



Raquel Gonçalves Salgado

**SER CRIANÇA E HERÓI NO JOGO E NA VIDA:
A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2005



Raquel Gonçalves Salgado

Ser Criança e Herói no Jogo e na Vida:

A infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Solange Jobim e Souza

Orientadora
Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Profª Sonia Kramer

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação – PUC- Rio

Profª Lucia Rabello de Castro

Departamento de Psicologia – UFRJ

Profª Ana Luiza B. Smolka

Psicologia Educacional – UNICAMP

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial de Pós-Graduação
e Pesquisa do Centro de Teologia e Ciências
Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2005.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Raquel Gonçalves Salgado

Graduou-se em Bacharelado, Formação de Psicólogo e Licenciatura Plena em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1992. Concluiu o Curso de Especialização em Alfabetização na Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis em 1997. Obteve o título de Mestre em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1996. É professora de Psicologia da Educação do Departamento de Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, do *Campus* de Rondonópolis, desde 1993.

Ficha Catalográfica

Salgado, Raquel Gonçalves

Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados / Raquel Gonçalves Salgado; orientadora: Solange Jobim e Souza. – Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

245 fls.: il.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia.

Inclui referências bibliográficas.

1. Psicologia – Teses. 2. Infância. 3. Cultura lúdica. 4. Brincar 5. Desenhos animados I. Souza, Solange Jobim e. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Ao meu querido Daniel, fonte inspiradora deste trabalho,
por sua existência que a cada dia me renova e
convida a embrenhar-me nos enigmas da infância.

Às crianças, heróis e heroínas dessa jornada,
por suas experiências, saberes, fantasias e histórias,
que transformaram a pesquisa em um diálogo de
permanentes desafios e inesquecíveis aventuras.

Aos meus pais, Nilda e Renato,
por serem meu porto-seguro, energia viva que me dá
apoio, força e coragem para acreditar em meus
sonhos e realizá-los.

Ao Miguel, meu companheiro,
por compartilhar comigo a vida e traduzir essa
trajetória em solidariedade e amor.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a Solange Jobim e Souza, pelo olhar crítico que desmistifica, pelo suporte e apoio que permitiram romper as fronteiras do previsível e vislumbrar outros horizontes, e pela amizade que construímos no decorrer dessa jornada.

Ao Prof. David Buckingham, meu orientador durante o Doutorado-Sanduíche desenvolvido no *Centre for the Study of Children, Youth and Media*, no Institute of Education, University of London, pela acolhida gentil em terras distantes e por ter me proporcionado outros olhares e uma valiosa interlocução.

Ao meu filho Daniel, co-orientador na área dos desenhos animados, pelos conhecimentos compartilhados, em longos e tensos diálogos, sobre histórias, personagens, jogos e cartas que têm presença marcante neste trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora, professoras Sonia Kramer, Lúcia Rabello de Castro, Ana Luiza Smolka, Rosália Duarte, Cláudia Garcia e Maria Luiza Oswald, por terem participado, de modos diversos, das reflexões que permeiam este trabalho e pela oportunidade de diálogo que, a partir de então, se abre.

Aos amigos do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade (GIPS), pela partilha de idéias, conhecimentos e questões. À Ana Elisabete, integrante do Grupo e companheira da turma de Doutorado, pela amizade sincera e solidária, uma das grandes conquistas dessa trajetória. Ao Felipe, ex-membro do Grupo, por partilhar conosco seus conhecimentos na área de animação.

À Rita, amiga e companheira de pesquisa, pelos desafios e aventuras compartilhados, possíveis de se realizar por seu apreço ao diálogo e pela escuta sempre atenta. Também sou, especialmente, grata por formarmos, junto com Ana, o trio imbatível das *Meninas Superpoderosas*.

Ao Serviço Social do Comércio (SESC), por ter aberto as portas para os nossos projetos e idéias, em especial, à Regina, pela acolhida generosa e pelo apoio prestado à realização desta pesquisa.

À Suzana, professora das crianças e heroína na arte de educar *sin perder la ternura*, pela sua participação significativa na experiência que agora se transforma em escritura, materializada na escuta solidária, nas iniciativas e na presença constante ao longo da pesquisa.

À Patrícia Alves, animadora da Empresa de Múltiplos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (MULTIRIO), pelo suporte técnico indispensável à realização da animação *O sonho de Iago* e por partilhar conosco sua experiência na arte de animar.

Ao Newton Cardoso, pela fascinante trilha sonora que dá vida e incrementa as façanhas de nossos heróis na terra dos dinossauros, retratadas na animação *Jurassic Park III*.

Aos amigos do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso/Rondonópolis, por terem incentivado meu ingresso no Doutorado e pelo apoio institucional prestado durante os quatro anos de afastamento.

Ao meu irmão, Ricardo, um autêntico *otaku*, representante de uma geração de adultos *experts* em desvendar as novas tecnologias, que transitam por muitos *links* da cultura lúdica contemporânea, pela dedicação na formatação da tese.

Ao Miguel, companheiro de todas as horas, pela perseverança em escutar minhas dúvidas, dilemas e idéias e pela presença permanente e aberta ao diálogo em todos os momentos dessa trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro concedido através do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD).

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo auxílio financeiro concedido para a realização do Doutorado-Sanduiche no Institute of Education, University of London, no período de outubro de 2003 a março de 2004.

Resumo

Salgado, Raquel Gonçalves, Solange Jobim e Souza (orientadora). **Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados**. Rio de Janeiro, 2005, 245p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Compreender identidades e valores construídos pelas crianças, em suas brincadeiras e jogos, a partir das interfaces com os desenhos animados contemporâneos é o principal objetivo deste trabalho. Tomando como eixos de análise a representação da criança como protagonista e herói e a configuração de novas fronteiras entre os mundos infantil e adulto nesses textos midiáticos, pretende-se discutir os modos como crianças e adultos definem e negociam papéis e lugares sociais na cultura contemporânea. A busca por competências, saberes e informações para a inserção em uma cultura lúdica, que se configura em rede e é atravessada por narrativas de diversos suportes midiáticos, apresenta-se como um outro aspecto relevante nas experiências cotidianas da infância contemporânea e, por isso, consiste, também, em um dos focos de análise. Os conceitos de dialogismo e alteridade, de Mikhail Bakhtin, são centrais por permitirem, de um lado, compreender as relações entre a experiência subjetiva e os discursos midiáticos e, de outro, construir uma perspectiva metodológica voltada à construção de conhecimentos e experiências por parte de crianças e adultos no próprio processo de pesquisa.

Palavras-chave

Infância; brincar; cultura lúdica; desenhos animados.

