata-se das provas - ela já inicia a distribuição. Na sala alguns alunos seguem tomando atitudes inadequadas tais como: assobiam, não prestam atenção e aparecem enfiando o dedo indicador no nariz. A professora solicita que um aluno novo se apresente aos colegas; o mesmo aluno que atirou o grampeador no vidro passa a se manifestar humilhando o outro; contudo, a professora não interfere. Muito pelo contrário, outro aluno questiona a professora sobre a situação, perguntando se o agressor teria direito de fazer o que fez. Ela responde: "*claro que sim! Ele é maior que você.*"

A descrição acima aponta para uma cena que encarna alguns elementos de intimidação, e nos fazem refletir sobre o cotidiano de qualquer escola contemporânea, que tem sido marcada por atos de violência.

Atualmente, temos nos deparado cotidianamente com manchetes nos principais jornais e telejornais do país e do exterior sobre escolas que estão se equipando com

medidas de segurança para prevenção da violência, através da implementação de detectores de metal, de revistas aos alunos e, ainda, em muitas, até mesmo com câmeras ligadas em circuito interno de TV. É possível perceber esta regulação claramente na cena descrita, onde alunos de uma primeira série do ensino fundamental são submetidos a uma inspeção semelhante à revista que ocorre nos aeroportos, estabelecimentos bancários e prisões, para citar os exemplos mais evidentes. Entretanto, podemos ser tomados de surpresa pelo fato da cena descrita acima se passar num desenho animado, veiculação livre, endereçado especialmente ao público infantil em horário diurno no canal 90 no *Cartoon NetWork* da *Sky* (Sistema de TV a cabo) como já foi mencionado anteriormente.

O que mais impressiona é a semelhança entre a escola apresentada nas cenas do desenho e a realidade das escolas na contemporaneidade. Há semelhanças entre as problemáticas abordadas e o "formato" no qual a escola se inscreve: local indispensável para a formação dos sujeitos, e que ensina conhecimentos formais, científicos tais como aprender as quatro operações, ler, escrever (ditado), princípios de ciência etc. Entretanto, as estratégias no ensino destes, muitas vezes, não despertam a motivação de aprender. Assim, percebe-se no contexto social - de uma geração que cresceu num meio de estímulos da mídia - o desejo de utilizarem meios alternativos para buscarem a aprovação, como foi o caso do protagonista do desenho, que levou o *Puro Osso* para realizar a prova por ele. Nas escolas, fora da trama do desenho, verificamos que os alunos - e isso não é nenhuma novidade - se valem de outros métodos para "colarem". Métodos que vão desde uma "cola" feita em um simples pedaço de papel até métodos mais sofisticados tais como *walk-talk*, para comunicação entre o aluno presente na sala e as pessoas do lado de fora da sala ou da própria escola, prontas para gabaritar a prova para o aluno, entre inúmeros outros.

Outra questão que aproxima os processos de subjetivação da escola da pedagogia veiculada neste desenho aparece marcadamente na fala da aluna, que reproduz um slogan bastante comum ao afirmar que *quem cola se dá mal na vida*; conforme Ramos do Ó (2003, p. 104), "os fins educativos estão, portanto, estruturalmente associados a



dinâmicas sociais tão diversas como as do *ajustamento social*, do castigo, da produtividade, da vitória". Com isto o autor nos aponta a possibilidade de analisar como os modelos neoliberais valorizam condutas dispostas a manter o funcionamento da produção em sua perspectiva globalizada. E observo que, na lógica da racionalidade neoliberal, as crianças não parecem estar totalmente preparadas para avaliar tal qual um adulto, e é exatamente aí que reside a problemática da avaliação.

Neste fragmento percebe-se a dose de significação na qual a personagem está inscrita: autoavalia-se e corrige o colega apontando estratégias para se alcançar o sucesso. Segue a lógica da intencionalidade de governar e controlar segundo os moldes da pedagogia moderna objetivando regular as condutas e corrigir pela via da disciplina os comportamentos tidos como inadequados. Como as crianças não têm tanta racionalidade e maturidade para ter uma postura crítica em relação às mensagens dos *DAs* e se aproximam com devoção de seus personagens/ídolos, talvez introjetem tais significações (aqui, em forma de slogan) de uma forma quase religiosa, em forma de "doutrina". No episódio do desenho, assim como em outros que sigo analisando, é possível verificar este efeito de persuasão em relação ao que é certo e o que se supõe errado. Ainda, neste fragmento, observamos tratar-se da relação das crianças com a escola, como se conduzir na escola e na sala de aula, e como a professora, ao contrário dos modelos ideais/ tradicionais de uma professora de ensino fundamental, pode desrespeitar princípios éticos básicos, e ser perversa e cruel. Ao mesmo tempo atitudes competitivas são estimuladas pela mestra entre os alunos (observar a fala dela em relação à resolução do conflito na sala de aula), pois ela afirma que os mais fortes têm poder, enquanto os menos capazes e mais fracos tem de se submeter. Tal referência não estaria muito próxima das relações sociais desenvolvidas no mercado de trabalho num modelo competitivo?

Outra questão que está presente no episódio *Professora Substituta* é que aquela escola pode não ser efetivamente o espaço idealizado, representado nos dizeres do caderno da professora: *Eu amo lecionar, professora moderna (I lov teaching- modern teacher)*.

Pode não ser o local adequado, onde se produz uma educação satisfatória, espaço no qual se pode ter acesso a conhecimentos formadores dos jovens e das crianças; escola enquanto local seguro, noção historicamente construída, calcada nos paradigmas da "gramática moderna".

Se, na escola moderna, são valorizados princípios como o autocontrole (que faz parte da construção da autonomia) e a solidariedade (condição própria ao bom cidadão), entre tantos outros princípios, que são enfaticamente valorizados, na escola do *DA*, vale o fazer por si, o salvar a sua pele. Todas estas atitudes representam um triunfo quase absoluto de um modelo empresarial de relações onde a competitividade acirrada e o empreendedorismo assumem a cena e o slogan passa a ser: "vença custe o que custar! Supere os outros e a si próprio" ao contrário do que se espera no processo de escolarização formal e na sociedade em geral- uma contenção da conduta, um refrear dos comportamentos inadequados, uma distância das atitudes antiéticas, vis e maldosas.

Se a tradição liberal já não se sustenta, cada vez mais somos influenciados por uma filosofia política que age sobre a cultura, que dissolve fronteiras (não só entre público e privado), mas também entre o ser sujeito e o fazer do mercado. Assim sendo não nos causa estranheza nos defrontamos com técnicas biopolíticas neoliberais que derivam de um mercado econômico, presentes na escola; é certo que todo este movimento tende a encorajar o declínio da infância moderna e a hostilidade dos modelos que serviram de alicerce, de solo para sua fundação.

No episódio *Destruir Legal (Destroy Us All)*, aparece um quadro na parede do corredor da escola, com a imagem de um/a menino/a, cujo sexo é difícil definir, pela falta de detalhes específicos na figura; isto leva a crer que há a intencionalidade de atingir, através da mensagem, tanto os meninos, quanto as meninas. A imagem de criança está sorridente com um taco de basebol nas mãos e os seguintes dizeres: (*stay in school or e/se!*), conforme a tradução do narrador: *fique na escola, se não...* Tal mensagem pressupõe que nem sempre as crianças desejam permanecer no espaço escolar e muitas vezes se veem obrigadas ali estar por contingências alheias às suas vontades. Nesse caso, pode ser eficiente um dito persuasório e ameaçador - numa mensagem aberta, que

pode ser completada de diferentes formas pelos alunos da escola e pelos telespectadores...

Se, na escola de décadas atrás, os alunos sofriam punições, objetivando o disciplinamento dos corpos, o exercício, que contribuía para a formação do bom trabalhador, hoje estamos assistindo sua transformação. Os efeitos potenciais destas transformações podem ser assim vistos: dos padrões rigorosos de civilidade, do refrear da sexualidade, do controle das almas através do controle dos corpos, do disciplinamento destes, hoje vamos ao extremo oposto, aos boicotes de qualquer tentativa de controle, à resistência das crianças em relação às aprendizagens escolares e à figura docente, e à valorização absoluta dos conhecimentos difundidos no contexto midiático.

No episódio *Qual veio primeiro?*, como nos demais episódios exibidos nesta série, os blocos são abertos por uma chamada feita pela personagem-protagonista *Mandy*. Neste ela diz: *todo mundo fica irado às vezes*. E, a seguir, inicia o episódio com as crianças num ônibus escolar a caminho de um museu. *Billy* comenta com *PO* e *Mandy*: *Sorte que estamos no moderno ônibus escolar que vai nos conduzir a salvo por este grande deserto!* Neste momento o ônibus faz uma parada brusca, sinalizando que quebrou. É possível ler na lateral do ônibus escolar os dizeres: *Escola legal (School cool)*.

A professora de pé, ao centro do ônibus, se dirige aos alunos dizendo:

*Bem, turma, parece que nossa excursão ao museu de ciências não vai ser hoje. Então, vamos trazer a ciência até nós!* Ela está posicionada em frente aos alunos vestindo um vestido fechado por botões e colado ao corpo delineando suas formas. A presença do vestido justíssimo, sapato de salto e óculos gatinha reforça não só a jovialidade da mestra, o que poderia promover uma aproximação com os/as alunos/as, como também, reforça um estereótipo sedutor: o da professora "gostosona", que é uma das várias imagens que têm sido associadas, contemporaneamente, à docência.

Na sequência, *Billy* dispara porta afora e sai do ônibus gritando: *brincar no deserto, brincar no deserto!* O aluno *Pudim* se dirige a *Sperg*, pega em sua camiseta e o sacode dizendo: *Nunca vamos chegar em casa, vamos acabar comendo uns aos outros para sobreviver!* *Sperg* franze o cenho e, fazendo cara de mau, passa a língua ao redor

da boca como se estivesse esperando para comer algo delicioso, no caso, os colegas! *Billy* olha para ele e pergunta: *Tá olhando o que, Sperg?*

Temos aí uma forma de sátira ou paródia (de humor negro) a situações limite de canibalismo humano que a mídia já consagrou. Vale lembrar que, na sátira, temos configurada a vertente da arte mais associada ao requinte, mas também temos o caráter popular, como *Bakhtin* analisou na cultura cômica da Idade Média. Assim, associada a reflexão de caráter sociológico e político a comicidade propicia que os espectadores participem, tornando-os ativos satirizando de maneira mais concreta possível, certas características especiais das pessoas, do contexto sócio-cultural-político. Para *Gomes* (2009, p. 152), *o riso, um tipo de humor ou piada, só tem significado dentro de um contexto sócio-histórico e temporal; além disso, o autor pontua que a relação com o riso é uma relação de cumplicidade. Precisamos de um grupo para que nosso riso tenha significado.*

Dando seguimento ao fragmento selecionado das *Terríveis Aventuras...*, neste momento entra em cena o efeito risível dos *DAs*, já que a imagem dos personagens criança *Billy* e *Irwin* assume a forma, respectivamente, de lanches, tomando *Irwin* a forma de um hambúrguer e *Billy*, de um *Milk shake*. Pergunta *Irwin*: *E o que tá olhando?* E *Billy* responde: *Deixou cair um picles.* E responde o primeiro: *Ah, sim, valeu!*, juntando o picles e recolocando na cabeça.



Fig. 36: *Billy* e *Irwin* transformados em picles.

