

Eunice Aita Isaia Kindel

A natureza no desenho animado ensinando sobre homem,
mulher, raça, etnia e outras coisas mais...

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Lúcia Castagna Wortmann

Junho de 2003

SUMÁRIO

	Página
Agradecimentos	3
Resumo	6
Abstract	7
Apresentação	8
<u>Capítulo 1- Estudos Culturais e Educação</u>	10
Sobre a centralidade da cultura na contemporaneidade	10
Discutindo Representação Cultural	16
Pedagogia Cultural: ensinando através da Mídia	25
<u>Capítulo 2 - Cinema e Estudos Culturais</u>	33
Algumas considerações acerca de investigações sobre cinema	33
Cinematografia e produção de significações	43
<u>Capítulo 3 - Sobre os passos da pesquisa</u>	47
Primeiro passo: Por que a natureza como foco das análises?	47
Segundo passo: entendendo a linguagem do desenho animado	54
Terceiro passo: elegendo as categorias de análise	61
Uma breve revisão de estudos sobre as Identidades de Gênero	63
Por que raça, etnia e nação importam a estas análises?	67
Quarto passo: escolhendo a abordagem metodológica e apresentando as questões da pesquisa	74
<u>Capítulo 4 - Apresentando os objetos de análise e descrevendo os caminhos seguidos para selecioná-los</u>	78
As empresas apresentam seus filmes: fichas técnicas do desenhos animados	82
Detalhando as histórias dos desenhos animados	88
Síntese da autora - detalhando as histórias e marcando algumas situações para análise	89
<u>Capítulo 5- O primeiro exercício analítico: examinando cada uma das histórias</u>	113
<u>Capítulo 6- Emaranhando as análises e as discussões</u>	136
Os discursos que se repetem	136
Sobre os efeitos de sentido e a representação do "Outro"	147
A cultura "disneilândica" e o discurso da natureza	156
Aprendendo com prazer	176
Referências bibliográficas	185
Anexos	195

Agradecimentos

Em primeiro lugar meu agradecimento é direcionado à minha orientadora, Maria Lúcia, que me acompanha desde a prática de ensino que realizei na graduação, há doze anos, até hoje aqui no doutorado. Agradeço por sua delicadeza, sua competência, suas sugestões, sua escrita tão presente em cada frase desta Tese e acima de tudo por sua capacidade de liderar com tanto entusiasmo, alegria e envolvimento nosso grupo de pesquisa.

Ao grupo de pesquisa – Ângela, Daniela, Elaine, Jocinete, Leandro, Luís Henrique, Maira, Malu, Marise e Miriam – agradeço pelo carinho comigo e com meu trabalho, pelas ricas sugestões feitas e com certeza incorporadas aqui neste trabalho e sobretudo pelos nossos agradáveis encontros, "regados" a biscoitinhos light e as vezes não tão light...

A Ingrid Strelow pelas sugestões e diversas referências bibliográficas enviadas por e-mail, dentre elas a de Marinho (1992) tão importante para este estudo. E também por seu jeito carinhoso de conviver comigo pela "tela de um computador".

À professora Rosa Hessel Silveira pelas importantes indicações bibliográficas relativas à Disney, pelo interesse neste estudo e pelas várias sugestões feitas ao longo das aulas e nos escritos.

Ao professor Alfredo Veiga-Neto pela leitura, discussão e sugestões feitas sobre um artigo que produzi e que serviu de base para a discussão sobre representação.

À Luciana Moreschi, ex-bolsista de Iniciação da PROPESQ pelo entusiasmo com esta temática, pelas sugestões e pelo projeto de extensão realizado com professoras da educação infantil.

À Lisângela Balotin, também ex-bolsista de Iniciação Científica da PROPESQ por ter participado do início deste projeto com uma discussão sobre o filme *Pocahontas*.

À Tatiana Boff, voluntária da pesquisa em 1999, por sua contribuição na pesquisa da revista VEJA.

A Fernando Mascarello, por importantes indicações bibliográficas e sugestões relativas ao campo de estudos do cinema.

A minha irmã Miriam e meu cunhado David pelo interesse neste trabalho e pela revisão do abstract.

A Sílvia Farret, acadêmica em Ciências Biológicas e artista plástica, pela concepção e produção da ilustração da capa desta Tese.

Aos/às meus/minhas alunos/as da Pedagogia e Biologia por muitas sugestões e comentários feitos sobre este trabalho durante as aulas.

Ao Departamento de Ensino e Currículo da FACED/UFRGS (especialmente ao Colegiado) no qual atuo como professora, pela concessão de uma licença de um semestre para finalização do trabalho.

Ao grupo de trabalho da Área do Ensino de Ciências Cesar, Heloisa, Lavínia, Nádia, Nelton e Russel pelo carinho oferecido nesta etapa final do trabalho.

À PROPESQ/UFRGS pela concessão de um auxílio-tese no segundo semestre de 2000 e bolsas de Iniciação Científica de duas alunas entre os anos de 1999 e 2000.

À banca de defesa da proposta de tese formada pela professora Ana Carolina Escosteguy, pelo professor Alfredo Veiga- Neto e pela professora Rosa Hessel da Silveira pelas importantes considerações e sugestões que guiaram a "feitura" final desta Tese.

Ao Andreas, em especial, por ter se tornado um apaixonado pelos Estudos Culturais e um ouvinte "assíduo" dos meus escritos. Pelo companheirismo, sempre.

Resumo

Esta Tese aborda, na vertente dos Estudos Culturais, as representações de gênero, sexualidade, raça, etnia, nação, classe social e natureza produzidas em seis desenhos animados lançados na década de 1990 pelos estúdios Disney e Dreamworks. Cinco filmes são produzidos pela Disney, sendo eles: *Vida de Inseto*, *O Rei Leão*, *Rei LeãoII- o reino de Simba*, *Pocahontas– o encontro de dois mundos* e *Tarzan*. Um filme é produzido pela Dreamworks: *FormiguinhaZ*. A escolha desses filmes deveu-se aos cenários naturais e aos seus enredos, que têm sempre como personagens determinados animais ou povos, nesse caso especialmente os índios norte-americanos, que vivem em contato com a natureza. Neste trabalho indico como os desenhos animados têm se constituído em espaços educativos que ensinam de forma prazerosa sobre uma série de aspectos, promovendo, colocando em circulação e fixando determinadas identidades e padrões culturais, ou seja, atuando na contemporaneidade como uma Pedagogia Cultural. O uso da natureza e, especialmente, de personagens animais apresentados e identificados por músicas encantadoras e produções detalhadamente elaboradas, torna os discursos e as representações que esses constroem praticamente inquestionáveis, especialmente para seu público mais fiel. Nestes filmes constroem-se tramas discursivas que entrelaçam representações de natureza e de alguns seres que nela habitam a gênero/sexualidade, raça, etnia/nacionalidade e classe social. Maternidade, incapacidade de liderança e facilidade de abdicar de qualquer outra questão por um amor romântico são representações quase sempre associadas às mulheres nos filmes; agressividade e capacidade de liderança aos homens; para determinadas etnias, como por exemplo os latino-americanos, as representações vinculam-se à marginalidade social; aos/às negros/as à inferioridade.

PALAVRAS-CHAVE: Produção da natureza. Desenhos animados. Representações Culturais. Identidades Culturais.

Abstract

This thesis, in the field of Cultural Studies, addresses representations of gender, sexuality, race, ethnicity, nation, social class and nature produced in six animated films made in the 1990's by Disney and Dreamworks studios. Five films were made by Disney: *A bug's life*, *The Lion King*, *The Lion King II: Simba's Pride*, *Pocahontas* and *Tarzan*. One film, *Antz*, was made by Dreamworks. These films were chosen for their natural settings and plots, which have as characters particular animals or peoples, in this case the American Indians, who live in contact with nature. In this work I show how animated films have been constituted into educational spaces which teach in a enjoyable way a set of aspects by promoting, circulating, and fixing particular identities and cultural standards, in other words, acting in contemporariness as a Cultural Pedagogy. The use of nature, especially animal characters presented and identified in lovely songs and laboriously detailed productions, make discourses and representations built by these films practically undeniable, especially for their most loyal audience. At last, these films build discursive plots that interweave representations of nature and some beings which live in it with gender/sexuality, race, ethnicity/nationality, and social class. In these films, maternity, incapacity to lead and readiness to relinquish anything for a romantic love are representations nearly always associated to women; agressivity and leadership to men; for determinated etnic groups, like latin-americans, representations are linked to social criminality; for afro-americans to inferiority.

KEYWORDS: Nature's production. Animated films. Cultural representations. Cultural identities.

Apresentação

Julguei ser importante iniciar este trabalho por um escrito não tão acadêmico, mas que pudesse situar os/as leitores/as dentro da trajetória de pesquisa em que venho me inserindo nos últimos anos e que, de forma contundente, diverge daquela relativa à minha formação profissional inicial. Pode parecer curioso, mas sou uma bióloga formada dentro da mais clássica tradição de pesquisa estruturalista baseada na adesão a métodos científicos, a análises quantitativas e a modelos explicativos nos quais busca-se, com bastante frequência, as causas das quais decorrem as situações e processos investigados. Assim foi em minha graduação no curso de Ciências Biológicas e depois em meu Mestrado na Área de Ecologia. Não que eu queira agora desmerecer ou questionar os trabalhos que realizei anteriormente, mas penso ser importante apontar para a ruptura epistemológica que se processou relativamente às teorizações que orientavam minha caminhada...

Passar da posição de bióloga investigadora de questões ambientais para a de educadora na área de Ciências já processara uma mudança considerável em meus estudos. A ruptura mais profunda e mais significativa, a que chamo agora de uma re-estruturação de pensamento, operou-se na direção de troca de uma inspiração do estruturalismo para o pós-estruturalismo. E é esse "pós" que faz toda a diferença, uma vez que, nos últimos cinco anos, venho adentrando nessa perspectiva teórica que

não me aponta mais com clareza os métodos a seguir e que, tampouco me indica a necessidade de alcançar conclusões definitivas sobre as coisas analisadas.

Essa é, sem dúvida, uma vertente teórica escorregadiça que nos instiga a cada passo do processo investigativo a colocar em xeque expectativas, procedimentos, referenciais e até mesmo as questões que orientam nossas investigações. Para entendê-la e de certa forma já por ela conformada, precisei fazer um procedimento usual em nossa vida cotidiana quando chega o inverno – *trocar as roupas que estão na parte de cima do armário pelas que estão na parte de baixo* –, ou seja, abandonei as antigas leituras que orientaram, por exemplo, a elaboração de minha dissertação de mestrado e comecei a ler novas histórias e a me encantar com os modos diferentes de escrevê-las.

De fato, partir de uma abordagem restrita aos temas/discussões biológicas para análises que focalizam o papel instituidor da cultura na produção de representações e de identidades foi uma importante ruptura. Focalizar meus estudos no campo de análise dos Estudos Culturais, que me permitem e até me exigem transitar em outros campos teóricos (a cinematografia, por exemplo), bem como utilizar-me de procedimentos analíticos mais próprios ao campo da Comunicação, foi a tentativa que fiz neste trabalho que vocês poderão ler a partir daqui.

Capítulo 1- Estudos Culturais e Educação

Sobre a centralidade da cultura na contemporaneidade

Os/as influentes pedagogos/as do século XX não são apenas os/as extenuados/as professores/as do sistema escolar público, são também os agentes culturais hegemônicos que medeiam as culturas públicas da publicidade, das entrevistas de rádio, dos shopping centers e dos conjuntos de cinemas" (Giroux ,1995a, p. 156).

Os desenhos animados são os objetos de estudo deste trabalho, uma vez que eles têm funcionado também como espaços educativos. Entretanto, deixo já essa "pista" do que tratarei em minhas análises e opto aqui por fazer inicialmente considerações acerca de algumas peculiaridades dos Estudos Culturais e de suas implicações no campo da Educação, retornando mais adiante à questão dos desenhos animados.

Quando pensamos em Educação a primeira imagem que nos vem à mente é a de uma escola já que para nós parece certo, natural ou inquestionável que essa é a instituição a quem foi conferida nos últimos três séculos a tarefa de ensinar. Entretanto, cada vez mais, na contemporaneidade, outros espaços vem se constituindo como

educativos, ou seja, outros espaços têm sido configurados como estando exercendo a função de ensinar alguma coisa sobre algo ou alguém, embora essas instâncias não se pareçam nem um pouco com a escola. No excerto acima, por exemplo, Giroux (op. cit.) aponta para esses outros espaços que têm se apresentado como importantes instâncias de produção e circulação de conhecimentos. Estar atento a estes tantos locais que também ensinam é uma das peculiaridades para a qual as perspectivas de análise dos Estudos Culturais¹, na qual insiro este trabalho, nos conclamam.

Os Estudos Culturais tomam a "cultura" como tema central, sendo várias as significações que vêm sendo dadas a esse conceito, seja pela Antropologia, pela Sociologia, ou por outras áreas do conhecimento. Hall (1997b) discute o conceito de cultura mostrando como ele é entendido de diferentes formas dependendo do campo de conhecimento que o focaliza. Esse autor, ao falar de "cultura", mostra-nos que essa, além de invadir cada vez mais intimamente os espaços do nosso cotidiano, tem a ver com a produção e o intercâmbio de significados, que vão sendo partilhados por grupos sociais mais ou menos da mesma forma. Hall (op. cit.) põe em destaque o processo em que se dá a construção cultural de significados, ao destacar que eles não estão confinados nas “mentes” dos sujeitos, como sugerem algumas abordagens cognitivistas dessa temática. Assim ele refere que:

¹ Escosteguy (1999) faz uma interessante retrospectiva histórica relativa ao aparecimento dos Estudos Culturais como um campo mais acadêmico. Segundo a autora, os Estudos Culturais surgem através do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), fundado por Richard Hoggart em 1964 e ligado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham. A pesquisa "As utilizações da cultura", realizada em 1957 por Hoggart e que deu origem ao livro *The uses of literacy* foi uma das fontes de inspiração para a criação do Centro e mais dois textos, além desse, escritos no final da década de 50,

Em qualquer cultura há sempre uma grande diversidade de significados acerca de todo e qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo (...). Acima de tudo, os significados culturais não estão apenas "na cabeça". Eles organizam e regulam as práticas sociais, influenciam nossas condutas e conseqüentemente têm efeitos reais, práticos (p. 2).

Aproximando-se mais das perspectivas antropológicas, Nelson et al (1995, p.15) conceituam cultura como "uma forma de vida – compreendendo idéias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – ou como uma gama de práticas culturais, sejam elas formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante".

Portanto, os EC², diferente de outras vertentes teóricas, e a partir de assumirem esta perspectiva ampliada de cultura, direcionam seu olhar para várias práticas culturais, que passam a ser tomadas como instâncias educativas que produzem idéias, representações e identidades culturais, sendo, desse modo, constitutivas dos sujeitos. Johnson (1999) argumenta que todas as práticas sociais podem ser analisadas culturalmente pelo trabalho de subjetivação que fazem e salienta, dentre essas práticas, as da mídias pelo importante papel que essas têm tido, através de seus “modos de consumo”. Televisão e cinema, por exemplo, são duas dessas instâncias que tornam-se realmente importantes a partir de meados do século

estabeleceram as bases dos Estudos Culturais: *Culture and society*, de Raymond Williams (1958) e *The making of the english working-class*, escrito por E.P. Thompson (1963).

² A partir daqui, usarei a abreviatura EC para referir-me aos Estudos Culturais.

XX pela possibilidade de disseminarem suas produções pelo mundo inteiro e também pelo fácil acesso que ambos passam a ter no final desse mesmo século. Entretanto, por serem veículos de cultura de massa, voltados especialmente para o entretenimento, por muito tempo esses não foram considerados nem educativos e nem "culturais", no sentido dado pela "alta" cultura. Essa é uma perspectiva chave no que diz respeito ao rompimento da oposição tão aceita e propalada entre alta e baixa cultura. Romper com a dicotomização entre "alta" e "baixa" cultura é uma condição necessária para poder-se empreender pesquisas do tipo que realizei na perspectiva dos EC. Para Johnson (op. cit, p. 21), os EC realizam um esforço para retirar o estudo da cultura do domínio da "alta" cultura, por essa lançar um olhar de superioridade, ou como o próprio autor aponta, "um olhar de condescendência" para a cultura das massas. Para alguns, cultura seria privilégio das elites, não existindo outras formas de manifestação que pudessem ser entendidas como "culturais" em camadas menos privilegiadas da sociedade. Kellner (1995) afirma que a cultura tradicional trabalha com uma dimensão limitada desse conceito e que, embora se admita que nesta perspectiva a cultura "forneça prazeres e atrações singulares, sua glorificação e canonização também servem como instrumento de exclusão, marginalização e dominação, ao longo dos eixos de gênero, de raça e da classe social" (p. 106). Ele também destaca que o rompimento de barreiras entre "alta" e "baixa" cultura é um dos méritos de algumas posições pós-modernas, posições essas que estou considerando e assumindo neste estudo.

A partir da ampliação da abrangência do termo cultura proposta pelos EC, passa-se a entender que todas as práticas sociais podem ser analisadas através de um ponto de vista cultural, sejam elas alvos "óbvios" e já extensivamente referidos como a mídias ou, por exemplo, o trabalho nas fábricas, nas organizações sindicais e, ainda, a vida nos e para os supermercados, entre outras práticas consideradas cotidianas (Johnson, op. cit).

Hall (1997a) discute a questão da centralidade da cultura na contemporaneidade, mostrando como ela penetra em cada recanto da vida social, fazendo proliferar ambientes secundários e mediando tudo. Essa abrangência ampliada da cultura tem a ver com o movimento chamado de *virada cultural*. A virada cultural se iniciou com uma revolução nas atitudes em relação à linguagem, que foi chamada de *virada lingüística*. Segundo Wortmann (2001a), apoiada no mesmo autor, a partir desse movimento, as linguagens passaram a ser vistas como atuantes na construção dos fatos e não simplesmente no relato dos mesmos; ou seja, através das linguagens dá-se sentido às coisas e são produzidos significados e processados intercâmbios.

Hall (1997b) argumenta que os significados vão sendo assumidos por determinado grupo social, que partilha dos mesmos códigos culturais, destacando a existência de um circuito da cultura, no qual os significados vão sendo produzidos, reproduzidos, fixados ou reorganizados. Partilhar da mesma linguagem não significa, no entanto, necessariamente falar a mesma língua e sim compreender os códigos e

seus significados da mesma forma. A linguagem oral, desse modo, é apenas um dos “meios” através dos quais pensamentos, idéias e sentimentos são representados em uma cultura, conforme nos aponta Hall (op. cit):

Mas de que forma a linguagem constrói significados? Como ela sustenta o diálogo entre os participantes que possibilita que estes construam uma cultura de entendimentos partilhados e assim interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida? A linguagem é capaz de fazer isso porque funciona como sistema de representação. Na linguagem, utilizamos sinais e símbolos – podendo ser sons, palavras escritas, imagens produzidas eletronicamente, notas musicais, até objetos– que significam ou representam para outras pessoas nossos conceitos, idéias e sentimentos (p.1).

Damos significado às coisas através da forma como as representamos e estes significados estão sendo constantemente produzidos em diversos lugares e práticas sociais. Enfim, como enfatiza Hall (op. cit.), é notável a produção de significados em tão grande escala e velocidade nos dias de hoje, visto que os modernos meios de massa têm a capacidade de produzir e difundir significados globalmente, alterando de forma crucial os relacionamentos já estabelecidos entre espaço-tempo³. A representação cultural é uma das formas mais eficazes de instituição de significados e sobre ela cabe tecer maiores considerações.

Discutindo Representação Cultural

A noção de que a nossa tarefa principal consiste em espelhar de um modo exacto, na nossa Essência Vítreá, o universo à nossa volta, é o complemento da noção, comum a Demócrito e a Descartes, de que o universo é feito de coisas muito simples, clara e distintamente conhecíveis, o conhecimento de cujas essências fornece o vocabulário-mestre que permite a comensuração de todos os discursos. (Rorty, 1988, p. 277).

Quando se pensa em *representação* de algo ou de alguém, se imagina rapidamente que uma pintura, uma fotografia ou a própria imagem ao espelho darão conta de mostrar “exatamente”, ou de representar com exatidão, aquele objeto ou aquele sujeito. A representação, nesse caso, é um conceito da Modernidade que aparece como uma descrição precisa das coisas. Descartes é considerado uma das figuras “fundantes” deste pensamento que, enunciado no século dezessete, caracterizou e impregnou de forma importante o que tem se denominado como pensamento moderno até a contemporaneidade. Entretanto, já em Platão (aproximadamente 350 A.C.), a intenção de se conhecer totalmente a realidade ou de alcançar-se o conhecimento verdadeiro sobre as coisas está bem presente: “(...) Eu te pergunto o que poderia ele responder, se lhe fosse dito que aquilo que há pouco via não passava de insignificâncias sem consistência, mas que, agora, mais perto da

³ Um exemplo disso é a possibilidade de realização de cirurgias virtuais, por médicos especializados que

realidade e voltado para objetos mais reais, vê com mais justeza (...) (Platão *apud* Droz, 1997, p. 74⁴). Nessa visão clássica, a representação é o espelho do mundo, um retrato fiel daquilo que naturalmente já existe. Wortmann (2001b) discute o uso do termo *representação*, destacando os diferentes significados que lhe tem sido atribuídos⁵. Muitas vezes esse conceito tem sido referido como *representações mentais*, as quais dizem respeito a idéias presentes na cabeça dos alunos, entendidas como não variáveis em diferentes contextos. Tais representações corresponderiam a estruturas mentais que os sujeitos colocariam em ação ante situações-problema. A autora aponta que muitos estudos foram desenvolvidos nessa abordagem procurando

fazer uma descrição mais ou menos completa do 'pensamento' dos sujeitos investigados (...) relativamente aos temas selecionados⁶ para, a partir dessa descrição, buscar 'atacar' os pontos que o/a investigador/a considerasse 'frágeis' e distanciados das compreensões sobre eles definidas na ciência e nas propostas educativas (p. 154)

Entretanto, essa forma de abordar a questão da representação se centra na idéia de que pode-se chegar a uma representação do próprio mundo real, no entanto, essa abordagem difere da assumida na representação clássica, que anteriormente

estejam localizados em continentes diferentes de seus pacientes. Sobre esse exemplo é interessante a discussão feita por Lenoir (1997b).

⁴ Esse trecho foi retirado de um escrito de Platão intitulado "*A alegoria da caverna*". Sob a forma de uma alegoria, Platão ensina sobre política, sobre como governar, sobre a necessidade da busca incessante da Luz (conhecimento), sobre os dois mundos: *o mundo sensível*, da ignorância, das trevas, das aparências, das ilusões, das crenças e *o mundo inteligível* que é aquele onde estão os homens que alcançaram a Luz, o mundo do saber, do conhecimento racional.

⁵ Mesmo que a autora tenha se voltado para a discussão do emprego desta expressão para a educação em ciências, em outros campos investigados ela é igualmente freqüente.

referi, por assumir uma dimensão biopsicológica; nessa proposição o sujeito pode expor suas concepções⁷, para a partir delas ir-se chegando às "concepções verdadeiras".

Outra conceituação dada ao termo representação advém do campo da Psicologia Social. Conforme aponta Spink (1993) nesse campo as chamadas representações sociais buscam "entender as marcas sociais do cognitivo e as condições cognitivas do funcionamento ideológico" (p. 86). Assim, segundo Jodelet (*apud* Spink, 1993) nessa perspectiva de análise, as representações

são fenômenos complexos cujos conteúdos devem ser cuidadosamente destrinchados e referidos aos diferentes aspectos do objeto representado de modo a poder depreender os múltiplos processos que concorrem para a sua elaboração e consolidação como sistemas de pensamento que sustentam práticas sociais (p. 88).

Wortmann (2001b) comenta que enquanto a representação mental focaliza o modo como os sujeitos processam a informação – em um nível intra-individual – a representação social "volta-se às afirmações/explicações originadas nas interações sociais, assumindo um projeto que como refere Souza Filho (1993), situa-se a meio caminho entre o psicológico e o social" (p. 155). De qualquer modo, Wortmann (2002b) aponta que ainda assim procura-se "descobrir e interpretar entendimentos

⁶ No Brasil, na década de 1990, estudos enfocaram as representações dos/as estudantes sobre imagens contidas nos livros-textos de ciências, de representações deles/as sobre vários conceitos científicos, entre outros. (Wortmann, 2001b)

⁷ O termo concepção é sugerido por Giordán e Vecchi (1996 *apud* Wortmann, 2001b) para evitar outras interpretações relativas ao conceito de representação mental.

dos sujeitos sobre o 'mundo real', buscando aproximá-los da melhor maneira de 'modelos e padrões' já definidos"(p. 25).

Já para os Estudos Culturais as representações não espelham uma realidade, ou seja, a representação cultural é conceituada por Hall (1997c) como a forma de instituir significados através da linguagem. Assim, a representação não é a "coisa" em si nem um espelho dessa realidade, mas uma construção operada a partir de uma rede de significações instituída e posta em circulação através das linguagens.

Hall (1997b) argumenta que representação torna-se um conceito importante pelo papel constitutivo que tem, ou seja, é através dela que atribuímos determinados significados às coisas e aos sujeitos. Hall (1997d) destaca que não existe um único significado verdadeiro para as coisas. Os significados “flutuam” e não podem ser definitivamente estabelecidos – eles não se aderem indelevelmente à representação. Todavia, tentar lidar com eles é a tarefa de uma prática representacional, que intervém nos vários significados em potencial de uma imagem numa tentativa de privilegiar algum deles.

Um exemplo interessante disso é a discussão conduzida por Foucault (1992) e Hall (1997b) sobre o quadro “*Las meninas*” pintado por Velásquez. O quadro, a princípio, nada mais é do que a “representação” de uma cena corriqueira da corte real espanhola, entretanto Foucault (1992) mostra como a pintura é capaz de constranger o espectador, fazendo-o entrar no quadro e produzir interpretações que vão além do simples “retrato” de uma cena cotidiana. “O significado, portanto, é construído no

diálogo entre a pintura e o espectador” (Hall, 1997b, p. 60). E é fazendo tal tipo de afirmação que Hall questiona a idéia de representação como "retrato", espelho da realidade quando diz que: "naturalmente, as pessoas que estão na pintura podem ‘parecer’ pessoas reais da corte espanhola, mas o discurso da pintura nesse desenho está fazendo bem mais do que simplesmente tentar espelhar com precisão o que já existe" (op. cit., p. 59). A necessidade de espelhar o mundo e de descrevê-lo o mais precisamente possível, um dos ideais da Modernidade, esbarra num jogo de representações culturais que levam o espectador a olhar bem mais do que o simples retrato da cena, percebendo nela outros discursos.

A Modernidade não permite más cópias, pois a representação tem que mostrar aquilo que ali está, o “real”, do contrário será simplesmente um simulacro e deverá ser eliminada, rejeitada (Deleuze, 1988, p. 430). É como se aquela pintura se esgotasse por si só, como se o pintor quisesse e pudesse apenas descrever a cena para que essa fosse guardada para ser olhada posteriormente; ou seja, em uma perspectiva moderna de representação, essa aparece simplesmente como uma boa cópia de algo e não como produtora de significados.

Como já referi, Hall (1997c) dá ênfase à questão dos significados. Para ele, se os sujeitos partilham uma mesma linguagem (e há múltiplas formas de linguagem palavras, gestos, sons, imagens etc – todas elas carregando significados), ou partilham os mesmos códigos, eles são capazes de representar e de trocar

significados e conceitos, em outras palavras, eles podem compartilhar mapas conceituais.

É importante discutir também a questão do poder da representação. Hall (1997d) assume as idéias de Foucault sobre poder, ao referir como esse circula, comprometendo tanto os sujeitos que parecem deter o poder, quanto aqueles que são por esses sujeitados. Hall (op. cit) argumenta que a circularidade do poder atinge, embora não da mesma forma, tanto os sujeitos "poderosos" quanto aqueles que não tem poder, ou seja, ninguém fica fora do campo de ação do poder. Ele argumenta, ainda, que essa circularidade "é especialmente importante no contexto da representação"(p.261).

Alguns grupos constróem, por exemplo, as representações do "outro", mas o "outro" também passa a se reconhecer nelas. Larrosa (1995), ao discutir alguns trabalhos de Foucault, mostra como o sujeito vai sendo produzido na articulação entre saber e poder e como vai se auto-conhecendo a medida que pode se ver em algo exterior, que foi convertido em objeto. O sujeito, então, se reconhece em algo que foi produzido fora dele, em alguma ou em algumas representações que sobre ele foram construídas e nas quais ele se "espelha". Sobre isso irei me deter mais detalhadamente em capítulos posteriores deste trabalho.

Em um processo semelhante, a representação cultural atua na constituição de sujeitos que passam a ser marcados como "diferentes". Hall (1997 a/b) discute a questão dos significados produzidos pelas representações mostrando como eles acabam por fixar

identidades e diferenças culturais. Cabe, então, tecer algumas considerações sobre a questão da "diferença". Para Moreira (2002) é importante levar-se em conta que determinados grupos considerados "minorias" – seja por questões étnicas, raciais, de gênero, entre outras – têm sido definidos, desvalorizados e discriminados por representarem "o outro", "o diferente", o "inferior". Sobre isso, Hall (1997d) destaca que:

A “diferença” tem sido marcada. Como é então interpretada é uma preocupação constante e recorrente na representação das pessoas racial e etnicamente diferentes da maioria da população. A diferença significa. Ela “fala” (p. 230).

Para esclarecer melhor o que está sendo afirmado, pensemos, por exemplo, sobre questões relativas à raça. Conforme nos aponta Hall (1997d), na cultura ocidental o branco foi instituído discursivamente como o padrão (o não-diferente) e o negro como o diferente. Para o autor existem três momentos principais em que o Ocidente encontrou o povo negro, dando origem a uma série de representações populares baseadas na marcação da diferença racial: o primeiro momento corresponde ao contato de comerciantes europeus com os reinos da África Ocidental, a partir do qual se gerou três séculos de escravidão negra; o segundo à colonização européia na África, a qual envolveu a luta desordenada pelo controle de matérias-primas e de mercados; e o terceiro às migrações de povos negros do Terceiro Mundo (principalmente da África) à Europa e América do Norte após a segunda guerra.

Hall (op. cit.), ao comentar o racismo construído no período da escravidão mostra que:

Entre os brancos a “Cultura” opunha-se à “Natureza”. Entre os negros, assumia-se, a “Cultura” coincidia com a “Natureza”. Enquanto que os brancos desenvolviam a “Cultura” para subjugar e suplantar a “Natureza”, para os negros, a “Cultura” e a “Natureza” eram intercambiáveis (...). Típica deste regime racializado da representação era a prática de reduzir as culturas dos povos negros à natureza, ou *naturalizar* a “diferença”. A lógica por detrás da naturalização é simples. Se as diferenças entre brancos e negros são “culturais”, então elas são receptivas à modificação e mudança. Se, no entanto, são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos – então elas estão além da história, são permanentes e fixas. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional destinada a *fixar* a “diferença” e assim *garanti-la para sempre*. É uma tentativa de impedir o “deslize” inevitável do significado, garantir o “fechamento” discursivo ou ideológico. (Hall, 1997d, p. 244-245).

A diferença então é marcada e registrada por processos de naturalização, ou seja, ela é vista como uma construção social que possibilita tornar normal pensar que a diferença sempre existiu! A associação feita entre negros e natureza e brancos e cultura também é um modo de naturalizar-se a idéia de que negros são primitivos e brancos "mais avançados", ou seja, que são homens muito "diferentes". Como Hall (1997d) destaca, nenhum significado é definitivamente estabelecido, embora as estratégias de construção de estereótipos procurem exatamente fixá-lo. Entretanto, significados marginais podem vir à superfície possibilitando que outras histórias sejam contadas. Um exemplo interessante que o autor aponta são as lutas por representações positivas do negro no cinema norte-americano, que passaram a acontecer efetivamente a partir da década de 70. Antes disso, os significados associados às representações do negro se utilizavam de estereótipos para fixar características negativas. Hall (1997d) aponta para a necessidade de reverter o

estereótipo, evitando, entretanto, transferir o estereótipo para o "outro lado". Ele diz, ainda, que é preciso sair dos extremos e exemplifica mostrando como com maior frequência o negro é visto como pobre, infantil, subserviente, escravo, eternamente bom, em posições servis, diferente dos brancos e nunca como o herói, mas sempre privado do glamour, do prazer e das compensações sexuais e financeiras. O outro extremo, conforme aponta Hall (op.cit.), também pode ser perigoso: "os negros são motivados pelo dinheiro, adoram mandar nos brancos, perpetrar violência e crimes, são maus, andam com os bonzinhos, entregam-se às drogas, ao crime e ao sexo promíscuo" (p.272). Hall comenta que reverter o estereótipo (por exemplo, alguém que sempre é visto como mau, passar – agora – a ser visto como bom) é uma estratégia válida, mas, destaca, também, que se mantém dessa forma os binarismos, além de não atentar-se, nessa postura, para os processos históricos e culturais que estiveram envolvidos na construção de representações negativas do negro em várias instâncias além do cinema. A questão está em saber se as imagens positivas, mesmo que passem a se constituir em um maior número, conseguirão se sobressair às negativas já há tanto tempo construídas pelo cinema, pela TV, enfim por várias mídias e por contextos sociais específicos. O exemplo das representações de negro construídas pelo cinema ajuda-me agora a ir entrando em uma nova discussão relativa ao poder educativo das imagens, aspecto esse que é um dos focos de meu trabalho.

Pedagogia Cultural: ensinando através da mídia

Podemos pensar a contemporaneidade, mais especificamente o que ocorreu a partir das últimas décadas do século XX, como um tempo caracterizado pela disseminação extremamente rápida de idéias, imagens e representações que parecem até não ter fronteiras, tal a velocidade com que as distâncias são rompidas, seja pela televisão, pelo cinema, ou pelo computador, todos eles aparatos tecnológicos e culturais inventados e aperfeiçoados nos últimos cem anos. Jameson (2000, p. 21) chama esse período de *capitalismo tardio*⁸ ou, ainda, utiliza sinônimos como capitalismo multinacional, sociedade do espetáculo ou da imagem, capitalismo da mídia, sistema mundial e até mesmo pós-modernismo. Canclini (1997) registra que este é um tempo de consumidores populares capazes de reconhecer símbolos globalizados do cinema, da TV, do esporte ou da política, mesmo que nunca tenham saído de seu próprio país. Em resumo, vivemos um tempo onde os códigos culturais podem ser partilhados de forma globalizada pelos sujeitos. Para Kellner (1995)

De fato, desde o momento em que acordamos com rádios despertadores e ligamos a televisão com os noticiários da manhã até nossos últimos momentos de consciência, à noite, com os filmes ou programas de entrevistas noturnos, encontramos-nos imersos num oceano de imagens, numa cultura saturada por uma flora e uma fauna constituídas de espécies variadas de imagens, espécies que a teoria cultural contemporânea apenas começou a classificar (p. 108)

⁸ Para o autor (op. cit), o termo tardio serve para diferenciar esse capitalismo daquele vivido através dos processos de modernização e industrialização.

Fischer (1997) destaca como pesquisadores/as vêm se preocupando em saber em que medida a presença da mídia na vida cotidiana produz, reproduz ou dinamiza valores, crenças, sentimentos e preconceitos que circulam na sociedade. Ela justifica a insistência de se voltar o olhar para estas instâncias, à medida que hoje entende-se, muito mais, seu caráter educativo.

E é nesse sentido que Fischer (1997) tem analisado algumas mídias, mostrando como elas atuam como "dispositivos pedagógicos". Segundo a autora, para produzir determinados sentidos através de discursos que vão se tornando hegemônicos ou naturalizados, "a mídia constrói, reforça e multiplica enunciados propriamente seus, em sintonia ou não com outros discursos e instâncias de poder" (p. 65). O que nos diz a autora sobre o poder produtor e o caráter pedagógico das mídias é importante para uma análise na perspectiva dos EC, já que elas não são mais vistas simplesmente por seu papel de retratarem realidades, de contarem fatos e sim também por sua possibilidade de construir e de ensinar sobre realidades novas.