Abstract

Salgado, Raquel Gonçalves, Solange Jobim e Souza (supervisor). **Being child and hero in play and life: contemporary childhood, play and cartoons.** Rio de Janeiro, 2005, 245p. Doctoral Thesis – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

To comprehend how children construct values and identities in their play and games, through interfaces with contemporary cartoons, is the main objective of this work. Assuming the representation of child as protagonist and hero and the configuration of new boundaries between childhood and adulthood on these media texts as analysis axis, this research intends to discuss the ways children and adults have been defining and negotiating social roles and places in contemporary culture. The search for competencies, knowledge and information for the entrance in a play culture, which is designed as a network and crossed by narratives from different media, constitutes another relevant aspect in children daily experiences, that is why it is also considered as one of the analysis focus. Dialogism and alterity concepts, defined by Mikhail Bakhtin, are central because they allow, on the one hand, to comprehend the relationship between subjective experience and the media discourses and, on the other hand, to construct a methodological view aimed at the construction of knowledge and experiences by children and adults during the research process.

Keywords

Childhood; play; play culture; cartoons.

*Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez.
Cuando yo soñaba
un mundo al revés.*

José Agustín Goytisolo

Sumário

1. Introdução	15
2. Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas	21
2.1. Dialogismo e alteridade na produção de conhecimento	21
2.2. A pesquisa de campo	27
2.3. A construção de uma perspectiva metodológica de intervenção	34
3. A infância em questão: A relação entre crianças e adultos na história e na cultura	40
3.1. A construção do conceito moderno de infância	40
3.2. Desenvolvimento, história e cultura: Uma crítica à linearidade da vida humana	46
3.3. A infância contemporânea e as fronteiras entre os mundos infantil e adulto	55
4. Animação e infância: Do mundo Disney à era dos pequenos heróis contemporâneos	67
4.1. Um breve percurso pela história da animação	67
4.2. Dos mangás aos animes: Entrando no mundo da animação japonesa	77
4.3. Heróis e monstros em ação: As animações produzidas pelas crianças	84
4.4. Os desenhos animados contemporâneos: O diálogo das crianças com os pequenos heróis do mundo da animação	97
4.4.1. <i>Pokémon, temos que pegar!</i> : Uma jornada de treinos, competições e conquistas	98
4.4.2. O mundo digital de <i>Digimon</i>	104

4.4.3. <i>As Meninas Superpoderosas: Doces e meigas, destemidas e sagazes</i>	108
4.4.4. Jimmy Neutron: Criança, gênio e herói	114
4.4.5. <i>Yugioh: Do Jogo das Sombras ao Monstros de Duelo</i>	118
4.4.6. Entre a autonomia e a dependência: O paradoxo dos pequenos heróis dos desenhos animados contemporâneos	121
5. O brincar, desenhos animados e cultura lúdica	123
5.1. Brincadeira, jogo e cultura	123
5.2. Na relação com os desenhos animados, as múltiplas formas de brincar	137
5.3. O brincar como resposta à visão adulta sobre a infância	143
5.4. A cultura lúdica contemporânea: A criança na rede transmídia	152
5.4.1. O desenho animado como passaporte para o jogo de cartas: O caso <i>Yugioh</i>	154
5.4.2. Uma cultura lúdica intertextual: A criança na rede transmídia contemporânea	163
6. O jogo de identidades	170
6.1. Alteridade, exotopia e identidade	170
6.2. Ser autor e herói no jogo e na vida	175
6.2.1. No mundo do faz-de-conta, os papéis de autor e herói	178
6.2.2. Criando histórias e compondo identidades	184
6.2.3. <i>Yugioh</i> : Um jogo de cartas e identidades	191
6.2.4. O jogo de identidades na vida	193
6.3. Entre a ficção e a realidade: O que significa ser criança poderosa	196
6.3.1. O poder mágico	198
6.3.2. O poder pragmático	201
6.4. O poder como competência e expertise	206
6.5. Consumo, identidade, competência e poder	214

6.6. “Meninas em ação!”: A busca por poder e espaço social	220
7. Conclusão	229
8. Referências Bibliográficas	240

Lista de figuras

Figura 1 - Compenetrados, crianças e adultos assistem a uma das sagas de <i>As Meninas Superpoderosas</i> (à esquerda) e às aventuras do menino gênio, Jimmy Neutron (à direita).	32
Figura 2 - Zootroscópio.	68
Figura 3 - Praxinoscópio.	69
Figura 4 - Cenas da animação <i>O Sonho de Iago</i> .	88
Figura 5 - <i>Storyboard</i> da animação <i>Jurassic Park III</i> .	94
Figura 6 - Cenas da animação <i>Jurassic Park III</i> .	96
Figura 7 - Ash com seus amigos, Misty e Brock, e seu Pokémon de estimação, Pikachu.	99
Figura 8 - Professor Carvalho: o retrato de um Mestre-Pokémon, que conjuga experiência e sabedoria.	101
Figura 9 - Tai Kamiya e a turma de Digiescolhidos.	104
Figura 10 - Florzinha, Lindinha e Docinho, rumo à defesa de Townsville.	109
Figura 11 - Pequeninas, porém poderosas. Nem mesmo Macaco-Loço é capaz de detê-las.	109
Figura 12 - Meninas e Professor, surpreendidos pelo monstro-peixe gigante.	113
Figura 13 - À esquerda, Jimmy e Goddard verificando mensagens de outras galáxias. À direita, mais uma de suas engenhocas em cena: a escova de dentes robótica.	116
Figura 14 - Durante o jogo, o diálogo entre a paixão de Yugi e a sabedoria de Yami Yugi.	120
Figura 15 - Com gestos, sorrisos e olhares, Gustavo brinca com a cena de batalha entre os Pokémons (à esquerda). Atravessando os limites da tela da TV, ele entra no mundo de Kirikou, imitando o javali (à direita).	139
Figura 16 - Carta-monstro.	154
Figura 17 - Carta-magia.	155
Figura 18 - Carta-armadilha.	155

Figura 19 - Dispondo as cartas sobre a mesa, as crianças definem suas estratégias de duelo.	157
Figura 20 - <i>Monstro que Renasce</i> – uma das cartas-magia mais cobiçadas pelas crianças.	160
Figura 21 - <i>Zoio</i> : um dos monstros que participam da <i>Batalha dos Ogo Pogos</i> .	165
Figura 22 - <i>Temos que pegar!</i> – o lema de <i>Pokémon</i> é vivido pelas crianças no jogo <i>Poketapa</i> .	166
Figura 23 - Matheus nos papéis de vilão e vítima no faz-de-conta <i>A navalha negra</i> .	179
Figura 24 - As meninas, ao som de <i>Assererrê</i> , miram-se na outra em busca de perfeição.	224
Figura 25 - Ao som de <i>Baba Baby</i> , olhares e atitudes participam da dança.	224

1 Introdução

Meu compromisso é sempre vencer. Liberdade! Nova era vai chegar. Pra ser um mestre, Pokémon-Mestre, eu vou escrever a nova história. Vou ser um Mestre-Pokémon! Ser alguém com um poder maior que você já tem. E com a alegria de viver, ninguém vai me deter. O sonho é poder! Temos que pegar!¹

As palavras da música fazem um chamado: “Meninos e meninas do planeta, uni-vos!” A nova era já chegou e ela depende de vocês, Ash, Tai Kamiya, Florzinha, Lindinha, Docinho, Jimmy Neutron, Yugi, crianças que habitam o mundo virtual, e crianças de carne e osso que povoam nosso “mundo real”. São todas elas crianças do século XXI, meninos e meninas superpoderosos, heróis do nosso tempo!