Propp (1995, cap. 10), em suas análises sobre as raízes do cômico, observa o quanto a aproximação da aparência dos homens à dos animais tem sido usada como fonte de humor, além disso, ele afirma que *a representação do homem como coisa é cômica pelas mesmas razões e nas mesmas condições em que é cômica sua representação em vestes de animal* (p.73). Também podemos explicar o humor resultante dessa aproximação entre os meninos e os lanches por teorias mais recentes sobre o humor. Assim, segundo Raskin (*apud* Davel, 2009, p.11),

As noções básicas para que um texto faça humor fundamentam-se em ser compatível, total ou parcialmente, com dois *scripts* e estes devem apresentar oposições de: real/não real, esperado/não esperado, plausível/não plausível. O efeito humorístico se faz, então, pela sobreposição de um segundo *script* sobre o primeiro, o que forma a interpretação diferenciada do texto.

Assim, tanto no caso acima, com a superposição dos meninos e dos lanches, como em outros já identificados, é o deslizamento, a ambiguidade e a surpresa que provocam o humor e desses expedientes os *DAs* se valem amplamente.

Na sequência do desenho, *PO* afirma, sorridente: *Crianças comendo crianças, isso pode ser muito divertido!* Já a professora, segurando algumas pás de escavação, olha para as crianças e fala: *Turma, hoje vamos encontrar fósseis, todo mundo pega uma pá e começa a escavar.* Enquanto fala, ela está se abanando com um leque, demonstrando o calor ambiente. *Escavar? Isto é trabalho escravo, vou falar com meus advogados!* comenta *Mandy* muito incomodada. Na fala de *Mandy*, ainda que pela via da sátira, percebe-se algo que se tornou corriqueiro nos dias de hoje.



Fig. 37: Professora comandando a escavação.

Refiro-me na atualidade aos alunos e às crianças em geral, que se sentem amparadas pelos direitos que os protegem, como do ECA e a própria constituição Federal, no caso brasileiro, e sabem reclamá-los prontamente quando os julgam desrespeitados. Inclusive, em muitas escolas, especialmente nas de ensino privado, as crianças costumam citar tais documentos, fazendo referência a regramentos legais e buscando intimidar professores.<sup>38</sup>

Tais episódios, frequentes na fala de professores do ensino fundamental, exemplificam a autonomia com que as crianças lidam com as leis e sabem de seus direitos, possivelmente a partir de um conhecimento proporcionado pela mídia televisiva. É claro que o episódio acima do *DA* contém nuances irônicas e é narrado satiricamente; mas, guardadas as proporções, a ficção e o humor são construídas a partir dos elementos do contexto atual e não estão tão distantes das relações entre alunos e professores nas escolas.

Trata-se, pois, de cenas que demonstram uma inversão de papéis nas quais as crianças se valem de autoridade para ameaçar os adultos e burlar regras. No caso do desenho, a professora está agindo de forma impiedosa, como a fala a seguir demonstra:

<sup>38</sup> Lembro-me de uma situação relatada por uma amiga dizendo que repreendeu sua filha e a colocou no "castigo", proibiu que visse TV e mandou ir dormir mais cedo. Eis que a menina de 6 anos de idade na época pegou o telefone e chegou a discar para o Conselho Tutelar estava querendo relatar que sua mãe estava a mal tratando. Minha amiga conseguiu retomar a situação e pontuou para a menina que havia regras e que como mãe exigiria o cumprimento.

*Ah! Façam mais esforço crianças! A estrada do saber é cheia de dor. A professora encontra-se sentada numa cadeira espreguiçadeira, embaixo do guarda-sol, tomando água de coco, enquanto as crianças estão ao sol do deserto fazendo as escavações.*



Fig. 38: Professora descansando no deserto.

Trata-se, evidentemente, da representação de uma personagem professora, de caráter duvidoso, que parece seguir o seu próprio código de ética, pautado numa representação muito próxima dos antigos vilões de *DAs*. Ela assume uma posição de poder repressor, quase um elemento pernicioso que se vale de sua autoridade para dominar os sujeitos infantis (no caso os personagens-criança) e, além disso, escarnece da posição em que as coloca, na medida em que usufrui de uma situação de conforto físico, vista pelas próprias crianças. Sua postura escapa aquela da "professora moralmente inatacável" que ecoa há décadas na cultura, na qual, associada a imagem de professora, surgia a figura de mulher assexuada. A professora do *DA* se vale da autoridade, mas também, de alguma estratégia de sensualidade (marcada na roupa justa, na maquiagem e nas próprias atitudes), escapando da ótica criada nos discursos que nomeiam as professoras de séries iniciais e educação pré-escolar (COSTA, 2006). As crianças por sua vez demonstram seu inconformismo de uma forma nada sutil, mas, de qualquer forma, se submetem às ordens da professora. Em um sentido - o da autoridade de que um professor usufrui para ditar ordens que devem ser seguidas pelos alunos - o desenho

está reproduzindo uma representação já secular da escola moderna. Por outro lado, em se tratando da representação docente, há um rompimento com a figura da professora "tia" meiga, gentil, maternal bondosa modelo de virtude.

De qualquer forma, é importante salientar que não existe um único estereótipo de professora, em todas as suas dimensões. Silveira (2002), ao realizar estudo em que analisou as representações de professora em numerosos textos narrativos de crianças de ensino fundamental e em livros de literatura infanto-juvenil, encontrou representações que remetiam tanto ao ensinar, ao vigiar e controlar, quanto ao afeto e ao carinho, ao mau-humor (bastante comum na literatura infantil), à brincadeira e diversão, à mediação de conflitos e, finalmente, ao que a autora chama de "professora desviante" - a professora irresponsável, que abandona os alunos, ou a professora medrosa, que não sabe o que fazer em uma situação limite, ou a professora ridícula, que expressa seu medo e susto. Entretanto, não houve, no inventário feito pela autora, nenhuma ocorrência de professora sem ética e não solidária, como seria o caso do DA acima relatado.

Trazemos o desenho *As Terríveis Aventuras (...)* a partir do episódio *Escola de Magia do Sapo Cururu (Toadblatt's School of Sorcery)*, já mencionado anteriormente, que retrata uma escola nada convencional, na qual, além do diretor ser um sapo, ele é também um mago. Neste episódio há uma exacerbação de cenas de vingança e sabotagem, todas retratadas de forma hilariante como veremos.

*PO: Primeiro dia de verão não é maravilhoso?*

*Mandy: Muda de assunto, Puro Osso!*

*PO: Qual é o problema de vocês?*

*Billy: Vou para o acampamento matemático.*

*Mandy: Vou para o acampamento feminino da alegria e gentileza argh!*

*(fazendo cara de nojo)*

*PO: Mas que horror! Mandy: O ônibus chega em minutos.*



*PO: Querem uma ajuda? (fazendo aparecer magicamente um guia da escola de magia de verão do Sapo Cururu)*

*Billy: Maneiro!*

A seguir, para um ônibus com os dizeres *Escola de Magia do Sapo Cururu* e *PO* adverte as crianças de que o ônibus chegou. Eles entram e partem rumo à Escola de Magia que se encontra em um castelo. Este castelo lembra muito a escola na qual se passam as histórias de *Harry Potter*. O diretor está sentado em uma confortável poltrona, em sua sala, vestindo um chapéu semelhante ao de bruxas com estrelas amarelas e na cor lilás. Em relação à cena penso que a condição do *Diretor Cururu*, um professor, portanto, inscrito no gênero masculino, aparece associada à representação do sábio, inventivo, inteligente dotado de conhecimentos e poderes que extrapolam a normalidade (PILOTTO, 2002).



Fig. 39: Personagem *Diretor Cururu*.

O personagem apresenta-se elogiando a escola e referindo o quanto formou grandes magos, feiticeiros e bruxos conhecidos pelo mundo; e fala: *se já houve um*

número um entre eles... Ao que *Billy* se precipita e diz: *Quero ser ele!* O *Diretor Cururu* retruca: *Segure-se rapaz.*

Relembrando: após a apresentação inicial das crianças, cada uma vai recebendo um "chapéu", na verdade uma Lula falante, para identificação de qual escola irá freqüentar: *Weaselthorpe* ou *Gunderstank*. Ao chegar sobre a cabeça de *Billy*, que exclama *hihi hi faz cosquinha!*, a *Lula* comenta: *Nossa, esse aqui é um jarro vazio,*

<p><i>Diretor Cururu: Uma mente fértil e aberta para aprender?</i></p> <p><i>Lula: Não ela é vazia. A cabeça dele é oca feito um coco! Melhor mandar para. Weaselthorpe...</i></p> <p><i>Diretor (esbravejando): Eu odeio Weaselthorpe!!! Não passam de uma gente estranha. Aquela é a pior casa da escola. Eles me desenharam na parede do banheiro! Não perdem por esperar!</i></p>
---

Ao analisarmos as representações de escola deste fragmento podemos observar nuances que podem ser vistas como representações de docentes e de escolas tradicionais. A este respeito Wortmann (2009) acentua que os ensinamentos nos filmes e nas produções de TV que abordam a temática das escolas de magia não só não *subvertem a ordem escolar ou da sociedade, como pelo contrário, as histórias consagram tal ordem, ao mesmo tempo que destacam questões cruciais de nossa época – o culto à tecnologia, o racismo, as diferenças sociais, a morte, o amor, a segregação dos diferentes (...)* (WORTMANN, 2009, p. 134).

A partir da sátira, o *DA* nos leva a refletir sobre outras possibilidades de relações sociais na escola, talvez mais articuladas com questões contemporâneas, de classificação e rotulação.

Em outros estudos, que não o de Silveira, já citado anteriormente, há uma argumentação de que a representação dos professores está fundamentada na afetividade e sensibilidade, especialmente em suas relações com os alunos, assim como

está conectada com a abnegação e o sacerdócio. Em muitos filmes voltados ao consumo infantil, por exemplo, esta é a visibilidade que *Hollywood*, por exemplo, constrói para imagem de professor/a. Outra questão é que estes *DAs*, enfatizam uma outra posição que não a de *caráter essencialista* que associa a atividade de docência, em especial a dos anos iniciais, às mulheres (COSTA, 1995). No caso dos *DAs*, rompe-se esta associação, pois se trata de professores homens, enfatizando o gênero masculino — o sapo e *PO*. Em comparação com o fragmento anterior, podemos dizer que não há uma distinção de docência baseada nas diferenças sexuais, pois a professora do episódio *Professora Substituta* demonstrou (pela via da crueldade) ter tanta autoridade quanto o sapo ou *PO* no fragmento acima (pela via da magia).

Devemos considerar que muitas das representações visibilizadas no fragmento não se aplicariam a uma sala de aula de uma escola real. Afinal, os professores: *PO* e o *Diretor Cururu* são apresentados como anti-heróis que, através do uso da magia e até mesmo da violência, mantêm a ordem e resolvem os problemas de indisciplina dos alunos, como demonstra o desfecho do episódio, no qual *Nigel Planter* é colocado numa arena para uma luta com um monstro de um olho só. Os sentidos ali produzidos, relembro, são um conjunto de práticas discursivas e, portanto, instituem verdades sobre alunos, escola, e mesmo sobre o professor.

É importante pontuar que, neste fragmento, a escola segue sendo retratada como um espaço de competição, no caso entre as casas *Weaselthorpe* e *Gunderstank*. Os alunos, na sequência do episódio, realizam sabotagens para alcançar a vitória na competição estabelecida e demonstram que todos os meios são autorizados buscando alcançar um fim.