Escosteguy (1999) aponta que algumas rupturas e incorporações foram sendo feitas nos Estudos Culturais, desde seu surgimento na década de 50, contribuindo para a "construção da perspectiva teórica e das principais problemáticas desta tradição" (op.cit., p.142)⁹. A autora mostra que, em determinado momento da história

⁹ Escosteguy (op.cit., p. 153) faz uma diferenciação entre a tradição de pesquisa assumida originalmente pelos Estudos Culturais, na década 50, baseada na compreensão das relações entre poder, ideologia e resistência e as tradições contemporâneas mais relacionadas aos processos que envolvem as mídia.

dos Estudos Culturais, esses começaram a se aproximar mais do campo das práticas sociais e dos processos históricos, focalizando suas pesquisas nos produtos da cultura popular e no *mass media*, como expressões dos rumos da cultura contemporânea.

Importantes são, também, os trabalhos de Curran, Morley e Walkerdine (1998), que em suas análises realizam retrospectivas históricas sobre o papel da mídia, notadamente frente à questão das audiências, colocando em destaque a inexistência de públicos passivos das produções midiáticas. Esses autores focalizam a questão da produção e do consumo cultural e das audiências relacionado-os aos Estudos Culturais. Seus estudos mostram, por exemplo, que aos trabalhos feitos entre as décadas de setenta e oitenta do século XX, para os quais os públicos eram considerados agentes passivos das produções midiáticas, se contrapõem outros mais contemporâneos que têm entendimentos diferentes sobre as audiências, ou seja, entendem que os públicos são ativos.

Amaral (1997a), Fabris (1999) e Rael (2002), autoras que realizaram seus estudos neste programa de Pós-Graduação¹⁰, focalizaram suas investigações em anúncios publicitários, cinema e desenhos animados, respectivamente, buscando entender os modos de subjetivação e construção de determinadas identidades e representações culturais. Além desses, eu poderia citar uma série de outros trabalhos que vêm sendo realizados nesse Programa que consideram a mídia como um importante espaço educativo. Entretanto, os três trabalhos que aqui brevemente

¹⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFRGS.

apresento possuem uma relação direta com o que desenvolvi por tratarem de questões ligadas às representações de natureza, ao cinema e também especificamente aos desenhos animados. Amaral discute o uso da natureza em peças publicitárias como forma de vender idéias e produtos, Fabris centra sua análise nas questões de espaço-tempo apresentadas em filmes hollywoodianos que retratam escolas e Rael disserta sobre as questões de gênero nos desenhos animados.

Amaral (1997a) lida com a natureza, mostrando como essa é utilizada pela mídia para vender determinada idéia ou produto e, ainda, faz uma ampla discussão sobre a questão das representações de natureza que vão sendo construídas em alguns anúncios publicitários. A autora argumenta que, em suas complexas redes de representações, as imagens publicitárias também constróem imagens de mundo, visões do que é ter sucesso, do que é ser livre, de quem manda e de quem obedece e do que é ter felicidade.

Fabris (1999) faz considerações sobre os efeitos que o cinema exerce nos sujeitos discutindo os discursos particulares do cinema e aqueles outros, que são apropriados pelo cinema, por exemplo os discursos da Modernidade sobre educação, escola e estudantes. A autora fez seu estudo procurando conhecer os significados e identidades sociais que as questões relativas a espaço-tempo nas escolas, retratadas por alguns filmes hollywoodianos, poderiam estar produzindo. Ela também analisa as representações de escola e de sala de aula, mostrando como esses espaços foram

naturalizados socialmente como aqueles "por natureza" efetivos para a aprendizagem.

Rael (2002) em sua pesquisa procurou analisar como a Disney representa as identidades femininas nos desenhos animados e que identidades de gênero e de sexualidade eles veiculam. A autora teve como foco três filmes¹¹ produzidos a partir de 1989, quando parece ter se instituído uma nova forma de representar as mulheres nas histórias dos desenhos animados.

Os estudos de Giroux (1995a/b, 2000), com uma abrangência mais internacional, vêm apresentando o cinema como um das instâncias educativas que mais tem se difundido mundo afora com filmes contando/re-contando histórias e produzindo novos significados culturais.

Embora muitos trabalhos venham fazendo análises críticas sobre filmes para um público adulto, os filmes direcionados a públicos infantis, como os desenhos animados, têm sido bem menos questionados, apesar de Giroux (1995b) ter demonstrado que esses têm funcionado como novas máquinas de ensinar.

Os filmes infantis – desenhos animados, mais especificamente –, utilizam-se de diversos recursos que simplificam e purificam histórias e contos infantis¹² nos quais o ambiente natural tem sido sempre um cenário privilegiado da história. Muitas

¹¹ Rael (2002) analisou os filmes *A pequena sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *Mulan* (1998), todos produzidos pela Disney.

¹² O desenho animado assume o discurso da história infantil, entretanto ele é mais operativo e produtivo que esta porque diante dele as crianças participam mais ativamente (as imagens se movem, a música muda a todo momento, as falas, os personagens e os cenários também). E não é só no cinema que eles assistem

vezes, eles misturam características humanas e dos demais seres vivos, também através da construção de sociedades animais que repetem as dos humanos. A utilização da natureza como cenário principal e de uma variedade de seres vivos que ganham dimensão no desenho – animais e plantas vistos como dotados de pureza e ingenuidade – acaba por tornar o discurso desse tipo de produção filmica praticamente inquestionável. Entretanto, a transposição de características dos humanos para os cenários adiciona às histórias outras questões culturais que merecem ser examinadas e entre essas estão as que dizem respeito a gênero, raça, etnia, identidade nacional e diferenças entre classes sociais.

Kellner (2001) ao falar da cultura da mídia comenta que muitas pessoas constróem, através dela, o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade e suas visões do que seja positivo ou negativo, moral ou imoral e bom ou mau.

Isso significa assumir que as crianças não aprendem modos de ser homem, mulher, ou sobre o corpo, a vida e a natureza apenas na escola, como algumas correntes pedagógicas tanto enfatizam, pois o verdadeiro bombardeio que as representações construídas por várias instâncias da mídia fazem nas sociedades, acaba tendo um papel pedagógico bem mais ativo que o das tradicionais instituições de ensino. Kellner (1995), ao se referir às imagens, fala da necessidade de ampliação do alfabetismo e das competências cognitivas, ou seja, ele fala da

aos desenhos, conforme discutirei mais adiante, pois eles podem ser comprados ou locados facilmente o

necessidade de adquirirmos um alfabetismo crítico em relação à mídia. Para o autor, a educação deveria se preocupar com um aprendizado relativo a leitura das imagens, ou seja, segundo ele, "precisamos aprender a ler essas imagens, essas formas culturais fascinantes e sedutoras cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender" (p. 109). E é a isso que ele chama de "ler imagens criticamente", "capacidade" que "implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas" (Kellner, op. cit, p.109).

Duarte (2002) aponta para o potencial educativo dos filmes quando diz que

(...) determinadas experiências culturais, associadas a uma certa maneira de ver os filmes, acabam interagindo na produção de saberes, identidades, crenças e visões de mundo de um grande contingente de atores sociais. Esse é o maior interesse que o cinema tem para o campo educacional – sua natureza eminentemente pedagógica (p.19).

Essa natureza pedagógica dos desenhos animados é o que mais me fascinou durante todo esse trabalho de pesquisa. Os DA¹³ vêm atuando como uma Pedagogia Cultural, ou seja, como uma eficiente forma de ensinar na e pela mídia. Como já comentei anteriormente, nesses filmes se aprende modos de ser homem e de ser mulher, modos de ser civilizado ou não civilizado e, também, concepções de

que permite que as crianças possam assisti-los diversas vezes em sua própria casa.

natureza, entre outras questões. Desse modo, meu objetivo neste trabalho foi investigar de que forma os desenhos animados vêm atuando como "pedagogias culturais" e que identidades têm sido privilegiadas em suas representações.

Após essas considerações iniciais, onde procurei mostrar algumas relações entre os Estudos Culturais e o campo educativo, especialmente as que dizem respeito às implicações das representações culturais na constituição das identidades dos sujeitos, passo então a deter-me em meu foco de análise que são os desenhos animados.

¹³ Em muitos momentos deste texto usarei a abreviatura DA para me referir a desenho animado.

Capítulo 2- Cinema e Estudos Culturais

Algumas considerações acerca de investigações sobre cinema

É importante, ao iniciar esta sessão, comentar um pouco sobre as perspectivas de análise dos Estudos Culturais e mais especificamente por que elas, em determinado momento, passam a aproximar-se do campo de pesquisa das mídias de massa. Cabe salientar, ainda, que sendo o desenho animado um gênero do cinema as discussões aqui levantadas focalizarão, em um primeiro momento, as relações do cinema, em geral, com os Estudos Culturais.

Referindo-se às origens dos Estudos Culturais e as suas aproximações aos estudos da área da Comunicação, Grandi (1995) aponta para o fato de muitas das investigações voltaram-se para a análise dos textos e de seus contextos de consumo, incluindo-se aí não somente os textos referidos como pertencentes à "alta cultura", mas também os enquadrados na chamada "baixa cultura", na qual se incluem as charges, as películas de série B, a música *pop*, as novelas, os vídeos musicais. Nos EC todos estes textos são equiparados ao serem vistos como culturais e como tendo efeitos na construção de significados compartilhados por grupos culturais, bem como na localização, posicionamento e instituição de certas formas de ser.

No final dos anos de 1960, coincidindo com o período em que Stuart Hall assume a coordenação do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS), da

Universidade de Birmingham, começaram a ser desenvolvidos estudos voltados para os processos de recepção e de construção de identidades pela mídia, associando-se a eles, logo a seguir, discussões relativas a questões de gênero, raça e etnia (Escosteguy, 1999)¹⁴. Muitos estudos sobre recepção televisiva começaram a ser realizados e a problemática da construção de identidades de gênero, de raça e etnia ganhou mais centralidade do que questões direcionadas a identidades de classe social, como vinha acontecendo.

Desde então, diferentes análises vêm sendo feitas sobre o cinema, especialmente o hollywoodiano que é considerado o dominante, reconhecendo a influência que esse tipo de produção tem tido sobre os públicos. Então, "interpretações e análises estéticas, marxistas, psicanalíticas, estruturalistas, semióticas, culturais voltaram-se (...) para o filme americano, destacando seu conteúdo, sua linguagem, seus códigos, seus recursos, suas condições de produção ou sua ideologia" (Louro, 2000, p. 424). Focalizar as análises nas produções fílmicas torna-se particularmente importante uma vez que essas vêm atuando de forma decisiva na construção de identidades, conforme também nos aponta Louro (op. cit):

Em várias sociedades, incluindo a brasileira, o cinema passou a ser, desde as primeiras décadas do século XX, uma das formas culturais mais significativas. Surgindo como uma modalidade moderna de lazer, rapidamente conquistou adeptos, provocando novas práticas e novos ritos urbanos. Em pouco tempo, o cinema transformou-se numa instância formativa poderosa, na qual representações de gênero,

¹⁴ Grandi (1995) traça um histórico interessante desde as origens do Centro de Birmingham até suas relações com os estudos da área da comunicação.

sexuais, étnicas e de classe eram (e são) reiteradas, legitimadas ou marginalizadas (p.423).

Mascarello (1999) disserta sobre a teoria do espectador, ou seja, sobre o prazer que é experimentado frente à tela mostrando que várias sensações são exercitadas a partir de qualquer filme, entre elas o incômodo e o desprazer. Para ele, tanto as produções comerciais, nas quais ele enquadra, por exemplo, muitos filmes hollywoodianos, quanto as "de qualidade" provocam nos espectadores as mais diversas reações, é o que ele chama de pluralismo espectral em relação às cinematografias. Sua proposta é que se façam análises de audiência mais plurais que possam incluir desde abordagens disciplinares mais identificadas com o político e o estético até aquelas "que atentem aos aspectos lúdicos, mistificatórios, hedonistas do indivíduo e da sociedade" (p. 105). Para o autor, com essa pluralização dos objetos de pesquisa atentando para fenômenos antes marginalizados, torna-se possível "alcançar uma melhor compreensão dos processos de recepção"(p.108).

Sem dúvida, análises de recepção das audiências assumem um papel singular na área da comunicação e muitos foram os trabalhos realizados nessa vertente, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980, momento em que, conforme aponta Curran (1998) predominavam análises marxistas que viam os meios de comunicação como fazendo parte de uma arena ideológica, dominada por certas classes sociais.

Cabe destacar, no entanto, que não é esse o tipo de análise que realizei neste trabalho, embora reconheça sua importância e considere necessário discutir mais sobre ela ainda aqui nesta Tese.

Muitas das análises midiáticas de audiência consideravam os públicos agentes das produções do cinema e da TV, entretanto esse tipo de focalização passou a ser cada vez mais questionada a partir, especialmente, dos estudos que passaram a considerar as perspectivas foucaultianas sobre o poder. Conforme aponta Curran (1998), um novo conceito surge que é o de "audiência ativa", bem explicado também por Louro (2000) ao dizer que

mulheres e homens não são diante dessa e de outras instâncias formativas, passivos receptores de mensagens, normas ou códigos. Eles e elas participam ativamente dos processos pedagógicos em ação. Distintas relações do sujeito com a imagem fílmica podem ocorrer: acolhida, ruptura, conformidade, resistência, crítica ou imprevisíveis combinações dessas e de outras respostas. Nesse processo de interação com a imagem há sempre um investimento de emoções (p.424).

Até 1950, o cinema foi o entretenimento número um de milhões de pessoas no mundo inteiro, com os filmes de ficção inventando costumes, criando modas e difundindo hábitos (Duarte, 2002), sendo que no Brasil, "em cidades de grande porte, como Rio de Janeiro ou São Paulo, 80% da população freqüentava as salas de exibição centrais ou as de bairro pelo menos uma vez por semana" (Meneguello, 1996 apud Louro, 2000, p. 425). Louro (2002) considera que "os múltiplos dispositivos ligados à narrativa fílmica, ao mundo do cinema, e de modo particular,

aos astros e estrelas hollywoodianos passavam a participar expressivamente da produção de identidades de várias gerações de mulheres e homens"(p.427).

Sobre os filmes, em geral, ainda existem outras questões importantes e que merecem ser aqui mencionadas. Uma delas refere-se ao seu modo de endereçamento, posição discutida por Ellsworth (2001). Segundo ela o modo de endereçamento é um termo dos estudos de cinema que pode ser resumido na seguinte questão: quem este filme pensa que você é? Como refere a autora:

Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam. (p. 12)

A noção de endereçamento é importante nesta tese uma vez que essa nos permite lidar com os possíveis públicos para os quais o filme se direciona ao invés de trabalhar-se diretamente com as audiências e nesse sentido um argumento importante do conceito de endereçamento é o seguinte:

para que um filme funcione para um determinado público, para que ele chegue a fazer sentido para uma espectadora, ou para que ele a faça rir, para que a faça torcer por um personagem, para que um filme a faça suspender sua descrença [na "realidade" do filme], chorar, gritar, sentir-se feliz ao final - a espectadora deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme. (Ellsworth, 2001, p.14)

A produção de um filme espera que os/as espectadores/as assumam posições que lhes são oferecidas, nem que seja apenas na imaginação, ou seja,

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

Ellsworth (op. cit.) levanta a questão da exclusão, do ridículo ou da punição inscrita na narrativa fílmica hollywoodiana, exemplificando que ser uma garota (ou ser negro/a, ou *gay*, ou gordo/a, ou falante de espanhol, ou ser uma garota e uma ou outra dessas identidades) não é a coisa certa. Nesse caso, pode-se pensar em espectadores dominantes – aqueles que partilham de características repetidamente consideradas "normais"– ou seja, os brancos, de classe média, heterossexuais, do gênero masculino.

Entretanto, Ellsworth (op.cit.) também aponta para os limites e para as resistências que se operam sobre a intencionalidade de uma produção fílmica. Ou seja, embora os modos de endereçamento ofereçam "sedutores estímulos e recompensas para que se assumam aquelas posições de gênero, *status* social, raça, nacionalidade, atitude, gosto, estilo às quais um determinado filme se endereça"(p.25), precisaria ser levada em conta também como aponta Donald (apud

Ellsworth, op. cit, p. 51) a instabilidade do "lado de dentro" – da psique dos sujeitos a quem o filme procura endereçar-se. Dessa forma, a operatividade do modo de endereçamento não é assim tão tranqüila; quero dizer com isso, que nem sempre o filme conseguirá atingir aquele público que fora imaginado e que nem sempre conseguirá fazer dos sujeitos aquilo que ele – o filme – gostaria que eles fossem.

Embora venha comentando sobre a relação entre o cinema e os Estudos Culturais, penso ser importante destacar que meu foco de análise não é o cinema em si, mas produções filmicas, muitas delas contemporaneamente reproduzidas sob a forma de vídeos e que, por isso mesmo, são vistas por milhões de crianças e adultos, repetidas vezes, por poderem ser facilmente adquiridas em supermercados ou locadas em videolocadoras¹⁵. O diferencial aqui é que o vídeo permite que se assista a um mesmo filme dezenas de vezes, o que normalmente não ocorre na ida ao cinema, onde dificilmente o espectador retorna para assistir a um filme já visto. Outro aspecto relativamente importante é a abrangência que os filmes passam a ter neste contexto, já que agora entram nas casas das pessoas sem que essas precisem buscar um lugar especial para assistí-los. Façamos um exercício imaginativo: uma família de classe média vai ao cinema e vê o filme "*O Rei Leão*"; por gostar muito acaba comprando a fita de vídeo do mesmo para que as crianças possam assistir em casa. Quantas vezes elas verão o "*O Rei Leão*"? Fica difícil responder a essa pergunta, entretanto, sabe-se que as crianças verão o filme repetidas vezes e que, na maioria das vezes, elas o

¹⁵ Isso será melhor comentado no capítulo três deste trabalho.

verão sozinhas. De qualquer modo, voltarei a essa discussão mais adiante, mas o que quero aqui deixar evidente é que cinema e vídeo acabam sendo produções diferentes se olhadas pelo modo como os sujeitos os consomem. De qualquer modo, ainda são as casas de cinema que fazem o grande lançamento dos filmes (em meio a muita divulgação e propaganda), sendo, por isso, que falar em “investigações do cinema” parece-me continuar sendo apropriado.

Há dois tipos de abordagens investigativas que têm sido muito utilizadas em análises de textos midiáticos e Hall (1997b, p. 6) apresenta e discute cada uma delas: a primeira é a abordagem semiótica e a segunda é a discursiva. A abordagem semiótica refere-se ao estudo dos sinais e a seu papel geral como veículos de significados culturais. Nessa abordagem, fundamentada nos estudos de Barthes, há uma preocupação em saber *como* os filmes, enquanto uma linguagem, produzem significados e, portanto, conhecer os códigos específicos do cinema torna-se imprescindível. Para compreender melhor que tipos de códigos são esses, podemos atentar para o que nos apontam Aumont et al. (1995):

Um exemplo tradicional de código específico é o dos movimentos de câmera. Este diz respeito à totalidade do campo associativo vinculado às relações de fixidez e mobilidade que podem intervir em um plano cinematográfico: a qualquer instante, a câmera pode permanecer fixa ou então produzir uma determinada trajetória (vertical, horizontal, circular). Cada um dos planos explicita uma escolha, isto é, a eliminação de todas as figuras não-presentes (p. 197).

A segunda abordagem possível, a discursiva, procura entender o papel constitutivo dos discursos nos sujeitos. Os trabalhos de Foucault, mais especificamente os que constam no livro "A arqueologia do saber", apresentam o conceito de enunciado como uma peça fundamental para as análises discursivas. Os enunciados são todas aquelas "coisas" que podem ser ditas em determinado momento histórico, sendo plenamente entendidas pela sociedade. Cada enunciado não está solto "no mundo", ele liga-se a outros enunciados, formando uma rede discursiva e dando origem a um discurso (Fischer, 2001). Os trabalhos de Hall (1997b,c e d) têm se tornado ferramentas fundamentais para as análises desse tipo.

Hall (1997b) aponta para uma diferença importante entre a abordagem semiótica e a abordagem discursiva. Diz ele que

a abordagem semiótica se preocupa com o *como* da representação, com como a linguagem produz significado – o que tem sido chamado de sua 'poética'; ao passo que a abordagem discursiva está mais preocupada com os *efeitos* e *conseqüências* da representação – sua 'política' (p.6).

De qualquer forma, embora minhas análises abordem bem mais os aspectos discursivos, ou seja, sua política, penso ser importante conhecer os códigos e as linguagens das produções examinadas. Isso significa dizer que quem faz uma análise de filmes, por exemplo, precisa conhecer minimamente as técnicas de construção desse tipo de produção. Johnson (1999) mostra que "o cinema, como outros meios públicos, pega seus materiais brutos do campo preexistente dos discursos políticos – isso é, de todo o campo e não apenas daquele segmento chamado 'cinema'" (p.82).

Nesse caso, ler é compreender os códigos e os códigos do cinema não são só filmicos, mas também códigos musicais, teatrais, entre muitos outros entre os quais se incluem, também, os publicitários.

Penso ser interessante trazer aqui um exemplo de estudo sobre fotografia realizado por Lutz e Collins (1993) pelas possibilidades de análise que ele abre para investigações na área das produções do cinema. Nesse trabalho, as autoras (op. cit) analisam fotografias da Revista Geográfica Universal (*National Geographic*), explorando o significado que os diferentes olhares atribuem às relações interculturais de ocidentais e não-ocidentais na fotografia. Elas identificaram sete diferentes olhares: o do fotógrafo, o da revista, o dos leitores, o dos não-ocidentais (que são temas das fotos), o dos ocidentais incorporados às fotos, o olhar refletido por câmeras nas mãos dos fotografados e o olhar acadêmico para mostrar como se dá o posicionamento destes sujeitos na interação. Para Lutz e Collins (op. cit) "Não-ocidentais atraem o olhar pela extensão de sua diferença ou de seu exotismo, que fazem deles algo digno de atenção, ainda que distante" (p. 2). As autoras ainda argumentam que uma boa foto é aquela que é capaz de mostrar que o outro – o que está sendo fotografado – é diferente. Essa investigação indica a importância de considerar-se que também nos filmes se processa o cruzamento de vários olhares (o de quem produz, o de quem dirige, o de quem assiste ou o de quem os analisa criticamente). Ainda referindo-se às fotos, Lutz e Collins (op. cit.) alertam sobre a necessidade de se resistir à "tentação esteticizante":

Somos capturados pela tentação de ver as fotografias como mais reais do que o mundo, ou pelo menos como um substituto confortável para ele (...). Essas e outras ilusões das imagens ocorrem em parte por nossa própria vulnerabilidade a elas (...) (p. 21).

Assim também podemos pensar a questão das imagens e das representações produzidas nos desenhos animados, uma vez que, embora a fantasia esteja sempre presente, há uma forma de construir determinadas realidades, a tal ponto que o desenho passa a ser também real... O que quero dizer com isso? Que o desenho animado acaba por naturalizar diversas questões, torná-las aceitáveis, normais, corriqueiras e, nesse processo, essas passam a ser pouco ou nada questionadas.

Cada cena que se vê tem um efeito associado à imagem/representação, como nos diz Johnson (1999, p.86) "nós temos, agora, uma nova perspectiva a partir da qual podemos analisar o trabalho feito pela câmera: ela não se limita a apresentar um objeto; ela, na verdade, nos posiciona relativamente a ele".

Cinematografia e produção de significações

Convenções cinematográficas expressam, de um modo mais ou menos circular, a influência mútua que cinema e sociedade exercem entre si. Se, por um lado elas refletem valores e modos de ver e de pensar das sociedades e culturas nas quais os filmes estão inseridos, funcionando, assim, como instrumento de reflexão, por outro, repetidas insistentemente, essas convenções constituem um padrão amplamente aceito e dificultam ou retardam o surgimento de outras formas de representação, mais plurais e democráticas. (Duarte, 2002, p. 56)

Como o excerto de Duarte (2002) destaca, produzem-se efeitos constitutivos mútuos entre cinema e sociedade. Essa é uma forma de se olhar para o cinema que diz respeito aos padrões que passa a veicular e que são, muitas vezes, repetidos pela sociedade.

Outra forma de abordar o cinema é entender o poder constitutivo da própria técnica cinematográfica. Desse modo, Duarte (op. cit) destaca, ainda, determinados aspectos relativos às técnicas cinematográficas e o modo como os produtores/diretores delas se utilizam. A autora aponta a possibilidade de serem produzidos diversos significados, dependendo do modo como são combinadas luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, sobretudo, seqüência temporal em que os planos¹⁶ são organizados. Ela detalha esses processos ainda mais dizendo que

Os diferentes modos de capturar os espaços – do plano geral (PG) – imagens de grandes espaços – ao primeiríssimo plano (PPP) – em que só se mostra o rosto do ator, ou ao plano de detalhes – onde se mostra um objeto ou uma parte do corpo do ator; a velocidade com que a câmera se movimenta; a profundidade do foco e o ângulo de filmagem definem, em larga medida, o sentido da história que está sendo contada (p.39).

Outra singularidade importante que faz parte desse sistema de significação é o ângulo de filmagem. Por exemplo, "filmar uma pessoa de baixo para cima, contribui para acentuar sua posição de poder na trama, ao passo que as tomadas feitas de cima

¹⁶ Referem-se às imagens entre dois cortes (Duarte, 2002).

para baixo podem produzir uma impressão de submissão e amesquinamento" (Duarte, 2002, p. 42). Ou ainda, filmar sob a perspectiva do personagem, como se o olho dele fosse a própria câmera, torna a cena mais empolgante e se a sensação a ser provocada, por exemplo, é de medo, a cena fica ainda mais assustadora. Cenários bem iluminados, com poucas áreas de sombra passam uma sensação de segurança, pois tudo ali pode ser visto, não há nada escondido sob zonas escuras (Duarte, op. cit.). Desse modo, as técnicas tem a ver com o fortalecimento da criação de situações que os produtores intencionam marcar.

De qualquer modo, seja qual for o filme ele só terá sucesso se puder atingir grupos culturais diferentes, mas que de certo modo partilham mitos, crenças, valores e práticas sociais de forma semelhante. E é assim que, por exemplo, a indústria do cinema cria narrativas que cruzam diferentes codificações culturais de pessoas de diferentes nacionalidades. Duarte (2002, p. 52) argumenta que "esse formato acabou se tornando dominante na cinematografia mundial, em parte devido ao bom 'desempenho' junto ao público de certos modelos de representação de temáticas que atravessam a maioria das culturas, as quais têm a ver com definições de masculinidade, feminilidade, infância, dever, honra, patriotismo e assim por diante".

Finalizo, então, este capítulo apontando para um aspecto importante da produção midiática que é o caráter construtivo que as produções fílmicas têm, ou seja, para como a mídia, e essa mídia em particular, deve ser vista como construtora de significados, de realidades, de sujeitos e de formas de entender a vida. A partir

daqui meu escrito passa a focalizar especificamente os caminhos que percorri para lidar com os desenhos animados e os procedimentos que assumi para desenvolver as discussões acerca da temática que selecionei para examinar.

Capítulo 3 – Sobre os passos da pesquisa

Primeiro passo: Por que a natureza como foco das análises?

Antes de começar a discutir propriamente algumas características do desenho animado, pretendo esclarecer, brevemente, por que escolhi esse tipo de produção como foco da minha análise.

Sendo, atualmente, professora dos Cursos de Biologia e Pedagogia¹⁷ e estando vinculada a muitas atividades que envolvem um contato direto com instituições de ensino desde a pré-escola até o ensino médio, comecei a perceber o uso crescente, principalmente no ensino fundamental, não mais somente de documentários tais como os produzidos pela National Geographic ou veiculados no programa Globo Repórter – utilizados com frequência pelos/as professores/as – mas, também, de desenhos animados sobre algumas questões, sejam elas de história, de natureza ou mesmo de corpo. Entre esses, tomemos como exemplo o filme “*O Rei Leão*”, que é inclusive recomendado por um livro-didático de grande circulação nacional¹⁸ para

¹⁷ Há cinco anos sou professora de Prática de Ensino em Ciências/Biologia e de disciplinas de ciências para séries iniciais e pré-escola da FACED/UFRGS, tendo sido, ainda, nos cinco anos anteriores professora da rede de ensino público estadual do RS. Nesse sentido, meu contato com escolas, professores/as e alunos/as de escolas tem sido freqüente e sistemático ao longo dos últimos dez anos.

¹⁸ O livro é da Coleção Vida da editora Atual (2000); intitula-se "A Vida" e é organizado por Sônia Lopes e Ana Machado.

ser usado em sala de aula para ensinar-se sobre as cadeias alimentares, temática importante do ensino de ciências e biologia.

Associado a isso, parece-me que houve um aumento impressionante no consumo deste tipo de produção – os desenhos animados– na medida em que se ampliou as possibilidades de acesso a eles, através de sua locação em lojas especializadas e, mais recentemente, pela popularização e menor preço de venda em supermercados e lojas.

Por isso, parece-me ser possível dizer que os desenhos animados têm assumido um papel cada vez mais significativo na vida das crianças¹⁹, estando presente nas suas casas, nas creches, nas escolas, nas quais são utilizados, não só como atividade de entretenimento, mas também como recurso didático.

Os desenhos animados têm seus efeitos ampliados quando analisados na vertente de estudos que considere para desenvolver esta tese – os estudos culturais –, os quais assumem que eles têm atuado na produção de comportamentos, bem como de compreensões de mundo que os sujeitos possuem, além de participarem na produção dos próprios sujeitos, que neles aprendem, por exemplo, como ser mulher, como ser homem, como ser bonito, como ser vencedor, como ser herói. Cabe ressaltar, no entanto, que esses efeitos são resultados da interação, interrelação,

¹⁹ Há um tempo atrás eram apenas as crianças das classes mais abastadas que tinham acesso aos filmes, entretanto, mais recentemente, por sua popularização seja pelo preço relativamente acessível para sua compra em supermercados ou pela facilidade de locação de fitas em videolocadoras fica difícil afirmar que somente as crianças das classes A e B estejam tendo acesso a essas produções.

convergência de representações construídas nestes vídeos, nos quais personagens gordos, negros, pobres, velhos e mulheres dificilmente são os heróis das histórias.

Finalizando essas considerações que faço para justificar minha escolha, destaco que outro aspecto que particularmente chamou-me a atenção, sendo então decisivo para minha escolha: é o uso de cenários considerados naturais (florestas, campos, savanas, entre outros) para ambientar histórias contadas/recontadas e produzidas pelos desenhos animados atuais. Destaco que em desenhos animados da década de 1970/1980, personagens animais eram sempre comuns (*Pato Donald*, *Mickey*, entre outros), entretanto o que os diferencia dos desenhos atuais são os cenários que, nos desenhos produzidos a partir da década de 1990, retratam a natureza com riqueza de detalhes (é o caso, por exemplo, dos filmes *Vida de Inseto* e *O Rei Leão*). Neles há cenários "ativos", que acabam participando de forma decisiva no enredo dos filmes, uma vez que naturalizam determinadas questões, conforme explicarei mais adiante.

Sendo assim, escolhi seis filmes para serem analisados: *Vida de Inseto* (Disney/Pixar), *O Rei Leão* (Disney), *Rei Leão II - o reino de Simba* (Disney), *Pocahontas - o encontro de dois mundos*²⁰ (Disney), *Tarzan* (Disney), e

²⁰ O desenho *Pocahontas II- Viagem a um novo mundo*, embora tenha sido visto, não entrou na análise já que o cenário central é a Inglaterra para onde Pocahontas viaja para conhecer o rei e nesse caso o filme não se encaixa em meu principal critério de seleção que é a ambientação em espaços considerados naturais, com espécies de plantas e animais nativos daquele lugar.

FormiguinhaZ (Dreamworks²¹). A escolha desses filmes foi, ainda, baseada nos dois seguintes critérios:

- a) serem filmes de grande circulação e que tenham tido sucesso de audiência e de venda, ou ainda de locação em videolocadoras;
- b) serem filmes ambientados em cenários considerados naturais (campos, florestas, savanas) e não em ambientes urbanos ou tipicamente humanizados.

Ocupo-me, agora, mesmo que brevemente, em discutir por que escolhi filmes que têm a "natureza" como tema central? Essa pergunta me leva a comentar algumas questões relativas a concepções de natureza que perduram desde a Modernidade. Natureza, na visão da Modernidade, aparece como algo que deve ser reconstruído de forma a se ajustar às necessidades humanas (Bauman, 1999). Seguindo esse pensamento, Natureza e Cultura se distinguem e o que é da cultura passa a ser característica do próprio homem, ou seja,

Ao traçar uma sólida linha divisória entre o homem e os animais, o principal propósito dos pensadores do início do período moderno era justificar a caça, a domesticação, o hábito de comer carne, a vivissecação (que se tornara prática científica corrente, em fins do século XVII) e o extermínio sistemático de animais nocivos ou predadores (Thomas, 1996, p. 49).

²¹ Empresa criada em 1994 por Steven Spielberg, Jeffrey Katzenberg e David Geffen para produzir filmes de ação para cinema e TV, filmes animados, vídeos e DVD's. O nome completo da empresa é Dreamworks SKG (iniciais dos sobrenomes dos fundadores).

Essa é uma das formas de se ver a natureza, compreendida assim como espaço de manipulação, exploração e apropriação pela cultura, pelo humano. Grün (1996) discute o domínio da visão cartesiana de mundo a partir da Modernidade. Desse modo a natureza passa a ser o objeto do homem moderno que se pergunta: "Como posso dominar alguma coisa da qual faço parte? A resposta é que não posso; conseqüentemente, não posso fazer parte da natureza" (Grün, op. cit, p. 35). O homem, então, retira-se definitivamente da natureza para ser o dono dela. Conforme aponta Kesselring (2000) "a divisão cartesiana do mundo em duas partes – a *res extensa* (mundo dos corpos materiais) e a *res cogitans* (mundo do pensamento) – é sintomática da cisão entre o Homem e a Natureza"(p.161).

Thomas (1996) mostra que nos séculos dezesseis e dezessete o belo passa a ser a natureza manipulada pelo homem, não a floresta virgem, mas sim uma área de campo cultivada. Um exemplo interessante disso é a prática de plantar em linha reta que "não era apenas um modo eficiente de aproveitar espaços, mas também representava um modo agradável de impor a ordem humana ao mundo natural desordenado" (Carvalho, 2001,p. 41).

Mas há ainda "um outro lado da moeda", que é o de identificar nessa "natureza" as características primitivas, originais, verdadeiras, enfim, daquilo que tem sido configurado reiteradamente como relativo à essência da existência animal e animal-humana. É a busca do que chamamos de retorno à natureza, ou ao "paraíso perdido". Essa outra visão de natureza, totalmente contrária à visão cartesiana, vê a

natureza como espaço de inocência, como um lugar não corrompido, que segue leis próprias, que é regido pelas "forças" do universo, sem a interferência do animal-homem. O mito da natureza intocada e idealizada, reproduzida e representada pelo campo artístico, seja na pintura, na literatura ou em outros campos eruditos, nos séculos dezoito e dezenove, leva ao tão sonhado retorno à vida pura, aos espaços ainda não culturalizados. Carvalho (2001) afirma que essa nova sensibilidade, em sintonia com o romantismo do século dezenove, idealiza a natureza "como uma reserva de bem, beleza e verdade" (p.46). Cabe destacar, então, que essa oposição à visão de natureza como objeto e a busca por valorizar as alteridades que a razão cartesiana elenca – natureza, selvagem e Oriente – fornece a base ao ideário dos movimentos ecológicos dos anos de 1970 no mundo (Carvalho, 2001).