Competir, vencer e poder – metas a serem perseguidas por crianças que escapam da tela da TV, dos *cards* e dos *games* para fazer parte da vida das crianças de carne e osso, penetrando em seus imaginários e participando de seus ideais. São várias as infâncias que se espalham pelo mundo afora e transitam nas diversas paisagens de nosso cotidiano. Imersas nessas infâncias, as crianças, à sua maneira, aprendem e criam formas de compor seu perfil de herói. Crianças com vidas marcadas pela fome e violência, que aprendem, desde cedo, a criar estratégias para sobreviver em um mundo hostil e excludente. Crianças que lidam com a violência como acontecimento cotidiano e acabam transformando-a em meio de sobrevivência e signo de status e poder, manifesto nos fuzis e metralhadoras potentes que carregam ao participarem do tráfico de drogas e terem a incumbência de se defender contra as investidas policiais. Há também meninos abastados que, embora não experimentem a miséria econômica, sofrem com a solidão e o individualismo oferecidos como consolos perversos para aqueles que não são agraciados pelo título de herói, concedido pela seletiva cultura do empreendimento e, por isso, invadem escolas, armados até os dentes, dando fim, em apenas alguns segundos, à vida de seus colegas, professores e às suas próprias

¹ Letra da música-tema do desenho animado *Pokémon*.

vidas, como em um filme de ação. Crianças que convivem com a guerra e vivem na própria pele os efeitos da violência, do preconceito e da intolerância entre os povos. Crianças de negócios e com agendas lotadas, que se preparam arduamente, em cursos e treinamentos, para administrar o patrimônio familiar e herdar seus ideais de conquistas e sucesso. Crianças, imersas no mundo midiático, que se definem como telespectadoras, colecionadoras, consumidoras, jogadoras, *experts* em manipular, decifrar e traduzir tecnologias e signos da cultura contemporânea e autênticas heroínas das sagas de nossa época. Crianças que, há séculos e décadas, herdaram nossas inquietações, esperanças, tragédias e ideais, materializados em projetos de cidadania construídos com o propósito de educá-las. Há, por fim, crianças gritando, chorando, consumindo, apelando, sofrendo, assistindo e vivendo as aventuras e os desafios que os episódios da vida, dia após dia, revelam. Nessas paisagens, onde estamos nós, adultos? Presenciamos tais paisagens, talvez, perplexos, saudosos do nosso tempo de infância em que o mundo, para nós, tinha pé e cabeça, e angustiados, refletindo sobre o sentido da vida e buscando saídas do claustro em que estamos para podermos iniciar o diálogo com os meninos e as meninas que estão diante de nossos olhos e se deparam com o nosso olhar como se tivessem palavras engasgadas, ainda por serem ditas, ou como se esperassem de nós respostas para suas demandas, apelos e conflitos.

Crianças da e na contemporaneidade, ícones da rebeldia e da subversão, do tempo das incertezas e de certezas absolutas, sujeitos da era do esfacelamento das fronteiras e da demarcação de outras, signos do nosso devir, de nossas esperanças, de nossa barbárie e, parafraseando Walter Benjamin (1986), que representam um misto de tragédia com progresso.

Tendo como panorama esses dilemas, muito presentes em nossos cotidianos e em nossas relações com as crianças no mundo contemporâneo, este trabalho consiste em um convite à reflexão sobre a infância contemporânea, que tem como pano de fundo as relações entre crianças e adultos, mediadas pela cultura midiática. Além disso, nasce a partir das inquietações que, há uma década, têm marcado minha vida como mãe e educadora. Muitas das palavras, teorias e reflexões que dão corpo a este trabalho expressam os desafios e as aprendizagens com que tenho me deparado ao longo dessa trajetória. Do lugar de mãe, tenho sido desafiada a dedicar grande parte de minha vida a ser co-autora da infância de um menino de dez anos, que, com suas experiências e saberes, também transforma, a

cada dia, meus modos de perceber a vida, de enxergar os dilemas e desafios de nosso tempo e de confrontar meus conceitos e verdades. Do lugar de educadora, como formadora de professores de crianças, na área da Psicologia da Educação, tenho sido convidada a me debruçar, junto com meus alunos-professores – maior parte do corpo discente do Curso de Pedagogia em que leciono –, sobre os desencontros, cada vez mais intensos, que têm caracterizado suas relações com as crianças nas escolas. Buscando suportes nos referenciais teórico-metodológicos oferecidos pela formação acadêmica para compreender e lidar com as crianças que têm a responsabilidade de educar, esses professores percebem o abismo que há entre a uniformidade da teoria transmitida e a diversidade das infâncias com que se deparam em suas vidas. Constatam o fato de que o tão cobiçado conhecimento acadêmico pouco ou nada diz sobre as crianças que estão diante deles nos bancos escolares, manifestando atitudes, saberes e experiências que escapam dos enquadres teóricos até então consolidados e divulgados.

Essa experiência tem desafiado, e muito, minha prática docente, como professora e pesquisadora envolvida com questões relativas à infância. Uma das respostas provocadas por esse desafio é a realização deste trabalho, que tem como viés a construção de um olhar crítico sobre a cultura infantil, atravessada pelo consumo de objetos, informações, imagens, histórias e personagens, que fazem parte das fantasias, dos ideais e das experiências lúdicas das crianças de nossa era. É com esse olhar que pretendo refletir sobre como e a partir de que referenciais – teóricos e metodológicos – é possível compreender a infância no mundo contemporâneo a partir da alteridade vivida entre crianças e adultos, instaurada como marca dos diálogos que definem as relações no decorrer do processo de pesquisa.

Estranhamento. Talvez essa seja a primeira sensação que temos quando pensamos no universo infantil no mundo atual. Estranhamento causado pelas incertezas que os paradigmas psicológicos e pedagógicos hoje indicam diante das transformações visíveis que a atual geração manifesta. Se antes a ciência psicológica, com todo o seu aparato conceitual e metodológico, pretendia analisar, descrever, categorizar e prever os fenômenos humanos – e aí incluímos a vida infantil –, atualmente, essa mesma ciência não pode ficar ileso diante desse mundo de significativas mutações. Rever, questionar, refletir e construir outras formas de pesquisar e teorizar sobre o humano e a cultura são exigências das ciências

humanas e sociais de nosso tempo. Esse redimensionamento do conceito de infância no interior da psicologia do desenvolvimento, por exemplo, já se faz presente em trabalhos como o de Jobim e Souza (1996) e Castro (1999), que apontam para a necessidade de compreender a criança a partir das transformações que caracterizam a vida social e a cultura na contemporaneidade.