Em outro episódio, *Magia Adolescente (One Crazy Summoner)* de *As Terríveis Aventuras (...)*, que já foi descrito anteriormente, a questão principal gira em torno do amor, do enamoramento, como já foi abordado na primeira subseção de análise, mas também são referidas questões sobre a racionalidade na solução de problemas, características marcadas na *performance* da personagem-menina *Mandy*. E novamente a temática escolar surge e nos possibilita fazer uma analogia entre o modelo de escola que

é apresentado: uma escola de magia, para formação de bruxos, que se diz diferente, que, no entanto, têm formas de avaliação e progressão que se fazem presentes nas escolas mais tradicionais como a repetência e formas de avaliação baseadas em conceitos. A fim de determinar a aprovação ou reprovação dos alunos, fixa-se a avaliação num juízo quantitativo, fundamentado na objetividade em detrimento da subjetividade de uma apreciação mais qualitativa. Dando seguimento, abaixo, recorto os fragmentos do episódio.

*Mandy* vê, adiante de onde o grupo se encontra, um castelo e pergunta a *Nigel* se se trata da Escola de Magia. *Nigel* afirma que sim, e diz que o *diretor Cururu* (um sapo) transforma a área ao redor da escola para as provas de recuperação. *Nigel* pede ajuda para *Mandy*, dizendo:

*Nigel: Eu fiquei em contrafeitiço vou ter de passar o verão inteiro aqui!*

*(ao que o Diretor Cururu responde):*

*Diretor Cururu: E vai passar o resto da eternidade aqui! Igualzinho a seu pai! (esbravejando, de punhos cerrados esmurrando o ar). (Neste instante, aparece uma outra sala na qual está escrito recuperação para bruxarias – II Remedial Hexing II do castelo-escola onde a Lula aplica um teste no Senhor Planter, suposto pai de Nigel).*

*Professor(a) Lula: Bem, Senhor Planter já deu quase para passar no seu trigésimo segundo ano na Cururu, o senhor tirou um "F" mais.*

*Senhor Planter: Uhu! Eu ainda estou no segundo ano!*



40: *Senhor Planter (Pai).*

Dando seguimento às representações de escola seguimos com o fragmento do episódio *Puro Osso na Escola (Educating Grim)*. Este inicia com uma telenovela de amor e *PO* à vontade sentado no sofá, comendo uma coxinha de galinha e assistindo TV. Surgem *Mandy* e *Billy* vestidos com uniforme escolar e mochila nas costas. Posteriormente *Mandy* aparece portando uma mochila de ursinho. Ela desliga a TV sem avisar e diz para *PO* andar rápido para não se atrasar para escola. Ao que ele responde:

*Eu sou o Ceifador Sinistro não tenho que ir para a escola! (E segue comendo sua coxinha de galinha.)*

*Billy: Neste episódio você tem que ir simmm!*

*PO: Mas eu não quero! Ohh! (Chorando copiosamente)*

*Mandy: Ia ter que acabar indo!*

*Billy: Escola é legal! Vamos apostar corrida! (Billy sai correndo e se choca com a placa de Escola, ficando com o olho roxo; cumprimenta a enfermeira escolar *Pembroke*. Ela medica *Billy*, demonstrando já estar habituada a atendê-lo).*

*Mandy (ao ingressar na escola): O mal se esconde nestes corredores.*

*PO: O mal? Mas todos estão felizes e despreocupados?!*

*Mandy: Mas aí é que está, PO. Lembre-se disso!*

A seguir surge a arqui-inimiga de *Mandy*, *Mindy*, e ela quer saber quem é o amigo que *Mandy* trouxe para escola, no caso *Puro Osso*. *Mandy* apresenta *PO* como o novo intercambista que veio do submundo. Ao que *Mindy* questiona:

*Mindy: Onde fica isso?*

*Mandy: Por que não vai para lá e descobre?*

*Mindy Qual o nome dele?*

*Mandy: O nome dele é Puro Osso.*

*Mindy: Prazer Puro Osso, todo amigo da Mandy também é meu amigo.*

(E sai puxando *PO* pela mão, deixando *Mandy* com uma cara de furiosa)

*PO: Então somos amigos? Esta foi fácil!*

*Irwin* então comenta com *Billy* que *Mindy* tirou a única esperança deles. *Billy* pontua que não. E afirma que existe outra esperança e, usando um apito, chama *Abraham Lincoln*.<sup>39</sup> A partir daí o personagem histórico responsável pela abolição da escravatura nos Estados Unidos passa a fazer parte do episódio, participando da rotina do dia escolar das crianças.

Através da paródia são mostradas cenas da merenda escolar e de situações nas quais as crianças se encontram vivenciando situações do contexto escolar ao lado do personagem *Abraham*.

---

<sup>39</sup> Célebre figura no ideário estadunidense, Abraham Lincoln foi o 16º presidente dos EUA (1860-1865), e a sua escolha eleitoral para este cargo provocou a eclosão da Guerra Civil Americana. Defensor da causa abolicionista, publicou a proclamação que concedia a liberdade aos escravos dos estados confederados, também valorizou a construção de escolas. Provavelmente seu envolvimento com a educação deveu-se a sua própria história pessoal (teve acesso a uma escolarização formal apenas a partir dos 21 anos); até então, só sabia ler, escrever e fazer as quatro operações. De origem humilde, uma família de agricultores no estado de Indiana; onde vivia havia escassez de papel e de livros, assim sendo, dedicou-se a leitura da Bíblia utilizando-a posteriormente para enriquecer as citações em muitos dos seus discursos. Ele acabou por defender que toda a história era obra de Deus. Retornou aos estudos apenas após os 21 anos no estado de Illinois e formou-se em advocacia, sempre guiado pela perseverança defendendo causas difíceis e os mais humildes. Até hoje é uma das figuras históricas mais admiradas nos EUA. Morreu em 1865 assassinado por um opositorista.



Fig. 41: *Abraham na escola com Billy, Mandy e Irwin.*

Entretanto, ele desperta o medo em *Irwin*, que tem de ser acalmado por *Billy*. A figura histórica é retratada como um desbravador, com um machado em punho, contudo, atrapalhado, equivocando-se inclusive quando tenta compor os próprios discursos (situação que é mostrada no episódio). As próprias crianças que "invocaram" sua presença pela via dos poderes sobrenaturais, não parecem lhe atribuir grande credibilidade. Conforme Bremmer; Roodenburg (2000), esta é uma das perspectivas que o humor possibilita: tratar temas de comportamento jocoso do passado, por exemplo, revelando atitudes e valores relativos à identidade de etnia ou à determinada sociedade.

*Mandy* não desiste de recuperar a amizade de *Puro Osso* chamando-o para uma conversa em particular; então, ela esclarece de onde vem seu rancor por *Mindy*. A cena é mostrada por meio de um flashback da infância das personagens quando *Mindy* mudou-se para o bairro e *Mandy* tenta estabelecer amizade com a mesma. Contudo, esta se irrita com o egocentrismo e a tagarelice de *Mindy* e acaba por mandá-la se calar. *Mindy* ofendeu-se e, desde aquele dia, não admite que ninguém seja amigo/a de *Mandy* já que ela própria não pode sê-lo.

Percebe-se que aqui a transgressão aparece marcada na figura da personagem *Mindy*, ao longo de todo episódio, caracterizada pela presença de uma espécie de "duplo", ou seja, sua imagem duplicada e transformada como se fossem outras *Mindy*. Estas

surgem como uma segunda voz instigando a menina a cometer atos maldosos, além de possuírem um aspecto distinto, em algumas características físicas, como terem uma estatura menor e uma aparência nada encantadora, lembrando demônios. Esta prática de significação reforça o quanto há uma mudança de paradigmas na representação das meninas refratada em competitividade, estabelecendo distintas relações (se comparadas com personagens anteriores), naturalizando certas atitudes e comportamentos. De certa forma, o desenho vai moldando significados sobre ser menina. Inteligente, perspicaz, não tão racional quanto sua rival *Mandy*, é *Mindy*; contudo, ambas estão despojadas da doçura e fragilidade que caracterizou, por exemplo, outras personagens meninas em desenhos animados. Há um apelo ao poder, o que demonstra uma inversão de posição onde a infância feminina é mostrada não mais como "assujeitada ao adulto". Entretanto, apoiando-me nos argumentos da psicanálise lacaniana, lembro que esta condição de submissão tem sido apontada como necessária, por provocar na criança um desejo de crescimento em confronto com as impossibilidades de ordem real.

Na sequência do episódio vemos que a história contada por *Mandy* não comove *PO*, que se diz amigo de *Mindy* e inclusive comunica a *Mandy* que irá ao *Shopping* com sua nova amiga. Na atualidade, é possível verificar o quanto espaços sociais como os *Shoppings Centers* têm sido usados para absorver uma demanda educativa, incentivando a celebração de datas festivas, ampliando o comércio e a produção de bens de consumo numa lógica pautada numa política neoliberal. Muitas vezes este contexto, caracterizado por atividades tidas como culturais, possibilita a efetivação de atividades de cunho educacional, estendendo as atividades pedagógicas para um espaço privado local onde na verdade os sujeitos são "educados" para agirem como "sujeitos-clientes" (COUTINHO, 2009).

Retornando ao episódio, percebemos que as associações com a vida de *Lincoln* seguem, e o personagem sugere às crianças que elas façam "a melhor cabana que a nação já viu", numa alusão a episódios bem conhecidos do herói nacional estadunidense. Todos se dirigem para o *Shopping Center* onde, numa placa de acesso, se lê: comida, diversão e toras.



Sobre esta estratégia de sedução exercida pelos *Shoppings Centers*, de transformar-se num espaço cultural onde é possível compartilhar experiências, Coutinho pontua: *valendo-se de atividades tidas como culturais e chamando as pessoas a interagir, participar, opinar, o shopping opera um processo de sedução, que se apresenta, na atualidade, como uma arte muito sutil de regular o comportamento das pessoas. O episódio aqui descrito representa muito esta articulação do Shopping como espaço onde uma "pedagogia cultural" pode ser "posta em operação".*

Seguindo com o episódio, após a insinuação de *Abraham* sobre a construção da cabana e contando com o apoio de *Mandy*, que premedita sua vingança à *Mindy*, o projeto de construção da cabana é posto em prática. *Mandy* parte da certeza de que *Mindy* irá se aproximar, levando em consideração o fato de que a menina deseja sempre roubar seus amigos. Nesta lógica, *Mandy* imagina que *Mindy* se esquecerá do *Puro Osso* e se aproximará de *Abraham*. Constroem a cabana (bem no centro do *Shopping Center*) e forma-se uma multidão de espectadores ao redor; são feitas as comemorações com fogos de artifício e é colocada uma placa de inauguração com os dizeres: "casa da amizade de *Mandy*". Ao deparar-se com a cena, *Mindy* se aproxima e pergunta para *Mandy* se *Abraham* é também seu amigo, ao que *Mandy* movimenta a cabeça em tom afirmativo. Então, a menina repete o mesmo gesto que fez com *Puro Osso* puxando *Abraham* para dentro da cabana, batendo a porta na cara de *Mandy* e, antes de entrar, dá um empurrão em *Puro Osso* atirando-o longe. Ao final do episódio *PO* faz o seguinte comentário:

*Aprendi muito aquele dia na escola, e fiquei muito feliz por Mandy ter me perdoado e ficamos amigos de novo. Nada como voltar para casa... (Ao final da cena Mandy arremessa a cabeça de PO como uma bola de boliche em direção ao resto do corpo, dos ossos).*

Este episódio traz muitas possíveis interpretações para a presença de *Lincoln*. A partir da história da vida do personagem pode-se pensar que a intenção do uso de sua figura na paródia do *DA* esteja associada à possibilidade de libertação, considerando que na História este foi seu papel decisivo como abolicionista. Assim estaria presente como um substituto ou uma referência a liberdade provisória que o *Ceifador* tem, já que deixa o jugo de *Billy e Mandy*, mesmo que por um tempo delimitado (deste episódio) e passa a gozar da liberdade. Outra referência pode estar posta na questão apontada por *Irwin: Ela nos tirou a última esperança*. Então a figura do presidente pode estar associada a este espírito desbravador, salvacionista porque tal intenção aparece marcada na fala do personagem *Billy: Existe outra esperança, Abrahmmm!*

Já na fala de *Mandy: O mal se esconde nestes corredores*. Poderia então o personagem *Abraham* estar associado a bondade, solidariedade, significados simbólicos associados a valores e atitudes que são recursos por meio dos quais o humor cria uma realidade própria. Neste movimento o desenho "empresta" ao personagem *Abraham* valores da figura histórica de *Abraham Lincoln*. Outro destes valores associado à figura do presidente, pode ser o da religiosidade; assim sua representação faria referência ao combate do mal na escola. E o "mal", no caso, estaria inscrito simbolicamente na personagem da aluna *Mindy*.