Um exemplo ilustrativo desse retorno à natureza é o que aponta Sarlo (1997) ao discutir a apropriação pela mídia de um drama familiar ocorrido na Argentina²². A autora mostra como os espaços midiáticos se utilizam de imagens "da natureza" para validar determinados comportamentos humanos. Ao tentar defender a idéia de que filhos devem permanecer junto as suas mães, a TV mistura às imagens da mãe que quer a guarda da filha, a imagem de uma leoa protegendo seu filhote. Sarlo (op. cit.) interpreta tal construção de imagens mostrando que elas passam a idéia de que o

²² O artigo de Sarlo (1997) refere-se à forma como a mídia apropriou-se do caso Gabriela Osswald *versus* Eduardo Wilner. Osswald e Wilner foram casados e tiveram uma filha quando estavam morando no Canadá. Separaram-se e a mãe, Gabriela, voltou para a Argentina com a filha. Pai e mãe iniciaram uma briga na justiça pela guarda da filha e a justiça deu ganho de causa ao pai (que continuou morando no Canadá). Gabriela então recorreu ao espaço midiático da TV argentina e o caso ganha repercussão nacional.

direito natural, o instinto materno, deve prevalecer sobre qualquer outro ponto de vista psicológico, moral ou cultural, ou seja,

Se a natureza se erige em padrão a partir do qual se medem os direitos e deveres dos atores sociais, é porque se começou a percorrer um caminho inverso ao da constituição histórica e do exame filosófico desses direitos. Num mundo em que todas as construções humanas são afetadas pela discussão de sentidos morais erodidos pela modernidade, a natureza propõe um refúgio mítico e pré-social intocado pela precariedade. A natureza está ali como um espaço imaginário virgem para onde, diante de conflitos agudos, é possível regressar em busca de normas para a ação social que, sem natureza nem Deus, hoje careceria de fundamento. Uma leoa empresta sua imagem para o comportamento socialmente desejável: a humanidade retrocede assim a suas mais remotas (e hipotéticas) origens para ali encontrar as respostas a problemas que ela não pode resolver de acordo com as regras que as sociedades humanas adotaram (...) (p. 120).

Relativamente a essas duas visões de natureza, brevemente apresentadas nos parágrafos acima, pode-se dizer que, tanto a primeira, que vê a natureza como objeto do humano, quanto a segunda, que promove um retorno à natureza, estão presentes nos desenhos animados que analiso e, mais do que isso, que tais representações são partes constitutivas das tramas desses desenhos. E esse foi um outro motivo que me levou a optar por realizar este estudo com os filmes que a *Disney* e a *Dreamworks* produziram na década de 1990, pois essas visões de natureza são neles o que há de predominante. É claro que não posso negar que meu olhar se direciona às questões

de natureza também porque por elas fui e sou constituída a partir de minha formação acadêmica e de minha atuação profissional como professora de Ciências e Biologia²³.

Pode-se reconstruir a natureza, pode-se representar o homem, a mulher, pode-se criar, como disse Jameson (op. cit.), uma outra natureza totalmente culturalizada. Diante disso, focalizei meu olhar de pesquisadora sobre as representações culturais de natureza e sobre outras a elas associadas (de gênero, de raça, de etnia, por exemplo) presentes nos desenhos animados direcionados ao público infantil.

Segundo passo: entendendo a linguagem do desenho animado

Para uma bióloga, professora do campo da Educação, trabalhar com uma temática que parece bem mais ligada ao campo da Comunicação não foi tarefa fácil. Precisei apropriar-me, especialmente, das linguagens desse gênero de cinema. Poucos são, no Brasil, os trabalhos que enfocam os desenhos animados, entretanto um deles foi particularmente importante para minha tese, que é o de Marinho (1992).

Segundo a autora, o desenho animado é herdeiro direto das histórias em quadrinhos, sendo que os cartunistas foram os primeiros animadores. Do cinema, a

²³ Sou, antes de tudo, uma bióloga que ainda no Mestrado trabalhou "diretamente" com questões da natureza, ou seja, meu trabalho de Mestrado foi realizado no campo biológico. Embora o trabalho tenha procurado investigar as relações entre fauna e dispersão de sementes, o que pode ser considerado uma temática de cunho ecológico, os métodos de estudo ainda tinham resquícios de uma visão cartesiana de interpretação da natureza. Sem que queira agora desmerecer o trabalho que fiz, penso que minha inserção no campo da educação me levou a olhar essa "natureza" de um outro modo, muito embora meu "olho biológico" ainda tenha sido determinante da minha escolha por estes filmes.

autora aponta "a adaptação para o desenho animado da linguagem técnica, referente aos movimentos da câmera, planos, cortes, montagem e iluminação" (p.6).

Os desenhos animados surgem juntamente com o cinema, no início do século XX, com a invenção da câmera, embora essa já tivesse sido precedida por aparelhos de projeção criados entre os séculos XVI e XVIII (zoetropio, praxinoscópio, lanterna mágica). Esses aparelhos conseguiam fazer uma projeção ampliada de determinado desenho, embora os desenhos ainda aparecessem de forma fixa, sem movimento. Mas a câmera, diferente desses outros, é capaz de simular o movimento através do dispositivo quadro-a-quadro (Marinho, op. cit).

Pode-se pensar então que o desenho animado, sendo tão antigo quanto o cinema, também torna a difusão de suas imagens algo significativo em todo o mundo. Assim como os outros gêneros de cinema se espalharam por vários lugares, também o desenho animado o fez.

Um aspecto importante desse gênero de cinema é o caráter lúdico/humorístico, que lhe é peculiar. O caráter de divertimento garante sua ampla circulação, que se estende por diversos públicos, não estando restrito só a um público infantil. Sobre isso Marinho (op. cit) aponta que "os primeiros desenhos animados se originaram das *gags* feitas por cartunistas, que marcaram de forma determinante as características lúdicas e humorísticas que tão imbricadas estão em toda animação"(p.35).

A mesma autora apresenta um interessante histórico do desenho animado que resumo aqui brevemente. Como precursor da animação aparece o *Teatro de Bonecos* ou as *Sombras Chinesas*, desenvolvidas pelos chineses, japoneses e indianos. Por volta dos séculos XVII-XVIII comerciantes árabes levam ao ocidente essa técnica. Nesse mesmo período é desenvolvido um aparelho capaz de projetar as imagens em uma tela colocada a certa distância – câmara escura. Em 1824, o físico belga Joseph Plateau descobre a persistência retiniana, que é a capacidade do olho humano de reter por 1/3 de segundo a imagem, depois da desapareição do objeto, cabendo registrar que, por algum tempo, essa teoria foi usada para a construção de instrumentos capazes de dar movimento aos desenhos²⁴.

Conforme já havia comentado anteriormente, uma particularidade do DA é seu efeito cômico, por não haver nele necessidade de seguir-se uma seqüência lógica convencional, permitindo a esse tipo de produção realizar constantes transgressões das leis físicas (personagens que se "achatam", que mudam de volume, de forma, de comprimento), conforme nos aponta Marinho (1992):

²⁴ "Hoje sabe-se que este fenômeno é psicológico e que a persistência retiniana provocaria apenas uma sobreposição de imagens, não implicando portanto na idéia de movimento. Mas o fato é que esta teoria ganhou credibilidade com pequenos inventos, como o *Traumatrópio*, que era um disco de cartolina giratório onde se produzia a ilusão de movimento. Posteriormente, este invento foi desenvolvido para o *Fenaquistoscópio*, primeiro aparelho de projeção criado por Plateau, em 1829. Trata-se, também, de um disco giratório com orifício nas bordas, através do qual o espectador, que ficava atrás, olhava as imagens se animando, ao girá-lo num espelho colocado a frente. Seguiu-se a este o *Zoetrópio*, criado inicialmente por Worner e aperfeiçoado pelo francês Emile Reynaut, que o rebatizou como *Praxinoscópio*. Algum tempo depois, este último opera modificações no aparelho e passa a fazer projeção com a ajuda de uma lâmpada a petróleo" (Marinho, 1992, p. 28-33).

O DA não se preocupa com a referencialidade lógica dos objetos que anima – é de sua gênese fazer-se signo, melhor dizer *design*, desenho que dá vida a qualquer traço. Suas leis de verossimilhança são analógicas ao imaginário fantasioso, ao impossível que se faz plausível (p. 8).

É justamente essa característica de "impossibilidade" que acaba permitindo ao DA representar qualquer coisa, qualquer personagem, até porque críticas quanto a estereótipos ou representações exageradas de determinados personagens podem ser facilmente respondidas com o uso do argumento: mas é pura fantasia!

Entretanto, existem técnicas da própria construção da produção cinematográfica que possibilitarão dar determinado efeito à cena ou ao personagem. Marinho (op. cit.) também aponta para a importância da posição da câmera que consegue dar destaque a um personagem ou a uma situação, fazendo com que "a objetividade e a subjetividade da lente convidem o espectador a participar do enredo" (Silva, 2000, p. 99). E essa estratégia serve para qualquer gênero cinematográfico sendo, também, bastante usado na construção dos DA.

De qualquer modo, penso ser importante atentar para o difícil processo de elaboração de um desenho animado, que é lento e trabalhoso, exigindo várias etapas para sua conclusão: inicialmente é construído o *argumento*, que consiste na idéia ou tema; a seguir vem o *roteiro*, que é o argumento desenvolvido em todos os detalhes (diálogos, efeitos, ações, *timing* etc); depois é montado o *story-board* que é a demonstração gráfica do roteiro (Marinho, op. cit., 16). A autora ainda nos apresenta uma explicação mais detalhada desse processo:

Os desenhos, em geral, são feitos em folhas de acetato – podendo também se utilizar do papel – e colocados sobre o “ Animógrafo”, que é o conjunto da mesa de filmagem do qual fazem parte duas iluminações laterais, em ângulo de 45°, e uma câmera fixa acima, com movimentos verticais. A mesa deve também ter movimentos horizontais, verticais e giratórios, para permitir maior maleabilidade dos desenhos, movimentando o cenário, muitas vezes fixo, ao fundo. Na animação clássica, são feitos 24 desenhos para cada segundo de filme (p.16).

Embora as técnicas do DA não sejam o foco deste trabalho, parece-me interessante observar como a construção desse tipo de produção é difícil, detalhada e demorada, para permitir que o roteiro inicialmente construído seja meticulosamente apresentado nas cenas. Por isso não se pode pensar que as representações, estereótipos e exageros sejam simplesmente “descuidado” da produção do filme; cada personagem e cena é muito bem pensado; e, sendo assim, a forma como são representados os personagens não é, totalmente, aleatória ou não intencional.

Mas não são só os personagens que dão o eixo ou a "moral da história" a esses filmes. Outro elemento importante na montagem do desenho é a trilha sonora, como nos mostra Marinho (1992): "O som é feito separadamente e deverá ser estudado a partir dos objetivos do *story-board*. Ele é dividido em três partes: música, discurso e efeitos sonoros"(p. 18). A trilha sonora torna-se particularmente importante, pois ela possibilita uma dramatização muito maior das cenas. Qualquer um de nós já experimentou assistir a um filme sem os sons e sem a música e é possível perceber

que dessa forma há uma perda significativa na dramaticidade construída pelo roteiro. A trilha sonora indica muitas coisas como a entrada do herói na cena, um momento triste, um final feliz, um momento de maior emoção, um momento de maior tensão e assim por diante. Ela torna-se parte inseparável dos personagens, sendo que em muitos filmes cada personagem tem seu motivo musical. Para Aumont (1995) a trilha sonora deve funcionar paralelamente à imagem e nesse caso ela pode ser considerada uma linguagem própria do cinema. Quando ela está sozinha constitui uma outra linguagem que é a radiofônica.

Sardar e Van Loon (1998, p. 156) destacam que "filme e televisão têm sua própria linguagem", que são os cortes, os *close-ups*, os *zoom*, os *slow motions* e outras técnicas de filmagem que dão às cenas uma seqüência; "códigos midiáticos podem ser internalizados como formas de representação mental" (p. 158). Para exemplificar de forma bastante simplificada a questão dos códigos, podemos pensar no filme *O Rei Leão* onde em determinada cena de luta entre o filho do leão bom (o rei Leão) e seu tio (que também quer ser rei), tochas de fogo aparecem ao fundo enquanto percebe-se claramente uma distinção de cores entre os dois que lutam: o bom é claro, o mau é escuro... Nesse caso, vale lembrar um outro aspecto que se torna particularmente importante na construção de um desenho animado que é o jogo de luzes e cores. E há uma diferença marcante entre o desenho animado e outros tipos de produções fílmicas, segundo nos apontam Halas e Manvell (1979):

A animação tende a abreviar a ação: narra a sua estória mediante formas e configurações simplificadas que transmitem aos olhos e à mente um rápido fluir de acontecimentos. A compressão é uma das virtudes da animação, e o esforço que se exige da platéia num dado espaço de tempo requer um grau de concentração maior do que normalmente necessário para o seguimento de um filme comum (p.148).

Esses pesquisadores incluem alguns aspectos interessantes e que nos fazem pensar sobre o interesse das crianças e até de adultos de assistirem os DA repetidamente como se neles percebessem, a cada novo olhar, uma nova história.

Poderíamos nos perguntar sobre os efeitos desta repetição na concentração para assistir aos desenhos animados e no quanto as representações que neles aparecem vão sendo repetidas, fixando determinadas identidades. É comum que as crianças assistam cada DA dezenas de vezes, fenômeno esse que se torna relativamente fácil nos dias de hoje, visto que se pode comprar a fita – que como já referi não tem um preço muito alto – e tê-la em casa para ser assistida a qualquer momento.

Aumont (1993) discute as funções que são atribuídas à imagem mostrando que as imagens sempre foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos. O autor então apresenta as imagens funcionando de três modos: o *modo simbólico*, o *modo epistêmico* e o *modo estético*. Quanto ao modo simbólico, o autor, apresenta as imagens tendo como função veicular determinados valores; funcionando de forma epistêmica, as imagens teriam como função trazer informações (visuais)

sobre o mundo; e, de forma estética, elas funcionariam no sentido de agradar os espectadores, oferecendo-lhes sensações específicas. Aumont (op. cit.) também argumenta que a imagem pode ser entendida em um sentido muito próximo ao da semiolinguística quando veicula uma forma codificada do real, algo que conseguimos entender como realidade, mesmo que a realidade não esteja ali "mimeticamente" representada.

Terceiro passo: elegendo as categorias de análise

As categorias de análise que discuto nessa seção são categorias que vêm sendo bastante consideradas por pesquisadores/as dos EC e dos Estudos Pós-Críticos, mas não só por isso foram especialmente escolhidas para esse trabalho. Na verdade elas aparecem de forma tão visível nos DA que por mais que eu quisesse me deter apenas nas representações de natureza não teria como delas "escapar". Elas constituem o que podemos chamar de identidades culturais, ou seja, elas implicam "aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso 'pertencimento' a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais" (Hall, 1997e, p.8). Conforme também assinala esse autor (idem), as identidades são definidas historicamente e não biologicamente, embora muitos/as tenham tentado defini-las a partir desse último campo de conhecimento. Assim, então, para Hall (1997a)

à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p.14).

Os espaços culturais – a mídia, especialmente – nunca foram efetivamente ocupados por todos os grupos de gênero, grupos sexuais, étnicos, raciais ou de classe; alguns desses grupos ou não aparecem ou quando aparecem, muitas vezes, estão em uma condição marginal. "Portanto, o que esses novos grupos sociais estão disputando é a possibilidade de impor seus próprios significados a respeito do mundo, das práticas e dos sujeitos" (Louro, 2002, p. 232). O problema nesse tipo de abordagem é que muitas instâncias sociais e culturais vêm há muito tempo construindo imagens negativas ou marginais de determinados grupos que não compartilham das características instituídas como "o padrão". Esse processo que tem a linguagem como ferramenta principal de significação passa então a ser questionado, conforme nos aponta Louro (2002):

Interessa a educadores e educadoras pós-críticos analisar a linguagem como produtora de identidades, a linguagem que inclui ou exclui, que aprova ou que marginaliza sujeitos; analisar as representações sociais que circulam a respeito das mulheres e dos homens, dos sujeitos homossexuais ou heterossexuais, dos negros, negras, dos brancos, dos índios e, muito especialmente, observar que grupos sociais exercitam o direito de representar os outros, além de representar a si próprios (...). São as identidades que se diferenciam do padrão – as mulheres, os sujeitos homossexuais, as pessoas não brancas, os grupos rurais – que se tornam marcadas e que são constituídas como o "outro" (p.233-234).

Kellner (2001) fala de um processo de identificação mediado por produções de massa da mídia contemporânea. Ele afirma que a cultura da mídia é uma fonte eficiente de novas identidades, substituindo, dessa forma, papéis antes ocupados pelo nacionalismo, pela religião, pela família e pela educação escolar. Desse modo a mídia "também fornece as modernas fábulas morais que mostram qual é o comportamento certo e o errado, o que deve ou não deve ser feito, o que é ou não 'a coisa certa' "(p. 212).

Em um primeiro momento, penso ser importante falar sobre os aspectos para os quais atentei mais detidamente neste estudo e que poderia considerar como as categorias nas quais ancorei minhas análises. Estas são: gênero/sexualidade, raça, etnia/ nação e classe social.

Uma breve revisão de estudos sobre as Identidades de Gênero

Hollanda (1994) apresenta algumas aproximações entre a problematização pós-estruturalista dos sistemas de representação e o compromisso feminista em expor o sistema de poder que privilegia determinadas representações da mulher em detrimento de outras. Entretanto, a autora aponta que a distância entre os dois campos está na necessidade de localizar historicamente os processos de construção e representação da categoria "mulher". Ela aponta dois campos teóricos feministas importantes na contemporaneidade: o feminismo anglo-americano e o feminismo

francês. O primeiro vêm há vinte anos "*procurando denunciar os aspectos arbitrários e mesmo manipuladores das representações da imagem feminina na tradição literária (...)*" (Hollanda, op. cit. , p.11). Assim essa corrente tem como compromissos a denúncia da ideologia patriarcal e o resgate dos trabalhos de mulheres que foram, de uma forma ou de outra, excluídos da história da literatura. Já o feminismo francês trabalha "*no sentido da identificação de uma possível 'subjetividade feminina' (...)*"(op. cit, p. 12). De qualquer modo, a autora aponta que em ambas vertentes teóricas a preocupação central é a procura da definição de uma *identidade feminina* e do lugar da *diferença*.

Louro (2002) comenta que referências ao gênero começam a aparecer no discurso de estudiosas feministas, no início da década de 1980, no entanto, segundo ela, "isso não iria garantir que as questões de gênero fossem reconhecidas como igualmente políticas, prioritárias e urgentes" (p.228). Embora sendo marcado por distintas interpretações e afiliações teóricas, tal conceito pretendia não só incorporar as mulheres nas análises, mas também apontar para as relações de poder "que se davam entre homens e mulheres enquanto sujeitos de sociedades e de tempos históricos determinados" (p.228). A autora aponta, ainda, para o fato de que não se tratava de substituir uma categoria de análise que vinha sendo tomada como central nos estudos conduzidos até então, a categoria classe social, mas sim de mostrar as articulações usualmente processadas entre gênero, raça, etnia, idade etc. Dessa forma, e ainda segundo ela,

Gênero aponta para o caráter construído de mulheres (e de homens) como sujeitos históricos, contrapondo-se à "naturalização" do feminino (bem como do masculino); por outro lado, permite observar que, criado no contexto da luta discursiva feminista, o conceito carregou as marcas dessa luta, por isso, foi (e ainda é, em muitas instâncias) referido fundamentalmente a mulheres (p.229).

Hollanda (1994) refere que as relações de gênero substituem a noção de *identidade* tão presente nos estudos feministas das décadas de 1960 e 1970. Para Louro (2002), gênero pode ser, também, um conceito importante para as questões educacionais, uma vez que a Educação está implicada na construção de sujeitos. O conceito põe em xeque o caráter "natural" do sujeito feminino ou masculino, mostrando que há um processo de construção do "*sujeito de gênero*".

Segundo Rael (2002) através de alguns desenhos animados, como por exemplo, *A pequena sereia*, *A Bela e a Fera* e *Mulan*, as crianças e jovens aprendem quais comportamentos devem valorizar, quais as atitudes e gestos adequados a cada um dos gêneros, ou seja, "ao representar determinadas identidades e excluir ou 'demonizar' outras, os desenhos procuram, de maneira intencional, constituir e fixar os sujeitos sociais em específicas identidades de gênero e de sexualidade" (p.46). A autora alerta, especialmente, para a preocupação dos filmes em mostrar quais são as atitudes consideradas adequadas a uma garota, ou ainda, em veicular, também através das letras de canções, presentes nos filmes, padrões de homem e de mulher, bem como o que podem e devem fazer cada um deles.

Outra fonte de pesquisa bastante produtiva, e que merece aqui ser comentada, são as próprias produções dos/as cientistas, biólogos, em seus estudos de campo ou nos laboratórios. Trago essa discussão neste momento, pois à Biologia vem sendo dada a tarefa e o "privilégio" em toda a Modernidade de explicar comportamentos humanos, através do estudo do comportamento de outros animais²⁵. Wortmann e Veiga-Neto (2001) e Wortmann (2002a) comentam a importância dos estudos da bióloga feminista Donna Haraway que através da análise de trabalhos científicos da biologia e da antropologia argumenta que as histórias são importantes na constituição de um objeto de conhecimento científico. Ao analisar trabalhos realizados por cientistas, nesse caso biólogos, sobre a vida de alguns grupos de macacos, Haraway (1995) destaca que estudos²⁶ desse tipo têm servido também para dar explicações relativas ao comportamento humano e para posicionar o homem na natureza, pois estudos de alguns/mas primatólogos/as contemporâneos têm atentado para questões

de *haréns*, de cuidados maternos como trabalho duplo, de sinalização social como sistema cibernético de controle de comunicações, de tomada de controle pelas manadas, de infanticídio, de rápida mudança social, de pressupostos que levam em conta o tempo e a energia, de estratégias reprodutoras e de inversões genéticas, de conflitos de interesses, de análises custo/benefício da natureza, da frequência do orgasmo em fêmeas animais não humanas, de eleição sexual feminina, da chefia masculina, de papéis sociais e de divisão de trabalho (Haraway, 1995, p.136).

²⁵ Refiro-me aqui às explicações sobre o comportamento humano através da observação do comportamento de outros animais, uma vez que a Psicologia sim estuda basicamente os comportamentos humanos.

²⁶ Segundo Haraway (op. cit.) esses estudos vêm sendo realizados desde os anos vinte do século passado.

Podemos indagar sobre o porque da escolha dessas questões em detrimento de outras também importantes para o estudo dos primatas. Os problemas escolhidos para investigação, nesse caso, parecem responder mais a questões relativas a gênero que afetam a estruturação das relações sociais humanas do que ao interesse no conhecimento dos hábitos e atitudes dos primatas não humanos. Ou seja, dá-se destaque a questões que afetam os humanos para discutir as sociedades dos primatas.

Dessa forma, podemos também investigar as abordagens relativas a gênero presentes nos DA atentando para questões tais como: 1) que representações de gênero e de sexualidade estão associadas a cada personagem?; 2) como são tratadas as questões de gênero e de sexualidade nestes filmes?; 3) quais as representações do gênero feminino e do masculino que são privilegiadas?

Por que raça, etnia e nação também importam a estas análises?

Em suas primeiras acepções, ainda na década de 1940, o conceito de etnicidade designava simplesmente a pertença a um grupo outro que não anglo-americano (Poutignat e Streiff-Fenart, 1998). Segundo esses mesmos autores "a categoria social de grupo étnico passa a ter no século XX importância semelhante que teve a categoria classe para o século XIX" (p.26), ou seja,

De acordo com alguns pesquisadores, a etnicidade é um fenômeno universalmente presente na época moderna, precisamente por tratar-se de um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-nações (p.27) .

Parente (2001) fala do preconceito racial como produto estrutural e histórico com a imagem do negro quase sempre apresentada de forma negativa, ensinando que para ser humano "é preciso comportar-se e pensar nos moldes da cultura euro-americana em detrimento da cultura de matriz africana" (p. 17). Ela fala-nos, assim, de um processo de desumanização ou de negação da diferença e de culturas diferentes daquelas consideradas o padrão, ou seja,

Este "outro" é visto como perigoso e, por ser desconhecido, é negado enquanto pessoa humana. Ele deve ser excluído cotidianamente nos múltiplos espaços de um processo educativo no qual deve ser domesticado e esquadrihado em sua diferença, para ser, dentro de um longo processo transformado no idêntico, na regra, na norma, para ficar mais próximo da idéia de considerá-lo como o "mesmo" (p. 17).

Pratt (1999) examina e discute relatos de viagem europeus à América Latina e à África, no século XVIII, mostrando como os locais colonizados e também a própria Europa sofreram um processo de transculturação, ou seja, de reinvenção da América e também da Europa vista pelos olhos do império. A autora usa o conceito "zona de contato" para referir-se aos processos de interação, de entendimentos e de práticas interligadas entre os conquistadores europeus e os povos colonizados, embora ela aponte que essas relações foram radicalmente assimétricas no que diz respeito às questões de poder. Pratt (op. cit) ainda refere que em muitos momentos da História

os processos de colonização europeia foram auxiliados pelo campo da História Natural, porque os naturalistas em muitas viagens buscaram classificar e catalogar as espécies animais e vegetais, levando assim a matriz europeia às "colônias" e inventando, de certo modo, a América e a África para a Europa.

Hall (1997e) discute a questão das culturas nacionais mostrando que a nação faz parte de um sistema de representação cultural no qual as pessoas se identificam. A idéia de nação aparece na modernidade, uma vez que na era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais essa "filiação" era dada às tribos, ao povo, à religião e à região, sendo que nas sociedades ocidentais isso foi sendo transferido para as culturas nacionais. Hall (op. cit) explica esse conceito moderno de nação ou cultura nacional que passa então a criar padrões de alfabetização universais, elegendo, quase sempre, uma única língua que passa a ser a dominante e também instituições culturais nacionais. Ou seja, conforme ressalta Anderson (1983 apud Hall, 1997e), Nação é uma "comunidade imaginada". Hall (op. cit) aponta cinco elementos principais que interferem nos processos de construção de uma nação:

- 1) Essa comunidade imaginada – a nação– passa a ter sentido quando narrativas da literatura, da mídia e da cultura popular passam a contar e a recontar histórias daquela cultura nacional;
- 2) É dada ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade, ou seja, independente do momento histórico existem tradições que se mantêm e que representam aquela comunidade/nação;

- 3) Tradições são "inventadas" e passam a ser lembradas como se sempre tivessem existido;
- 4) Histórias contam a origem daquela nação, de seu povo em um passado tão distante que acaba não sendo questionada. Aqui podemos pensar no exemplo do Brasil, para o qual é dado o ano de 1500 como o de sua fundação, embora se saiba que antes disso diversas tribos indígenas já ocupavam o país. As origens também passam a ser inventadas, dessa forma, como o são as tradições;
- 5) A identidade nacional também pode ser caracterizada pela presença de um povo puro, que também é inventado.

Para Hall (op. cit.), assim é o processo de construção das identidades nacionais. Desse modo, as nações são inventadas e também seus povos. Há constantemente um retorno ao passado, a tradições buscando a "pureza" daquela nação e, muitas vezes, leva-se essa busca a exageros, dos quais decorrem, por exemplo, a expulsão dos "outros", ou seja, daqueles que não compartilham as características eleitas para configurar uma determinada nação. Frequentemente são as memórias do passado, o desejo de viver em conjunto e a perpetuação da herança que constituem essa comunidade imaginada chamada de nação (Hall, 1997e). Mas ao lado disso pode-se ainda lembrar o desejo de subjugação e de domínio de outros povos, embutido na busca de maior poder econômico, ou mesmo de expansão territorial.

O problema desse tipo de interpretação é que se acaba esquecendo que a maioria das nações só chegou a situação de unificação através de conquistas violentas que subjugarão determinadas culturas, buscando apagar as diferenças culturais (Hall, 1997e). Assim, foram exterminadas línguas, povos, culturas, costumes. Acrescido a isso, Hall (op. cit.) aponta para o processo de globalização que permite novas organizações e novas interconexões entre nações. O processo de globalização também permite partilhar identidades culturais, como refere o autor (Hall, 1997e) no excerto abaixo:

Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de "identidades partilhadas"– como "consumidores" para os mesmos bens, "clientes" para os mesmos serviços, "públicos" para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo (p. 78)

Isso nos revela ainda mais o quão frágil é essa comunidade/nação, embora muitos processos tentem fixá-la. Outro processo que mexe com essa idéia de nação e "povo puro" são as migrações.

O exemplo dos Estados Unidos é bem ilustrativo de como se instituem as noções do que seja o "verdadeiro" povo norte-americano:

Tem havido migrações contínuas e de grande escala, legais e "ilegais", para os Estados Unidos, a partir de muitos países pobres da América Latina e da bacia caribenha (Cuba, Haiti, Porto Rico, República Dominicana, ilhas do Caribe Britânico), bem como grande número de "migrantes econômicos" e de refugiados políticos do Sudeste da Ásia e do Extremo Oriente (...). Uma consequência disso é uma mudança

dramática na "mistura étnica" da população dos Estados Unidos (Hall, 1997e, p. 88).

Já o conceito de etnia remete a características culturais, como língua, religião, costume, tradições, sentimento de lugar partilhadas por um povo (Hall, op. cit). Assim, dificilmente uma nação será formada por uma única etnia, a não ser, é claro, que todas as demais sejam exterminadas ou expulsas em benefício de apenas uma delas.

E aqui começam as confusões com um terceiro conceito que é o de raça. O que diferencia raça de etnia? Embora muitos/as venham tentando explicar raça como uma categoria biológica, Hall (op. cit) argumenta que ela é uma categoria discursiva que utiliza características físicas como cor da pele, textura do cabelo "a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro"(p. 68).

Segundo Seyferth (1996) muitos nacionalismos começaram a usar o conceito de desigualdades raciais partindo do pressuposto que a cultura é biologicamente determinada. Assim, um discurso passa a ter estatuto de realidade quando negros/as passam a ser escravizados pelos/as brancos/as, ou ainda, mesmo sem escravidão, quando esses passam a ser classificados em uma categoria racial inferior. Em relação à teorias racistas elaboradas principalmente na segunda metade do século XIX, Seyferth (op. cit.) afirma que

Guardadas as diferenças de interpretação, todas elas tinham em comum o dogma de que a diversidade humana, anatômica e cultural, era produzida pela desigualdade das raças; e a partir deste dogma,

produziram-se hierarquias raciais que invariavelmente localizavam os europeus civilizados no topo, os negros 'bárbaros' e os índios 'selvagens' se revezando na base, e todos os demais ocupando as posições intermediárias (p. 43).

O autor comenta ainda que

O darwinismo social – principal doutrina racista vigente na passagem do século – radicalizou o primado das leis biológicas na determinação da civilização, afirmando que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre raças, vencendo os mais capazes (ou aptos) – no caso, os brancos, porque as demais raças, principalmente os negros acabariam sucumbindo à seleção natural e social (p. 43).

Kellner (2001) discute algumas estratégias e táticas usadas em produções recentes da mídia nas quais cineastas negros têm buscado resistir à cultura de opressão racial presente nos Estados Unidos, exprimindo suas formas de resistência e de identidade contestadora, dando voz ao que ele chama de percepções mais radicais, ou seja, aquelas expressadas por grupos oprimidos.

Algumas perguntas relativas a raça e etnia/nação podem ser pensadas ao analisar os DA escolhidos: 1) que representações de negros/as e de brancos/as são privilegiadas nos DA?; 2) como são tratadas as questões de raça nestes filmes?; 3) como as questões de etnia/nação estão associadas a personagens ou a ambientes presentes nos DA?

Enfim, todas as considerações feitas apontam para a importância de considerar-se gênero/sexualidade, raça e etnia/nação no desenvolvimento de análises

que privilegiam as produções culturais, já que são temáticas cada vez mais presentes nas situações contemporâneas.

Quarto passo: escolhendo a abordagem metodológica e apresentando as questões da pesquisa

Começo destacando que não há uma abordagem metodológica muito definida nos Estudos Culturais, uma vez que não há uma metodologia típica que caracterize esses Estudos, embora algumas abordagens sejam efetivamente mais utilizadas. Diante disso, os Estudos Culturais não hesitam, muitas vezes, a tomar de "empréstimo" metodologias de vários outros campos, ou até mesmo de fazer uso de metodologias associadas às áreas da Antropologia, da Sociologia, dos Estudos Feministas, da Comunicação, entre outras, para dar conta das investigações. Entretanto, buscar "ajuda" em metodologias de análise de outros campos não significa dizer que os EC se apropriam de questões e procedimentos de pesquisa que são particulares a esses outros campos, passando a utilizá-las, mesmo que não as transformem em suas próprias metodologias.

Neste estudo, por exemplo, precisei tomar emprestadas análises do campo dos estudos da Comunicação e mais especificamente dos estudos de cinema,

notadamente a que diz respeito aos modos de endereçamento das produções filmicas e para tanto me vali do trabalho de Ellsworth (2001), já comentado anteriormente.

Meu interesse ao examinar os filmes selecionados para este estudo recaiu sobre os sujeitos que os filmes procuravam alcançar e os sujeitos que procuravam construir, ou seja, e resumidamente, uma vez que já discuti o trabalho de Ellsworth em sessões anteriores deste trabalho, busquei atentar em minhas análises para a pergunta enunciada pela autora (Ellsworth, op.cit.,p.11): "quem este filme pensa que você é?".

Também já havia referido anteriormente, que Hall (1997b) aponta para a possibilidade do uso de duas abordagens analíticas que são a semiótica e a discursiva. Minha ênfase recaiu não tanto nos aspectos semióticos, embora tenha procurado atentar também para as questões da própria técnica cinematográfica apoiando-me nos trabalhos de Duarte (2002) e em estudos mais específicos do campo da Comunicação, como os de Aumont et al. (1995). A abordagem semiótica do cinema preocupa-se com os códigos que podem ser específicos do cinema – códigos cinematográficos – ou não-específicos – aqueles que provêm de outras linguagens (escrita, oral, musical etc), pois poucos códigos são particulares ao cinema, de tal modo, que fica difícil falar-se em uma linguagem específica do cinema. Desse modo, procurei atentar para alguns aspectos da técnica cinematográfica que se mostraram extremamente importantes para a produção de algumas representações culturais.

Relativamente às análises discursivas, as mais utilizadas recentemente no campo de análise dos Estudos Culturais, meu grande suporte foram os trabalhos de Hall (1999b, c e d). Para esse autor (1997b), "discursivo" tem se tornado o termo geral usado para se referir qualquer abordagem em que o significado, a representação e a cultura sejam considerados" (p.6). Nesta Tese, focalizei meu olhar nas representações dos personagens, bem como nas cenas e nos ambientes, procurando entender de que forma essas constróem determinados discursos que passam a ter estatuto de verdade. Ou seja, como essas representações são utilizadas nos filmes para instituírem determinados significados.

Assim, como afirma Hall (1997b), a representação através da linguagem (do texto) é um processo central para a produção de significados. No caso dos filmes analisados, o texto são as próprias imagens, associadas também a diálogos neles presentes e, muitas vezes, também às canções. Dessa forma, procurei ater-me aos discursos produzidos e produtores das representações de gênero, de raça, de etnia, de nação, destacando algumas considerações relativas à classe social, e, sobretudo, ao exame de como essas são apropriadas e utilizadas nas representações de natureza presentes e postas em circulação nas histórias dos filmes sendo ao mesmo tempo por elas apropriadas. Enfim, analisei a "política" da representação buscando entender como determinadas representações constróem discursos que definem quais são as identidades que devem ser aceitas ou não em determinados contextos sócio-culturais.