Sabemos que, enquanto pais e educadores, já deixamos de ter, há muito tempo, a exclusividade no papel de educar as crianças, uma vez que essa função hoje também é cumprida por outros atores e instâncias sociais, como é o caso da mídia e, sobretudo, de seus profissionais, produtores de narrativas que participam do enredo de fabulações e jogos ao oferecer às crianças referências simbólicas para compor suas culturas lúdicas e penetram, cada vez mais, no processo educativo das novas gerações. Isso, sem dúvida alguma, tem gerado outras relações e contextos sociais, em que são forjadas novas formas de aprendizagem e desenvolvimento, outros valores e conhecimentos, outros modos de participar da vida social e, portanto, outras constituições subjetivas.

Admitir que a criança não seja mais a mesma de décadas anteriores tem sido praticamente questão de consenso. O que se nos coloca, então, é: como ficamos nós, adultos, diante dessa constatação? Que alterações também temos sofrido ao percebermos que nossos papéis e lugares sociais em relação à criança têm se transformado? Nossos valores e conhecimentos têm sido, de fato, alterados ou permanecido refratários a essas transformações? A essas questões soma-se o fato de que incitada a participar de uma rede multimídia de informação, a criança se depara com linguagens que, prontamente, precisa dominar para poder se apropriar de regras de conduta que definem o status de sua participação nessa rede. Ao longo dessa jornada, que começa logo nos primeiros anos de vida, a criança se vê diante de uma série de exigências vigentes no ato de brincar e na cultura lúdica da qual participa. A busca desenfreada pelo título de “jogadora *expert*” é uma das razões que orientam a decisão de cumprir essas exigências. Vale destacar que a busca dessa expertise concretiza-se tanto no domínio das informações que transitam pela rede quanto no consumo dos artefatos a estas associados.

Essas reflexões nos fazem pensar como as crianças do nosso tempo percebem e compreendem os signos que circulam na cultura em que vivem, como constroem conhecimentos e valores nas interfaces com esses signos e como compõem suas identidades, definindo a si próprias e os outros na relação com os

discursos que transitam nessa cultura. Sob essa perspectiva, delinea-se o presente trabalho, cujo objetivo é compreender, em suas brincadeiras e jogos, os valores, os conhecimentos e as identidades que as crianças constroem a partir de personagens e histórias trazidas pelos desenhos animados contemporâneos. Interessa-nos, em especial, refletir sobre como as crianças, brincando, jogando e criando histórias, que também aparecem como experiências lúdicas, criam, representam e vivem o perfil do herói, tecido no diálogo com discursos sobre a infância e sua relação com a vida adulta que norteiam grande parte dos desenhos animados atuais.

Neste trabalho, os desenhos animados são os textos midiáticos que ganham maior visibilidade por duas razões: terem como suporte a televisão, meio de comunicação mais popularizado atualmente, que se estende a diversos grupos sociais, e serem constituídos por narrativas que convidam a criança à brincadeira e ao jogo, além de apresentar-lhe modos de ser criança no mundo em que vive. Todavia, com o desenrolar da pesquisa de campo, deparamo-nos com a impossibilidade de nos atermos a um único texto midiático, dada a intertextualidade que define e constitui a cultura lúdica contemporânea ao assumir a forma de uma extensa rede composta por narrativas e produtos, que advêm de diversos suportes midiáticos e estão conectados entre si.

O brincar, por sua vez, apresenta-se como eixo metodológico por caracterizar-se como uma atividade que se abre para o diálogo entre a experiência subjetiva e a cultura e constituir-se, nesta pesquisa, como espaço privilegiado para a compreensão das experiências e da cultura infantis, provocada pela presença e confronto de visões, valores e sentidos advindos da alteridade vivida nas relações construídas entre crianças e adultos no processo de pesquisa.

O propósito de acrescentar contribuições à produção teórica na área da psicologia do desenvolvimento ao rever e discutir os paradigmas até então consolidados sobre a infância, assim como tecer outras formas de análise que contemplem os modos de subjetivação da criança na cultura contemporânea é, também, uma das ambições deste trabalho. Em se tratando da formação de professores – contexto de minha atuação como educadora –, essas contribuições têm significativas repercussões, uma vez que abrem fendas para que o professor busque outras formas de compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças, que tenham como eixo a cultura, a linguagem e o lúdico e possibilitem práticas educativas voltadas para a crítica e a criação cultural. Assim, pode-se,

também, vislumbrar, com este trabalho, contribuições para a compreensão do papel da escola no mundo contemporâneo, no que se refere à construção de modos de compreender e se relacionar, de maneira crítica e criativa, com os processos de comunicação que caracterizam a cultura contemporânea.

Esta pesquisa ganha vida em duas turmas de recreação infantil de uma das unidades do SESC (Serviço Social do Comércio), no município do Rio de Janeiro e, desde o início, traz as marcas dos diálogos permanentes com outra pesquisa, realizada também nesse contexto pela Prof^a Rita Marisa Ribes Pereira², cuja presença faz da trajetória que vai do trabalho com as crianças e professoras à produção deste texto uma experiência viva de construção de conhecimento pautada na partilha de idéias e reflexões.

Terminamos este texto introdutório com algumas interrogações que costumam as reflexões aqui tecidas. São elas: no cenário contemporâneo, como podemos situar crianças e adultos? Que lugares e papéis sociais eles passam a ocupar? Que novas configurações a infância e a vida adulta têm assumido nas mediações cotidianas de crianças e adultos com os discursos midiáticos? Quem é o outro do desenho animado com o qual a criança dialoga e define os contornos de sua própria identidade? São essas questões que atravessam as histórias de aventuras, duelos, heróis, monstros gigantes, poder, conquistas, hierarquias e exclusões, vividas por crianças nos episódios dos desenhos animados e pelas crianças que habitam as paisagens da vida cotidiana. São questões que não se findam aqui, nas palavras deste texto, mas se abrem a outras questões, vindas das interlocuções que pretendem provocar.

² A pesquisa de campo, principalmente durante o ano letivo de 2002, foi realizada em parceria com a Prof^a Rita Marisa Ribes Pereira, coordenadora adjunta do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade (GIPS), sob a coordenação geral da Prof^a Solange Jobim e Souza, do Departamento de Psicologia, da PUC-Rio, e professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na ocasião, Rita desenvolvia, também, o trabalho de campo como parte de sua tese de Doutorado *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade*, já concluída, que, entre outros projetos de pesquisa, compunha, juntamente com esta pesquisa, o eixo “Mídia, Consumo e Desenvolvimento Humano”, parte integrante do trabalho de pesquisa desenvolvido pelo GIPS.