Percebe-se que o público é claramente interpelado na trama quando o personagem *Billy* refere à questão de que, neste episódio, *Puro Osso* terá que ir a escola, mesmo não querendo. Assim, estabelece uma conexão entre telespectador e futuros episódios que teremos que nos disponibilizar a ver. E nestes, não necessariamente o *Ceifador* terá que lidar com uma educação formal direcionada para a escolarização. Outro fator relevante aparece na fala tanto de *Mandy* quando diz: *Ia ter que acabar indo e*, posteriormente, na de *Billy: Escola é legal!*

A fala da personagem menina presentifica o inevitável - ter de ir para escola - a escola como obrigatoriedade, sendo esta uma forma de educação da qual não se pode escapar. O ensino é reforçado como obrigatório emergindo como um espaço fundamental

de formação. Já na fala de *Billy* há um apego à escola como local social de construções de relações afetivas, um “ambiente legal.”

Vale refletir sobre o uso de fatos históricos referentes a um nacionalismo arraigado à cultura americana, e, portanto pautado em valores fundantes desta mesma cultura. A pedagogia aparece sublinhada por uma narrativa fundamentada num discurso revolucionário, abolicionista e baseado no ponto de vista estadunidense. As contribuições de Larson (1988) esclarecem o porquê da paródia com *Abraham Lincoln*; pois, além dos aspectos mencionados anteriormente, outro aspecto relevante é a questão associada à guerra de Secessão, já que, no pós-Guerra, os EUA necessitaram ampliar o quadro de professores, e assim, os pastores protestantes que detinham as funções de mestre até então passam a compartilhá-la com leigos que tenham vocação maternal; no caso, tal função passa a ser exercida pelas mulheres. Todas essas informações, ainda que estejam fortemente ligadas à temática educativa, são totalmente alheias às diferentes culturas de diversos países nas quais o desenho *As terríveis Aventuras (...)* é veiculado, à exceção dos EUA. Assim, podemos inferir que o endereçamento de alguns dos episódios busca uma abrangência maior em termos de faixa etária bem como envolve interesses relativos à propagação da cultura nacional americana, ainda que o desenho esteja difundido no âmbito global, captando espectadores das mais diversas nacionalidades, especialmente, o público infantil, público este que, dificilmente terá um nível de informação histórica que lhe possibilite interpretar de forma satírica as sutilezas da trama. Mesmo porque tais espectadores (crianças pré-escolares) dificilmente estão formalmente alfabetizados, para terem compreensão de fatos históricos marcados pela cultura de onde partem — EUA.

Entretanto, ainda que tantos aspectos históricos tenham sido abordados pela via da comicidade, cabe salientar que o desfecho do episódio nos aponta para uma ênfase da escola, enquanto um espaço para construção de laços sociais, valores morais e afetivos, local onde se aprende outros conhecimentos, além dos formais/acadêmicos. Pelo desfecho do *DA* é possível inferir que o mais importante nela é a socialização e a amizade.

Já no próximo fragmento *O Rei do Bowling, do DA Os Anjinhos*, vamos observar pela via da paródia, a visibilização de um discurso que é fonte de legitimação de determinados conhecimentos sobre os infantis – o discurso do *expert*, aqui marcada na figura da *baby-sitter* e sobre a relação das crianças com a TV. O episódio traz à cena a velha discussão sobre o caráter educativo ou não da TV, fazendo refletir, no caso do *DA* sobre a utilidade na educação das “personagens crianças”. Assim, mostra a realidade de pais que confiam a educação dos filhos a pessoas fora do círculo familiar, enquanto eles estão se divertindo e tais pessoas veem na TV um meio eficaz de distrair as crianças por meio da programação infantil.

*Phil: O que é este lugar, Tommy?*

*Tommy: Eu não sei.*

*Lil: Acho que é uma garagem.*

*Phil: Acho que é uma caverna*

*Chuckie: Eu acho que é uma fábrica de terremoto...*

*Angélica: Uma fábrica de terremoto! Ai, meu Deus! Vocês são mesmo uns bebezinhos bobocas. Acho que não sabem nem de que lado mamar na mamadeira! Isto é uma pista de bowling.*

*Tommy: O que é isso?*

*Angélica: Uma pista de bowling é um lugar onde gente velha põe o sapato de palhaço e joga pedras grandes em garrafas de leite para poder ganhar um campeonato!*

*Lil: Campeonato?*

*Angélica: Campeonato é um lugar para ver quem nasceu campeão. Como todos acham que nasceram assim, eles jogam para ver quem é que tem razão. Ânnonn! (Suspira Angélica diante da desinformação dos amiguinhos).*

*Uauuuuuuu! Todos os bebês suspiram com ar de perplexidade.*

*Caramba! Essas criancinhas não sabem nada! (Angélica afirma muito segura de si, se referindo aos outros bebês e à sua desinformação sobre o que se possa fazer numa quadra de boliche).*

*Didi (mãe de Tommy, tia de Angélica chega e diz): Voltei, crianças já para creche! (Levando todos a um local onde está a baby-sitter; moça, de cabelos cor de rosa, trajando um mini vestido e sapatilhas, com vestimentas que lembram um estilo mais fashion). Muito sorridente ela tranquiliza:*

*Baby-sitter: Não se preocupe, senhora, eu fui treinada com todas as técnicas modernas de cuidar de crianças.*

*Didi: Ô! Isso é muito bom! Tchau, tchau crianças! (acenando para os bebês)*

*Angélica: Tchau tia Didi! Até logo mais!*

Novamente vemos a mulher assumindo as funções educativas; no caso do episódio, tais funções estão depositadas na personagem *baby-sitter*. Esta assume que, sendo imbuída de conhecimentos específicos – “treinada em modernas técnicas”, saberá lidar com as crianças, bem como é conhecedora dos cuidados que se deve dispensar às mesmas. Entretanto, como veremos a seguir, quando a tia *Didi* parte, a *expertise* revela que seus conhecimentos são baseados no uso da TV!

Continuemos acompanhando o episódio. A personagem *Angélica* volta-se para a *baby-sitter* e com o dedo em riste vai lhe sinalizando e dizendo aos gritos: *Agora vamos entender uma coisa, número um: não sou criança! Número dois, você não é minha mãe! E, número três...* Neste exato instante a babá aciona o controle remoto da TV e liga num desenho animado onde se lê: *Dummi Bears (Ursinhos Carinhosos)* e, como se estivessem sendo atraídas por algum ímã ou como num passe de mágica, todas as crianças do local seguem se aproximando da TV.

A cena traça um panorama pela via do humor, das relações que muitas crianças estabelecem com um tipo de programação da TV; muitas permanecem longos períodos vidradas nas imagens e imobilizadas. Sobre isso Pacheco (1998, p. 73) refere que a teleaudiência coloca-se como uma eufemização de um ritual totêmico, que reforça o

sentimento de pertença a uma dada "tribo". Tal programação se dirige a um universo infantil estereotipado.

Os "ursinhos carinhosos", com o nome de *Gummi Bears* (1980 Disney), existiram e geraram toda uma rede de produtos associada a sua imagem, de um desenho cujo enredo envolvia aventuras de uma família de ursos que habitavam uma floresta e lá viviam suas aventuras combatendo os malfeitores e solucionando problemas; usavam roupas semelhantes a de *Robin Hood* e tinham super poderes adquiridos após a ingestão de uma poção mágica. Entretanto os ursinhos parodiados estão mais próximos da representação de outro desenho, os *Care Bears* (1985) produção que no Brasil foi denominada: *Ursinhos Carinhosos*. No desenho original, o cenário retratava os ursinhos entre fofas nuvens (uma espécie de céu de algodão, em tons pastéis), onde havia um arco-íris por onde deslizavam como num escorregador; o grupo de ursos cantarolava e sorria para os telespectadores como na paródia dos *Anjinhos*. Convocavam as crianças a participarem, cantando melodias de poucas estrofes.<sup>40</sup> Os episódios baseavam-se em regras de sociabilidade, valores como generosidade e na oposição bem/ mal, certo/ errado, etc Tais programações foram apresentadas na década de 80 em canais de TV que baseavam sua programação em princípios educacionais; propunham-se a desenvolver uma tarefa educativa extraescolar. Dando seguimento a descrição do fragmento do episódio, vejamos seu desenrolar.

*Angélica*, como os outros bebês, parece hipnotizada pelo efeito do programa. Todos sentados em frente à TV repetem os chavões pronunciados pelo personagem que diz:

*Ursinho: Alô, meninos e meninas! Meu nome é Urso Geléia, e estou muito feliz! Vocês estão felizes também? (Entra outro urso na cena e repete): feliz, feliz, feliz! Com os olhos vidrados, as crianças repetem: Feliz, feliz, feliz...*

<sup>40</sup> *Don't be afraid when clouds are brewing in your heart, who's gonna be there when it really counts? And send a wish out through the air, Just do the Care Bear's count down, Just when you need them, them they'll be there, Care Bear's count down: five, four, three, two, one.*

*Ursinho 2: Sou o urso mais feliz da terra dos ursos! Feliz, feliz, feliz... Happy, happy happy song! (Tommy sacode Chuckie que está também hipnotizado tentando acordá-lo. Todos os bebês saem dali sem que a baby - sitter perceba, pois a mesma está enamorada por um rapaz com quem conversa, absorta de tudo que se passa ao seu redor. A única a permanecer é Angélica, que não foi despertada do estado catatônico e permanece em frente à TV repetindo):  
Cantem uma canção feliz, feliz.*

Após andarem pelo boliche, aprontando confusões, os bebês retornam e encontram *Angélica* sentada na mesma posição repetindo: *Eu estou feliz. Você está feliz. Cantem a canção: feliz, feliz, feliz.* Inclusive a *baby-sitter* está sentada no chão em frente à TV, hipnotizada e repete os mesmos chavões que as crianças.



Fig. 42: *Baby - sitter com Angélica.*

No caso deste episódio de *Os Anjinhos*, vemos que a programação da TV "*Os Ursinhos*" não exige habilidade ou qualquer aprendizagem mais elaborada para a decodificação de seu discurso. Nesta crítica humorística da TV o *DA* nos leva a refletir sobre o entretenimento, a TV e a caracterização de personagens mediante o recurso da criação de estereótipos.