Elaborei seis questões que me ajudaram a empreender tais análises e posteriormente a discuti-las, atentando sempre para o caráter constitutivo das representações e para os modos de endereçamento das produções analisadas. As questões são:

- 1) que representações de natureza são postas em destaque nestes DA?
- 2) de que forma representações de natureza se cruzam com outras, como por exemplo, as de gênero/sexualidade, as de raça, as de etnia/nação e as de classe social nestes DA?
- 3) quem está representado e como é representado nas histórias destes DA?
- 4) que estereótipos são construídos para os negros, para os brancos, para os não americanos, para os norte-americanos, para as mulheres, para os homens, para os/as homossexuais nestas produções, valendo-se de personagens/animais?
- 5) como os desenhos animados lidam com dualismos tais como bem e mal, civilizado e selvagem, bonito e feio, por exemplo?
- 6) a quem são endereçados estes DA? E de forma esse endereçamento se processa?
- 7) por que a Disney se utiliza com tanta frequência da natureza em seus filmes?

Capítulo 4- Apresentando os objetos de análise e descrevendo os caminhos seguidos para selecioná-los.

Conforme já apontei anteriormente, a primeira opção que fiz foi por filmes infantis que tivessem como cenário ou como tema principal da história a natureza. Também por isso foi que acabei selecionando os filmes da Disney, que são, sem dúvida, os que mais se utilizam de temáticas consideradas "da natureza" em seus enredos. Entretanto, produções de outros estúdios, como por exemplo, *FormiguinhaZ* também se encaixam nessa categorização e nesse sentido decidi incluir esse filme em minhas análises. Busquei, dessa forma, fazer algum contraponto com as produções de Walt Disney, de modo a colocar em destaque aspectos característicos de suas produções para o público infantil durante a década de 1990²⁷.

Assim, então, o primeiro problema a resolver relacionou-se à delimitação dos filmes que iria analisar. Em primeiro lugar examinei os DA que me pareceram conter de forma mais destacada elementos que serviriam à condução de minhas análises. Cabe referir que assisti a outros filmes além dos que selecionei e que, para tanto, revisei catálogos de produções filmicas antes de escolher os seis desenhos animados que passaram a se constituir em meu "objeto de estudo".

²⁷ Já em 2000 as produções da Disney voltam a centrar-se em ambientações mais urbanas, ou melhor, em ambientações nas quais as ações humanas são mais visíveis e destacáveis.

Incluo, neste capítulo, as fichas técnicas que apresentam ao público os seis filmes infantis selecionados, cinco deles produzidos pela empresa Disney e um pela DreamWorks. O objetivo da apresentação destas fichas nesta seção é possibilitar ao/à leitor/a uma "familiarização" principalmente com as histórias contadas por estes DA, além de fornecer informações relativas à sua produção. Os dados foram retirados das próprias fitas de vídeo, já traduzidas para o português, o que se justifica por ser meu interesse, neste momento, lidar com fitas de vídeo que as crianças terão em suas casas ou em sua escola. Cabe destacar que não utilizei as fitas originais, em língua estrangeira, uma vez que as crianças, no Brasil, assistem a fitas traduzidas e também porque meu interesse não é examinar a fidelidade ou não da tradução ao texto original, mas sim procurar ver quais são os efeitos/circunstâncias/sujeitos implicados e representados nestes DA.

Outros pontos importantes que coloco em destaque são as sinopses presentes na contracapa da fita de vídeo, que penso serem escritas por um crítico ou comentarista desse gênero de filme ou por profissionais de *marketing*. Apresento-as para indicar o que os/as produtores/as, ou os/as profissionais de marketing ressaltam nestes filmes. Esse tipo de material se mostrou interessante para esta pesquisa, uma vez que sendo produzido pelas próprias empresas/corporações, mostra o que elas marcam como importante nos filmes, ou seja, o que elas destacam em cada enredo para constituir a própria propaganda da produção presente nas fitas.

Acrescento logo após a apresentação desses materiais, as sinopses que construí – uma segunda sinopse que chamei de síntese da autora– a qual foi elaborada após ter assistido a cada filme selecionado diversas vezes. Essa síntese teve como objetivo auxiliar o/a leitor/a a entender um pouco cada história. Cabe salientar que as sinopses que escrevi não têm a pretensão de apresentar histórias mais completas do que as constantes nas sinopses originais. Minha preocupação foi a de nelas apontar algumas questões que meu olhar encontrou nos filmes, relativas às temáticas que pretendi analisar: discursos sobre a natureza entrelaçados a questões de gênero/sexualidade, de raça, de etnia/nação e de classe social. Ou seja, de certa forma, comecei a exercitar aqui um entrecruzamento de histórias, as quais são aprofundadas no decorrer das análises.

Além das fichas técnicas e das sinopses, apresento, ainda, um quadro que construí para cada filme que destaca e descreve momentos dos filmes que considerei relevantes para a análise. Chamei-os de "situações" ao invés de cenas, tendo em vista que reuni algumas vezes em uma mesma situação seqüências de várias cenas. Cada filme conta, então, para sua apresentação e análise com a descrição de cerca de quinze a trinta situações, podendo nelas aparecer diálogos dos personagens, letras de músicas, geralmente cantadas, ou ainda a descrição do ambiente que está sendo apresentado. Para facilitar a análise desse material, construí um quadro (Quadro 1) para agrupar as situações de cada filme, as quais se referem mais diretamente às diferentes questões culturais examinadas nesta Tese.

Destaco, ainda, que assisti a cada filme diversas vezes de forma corrida, sem interrupções e que para fazer as descrições do que estou chamando "situações", aí sim, assisti aos filmes com interrupções. Dessa forma tornou-se possível fazer a transcrição dos momentos escolhidos visando destacá-los, bem como possibilitar a sua inclusão nesta Tese, uma vez que como não é possível trazer as imagens para a Tese, meus esforços voltaram-se à intenção de tentar descrever cada momento da forma mais completa possível.

Para iniciar esta sessão, apresento, a seguir, as fichas técnicas dos seis filmes selecionados com algumas informações obtidas nas capas e contracapas das fitas e nos créditos de produção mostrados ao final da exibição do filme. Além disso, apresento a sinopse do filme presente na contracapa de cada fita.

As empresas apresentam seus filmes: fichas técnicas dos desenhos animados

Ficha técnica número 1

Filme: Vida de Inseto

Ano de Produção: 1997

Produção: Walt Disney Pictures /Pixar Animation Studios

Produtores: Darla K. Anderson e Kevin Reher

Animação: Andrew Statton e Donald McEnery e Bob Shaw

Co-Direção: Andrew Statton

Direção: John Lasseter

Música: Randy Newman

Tempo de Duração: 102 minutos

Distribuição no Brasil: Abril Multimídia

Sinopse original da fita

"Entre numa viagem folha a folha dentro do minúsculo mundo dos insetos, junto com os mais diferentes, coloridos e divertidos personagens, na animação computadorizada Disney/Pixar *Vida de Inseto*.

Flik é uma formiga cheia de idéias que, em nome dos 'insetos oprimidos de todo o mundo', precisa contratar guerreiros para defender sua colônia de um faminto bando de gafanhotos liderado por Hopper. Mas quando descobrem que o exército de insetos é um fracassado grupo de atores de circo de pulgas, o cenário está armado para divertidas confusões...com estes improváveis heróis.

Estrelando um elenco de dubladores sensacionais, *Vida de Inseto* apresenta uma nova e surpreendente visão de trabalho de equipe e determinação, que revela novos detalhes cada vez que você assiste."

Ficha técnica número 2

Filme: O Rei Leão

Ano de produção: 1994

Produção: Walt Disney Pictures

Produtor: Don Hahn

Música: Elton John e Tim Rice

Direção: Roger Allers e Rob Minkoff

Tempo de Duração: 88 minutos

Distribuição no Brasil: Abril Vídeo

Sinopse original da fita

"Desde a magnífica abertura musical na bela paisagem africana até o clímax emocionante, *O Rei Leão* reina supremo como a maior realização do cinema até hoje. Este épico Disney fala do amor entre o soberano rei Mufasa e seu ingênuo e curioso filhote Simba. Saindo das trevas surge seu invejoso tio Scar, que afasta Simba do trono e o leva ao exílio. Na companhia de novos e divertidos amigos, Simba se esquece de suas responsabilidades de futuro rei, e adota o despreocupado estilo de vida "Hakuna Matata". Mas o místico e sábio babuíno Rafiki precisa ajudar Simba a recuperar seu verdadeiro destino no "ciclo da vida". Com uma maravilhosa trilha sonora composta por Elton John e Tim Rice, *O Rei Leão* é o filme que arrebatou multidões nos cinemas, ganhador de 3 Globos de Ouro e que agora você pode ter para sempre."

Ficha técnica número 3

Filme: Rei Leão II- o reino de Simba

Ano de Produção: 1998

Produção: Walt Disney Pictures

Produtor: Jeannine Roussel

Direção: Darrell Rooney

Distribuição no Brasil: Videolar S.A.

Sinopse original da fita

"O Rei Leão, grande clássico da Disney vencedor de dois Oscar, volta em uma nova aventura: *O Rei Leão II- o reino de Simba*". O ciclo da vida continua, em uma história inédita e emocionante. Kiara, a brincalhona e obstinada filha de Simba, ultrapassa os limites do Reino, driblando a vigilância de seus protetores Timão e Pumba. Ali conhece Kovu, um jovem filhote eleito para seguir os passos de Scar. À medida que cresce o amor entre eles, cresce também a rivalidade entre seus Reinos. Assim, entre muita ação e novas e belíssimas canções, ambos irão enfrentar um dilema: pode o amor unir os dois mundos diferentes? Uma nova aventura para toda a família, com seus personagens favoritos e a incrível animação Disney".

Ficha técnica número 4

Filme: Pocahontas, o encontro de dois mundos

Ano de produção: 1995

Produção: Walt Disney Pictures

Produtor: produtor associado- Baker Blood Worth

Direção (de arte): Michael Giaimo

Sinopse original da fita

"Este belíssimo clássico Disney traz para vocês uma emocionante aventura com uma linda história de coragem e amizade: *Pocahontas, o encontro de dois mundos*. A chegada de um misterioso navio inglês liderado pelo corajoso capitão John Smith alarma a linda índia Pocahontas e todo o seu povo. E assim começa esta sensacional aventura repleta de humor, ação e romance. Você vai se divertir com o hilariante animalzinho Miko e o simpático beija-flor Flit e se emocionar com a importante decisão de Pocahontas que irá transformar duas nações. Com a ajuda de uma ave sábia, Pocahontas aprende a ouvir seu coração e seguir seu verdadeiro destino com "as cores do vento". Com imagens magníficas, humor delicioso e músicas encantadoras, *Pocahontas* brilha com toda a glória e magia Disney, num filme que você vai querer ter para assistir muitas vezes."

Ficha técnica número 5

Filme: Tarzan

Ano de produção: 1999

Produção: Walt Disney Pictures

Baseado na história *Tarzan of the apes* de Edgar Rice Burroughs

Roteiro: Tab Murphy , Bob Tzudiker e Nono White

Produtor: Bonnie Arnold

Direção: Kevin Lima e Chris Buck

Música: Phil Collins

Trilha Sonora: Mark Mancina

Tempo de Duração: 89 minutos

Distribuição no Brasil: Videolar S.A.

Sinopse original da fita

"Selvagem e encantadora, essa é uma adaptação fantástica do clássico de Edgar Rice Burroughs sobre o Rei da Selva. No meio da perigosa selva africana, uma mãe gorila acolhe um bebê humano órfão a quem batiza de Tarzan e o adota como filho, mesmo contra a vontade de seu companheiro e líder do bando dos Gorilas, Kerchak. Tarzan cresce ao lado da macaca Terk e do desajeitado elefante Tantor e acaba desenvolvendo as habilidades de seus amigos animais da selva; como surfar e escorregar pelas árvores em incríveis manobras, além de pular entre os cipós de forma radical. Um dia um grupo de estudiosos aparece na selva para conhecer a vida dos gorilas. Entre eles, a bela Jane que fica encantada por Tarzan e o ensina a compreender o outro lado de seu ser. Apresentando 5 músicas espetaculares compostas pelo superstar Phil Collins e interpretadas por Ed Motta, *Tarzan* oferece uma inacreditável estória repleta de mensagens emocionantes que mostram o verdadeiro significado da família e aceitação das diferenças."

Ficha técnica número 6

Filme: FormiguinhaZ

Ano de Produção: 1998

Produção: DreamWorks Pictures e PDI

Produtores: Brad Lewis, Aron Warner e Patty Wooton

Produtores executivos: Penney Finkelman Cox, Sandra Rabins e Carl Rosendhal

Roteiro: Todd Alcott, Chris Weitz e Paul Weitz

Direção: Eric Darnell e Tim Johnson

Música: Harry Gragson-Williams e John Powell

Tempo de Duração: 82 minutos

Distribuição no Brasil: Videolar S.A.

Sinopse original da fita

"Com surpreendentes efeitos especiais, esta espetacular aventura da DreamWorks tornou-se um super sucesso de público e crítica. Todo mundo deu vivas para FormiguinhaZ

A vida não é nenhum piquenique para Z, uma formiguinha operária com grandes idéias, cujas chances de conquistar a bela princesa Bala são de uma em um bilhão. Mas quando Z convence seu amigo Soldado a trocar de lugar com ele, uma fantástica reviravolta acontece em sua vida. Desde as batalhas na guerra contra os cupins, até a procura de 'Insectopia', as aventuras de Z o levam a um confronto final com o cruel general Mandíbula, que planeja exterminar a colônia. É então que Z, um insignificante operário, pode se transformar no maior de todos os heróis."

Detalhando as histórias dos desenhos animados

A seguir, apresento, conforme já referi anteriormente, uma síntese de cada filme por mim construída, seguida de situações escolhidas²⁸ de cada um dos filmes apresentados, as quais destaquei para comporem o que estou considerando como o foco central dessa pesquisa. Eu poderia ter descrito todas as cenas dos filmes, mas isso não é o que me interessava fazer neste trabalho, uma vez que as situações elencadas foram definidas em função de meus interesse de pesquisa.

Enfim, conto a seguir histórias que produzi a partir das inúmeras vezes que assisti a estes filmes, bem como nelas destaco os aspectos que meus olhos instrumentalizados por minhas perspectivas de análise me permitiram localizar e colocar em destaque.

²⁸ Com o intuito de facilitar a localização de cada situação no filme, coloquei, em cada uma delas, o momento que inicia.

Sínteses da autora – detalhando as histórias e marcando algumas situações para análise

Síntese do filme "*Vida de Inseto*"

Uma população de formigas comandadas por uma rainha vive um drama a cada inverno, quando tem que entregar os grãos que coletou e armazenou para um grupo de gafanhotos que as ameaça. A rainha tem uma filha, a princesa Atta, bastante atrapalhada e indecisa, que será a nova líder do formigueiro após aprender tudo que sua mãe tem a lhe ensinar.

Flik, uma formiga-macho, bastante criativa, mas relativamente atrapalhada, se torna o herói da história por buscar ajuda de outros insetos para defender o formigueiro. Um dos "insetos" é uma lagarta, gorda, desengonçada, que nunca consegue virar borboleta; ela é chamada de "Chucrute" e fala com sotaque é alemão.

Outro personagem interessante do filme é "Hopper", um gafanhoto. Ele é mau, dominador e os gafanhotos de seu grupo são desorganizados, indolentes, bebedores..., procurando se apoderar do fruto do trabalho árduo de centenas de formigas.

As formigas-fêmea têm corpo cor-de-rosa; as macho, azul.

Os gafanhotos, enquanto esperam para fazer um novo ataque às formigas, dançam, divertem-se e também brigam ao som de ritmos latino-americanos em um ambiente tipicamente árido. Esse cenário, que aparece aproximadamente aos 60 minutos de filme, é fortemente caracterizado por uma placa que diz "*Peligro*". E tudo isso nos leva a pensar que eles se encontram no México ou no Novo-México. Saliento: nesse local, só estão presentes os gafanhotos – as "pragas"; as formigas vivem em outro lugar, bem mais organizado. Resumindo: os gafanhotos são maus e estão associados a ambientes tipicamente latino-americanos...

Situações destacadas

Filme: Vida de Inseto
<p>Situação "A nova rainha"- Aos 10 min 18 seg</p> <p>A formiga rainha tenta ensinar a filha, a princesa Atta (que assumirá o poder em seu lugar) a ser mais segura, acreditar em si mesma.</p>
<p>Situação "A oferenda para os gafanhotos"- Aos 15min 09 seg</p> <p>Soa um alarme que é o aviso para que todas as formigas, organizadas em fila, entrem no formigueiro, pois os gafanhotos estão chegando. As formigas haviam colhido muitas sementes, tendo-as colocado na "pedra da</p>

oferenda"que fica bem acima do rio. Entretanto, uma formiga-macho, Flick, que insiste em fazer o trabalho de forma diferente das outras (inventou uma máquina para colher sementes) acaba encostando na pedra que sustenta a pedra da oferenda deixando todas as sementes coletadas caírem no rio.

Situação "Gafanhotos" - Aos 17min 06 seg

Escuta-se um som forte de insetos voando. Vê-se todas as formigas assustadas dentro do formigueiro escuro, apenas iluminado por fungos (cogumelos em forma de abajures). Os gafanhotos, ao perceberem que as sementes não estão na pedra, entram no formigueiro, abrindo grandes buracos, voando, deixando as formigas em pânico. Eles gritam: "cadê o rango?".

Situação "Ameça à princesa"- Aos 18 min e 18 seg

O gafanhoto chefe (Hopper) fica furioso com a princesa Atta, pois suas sementes, sua comida, não estão na pedra da oferenda como acontece todos os anos. Ele ameaça a princesa e diz que dará mais um tempo às formigas, até o final do verão, para colherem o dobro dos grãos e colocarem na pedra.

Situação "Repreendimento a Flick"- Aos 23 min 18seg

Após passar por um repreendimento do "conselho" de formigas (formado pela princesa Atta e 4 conselheiros) por ter colocado a vida de todas em perigo, Flick tem a idéia de ir em busca de insetos maiores que possam defendê-los dos gafanhotos. Na verdade o conselho de formigas quer manter Flick longe do formigueiro para evitar mais confusões.

Situação "Os insetos de circo"- Aos 27 min 20 seg

A cena se passa em um circo que é comandado por um pulgão. A platéia é formada por moscas. Os vagalumes iluminam o picadeiro. O bicho-pau, uma lagarta gorda e desengonçada de nome chucrute e com sotaque alemão, uma aranha viuva-negra, uma mariposa e seu marido, um louva-deus, entre outros insetos "diferentes" trabalham no circo, além de dois tatus- bola (que não são insetos). Em determinado momento, as moscas da platéia caçoam da joaninha-macho que está se apresentando, dizendo: "Ô gracinha, quer conhecer a mosca da sua sopa? (...) O meu bem, vem com o papai". A joaninha se aproxima deles e diz: "Então só porque eu sou uma joaninha tenho que ser mulher?".

Mais adiante um determinado número sai errado e o pulgão demite todos os artistas. O circo então fecha.

Situação "A busca por insetos guerreiros"- Aos 34 min 20 seg

Flick chega à cidade e diz para si: "Não banque o caipira!". Ele fica impressionado com a cidade cheia de

insetos (também aparecem caracóis) andando rápido pelas ruas, cheias de luminárias. Ele vê um inseto que teve suas asas arrancadas por um menino, que pedia esmolas. Flick entra num bar onde estão os insetos do circo. Ali também as moscas implicam com a joaninha-macho: "levanta, para lutar que nem mulherzinha". Flick diz que procura insetos guerreiros e os do circo se apresentam a ele dizendo que são guerreiros. Flick acredita e os leva para sua ilha-formigueiro.

Situação "Insetos de circo?" - Aos 47min 30Seg

Após terem sido recepcionados pelas formigas com uma grande festa, Flick descobre que os "guerreiros" na verdade são insetos de circo. Eles então tentam ir embora, mas acabam salvando do ataque de um pássaro a filha menor da formiga rainha e são aplaudidos por todo o formigueiro. Aplausos eles gostam, afinal são artistas; resolvem ficar.

Situação "A joaninha-macho é uma mulher?" - Aos 53 min

A joaninha-macho, na tentativa de salvar a filha da rainha do ataque do pássaro, acaba machucando o pé. É atendida no formigueiro onde fica deitada sobre uma flor com o pé enfaixado. Recebe a visita de um grupo de formiguinhas meninas (parecem-se com grupos de escoteiras) que a escolhem como "madrinha" do grupo, por ter salvo sua mascote (a filha da rainha). O nome da joaninha é Francis, mas as formigas-crianças a chamam de "dona" Francis.

Situação "A insegurança de Atta" - Aos 54 min

"Ninguém acredita que eu seja capaz"- essa é uma fala da princesa Atta avaliando sua atuação como governante.

Situação "Instinto materno"- Aos 57 min 35Seg

As formigas crianças voltam a visitar a joaninha e duas formigas adultas dizem ao vê-las rodeando Francis: "Olha, ela é uma mãezona!"

Situação "O pássaro"- Aos 59 min 35 Seg

Fica pronto o pássaro que as formigas e os outros insetos construíram para assustar os gafanhotos (ouve-se ao fundo uma música triunfal).

Situação "Mexicanos"- A 1h 00min 32Seg

A música muda e o ritmo agora é latino-americano. Aparece uma placa que diz "Peligro". Lá estão os gafanhotos, é um lugar árido, cheio de cactos e um bar dentro de um chapéu sombrero. O bar é servido por mosquitos, que também têm uma banda chamada "Muy Caliente", que está tocando: "La cucaracha, la cucaracha...". Os gafanhotos se divertem, bebem, comem e acham que não é necessário voltar ao formigueiro, mas Hopper, gafanhoto chefe diz: "Deixem uma formiga nos desafiar e aí todas vão começar a criar problemas! (...). Não é por causa do rango, é para manter as formigas na linha".

Situação "Francis e sua feminilidade"- A 1h 16 min

Após terem sido expulsos do formigueiro, sendo descobertos como artistas de circo, os outros insetos vão embora e junto com eles vai Flick. Mas o formigueiro é novamente atacado pelos gafanhotos e a filhinha mais nova da rainha vai atrás deles para voltarem e salvarem o formigueiro. Flick não quer voltar, pois acha que é um fracasso. Pergunta aos outros insetos se ele já teria feito algo de bom e uma das respostas foi: "Se não fosse você, o Francis, não teria descoberto sua feminilidade". A joaninha-macho confirma. Eles resolvem, então, voltar para o formigueiro.

Situação "Gafanhotos x formigas" -A 1h 23 min

Conseguem colocar o pássaro em ação e assustam os gafanhotos. Mas Hopper descobre que aquele é, apenas, um modelo de pássaro. Há um corre corre de formigas e os gafanhotos liderados por Hopper, ao descobrirem que a idéia do pássaro foi de Flick, começam a discutir com ele. Flick retruca a Hopper, dizendo: "Formigas não servem a vocês, são vocês que precisam de nós!"

Situação "Hopper é capturado"-À 1 h 31min 50 Seg

Hopper acaba sendo capturado por um pássaro de verdade e vira comida de seus filhotes.

Situação "Chucrute não vai ser borboleta"- A 1h 34 min 50Seg

Os insetos "guerreiros" estão indo embora, mas falta Chucrute, a lagarta. Ela estava no casulo, mas ao sair dele não vira borboleta, transforma-se, apenas, em uma lagarta com asas atrofiadas.

Síntese do filme "O Rei Leão"

Um leão de nome Mufasa é considerado o rei da savana. Seu reino é próspero, organizado e bonito. Ele tem uma família bem constituída e um filho muito divertido chamado Simba. O irmão de Mufasa, de nome Scar, tem inveja dele por não ser o rei. Ele não vive no reino de Mufasa, mas sim num outro lugar, relativamente marginal, que tem características opostas as do reino do rei leão: as paisagens são sombrias, muitas cenas se passam dentro de cavernas, os animais associados ao leão Scar – principalmente as hienas – são sarcásticos e maus.

O filme narra as desavenças entre os dois irmãos, que diferem em tudo: um é bom e o outro é mau; um governa com decência, organização e sabedoria e o outro não; um é notadamente mais escuro do que o outro; Mufasa, o rei leão, é claro; Scar, o invejoso, é escuro. Scar assassina seu irmão e faz com que Simba ache que matou o próprio pai. Simba foge do reino e vai viver uma vida mais aventureira, tentando esquecer seu "passado". Mais maduro, após um longo tempo, retorna ao reino por sugestão de Nala (uma amiga leoa), pois o reino, nas mãos de Scar, virou um caos. Simba e Scar lutam, mas Scar acaba morto pelas hienas que vivem em seu próprio reino. No final, como em tantos outros filmes, principalmente os que apresentam histórias infantis, o bem vence o mal e Simba casa-se com Nala e tem um filho.

Situações destacadas

Filme: O Rei Leão
O filme inicia com cenas de natureza, nas quais aparecem vários animais africanos (girafas, elefantes etc) correndo pelas savanas.
Situação "O batizado de Simba"- Aos 12min 36 Seg O rei leão, Mufasa, aparece sobre uma grande pedra, a leoa está com o filhote. Um macaco babuíno chamado Rafiki vem batizar o filhote do leão e o ergue sobre a grande pedra. Abaixo todos os outros animais (girafas, elefantes, entre outros) festejam o nascimento de Simba fazendo um sinal de reverência.
Situação "Mufasa x Scar"- Aos 15 min 25 seg O Rei leão (Mufasa), que é chamado de majestade, vai ao encontro de seu irmão Scar. Scar é bem diferente de Mufasa: tem olhos verdes levemente puxados para o lado, seu corpo é marrom e sua juba preta. Mufasa é bem mais claro. Scar fala com um tom irônico, enquanto Mufasa tem uma fala mais rebuscada. Eles discutem, Scar mostra-se descontente e irritado por não poder ser o novo rei, já que o reino de Mufasa será herdado por Simba, seu filhote recém nascido.

Situação "Ciclo da vida"- Aos 18 min 37 seg

Vendo o sol nascer, Mufasa mostra a Simba a extensão de seu reino. "Tudo isso que o sol toca... e aquele lugar escuro lá?", diz Simba. Então Mufasa diz a Simba que aquele lugar escuro está fora da fronteira de seu reino e que ele nunca deverá ir lá. Mufasa fala do delicado equilíbrio existente no seu reino -o "ciclo da vida".

Situação "Hienas inimigas"- Aos 20 min 44 seg

Mufasa é informado de que há hienas no reino e elas parecem não fazer parte do delicado equilíbrio por serem inimigas- ataquem os animais.

Situação "Além das fronteiras do reino"- Aos 21 min 58 Seg

Scar, em tom irônico, acaba instigando Simba a ir conhecer o que há além do reino. Incita-o dizendo que só leões corajosos vão até lá.

Situação "Simba e Nala"- Aos 27min 17 Seg

Simba e Nala (uma filhote de leão) conseguem fugir do pássaro Zazu que está cuidando dos dois. Eles vão ao lugar onde Scar disse para Simba nunca ir... O lugar é escuro; há nele um cemitério de elefantes. Difere completamente do reino de Mufasa, que é bem iluminado, colorido, com árvores cheias de folhas bem verdes.

Situação "As gargalhadas das hienas"- Aos 28min 07 Seg

Simba e Nala atravessam a fronteira do reino de Mufasa, chegando ao tal lugar sombrio, cheio de hienas que dão gargalhadas "debochadas"; Zazu os encontra, mas não há mais tempo para detê-los. As hienas ameaçam Simba, Nala e Zazu que tentam fugir, mas elas conseguem encurralar os dois leõezinhos. Zazu foge em busca de ajuda. Quem vem salvá-los é Mufasa. Simba é repreendido por seu pai. Na tomada final dessa cena aparece Scar que observava tudo de longe.

Situação "A cadeia alimentar"- Aos 35min 28 Seg

As hienas estão brigando e uma hiena mais velha manda-as parar dizendo: "é por isso que estamos na rabeira da cadeia alimentar". As hienas dizem odiar os leões. Mas Scar é seu comparsa. Ele quer incitar as hienas a matarem o rei Mufasa e seu filho Simba, para que Scar possa ser o novo rei.

Situação "Preparando a morte de Mufasa"- Aos 40min 09Seg

Scar leva Simba para um lugar onde diz que ele terá uma surpresa. Na verdade ele está preparando a morte de Mufasa. Milhares de gnus descem o desfiladeiro; lá embaixo está Simba que começa a fugir deles.

Situação "Sentimento de culpa"- Aos 43 min

Scar vai avisar Mufasa que houve debandada de gnus e que Simba está lá no desfiladeiro correndo perigo. Após salvar Simba, Mufasa sobe pelo desfiladeiro para escapar da manada de gnus. Pede ajuda a Scar, seu irmão. Scar não o ajuda e praticamente o atira desfiladeiro abaixo. Simba encontra seu pai, Mufasa, morto. Scar aparece e faz Simba sentir-se culpado pela morte do rei leão. O tio sugere a Simba que fuja e não volte nunca mais. Simba corre, mas Scar manda as hienas o matarem. Ele consegue fugir delas.

Situação "Scar é o novo rei leão"- Aos 49min 53 Seg

Scar, "chorando" frente às leas do reino, como se estivesse emocionado, assume o trono e leva as hienas para dentro do reino.

Situação " Hatuna matata"- Aos 51min 28Seg

O javali Pumba e o suricate Timão, muito engraçados, encontram Simba. Ensinam a ele a esquecer o passado e viver "Hatuna matata", sem regras ou responsabilidades, só curtindo a vida. O tempo passa e Simba que ainda era criança agora já é um jovem leão, tendo adquirido uma juba.

Situação "Miséria no reino "- Aos 58min

O reino, governado por Scar, agora é escuro e feio, não tem mais as cores de antes. Faltam comida e água. As hienas começam a revoltar-se com Scar.

Situação "A paixão dos jovens leões"- A 1h 03min

Uma leoa vai atacar Pumba, o javali, mas Simba o salva. A leoa é Nala, antiga amiga de Simba. Nala é mais clara que ele e tem olhos azuis. Ela diz a Simba que ele é o rei, que precisa voltar ao reino que agora está empobrecido pelo governo de Scar. Nala e Simba agora são jovens e uma paixão começa a florescer entre os dois.

Situação "O rei do ciclo da vida"- A 1h 12 min 20 Seg

Simba tenta se comunicar com seu pai olhando para as estrelas (seu pai tinha lhe ensinado isso). Babuíno Rafiki, que batizou Simba, o encontra. Rafiki leva Simba para ver seu pai (uma imagem dele no rio). Mufasa diz a Simba para ele ocupar seu lugar no ciclo da vida, para lembrar-se de quem ele é.

Situação "O rei está de volta"- A 1h 19min

Simba volta ao reino e fica impressionado com a pobreza do lugar, as árvores não têm folhas, a terra está exaurida, tudo é acinzentado. Ele quer assumir o reino, pedindo a renúncia de Scar. Mas Scar faz Simba dizer às leas que foi ele o responsável pela morte de Mufasa. Tochas de fogo se acendem e Simba está para cair do desfiladeiro quando Scar lhe conta que ele próprio matou seu irmão, Mufasa. Simba sugere que Scar fuja, mas Scar o ataca, eles lutam, Scar cai do desfiladeiro e é atacado pelas hienas.

Situação " A vida tranqüila começa novamente"- A 1h 31min 20 seg

Simba sobe a pedra do rei. O reino volta a ser colorido, cheio de animais e de plantas. Na pedra agora estão Simba, Nala, Pumba e Timão. O babuíno Rafiki então traz o filhote de Sima e Nala que nasceu. A cena inicial se repete, o filhote é erguido sob a reverência de todos os outros animais.

Síntese do Filme "Rei leão II- o reino de Simba"

O enredo do filme está centrado no reino do sucessor do Rei Leão, Simba, seu filho. Simba é o novo rei Leão e tem uma filha de nome Kiara.

Kiara sabe que não deve se afastar de seu reino, mas por curiosidade acaba indo parar no reino dos "Exilados", aqueles que foram expulsos do reino do rei leão por serem herdeiros do mal (gerações descendentes de Scar, o irmão mau do rei leão).

Kiara conhece, então, Kovu (um leão mais escuro do que ela, negro talvez) e que pertence ao reino dos exilados. Eles se apaixonam. Entretanto as famílias não aceitam a união dos dois. Vários confrontos acontecem até que, ao final do filme, haja uma reconciliação entre o bem e o mal (entre o claro e o escuro?) e os dois podem enfim ter seu romance e juntar os dois reinos. Essa parece ser uma versão bem sucedida de Romeu e Julieta: a apologia da máxima o amor tudo vence ...

Situações destacadas

Filme: Rei Leão II-o reino de Simba
As tomadas iniciais são na savana africana, de madrugada, tal como no primeiro filme. Todos os animais (girafas, elefantes, aves, entre outros) estão se dirigindo para a pedra do reino. O sol começa a nascer. Na pedra estão Simba (o leão, filho de Mufasa, o rei Leão do primeiro filme), Nala e seu filhote, uma fêmea de nome Kiara.
Situação "Os exilados"- Aos 8 min 27Seg Simba e o pássaro Zazu tentam convencer Kiara a não sair das fronteiras do reino. Zazu lhe diz que se assim fizer poderá encontrar "um bando de exilados, assassinos e traidores". Ele refere-se às leas e leões que seguiram os passos de Scar, o leão mau.
Situação "A tentação é maior do que o medo"- Aos 13 min Kiara não resiste à tentação de ir conhecer as terras do exílio. O javali Pumba e o suricate Timão ficaram encarregados de cuidá-la, mas Kiara os pega distraídos e foge.
Situação "Kiara conhece Kovu"- Aos 13 min 18 seg Kiara se defronta com Kovu, também um filhote de leão, mas bem mais escuro que ela (com corpo marrom e

juba preta). Inicialmente se ofendem já que Kiara é do reino e Kovu faz parte do grupo dos exilados. Mas ao serem atacados por crocodilos e se salvarem, ficam amigos.

Situação " Zira e Simba"- Aos 16 min 11seg

Simba e Nala chegam onde estão os filhotes e Zira, mãe de Kovu também. Começam a discutir. Zira tem uma voz de bruxa e, com tom irônico e ameaçador, diz que Kovu seguirá os passos de Scar.

Situação "Reinar está no sangue"- Aos 18 min 28 Seg

Simba repreende de forma carinhosa Kiara, que diz que não quer ser rainha. Simba diz-lhe que isso está no seu sangue.

Situação "A terra dos exilados"- Aos 23 min

O que aparece é a terra dos exilados, leões magros, alguns mais marrons, mas todos mais escuros do que os que vivem no reino. A música é pesada, gerando um clima de tensão. Zira se dá conta que talvez possa se aproximar do reino de Simba através de Kovu. Ela canta uma canção falando de vingança e morte e ao final dá uma gargalhada de bruxa: "há,há,há,há,haaaaaá".

Situação "A escuridão da alma"- Aos 30 min

Zira diz a Kovu (agora já um jovem leão): "vocês tem a mesma escuridão em sua alma que Scar tinha". Kovu aprendeu com Zira que deve vingar Scar, matando Simba.

No reino de Simba a música é alegre. Kiara, também agora já jovem, se prepara para sua primeira caçada sozinha.

Situação "O plano dá certo: Kovu salva Kiara"- Aos 35 min

Dois leões exilados tocam fogo na savana onde Kiara está caçando, isso assusta os demais animais que saem correndo. Kiara fica encurralada pelo fogo e mesmo conseguindo dele escapar acaba desmaiando. Ela é salva por Kovu. Tudo isso faz parte de um plano de Zira para que Simba ache Kovu um bom leão por ter salvo Kiara. Simba e Nala chegam e Kovu diz que quer entrar no reino já que abandonou os outros exilados (mente para impressionar Simba). Kovu é aceito no reino, mas Simba não está feliz com isso.

Situação "Amor ou vingança"- Aos 47 min 10 seg

Kovu e Kiara olham-se de um jeito diferente. Deitam-se na relva e ficam olhando as estrelas. A paixão entre os dois começa a florescer, mas Simba não sabe o que fazer, já que Kovu é um dos exilados. Simba a todo momento pede conselhos a seu pai, Mufasa. A imagem do pai lhe aparece e indica caminhos. Kovu está em dúvida entre a paixão por Kiara e a vingança que prometeu a seu grupo. O velho babuíno Rafiki é quem tem mostrar a Kovu o caminho do bem. O babuíno também recebe mensagens de Mufasa.