2

Dialogismo e alteridade como estratégias metodológicas

2.1

Dialogismo e alteridade na produção de conhecimento

Como pilares fundamentais desta pesquisa, o dialogismo e a alteridade, tal como Mikhail Bakhtin (1992, 1998) os compreende e define, não são conceitos restritos ao trabalho de análise, mas permitem também a construção de um modo de se relacionar com o outro, compreendê-lo e produzir conhecimento sobre as relações e experiências que se constituem no ato e no contexto da pesquisa. O próprio ato de investigar já mobiliza uma relação de alteridade, estabelecida entre o pesquisador e a realidade ou outros sujeitos a conhecer, aberta à diversidade de lugares e pontos de vista assumidos, que se encontram e confrontam na trajetória da construção do conhecimento (Amorim, 2001). É, pois, na esfera dos discursos, tecidos nas relações sociais, que encontros e desencontros de valores e visões de mundo acontecem e abrem possibilidades para o conhecimento da vida social e da experiência subjetiva. Pesquisar o humano e suas interfaces com a vida social e cultural não remete a um ato de cognição e discurso sob a exclusividade daquele que se propõe a conhecer (o pesquisador). O sujeito, objeto do conhecimento, não se coloca como *coisa muda* (Bakhtin, 1992, p. 403), mas como um sujeito que também fala e responde, alterando o curso dos acontecimentos no decorrer da pesquisa. Nessa relação, o diálogo é inesgotável e não aparece somente nas interlocuções estabelecidas no processo de pesquisa, mas atravessa os discursos tecidos no ato de compreender e nas diversas experiências e relações que dão vida a esse processo. Desse modo, o dialogismo e a alteridade fazem da busca pelo sentido, na pesquisa em ciências humanas, um acontecimento compartilhado, que sobrevive apenas na relação com o outro.

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa

sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade (Bakhtin, 1992, p. 386. Grifo do autor).

Para Bakhtin, o discurso está na produção da cultura e da vida social, na criação artística e na constituição da vida subjetiva. Como acontecimentos discursivos, todas essas esferas encontram na linguagem o motor que dinamiza sua existência. Não há linguagem sem a presença de um outro a quem o discurso se refere e responde, portanto, não há vida discursiva sem o diálogo que extrapola suas fronteiras e cria elos de conexão com a cultura e a experiência subjetiva. Nenhum enunciado, para Bakhtin, sobrevive no isolamento. Orientando-se para o passado, o que já foi dito, e para o futuro, a resposta que está por vir, cada enunciado se une a outros enunciados, compondo a cadeia da comunicação verbal, na qual o início e o fim do diálogo não se encontram definitivamente demarcados.

Bakhtin insiste, também, na impossibilidade de um locutor ser o primeiro ente a romper o silêncio do mundo. Não há o *Adão bíblico* (1992, p. 319), aquele que desvirgina o mundo com a enunciação da primeira palavra. Todos os enunciados são respostas a outros que já foram ditos e ainda serão ditos. Sua própria compreensão exige uma resposta, ou melhor, uma atitude responsiva ativa, que faz do interlocutor também um locutor. Assim, as fronteiras entre os enunciados se definem por essa alternância dos falantes, que, mesmo na posição de ouvintes, participam ativamente de sua construção. Não há expressão humana em um mundo mudo, que não se dirija a outro discurso ou sujeito, cujo direito de réplica participa da construção da resposta presumida pelo locutor, afetando seu enunciado. Desse modo, o dialogismo é, para Bakhtin, o princípio que norteia a vida discursiva e marca sua presença em todo e qualquer enunciado. Todavia, não se reduz à comunicação interpessoal, entre locutores e ouvintes, mas pressupõe também relações com enunciados anteriores, ditos por outros em épocas, gerações e contextos diversos, e com o próprio sistema da língua já existente.

O dialogismo afeta o discurso por fora e por dentro. Não apenas constitui os elos entre os interlocutores, como também participa da vida interna do discurso ao orquestrar as vozes sociais que o compõem. Pontos de vista, posições e perspectivas sociais dão o tom ao objeto do discurso, que se define como o “querer-dizer” do locutor e o lugar onde suas emoções, valores e visões de mundo se cruzam com pontos de vista, posições e perspectivas sociais de outros

discursos. O discurso não se dirige apenas ao seu objeto, mas também ao discurso tecido pelo outro sobre esse mesmo objeto. Participam, portanto, da composição do enunciado seu objeto, abraçado pelas intenções do locutor; o sistema da língua, território da palavra neutra; e os discursos alheios, oriundos de outros contextos e portadores de outras vozes, passadas ou futuras, que também dizem algo sobre o objeto em questão. Assim, configura-se a vida íntima da dialogia discursiva para Bakhtin.

Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (Bakhtin, 1998, p. 86).

Todo discurso extrapola a si mesmo na orientação para o seu objeto, que já vem julgado, iluminado e acentuado por discursos alheios. O diálogo tenso que caracteriza o discurso concreto o perturba por dentro, penetrando em todas as suas entranhas semânticas e estilísticas. É impossível, ressalta Bakhtin, em qualquer análise sobre os discursos da vida social, nos afastarmos dessa orientação exotópica (para além de si mesmo) que configura a realidade discursiva porque, ao fazê-lo, temos diante de nós um *cadáver nu* (1998, p. 99), sobre o qual nada sabemos e nada podemos dizer a respeito de suas origens e de seu destino.

Embora o dialogismo seja um acontecimento que marca a vida de todo discurso, há enunciados cujas intenções e propósitos sociais esforçam-se por calar as vozes alheias, sufocando sua natureza dialógica, tornando-o monológico. Ao tentar apagar a polifonia que constitui o discurso, o monologismo, na verdade, nega a própria realidade discursiva. O que define a condição dialógica ou monológica de um discurso são os modos como a palavra do outro é representada, como voz assimilada ou escondida, familiar ou estrangeira (Amorim, 2001).

Em sua trajetória, não há como o discurso esquivar-se do discurso que vem do outro. Sua origem já se apresenta como a réplica viva da palavra alheia. Entre o “já dito” e a resposta futura, a presença do outro, como voz, visão de mundo e

valor, no acontecimento discursivo é inevitável. Dialogismo e alteridade, assim, participam juntos da existência tensa e contraditória do discurso.

O discurso vivo está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo (Bakhtin, 1998, p. 89. Grifo do autor).

Ao estarem presentes na vida discursiva, o dialogismo e a alteridade não deixam de atravessar as relações humanas. No encontro com o discurso do outro, também nos defrontamos com sua presença, olhar e valores, que participam e alteram nossa vida subjetiva. Esse olhar que vem de um outro lugar, de uma consciência que transcende o eu, diz respeito à exotopia, movimento instaurado pela relação alteritária entre subjetividades e discursos. Nessa relação, o outro é sempre aquele que olha, contempla e interpreta de fora, de uma posição que só ele, por estar em um outro lugar, pode ocupar. Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como um sujeito concreto, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e passa a fazer parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. A perspectiva dialógica traz, assim, para o processo de pesquisa, seja no campo ou no texto, a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado, que compõe cada acontecimento e experiência construída na relação com o outro.