*Chuckie: Não acredito! Andamos pela metade deste mundo, quase fomos comidos pelo monstro da caverna e não vamos chegar a tempo de ver o fim do filme?! (As crianças são levadas de volta para casa onde se inicia a grande comemoração pela vitória do vovô Pickles no campeonato de Bowling. As crianças comemoram enquanto Angélica segue hipnotizada repetindo)*

*Angélica: Feliz, feliz, feliz! Tenho que ver os ursos, tenho que ver os ursos...*

Também podemos estabelecer algumas aproximações entre as cenas do *DA* e os espaços alternativos como as salas de recreação dos *Shoppings Centers* ou das lojas de grandes redes de *fast-food* como, por exemplo, o *Mac Donald's*. São ambientes estruturados para a diversão especialmente das crianças, espaços nos quais há pessoas "treinadas" para realizarem atividades lúdicas e outras que se propõem educativas, todas destinadas exclusivamente ao público infantil, nos momentos nos quais os pais ou responsáveis precisam ausentar-se, lancham, se divertem ou vão às compras.

Fontenelle (2002) nos fala, sobre esta ênfase de abarcar consumidores, que as grandes marcas voltam-se a um atendimento mais personalizado inovando a partir dos "produtos" oferecidos e, no caso do *Mac Donald's*, a diversão é o produto. Grandes corporações como redes de *Shopping* e redes alimentícias já descobriram há muito tempo que associar a marca a determinados significantes pode ser extremamente rentável e atualmente descobriram um enorme e não percebido público - o mercado infantil. E assim tais espaços de forma apelativa se tornam refúgios utópicos que oferecem segurança. Como no episódio dos *Anjinhos*, há uma falsa segurança. Como afirma Kincheloe (2004, p. 397):

uma cultura infantil dissimulada sempre existiu nos *playgrounds* e nas escolas. A cultura infantil do passado, no entanto foi produzida por crianças e propagada pelo contato criança-criança. Hoje, a cultura



infantil pós- moderna é criada por adultos e disseminada através da televisão com o propósito de induzir as crianças a consumir.

A seguir, seguiremos analisando formas educacionais a partir de fragmentos do episódio *O Casarão*, episódio do *DA Os Anjinhos*. Na trama, a mãe de *Tommy*, *Didi*, precisa deixá-lo algumas horas num local que imagina que ele irá gostar muito; trata-se da creche: *Golden Apple-Day Lare*. Na paródia do desenho, poderemos verificar um conjunto de dispositivos para "educar" os bebês que parecem produzir um sentimento de aprisionamento nos personagens bebês.

Trata-se de uma creche mercantilizada onde as crianças são capturadas, reguladas e governadas por dispositivos ultramodernos tais como: câmeras de segurança, e tem suas vidas e suas subjetividades gerenciadas pelos *experts*. Início a descrição da trama.

*Tommy* e sua mãe, *Didi Pickles*, cruzam um portão de grades, eletrônico, enorme, que se abre mediante o uso de câmeras de segurança e um dispositivo de alarme sonoro. Na verdade, se parece mais com um presídio, "casa de correção" do que com um espaço educativo. Tal qual o *panóptico de Bentham* (dispositivo criado no século 17 para controle dos detentos no sistema prisional, na qual havia uma torre que monitorava o movimento dos detentos sem que estes tivessem conhecimento), modelo no qual os programas atuais como *reality shows* por meio de novas tecnologias se apoiam para controlar os participantes confinados, assim também a creche *Maçã Dourada do DA Os Anjinhos* é totalmente regulada por câmeras e as imagens dos bebês são projetadas em vídeos, bem como todos os seus deslocamentos são observados e podem ser controlados e punidos pelos *experts*. A este respeito, vale recordar que tanto a escolarização, quanto as creches foram dispositivos criados não só para dar conta da educação das mesmas no período em que as mães estivessem trabalhando, razão pela qual está atrelado este período ao surgimento da educação infantil por meio das escolas — período da revolução industrial, Pós Segunda Guerra, como também esse processo de moralização dos sujeitos

infantis objetivou e objetiva até o presente a reclusão das crianças na tentativa de fazê-las entrar para razão.

Conforme Müller (2007, p. 83), *trata-se agora de preparar a criança para a vida de adulto, capacitá-la para as funções que vai exercer e desenvolver nela o sentido de responsabilidade e dignidade para com seu futuro, com a família e com a sociedade.* A análise desse episódio nos mostra, pela lógica do humor, do *DA*, como é possível evidenciar certas incoerências. A comicidade - que resulta da intersecção de dois sistemas de ideias num mesmo enunciado - no caso, a idéia de creche (local de cuidado das crianças), por um lado, e a idéia de aprisionamento e controle exacerbado semelhante ao sistema prisional, por outro lado, nos faz rir e suspende alguns dos significados correntes, nos fazendo refletir sobre possíveis mudanças de paradigmas.

Seguindo com a descrição do episódio, observa-se que o personagem *Tommy* se encontra no carrinho de bebê. Sua fisionomia demonstra medo, especialmente ao ultrapassar um imenso portão eletrônico com circuito interno de TV. Desta forma, ele e sua mãe ingressam na creche. Logo na entrada se deparam com uma parafernália de recursos de um controle de segurança que é denominado como o sistema *Nanny Tron-Day Care Security*, ou seja, um circuito fechado com câmeras que controlam todos os ambientes, bem como todo o pessoal. Segundo a administradora, um pessoal "totalmente preparado".

*Sombra: Oh! senhora Pickles. Bem vinda a Creche Maçã*

*Dourada onde nosso lema é: uma maçã por dia mantém as crianças longe!*

Aqui vemos que a ironia está na ambiguidade, não sendo *Nanny Tron-Day Care Security*, um *script* inocente. Constrói um duplo sentido, uma leitura de que a babá=*nanny* pode "funcionar" como um dispositivo de segurança, ou seja, vigilância, e como um sistema eletrônico para segurança dos bebês. Outra questão está no nome da

creche – *Maçã Dourada* – e o dispositivo de reclusão: manter as crianças longe da família para os pais poderem exercer sua rotina.



Fig. 43: Esquema de segurança da creche.

Neste momento a senhorita *Sombra* apresenta à mãe do personagem os especialistas que irão controlar, cuidar e propor regras de conduta ao bebê *Tommy* enquanto este ali estiver. Pode-se interpretar o personagem - caso ele estivesse numa instituição contemporânea - como sendo um "bebê hiperativo", considerando que, na contemporaneidade há uma *estreita articulação infância-escola, ou criança-aluno, promovida pelos discursos que falam sobre a criança, principalmente aqueles que buscam explicá-la através de grandes narrativas, como a psicologia e a própria pedagogia* (SANTOS; SILVEIRA, 2008, p. 87). Tais narrativas criam uma arte de governar as crianças, em especial aquelas que manifestam um comportamento inquieto e dinâmico.

Observamos que uma série de tecnologias de governo dos bebês é representada no episódio e todas têm fins específicos. Na fala da senhorita *Sombra* (nome com toda uma significação simbólica), sustenta-se uma série de saberes e poderes articulados sobre os cuidados necessários para o bem estar físico, psicológico e cognitivo dos bebês: *deixe-me lhe apresentar os nossos especialistas. Eu sou Sombra, vou orientar as brincadeiras do Tommy, cuido do desenvolvimento psicológico e do entrosamento social.* Os demais integrantes da equipe aparecem pelo circuito interno e se apresentam através de um vídeo dizendo:

*Jonathan; Eu sou Jonathan, vou ser o nutricionista do Tommy. Só sirvo alimento cultivado organicamente, livre de gordura e colesterol, coisa macrobiótica (segurando uma barra de bolo de tofu).*

*Bob: E eu, sou Bob. Troco suas fraldas!*

O fato de o desenho visibilizar diferentes formas de saber sobre os personagens bebês, confirmando-as e valorizando-as, ainda que pela via da comicidade, pode estar possibilitando uma "autentificação destes saberes" e, assim, pode estar governando a subjetividade infantil por determinar, valorar, categorizar, descrever os diferentes saberes que importam nos cuidados com os bebês, fatores que tornam visível seu objeto de investimento: a infância. Acompanhando um pouco mais, observamos que a mãe sente-se tranquila em relação a confiar à creche os cuidados com seu filho:

*Didi Pickles; Prazer em conhecer todos, suas instalações são tão seguras...*

*Sombra: Obrigada, senhora Pickles! Sabe, nunca ninguém conseguiu fugir da nossa creche Maçã Dourada.*

*Bem, então eu acho que é isso (diz a mãe despedindo-se de Tommy e saindo).*

As paredes da sala de brinquedos onde os bebês se encontram são repletas de letras contendo o alfabeto e placas tais como: "Reptar [biscoito do desenho, que aparece como uma gratificação a bons comportamento] diz: "fale sempre por favor"; também, visualizam-se os trabalhos das crianças, expostos pelas paredes, que são desenhos e pinturas. Tommy é colocado em uma sala com outras crianças. Um menino chamado: *Sabe* *udo* se aproxima de Tommy e diz:

*Sabe tudo: Psiu, psiu você não quer que os guardas escutem, quer?*

*Tommy: Guardas?*

*Sabe tudo: É, os adultos!*

O novo amigo de *Tommy* segue apresentando outros alunos, inclusive um fortão, o *Justinão*. Esclarece que este menino é o chefe, porque é o maior e mais forte. Demonstra ser autoritário e prepotente com as demais crianças. E se quiser algo, tomará para si, como faz sempre. Em seguida, outro bebê se põe a chorar e então...

*Tommy : Qual o problema dele?*

*Sabe Tudo responde: Não se preocupe, está só fingindo. (Após, Justinão se aproxima e diz)*

*Eu sou o Justinão, eu mando nesse lugar! (Tommy então começa a disputar uma bola com o menino chefe e acaba por fazer algumas trapalhadas. A responsável Sombra retorna com seus colegas e eles interpelem)*

*Jonathan: Diagnóstico?*

*Sombra: Síndrome de Reação Destrutiva. Procedimento?*

*Jonathan: Negação de reforço positivo, retirada de gratificação de petisco.*

*Bob: Trocar a fralda?*

*Sombra: Não, castigo! (Aponta o dedo indicador bem na direção do nariz de Tommy e o coloca no chiqueirinho por cinco minutos cronometrados no relógio digital. Ao redor deste local há placas sinalizadoras indicando: sem brincadeiras, sem conversa).*

Neste fragmento vemos a ênfase no castigo e no controle por meio do relógio digital e dos cartazes de regras. Müller (2007) pontua sobre os deslocamentos que a escola e os ambientes educativos tiveram ao longo dos anos e, assim, a formação das crianças sofreu um afastamento significativo da idéia anterior de imperfeição a ser corrigida e, por este motivo, as humilhações e castigos foram substituídos pela *ideia de prevenção acompanhada pela garantia de controle* (2007, p. 84). Acompanhando um pouco mais o episódio, vemos que os próprios "especialistas" questionam se não é um pouco "duro o castigo" a que *Sombra* submete o menino, ao que ela responde: *andem logo!*



Fig. 44: *Tommy* no castigo.

Os outros bebês comentam: *Ah! Cinco minutos? Estes guardas estão ficando cada vez mais malvados! Tommy consegue pegar uma canequinha e começa a deslizar com ela pelas grades fazendo uma brincadeira sonora. Imediatamente Sombra toma da mão do menino a caneca e acrescenta: Não, não Tommy, fazer barulho não faz parte do castigo! Tommy passa o tempo no chiqueirinho contando uma espécie de ábaco e caminhando de um lado ao outro. Assim vence o tempo do "castigo" e sai vitorioso entre os bebês. Todos passam a admirá-lo. Note-se aqui que a expressão "castigo" foi transcrita do episódio.*

A escola visibilizada nos fragmentos dos desenhos nos desacomoda. nos interroga ao produzir um simulacro das relações, algumas indesejadas, visibilizadas em nosso

cotidiano escolar. Simulacro que nos lembra que algumas de nossas escolas, estão ruindo, assim como sua gramática fundante, calcada nos parâmetros modernos.