Situação "Kovu é um traidor?"- Aos 55 min 44 seg

Simba está conversando com Kovu sobre Scar e chega Zira e as demais leas exiladas. Ela diz a Kovu que ele fez um bom trabalho, levando Simba sozinho para um lugar. Kovu fica constrangido, pois agora ama Kiara. Inicia-se uma luta entre as leas e Simba. Na luta, morre o irmão de Kovu (um leão magro e desajeitado). Simba consegue voltar para seu reino, mas acredita que Kovu foi quem planejou a emboscada. As leas exiladas resolvem atacar o reino, já que Simba agora está ferido. Kovu volta ao reino, mas ninguém confia mais nele. Simba manda Kovu de volta para o exílio. Todos os animais da savana cantam uma música em que o refrão diz: "vergonha, desgraça, humilhação para toda uma raça (...)".

Situação "Kiara foge do reino"- A 1h 04 min 30 seg

Kiara foge em busca de Kovu, pois ela não acredita que ele seja um traidor. Eles se encontram, estão apaixonados. Kovu sugere que fujam juntos, mas Kiara acha que se fugirem os reinos continuarão divididos.

Situação "Exilados x Reino"- A 1h 09 min 45 seg

Timão e Pumba avisam a Simba que Kiara fugiu. As leas exiladas e as leas do reino de Simba se preparam para a luta.

Situação "O mal morre"- A 1h 13 min 20 seg

Kiara e Kovu vêem a luta e colocam-se entre Simba e Zira. Kiara argumenta que todos são iguais, mas Zira ainda quer lutar. Ela ataca Kiara, está prestes a cair do precipício quando Nala lhe oferece ajuda. Ela não aceita, cai no rio e morre. Kiara se salva. Ninguém chora a morte de Zira, nem mesmo seu filho.

Situação "A união entre o exílio e o reino - A 1h 17min

Simba convida todos para irem para casa (o reino).

Síntese do filme "Pocahontas- o encontro de dois mundos"

Conquistadores britânicos dirigem-se às terras do "Novo Mundo" (América do Norte) em busca de pedras preciosas e ouro. São chefiados pelo comandante John Smith, um conhecido colonizador, apreciado por sua "coragem" em lutas por posse de terras e caça aos índios.

Durante a viagem, os homens cantam, junto com seu líder (John Smith) a seguinte canção: *O Novo Mundo é um paraíso, seremos ricos e livres um dia, nas praias da Virgínia; há diamantes em todo o lugar, prata corre nos rios e ouro nas árvores dá; por Glória, Deus e ouro e nossa Companhia e vamos caçar índios, um dois ou três eu queria; somos corajosos e bravos, na nossa Companhia.*

Em negrito, no trecho da música, está a parte que considero importante: os colonizadores dirigem-se ao Novo Mundo com a intenção clara de submeter os povos que lá vivem aos seus mandos. Ao chegarem lá, John Smith apaixona-se pela índia Pocahontas e a história muda, virando um filme sobre o amor romântico entre os dois. Parece, para as crianças, que as histórias das colonizações e ocupações de terra foram sempre assim, ou seja os colonizadores tornam-se sensíveis aos colonizados e, ao invés de submetê-los pela força, os submetem pela amizade e compreensão que decorre de um romance...

Situações destacadas

filme: Pocahontas- o encontro de dois mundos

Situação "Partida da Inglaterra"-Aos 6 minutos

Vários homens despedem-se de suas mulheres para embarcar no navio da Virgínia Companhia (que tem bandeira da Inglaterra). Dois deles, que já estão no navio, vêem chegar o capitão John Smith, marujo inglês de olhos claros e pele clara. Um pergunta ao outro se o capitão irá junto com eles.

Homem: claro que vem, seu idiota, não se combate índios sem John Smith.

John Smith: tem razão, não vou deixar a diversão só para vocês.

Também embarca o governador, que é um homem com aparência espanhola, longos bigodes e vestes que assim o caracterizam.

Estão indo para o novo mundo (E.U.A): o governador em busca de ouro, os demais para caçar índios.

Situação "Matar índios"- Aos 10min56 Seg

Já no navio os homens cantam: *"Matamos qualquer índio, de noite ou de dia, nós somos bravos homens da Virgínia Companhia"*

Situação "Ambientação" (duração em torno de 10 min)

Várias cenas mostram o ambiente onde vivem Pocahontas e sua tribo, cujo chefe é o pai de Pocahontas. O ambiente é uma floresta densa, cheia de pequenos animais, muitos deles "amigos" de Pocahontas. Tudo indica que esse é um ambiente harmônico, rico em sons da floresta, o qual se destacam os emitidos pelos animais.

Situação "Conselho da avó"- Aos 21 min e 24 seg

Pocahontas, após navegar por um longo rio, passando por belas paisagens, vai conversar com sua avó Willow, que é um rosto que se move no tronco de uma árvore. Quer um conselho sobre o desejo de seu pai, que quer casá-la com um índio guerreiro de sua tribo.

Situação "Pocahontas vê John Smith"- Aos 26 min25Seg

Pocahontas, escondida na mata, vê John Smith pela primeira vez. Ele não a vê.

Situação "Exploração da mata"-Aos 34 min

Os homens que desembarcaram do navio derrubam árvores e cavam o solo em busca de ouro, comandados pelo governador.

Situação "John Smith vê Pocahontas"-Aos 35 min

John Smith vê Pocahontas refletida no rio, mas não consegue encontrá-la.

Situação "O encontro"- Aos 36min29Seg

John Smith prepara sua espingarda para atirar, mas desiste quando vê que é uma mulher. Pocahontas corre procurando fugir e vai até o barco que deixou no rio. Ele corre atrás, procurando se aproximar dela, que então diz alguma coisa numa língua que ele não entende. Ele então estende sua mão para que ela saia do barco e cada um diz seu nome. Agora falam já em inglês.

Situação "Selvagens"- Aos 40 min

Outros índios da tribo espionam os estrangeiros que chegaram e quando esses os vêem começam a atirar, gritando: "selvagens!". São espingardas contra flechas.

Situação "Diálogo entre um inglês e uma índia"- Aos 42 min

Pocahontas e John Smith conversam sobre várias coisas. Ele conta a ela como é Londres. Ela fica com vontade de conhecer esse lugar cheio de ruas, prédios e carruagens. John diz que ela poderá ver isso na sua própria terra, pois eles (os conquistadores britânicos) ensinarão ao seu povo como usar a terra *apropriadamente*, tirando o *máximo dela*. Pocahontas não entende, mas ele diz também que lhes ensinarão a construir boas casas. Ela diz que suas casas são boas. Ele retruca dizendo que é porque não viram nada melhor. Pocahontas então fica braba e tenta ir embora. John diz: "Nós podemos ensinar a vocês muito; melhoramos a vida de selvagens por todo o mundo". Ela fica ainda mais braba com isso. Ele tenta se explicar dizendo: "Selvagem é só uma palavra (...) é um termo para quem não é civilizado". Diz ela: "Como eu? (...) você quer dizer 'diferente de você'?. Nesse situação ela canta falando sobre sua terra, sobre a harmonia nela existente, sobre sua cumplicidade e parentesco com os outros animais, tentando mostrar a John que ele precisa aprender mais sobre isso.

Situação "Tentativa de beijo"- Aos 48 min 50Seg

Pocahontas e John Smith quase se beijam, mas ela diz que tem que ir embora.

Situação "O inglês é bom"- Aos 55 min

Pocahontas e John encontram-se novamente e vão ao local onde fica a árvore que tem um rosto que se move e fala (a vó de Pocahontas). John aproxima-se da árvore e a 'vó' de Pocahontas diz: "Ele tem boa alma e é bonito também".

Situação "Preparação para o combate"- Aos 56min 30Seg

Chegam à aldeia de Pocahontas guerreiros de outras tribos que irão ajudar no combate contra os 'brancos'.

Situação "Buscando o diálogo"- Aos 57 min

Pocahontas corre para falar com seu pai dizendo-lhe que eles não têm que lutar contra os brancos. Diz-lhe que deve haver um caminho melhor; pede que seu pai fale com os ingleses.

Situação "Os índios não são tão selvagens assim..."-Aos 58 min 50 Seg

John Smith fala com o governador da expedição tentando fazê-lo entender que não é preciso guerrear com os índios.

Situação "O beijo"-À 1 h 02min

Pocahontas e John encontram-se novamente. Ela tenta convencê-lo a ir falar com seu pai. Ele acaba decidindo por ir falar com o chefe da tribo. Pocahontas o abraça. Eles se beijam.

Situação "Morre o índio"- A 1h 04 min

O guerreiro índio que gosta de Pocahontas vê os dois se beijando e ataca John Smith. Thomas, um jovem inglês da expedição de John, vê o índio atacando seu colega e atira, matando o jovem índio.

Situação "Prisão de John"-A 1h 05min30Seg

Outros índios aparecem e levam John preso.

Situação "A guerra"-A 1h12min

Índios e conquistadores britânicos preparam-se para travar uma guerra.

Situação "O amor pode impedir a guerra? "-À 1h 13min 26 Seg

Pocahontas impede que seu pai mate John, colocando-se sobre ele; ela diz que só o matarão se também matarem ela. Ainda diz:"Eu o amo, papai".

Situação "John é ferido"-À 1h 15min55Seg

Embora o governador queira atacar os índios que estão prendendo John, os outros conquistadores não atiram. Mas o governador dá um tiro em direção ao chefe da tribo (pai de Pocahontas) e John salta na frente, acaba salvando o pai de Pocahontas, mas leva um tiro. Os conquistadores irritam-se com o governador e o prendem.

Situação "A despedida"- À 1h17min07Seg

John vai ser levado para Inglaterra para se recuperar do tiro. O povo de Pocahontas vem dele despedir-se trazendo-lhe presentes. Sela-se a paz entre índios e conquistadores. John convida Pocahontas para ir com ele. Ela resolve ficar, ele então diz que quer ficar também. Mas ela pede que ele vá. Ele parte de navio para a Inglaterra e ela corre até a pedra mais alta para lhe dar um aceno.

Síntese do filme "Tarzan"

Quanto a esse filme, opto por não fazer uma sinopse, pois a história é de domínio público, embora tenha sido readaptado pela Disney. Entretanto, cabe ressaltar que nele, Tarzan, que é o "verdadeiro" rei da Selva, é capaz de realizar movimentos de outros animais de forma muito mais precisa do que na história escrita por Edgar Burroughs: devido à possibilidade de animação computadorizada, o personagem se arrasta como uma serpente, salta como uma onça e reúne em seu corpo possibilidades de executar movimentos próprios a vários outros animais. Penso ser importante marcar que predomina nessa re-adaptação feita pela Disney visões antropocêntricas que ajudam a reafirmar a condição humana: somos os "melhores"! Mesmo em uma situação em que humanos e outros animais vivem na floresta.

Situações destacadas

Filme: Tarzan
<p>Situação "A África"- Aos 6 min10Seg</p> <p>A filmagem inicia com uma tomada dentro da floresta, escura. Logo aparece um navio pegando fogo, no mar, e um casal e seu bebê se salvando num bote. A seguir o tempo passa e se vê a mesma família já na mata construindo sua casa. As cenas com gorilas e seus filhotes nos indicam que é a selva africana.</p>
<p>Situação "Choro da mãe gorila"- Aos 8min30 seg</p> <p>Um leopardo captura um filhote de gorila. Seus pais se abraçam e a mãe gorila chora amparada pelo pai.</p>
<p>Situação "Salvando o Bebê"-9min 25 Seg</p> <p>A mãe gorila ouvindo um grito de nenê vai a sua procura. Passa por pássaros muito coloridos e belas paisagens. Chega na casa da família de náufragos, de onde vem o som do choro. Vê tudo destruído, pegadas de um leopardo vermelhas de sangue. Encontra o bebê chorando. O bebê ri para a gorila que o pega em suas grandes mãos e o faz ninar. Mas o leopardo ainda está na casa, espiando do forro do teto. Ele ataca a gorila e o bebê e travam uma luta até que a mãe gorila e o bebê humano conseguem fugir e o leopardo fica enredado em cordas que haviam na casa. A cena que então aparece é a floresta, agora não tão escura, mas com entremeados de verde claro iluminados pelo sol.</p>
<p>Situação "Instinto materno"- Aos 15 min</p> <p>A gorila retorna ao seu grupo e diz que vai ser a mãe do bebê. O gorila-macho, chefe do grupo (preto,</p>

enquanto as fêmeas são marrons e os demais cinza) não quer aceitar porque pensa que ele, o bebê humano, não irá substituir seu filhote que foi morto porque não é um animal de sua espécie. Ele quer que a gorila o leve de volta, deixando-o na selva. Eles brigam, pois o gorila acha que o nenê colocará seu grupo em perigo. Mas ela consegue convencê-lo dizendo que o leopardo matou todo o resto de sua família, só restando ele.

Situação "Tarzan é vários animais"- Aos 19 min24seg

Tarzan, já mais crescido, depois de correr pela floresta imitando vários animais, topa com o gorila-líder que não gosta dele. É salvo por uma gorilinha, sua amiga.

Situação "Provando ser um corajoso gorila"- Aos 22 min

Tarzan quer brincar com os outros gorilinhas, mas eles pedem a ele uma prova de coragem para ingressar no grupo (ele terá que arrancar um pêlo de um elefante). Tarzan então se atira no rio e consegue ficar um bom tempo debaixo d'água onde vê hipopótamos, peixes etc. Arma a maior confusão no meio dos elefantes que acham que ele pode ser uma piranha, pois "belisca" um dos elefantes para tentar tirar-lhe um pêlo (os elefantes tinham acabado de afirmar que não há piranhas ali, somente na América do Sul). Assustados, achando que as piranhas aparecem agora na África também, os elefantes saem correndo quase esmagando um filhote de gorila que estava no meio da floresta. O gorila líder fica muito brabo com Tarzan e diz que ele nunca será um deles, nunca será um gorila.

Situação "O melhor macaco ou um grande homem"-Aos 28 min 35 seg

Tarzan diz a sua mãe gorila que será o melhor macaco. Nesse momento há uma canção em que parte da letra diz "e um dia então será como um grande homem deve ser".

A partir daí passa a ser um jovem, antes ainda tinha corpo de criança. Ele luta contra serpentes, salta sobre crocodilos, "escala" cachoeiras, desliza sobre as árvores, "surfa" em seus troncos, salta de uma árvore para outra.

Situação "Tarzan: o animal mais forte da floresta"- Aos 32min30seg

Tarzan luta contra um leopardo que tenta atacar o grupo de gorilas. Ele salta, corre do leopardo e tem um instrumento de defesa/caça feito por ele e que perde durante essa luta. Na luta corpo a corpo com o leopardo, Tarzan consegue pegar do chão seu instrumento pontiagudo (feito de pedra) e consegue matar o leopardo que havia se atirado sobre ele.

Situação "O herói"- Aos 35 min

Levanta o leopardo morto e, pela primeira vez no filme, dá seu tão conhecido grito que o identifica desde o do filme original: "Aooooooooohhhhhh".

Os gorilas festejam. Ouve-se um barulho ao longe (é o som de um tiro) e aves voando. Todos os gorilas vão embora, mas Tarzan vai em busca daquele som.

Situação "Homens na floresta"- Aos 37 min 20seg

Começa-se a escutar vozes humanas. É uma expedição científica com um pesquisador mais idoso, sua filha, Jana Porter, vestida em trajes tipicamente femininos e ingleses (vestido armado, gravatinha, chapéu, sombrinha, luvas brancas) que carrega um caderno de anotações na mão. Também há um mateiro que vai abrindo caminho na floresta, cortando árvores e dando tiros. A moça diz-lhe que vieram ali para estudar os gorilas e que assim, com tiros, irão assustá-los. O mateiro diz que está ali para protegê-los.

Situação "Tarzan salva Jane"- Aos 40 min 48Seg

Jane conversa com um macaquinho e um grupo de macacos tenta atacá-la. Ela é salva por Tarzan que consegue fazê-la "voar", agarrado a um cipó. Ele surfa com ela sobre as árvores.

Situação "Mulher ou gorila"?- Aos 43 min 20 Seg

Jane: "eu estou numa árvores com um homem que fala com macacos!"

Tarzan aproxima-se de Jane, pega seus pés e a inspeciona como faria um gorila.

Situação "A fala de Tarzan e Jane"- Aos 44min 43Seg

Tarzan compara-se com Jane. Ela acha que ele é um selvagem, ele tenta comunicar-se com ela. Ele imita tudo que ela fala.

Situação "Aprendendo sobre o mundo..."- Aos 54 min 39 Seg

Tarzan passa a conviver com os pesquisadores (Jane e seu pai) e o mateiro e percebe que o mundo não é só a selva onde ele vivia. Eles querem que ele os leve até o grupo de gorilas, ele diz que não pode (havia sido proibido pelo gorila líder).

Situação "Conhecendo os gorilas"- A 1h3min50Seg

Para evitar que Jane vá embora já que o navio da expedição veio buscar os pesquisadores, Tarzan os leva para

conhecer os gorilas.

Situação "Tarzan é um homem"- À 1 h 09min 25Seg

A gorila mãe de Tarzan leva-o para conhecer a antiga casa de seus pais. Ele sai de lá vestido como um homem e disposto a ir embora com Jane.

Situação "O que eles querem é caçar gorilas" -A 1h 13 min 56Seg

Já no navio, Tarzan, Jane e seu pai são presos pelos marujos, que na verdade estavam ali para caçar gorilas para vender para zoológicos e museus. Eles acabam sendo soltos pela gorilinha e por um elefante que nadam até o navio e conseguem soltá-los.

Situação "Momento da caça"- A 1h17min 40seg

Os marujos começam a caçar os gorilas colocando-os dentro de jaulas. Tarzan, Jane, seu pai, elefantes e vários animais da floresta vêm salvá-los. Conseguem salvar todos, menos o gorila líder que leva um tiro. Antes de morrer pede perdão a Tarzan por não tê-lo aceito e diz que a partir de agora é ele quem tomará conta da família de gorilas.

Situação "Homens e gorilas vivendo juntos"- A 1h 25 min

Jane e seu pai quase chegando ao navio para ir embora desistem e resolvem morar na floresta com Tarzan e os gorilas.

Síntese do filme "FormiguinhaZ"

Marco mais uma vez que esse é o único filme, dentre os que analisei, que não é uma produção da Disney, mas sim da Dreamworks.

O filme trata da vida de formigas dentro de um formigueiro. As formigas retratadas são operárias de um sistema produtivo bastante opressor, comandado por um general (que está submetido a uma rainha). Formigas nascem para ser operárias, soldados ou rainhas reprodutoras, mas há uma determinação genética para que isso assim se dê! As operárias (machos e fêmeas) escavam túneis em longas jornadas de trabalho, com alguns pequenos períodos de lazer onde todas dançam juntas músicas com ritmos cubanos, como *Guantanamera*. A regra é clara: operário sempre será operário. Regra essa bastante comum no sistema capitalista, onde dificilmente se ascende a classes superiores.

Mas há uma formiga (a formiga Z) que se revolta frente a isso e tenta lutar pelos direitos de sua categoria. Frases dessa formiga-macho são: *Como posso ser feliz sendo uma peça desta engrenagem; Eu sou insignificante, mas otimista; Por que todo mundo tem que dançar igual?*

Z então faz uma troca com um amigo, que é soldado: Z vira soldado e o amigo vira operário. As formigas da colônia então se dão conta que se Z pôde escolher trocar de vida todas elas também podem já que são a "base do sistema produtivo", segundo afirmam.

Z se apaixona por Bala, a formiga filha da rainha e acaba sendo considerado herói numa guerra contra os cupins. Ao dançar com a princesa, provoca inveja no general, noivo da princesa. Z então rapta Bala e parte em busca de um lugar chamado "Insectopia". Nesse lugar há latas de pepsi-cola, moedas norte-americanas e vários outros produtos. As tropas do general conseguem encontrar a princesa Bala e a levam de volta. Z também retorna a sua colônia e acaba liderando uma revolução para evitar que toda a colônia seja morta pelas tropas do general. Unidas, as formigas vencem e de sua colônia podem enxergar o lugar que chamavam Insectopia (onde há latas de lixo com restos de comida, latas de refrigerantes etc). A cena final foca a cidade de New York.

Situações destacadas

FormiguinhaZ
O filme inicia com a formiga Z contando sua vida para um analista.

Situação "A construção dos grande túneis"- Aos 14 min 23 seg

Um general (uma formiga macho com um jeito austero e vestida com condecorações de um general do exército) comanda milhões de formigas que trabalham cavando túneis subterrâneos. A formiga rainha é apenas consultada pelo general, para que esse possa executar suas ações. A filha da rainha, a princesa Bala, se casará com o general.

Situação " Z não quer ser operária"- Aos min Seg

A formiga macho Z reclama todo tempo de ser uma operária. É amiga da formiga macho Wever, que é um soldado. O formigueiro dividi-se entre as formigas operárias, que trabalham nos túneis, e as formigas soldado, que defendem o formigueiro. Z e Wever estão bebendo em uma bar, após o horário do trabalho (o bar é também subterrâneo) e Z acaba descobrindo, ao escutar uma formiga soldado bêbada, que existe um lugar melhor para viver: a Insectopia.

Situação "Todos tem que dançar igual"- Aos 18 min 11Seg

De um alto falante, no bar, vem o aviso: "atenção pessoal seis e quinze, hora da dança". Milhares de formigas em filas organizadas começam a dançar do mesmo modo ao som da melodia, tocada de forma monótona, da canção "Guantanamera". A princesa Bala (sem a coroa para não ser reconhecida) e alguns amigas chegam ao bar e ela vai em busca de Z que está sozinho para dançar. Dançam de forma totalmente diferente das demais formigas. Algumas delas, soldados, se irritam com isso e inicia-se uma grande briga no bar.

Situação " Z quer ser soldado"- Aos 22 min 55 Seg

Z suplica a seu amigo Wever para trocaram de lugar (Z se apresenta como soldado e Wever como operário). Z quer poder ir na inspeção real das tropas de soldados pela rainha. Ele quer ver a princesa Bala mais uma vez.

Situação " Um exército muito organizado"- Aos 25 min 52 Seg

O general tem uma postura firme e caminha como um humano, pára na frente do organizado exército de formigas soldados e lhes diz que elas têm que dar até mesmo sua vida pela colônia, pois uma formiga só não vale nada. O exército então marcha, compassadamente, para a batalha contra os cupins. Visto de longe o exército é todo vermelho.

Situação " Z atua como soldado "- Aos 34 min 30 Seg

Z é um dos poucos que se salva na batalha contra os cupins: são milhares os cupins e as formigas mortos pelo chão. Um dos soldados, totalmente mutilado (só restou sua cabeça), dá um conselho a Z antes de morrer Diz que ele não cometa o mesmo erro que ele, obedecendo a ordens a vida inteira, mas que pense por si próprio.

Situação " Z é condecorado"- Aos 37 min 06 seg

Z vira herói de guerra e é condecorado pela rainha. Encontra, novamente, a princesa Bala e começa a conversar com ela. A formiga general se irrita diante disso e por eles já se conhecerem e até por já terem dançado juntos, e manda prenderem Z. Z pega Bala como escudo e começa a fugir; durante a fuga eles caem num túnel que os leva até fora do formigueiro. Bala fica furiosa por ele a ter "sequestrado" dizendo que ele é um simples operário.

Situação "Fantasias eróticas"- Aos 42 min 40 Seg

Ofendem-se e Z acaba dizendo a Bala que até iria deixar ela participar de suas fantasias mais eróticas, mas diz que acha que ela prefere mesmo o general. Z diz para Bala voltar para a colônia, porque ele vai procurar a Insectopia.

Situação "Z promove a revolução"- Aos 46 min

As formigas operárias começam a rebelar-se já que, seguindo o exemplo de Z, também podem buscar outra vida. Uma delas diz: "são os operários que controlam os meios de produção!". Comentam que Z está liderando uma revolução. Mas o general tenta desmerecer Z frente às demais formigas.

Situação "Insectopia"- Aos 53 min 08 Seg

Bala e Z encontram o que pensam ser a Insectopia: um gramado com um monte de "enormes" produtos (uma lata de pepsi, outras garrafas de refrigerantes, potes de balas etc). Logo Bala fica grudada à sola de um "enorme" tênis que não pára de mover-se (é uma pessoa andando no gramado). Z, ao tentar salvá-la também fica preso.

Situação "Tortura"- Aos 57 min 52 Seg

O amigo de Z, Wever, é torturado pelo general para que diga onde Z levou Bala. Ele não quer falar, mas acaba não resistindo quando vê que os soldados torturarão também Azteca, uma formiga operária que Wever gosta. Ele revela que Z deve ter ido para Insectopia.

Situação " One Cent"- Aos 59 min 55 Seg

Z e Bala conseguem se salvar da sola do tênis, onde também ficou grudada uma moeda: é uma moeda de "one cent". É possível ver na moeda uma imagem grega e o restante do que está escrito na sua parte superior "tes of America". Na Insectopia há outros insetos, joaninha, mosquito etc. Inicia-se uma paixão entre Bala e Z. Mas Cutter, o assessor do general, encontra Bala e a leva de volta para o formigueiro. Lá Bala briga com o general e ele a deixa presa.

Situação "Um formigueiro só de soldados"- Aos 1h 10min 30 seg

Z, já está no formigueiro e encontra Bala presa, eles se beijam. O general mandar fechar os acessos aos túneis, ele quer que morram só as formigas operárias, salvando-se as que são soldado e a princesa Bala, para que construam um novo formigueiro.

Situação " Fortes x fracos"- Aos 1h 17min 20 seg

O general, já na superfície com todo o exército de soldados, diz que os elementos fortes devem sobrepujar os fracos. Quando está certo do sucesso de seu plano vê que as formigas operárias conseguem escapar (elas haviam formado uma imensa escada viva) abrindo um buraco na superfície. O assessor do general, Cutter, se rebela, agride o general e ajuda as operárias a alcançarem a superfície. O formigueiro é salvo.

Situação "Final Feliz"- Aos 1h 21min 40 seg

Z narra o final da história, diz que agora tem outro analista. A cena final foca o formigueiro, no Central Park e ao fundo a cidade de New York.

Capítulo 5 - O primeiro exercício analítico: examinando cada uma das histórias.

O procedimento de colocar em destaque algumas situações em cada um dos filmes selecionados permitiu-me fazer uma primeira leitura filme por filme, já impregnada das questões levantadas no referencial teórico em que me inspirei. Tracei, então, um esboço, quase um resumo, porém um pouco mais expandido, para colocar em destaque aspectos que identifiquei como típicos a cada um desses filmes. Na verdade este mergulho nas histórias deste DA destinava-se a buscar "pontos", "aspectos", "categorias", que me permitissem, ao final, reunir minhas análises. Detive-me, então, a ver que representações relativas a sexualidade, a gênero, a raça, a etnia/nacionalidade, bem como algumas questões relativas a classe social foram sendo elencadas nestes DA.

A partir daqui, então, começo a comentar alguns aspectos relativos às análises que fui fazendo sobre cada filme, procurando indicar repetições e marcadores culturais.

Sobre *Vida de Inseto*

No filme *Vida de Inseto*, o foco concentra-se no dualismo bem x mal, que de certa forma também está presente nos outros filmes examinados²⁹. Tal enfoque é comum também em histórias da literatura infantil, nas quais alguns desses filmes se inspiram. Entretanto, o que mais chamou minha atenção nesse filme é a repetição de um estereótipo que qualifica os gafanhotos como maus e as formigas como boas. Na situação "A oferenda para os gafanhotos", por exemplo, as formigas são representadas como trabalhadeiras, organizadas e como dotadas de "espírito" de coletividade/solidariedade e essas qualidades, usualmente associadas à produtividade, aspecto tão valorizado nas sociedades capitalistas, é que definem as formigas não só como boas, mas também, como úteis. Na situação "Gafanhotos" o que se vê é o oposto disso: os gafanhotos não trabalham, não são organizados e, além disso, não "falam" tão corretamente quanto as formigas, sendo seu linguajar, muitas vezes, carregado de gírias – eles usam, inclusive, uma linguagem mais freqüente em classes populares (por exemplo "*cadê o rango*"?). Além disso, são grosseiros, beberrões e gostam de contar bravatas. Pelas populações humanas os gafanhotos são usualmente conhecidos como pragas de lavouras – eles devastam em pouco tempo plantações inteiras – sendo esse um discurso muito repetido, por exemplo, nos suplementos agrários de jornais e em outros manuscritos desse mesmo tipo. Mesmo que

²⁹ Esse dualismo vincula-se em alguns filmes à raça e em outros à etnia, conforme descreverei adiante.

este discurso não esteja explicitamente apresentado no filme, tal representação nele está presente, na medida que os gafanhotos são “agressivos”, aproveitam-se do trabalho das formigas, roubam os produtos que elas armazenam e é nesse sentido que essa caracterização tão repetida nos discursos que referi é assumida e está presente nesse filme. Gafanhotos são pragas, predadores, ladrões, formam uma gangue (como se autodenominam em alguns momentos do filme); já as formigas são ordeiras e muito trabalhadeiras. A situação que denominei "México" é bastante ilustrativa do que estou referindo: os gafanhotos aparecem se divertindo em um lugar que tem características usualmente vinculadas aos povos mexicanos ou latino-americanos – vivem sob sombreros, tocam violão, cantam e bebem bastante. Que discursos de etnia se apresentam nessa situação? Que representações de diferença estão presentes nessa caracterização?

Ao que parece, fala-se de diferenças entre povos, no caso mexicanos e norte-americanos, mostrando que os primeiros, por natureza, são povos que não trabalham e que apenas aproveitam-se do trabalho dos outros. Pode-se pensar aqui na idéia bastante presente nos Estados Unidos da América de que imigrantes, vindos de lugares como o México e a América Latina em geral, poderão roubar o trabalho dos habitantes "nativos" desse país, ou ainda, que desestabilizarão a ordem estabelecida, uma vez que têm hábitos e ações próprias a gangues, essas entendidas como agrupamentos de sujeitos marginais.

Novamente na situação "Chucrute não vai ser borboleta", faz-se referência a questões étnicas: a lagarta representada neste DA é gorda, desengonçada, fala com sotaque alemão, se chama Chucrute e o que é ainda mais intrigante, ela jamais se tornará borboleta. Cabe destacar que no ciclo de vida destes animais nem toda lagarta consegue completar seu ciclo e virar borboleta, a questão que me intriga não é essa, mas sim por que utilizou-se o estereótipo alemão? O que está em jogo, novamente aqui, são discussões referentes à supremacia racial? Isso teria a ver com as tentativas ocorridas em outros tempos, como os episódios que conduziram à Segunda Guerra Mundial dessa etnia se auto-proclamando como superior as demais? Por isso o deboche?

Há uma outra questão bastante interessante nesse filme e que diz respeito, de modo ainda mais explícito, a apresentação dos diferentes. Como já referi, há os bons (as formigas), os maus (os gafanhotos) e aqueles que não são isso e nem aquilo (os insetos considerados no DA como exóticos – a lagarta Chucrute, o bicho-pau, a mariposa, entre outros. Nas situações "A busca por insetos guerreiros" e "Insetos de circo?", por exemplo, todos os insetos são enquadrados como diferentes, exóticos e não é a toa que eles vivem e trabalham em um circo. O circo é o lugar dos diferentes, que estão lá para mostrar sua diferença e aquilo que essa diferença lhes permite fazer.

Outra "diferença" está explorada e representada nas situações "A joaninha-macho é mulher?", "Instinto materno" e "Francis e sua feminilidade" e essa agora

refere-se à questão da homossexualidade masculina. É surpreendente, e até de certo modo positivo, que esse tipo de questão relacionada à sexualidade comece a aparecer também nos desenhos animados; entretanto, o modo de lidar com a homossexualidade oscila entre o jocoso, o deboche, a dubiedade e a dúvida; nada é falado muito claramente, o que permite interpretações dúbias: esta é uma joaninha macho que tem atitudes usualmente tomadas como maternais? Ou então a joaninha macho é homossexual? No caso aqui, homossexual está definido como "sujeito afeminado", sendo essa uma qualificação bastante discutível para representar estes sujeitos.

Outras questões relativas à gênero também ocupam "espaço" nessa história: as situações "A nova rainha" e "A insegurança de Atta" falam inúmeras vezes nas dificuldades que uma mulher jovem poderá ter para governar. No caso, como não seria possível um personagem masculino ocupar esse papel (já que se sabe que na "natureza" é a fêmea que lidera o grupo no formigueiro), a personagem feminina que deverá ocupar no futuro o papel de rainha é frágil, medrosa e insegura, precisando, de certo modo, da ajuda de uma esperta formiga-macho indispensável à salvação de seu formigueiro. E essa parece ser uma estratégia para associar o "feminino" à insegurança e à incapacidade de exercer determinadas funções – o comando de grupos, nesse caso valendo-se de uma situação que é "natural" neste grupo de seres representado. Como salienta Haraway (1995) relativamente aos grupos de símios que anteriormente referi, as histórias narradas sobre os animais, sejam elas incluídas nas

categorias científicas ou não, incluem narrativas que falam dos machos sempre como os que têm a posição e a condição natural de liderança dentro dos grupos. Ou seja, nelas e através delas, são fortalecidas as representações do masculino como líder, como comandante dos grupos e como o que tem a possibilidade de tomar decisões por todo o grupo.

É importante mostrar, ainda, como as próprias técnicas cinematográficas são usadas para construir os estereótipos de maus dos personagens, entre estes destaco como se marca os gafanhotos como maus; na cena do ataque dos gafanhotos ao formigueiro, por exemplo, algumas tomadas são feitas de baixo para cima (como se as formigas estivessem olhando os gafanhotos), técnica usada para que o personagem que causa medo possa crescer na tela e assustar pela dimensão que assume em relação ao personagem que está sendo ameaçado. A própria caracterização do gafanhoto Hopper (o líder da gangue) é pura técnica cinematográfica para representar o personagem que deve intimidar os outros: seu andar é vagaroso, compassado, tem longas pernas e compridos braços que terminam em dedos finos em forma de espetos.

Enfim, neste desenho animado fala-se não apenas dos animais que estão nele representados, ou das sociedades em que se organizam; também não se conta, apenas, uma história inocente sobre "animaizinhos", mas como já nos indicou Haraway nos seus estudos fala-se das coisas que instigam as sociedades humanas em

determinadas épocas e, especialmente, marcam-se procedimentos, sujeitos, gêneros e etnias/nações.

Sobre *O Rei Leão*

Silva (2000) interessou-se em discutir *O Rei Leão* devido a esse filme ter sido citado por 269 professores da rede de ensino público do Estado de São Paulo. A autora busca trabalhar a relação literatura/cinema mostrando que o enredo do filme *Rei Leão* foi fortemente influenciado por uma lenda dinamarquesa pertencente a uma coleção de tradições lendárias que datam do século IX. Uma destas lendas foi adaptada para um filme intitulado *Jutland: reinado de ódio*, valendo a pena reproduzir aqui a sinopse feita por Silva (op. cit.) pela impressionante semelhança que tem com a história do desenho animado *O Rei Leão*:

A lenda narra a luta entre dois irmãos pelo trono da Dinamarca. O rei é assassinado por seu irmão, que deseja o poder, à vista de alguns amigos e de seus dois filhos: Amled e Sigurd. O segundo é morto ao tentar impedir o tio de matar o pai. Amled, ao contrário, utiliza-se de muita esperteza e fingi-se de louco para escapar da morte. Durante todo o filme, Amled espera o melhor momento para vingar a morte de seu pai. Ao final temos o clássico "happy end" da epopéia popular, com o rei vingado e Amled reinando para todo o sempre (p.84).