Confrontar-se com a palavra estrangeira que está sempre lá mas que às vezes tentamos evitar, dar-lhe voz e presença, permitir que essa palavra outra refrate a nossa, tal seria a arte dialógica (Amorim, 2001, p. 128).

Na pesquisa com crianças, o dialogismo e a alteridade, como posturas e princípios metodológicos, fazem do pesquisador, na condição de adulto, um outro

por excelência na relação com a criança. Por outro lado, a criança também se apresenta como o outro do adulto, cuja presença inquieta seu olhar e saberes. Nesse percurso, a compreensão da criança não é movida pela pretensão de esgotá-la, mas se consolida como um ato que assume sentido nas relações estabelecidas entre crianças e adultos no próprio processo de pesquisa. Como Larrosa (1999) destaca, a ciência e as práticas educativas, com vistas à administração da infância, têm sido responsáveis por uma imagem da infância que congela a criança, sem se deter naquilo que nela há de enigmático e surpreendente. A isso podemos agregar o fato de, no interior desses discursos, as vozes adultas serem soberanas, uma vez que são forjadas fora da relação e do diálogo com a criança.

A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz! (Larrosa, 1999, p. 192).

Investir nessa “contra-imagem”, no âmbito da pesquisa, significa abrir espaços, cada vez maiores, para o diálogo com os adultos, deixado para trás na história dos conhecimentos produzidos sobre a infância, como veremos mais adiante. É nesse sentido que os diálogos entre crianças e adultos, como espaços onde se faz possível ouvir as vozes que foram ou estão emudecidas, são o eixo central desta pesquisa, voltada à produção de conhecimento sobre as experiências construídas por esses sujeitos na cultura contemporânea.

Diante de uma cultura infantil, em que os tradicionais lugares e papéis sociais assumidos pelos adultos – sua autoridade, saber e experiências – têm sido desafiados mediante o protagonismo infantil, a sobrevivência do diálogo entre crianças e adultos, mais do que uma postura metodológica, consiste em um princípio educativo, uma forma de se relacionar com o outro, que envolve encontros e confrontos de conhecimentos, valores e experiências. Nessa interlocução, sentidos sobre a infância e a vida adulta são construídos e negociados, assim como fronteiras entre esses mundos são devastadas e demarcadas. Desse diálogo, nem o adulto nem a criança saem ilesos porque ambos são transformados.

Mais do que tentar reforçar as fronteiras entre infância e vida adulta, e confinar as crianças, de forma segura, dentro delas, precisamos encarar o fato de que essas fronteiras estão cada vez mais sendo atravessadas e esfaceladas de várias maneiras. E mais do que deixar as crianças isoladas em seus encontros com o mundo “adulto” da mídia contemporânea, precisamos encontrar meios de prepará-las para lidar com ele, dele participar, e se necessário mudá-lo (Buckingham, 2000, p. 199. Grifos do autor)³.

Fazer da pesquisa um espaço onde as relações entre adultos e crianças se definem, também, pela construção de modos de lidar e participar, de forma crítica, da cultura contemporânea traz à tona um duplo propósito: investigativo ao se propor a refletir e compreender os impactos da cultura midiática na construção de valores e identidades das crianças, e educativo, por considerar as crianças não apenas como informantes de dados que, mais tarde, serão tomados, em uma atitude solitária, como objetos de análise pelo pesquisador, mas como sujeitos que, no processo de pesquisa, aprendem, constroem conhecimentos e refletem sobre si próprios e as práticas culturais que permeiam suas vidas cotidianas. Do mesmo modo que, para Bakhtin (1998), estudar o discurso em si mesmo, apartado da vida social, é algo absurdo, compreender a infância fora da relação com o adulto, ainda que seja no processo de pesquisa, consiste em acumular teorias sobre a criança que nada dizem sobre os sentidos, conhecimentos e modos de perceber e lidar com o mundo, construídos por ela nas relações que estabelece com os outros.

Além do dialogismo e da alteridade como princípios norteadores do processo de produção de conhecimento no contexto desta pesquisa, o conceito de signo aparece como uma outra grande contribuição teórica de Bakhtin (1995) para a compreensão das narrativas dos desenhos animados – com destaque para os modos como representam a criança e suas relações com os adultos – e daquelas tecidas nas brincadeiras das crianças e nas mais diversas experiências compartilhadas ao longo do trabalho de campo.

Não há, para Bakhtin, produção cultural que não se constitua como discurso e, assim, todo e qualquer produto cultural define-se como um signo. Por isso, embora o autor tenha dedicado grande parte de sua obra a análises de textos

³ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Rather than attempting to reinforce the boundaries between childhood and adulthood, and to confine children more securely within them, we need to face the fact that those boundaries are increasingly being crossed and blurred in all sorts of ways. And rather than leaving children isolated in their encounters with the “adult” world of the contemporary media, we need to find ways of preparing them to cope with it, to participate in it, and if necessary to change it.*

literários, como é o caso do romance, permite-nos estender suas considerações teóricas e metodológicas a enunciados que não se restringem à forma oral e escrita, como é o caso dos textos midiáticos. O signo, afirma Bakhtin, não representa apenas a realidade, tornando-se seu fragmento, mas também reflete e refrata uma outra realidade ao defini-la e dotá-la de sentido. É assim que todo signo, arena de tensões entre visões de mundo, se afirma como terreno para a ideologia, entendida, na perspectiva bakhtiniana, como vozes sociais, pontos de vista e valores que fazem das experiências culturais e subjetivas acontecimentos semióticos.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc). (...) Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira (Bakhtin, 1995, p. 32-33).

Assim, compreendemos os desenhos animados como narrativas visuais permeadas por vozes sociais que expressam sentidos contraditórios e se materializam na conjugação de sons, falas, desenhos e movimentos. Como signos que trazem uma história e são produzidos socialmente, os desenhos animados são definidos por modos como cada época, cultura e contexto social imprimem-lhes suas visões de mundo, tendências e valores. Interessa-nos, nesta pesquisa, refletir sobre como os desenhos animados constituem-se como signos que refletem e refratam visões de infância e sua relação com o mundo adulto e como as crianças a estes respondem, em suas brincadeiras e jogos, tecendo outros signos.