Ao questionar a docência, bem como outras formas educativas nas representações dos personagens professores/as, cuidadores/as, experts/expertise, dos *DAs As Terríveis Aventuras (...)* e *Os Anjinhos*, não tive a intenção de produzir totalidades, ou que as análises aqui focadas se constituam como verdades, mas, simplesmente, almejei mostrar possíveis efeitos das práticas construídas nessas narrativas que se valem do humor. Num modo particular de olhar para esses textos, acredito ter mostrado que alguns destes discursos operam nos processos de subjetivação dos telespectadores. As narrativas dos desenhos me disseram muitas coisas, algumas apresentadas aqui; outras precisei silenciar, guardando para um outro momento investigativo. Busquei evidenciar certos códigos sociais presentes nos discursos dos *DAs* problematizando-os como estereótipos ligados a questões de gênero, exercício de poder e saberes especializados

Certamente, não tenho todas as respostas, ficarão perguntas, contudo, devo admitir que a pesquisa me instigou a me debruçar e pensar sobre elas, pois como afirma Costa (2006, p. 260): *sempre que alguém fala por nós ou sobre nós, este alguém nos representa. Assim reflito que, sendo o discurso dos DAs um conjunto de práticas, está representando os professores/as, alunos/as, escola, saberes e, ainda que não seja intencionalmente pedagógico, ele produz identificações e subjetiva.*

## 5 AMARRANDO AS PONTAS OU PARA FALAR EM CONCLUIR

Um tipo de racionalidade, uma maneira de pensar, um programa, uma técnica, um conjunto de esforços racionais e coordenados objetivos definidos e perseguidos, instrumentos para atingi-los, etc. tudo isso é o real mesmo se não pretende ser a própria "realidade", nem "a" sociedade inteira. É a gênese desta realidade, desde que se faça intervir os elementos pertinentes, é perfeitamente legítima (RAGO, 2005, p. 259).

Início a seção de conclusão com esta epígrafe, buscando desmistificar algumas das expectativas que possam se criar ao final de uma Tese. Como para Foucault, a mim, neste trabalho, interessou menos a negação do "real" propriamente dito, e mais um questionamento sobre as representações e imagens - no caso deste trabalho de pesquisa - que pude identificar nos desenhos animados, sobre os quais fiz debruçar minha investigação. Trabalhei assim na perspectiva de defender o meu "real" e hoje tenho a certeza de que fui transformada. Isto é, meus pressupostos em relação ao objeto de pesquisa, ao longo deste estudo foram se metamorfoseando.

Essa metamorfose se deu ao longo de toda a produção, no processo de elaboração, no andamento da pesquisa, após as contribuições da banca, nas orientações de pesquisa, na frequência aos seminários, nas interlocuções com professores e colegas, nas infinitas leituras e consultas. Descobri então que não se tratava de buscar um significado último que fosse a verdade como acrescenta Barthes (2004, p. 174), algo determinado, mas, *ao inverso, se trata de entrar, pela análise, no jogo do significante, na escrita, realizando pela investigação, o plural do texto*. Como uma estrangeira me lancei nesta viagem, que o status dessa identidade móvel de pesquisadora, subjetivada pelo objeto me propiciou/permitiu.

Assim, procurei, a partir do movimento do corpus desta pesquisa, da interpretação dos discursos contidos nas *Terríveis Aventuras de Billy e Mandy* e dos



*Anjinhos*, não só salientar a importância destes artefatos culturais, considerando o caráter interpelativo e constitutivo dos *DAs* na produção de subjetividades, mas, também, expor, pela materialidade discursiva das narrativas, como aquelas estão sendo fabricadas.

Ainda, nas análises desenvolvidas tratei de considerar a utilização do humor nas narrativas dos desenhos animados investigados e pude verificar o quanto o humor torna alguns estereótipos mais reconhecíveis que outros, possibilitando uma maior identificação por parte das crianças, também quando os *DAs* investem numa polarização masculino/feminino ou na representação de certas disciplinas e saberes escolares.

A carga humorística presente nos *DAs*, bem como em outras produções, dispensa o politicamente correto; isto é, *não pode ser considerado aceitável ou inaceitável, sutil ou grosseiro, bom ou mau – o humor só pode ser analisado em relação ao propósito com que é utilizado* (ROSAS, 2002, p. 81). Ao longo das análises, me deparei com uma instituição escola, um ambiente escolar, diferente da imagem referência padrão de escola, mas baseada em parâmetros curriculares, rotina escolar e até mesmo processos avaliativos idênticos. Ao longo da produção dessa pesquisa muitas foram as interrogantes que pulsaram e ainda pulsam em mim. Especialmente porque a investigação me possibilitou “ver” com outras lentes os significados criados em cima dos personagens, das narrativas dos *DAs*. Verifiquei o quanto estes operam instituindo parâmetros, estabelecendo pertencimento, incluindo uns, excluindo outros, supondo uma supremacia posta nas meninas, naturalizando determinados comportamentos e enfatizando as incapacidades ou as inabilidades do masculino. Busquei na seleção dos episódios apresentar, representar, problematizar as diferenciações entre professor/a, entre os gêneros, rompendo com imagens cristalizadas da representação de professora, embora eu saiba que toda tentativa se constitui como um recorte e, como tal, parcial, já que existem muitos modos de exercer a docência tanto nas representações dos *DAs* como na vida! Estão sendo construídas novas relações nessas narrativas? Que relações são essas? Que implicações essas composições de escola, e de modos de ser docentes podem constituir? As representações de meninas, de meninos e de professores são distintas

das vistas anteriormente nos desenhos mais antigos, em outros produtos culturais para crianças, no próprio discurso familiar e escolar? Para este trabalho, interessou apenas pensar nos efeitos sociais destas representações pois, como formas culturais, certamente constroem identificações, não havendo a preocupação em valorar, julgar tais produções. Não se trata, enfim, de retirar a TV das casas ou censurar os desenhos animados; mas de problematizar, duvidar, suspender sentidos, já que toda a representação inscreve, cria, modela, governa, produz saber e por isso mesmo subjetiva.

Assim, fui desconstruindo algumas hipóteses inicialmente vivas, como a de que havia somente um significante, o "Mal", e que este estava presente na figura das personagens meninas; esse deu lugar ao significante "transgressão", bem como à percepção do desaparecimento de algumas questões de gênero e o ressurgimento de outras, que eu poderia englobar no significante "fragilização de masculinidades". Ao esquadrihar o objeto de pesquisa, a partir do material selecionado, percebi também que algumas das representações de docência nos desenhos confirmavam a posição dos professores como os sábios, conhecedores no caso, "da magia de ensinar", mas, por outro lado, também estavam produzindo outras nuances, a partir da representação de professora como a sem compaixão, sem ternura, sem afetividade e preguiçosa. Por outro lado vimos que mantinham alguns estereótipos, como o do saber maior associado a professores homens, ou o domínio das "técnicas": o conhecimento centrado no/a especialista. E este, por sua vez, exercendo o governo dos infantis pela autoridade e castigo. Neste sentido penso que, quando os desenhos refratam a imagem de professora, constroem, seja pela via da alienação ou pela da futilidade, outros discursos e nos abrem brechas, rompimentos que possibilitam questionar e, assim, podem estar produzindo novas identidades. A escola dos *DAs* pode ser visibilizada como divertida, tanto que os personagens valorizam o *status* de estar na escola, de freqüentar a escola, mas, certamente não há uma preocupação de representar ali uma imagem de educação adequada, ou de boa escola.

Pesquisar é, pois, assumir pressupostos que nos fazem crer que a realidade não é unívoca, e, no processo de investigação, podemos ser tomados por multiplicidades que apresentam contingência e efemeridade.

Foi preciso desenrolar nas narrativas dos desenhos, esses "códigos", a naturalidade dos diálogos, a riqueza dos elementos e das imagens presentes nos desenhos e na figura dos personagens; descolar muitas vezes esta simultaneidade de sentidos, pois distinguir os sinais iniciais dos sinais finais e compreender as ligações que se processam nestes nem sempre é tarefa fácil.

Outra questão a que procurei dar visibilidade é que as narrativas dos desenhos animados estão conectadas a outros discursos, estão atravessados pela intertextualidade. Quando os canais de TV pagos e/ou abertos produzem este espaço "exclusivo para as crianças", quando estão "dando voz" a elas a partir de uma programação específica, nos intervalos entre a programação, ou quando, nos próprios desenhos, como *As Terríveis Aventuras (...)*, os telespectadores são desafiados a votar, a enviar gravações, a participar de campanhas, estão buscando colocar as crianças como público ativo e desfazendo aquela versão anterior da criança como vítima que deveria ser tratada com paternalismo. Estas mudanças que se operaram na TV nos últimos 20 anos fazem com que hoje as crianças sejam os *kids* e conforme Buckingham (2007, p 140), *seriam difíceis de satisfazer, compreendem as estratégias de enganação, são "alfabetizadas nas mídias"*; as crianças sabem o que querem da mídia. Essa leitura de que as crianças "saberiam o que querem da mídia" é uma interpretação ambígua, uma vez que se fundamenta numa dinâmica neoliberal de produção que atenda um perfil novo de consumidor — a infância.

Por isso mesmo, como Buckingham (2007) sugere, é preciso considerar os diferentes usos que as crianças fazem dos desenhos e em quais contextos sociais a TV e os desenhos estão sendo usados na contemporaneidade. Não podemos cair na lógica de que ou as crianças são poderosas, ou elas não têm poder algum. Afinal, as novas forças que organizam o contexto cultural e social na qual a TV está inserida combinam inúmeras tendências e estas envolvem tanto o global, como o local e o doméstico. E este fenômeno

da intertextualidade, como foi abordado na pesquisa, interfere nas formas tradicionais de *controle e regulação* dos sujeitos, pois possibilita que estes reescrevam seus próprios textos a partir da leitura e da interpretação dos textos anteriores desconstruídos de muitas maneiras. Esta questão pode ser observada quando abordei a utilização de citações, alusões e *paródias* a outros desenhos ou personagens.

Importa, no futuro, darmos continuidade às investigações aqui iniciadas, apontando de que forma vem se dando esta audiência/recepção, se é intensiva, as formas de mediação do adulto neste processo de produção de conhecimento, de construção de identidades; desenvolvendo um estudo mais focado na recepção. As contribuições de Girardello (2008, p. 131) no que refere ao uso da internet se aplicam também a este contexto: *[a TV] precisa se inserir em um contexto rico em muitas outras formas culturais, para que a experiência imaginativa da criança seja a mais plena possível.*

Como salienta Kincheloe (2004, p. 15), "a pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas das nossas crianças". Por isso mesmo os processos de mudança que incidiram e seguem incidindo sobre a infância acarretam implicações sobre o modo como o público infantil é visto pela *indústria das mídias*. A criança passa a ser vista como: "consumidora soberana" (BUCKINGHAM, 2007, p. 128). Relembremos que a cultura midiática infantil cada vez mais atravessa as fronteiras entre textos e entre formas midiáticas tradicionais; inúmeros produtos são comercializados: lancheiras, jogos de computador, mochilas, filmes, material escolar, comida, álbuns de figurinhas e brinquedos entre tantos outros mais que poderiam ter sido citados, a partir de corporações comerciais que objetivam por meio da *intertextualidade transmidiática* propagar uma lógica que está orientada para o lucro e direcionada para a infância contemporânea. E, assim sendo, vale investigar estes artefatos culturais que não só dizem sobre nossa subjetividade, mas também permitem a nós mesmos nos compreendermos melhor.