Conforme já referido, em *O Rei Leão*, continua-se focalizando o dualismo bem e mal, mas agora o interessante a analisar é a diferença de cores entre o leão bom, Mufasa e seu irmão, o leão mau Scar. Scar é mais escuro que Mufasa, como se ele fosse negro (ou mulato). Questões relativas à raça estão certamente associadas nessa diferenciação feita entre o rei dos bons e o rei dos maus, especialmente nas situações "Mufasa x Scar", "Ciclo da vida", "Scar é o novo rei Leão" e "O rei está de volta". Em todas elas está presente a dicotomia entre o claro e o escuro que é reafirmado de diferentes formas (o reino dos bons é bem iluminado pelo sol, é claro, colorido e o reino dos maus é escuro, sombrio, sem cores). Enfim, o escuro, seja enquanto cor da pelagem, seja enquanto ambiente de vida impregna os maus, os invejosos. E por isso, concordo com Byrne e McQuillan (1999) quando eles afirmam que esse DA está significativamente preocupado com a raça.

Novamente nesse filme as atribuições culturais feitas aos diferentes gêneros humanos são também afirmadas, valendo-se das representações do mundo animal: os leões mandam nos grupos e ensinam sobre os modos de vida típicos ao grupo como, por exemplo, caçar, enquanto as leoas cuidam da prole. No desenho animado quem ensina Simba a caçar é Mufasa, o rei leão, quando se sabe que na "natureza" as grandes caçadoras são as leoas. Além disso, no desenho animado, as leoas são sempre meigas, pouco agressivas, enquanto os leões têm comportamentos contrários a esses. Sabe-se, no entanto, que nos ambientes naturais as leoas são também bastante agressivas. Não estou tentando aqui buscar uma aproximação com o que

seja "a realidade", já que essa também é uma construção social; também não estou interessada em apontar os erros, os distanciamentos que os filmes têm com a vida no mundo animal como tantas vezes fazem os/as biólogos/as/ecologistas ao comentar tais filmes a partir de outras perspectivas teóricas. Sem dúvida isso também está em jogo, mas o que interessa aqui é mostrar o efeito produtivo dessas representações como algumas pesquisadoras como Crowther (1995) já o fizeram. Elas vêm também analisando outras formas de inserção de padrões culturais de gênero pela mídia, como por exemplo a ordem patriarcal, em documentários "inquestionáveis" como os produzidos pela BBC de Londres. Crowther (1995), ao analisar alguns destes documentários sobre história natural, mostra como as representações de macho e fêmea em populações animais aparecem reforçando visões humanas de padrões de homem e mulher, como ela refere: "Comportamento competitivo e agressividade territorial são constantemente atribuídos aos machos, enquanto as fêmeas apresentam instintos maternos e protegem sua prole" (p. 128).

Mas neste desenho também há passagens que nos remetem a pensar mais detidamente do que no DA que anteriormente comentei sobre o estabelecimento de diferenciação entre classes sociais: o reino de Mufasa é rico, com fartura de alimentos, o reino de Scar é pobre (as situações "A cadeia alimentar" e "Miséria no reino" mostram isso). A pobreza é escura, infeliz, enquanto a riqueza é clara e feliz. Também parece haver uma associação entre a pobreza e a marginalidade, o que nos

faz pensar novamente no modo como os desenhos animados se utilizam de representações e discursos das próprias sociedades humanas.

Finalizando, a idéia de um rei que comanda todos e que passa seu reinado por hereditariedade é marcante. E essa legitimidade hereditária é marcada como a que tem mais possibilidades de prover o bom andamento do reino; de certa forma, pode-se dizer que o que está representado é que o poder se transmite nos genes, sendo esse discurso da hereditariedade ligada às questões do poder também relativamente comum nas sociedades humanas.

Silva (op. cit.) aponta para valores que a lenda, acima referida, e depois o filme dela adaptado carregam como o espírito de coletividade, a suplantação do bem pelo mal e a busca da recuperação da harmonia pela imitação de modelos, no caso o filho seguindo o exemplo do pai e os seus ensinamentos.

Sobre Rei Leão II- o reino de Simba

Algumas das situações referidas nos comentários que fiz sobre *O Rei Leão* se repetem no desenho *Rei Leão II – o reino de Simba*, uma vez que esse é seqüência do filme *O Rei Leão*. Questões relativas à raça reaparecem nas situações: "Os exilados", "Reinar está no sangue", "A escuridão da alma" e "Kovu é um traidor?" Byrne e McQuillan (1999) apontam que críticas foram feitas em relação às implicações

racistas das hienas presentes em *O Rei Leão*. Há também, novamente, aqui neste DA a idéia de uma certa "essência" de bondade e maldade que se transmite "pelo sangue" (os genes), idéia essa muito bem-vista, por exemplo, pelos sociobiólogos³⁰. Nesse filme, novamente, os dois reinos são bem diferenciados, sendo os herdeiros de Scar, o rei mau, escuros como ele. Entretanto, aqui há uma reconciliação entre os dois reinos, inclusive pela aceitação de Kovu, o leão mais escuro, como companheiro de Kiara. Parece que certos preconceitos presentes em *O Rei Leão* são cuidadosamente "corrigidos" no segundo filme, provavelmente devido às críticas as quais se referiram Byrne e McQuillan (op.cit.). Também a possibilidade de ter-se uma fêmea como dominante e poderosa aparece na figura da herdeira do reino, Kiara. Esse filme parece referir-se então, de certa forma, a um outro momento das lutas feministas³¹ e raciais, corrigindo aqui também prováveis apelos de grupos sociais quanto às questões de gênero, assim como as de raça.

Também nesse filme alude-se a questões de classe social (Situações: "Os exilados", "A terra dos exilados" e "O mal morre") e o que é peculiar nele é a dissolução que se opera na terra dos exilados, que podem voltar a fazer parte do reino

³⁰ Segundo Ruse (1983) o entomologista Edward O. Wilson foi um dos precursores da sociobiologia lançando em 1975 a obra "*Sociobiology: The New Synthesis*". Nesse estudo, Wilson define a sociobiologia como o estudo sistemático das bases biológicas de todo o comportamento social animal.

³¹ Haraway (1995) é uma das autoras que destaca a existência de vários momentos no movimento feminista. Um deles diz respeito à diferenciação entre a luta feminista de mulheres brancas e de mulheres negras, ou seja, alguns movimentos feministas passam a compreender a luta da mulher negra como mais difícil ainda que a da mulher branca, principalmente por postos de trabalho. Também Mc Robbie (1998) aponta para as mudanças ocorridas nos movimentos feministas a partir da década de 1990, mostrando que nunca antes as mulheres tiveram melhores expectativas profissionais. Ela fala da perda da ingenuidade, ou seja, de uma maior conhecimento e domínio sobre seu corpo e sua sexualidade e também do aumento do poder consumidor que coloca as mulheres numa posição que antes não ocupavam.

porque um de seu grupo os redime e lhes permite retornar ao convívio. Pelo amor as diferenças entre os bons e os maus podem ser superadas e, junto com elas as diferenças de classe social. O dualismo entre bem e mal também de certa forma se dissolve já que todo o mal é colocado na figura de uma leoa, Zira, que ao morrer leva consigo o "espírito da maldade". Nesse filme diferentemente do anterior, o mal não está mais associado a um grupo e sim a um único indivíduo, sendo ela – Zira –, no caso, a responsável pelas "más" ações dos outros. Pode-se dizer, então, que o segundo filme, sobre o rei leão, tentou fazer o que o primeiro não fez: atentar para o que é usualmente referido como ser mais politicamente correto, preocupação que se instaurou na sociedade americana a partir, principalmente, das muitas lutas instauradas por grupos sociais usualmente referidos como “minorias”– os hispânicos, os negros, os homossexuais, as mulheres, entre outros. Byrne e McQuillan (1999) mostram que a Disney tenta neste segundo filme corrigir os erros do primeiro, mas eles argumentam que isso só comprova a dificuldade que a empresa tem de lidar com a raça, ou seja, em posicionar positivamente os afro-americanos em seus filmes.

Sobre *Pocahontas*

No filme *Pocahontas* o tema central é o confronto entre diferentes culturas. Uma é a cultura européia, especificamente a inglesa e a sua longa tradição

colonizadora empreendida tanto em relação à América, quanto a outras regiões do mundo, e a outra as culturas de grupos indígenas da América do Norte, no século XVI.

A idéia de Nação é colocada em muitas representações que configuram os personagens: John Smith, o herói da história é, por exemplo, um "típico" representante da nação inglesa daquela época, seja pelo aspecto físico (corpo robusto, cabelos loiros e olhos azuis), pelo modo correto de falar e de se postar ou pelo comportamento que denota o que se poderia chamar a partir das considerações feitas por Hall (1997a) de "inglesidade". O personagem de John representa a civilização, o progresso, os avanços, a bravura e o espírito de aventura usado tantas vezes em produções culturais como a literatura e o cinema para representar os viajantes ingleses que aportaram nas Américas e em outros locais do mundo. Nas situações que denominei "Partida para a Inglaterra" , "Diálogo entre um inglês e uma índia" e "Selvagens", por exemplo, está literalmente afirmado que os ingleses representam os povos civilizados, enquanto que os habitantes locais da América, os indígenas, representam os povos selvagens e primitivos; ou seja, o que se reafirma nesse filme é o que tem sido indicado em outros estudos como o de Pratt (1999), o binarismo selvagem/civilizado ou colonizador/colonizado. Nas situações "Matar índios" e "Selvagens" a configuração dos índios como selvagens³² é enunciada inúmeras vezes, tal como quando os personagens referem que "eles vivem na selva",

³² Talvez o termo mais apropriado seja silvícolas, que se refere aos modos de vida destes sujeitos.

não são civilizados e, principalmente, quando é referida a necessidade deles precisarem ser caçados, tal como os europeus faziam usualmente com tigres, elefantes, gorilas e tantos outros mamíferos de grande porte que habitavam as terras que passaram a ser por eles colonizadas. Eles não são só primitivos, são também inferiores e talvez mais do que isso perigosos, necessitando, portanto, ser aprisionados. O refrão "*Matamos qualquer índio, de noite ou de dia, nós somos bravos homens da Virgínia Companhia*", que é repetido dessa ou de outra forma em outros momentos do filme, têm um efeito de incitamento, arregimentando os marujos para a caçada. Tal refrão opera, também, na caracterização do grupo de marujos ingleses, definindo quais são seus interesses e os objetivos da viagem que empreenderam. Além disso, pode-se também indicar que o filme mostra que a idéia de extermínio daqueles que não partilhavam o modo de vida da civilização (européia) era "natural" para esses sujeitos. Por outro lado, na situação que denominei "Ambientação" caracteriza-se o povo indígena "apenas" como natural; isso é, como não civilizado, por não partilhar das vantagens do progresso e das descobertas dos civilizados. Aliás, isso é dito textualmente por Smith em uma das situações quando ele se refere às casas, aos edifícios, às ruas de Londres e essas são melhores, mais confortáveis, mais limpas que as dos nativos³³. Essa representação pode ser confrontada com a que está presente na situação "Exploração da mata", na qual a idéia do que seja colonizar/civilizar tem a ver com a exploração e conseqüente

³³ Isso parece estranho, já que se sabe que em meio ao século XVI, Londres sofria pela falta de higiene,

destruição do ambiente; ou seja, civilizar aqui implica a substituição de um ambiente "primitivo" por outro com características tipicamente européias. E essas envolvem uma outra representação de ordem, de distribuição das plantações e de reorganização dessa natureza nativa, transformando-a em parques e em locais onde os "humanos" se sintam próximos à natureza, mas sem correr os perigos relativos aos ambientes nativos.

As situações "Conselho da avó" e "O inglês é bom" podem ser analisadas a partir de dois pontos de vista interessantes: o primeiro diz respeito a uma característica que tem sido muito utilizada para marcar as práticas de muitos povos indígenas que é o culto à ancestralidade. Tal culto se associa ao respeito às idéias dos mais velhos, considerados mais sábios, enquanto conhecedores das histórias relativas às origens do povo, seus costumes, enfim, de tudo aquilo capaz de assegurar a permanência das tradições que os instituem e configuram como um povo diferenciado de outros; o segundo refere-se ao efeito de verdade que tem a fala do "espírito" da avó de Pocahontas, pois ela confirma que o "civilizado" é bom. Ela não diz que Pocahontas deve trocar o amor do índio guerreiro pelo de John Smith, mas ao citar unicamente John ela contrapõe o índio ao inglês e de certa forma indica ser esse último o melhor. O interessante é que isso é dito pelo "espírito ancestral", o que parece conferir uma dimensão de "verdade" ao que está sendo afirmado.

proliferação de ratos e uma série de doenças a isso associadas.

Nas situações "O encontro" e "Buscando o diálogo" percebe-se que, com facilidade, a índia Pocahontas entra na cultura do Outro (o civilizado), uma vez que ela rapidamente aprende a língua de John, o inglês, e passa também a ter atitudes como as dele. As situações "John é ferido" e "A despedida" tem um impressionante efeito, até por ocorrerem ao final do filme, de marcarem as ações dos colonizadores como pacíficas e não destrutivas. E essa afirmação é pelo menos estranha, uma vez que se assim tivesse se dado esse encontro entre culturas hoje ainda existiriam nas Américas uma proporção pelo menos equivalente de índios e de "brancos".

Também outra questão que se apresenta com bastante força neste DA é a facilidade com que uma mulher índia se apaixona por um homem inglês, em detrimento de outro homem de sua mesma tribo. Parece fácil se apaixonar pelo diferente, pode-se até dizer que o diferente/colonizador desperta maior interesse do que o índio. E essa história repete-se em muitos outros filmes, não só nos infantis em que inúmeras indígenas apaixonam-se por homens de etnias diferentes das delas³⁴. Marca-se, assim também, uma forma de ser mulher, que diz respeito a como essas deixam-se levar pelo encantamento, pela curiosidade e pelo desejo de romance.

Enfim, mesmo que neste DA o foco central seja os encontros interculturais, fala-se nele também sobre questões de gênero, tema que se repete exaustivamente em todos estes DA.

Sobre *Tarzan*

Assim como nos demais filmes, também em *Tarzan* em todas as situações narradas a natureza é um cenário que não é apenas coadjuvante das cenas que nela se desenrolam. Marca-se nele sua pujança ou a falta dela, a sua exuberância ou a falta disso.

Em *Tarzan*, tal como em *O Rei Leão* e *Rei Leão II* a natureza da África é representada; enquanto em *O Rei Leão* o foco é a savana, em *Tarzan* é a floresta. Uma das representações mais utilizadas para caracterizar a África são suas florestas, locais procurados por aventureiros para caçadas e por pesquisadores – para o conhecimento do "mundo – nos quais eventualmente sobrevive um homem excepcional, *Tarzan*, que é capaz não só de se adaptar, mas especialmente de aprender a conviver com as hostilidades animais e os "perigos" da natureza.

O desenho animado *Tarzan* é uma adaptação da obra de Edgar Burroughs. Nesse caso, não examinarei os efeitos do enredo em si, mas a adaptação feita pela Disney. No filme original, tal como nesse, *Tarzan* é salvo pelos gorilas, vive com eles e aprende a se comunicar não só com eles e como eles, mas também com os outros animais da floresta africana. Entretanto, no desenho da Disney, *Tarzan* faz muito mais do que isso: ele luta com um leopardo, ele se movimenta com mais

³⁴ Pode-se dizer que isso se estende às ocidentais que nos filmes hollywoodianos se apaixonam por xeiques, entre outros.

agilidade que os outros animais, mergulha melhor que um peixe, rasteja melhor que uma serpente etc. Pode-se pensar que é sua condição de humano e europeu, que o torna capaz de se adaptar tão bem a esse ambiente considerado inóspito. Ele acaba tornando-se o rei da selva e os próprios gorilas o consideram o mais forte, o mais capaz. Essa é uma forma antropocêntrica de posicioná-lo frente aos demais seres, visão tão presente em outras instâncias culturais e também assumida de tantas formas pela religião e pela própria ciência, por exemplo, e que é reforçada no desenho como podemos ver nas situações "Tarzan é vários animais", "Provando ser um corajoso gorila", "O melhor macaco ou um grande homem", "Tarzan: o animal mais forte da floresta" e "O herói"; a superioridade de Tarzan é afirmada/reafirmada de muitas formas, bem como a idéia de que o homem é o melhor dos animais, o mais capaz e inteligente – isso está sempre presente nesse DA. Já nas situações "Choro da mãe gorila", "Salvando o bebê" e "Instinto materno", o que está posto em destaque é o gênero, sobretudo quando nessas situações é feita a associação entre fêmeas e maternidade. Reforça-se, dessa forma, neste desenho a condição do feminino como naturalmente maternal e do masculino como naturalmente agressivo (nesse DA o gorila macho, chefe do grupo, é sempre hostil com Tarzan e compete com ele dentro do grupo, enquanto que a fêmea gorila o protege).

Também é sempre posta em destaque no filme a África, configurada como um lugar desconhecido, habitado apenas por animais, muitos deles ferozes. Assim, ou se vai à África para caçar alguns desses animais para depois colocá-los em zoológicos

ou museus (ver situações "O que eles querem é caçar gorilas" e "Momento da caça") ou, se vai à selva africana em expedições científicas (situação "Homens na floresta") com o propósito de catalogar, mapear e classificar as espécies lá existentes.

Essas são as representações de povo inglês presentes nesse desenho – um povo conquistador e investigador, sendo que os cientistas são caracterizados, nesse DA, como ingênuos, despretenciosos e caridosos, uma vez que são eles os salvadores dos animais, pelos quais são até capazes de abdicar de suas vidas privadas para passarem a viver junto a eles ("Homens e gorilas vivendo juntos"). Entretanto, cabe lembrar conforme aponta Pratt (1999), as expedições científicas européias de cunho naturalista à África e à América também foram uma eficaz forma de instituir processos de colonização e de dominação dos povos que lá viviam. Ou seja, novamente o que é posto em destaque, tal como ocorreu em *Pocahontas* é que estes encontros interculturais foram sempre pacíficos e mais, até, benéficos para todos os povos envolvidos.

Sobre *FormiguinhaZ*

Por último, trato do filme *FormiguinhaZ*. O que o diferencia dos demais desenhos analisados diz respeito à focalização que nele se faz das diferenças entre classes sociais. Além de abordar-se nesse filme tal como nos anteriormente examinados questões referentes a gênero e à etnia, nas situações que chamei "A

construção dos grandes túneis" e "Z não quer ser operária", por exemplo, nos quais são demarcadas explicitamente as posições que cada formiga ocupa no formigueiro. Fala-se também de grupos sociais que "detém" o poder³⁵. Há o general, uma formiga-macho, que tem praticamente todos os poderes sobre as demais, sendo esses quase maiores do que os da própria formiga rainha. Novamente, aqui as mulheres são representadas como tendo dificuldades para exercer o governo/poder. Há outros dois tipos de subalternos: as formigas soldado e as formigas operárias, sendo que as soldado são hierarquicamente superiores às formigas operárias.

A possibilidade de ascender a outras classes sociais ou de mudar de classe, ou seja, a luta por uma outra forma de vida/ posição social bem como a luta pela valorização de cada indivíduo são, em meu ponto de vista, a tônica da história. A busca por um lugar "paradisiaco" no qual as operárias não precisem mais apenas comer uma ração, mas sim se fartar com deliciosos alimentos, bem como a questão da possibilidade de mudar seus hábitos e sua vida, é uma aspiração marcada, por exemplo, nas situações "Z não quer ser operária", "Z quer ser soldado" e "Z promove a revolução".

Já a ênfase na organização, no trabalho em equipe e, de certo modo, na homogeneização dos indivíduos (tratados todos como se fossem um só) aparece nas situações "Todos tem que dançar igual" e "Um exército muito organizado", nas quais

³⁵ Esse poder aqui descrito refere-se aquele que as teorias críticas tem discutido – ou seja, um poder que é visto como centralizado em algumas instituições (os governos, as religiões, a ciência) ou em alguns sujeitos (governantes).

todas as formigas dançam ao som da melodia de *Guantanamera*, sob o comando de um general e também em outros momentos do filme que não cheguei a destacar no quadro de situações que organizei, mas que apresentam, por exemplo, uma cena em que milhares de formigas se unem formando uma grande bola que será lançada contra uma parede para quebrá-la. Se algumas morrerem isso não interessa ao grupo; o que importa, e isso é destacado, é que todas devem trabalhar por uma única causa: sua colônia. Fala-se, então, aqui de uma forma de organização das sociedades onde os interesses da nação prevalecem sobre os interesses individuais e isso envolve inclusive, no caso desse DA, o morrer pela causa-nação.

Já a associação entre liberdade e sociedade de consumo capitalista está representada nas situações "Insectopia", "One cent" e "Final feliz". É interessante ressaltar que esse DA acena com a possibilidade de mobilidade entre classes sociais – isso deixa de ser uma questão genética como estava posta em *O Rei Leão* – sendo que aqui se continua a reforçar tal como no filme *Vida de Inseto* os benefícios que as sociedades capitalistas trazem aos povos.

Questões relativas à sexualidade são pinceladas nesse desenho através dos diálogos entre Z e Bala, como pode ser visto na situação "Fantasias eróticas". Z insinua a Bala que, de certa forma, é capaz de realizar melhor suas fantasias sexuais do que o faria o general da qual ela é noiva. Dessa forma aspectos peculiares do relacionamento sexual aparecem no enredo do filme, sem maiores explicações. Ou seja, novamente a idéia presente em outras instâncias culturais de que a mulher está

sempre em busca de satisfazer seus desejos sexuais, como bem discute McRobbie (1998) em seu estudo, aparece nesse DA. Lembremos que o filme é direcionado ao público infantil, que certamente se perguntará: o que são fantasias eróticas?

Também identidades de gênero estão presentes quando só rainha cuida dos novos nascidos e quando fica marcado que o general, um homem, e não a rainha é quem verdadeiramente comanda o formigueiro. Também aqui, novamente, o personagem principal é uma formiga-macho Z – é ele que subverte a ordem vigente – mesmo que, tal como sucede em *Vida de Inseto*, as mulheres apareçam fazendo parte da trama como coadjuvantes.

Ressalto novamente que *FormiguinhaZ* é o único desenho animado não produzido pela Disney. Desse modo percebe-se que a antropomorfização dos personagens é bem mais evidente nesse filme, ele quase se aproxima mais de filmes que têm como ambientação outros locais que não os habitats "naturais" destas espécies animais. O sistema produtivo no qual estão inseridas as formigas em *FormiguinhaZ* tem características bem humanas e também as relações estabelecidas entre os personagens são mais explicitamente "cópias" de relações humanas. A Disney, desse modo, me parece mais hábil na utilização da "natureza" como se vê nos outros cinco filmes examinados anteriormente.

Enfim, tracei esse esboço, quase que um outro resumo dos DA analisados, para tentar mostrar como o que identifiquei como típico a cada um desses filmes de certa forma se repete. Minha intenção foi, então, mostrar, colocar em destaque

pontos que me permitiram amarrar melhor minha análises e, de certa forma, emaranhá-las. Nas situações escolhidas, fala-se de etnia, de nacionalidade, de raça, de sexualidade e de gênero e em algumas situações faz-se referência também a questões de classe social. Ver isso representado nestes filmes, colocando em circulação e instituindo modos de ser sujeitos, bem como de localizá-los no mundo, tem certamente muito a ver com o referencial que me inspirou...

Capítulo 6- Emaranhando as análises e as discussões

Sobre os discursos que se repetem

Analiso agora em conjunto os filmes selecionados procurando deter-me um pouco mais na discussão de algumas representações e também buscando colocar em destaque os discursos em que elas se instituem e como esses se conectam a outros, em uma trama discursiva que, muitas vezes, opera tanto nas formas de representar a natureza, quanto na produção de nacionalidade/etnia, raça, quanto gênero e sexualidade. Como refere Latour (2001), quando nos fala sobre o modo de examinar as circunstâncias em que a ciência se instituiu não se trata aqui de tentar desenredar esta trama, mas de mostrá-la e de colocá-la em destaque, na tentativa de buscar escapar de interpretações simplistas como as assumidas a partir do acordo da Modernidade.

Início discutindo um pouco mais detidamente aspectos relativos à sexualidade e à gênero a partir do conjunto de situações elencadas. É interessante observar, como já indiquei anteriormente, que quando há referências à sexualidade, nos filmes, essas vêm cercadas de dúvidas e de posicionamentos dúbios. No filme *Vida de Inseto*, por exemplo a joaninha macho é ridicularizada por outros insetos que a consideram "afeminada" demais. Tal consideração vai no sentido apontado por Rael (2002, p.

71), que afirma que "através dos desenhos se aprende que a sexualidade é um assunto privado, cercado pela vergonha e pela censura". Aliás, para essa autora, os filmes têm sido uma das instâncias culturais mais efetivas na produção de identidades de gênero e sexuais de crianças e adolescentes.

Cabe destacar, também, que a associação entre feminino e maternidade é uma representação que se repete em todos os filmes. Pode-se ver isso relativamente às leões do filme *O Rei Leão*, às gorilas de *Tarzan* e às formigas rainhas de *Vida de Inseto* e de *FormiguinhaZ*. A representação da fêmea/mulher como mãe ocupa lugar de destaque em todos os filmes, assim como em todos eles o poder é focalizado na figura masculina, ou seja, na figura do gorila macho (em *Tarzan*), do leão (em *O Rei Leão*), do índio chefe da tribo (em *Pocahontas*), do general que organiza os exércitos (em *FormiguinhaZ*) ou da esperta formiga macho que salva o formigueiro (em *Vida de Inseto*). Este poder usado para marcar o masculino diz respeito à força física, à capacidade de organização e à função de defesa do grupo. Já o poder usado para marcar as fêmeas/mulheres é restrito às questões reprodutivas e às de sobrevivência da prole. Nesse sentido, elas são coadjuvantes nas conquistas alcançadas pelos grupos, uma vez que a salvação dos grupos é quase sempre obra de um macho/homem. Também cabe especialmente às mulheres/fêmeas exercerem relações de afeto, sempre estando a elas reservado ou o amor materno, ou um grande amor romântico entremeado de impossibilidades; ou seja, elas acabam se apaixonando pelo homem/macho diferente, mas que consegue salvar seu grupo ou que é capaz de

mudar de atitudes, por exemplo, deixar de ser agressivo, quando se apaixona como John Smith, em *Pocahontas*. Esse herói/colonizador/inglês participa da expedição com o intuito de matar índios porém, ao apaixonar-se por Pocahontas ele muda completamente suas aspirações e compreensões, tornando-se inclusive como destaca o filme o melhor homem que um índio poderia ter como amigo; enfim, ele abandona seu passado violento e belicoso para viver um grande amor. Situação semelhante ocorre com Kovu do filme *O Rei Leão II- o reino de Simba*, que abandona a terra dos exilados e seu desejo de vingança para viver junto ao reino de Simba.

Nos desenhos animados, tal como na própria biologia evolutiva, nos estudos de bioantropologia e de biologia comportamental mostra-se que em diversos grupos de primatas não humanos, os machos estão encarregados de proteger as manadas e também de dominar os grupos compostos por fêmeas e filhotes (Haraway, 1995). Ou seja, mostra-se de diversas formas que no mundo animal o domínio dos machos é natural. Entretanto Haraway (op.cit.) argumenta que diversos outros comportamentos atribuídos aos machos de determinados grupos de primatas, como por exemplo o infanticídio, acabam ficando em segundo plano nos estudos, uma vez que a tradição de pesquisa nessas áreas é masculina, sendo esse um dos motivos pelos quais, mesmo as explicações científicas, centram-se na discussão/observação do domínio exercido pelos machos. Como refere a autora (op.cit.) a biologia comparativa muito se utilizou de estudos com tais enfoques para validar comportamentos humanos, como o patriarcalismo. O gênero masculino, então, prevalece sobre o feminino a

partir dos discursos enunciados e postos em circulação nestes estudos e, assim, aos machos/homens é sempre atribuído o sucesso de determinado grupo animal ou animal-humano, sendo esse sucesso muitas vezes associado a qualidades como a agressividade, a capacidade de organização e de domínio dos grupos. Estudos relacionados às fêmeas, por outro lado, quase sempre põem em evidência apenas as questões relacionadas à maternidade, embora biólogas feministas, citadas por Haraway (1995), tenham encontrado outros padrões – o abandono das ninhadas ou o sacrifício de suas crias por um macho novo no grupo – e também comportamentos iguais ao dos machos em diversos grupos animais. Entretanto, a representação de domínio dos grupos associados ao masculino prevalece nas explicações da Ciência, assim como nos filmes, nos documentários da natureza e em outras instâncias culturais.

Incluo nesta trama que me dispus agora a tecer a discussão do modo como são representadas as questões relativas à raça nos DA. Geralmente o que é colocado em evidência são os aspectos negativos, principalmente, no que se refere aos negros.

Sobre isso, Byrne e McQuillan (1999) ponderam que

Antes de James Baskett ter feito Uncle Remus no filme semi-animado *Song of the South* em 1946, nenhum homem negro, ou seja, afro-americano, havia sido retratado pela Disney em filme animado na forma humana, e só em *Hercules* (1997) apareceram mulheres afro-americanas como negras (p.94).

Nesse texto, Byrne e McQuillan (op. cit., p. 95) registram a dificuldade da Disney em lidar com os personagens negros, que só passam a aparecer nos filmes animados a partir de 1940, com o filme *Fantasia*. Nesse, em uma cena curta, foi apresentada uma jovem negra centauro polindo as patas de um elegante centauro branco que, com toda a calma, está lixando as unhas; enfim, as centauros negras tais como as mulheres negras fizeram em tantos lugares do mundo, “lustram as patas” de seus “senhores” brancos³⁶, não sendo difícil entender por que esse filme foi amplamente taxado de racista. Cabe destacar, ainda, que os filmes analisados têm basicamente personagens brancos. Podemos voltar agora ao filme *"O Rei Leão"*, produzido cinquenta anos depois de *Fantasia*, no qual o rei bom tem pelagem mais clara do que o rei mau. Não seria preciso dizer mais nada – tal representação, por si só, daria conta de qualquer explicação; mesmo assim, parece-me importante tecer alguns comentários. Ou seja, apesar de todas as lutas empreendidas pelo movimento negro, e também pelos movimentos feministas, repete-se, nesse caso, de forma mais sutil do que no filme anteriormente referido, a marcação dos “escuros”; agora, no entanto, eles são maus.

Enfim, todos os personagens mais escuros dos filmes *O Rei Leão e Rei Leão II- o reino de Simba* representam a escuridão, a maldade, o exílio do verdadeiro reino, o descumprimento das ordens do verdadeiro rei. Parece-me haver apenas dois

³⁶ Gênero também é marcado nessa situação e em outras as quais as fêmeas/mulheres tornam-se serviçais dos machos/homens. Isso mostra como essas questões se conectam a outras, como, por exemplo, as de raça.

caminhos para esses personagens: ou buscam o caminho do bem ou são expulsos da história e, nesse caso, sempre de forma trágica. É o que acontece com Scar, que acaba sendo morto pelas próprias hienas que costumavam acompanhá-lo, ou o que acontece com Kovu, seu herdeiro, que opta em seguir o caminho do bem, até porque se apaixona pela filha do rei leão (novamente, como também em *Pocahontas*, o amor aparece redimindo e mudando o curso “natural” das coisas) ganhando então seu lugar no reino dos bons.

Raça é, também, articulada a questões relacionadas com os processos colonizadores, que nos filmes analisados contrapõem brancos/europeus e índios (em *Pocahontas*) e norte-americanos e centro-americanos (em *Vida de Inseto*). Em *Pocahontas* aos índios são atribuídas características como bondade e a capacidade de conviver em harmonia com a natureza. Contrapõem-se a essas qualidades o espírito empreendedor do homem branco e a sua civilização – mais complexa e desenvolvida e, portanto, superior a dos habitantes locais. Cabe registrar que, embora em muitos momentos da História a exploração do ambiente feita pelos brancos seja contestada e vista como algo negativo, o culto ao progresso acaba sempre triunfando e apagando as referências negativas destas ações. No caso de *Pocahontas* pequenos confrontos entre ingleses e índios acontecem, mas nada pode ser comparado aos reais extermínios de grupos indígenas processados nas terras da América do Norte e do Sul. Ou seja, nesse filme suaviza-se extremamente os embates e as lutas ocorridas entre esses grupos de sujeitos, ao mesmo tempo em que é encontrada uma solução

pacífica para os conflitos instaurados. Enfim, estes filmes contam uma história “tranquila” da ocupação do território americano pelos ingleses, na qual a ideia de que o progresso, possibilitado pela introdução do modo de vida dos europeus, permitiu que índios e europeus passassem a conviver de forma pacífica para sempre. Além disso, atribui-se ao índio, nesse filme, a representação de "habitante da natureza" em seu estado puro, o que também pode ser visto na representação de Tarzan que, embora não sendo índio, por ter vivido em contato tão íntimo com a natureza, ganhou características de todos os animais da floresta o que lhe possibilitou passar a viver em harmonia com a "natureza". Nesse processo, no entanto, ele se diferenciou dos outros homens e, especialmente, dos outros ingleses representados no mesmo filme no caso os pesquisadores que chegaram à floresta.

É interessante referir aqui que o filme *Pocahontas* já foi discutido no artigo intitulado *Disney's "Politically Correct" Pocahontas* (Kilpatrick, 1995). Nele, a autora questiona as representações associadas à protagonista, a índia *Pocahontas*, que foi uma personagem real da história dos Estados Unidos do início do século dezessete. Essa autora mostra que a Disney, ao tentar ser “politicamente correta”, tornou a história do filme mais real do que a própria história da índia *Pocahontas*. Como destaca essa autora “(...) poucas pessoas irão ler sobre *Pocahontas*, esse filme existirá como um fato nas mentes de gerações de crianças americanas” (p. 36), uma vez que a produção da Disney, que busca marcar-se como autêntica, torna o filme respeitável e, acrescento eu, torna também respeitável a história da colonização

americana, uma vez que nele se põe em destaque que nessa história não ocorreram apenas lutas e disputas, mas histórias de amor que abriram espaços para a acomodação de conflitos. Essa autora mostra, ainda, que para *buscar a essência de Pocahontas* (essa fala é do produtor do filme) a Disney mudou as características físicas da personagem dando-lhe um corpo sexy de boneca Barbie, uma nova idade (no filme ela aparenta ter 20 anos ou mais, quando na verdade não tinha mais de dez ou doze quando da chegada dos britânicos às terras do seu povo) e o comportamento de uma mulher que se encanta facilmente com o primeiro homem branco que vê (pode-se dizer que se encanta com a "diferença"), tal como sucede em muitos outros filmes norte-americanos em que mulheres índias sacrificam suas próprias vidas e o seu próprio povo por seus "amados colonizadores brancos". O que a autora questiona fortemente nesse filme é a transformação de uma história real³⁷ em um desenho animado e a recriação da história dando aos/às personagens características que esses/as não possuíam. Para ela uma coisa é inventar um desenho, como Rei Leão, por exemplo, outra, é mudar a história, reduzindo uma conquista sangrenta das terras americanas pelos britânicos, na qual milhares de tribos indígenas foram dizimadas, a um simples romance entre uma índia-barbie com um conquistador branco.

Não está em questão aqui concordar ou discordar da análise feita pela autora, mas sim encontrar nela pontos que me auxiliaram a empreender minhas análises. Ou

³⁷ Nem todo filme ou obra literária baseada em histórias reais procura ser totalmente fiel, na forma de um documentário, por exemplo, até por que pode-se questionar de onde provém essa dita "fidelidade" (de histórias contadas? de manuscritos pesquisados?). Desse modo, penso que o que está em jogo são as representações culturais associadas à personagem principal e não propriamente a veracidade dos fatos.

seja, o que me leva a referir esse estudo nesta Tese não é a intenção de mostrar qual foi mesmo a história real que inspirou tal filme, mas sim a necessidade de examinar os efeitos de verdade instaurados por essa produção cinematográfica que converte as personagens em figuras de “nosso tempo”. A representação da mulher "selvagem" (ou nativa) como sedutora, sexy e "liberada", capaz de facilmente se apaixonar por um estrangeiro e de até mesmo abandonar suas tradições e costumes constitui-se em discursos que, de certo modo, também se repetem em outros desenhos animados. Essa passagem "rápida" por todas essas questões nos traz uma idéia de que as diferentes etnias sempre conviveram de forma harmônica e que as conquistas de terra realizadas principalmente por países europeus aconteceram sem que centenas de etnias fossem totalmente exterminadas pela brutalidade e usurpação do poder por outras. Essa breve incursão que fiz a todas essas questões indicam o quanto os filmes romantizam histórias e levam às crianças representações de bondade, de amor, de convivência pacífica, naturalizando como "tranqüilos" processos que foram extremamente brutais.