2.2

A pesquisa de campo

A pesquisa de campo tem início em março de 2002 e término em julho de 2003. É desenvolvida em duas turmas de recreação infantil⁴ de uma das unidades do SESC, no município do Rio de Janeiro. As turmas são compostas por crianças

⁴ O trabalho desenvolvido pelo SESC, com crianças de 3 a 6 anos, é denominado de recreação infantil e tem como propósito articular o trabalho pedagógico com a produção cultural e o lazer, por isso, o lúdico é considerado como o eixo principal das atividades pedagógicas.

na faixa etária de cinco a seis anos, sendo que a primeira com a qual trabalhamos conta com vinte e uma crianças, dentre as quais há seis meninos e quinze meninas, e a segunda, também, com vinte e uma crianças, sendo treze meninos e oito meninas. Em ambas as turmas, há muitas crianças cujos pais são porteiros de prédios e comerciários da região. No caso da primeira turma, a maioria das crianças já estudava nessa unidade desde os três anos de idade. Suzana é a professora efetiva das duas turmas e conta com o apoio de duas estagiárias, Gislene e Roberta, que dão suporte ao trabalho pedagógico desenvolvido por ela. Gislene atua na primeira turma, no decorrer do ano letivo de 2002, e Roberta, na segunda, durante o ano letivo de 2003.

A pesquisa de campo já nasce com a característica de um trabalho em parceria. A presença de Rita, como pesquisadora e interlocutora, faz de cada reflexão, indagação e ação acontecimentos que se traduzem em uma produção de conhecimento, de fato, compartilhada. Embora as interfaces das crianças com os discursos televisivos apareçam como interesses comuns, os focos em relação a esses discursos são distintos. Enquanto Rita preocupa-se com os conhecimentos e as experiências que as crianças constroem em suas relações com os anúncios publicitários, as questões e objetivos, traçados por mim, delineiam-se a partir dos desenhos animados. Entre o comum e o diverso, fazemos do trabalho de pesquisa uma experiência em que o olhar, a opinião, o conhecimento e a presença do outro participam das idéias, perguntas e respostas tecidas, de modo singular, por cada uma de nós. Nessa experiência, dialogismo e alteridade, muito mais do que conceitos, se materializam em uma oportunidade ímpar de construir conhecimentos que, ao se constituírem na mediação com o outro, trazem as marcas do encontro do coletivo com o singular, recusando-se a ter um proprietário único e exclusivo.

Desse trabalho em parceria e da construção compartilhada de conhecimentos e experiências, as professoras, principalmente Suzana, também participam. A acolhida calorosa de nossas propostas de trabalho e pesquisa e o envolvimento constante na criação, desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas fazem de Suzana co-autora e participante indispensável de muitas idéias, reflexões e conhecimentos que dão corpo a este trabalho. Sua presença se expressa nas idéias e propostas, postas em prática nas atividades que se desenrolam ao longo de toda a trajetória construída com as crianças. Nesse

sentido, quando tratamos da alteridade provocada pela presença adulta na relação com as crianças, estamos, também, nos referindo às intervenções de Suzana, muitas vezes, indispensáveis para a instauração de limites necessários à escuta atenta do outro e à sobrevivência do diálogo. Não são raros os momentos em que a autoridade assumida por Suzana na relação com as crianças, longe de se confundir com autoritarismo ou ameaça, representa a segurança e a garantia de realização das atividades propostas. Esse lugar de professora e autoridade, ocupado por Suzana, as crianças reconhecem e valorizam. É também desse lugar que ela se envolve com nossas indagações, trazendo novas questões e embarcando na aventura de perguntar, aprender e desafiar tanto as crianças quanto as visões e os saberes dos quais nós, adultos, somos representantes.

São essas relações, tecidas por crianças, professoras e pesquisadoras, que imprimem no texto de pesquisa a marca coletiva do “nós”. Neste texto e contexto, a presença da primeira pessoa do plural não tem a carga semântica de uma teoria universalizante, como aponta Amorim (2001), mas representa a conjugação da experiência singular do “eu” com o trabalho coletivo do “nós”.

A realização de oficinas com as crianças sobre a televisão é a principal característica do trabalho de campo. Nessas oficinas, definidas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva, dos quais participam crianças, professoras e pesquisadoras, são criadas atividades em que programas televisivos são avaliados e produzidos. Nessas atividades, as crianças são, também, convidadas a refletir e falar sobre suas relações cotidianas com a televisão a partir de desenhos, feitos por elas, sobre os programas televisivos que gostam e não gostam de assistir. Como e quando assistem à televisão, quais são seus programas prediletos e os que não lhes agradam, assim como as razões de suas predileções e desgostos são algumas das questões exploradas junto às crianças nesse debate. Dos programas televisivos mais cobiçados, os desenhos animados têm destaque reconhecido.

Nas oficinas, tivemos, também, a oportunidade de assistir, com as crianças, desenhos animados que representam a criança como herói e protagonista, tais como *Pokémon*, *Digimon*, *As Meninas Superpoderosas*, *Jimmy Neutron* e *Yugioh*⁵. Alguns desses desenhos animados são, inclusive, apontados pelas

⁵ O filme de animação *Jimmy Neutron – O menino gênio* e um dos episódios de *Yugioh* foram trabalhados apenas com as crianças da turma do ano letivo de 2003.

crianças como seus programas prediletos, como é o caso de *Pokémon* e *As Meninas Superpoderosas*. Vale ressaltar que não apenas assistimos aos desenhos animados, mas nos dedicamos a refletir e debater sobre suas histórias e personagens. O poder e a autonomia que as crianças manifestam, suas relações com os adultos, os lugares e papéis sociais assumidos por crianças e adultos nas histórias e na “vida real” são as principais questões levantadas por nós nesse debate⁶. Em vários momentos, as crianças, nesses diálogos, levantam novas questões, conferindo outros desdobramentos ao debate iniciado por nós, adultos, como é o caso da polêmica em torno da existência ou não de crianças com poder, desencadeada a partir do filme *Jimmy Neutron – O menino gênio* e do episódio *Oh, Dynamo*, de *As Meninas Superpoderosas*, discutida mais adiante.

O planejamento e a produção de programas televisivos, como um programa de auditório, anúncios publicitários e animações, aparecem como atividades significativas das oficinas⁷. A idéia de produzirmos um programa de auditório advém do fato de as crianças apontarem esse tipo de programa como um dos mais assistidos. O processo de produção inicia-se com a definição das atrações e dos papéis a serem assumidos por cada um, como apresentador, cantores, dançarinos, platéia etc. Caçador de *alligator*, médico, entregador de pizza, bailarinas e cantores são as principais atrações eleitas pelas crianças. Um dia após o ensaio, elas já estão prontas para o grande evento. Munidas de fantasias, uniformes de times de futebol – roupas, na maioria das vezes, trazidas de casa – e CDs, as crianças chegam equipadas e preparadas para dar início ao programa de auditório, que se desenrola conforme o planejamento feito por elas próprias. Nós, adultos, ficamos responsáveis pela parte técnica. Rita, com a câmera de vídeo, assume a filmagem de todo o evento; Suzana atua como DJ, sendo responsável pelas músicas de cada uma das atrações – a maioria delas escolhida pelas crianças –; e

⁶ A unidade do SESC/Rio de Janeiro, onde foi realizada a pesquisa, conta com uma sala de vídeo, ampla e equipada com televisão, videocassete, livros infantis, fantasias e enormes almofadas, utilizadas pelas crianças para se sentar ou deitar enquanto assistiam à TV. Era essa sala que normalmente freqüentávamos quando realizávamos atividades relacionadas à videogravação e para assistir filmes, desenhos animados ou vídeos das atividades gravadas durante as oficinas.