Posto isto, tenho a convicção de que muitos outros elementos poderiam ter sido acrescentados ao cenário de análise desenvolvido neste trabalho. Inclusive novas questões a partir do movimento de outros objetos de pesquisa como os acima

mencionados. Por certo minha versão simplifica algumas questões complexas como, por exemplo, os estudos de gênero; ainda assim, julgo que as análises aqui desenvolvidas indicam importantes processos, marcadores culturais que nos fornecem um pouco da dimensão que os desenhos têm em sua relação com este novo status de "infância" e de "criança" no contexto contemporâneo.

Finalizando tomo emprestadas as palavras de Larrosa (2004, p. 140):

Da mesma forma que aquele que remete um presente ou uma carta, [a] professor[a] sempre está um pouco preocupado[a] para saber se seu presente será aceito, se sua carta será bem recebida e merecerá alguma resposta. Uma vez que só se presenteia o que se ama, o[a] professor[a] gostaria que seu amor fosse também amado por aqueles aos quais ele[ela] o remete. É uma vez que uma carta é como uma parte de nós mesmos que remetemos aos que amamos, esperando resposta, o[a] professor[a] gostaria que essa parte de si mesma, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas.

Seguirei aguardando que minha missiva alcance, desta forma, seus possíveis inúmeros leitores.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **O Riso e o Risível**: na história do pensamento. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

AMARAL, Marise Basso. **Representações de Natureza e a Educação Pela Mídia**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997, Porto Alegre, BR-RS.

OS ANJINHOS. [Desenho animado] Orlando: Nickelodeon Studios, 2006. Episódios selecionados do seriado de televisão transmitido no Brasil pelo Canal 50 NET TV.

AUMONT, Jacques. **A Imagem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1993.

AZEVEDO, Fernando. **Pequeno Dicionário Latino-Português**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1955.

BARBOSA JÚNIOR, Alberto Lucena. **Arte da Animação**: técnica e estética da história. São Paulo: Ed. SENAC, 2002.

BARTHES, Roland. **O Grau Zero da Escrita**: seguido de novos ensaios críticos. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vida Líquida**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSELLI, Silvana Maria Carvalho. **Desenho Animado Infantil**: um caminho da educação à distância. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002, Florianópolis, BR-SC.

BREMMER, Jan; ROODENBURG, Herman (Org.). **Uma História Cultural do Humor**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BRITZMAN, Deborah. O Que é Esta Coisa Chamada Amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

BUCKINGHAM, David. **Crescendo na Era das Mídias Eletrônicas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Uma Infância Inquieta. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 200-202.

CÂMARA, Sergi. **O Desenho Animado**. Lisboa: Ed. Estampa, 2005.

CARTOON. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. [On-line] Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cartoons>> Acesso em: 10 fev. 2010.

CASTRO, Edgardo. **El Vocabulário de Michel Foucault**. 1. ed. Bernal: Universidade Nacional de Quilmes, 2004.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, Sedução e Paixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

COELHO, Paulo Tarso S.P. Cinema: imagem/tempo/movimento: cinema de animação. In: **Salto Para o Futuro: educação do olhar**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1999. (Série de estudos. Educação à distância) V. 2.

COHEN, Jeffrey Jerome. A Cultura dos Monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Pedagogia dos Monstros: os prazeres e perigos da confusão de fronteiras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. (Estudos culturais, 3) P. 25- 60.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que Quer um Currículo?: pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

\_\_\_\_\_.: (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_.: (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_.: (Org.). **O Magistério na Política Cultural**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2006.

COUTINHO, Karyne Dias. Shopping Centers e Governamentalidade Neoliberal. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. P. 175-177.

CURTO CIRCUITO: **revista trimestral de animação e culturas latinas**. Lima: Editora Union Latina, n. 19, abr. 1992. Tema do fascículo: Animação, Cinema e Vídeo.

DAVEL, Alzira da Penha Costa. O Sabor do Humor. In: LINS, Maria da Penha Pereira; CARMELINO, Ana Cristina (Org.). **A Linguagem do Humor**. Vitória, ES: UFES/ Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2009. P. 7-20.

DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para Ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

EISNER, Will. **Quadrinhos e a Arte Sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. V. 1.

ELLSWORTH, Elisabeth. 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. (Estudos culturais, 7) P. 7-76.

FEILITZEN, Von Cecília; CARLSSON, Ulla (Org.). **A Criança e a Mídia**: imagem, educação, participação. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Nova Didática, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France**: 1970-1982. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **A Ordem do Discurso**. 5. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.



\_\_\_\_\_. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FONTENELLE, Isleide Arruda. **O Nome da Marca: McDonal'd, fetichismo e cultura descartável**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. **O Educador e o Desenho Animado que a Criança Vê na Televisão**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

GARBIN, Elisabete Maria. Cultur@s Juvenis, Identid@des e Internet. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. Rio de Janeiro: Autores Associados, Maio/jun/jul/agos., 2003. P. 119-126.

GIRARDELLO, Gilka. Produção Cultural Infantil Diante da Tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Org.). **Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas, SP: Papyrus, 2008. P.127-143.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995a. P. 49-80.

\_\_\_\_\_. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_.: McLAREN, Peter. Por uma Pedagogia Crítica da Representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995b. P. 144-158.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000, Porto Alegre, BR-RS.

GOMES, Vitor. Um Diálogo com o Humor a Partir de Freud, Nietzsche e Bergson. In: LINS, Maria da Penha Pereira; CARMELINO, Ana Cristina (Orgs.). **A Linguagem do Humor**. Vitória, ES: UFES/Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, 2009. P. 144-157.

THE GRIM Adventures of *Billy and Mandy*. [Desenho Animado]. [S.l.]: Cartoon Networks, 2006. Disponível em: <<http://www.cartoonnetwork.com/shows/billymandy>> Acesso em: 10 fev. 2010.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. *O Meio Comunicativo e seu Conteúdo*. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação: dilemas e diálogos**. Campinas: Papyrus, 1998. P. 83-92.

HALL, Stuart. *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo*. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

IBOPE. **Investimento Publicitário por Meio da Comunicação**. [S.l.]: Grupo IBOPE, 2005. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br>> Acesso em: 18 ago. 2007.

HAMILTON, Maggie. **O que Está Acontecendo com Nossas Garotas?** São Paulo: Ed. Novo Conceito, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2007.

JONES, Gerard. **Brincando de Matar Monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

JOHNSON, Richard. **O que é Afinal Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KELLNER, Douglas. *Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna*. In: KINCHELOE, Joe L STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. P. 133-158.

KIMMEL, MS. *El Desarrollo (de género) del subdesarrollo (de género): la producción simultánea de masculinidades hegemónicas y dependientes en Europa y Estados Unidos*, In: T VALDÉS & J OLAVARRÍA. **Masculinidades y Equidad de Género em América Latina**. FLACSO, SANTIAGO, 1998. P.207-217.

KILPP, Suzana. **Ethnicidades Televisivas**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2003.

KINCHELOE, Joe L STEINBERG, Shirley R. (Org.). **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. P. 203-234.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A Natureza no Desenho Animado Ensinando Sobre Homem, Mulher, Raça, Etnia e Outras Coisas Mais...** 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003, Porto Alegre, BR-RS.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARSON, Magali S. El Poder de los Expertos: ciência e educación de masas como fundamentos de una ideologia. **Revista de Educación**, Madri, n. 285, p. 191 - 215, 1988.

LEE, Stan. **Mutantes, Monstros & Quadrinhos**. Entrevista concedida a Kevin Smith. Califórnia: Creative Light Vídeo, 2002. 1 DVD.

LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**: ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água Editores, 1983.

\_\_\_\_\_. **O Crepúsculo do Dever**: a ética indolor, os novos tempos democráticos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação**: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.02, p.101-132, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LULKIN, Sergio Andrés. **O Riso nas Brechas do Siso**. 2007. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007, Porto Alegre, BR-RS.

MACHADO, Arlindo. **O Sujeito na Tela**: modos de enunciação no cinema e no ciberespaço. São Paulo: Paulus, 2007.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**: história, criação, desenho, animação, roteiro. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

McKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MAGALHÃES, Álvaro. **Dicionário Enciclopédico Brasileiro Ilustrado**. Porto Alegre: Ed. Globo, 1951.

MARINHO, Celisa Carolina Álvares. **Signos em Animação**: uma introdução à linguagem do desenho animado. 1992. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992, São Paulo, BR-SP.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às Mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.

MATTELART, Armand. **Diversidade Cultural e Mundialização**. São Paulo: Parábola Ed., 2005.

\_\_\_\_\_.: NEVEU, Érik. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola Ed., 2004.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. Um Gênero Quadro a Quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002. P. 194-207.

MIRANDA, Carlos Alberto de. **Cinema de Animação**: arte nova, arte livre. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

NOLASCO, Sócrates. **De Tarzan a Homer Simpson**: banalização e violência masculina em sociedades contemporâneas ocidentais. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

Ó, Jorge Ramos do. **O Governo de Si Mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal: último quartel do século XIX-meados do século XX. Lisboa: Educa, 2003.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

O'SULLIVAN, Tim *et al.* **Conceitos-Chave em um Estudo de Comunicação e Cultura**. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2001.

PACHECO, Elza Dias. **O Pica-Pau**: herói ou vilão?: representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Ed. Loyola, 1985.

PARADIZO, Shirley. 18 Anos de Sofá: a série animada *Os Simpsons* chega à maioria na TV em meio a muito humor, confusões, homenagens e visitantes ilustres. **Monet**: a sua revista NET, São Paulo, n. 50, p. 72-73, maio 2007.

PILOTTO, Fátima Maria, driblando, bloqueando, cortando...representações de professores/as de Educação Física na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as Histórias nos Contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 173-184.

POSSENTI, Sírio. **Os Humores da Língua**: análises linguísticas de piadas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

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

PROPP, Vladimir. **Comicidade e Riso**. São Paulo: Ática, 1992.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo Guimarães. 2. ed. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

RAEL, Claudia Cordeiro. **A Mocinha Mudou Para Melhor?: gênero e sexualidade nos desenhos da Disney**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002, Porto Alegre, BR-RS.

RAGO, Margareth. Libertar a História. In: \_\_\_\_\_; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias Nietzscheanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 255-272.

REUTER, Yves. **A Análise da Narrativa: o texto, a ficção e a narração**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

REZENDE, Ana Lúcia de; REZENDE, Nauro Borges de. **A Tevê e a Criança que Te Vê**. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Chris. **O Cinema e a Produção**. Rio de Janeiro: Lamparina Ed., 2007.

ROSAS, Marta. **Tradução de Humor: transcriando piadas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

RUGRATS. [Desenho animado]. Orlando: Nickelodeon Studios, 2007. Disponível em: <[http://www.nick.com/all\\_nick/tv\\_supersites/rugrats/goodies/goodies\\_color.jhtml](http://www.nick.com/all_nick/tv_supersites/rugrats/goodies/goodies_color.jhtml)> Acesso em: 30 jul. 2007.

SANTOS, Cláudia Amaral dos; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A Produção de uma Infância Escolarizada na Pós-Modernidade: o discurso sobre a hiperatividade na mídia. In: TRINDADE, Iole Maria Faviero (Org.). **Múltiplas Alfabetizações e Alfabetismos**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008. P. 85-96.

SANTOS, Simone Olsiesky dos. **No Limite, Pedagogia e Currículo da TV: moldando a subjetividade contemporânea**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002, Porto Alegre, BR-RS.

SARLO, Beatriz. **Cenas da Vida Pós-Moderna**: intelectuais, arte, vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.02, p. 71-100, jul./dez. 1995.