Nesse filme, questões de gênero misturam-se a questões de etnia, numa trama discursiva difícil de ser "desenredada". De qualquer modo, não foi meu objetivo "classificar" cada situação como sendo de gênero/sexualidade, raça, etnia/nacionalidade, mas sim justamente encontrar e colocar em destaque essas tramas discursivas.

Assim, então vou organizando este texto valendo-me de tal enredamento e passo a indicar que questões étnicas também estão postas nos dois desenhos sobre formigas. Em *Vida de Inseto*, gafanhotos mexicanos ou latino-americanos ameaçam a paz de outros grupos de animais ordeiros e bem organizados socialmente. No outro, *FormiguinhaZ*, o mundo capitalista aparece como o paraíso para se viver na terra nas representações do consumo, do descartável. Nesse filme, as nações socialistas são representadas como semi-escravagistas, desumanas e infelizes. Isso está posto tanto quando são apresentadas as condições de trabalho das formigas, comandadas por um general, quanto pela representação da Insectopia, como um lugar de liberdade e felicidade. Soma-se a isso a idéia de superioridade de algumas nações sobre outras.

Uma última questão interessante e que está posta nos desenhos animados que examinei, diz respeito ao modo como esses tratam as diferenças entre classes sociais ou como lidam com as hierarquias sociais. Nos filme *FormiguinhaZ* isso é notável, já que o filme gira em torno da idéia de que o mundo (das formigas) está dividido entre operárias e soldados. No caso do filme *O Rei Leão* há também diferenças entre os leões que vivem no reino e os que vivem no exílio, mostrando que nem todos os grupos partilham do mesmo *status* social. Viver no reino garante uma vida melhor, mais tranqüila e organizada, além do acesso à beleza da natureza. Viver fora dele é conviver com a desordem e com o perigo e, também, com a impossibilidade de usufruir-se da face “bonita” do ambiente. Há certamente um apelo na direção de que os sujeitos submetam-se à ordem dominante, às normas sociais dominantes. Também

em *O Rei Leão* e em *Rei Leão II- o reino de Simba* está posta em destaque a idéia de que há animais mais importantes do que outros, por exemplo na reverência que elefantes, girafas, entre outros fazem ao leão – esse é indiscutivelmente o rei da natureza – ou na obediência que todos os animais têm pelo rei, o que marca a importância da manutenção das hierarquias sociais, nas quais os líderes, os soberanos precisam ser fortes e serem mantidos para que as sociedades também sobrevivam fortes e organizadas quase sempre tendo como soberano o mais "forte".

O recurso de antropomorfizar os personagens é bastante importante de ser destacado, uma vez que ele tem se constituído talvez na estratégia mais presente nos desenhos animados, de modo semelhante ao que se dá na literatura infantil. Nos filmes que examinei – *Vida de Inseto* e *FormiguinhaZ* – as formigas são caracterizadas como seres humanos (assumem a posição bípede, têm um olhar "humano", têm mãos e pés humanos, além disso mantêm relações típicas das sociedades humanas, tanto intraespecificamente quanto com outras espécies – no caso de *Vida de Inseto* – os gafanhotos e os demais animais que participam do filme também são antropomorfizados). Enfim, é possível dizer que o que está representado não são as relações entre formigas e gafanhotos na natureza, mas sim as que ocorrem entre homens/mulheres, diferentes etnias, classes sociais em suas interações mais usuais ou cotidianas.

Sobre os efeitos de sentido e a representação do "Outro"

O que aparece na cena, que efeitos ela tem? Que outras representações estão sendo incorporadas, por exemplo, à figura dos gafanhotos no filme *Vida de Inseto*? Essas são questões que me parecem pertinentes quando se analisa um filme como os DA pela perspectiva dos Estudos Culturais, pois o que nos interessa é a própria cena e os efeitos que ela tem.

Nesse sentido, como já referi, minha análise não pretendeu focalizar a técnica em si, mas o uso que dela se faz nas representações culturais e os efeitos de sentido associados à construção de determinados personagens, os quais fazem circular visões que têm sido estabelecidas para eles por representações de etnia, colonização, raça e gênero, e valendo-se da natureza, tomada aqui como o que tem sido reiteradamente configurado como ambiente natural, e de alguns seres que nela vivem.

Se os personagens são construídos com determinadas características que lhes imprimem sentido, isso nos leva a pensar sobre por que, no filme *O Rei Leão*, Scar, o rei mau (e ele tem todos os traços que a técnica do desenho animado utiliza usualmente para caracterizar os maus) é mais escuro que o bom? Por que Scar é escuro e Mufasa (o rei Leão) é claro, se são irmãos? Que efeitos de sentido isso produz?

Rael (2002) destaca, sobre as análises que conduziu acerca de três filmes da Disney, que

As cores claras são utilizadas para representar os personagens tidos como bons e as cores escuras para os personagens que personificam os vilões. O espaço por onde transitam esses personagens também é representado e diferenciado através das cores. Toda vez que é focalizado um/a vilão/ã o cenário "muda" de cor, tornando-se sombrio, escuro, sobressaindo-se cores como preto, cinza, roxo. Os personagens bons transitam por espaços luminosos, coloridos, harmoniosos (p.26).

Silva (2000) mostra que os cenários do filme *Rei Leão* mudam conforme o personagem (o bom ou o mau) esteja sendo focalizado: "as cenas do reinado do primeiro rei, em que tudo era belo, florido e colorido, mudam no reinado do segundo rei, em que não há mais cores, flores, vida"(p. 92).

Portanto, os filmes utilizam-se de marcadores tanto nos personagens, quanto nos cenários e, neles instituem-se significados que dizem respeito à própria existência, humana, e aos sentimentos a ela associados como felicidade (através do uso de muitas cores, de ambientes floridos, por exemplo) ou tristeza (nas representações de ambientes sombrios e fechados).

Para os Estudos Culturais, como venho argumentando nesta Tese, interessam os efeitos de sentido que esta ou aquela representação tem nos sujeitos, ou seja, eles incorporam uma análise preocupada com as *conseqüências operativas*. Vamos pensar em alguns exemplos para melhor esclarecer isso: a bruxa do filme *A pequena Sereia* é gorda, o rei mau do filme *O Rei Leão* é mais escuro do que o bom, a personagem Pocahontas do filme de mesmo nome (*Pocahontas*) tem um corpo perfeito, é magra, branca e graciosa e a formiga-princesa Atta do filme *Vida de*

Inseto, também tem características como essas. E assim poderíamos citar uma série de outros exemplos, que utilizam características bem consagradas de figuras e de atitudes femininas e masculinas já tão marcadas em outras instâncias e produções culturais para representar os personagens dessas histórias. Então, embora a própria técnica de construção do filme se utilize de características específicas para determinado personagem, alguns padrões (de beleza, de mulher, de homem, de bondade, de natureza, entre outros) vão se estabelecendo como "verdadeiros" e próprios a esses sujeitos. Nos Estudos Culturais isso é chamado de política da representação, sendo através dela que se dá a determinados grupos o poder de estabelecer, através dos discursos ditados por relações de poder, aquilo que tem estatuto de realidade (Costa, 1998).

Poderíamos pensar ingenuamente que o personagem está ali apenas por estar, sem maiores preconceitos ou que sua representação foi construída de forma totalmente aleatória, entretanto, como salienta Giroux (1995a), a Disney reinventa a história conforme lhe parece conveniente politicamente. E, sendo assim, é possível afirmar, mais uma vez, que as relações entre diferentes povos representadas nestes desenhos inscrevem jeitos de ser nos latino-americanos (os gafanhotos de *Vida de Inseto*), nos alemães (a lagarta Chucrute do mesmo filme), nos norte-americanos (as formigas ordeiras de *Vida de Inseto*, as que vivem no paraíso capitalista em *FormiguinhaZ*), nos índios (em *Pocahontas*) e, também, nas mulheres (a princesa Atta em *Vida de Inseto*).

Byrne e McQuillan (1999) apontam para a necessidade de se investigar como a Disney vem lidando ao longo do tempo com as produções históricas e discursivas da raça, da diferença e da alteridade em relação à América do Norte e também às questões internacionais presentes em seus filmes.

A representação desses sujeitos como o "Outro", os diferentes, exóticos é, então, uma particularidade desses filmes e por isso me parece pertinente reproduzir aqui as perguntas feitas por Hall (1997d) relativas a essa questão, antes de continuar a comentar as análises que empreendi:

Por que o “outro” (*otherness*³⁸) é um objeto de representação tão constrangedor? O que a marcação da diferença racial nos diz sobre a representação como prática? Através de que práticas representacionais a diferença e o “*otherness*” raciais e étnicos têm significação? Quais as “formações discursivas”, os repertórios ou regimes de representação, a que a mídia recorre quando representa a “diferença”? Por que uma dimensão de diferença – e.g. a “raça” – é cruzada por outras dimensões, tais como a sexualidade, o gênero e a classe social? Como a representação da “diferença” está ligada a questões de poder? (p. 233).

Essas perguntas feitas por Hall (op.cit.) relativamente às questões de raça, as quais ele discute especificamente no trecho citado, podem também ser pensadas para as representações de natureza tão presentes nos filmes aqui analisados e, por isso, eu de certa forma as recoloco agora no foco de meu estudo. Pergunto, então, de que forma questões relativas à natureza se cruzam com essas outras que já referi e que dizem respeito, por exemplo, a representações de mulher e de homem e, também, de

³⁸ Mantive a palavra em inglês, embora a tenha traduzido como “outro”. Entretanto, falar em "outridade" talvez seja mais adequado.

beleza, de riqueza, de etnia e de raça? Também é importante comentar como a problemática do colonialismo está contida nessas representações e, finalmente, como são definidos nesses desenhos animados determinados padrões culturais que acabam sendo naturalizados nas sociedades.

Deve-se destacar, ainda, que eles põem em circulação padrões constantes nestas mesmas sociedades, passando a serem considerados próprios e adequados a homens e mulheres de diferentes etnias, raças e classes sociais.

A partir da imersão que fiz aos desenhos animados que apresentei, nesta Tese, parece-me que o uso de estereótipos ou da caricaturização³⁹, estratégia bastante peculiar a este tipo de produção cultural, como forma de representar os personagens permite, e até intensifica, efeitos relativos ao estabelecimento de significados que inferiorizam aqueles marcados como diferentes dos padrões considerados normais.

Marinho (1992, p. 20) discute, brevemente, esse uso das caricaturas, do grotesco e do ridículo – num sentido lúdico – como uma maneira de denunciar esteticamente as deformidades sociais. A autora também comenta a influência que o Romantismo teve/tem sobre a produção dos desenhos animados, ao afirmar que está associada a esse movimento, a idéia do triunfo do bem sobre o mal, bem como a exigência de ter-se um final sempre feliz para as histórias, além da opção pelos

³⁹ Tomando aqui caricatura como o que diz o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: "desenho, que pelo traço ou escolha dos detalhes, acentua ou revela certos aspectos caricatos de pessoa ou fato" (Ferreira, 1993).

enredos heróicos e pela magia dos cenários que são sempre bem superiores à realidade.

Marinho (op. cit) mostra como os filmes reafirmam antigos e corriqueiros dualismos entre o bem e o mal, o belo e o feio e entre o civilizado e o selvagem. Sobre isso, Hall (1997d) destaca que o significado depende da diferença entre os opostos. O autor (op. cit.) ainda discute o que diz Derrida (apud Hall, op. cit.) sobre a impossibilidade de se ter neutralidade nas oposições binárias.

Para Derrida (op.cit.) um dos pólos dessa oposição é, geralmente, o dominante, e isso inclui o outro em seu campo de funcionamento, não sendo por acaso que, nas oposições binárias uma sempre esteja a frente da outra: homens antecedendo a mulheres, brancos antecedendo a negros, bonitos a feios, civilizados a selvagens.

Destaco, ainda, que em minhas análises não me interessou encontrar a “moral” das histórias narradas como se faz em estudos conduzidos, por exemplo, em um referencial crítico. Busquei lidar com as representações associadas aos valores encenados nos desenhos que selecionei para analisar, procurando ver como tais representações reafirmam estes dualismos e antagonismos, além de definirem "modos de ser" e de se posicionar frente ao mundo para muitos desses sujeitos. Esse é o caso dos tantos filmes infantis que localizam o bem na figura de um personagem branco, magro, bonito, do sexo masculino, de classe média; e o mal em figuras que se contrapõem a essas.

É importante destacar como essas representações se repetem, fazendo com que o público infantil logo consiga perceber quem é o herói, quem é o personagem mau, quem representa a beleza, quem é o que deve mandar, quem é o que deve obedecer e assim por diante. E, também, que essas crianças em suas brincadeiras queiram assumir os estereótipos com os quais mais se identificam, negando outros. Essas características, fixadas em determinados personagens tipificados fazem parte da própria construção do desenho animado, no qual para o planejamento do personagem, o animador deve ter em mente o conceito geral de tipos humanos e animais que o público reconhece instantaneamente, conforme detalha Marinho (1992) no excerto abaixo:

O tipo heróico é caracterizado pelos músculos desenvolvidos, pelo tórax amplo e vigoroso; o vilão reconhece-se pelo físico anguloso e pontiagudo, as mãos e os pés compridos, os dedos que lembram espetos quando apontam alguma coisa. O tipo da heroína tem um rosto arredondado, olhos graúdos e corpo gracioso (p.167).

Rael (2002) destaca que nos filmes que analisou também percebeu que os vilões ou as vilãs das histórias são sempre representados através de corpos pontiagudos, exagerados, usando roupas escuras, ao contrário dos protagonistas heróis, ou os mocinhos/as das histórias representados por cores mais claras, linhas de corpo mais arredondadas e suaves.

O que quero ressaltar aqui é que ainda são poucos os questionamentos feitos a essas produções filmicas, sendo muito mais frequentes as críticas feitas aos filmes

direcionados ao público adulto. No caso dos DA a música, as cores e o encantamento dos cenários, fazem com que os filmes se afirmem como dotados de pureza, ingenuidade e singeleza e esse parece ser um aspecto que os torna, praticamente, isentos a críticas. Nos DA são empregadas técnicas e/ou estratégias que chamam ao encantamento e, nesse processo, tornam determinadas representações "naturais" (isso é o processo de naturalização).

Entretanto, a um olhar mais atento não passam despercebidos personagens que carregam de forma negativa uma representação da diferença, seja ela de gênero, de raça ou de etnia. Para Silva (1999, p. 87) "são as relações de poder que fazem com que a 'diferença' adquira um sinal, que o 'diferente' seja avaliado negativamente relativamente ao 'não-diferente'".

Hall (1997d) discute a questão da diferença e da construção de estereótipos através do que Foucault chamou de "poder/saber" do jogo, ou seja, do exercício de um poder de classificação das pessoas conforme uma norma e, por conseqüência, da construção do excluído como o "outro". Nesse sentido, a relação entre representação, diferença e poder pode ser vista através dos estereótipos construídos. Entretanto, Hall (op. cit.), ao referir-se à questão do poder, não está falando daquele poder de coerção, de constrangimento físico ou de exploração econômica e sim do poder da representação. Esse se refere ao poder de marcar, de atribuir e de classificar e, também, ao poder de representar alguém ou algo de determinada maneira, segundo um "regime de representação" (Hall, op. cit., p. 260).

A produção da diferença é marcante em muitos desenhos animados onde mulheres, negros/as, latino-americanos, índios, entre outros/as são personagens freqüentemente representados de forma estereotipada. Hall (1997d) sintetiza, no trecho abaixo, os efeitos dos estereótipos na produção de significados:

O estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e estabelece a diferença. (...) Ele separa o normal e o aceitável. Então *exclui* ou *expulsa* tudo que não cabe, tudo que é diferente (...). O estereótipo, em outras palavras, faz parte da manutenção da ordem social e simbólica. Ele estabelece uma fronteira simbólica entre o “normal” e o “desvio”, o “normal” e o “patológico”, o “aceitável” e o “inaceitável”, o que “pertence” e o “Outro”, entre “os de casa” e “os de fora” [*insiders e outsiders*], Nós e Eles (p.258).

Veiga-Neto (2001) destaca que a Modernidade foi sábia em inventar normais e anormais, recusando-se sempre a aceitar a diferença, ou seja, na categoria de anormais estão todos aqueles que não partilham de uma normalidade imposta. Homossexuais, deficientes, gordos, negros, pobres, todos esses e muitos "outros" podem ser "catalogados" como anormais porque atrapalham, porque mexem com a ordem, porque agem de forma diferente, ou seja,

sob essa denominação genérica – os *anormais* –, abrigam-se diferentes identidades flutuantes cujos significados se estabelecem discursivamente em processos que, no campo dos Estudos Culturais, se costuma denominar *políticas de identidade* (Veiga-Neto, 2001, p. 106).

É importante pensarmos, de qualquer modo, que existe uma circularidade do poder que, para Hall (op. cit.), torna-se particularmente importante no contexto da representação, comprometendo tanto os sujeitos do poder (aqueles

que marcam a diferença e que têm poder de instituir os estereótipos) quanto aqueles que são por ele sujeitados.

A cultura "disneilândica" e o discurso da natureza

Os desenhos animados examinados nesta Tese possuem como cenário, ambientes que usualmente consideramos “naturais”, porque lidam com animais da floresta e das savanas, com povos "típicos" da floresta e com as próprias paisagens usualmente configuradas como naturais. Aliás, esse foi um dos critérios que defini para selecioná-los. Nos filmes da década de 1990 a natureza, com frequência, tem servido de cenário e temática central, diferente dos filmes de décadas anteriores cuja ambientação se dá em grandes centros urbanos. O trecho de Bauman (1999), transcrito abaixo, parece-me ser bastante esclarecedor e de certo modo leva-me a fazer uma possível interpretação para esse “excessivo” apego moderno às questões da natureza e à oposição que nessa forma de pensamento se instaurou entre natureza e cultura . Diz ele:

A existência pura, livre de intervenção, a existência *não ordenada*, ou a margem da existência ordenada, torna-se agora *natureza*: algo singularmente inadequado para a vida humana, algo em que não se deve confiar e que não deve ser deixado por sua própria conta – algo a

ser *dominado, subordinado, remodelado* de forma a se reajustar às necessidades humanas(...) (p. 15).

O autor diz, ainda, que a existência é moderna na medida em que "é produzida e sustentada pelo projeto, manipulação, administração, planejamento. A existência é moderna na medida em que é administrada por agentes capazes (isso é, que possuem conhecimento, habilidade e tecnologia) e soberanos"(p. 15).

Ainda merece ser comentado que uma grande parte dos DA produzidos desde a década de 1990 imitam e dão destaque a esse tipo de natureza/natural, sendo que aspectos relativos às diferenças estão embutidos nos personagens não-humanos (animais, plantas) com tal sutileza, que não permitem que se tenha, em muitos momentos, um olhar mais crítico sobre as cenas. "Bichinhos" e "plantinhas" continuam a se constituir em temáticas definidas como de "interesse" das crianças e são esses os seres vivos que, vestidos como humanos, culturalizados e tipificados são comuns nos DA.

Segundo Marinho (op. cit) usar tais representações leva o espectador a se identificar com o personagem e, assim, a participar mais ativamente da história. Além disso, a autora aponta para a associação que existe entre a construção de um personagem antropomorfizado e o desejo de realizar o "sonho coletivo", definido por Marinho (1992) como "valores proclamados por determinados padrões culturais, centrados sobre um ideal de perfeição" (p.24).

As produções culturais como os DA acabam por atuar na produção de um determinado tipo de natureza, na qual, e por sua vez, a natureza ali representada é um importante elemento na constituição de determinados sujeitos. A natureza, então, funcionando como um cenário ativo – termo que considero mais apropriado já que ela participa do cenário e também do enredo – ajuda a naturalizar determinadas questões. É o que nos apontam Dorfman e Mattelard⁴⁰ (1982) referindo-se aos DA da Disney das décadas de 1960/1970:

a natureza invade tudo, coloniza o conjunto das relações sociais animalizando-as e pintando-as (manchando-as) de inocência. (...) O uso de animais não é bom nem mau em si. É o tipo de ser humano que encarnam o que se deve determinar em cada caso (p. 41).

Aumont (1993) comenta que "(...) em sua relação com a imagem, o espectador acredita até certo ponto na realidade do mundo imaginário representado na imagem" (p. 112). É interessante ressaltar, no entanto, que essa sua colocação não contempla os aspectos discutidos sobre as imagens a partir do advento das novas teorias da Comunicação, que passaram a ver o sujeito/espectador não mais como um ser passivo frente às imagens ou às telas de TV e do cinema. Nessas teorias também não se aceita mais a possibilidade de haver uma relação entre sujeito e imagem que seja neutra. Entretanto, parece que o que está sendo afirmado diz respeito bem mais aos sujeitos adultos usualmente mais capazes de reagir às imagens problematizando-

⁴⁰ A edição original do livro foi realizada em 1971, no Chile.

as. Mas e se o sujeito frente à imagem for uma criança? Esse é um dos pontos que pretendo discutir nessa seção, a medida em que determinados desenhos animados pareceram-me ser hábeis na construção de determinadas realidades, mesmo que essas estejam envoltas pela fantasia ou por imagens fantasiosas.

Muitos trabalhos críticos vêm sendo realizados, por exemplo, sobre as produções da Disney (Giroux, 1995 a/b, 2000; Byrne e McQuillan, 1999) conforme já aponte anteriormente, mas poucos deles centram a análise em representações de natureza. Comento novamente o trabalho de Amaral (1997a), que também se inspira nos EC e é um dos poucos a trazer discussões importantes sobre como determinadas representações de natureza vêm sendo utilizadas em campanhas publicitárias para vender determinados produtos e também para "vender" idéias como felicidade, liberdade e sucesso, por exemplo. Ou seja, esse é um dos poucos estudos direcionado às questões da representação da natureza da e na mídia, embora seu foco seja outro, as propagandas que circulavam na televisão e em revistas⁴¹.

Já os estudos de Giroux (1995a/b; 2000) voltam-se quase que exclusivamente para as produções do cinema adulto e infantil. Em relação às produções da Disney – especificamente os desenhos animados – o autor analisa várias questões culturais que envolvem relações de gênero, raça e etnia, mas não discute o uso crescente de cenários e de personagens “naturais” nesses desenhos animados que, desde a década de noventa, não mais apresentam apenas personagens “animais” (o *Pato Donald*,

⁴¹ A análise dessas mídia é relativamente diferente da do cinema.

Mickey Mouse, entre outros/as), mas também todo um cenário natural e uma história ambientada em espaços “naturais” dentre os quais *Pocahontas I e II*, *Rei Leão I e II*, *Tarzan*, *Vida de Inseto*, são exemplos bem marcantes.

Aliás, através da cronologia⁴² de alguns dos personagens mais importantes dos DA produzidos pela Disney é possível atentar-se para essa mudança de foco ocorrida que assinalei acima: em 1928 foi criado o rato Mickey, em 1933 o personagem Pateta, em 1934 o Pato Donald, em 1941 o papagaio Zé Carioca, em 1947 Tio Patinhas. A essa segue-se uma lista de personagens e de novos filmes que foram sendo produzidos falando de animais que vivem vidas humanas, sempre ambientados em centros urbanos, jamais retratados em seus ambientes "naturais". O exemplo de Zé Carioca é interessante, uma vez que foi um personagem criado para representar o brasileiro típico, nesse caso o carioca, após uma viagem que Disney fez ao Brasil. O gingado, a alegria, a esperteza, o legítimo "jeitinho brasileiro" é o que o mundo passou a conhecer através do personagem Zé Carioca.

Voltando aos cenários ou às ambientações da maioria dos DA destaco que, somente a partir da década de 1990 é que os animais passaram a ser representados em ambientes considerados como seus *habitat* naturais.

É como se os produtores dos filmes buscassem atender à conclamação de alguns ecologistas na direção de um retorno à natureza, ou melhor de que se passasse a atribuir a esses filmes uma maior naturalidade, no sentido de neles incluir-se uma

⁴² Publicada por ocasião do centenário de nascimento de Walt Disney (Folha de São Paulo, 2001).

natureza "mais real". De qualquer modo, os desenhos da Disney sempre foram considerados pela crítica como melhores do que muito outros, devido, principalmente, ao empenho de seus produtores na utilização de novas técnicas, na construção primorosa dos roteiros, das trilhas sonoras e dos efeitos das cenas.

O excerto, abaixo, reproduzido de Marinho (1992) aponta para isso:

Disney e McLaren foram os grandes expoentes da animação mundial, desenvolvendo escolas que tiveram grande influência por todo o globo. Enquanto Disney desenvolvia em seu cinema a constituição de um espaço narrativo e antropomórfico, aperfeiçoando as formas, as cores e a expressividade de suas personagens, McLaren realizou experiências com as mais variadas técnicas de animação, dirigindo seus trabalhos para uma linha de cinema que mais se aproxima do chamado *Cinema Puro*, aclamado pela vanguarda francesa dos anos vinte (p.20).

Apesar disso, como já venho apontando, há outros estudos como os de Byrne e McQuillan (1999) que se debruçam sobre as produções dessa corporação, citando uma série de trabalhos críticos feitos desde a década de 70 nos quais questões como machismo, racismo, conservadorismo, heterossexualismo, andro-centrismo, imperialismo cultural, imperialismo econômico, homofobia, exploração, devastação ecológica, repressão anti-união, colaboração ao FBI, estereotipia, entre outros, estão presentes.

Segundo esses autores (op. cit.), embora muitos destes trabalhos tenham sido verdadeiramente reconhecidos como denúncias válidas, a Disney mantém sua hegemonia de forma crescente operando sobre a literatura infantil, sobre o

entretenimento da família, sobre o gosto convencional e sobre a cultura popular ocidental. Dizem eles:

Além da Disneylândia, a Walt Disney World e o centro da EPCOT (estes locais estão ligados às Disney Cruises) hoje é possível visitar o Disney Safari World, a Disneyland (Paris) e em breve a Disneyland (Tóquio) e a Disneyland (Beijing). Podemos não apenas ver os filmes da Walt Disney (...), mas podemos também desfrutar a Touchstone, Hollywood, Caravan, Miramax, Henson e a Merchant Ivory Productions, bem como a Buena Vista Television e o Disney Channel. Isto se soma a uma mercadoria de produção e mídia e um grupo de entretenimento com um verdadeiro alcance global e um valor estimado de 4,7 bilhões de dólares (Byrne e McQuillan, 1999, p.2).

Dorfman e Mattelard (1982)⁴³ argumentam que as histórias em quadrinhos da Disney, sobretudo as do Pato Donald, apresentam uma sociedade burguesa, onde o proletariado ou o sistema produtivo não aparece ou, quando aparece, nele "está presente sob as máscaras, como selvagem-bonzinho e como lumpen-criminoso" (p.69). "Ninguém trabalha para produzir no mundo da Disney. Todos compram, todos vendem, todos consomem, mas nenhum destes produtos parece ter custado esforço algum. A grande força de trabalho é a natureza, que produz objetos humanos e sociais como se fossem naturais" (Dorfman e Mattelard, 1982, p.77). Cabe ainda referir que neste trabalho esses autores fazem uma crítica severa ao modo de produção capitalista e ao imperialismo exercido pela Disney no restante do mundo.

⁴³ A publicação original é de 1971, mas a que uso nesse trabalho é a obra traduzida para o português de 1982.

Além disso, destacam eles, os povos estrangeiros, quando aparecem nas histórias, são caracterizados como atrasados ou espertalhões demais se comparados aos norte-americanos. Entretanto, os próprios autores, em entrevista recente concedida a jornais de grande circulação no Brasil⁴⁴, apontam para um momento da história latino-americana, sobretudo do Chile, em que esse tipo de crítica mais panfletária tinha um poder diferente do que teria hoje. De qualquer modo, o livro por eles escrito *Para ler o Pato Donald* teve importância no sentido de colocar "à vista" ou de fazer ver que as produções da mídia consideradas mais despretensiosas e ingênuas, como as histórias em quadrinhos da Disney, também são políticas, envolvendo tanto política econômica, quanto política cultural.

Poderíamos pensar, no entanto, que a Disney vem influenciando apenas a vida das crianças norte-americanas, ou seja que somente elas vêm sendo constituídas por seus filmes e pelas outras práticas culturais a eles associadas como a venda de produtos (que retratam os heróis, personagens desses filmes) e de trilhas sonoras. Mas, como Menser e Aronowitz (1998) nos dizem, qualquer grupo cultural específico não pode ser identificado simplesmente pelo que acontece dentro de seus limites espaciais. Pensemos no alto consumo de “artefatos culturais”, dos mais variados preços, que vêm associados à produção de um desenho animado, como bonecos, cadernos, camisetas, canetas, mochilas, camisetas, vídeo-games, livros,

⁴⁴ Mattelart foi entrevistado pela Folha de São Paulo em 4 de dezembro de 2001 por ocasião da comemoração dos cem anos de Walt Disney e Dorfman pela Zero Hora em 10 de fevereiro do mesmo ano, quando esteve presente ao primeiro Fórum Mundial Social realizado em Porto Alegre, RS.

fitas-cassete. Dizard (1998) aponta justamente para a habilidade da Disney de criar produtos a partir de seus filmes:

Desde sua estréia em 1994, o megasucesso do desenho animado do estúdio, *O Rei Leão*, gerou receitas de mais de US\$ 1 bilhão. Apenas US\$ 730 milhões vieram das receitas de bilheteria, o restante resultando de vendas de vídeos, brinquedos, roupas e outros produtos ligados à película. Mais de 25 milhões de fitas de vídeo do filme foram vendidas no primeiro ano depois de sua estréia nos cinemas (p. 211).

A Disney tem peculiaridades que a fazem participar de um movimento que Tasker (1998) chama de o *novo Hollywood*, no qual o antigo é transformado em mercado multimídia com novos lugares de exibição e consumo. Tasker (op.cit.) se refere às transformações efetuadas nos estúdios hollywoodianos nos últimos anos, no sentido de possibilitar que as produções "obedeçam" às novas leis de mercado, não ficando restritas apenas aos cinemas, mas a uma série de outras instâncias da mídia e do consumo.

Os filmes que as crianças brasileiras assistem são, em sua maioria, produções da Disney⁴⁵; as férias "idealizadas" por crianças e adolescentes – pelo menos os da classe média são a Disneilândia. Sobre isso, Menser e Aronowitz (1998) e também Canclini (1999) argumentam que as fronteiras culturais são mais ou menos

⁴⁵ Entre 1999 e 2000, fizemos uma pesquisa em duas das maiores locadoras de vídeo de Porto Alegre e também em duas grandes redes de supermercados para coletar dados referentes às fitas de vídeo mais locadas e mais vendidas. As fitas de vídeo da Disney ocupam os primeiros lugares tanto em locações como em vendas. Além disto, em um curso de extensão que a bolsista Luciana Moreschi realizou no ano de 2000 em uma escola privada da rede de ensino infantil de Porto Alegre, pudemos constatar, junto às professoras, que o uso destes filmes é bastante comum.

permeáveis: algo produzido em um país pode ganhar ou produzir mais significado cultural em outro. Um exemplo impressionante disso é a produção de *souvenirs* pelo Brasil para serem vendidos nos parques da Disney⁴⁶ ou o que ocorreu quando do relançamento do filme *Tarzan* que trouxe "atrelado" a sua exibição nos cinemas uma série de produtos vendidos em lojas infantis e em redes de supermercados (desde bichinhos de pelúcia até cadernos escolares); e, ainda, o filme *Rei Leão II* que nem passou pelos cinemas, indo direto para as prateleiras dos supermercados para ser vendido em vídeo. Enfim, esse gênero filmico, tantas vezes caracterizado como uma produção "inofensiva" e "pura", definida como atividade de "puro" entretenimento vem cada vez mais se associando ao consumo. É como se fosse preciso, para poder viver-se intensamente, passar por estas experiências que "só" a Disney nos proporciona.

Pode-se pensar até que há uma cultura "disneilândica" (que se instaura através de suas práticas e representações) mediando nosso contato com aquilo que é definido como natural e que essa própria cultura constrói, reconstrói e fixa experiências de vida, modos de compreensão do mundo. Amaral (1997b) fala-nos deste tempo contraditório que vivemos, no qual a natureza passa a ser produzida intensamente nos espaços informativos e de entretenimento, "onde os estúdios da Disney nos

⁴⁶ Uma pessoa que esteve visitando a Disney há pouco tempo, trouxe de lá uma pequena toalha com um desenho do *Mickey Mouse* como recordação. Na etiqueta que fica costurada à toalha estava escrito: "*Made in Brazil*".

ensinam sobre a selva e os documentários de História Natural narram a sociedade" (p.130).

Nesta Tese, que inclui especificamente o estudo dos desenhos animados, parece-me ser possível afirmar a existência de um movimento amplo, que configura uma série de ações que estabelecem um modo de lidar com o público infantil, definindo um modo de ser criança, além das "coisas" que elas devem gostar ou interessar-se. Sobre isso, Steinberg (1997) diz que:

A cultura popular dá às crianças experiências emocionais intensas, que provavelmente não serão igualadas em qualquer outra fase de suas vidas. Não é de surpreender que essa energia e intensidade exerçam uma poderosa influência sobre sua autodefinição, sobre as formas como elas escolhem organizar suas vidas (p.109).

E a que crianças estão endereçados os filmes analisados? Já discuti anteriormente que os filmes da Disney são lançados e comercializados tanto nos Estados Unidos da América como no restante do mundo ocidental e oriental. Se pensarmos no que nos diz Ellsworth (2001) sobre os modos de endereçamento podemos entender, de certo modo, porque os filmes são também endereçados às crianças latino-americanas, africanas e asiáticas, por exemplo. É importante que estas crianças entendam o lugar que ocupam nesse mundo e as dificuldades que encontrarão ao tentarem ingressar em determinados lugares do planeta onde as regras são tão bem estabelecidas, onde as leis funcionam "perfeitamente", onde a miscigenação racial não é bem vista, enfim "que cada um se coloque no seu devido

lugar"! Mas há outra estratégia desse endereçamento a crianças do mundo inteiro que é mostrar-lhes que podem ingressar nesse tão almejado "paraíso" simplesmente consumindo o que a ele está associado ou como disse Ellsworth (2001) isso "tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento para com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramática e esteticamente, vende a si próprio e vende os produtos relacionados ao filme"(p. 24). Ou seja, se elas – as crianças – não podem entrar no "paraíso", pelo menos que consumam alguns artefatos que as fazem chegar mais perto dele.

Giroux (2000, p. 65) aponta serem os desenhos animados os produtores de cultura, por manterem uma certa autoridade cultural e legitimidade para ensinar regras e valores.

Vou utilizar-me novamente de considerações feitas por Hall (1997a), que afirma existir um governo das culturas, um poder de controlar as práticas culturais para buscar encontrar os "pontos" ou "aspectos" que a cultura põe em evidência. Para discutir esse governo das culturas Hall (op. cit.) utiliza exatamente um exemplo relativo à corporação Disney que, segundo ele, possui e controla as maiores empresas de mídia do mundo.

As produções da Disney têm sido configuradas e apresentadas sob uma "aura de inocência", isso faz com que, em um primeiro olhar menos atento, possamos tomá-las apenas como atuando no entretenimento das crianças, de seus pais/mães e

professores/as. Tais produções “entram” tranquilamente nas casas das pessoas e em outros espaços como escolas e creches, em função dessa condição que lhes é atribuída – produções ingênuas destinadas, unicamente, ao encanto e ao entretenimento das crianças e adultos. Essas produções re-contam ou produzem novas histórias, sem questionar estereótipos e sem analisar contextos sócio-históricos, conforme refere Baudrillard (1997):

Disney vence ainda em outro plano. Não satisfeita de apagar o real transformando-o numa imagem virtual em três dimensões, mas sem profundidade, apaga o tempo sincronizando todas as épocas, todas as culturas, no mesmo (p.124).

Ainda sobre o uso de cenários naturais é importante atentar que, em vários filmes animados da Disney, as representações de lugares como a África e a América Central são produzidas por um mesmo tipo de discurso que põe em destaque o inóspito, os perigos associados aos animais selvagens e aos ambientes que "representam" mais riscos. Desta forma, a Disney se autoriza a re-construir a natureza (como no filme *Vida de Inseto* e nos parques temáticos), assim como também se sente autorizada a representar a verdadeira mulher (*Pocahontas*), o verdadeiro rei (*Rei Leão*), as comunidades indígenas, os colonizadores, os latino-americanos (gafanhotos do filme *Vida de Inseto*), entre outros grupos humanos ou não.

Uma das perguntas que me instigaram a desenvolver este estudo foi a seguinte: por que a Disney se utiliza com tanta frequência da natureza em seus

filmes? A resposta que me ocorre e sobre a qual me arrisco a conjecturar é: porque a natureza muitas vezes encanta em função ou de sua exuberância ou por ser inóspita ou, ainda, porque a natureza passou em muitas instâncias e pelo trabalho de muitos a representar o natural, sendo essa uma situação de mundo "correta" e "verdadeira", a qual todos devemos buscar alcançar. Além disso, não é só através dos filmes, que a Disney representa ou produz a natureza: essa empresa também constrói parques temáticos que reconstroem com precisão ambientes naturais de diversos lugares do mundo, tornando os parques uma realidade mais "arrumada e mais limpa" que a própria natureza neles representada, nos quais, também é permitido que as viagens de aventura, sonhadas por grande parte da população (safáris na África, visitas ao fundo dos oceanos, por exemplo), sejam, enfim, realizadas com todo conforto e segurança. Isso é o que está afirmado, por exemplo, em reportagem publicada pela revista VEJA (22/04/98), periódico de grande circulação entre a população de classe média brasileira, ao apresentar a seus leitores os parques temáticos da Disneyworld :

Batizado de Animal Kingdom (Reino Animal), o parque não tem só bonecos gigantes ou montanhas-russas e brinquedos de faz-de-conta. Lá a grande novidade são os animais de verdade, sobretudo os selvagens. Pode-se fazer ali, com a segurança e o conforto típicos da Disney World, um safári fotográfico como os que se realizam na África(...). (Veja, 22/04/98, p.95).

A reportagem marca que no *Animal Kingdom* há animais selvagens de verdade, sendo esse, então, o grande diferencial, e a grande "sacada" de marketing

que diferencia esse parque de outros. Ou seja, ao construir parques temáticos a Disney mostrou, então, ser capaz de (re) construir a natureza, no caso acima referido da savana africana, e de refazê-la melhor do que a savana real, por poder reunir em um único espaço tudo aquilo que lá (na savana africana) há de mais típico. Além disso, por que o que está lá pode ser configurado como melhor? Porque não oferece riscos e pode ser controlado como Lenoir (1997a) nos ajuda a entender ao falar-nos do processo de naturalização que os museus de História Natural operam/fazem. Diz-nos ele, que os museus assumem uma posição vantajosa frente à natureza real, pois neles é possível controlar-se essa natureza. Outra análise de Lenoir (op.cit..) que me parece pertinente a meu estudo é a associação que ele faz entre os museus e o turismo na medida que *"ambos significam o autêntico"* (p. 58). Inspirada em seus estudos, afirmo, então, que a Disney utiliza e mistura bem os "ingredientes" dos museus e do turismo, dos quais nos fala Lenoir (op.cit.) ao construir museus interativos exemplares, onde os animais estão vivos e onde os sujeitos podem navegar em meio a rios, circular entre os ambientes, enfim "visitar" a "própria" África tomando um sorvete, comendo pipoca, usando orelhas do Mickey e "curtindo" a natureza sem abdicar do conforto propagandeado pelos apelos da sociedade de consumo norte-americana. E essa é uma das formas consideradas autênticas de aproximar-se da natureza e de realizarem-se viagens, afinal *"todo mundo sonha participar de um safári de verdade na África"* (Veja, 22/04/98, p. 98-99). Quem é "todo mundo"? Até mesmo um/a leitor/a que nunca teve esse desejo é capaz de

incluir essa viagem nas suas preferências ou até nas suas frustrações⁴⁷ ao ler uma reportagem como a que estou comentando e que assim descreve o que está em um dos parques temáticos da *Disneyworld*:

O oásis leva o visitante até a Safari Village, onde se localiza a gigantesca Árvore da Vida, símbolo do Animal Kingdom. Na forma de um brócoli gigante, ela tem 103.000 folhas de poliéster e 44 metros de altura- equivalente a um prédio de catorze andares. Em seu tronco de concreto, fibra de vidro e gesso foram esculpidas 325 imagens de animais. Embaixo da Árvore da Vida há um cinema em terceira dimensão com trucagens que reforçam o realismo das imagens. No filme, chamado It's Tough To be a Bug (É duro ser um inseto), quando um cupim que comeu demais vomita na platéia todo mundo recebe no rosto um espirro d' água de um dispositivo embutido na frente de cada cadeira, entre outras peraltices. (Veja, 22/04/98, p. 98).

A árvore da vida carrega uma série de representações que misturam "questões da natureza" com as do consumo e assim se constrói uma árvore de concreto para vender um filme que fala da vida dos insetos e que ao mesmo tempo diverte, surpreende e, mais uma vez afirmo, interage ativamente com a platéia.

Aproveitando as considerações feitas por Lenoir (1997a) sobre os dinossauros manufaturados com materiais de construção expostos no Museu Britânico de História Natural a partir do século XIX para serem objeto de observação (e adoração) pelos visitantes, afirmo que essa "Árvore da Vida" do Animal Kingdom também foi "construída" para ser adorada por quem a vê, ou ainda, para mostrar como a "vida"

⁴⁷ "(...) os parques da Flórida prometem atrair um número cada vez maior de brasileiros(...). Entre os estrangeiros, os brasileiros perdem em número apenas para britânicos e canadenses." (revista Veja, 22/04/98,

pode ser muito bem representada até por um tronco de concreto ao qual se agreguem a criatividade e a grandiosidade das produções Disney. É como se não bastasse adorar um monumento de concreto "representativo" da vida, também essa vida está representada na figura de uma animal que vomita para "divertir" e surpreender a platéia, animando, ainda mais, os parques sempre repletos de interessados. Enfim, a natureza que está nestes parques é manufaturada, transformada, recriada e mercantilizada, pois vende-se desde a possibilidade de lá estar, quanto os produtos que nele habitam – os heróis, as heroínas, os animais, as plantas etc – além de outros objetos que levam estampados esses sujeitos e que constituem-se nas “lembranças” dessa aventura e, finalmente, todas as outras idéias e sentimentos que neles estão representados e significados. Como Amaral (1997b) mostrou através da análise de peças publicitárias examinadas em sua dissertação de mestrado, as imagens de natureza são "capturadas" pela cultura no intuito "de representar uma série de valores e conceitos (...) que auxiliam a vender os mais diferentes produtos (...)" (p.119).

Os excertos abaixo, também retirados da revista *Veja* (22/04/98), apresentam mais detalhes a respeito de como se configura a relação humano/natureza no *Animal Kingdom*:

Meninos e meninas que vivem na cidade grande, e jamais viram sequer uma vaca, na certa irão divertir-se na Seção Afeição e na Estação da Conservação, onde se pode tocar animais domésticos com as mãos e até assistir a cirurgias de bichos (p. 98).

(...) embarca-se num caminhão para um passeio de vinte minutos ao longo de 3,2 quilômetros numa área com vegetação de savana africana.(...) é o melhor que se produziu em matéria de conforto e segurança⁴⁸ (p. 98).

A sensação de aventura controlada do Animal Kingdom é talvez o exemplo máximo da fórmula de sucesso da Disney, cujo lema sempre foi proporcionar às pessoas diversão e aventura sem no entanto arriscar um fio de cabelo. Todo mundo sonha participar de um safári de verdade na África, mas pouca gente tem disposição de embarcar para Nairóbi, de enfrentar enxames de mosquitos no calor tórrido da savana e ainda de correr o risco de ser devorada num safári realista demais (p. 98-99).

Beardsworth e Bryman (2001) discutem o processo que chamaram de Disneyzação dos parques zoológicos, apontando a influência que os parques temáticos construídos pela Disney, especialmente o *Animal Kingdom* têm tido na reorganização dos zoológicos norte-americanos. Segundo os autores (op. cit.) os zoológicos passaram a incorporar a reconstituição de ambientes naturais, além de promoverem a exibição dos animais, sendo, então, por isso, que "pedaços" das florestas tropicais passaram a estar presentes em zoológicos de lugares de clima temperado, por exemplo.

Considero oportuno referir as colocações feitas por Schwantes (2002) relativamente à produtividade de um museu de ciências interativo e mais

⁴⁸ Segundo Veiga-Neto (2000, p.41) "cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado – e mais ou menos validado por – outros enunciados, numa série discursiva que institui um regime de verdade, fora do qual nada tem sentido". Ao enunciado "é o melhor que se produziu em matéria de conforto e segurança" estão associados uma série de outros como o da própria capa da Revista Veja (que diz que Orlando será a sensação das férias deste ano, referindo-se ao ano de 1998).

especificamente dos dioramas⁴⁹ de ambientes "naturais" nele presentes. A autora aponta que nas representações que lá estão constrói-se uma natureza organizada e harmônica pela re-criação de ambientes naturais, com o intuito de torná-los ambientes tão "reais" quanto o ambiente "natural" que procuram representar. Comparando esse tipo de representação de "ambientes completos", com o parque *Animal Kingdom* da Disney, valho-me, novamente da análise de Schwantes (2002), que afirma que um museu pretende ser verdadeiro ao retratar ambientes "reais" de forma fechada, limpa e segura, mas que, neste processo de aproximação do "real", quanto mais naturais os dioramas se tornam, tanto mais eles têm o poder de 'esconder' o fato de terem sido fabricados"(p.109). Observação semelhante pode ser feita relativamente ao *Animal Kingdom*, que procura retratar a África sem oferecer os perigos ou os desconfortos existentes ou como diz Schwantes (op.cit.) relativamente aos museus

Nesse espaço, ainda temos a vantagem de não nos expormos às agruras do clima e do ambiente que poderíamos enfrentar na paisagem natural – frio, calor, fome, cansaço, lama, sobe e desce de morros, sol, vento, mosquitos etc (p.132).

Outra discussão que essa autora faz, e da qual também me utilizo, diz respeito à ausência de seres humanos nas representações de natureza presentes no museu que ela analisou. A autora (op.cit.) registra que há humanos apenas quando quer-se

⁴⁹ Os dioramas são grandes vitrines que buscam representar em um espaço relativamente pequeno o ecossistema ou o ambiente de determinada localidade.

representar a utilização de algum recurso natural⁵⁰ Isso me permite retornar à discussão das representações feitas nos filmes que têm como foco a natureza; neles homens e mulheres não integram usualmente os contextos. Isso ocorre, apenas, quando se fala de sujeitos considerados como os habitantes naturais das florestas – os índios em *Pocahontas* – ou que a ela foram incorporados em função da necessidade – Tarzan – mesmo que possa fazer-se uma leitura que indica viverem esses homens mais como animais do que propriamente como humanos.

Cabe salientar, mais uma vez, que ao trazer essa discussão para este texto, não pretendo questionar a validade ou não de tais procedimentos e ações, nem, tampouco, aprofundar a análise da questão de como os zoológicos, ou os parques temáticos devam agora realizar suas exposições e propostas. Isso demandaria estudos em outros campos teóricos e outras intenções investigativas que pouco se coadunam com os propósitos dos Estudos Culturais nos quais me inspirei para desenvolver este trabalho. Entretanto, um ponto importante a destacar é a idéia de re-construção da natureza propalada nestes locais e o modo como a segurança e o conforto são marcados como seus aspectos diferenciais. Interessa-me, então, colocar em destaque, que também dessa forma opera-se na direção da recriação da natureza, talvez até de uma natureza "melhor", que é capaz de seduzir o visitante tanto, porque ele pode hospedar-se em variados hotéis, experimentar vários restaurantes, jogar golfe, entre outras atrações conforme apontam Beardsworth e Bryman (2001), em uma paisagem

⁵⁰ No diorama de uma floresta é o único lugar onde um homem aparece representando um seringueiro.

diferente daquela que constitui o seu cotidiano e que ele enxerga, a partir das tantas representações com as quais várias vezes já interagiu como exótica, complexa, inacessível, perigosa ... É tudo isso que opera também, como nos diz Grün (1996), em um processo de mercantilização da natureza, notadamente nas sociedades capitalistas.

Penso que é necessário voltar agora a referir o que foi dito no início deste capítulo: há nos filmes da Disney uma trama discursiva que entrelaça determinadas identidades culturais, trama essa que se torna ainda mais complexa, quando consideramos as demais produções que, paralelamente a essa, são disponibilizadas aos sujeitos. Mas o que quero reafirmar ao concluir essas análises é que tanto as crianças, quanto nós adultos temos aprendido muito sobre natureza, raça, etnia, nacionalidade e gênero em tais produções e, notadamente nos desenhos animados.

Aprendendo com prazer

Um dos grandes problemas da educação escolar, na contemporaneidade, é conseguir ensinar a meninos e meninas uma série de questões, já que diante de outros espaços educativos mais atraentes, à escola resta ser um local, na maioria das vezes, não prazeroso para a aprendizagem. Em outras palavras, aprender coisas através de filmes bem produzidos, coloridos, com músicas emocionantes é bem mais prazeroso do que sentado/a em uma sala de aula. Não estou querendo aqui desmerecer a escola,

nem tampouco sugerir que há outras formas melhores de ensinar dos que a nela praticadas. O que estou querendo argumentar, e marcar, é que, hoje, cada vez mais não é somente a escola que acaba tendo a tarefa de ensinar.

Voltemos ao meu foco de estudo: questões relativas a como corpo, raça, etnia/nacionalidade, gênero, classe social, bem como a modos de ver e de lidar com a natureza são ensinados nesses filmes. Como já foi comentado, as crianças os assistem dezenas de vezes, seja nas creches, nas escolas ou mesmo em suas próprias casas e, nesse processo repetitivo são colocadas em destaque determinadas identidades e criam-se padrões de homem, de mulher além de localizarem-se preferencialmente em alguns estereótipos de sujeitos qualidades como bondade, maldade, beleza etc. Ou seja, nesses filmes tantas vezes definidos como ingênuos e inocentes, também classificam-se sujeitos e nações como fortes ou fracos, desenvolvidos ou atrasados, tal como sucede em outras pedagogias culturais. E, nesse processo de marcação de identidades, a natureza – tomada aqui como ambiente “natural” – tem, como já referi anteriormente, um papel bastante destacado por ser tomada como o cenário no qual desenrolam-se as histórias e no qual vivem os personagens. A natureza representada nos filmes infantis é uma natureza nativa, não perturbada e intocada e, por tudo isso idealizada. E é nessa representação que ela é configurada como oposta à civilização, ao mesmo tempo em que é usada para “ensinar” quem são os civilizados, ou, pelo menos, aqueles que vivem a civilização de uma forma mais “correta”. Vejamos alguns exemplos: os machos e os homens corajosos, fortes, robustos são brancos: as fêmeas e as mulheres maternais, fraternais, delicadas, bonitas são brancas ou claras. Quando aparece um/a homossexual, como a joaninha

Francis do filme *Vida de Inseto*, ela é olhada com descrédito, zomba-se dela e as afirmações são dúbias, confusas e em momento algum se deixa claro que determinado sujeito pode ser sim um/a homossexual. A joaninha Francis é vista como uma exceção a regras bem estabelecidas – o padrão macho/fêmea– e, assim, por estar fora da norma, ela é ridicularizada pelos outros insetos e, mesmo sendo adorada pelas formigas-escoteiras, ela tem, de certo modo, vergonha de mostrar aos outros que é um homossexual. Ainda seguindo no exame desses dualismos, a idéia do bem e do mal, ou dos bons e dos maus está sempre presente de uma forma absoluta – bom o que quero dizer é que geralmente não há meios termos. É como se a maldade estivesse sempre em determinados tipos de corpos e a bondade em outros. É importante destacar que para caracterizar o mal utiliza-se, geralmente, nos filmes, uma série de marcadores culturais quase sempre associados à feiura, à gordura, à cor escura; ou ainda, como comenta Bruzzo (1996), o uso de determinadas cores também serve como marcador desse dualismo, como por exemplo, os olhos azuis para personagens considerados ingênuos e os "traíçoeiros olhos verdes" (p.182) para personagens que representam o mal. Além disso, Bruzzo (op.cit.) aponta para a localização do mal quase sempre em personagens femininas/mulheres. Esses são estereótipos que, mesmo utilizados também em outras instâncias, não só nos filmes, acabam sendo tantas vezes repetidos produzindo persistentes efeitos de sentido. Outro exemplo: os heróis, os que salvam sua nação, sua terra, seu povo, enfim os que acabam sendo os personagens principais das histórias dos desenhos são sempre homens e, se animais, machos. No próprio filme *Pocahontas*, em que a personagem principal é a índia de mesmo nome, ao final do filme a idéia que é posta em destaque é de um homem

inglês que trocou a maldade pela solidariedade e que foi capaz de salvar a vida dos índios. John Smith acaba sobrepujando a figura de Pocahontas, que ao final torna-se uma coadjuvante. Assim também acontece com a princesa Atta de *Vida de Inseto*, ela é a herdeira, ela será a rainha, mas a formiga-macho Flick é quem "rouba" a cena no desfecho do enredo. Além disso, as mulheres/fêmeas sempre se apaixonam pelos heróis: Pocahontas por John Smith, a princesa Atta por Flick, A princesa Bala por Z, Nala por Simba, Kiara por Kovu... Enfim, o amor está sempre presente e vence todos os obstáculos, além de permitir a união de povos com costumes totalmente diferentes e, também, de grupos rivais ou de indivíduos de classes diferentes. Claro que colocar em destaque essa possibilidade de união entre os diferentes pode ser vista de certa forma como positiva; a questão é que às mulheres fica sempre reservada a tarefa de unir-se a um homem que tenha salvo "sua gente". Finalizando a discussão sobre a questão dos dualismos é importante pensar porque determinadas nações ou determinados grupos étnicos são vistos como civilizados, organizados, enquanto outros como exploradores e bagunceiros.

Sobre isso é interessante referir o que diz Kellner (2001), embora outros autores, citados anteriormente, argumentem que a sociedade de hoje não é assim tão passiva frente aos diversos significados que a mídia repete ou produz:

É concebível que a sociedade do futuro olhe para a nossa época da cultura da mídia como uma espantosa era do barbarismo cultural, em que as indústrias da cultura, geridas por interesses comerciais e guiadas pelo mínimo denominador comum, desovam filmes, programas de TV, romances e outras criações em que a violência aparece como a melhor

maneira de resolver problemas, rebaixam as mulheres e os negros e repetem incansavelmente velhas fórmulas (p. 422).

Em grande parte dos filmes, a história produzida e a antropomorfização dos personagens animais representa mais as relações que existem entre os seres humanos nas sociedades do que entre animais não-humanos que protagonizam os enredos dos filmes, ou seja, as representações não estão centradas nas relações entre formigas e gafanhotos na natureza ou entre leões e hienas e sim em modos de interação entre mulheres e homens, negros e brancos e, ainda, entre ingleses e americanos do norte, centro americanos e americanos do norte, nativos e colonizadores e entre as diferentes classes sociais. Formigas e gafanhotos assumem posturas tipicamente humanas, andando sobre dois pés, gesticulando braços e mãos, tendo expressões de tristeza, de alegria, ou até mesmo de vergonha (com as faces ficando rosadas). O problema, penso eu, não está em fazer com que animais e plantas falem nos filmes, como se eles fossem humanos – afinal, o filme tem que ter diálogos –, o que coloco em questão são os estereótipos construídos para determinados personagens e as representações a eles aderidas. Discuto, ainda, o uso que neles se faz de um outro ambiente – a natureza investida de um apelo ao natural como forma de estabelecer verdades sobre as sociedades e sobre homens e mulheres. O que acontece na "natureza" – configurada nos filmes como harmônica, equilibrada, não transformada – pode então ser tomado como padrão a ser seguido pelas sociedades humanas; ou seja, se nesse ambiente, que de certa forma reconstitui o “ jardim do Éden”, há

conflitos entre pobres e ricos, brancos e negros, nativos e estrangeiros, e assim por diante, isso também deve ser natural para as sociedades humanas.

Diante disso, o poder da representação é outro aspecto que merece ser discutido. A pergunta é a quem cabe representar o mundo, a boa natureza, a “má” natureza, o bom homem, a boa mulher, a boa nação, a boa raça? Como destaca Hall (1997b), os significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciando condutas, tendo efeitos reais e práticos, circulando através da cultura e da linguagem. Para salientar tais efeitos, ele faz o seguinte questionamento: “Pense no quanto profundamente são moldadas nossas vidas, dependendo de quais significados de masculino/feminino, negro/branco, rico/pobre, homossexual/heterossexual, jovem/velho, cidadão/estrangeiro estão em jogo em que circunstâncias” (p. 10).

Discutindo alguns filmes da Disney, Giroux (1995a, p59) diz que é importante questionar os significados que produzem, os papéis que legitimam e as narrativas que constróem e é essa proposição de Giroux, que resume, de certa forma, o que tentei fazer nesse texto e o que tentei fazer neste trabalho de pesquisa em que busco entender como a natureza tem servido como um cenário importante e determinante para dar legitimidade a determinados significados culturais que inscrevem e "aprisionam" alguns sujeitos em estereótipos que constróem e põem em evidência os "diferentes" como inferiores. Isso já nos diz Louro (2002) quando fala das identidades que se diferenciam do padrão e que aparecem em produções

mediáticas, ou seja, "as mulheres, os sujeitos homossexuais, as pessoas não brancas, os grupos rurais - que se tornam marcadas e que são constituídas como o "outro" (p.234).

Além de marcar determinados sujeitos, as representações também fazem o que nos diz Kellner (2001) que é ensinar o que são comportamentos certos e errados, o que se deve ou não fazer, o que é ou não a coisa certa. Então, as mulheres não podem ser agressivas, vê-se o caso da leoa Zira, do filme *Rei Leão II- o reino de Simba*. Por ser agressiva, vingativa, acaba morrendo sem que por ela chorem nem seus filhos. Dessa forma, também através dos filmes, meninos e meninas vão aprendendo qual a forma correta de ser e de viver neste mundo, ou seja, vão aprendendo determinadas identidades de gênero ou, como argumenta Rael (2002), vão conhecendo o que diz respeito a uma garota e o que diz respeito a um garoto, o que ele ou ela pode ser ou fazer.

Conforme nos aponta Parente (2001), há uma cultura, uma etnia ou uma raça que é considerada o padrão, por exemplo a européia branca, e que faz com que todos os diferentes a ela sejam vistos como desviantes, tendo que, de certa forma, tentar corrigir-se ou ser corrigido, para se igualar à norma.

Assim é, e, por isso, o reino de Scar (do mal, da escuridão, da cor negra) acaba unindo-se ao reino de Simba para aprender, dentro dele, o que é o padrão de vida correto. Eles unem-se para que um vá aprender com o outro a ser melhor e esse é mais um “ensinamento” que o filme nos traz.

Assim acontece também com as identidades nacionais, conforme comenta Hall (1997e): determinadas nações se auto-conclamam melhores do que outras, tornando-se um processo "natural" o de subjugação de alguns grupos étnicos, tirando deles sua língua, seus costumes, enfim, aculturando-os conforme o padrão estabelecido. Nos filmes que examinei isso é bastante evidente, especialmente em *Pocahontas*, onde a civilização européia vai tomando conta do território indígena para lá estabelecer a civilização. Conquistas violentas foram excluídas da narrativa do desenho animado, o que permite que o que é visto em outros contextos, e em outras histórias como a exploração de determinadas etnias, seja visto até com "bons olhos" nas representações dos DA. Também há a idéia de medo associada à "mistura" de grupos étnicos, isso porque alguns são considerados inferiores e outros "superiores". É o que nos aponta Hall (1996e), quando fala das imigrações de centro-americanos para os Estados Unidos, processo esse tão sutilmente representado no filme *Vida de Inseto* através dos personagens gafanhotos.

O caráter lúdico e de divertimento dos desenhos animados, já comentado no capítulo três, é o que permite que se construam determinados padrões e estereótipos sem suscitar, sobre isso, muito questionamento. O que quero dizer com isso é que esses filmes carregam uma aura de inocência e por isso seu efeito é ainda mais impressionante, já que através do prazer, da brincadeira, do divertimento vai-se aprendendo uma série de coisas, sem maiores problematizações. Também, como é apontado por Halas e Manvel (1979), o desenho animado exige alta concentração

do/a espectador/a devido ao rápido fluir dos acontecimentos. Agora imaginemos que uma criança assista a um desses filmes cerca de quinze/vinte vezes. Sem dúvida, os efeitos de sentido que produzem determinadas identidades culturais são fixados de forma bastante efetiva. O que me parece claro é que, cada vez mais, educadores/as têm que estar atentos a essas produções que raramente são questionadas justamente pelo caráter lúdico e "inocente" que as configura.

Discutir questões como as que levantei neste Estudo pode também ter efeitos sobre outros campos preocupados com as questões da natureza como a Educação Ambiental. Isso porque, como foi referido neste trabalho, a natureza vem sendo produzida discursivamente em muitas instâncias culturais. Nos trabalhos realizados na vertente dos Estudos Culturais, procura-se, então, examinar o que é dito sobre a natureza nessas instâncias para, conforme nos apontam Wortmann e Veiga-Neto (2001) entender "como esses códigos culturalmente estabelecidos operam na *fabricação* discursiva da natureza e, indiretamente, na constituição do próprio sujeito moderno"(p. 104). Não que as histórias sobre natureza que aponto nessa vertente sejam as que possam dar conta de toda a produtividade que sobre ela tem sido operada, mas sim que esses outros modos de olhar para a natureza e para os discursos que a ela se associam podem configurar-se em formas diferentes de focalizar o ambiente e as questões que a ele se referem. Ou seja, olhar para essa história e para muitas outras histórias parece ser uma direção bastante produtiva também para o campo da Educação Ambiental.

Referências bibliográficas

- AMARAL, Marise B. *Representações de Natureza e a Educação pela Mídia*.
Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED, UFRGS. 1997a.
- _____. O que a natureza vende? Um olhar sobre as representações de natureza no discurso publicitário. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, 1997b. p. 117-132.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papirus, 1993. 317p.
- AUMONT, Jacques et al. *A estética do filme*. Campinas: Papirus, 1995. 310p.
- BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1999. 12^a ed. 116p.
- BAUDRILLARD, Jean. Disneyworld Company. In: SILVA, Juremir M. da (Org) *Tela Total: mito-ironias da era do virtual e da imagem*. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 121-125.
- BAUMAN, Zygmunt. A busca da ordem. In: _____. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEARDSWORTH, Alan and BRYMAN, Alan. The wild animal in late modernity - The case of the Disneyization of zoos. London: Sage/ *Tourist Studies*, 2001, vol. I. p. 83-104.
- BRUZZO, Cristina. As histórias infantis de Disney. In: _____. *Coletânea Lições com Cinema: animação*, vol.4. São Paulo: FDE, 1996. p. 177-199.

BYRNE, Eleanor e McQUILLAN, Martin. *Deconstructing Disney*. London: Pluto, 1999. 209 p.

CANCLINI, Néstor G. *Consumidores e cidadãos- conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997. 268p.

_____. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 1999. 288p.

CARVALHO, Isabel Cristina de M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

COSTA, Marisa V. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 37-68.

CROWTHER, Barbara. Towards a feminist critique of television natural history programs. In: FLORENCE, Penny e REYNOLDS, Dee (Orgs.) *Feminist subjects, multi-media: cultural methodologies*. New York: Manchester University, 1995. p. 127-146.

CURRAN, James. El nuevo revisionismo em los estudios de comunicación: una revaluación. In: CURRAN, James; MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie. *Estudos Culturais y Comunicación. Analisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998, p. 383-415

CURRAN, James; MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie. *Estudos Culturais y Comunicación. Analisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998. 548p.

DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. In: _____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: 3Graal, 1988.

DIZARD, Wilson P. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. 327p.

DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. *Para ler o Pato Donald- comunicação de massa e colonialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª ed, 1982. 135p.

DROZ, Geneviève. A alegoria da caverna. In: _____. *Os mitos platônicos*. Brasília: UnB, 1997.

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

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

FABRIS, Eli T. H. *Representações de espaço e tempo no olhar de Hollywood sobre a escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Minidicionário da Língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FISCHER, Rosa B. O estatuto pedagógico da mídia. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, 1997. p. 59-79.

FISCHER, Rosa B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, 2001. p. 197-223.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Walt Disney*. Folha Ilustrada. 4 de dezembro de 2001.

FOUCAULT, Michel. Las Meninas. In: _____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GIROUX, Henry. A Disneização da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Territórios Contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 49-78.

GIROUX, H. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 132-158.

GIROUX, Henry. Son las películas de Disney buenas para sus hijos? In: STEINBERG, Sh. R. e KINCHELOE, J. L. (Org.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000. p. 65-78.

GRANDI, Roberto. *Texto y contexto em los medios de comunicación - análisis de la información, publicidad, entretenimiento y su consumo*. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1995.

GRÜN , Mauro. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v. 19, n. 2, 1994. p. 171-196.

GRÜN , Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

HALAS, John e MANVELL, Roger. *A técnica da animação cinematográfica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. 355 p.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, v.22, n. 2, 1997a. p. 15-46.

- HALL, Stuart. Introduction. In: HALL, Stuart. (org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University, 1997b. p. 1-14.
- HALL, Stuart. The work os representation. In: HALL, Stuart. (org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University, 1997c. p. 15-71.
- HALL, Stuart. The spectacle of the other. In: HALL, Stuart. (org.) *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage/Open University, 1997d. p. 225-290.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz T. da Silva e Guacira L Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997e.
- HARAWAY, Donna J. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- HOLLANDA, Heloisa B. de. Feminismo em tempos pós-modernos. In: _____. *Tendências e impasses - o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 7-19.
- JAMESON, Fredric. Pós-Modernismo. *A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2000. 431p.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-131.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma Pedagogia Pós-Moderna. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

_____. *A cultura da mídia*. Bauru: EDUSC, 2001.

KESSELRING, Thomas. O conceito de *Natureza* na História do pensamento ocidental. Porto Alegre: *Episteme*, n.11, 2000. p. 153-172.

KILPATRICK, Jacquelyn. Disney's Politically Correct Pocahontas. Race in contemporary american cinema: part 5. *Cineaste*, 21 (4): 36-37, 1995.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LATOURETTE, Bruno. *A esperança de Pandora*. Bauru: EDUSC, 2001.

LENOIR, Thimoty. A ciência produzindo a natureza: o museu de história naturalizada. Porto Alegre: *Episteme*, v. 2, n.4, 1997a. p. 55-72.

LENOIR, Thimoty. A virtualidade na ciência: o caso das cirurgias virtuais. Porto Alegre: *Episteme*, v. 2, n.4, 1997b. p. 73-101.

LOURO, Guacira Lopes. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p.423-446.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, Cristina & UNBEHAUM, Sandra G (Orgs.). *Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira*. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002. p. 225-242.

LUTZ, Catherine e COLLINS, Jane. The photograph as an intersection of gazes - The example of National Geographic. In: TAYLOR, Lucien (Org.) *Visualizing Theory*. New York: Routledge. 1993

- MARINHO, Celisa Carolina Alvares. *Signos em Animação- uma introdução à linguagem do desenho animado*. Dissertação de Mestrado. PPG em Comunicação e Semiótica- PUCSP. 1992. 170p.
- MASCARELLO, Fernando Soares. *Viva Glauber, viva Hollywood: por uma teoria plural do espectador cinematográfico*. Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, UFRGS, 1999.
- McROBBIE, Angela. *More!:* nuevas sexualidades em las revistas para chicas e mujeres. In: CURRAN, James; MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie (Orgs.). *Estudios Culturais y Comunicación. Analisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo*. Barcelona: Paidós, 1998. p.263-296.
- MENSER, Michael e ARONOWITZ, Stanley. Sobre los estudios culturales, la ciencia y la tecnología. In: ARONOWITZ; MARTINSONS e MENSER (Org.) *Tecnociencia y cibercultura: la interrelación entre cultura, tecnología y ciencia*. Barcelona: Gràfiques 92, 1998. p. 21-46.
- MOREIRA, Antonio F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. Campinas: CEDES, 2002. p. 15- 38.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.
- PARENTE, Regina M. As faces da relação entre preconceito racial e educação: muito além dos jardins. In: Schmidt, Sarai (Org.). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 15-19.
- POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da Etnicidade*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PRATT, Mary Louise. *Os olhos do império: relatos de viagem e transculturação*. Bauru: EDUSC, 1999.

RAEL, Claudia Cordeiro. *A mocinha mudou para melhor? Gênero e Sexualidade nos desenhos da Disney*. Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED, UFRGS. 2002.

RORTY, Richard. A filosofia sem espelhos. In: _____. *A filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.

RUSE, Michael. *Sociobiologia; senso ou contra-senso?* São Paulo: EDUSP, 1983.

SARDAR, Ziauddin e VAN LOON, Borin. *Introducing Cultural Studies*. New York: Totem Books, 1998.

SARLO, Beatriz. A democracia midiática e seus limites. In: _____. *Paisagens imaginárias*. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 117-128.

SCHULMAN, Norma. *O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 167-224.

SCHWANTES, Lavínia. *Educação e Lazer: a produtividade do Museu de Ciência e Tecnologia da PUCRS*. Dissertação apresentada como pré-requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, FAGED, UFRGS. 2002.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a nação: hierarquias raciais e o papel do racismo na política de imigração e colonização. In: MAIO, Marcos M. e SANTOS, Ricardo V. (Orgs.) *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996. p. 41- 58.

SILVA, Salete T. de Almeida. A linguagem cinematográfica na escola: uma leitura d' O Rei Leão. In: Adilson CITELLI (Org.). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 81-108.

SPINK, Mary J. O estudo empírico das Representações Sociais. In: SPINK, Mary J. (Org.) *O conhecimento do cotidiano*. São Paulo: Brasiliense, 1993. p 85-108.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H. da ; AZEVEDO, José C. de e SANTOS, Edmilson S. dos (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

STEINBERG, Shirley R. e KINCHELOE, Joe L. Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. In: _____. *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata, 2000. p. 15-43.

TASKER, Yvonne. Aproximación al nuevo Hollywood. In: CURRAN, James; MORLEY, David e WALKERDINE, Valerie (Orgs.) *Estudios culturales y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998. p.323-346.

THOMAS, Keith. *O homem e o mundo natural*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2000. p. 37-69.

VEIGA-NETO, Alfredo J. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

- VEJA, revista. *Novidades no Reino da Fantasia*, 22 de abril de 1998. p. 94-100.
- WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. Porto Alegre: *Educação e Realidade*, n. 20 (2), p. 207-226, 1995.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Investigação e Educação Ambiental - uma abordagem centrada nos processos de construção cultural da natureza. In: *Anais do Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: Tendências e Perspectivas*. 2001a.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. In: *Pro-posições*, vol. 12, N. 1 (34). Campinas: FAGED/UNICAMP, 2001b. p. 151-161.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa V. (Org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 73-92.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa M. H. (Org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 19-46.
- WORTMANN, Maria Lúcia C. e VEIGA-NETO, Alfredo J. *Estudos Culturais da Ciência e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 136p.