SEGADILHA, Bruno. Os Cem Melhores desenhos de Todos os Tempos. **Monet**: a sua revista NET, Edição de Aniversário. São Paulo, n. 85, p. 23-41, maio 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Currículo Como Fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria Cultural e Educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a. (Estudos Culturais, 4).

\_\_\_\_\_.: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Textos e Diferenças. **Leitura em Revista**, Ijuí, ano 2, p. 19-22, jan./jun. 2002a.

\_\_\_\_\_. Dois Olhares Sobre Como é "Ser Professora": vozes da literatura infanto-juvenil e vozes de alunos(as) do ensino fundamental. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da; BASTOS, Liliana Cabral (Orgs.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b. P. 293-318.

SILVERSTONE, Roger. **Por que Estudar a Mídia?** São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

SPINELLI, Kelly Cristina. Versão Brasileira: na televisão e no cinema, os desenhos animados nacionais ganham espaço e fazem fãs dentro e fora do país. **Revista da Gol**, São Paulo, n. 87, p. 66-72, jun. 2009.

AS TERRÍVEIS Aventuras de *Billy e Mandy*. [S.l.]: Warner Bros., 2004. Episódios selecionados do seriado de televisão transmitido no Brasil pelo Canal 46 NET TV Cartoon Network, 2006-2007.

VAZ, Paulo. **Um Pensamento Infame**: história e liberdade em Michel Foucault. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Cultura e Natureza, Cultura e Civilização: precauções quase metodológicas. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. **Educação e Cultura Contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: ULBRA, 2006a.

VIDAL, Fernanda. **Príncipes, Princesas, Sapos, Bruxas e Fadas: os novos contos de fadas, ensinando sobre infâncias e relações de gênero e sexualidade na contemporaneidade.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

WALKERDINE, Valerie. O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, Jul/dez. 1995. P. 207-226.

WELLS, Paul. **Fundamentos de la Animación.** Barcelona: Parramón, 2007.

WERNECK, Daniel Leal. **Estratégias Digitais Para o Cinema de Animação Independente.** 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005, Belo Horizonte, BR-MG.

WOODWARD, Kathyn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. P. 07-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Sujeitos Estranhos, Distraídos, Curiosos, Inventivos, mas também Éticos, Confiáveis, Desprendidos e Abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as Histórias nos Contam.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 19-46.

\_\_\_\_\_. Dos Riscos e dos Ganhos de Transitar nas Fronteiras dos Saberes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 45-69.

## OBRAS CONSULTADAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ANDRELO, Roseane. A TV a Cabo e a Segmentação da Comunicação. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 20, p. 88-97, abr. 2003.
- BARTHES, Roland. **Fragments de um Discurso Amoroso**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.
- BAUDRILLARD, Jean. **A Transparência do Mal: ensaio sobre os fenômenos extremos**. Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Tela Total: mito-ironias do virtual e da imagem**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.
- BELISÁRIO, Mônica Almeida. Estar no Feminino: mal estar? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 81-84, jul./dez. 1990.
- BERALDI, Maria José. **Televisão e Desenho Animado: o telespectador pré-escolar**. 1978. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1978, BR-SP.
- BRUNEL, Pierre. **Dicionário de Mitos Literários**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.
- CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão. **Algo Mais que Entretenimento**. In: BANCO de Pautas. Brasília: UnB, 2007. Disponível em: <<http://www.unb.br/acs/bcopauta/educacao19.htm>> Acesso em: 26 abr. 2007.
- CARVALHO, Elisabeth. O Modelo Econômico: uma só nação, um só mercado consumidor. In: NOVAES, Adauto (Coord.). **Anos 70: televisão**. Rio de Janeiro: Europa Gráf. Ed., 1980. V. 7, p. 103-109.
- CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COELHO, Vânia Cardoso. **Ritos Encantatórios: os signos que serpenteiam as chamadas bruxas**. São Paulo: Annablume, 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem Fim**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.



\_\_\_\_\_. **Infância & Educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.

CORSO, Diana Myriam Lichtenstein; CORSO, Mário. **Fadas no Divã**: psicanálise nas histórias infantis. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

DALTON, Mary M. *O Currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora?* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 97-122, jan./jun. 1996.

DARNTON, Robert. **O Grande Massacre de Gatos**: e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DELEUZE, Gilles. **O Mistério de Ariana**. Lisboa: Vega-Passagens, 2005.

DISCOVERY CHANEL. **Os Super-Heróis dos Quadrinhos**. [Documentário] Miami: Ducan Mc Alpine, 2002. 1 DVD.

DUARTE, Elisabeth Bastos. **Televisão**: ensaios metodológicos. Porto Alegre: Sulina, 2004.

FALCÃO, Márcio. **É o Japonês!**: Governo escolhe padrão para TV digital brasileira. **Isto É**, São Paulo, n. 1915, p. 70-71, 5 jul. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

GENS, Armando. **Retratos de Fadas e Bruxas**. In: *CASA do Bruxo*: portal da poesia e esoterismo. [On-line] [S.l.: s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.casado Bruxo.com.br/textos/magia89.htm>> Acesso em: 13 jun. 2007.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água Ed., 2006.

GIROUX, Henry. **Os Filmes da Disney são Bons Para seu Filho?** In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. P. 89-106.

KEHL, Maria Rita. **Deslocamentos do Feminino**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

LEITE, Márcia. **TV e Realidade**: produção social e apropriação pedagógica. In: PACHECO, Elza Dias (Orgs.). **Televisão, Criança, Imaginário e Educação**: dilemas e diálogos. Campinas: Papyrus, 1998. P. 101-106.

LEITE, Marcio Peter de Souza; CAZOTTE, Jacques. **O Deus Odioso. O Diabo Amoroso.** São Paulo: Escuta, 1991.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

McCLOUD, Scott. **Reinventando os Quadrinhos:** como a imaginação e a tecnologia vêm revolucionando essa forma de arte. São Paulo: M. Books do Brasil, 2006.

MACEDO, Elisabeth (Org.). **Currículo:** debate contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Arlindo. **A Televisão Levada a Sério.** São Paulo: Ed. SENAC, 2003.

MAINARDI, Diogo. Os Cães de Gravata. **Veja**, São Paulo, n. 1993, p. 105, 31 jan. 2007.

MARON, Alexandre. Pilantras que Adoramos. **Monet:** a sua revista NET, São Paulo, n. 50, p. 71, maio 2007.

MATTELART, Armand. **O Carnaval das Imagens:** a ficção na TV. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MENAI, Tânia. Entrevista com Gary Knell: como educar na TV. **VEJA**, São Paulo, ano 40, n. 2010, p. 11-15, 30 maio 2007.

MORAES, Dênis de. **Globalização, Mídia e Cultura Contemporânea.** Campo Grande: Letra Livre, 1997.

MORENO, Antonio. **A Experiência Brasileira no Cinema de Animação.** Rio de Janeiro: Ed. Arte Nova, 1978.

MUCHEMBLED, Robert. **Uma História do Diabo:** séculos XII-XX. Rio de Janeiro: Ed. Bom Texto, 2001.

Ó, Jorge Ramos do. A Governamentalidade e a História da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009.

PARADIZO, Shirley. Programa Legal: crianças assumem o controle remoto da televisão e mergulham na riqueza da programação oferecida pelos canais infantis. **Monet:** a sua revista NET, São Paulo, n. 40, p. 51-53, jul. 2006.

PERRAULT, Charles. **Contos de Perrault.** Belo Horizonte: Villa Rica Ed., 1999.

RAMONET, Ignácio. **Geopolítica do Caos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SENNET, Richard. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SERRES, Michel. **O Terceiro Instruído**. Lisboa: Instituto Piaget, [19--].

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Contando Histórias Sobre Surdos e Surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004. P. 174-204.

SMITH-CHRISTIAN, Linda; ERDMAN, J.I. Mãe, Não É de Verdade!: crianças construindo a infância através da leitura da ficção de terror. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. P. 203-234.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O Império do Grotresco**. Rio de Janeiro: Ed. Mauad, 2002.

SOUZA, Fernando Marés de. **Um Documento Chamado Roteiro**. Disponível em: <<http://www.roteirodecinema.com.br/akasha/umdocumento Chamado Roteiro.doc>> Acesso em: 21 abr. 2007.

TUCHERMAN, Ieda. **Breve História do Corpo e de seus Monstros**. Lisboa: Ed. Passagens, 1999.

TUITÉAN, Paul; DANIELS, Estelle. **Wicca Essencial**. São Paulo: Ed. Pensamento, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2000. P. 179-217.

\_\_\_\_\_. Dominação, Violência, Poder e Educação Escolar em Tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo José da (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. P. 13-38.

ZERO HORA. **O Jogo é Delas**. Jornal Zero Hora, Porto Alegre, Abril, 2010. Encarte Informática, p. 02.

WARNER, Marina. **Da Fera à Loira**: sobre contos de fadas e seus narradores. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

## **ANEXOS**

## ANEXO A: FICHA TÉCNICA DO DESENHO ANIMADO Nº 1

**Título:** *As Terríveis Aventuras de Billy & Mandy - The Grim Adventures of Billy and Mandy.*

**Ano de produção:** 2001-2006, 2006-[...].

**País de Produção:** EUA.

**Primeiro Episódio:** *Meet the Reaper/Evil Con Carne/Skeletons in the Water Closet* (24/08/2001).

**Total de Episódios:** 109 (entre vinhetas, episódios especiais e alguns não traduzidos para o português)

**Produtor:** Christ Mc Lucco.

**Produção:** Robert Alvarez, Maxwell Atoms.

**Gênero:** Desenho Animado (Animação).

**Direção:** Chelsea Reeves, Sue Perrotto, *Phil* Cummings, Juli Hashaguchi, Shaun Cashman.

**Direção de arte:** Rae Mc Carson.

**Música:** Gregory Hinde & Drew Neumann.

**Tempo de duração dos episódios:** 11 a 22 minutos aprox.

**Canal de veiculação:** Canal 90 - SKY TV por Assinatura.

**Distribuição no Brasil:** Programação *CartoonZ@um* do *Cartoon Network Studios*.

**Cor:** Colorido.

**Classificação:** Livre.

**Horário de veiculação:** 2ª a 5ª feiras 12h - 13h; 18h - 19h e 22h -23h;sexta-feira às 22h e 23h e nos sábados, às 12h, 13h, 00h, 00h30 min e 03:00h.

## ANEXO B: FICHA TÉCNICA DO DESENHO ANIMADO Nº 2

**Título:** *Os Anjinhos - Rugrats.*

**Ano de produção:** 1991-2004.

**País de Produção:** EUA.

**Primeiro Episódio:** *Tommy's First Birthday (O Primeiro Aniversário de Tommy, 11/08/1991).*

**Produtor:** Arlene Klasky & Gabor Csupo.

**Produção:** Viacom International Inc — *Paramount Pictures.*

**Gênero:** Desenho Animado (Animação).

**Direção:** Anthony Bell, Bob Fuentes III.

**Direção de arte:** Dado não disponível.

**Música:** Mark Mothersbaugh, Bob Mothersbaugh.

**Tempo de duração dos episódios:** 12 minutos aprox.

**Canal de veiculação:** *Nickelodeon Brasil, Canal - 92 SKY TV por Assinatura.*

**Distribuição no Brasil:** Viacom International Inc — *Paramount Pictures, Programação do Nicktoon.*

**Cor:** Colorido.

**Classificação:** Livre.

**Observação:** Este desenho está sendo regularmente exibido na TV por assinatura no bloco *Nicktoon* junto com outros desenhos numa programação diária com exibições especiais e esporádicas às 15h e 30min no canal *Nicklodeon 92.*