⁷ Esses programas foram produzidos apenas com as crianças da turma do ano letivo de 2002. Devido ao fato de termos trabalhado com a turma do ano seguinte apenas durante o primeiro semestre letivo (de abril a julho de 2003), não tivemos tempo hábil para nos dedicarmos à produção desses mesmos programas, de modo que as oficinas foram mais direcionadas para o trabalho com os desenhos animados e suas relações com brincadeiras e jogos. Entretanto, houve atividades que também foram filmadas, como o teatro a partir da história sobre as aventuras de Jimmy Neutron no Rio de Janeiro, criada pelas próprias crianças, e o programa de televisão em que as crianças deixaram recados para pessoas de todo o mundo que, supostamente, nos assistiam.

eu assumo o posto de contra-regra, auxiliando os apresentadores no momento de anunciar as atrações. A presença de signos midiáticos durante o programa é marcante, principalmente de músicas e danças da cultura popular, como pagode e *funk*. Personagens de novelas e filmes também marcam sua presença, como é o caso de Jade e Sahid, protagonistas da novela *O Clone*⁸, interpretados por um casal de crianças, e Batman, que aparece como o super-herói na cena de uma história, dramatizada pelas crianças, cujo enredo é o resgate de uma donzela das mãos de um pirata malvado. Após assistirem ao vídeo do programa, as crianças, como forma de avaliar o processo de produção, desenham as cenas prediletas e as que, segundo elas, poderiam ser melhoradas. Em seguida, cada desenho é comentado pela turma.

A produção de duas animações é outra atividade de grande importância nas oficinas. A primeira delas, nascida do relato do sonho de um dos meninos da turma, permite às crianças ter os primeiros contatos com a técnica da animação ao mergulharem no processo de elaboração dos desenhos para compor as cenas principais da história. Além disso, é também essa animação que, devido à sua forma bidimensional, dá margem a críticas que desencadeiam na proposta e realização de uma outra animação, produzida com bonecos de massinha e a partir de uma história sobre dinossauros, construída coletivamente pelas crianças. Detalhes sobre o processo de produção das animações e os modos como as crianças alternam os papéis de autor e personagem e constroem a identidade do herói, nas histórias que criam, serão comentados e analisados mais adiante.

As vozes dos pais, embora não tão frequentes, também participam do diálogo construído no processo de pesquisa. Por admitirmos ser importante o envolvimento dos pais das crianças com o trabalho desenvolvido e conhecer suas visões sobre a presença da mídia televisiva na vida de seus filhos, organizamos, juntamente com Suzana, dois encontros com esses propósitos. No primeiro, apresentamos os projetos de pesquisa e a proposta de trabalho com as oficinas. Já, no segundo encontro, além da apresentação e comentários sobre as atividades realizadas, os pais falam sobre as relações de seus filhos com a televisão⁹.

⁸ Novela de grande sucesso, veiculada pela Rede Globo de Televisão, no horário das 21 horas, em 2002.

⁹ Esses encontros com os pais das crianças foram realizados apenas durante o trabalho desenvolvido com a turma do ano letivo de 2002. O fato de o trabalho com a turma de 2003 ter sido realizado em apenas três meses, um período bem mais curto do que o anterior, dificultou a

Preocupamo-nos, também, em providenciar cópias de filmagens feitas durante o trabalho de campo para que circulem nas famílias, de modo a permitir-lhes o acompanhamento das atividades desenvolvidas com as crianças.

As mediações com a tecnologia, também, ganham destaque no trabalho de campo. Aparatos eletrônicos, como o gravador, a câmera fotográfica digital e a câmera de vídeo, entram em cena não apenas como formas de registro e coleta de dados, mas também como meios discursivos com os quais as crianças e nós, adultos, interagimos e nos comunicamos.

Diante do gravador, aparato presente em grande parte de nossas conversas e debates, as crianças revelam total desconhecimento, identificando-o com uma máquina fotográfica ou um rádio. É provável que isso se deva ao fato desse aparelho não estar entre as atuais tecnologias que fazem parte do cotidiano das crianças. Ao mostrarmos à turma a função do gravador de registrar nossas vozes e tudo que é dito ao longo de nossas conversas, o entusiasmo por ouvir a gravação toma conta das crianças. Passamos, então, a ter como prática, no decorrer do trabalho de campo, ouvir a gravação dos diálogos, debates e, até mesmo, das histórias criadas coletivamente – no caso do processo de produção das animações – como forma de retomar falas e contextos que dão sentido às atividades realizadas nas oficinas.



Figura 1 - Compenetrados, crianças e adultos assistem a uma das sagas de *As Meninas Superpoderosas* (à esquerda) e às aventuras do menino gênio, *Jimmy Neutron* (à direita).

organização de encontros mais sistemáticos com os pais. Entretanto, não deixamos de manter as famílias informadas a respeito do trabalho, através da circulação das fitas de vídeo com a filmagem das atividades realizadas nas oficinas.

Além do gravador, a câmera fotográfica digital e a câmera de vídeo também despertam a atenção e a curiosidade das crianças. A primeira, por exemplo, aparece como uma grande novidade para elas, que chegam a denominá-la de filmadora por causa da tela em que são projetadas as imagens. São capturados pela lente da câmera fotográfica digital momentos em que as crianças assistem aos desenhos animados, como podemos ver acima.

O uso da câmera de vídeo também é freqüente no trabalho de campo, sobretudo quando realizamos atividades em que a filmagem consiste em elemento indispensável para sua avaliação, como é o caso do programa de auditório e dos anúncios publicitários. Situações em que as crianças exploram esse aparelho, filmando a si próprias, também estão presentes nas oficinas. Com a câmera digital, usada no trabalho com a turma do ano letivo de 2003, exploramos com mais detalhes o processo de filmagem por causa dos dispositivos que esta oferece, como o zoom e a mini-tela a ela acoplada, que permite a visualização da imagem durante e após a filmagem, podendo funcionar como câmera e televisão. Acionar o zoom, para aproximar e afastar a imagem, é o que mais chama a atenção das crianças quando focalizam suas imagens prediletas – objetos, pessoas ou, até mesmo, um cantinho da sala.

Por considerarmos o lúdico como atividade e espaço propícios para a emergência da dialogia entre a criança e o adulto-pesquisador, diversos momentos das crianças brincando, sozinhas ou em grupos, na sala de aula ou no pátio, são também filmados. Brincadeiras e jogos, em que as crianças trazem temas, como o desafio ao medo e à visão adulta da fragilidade e inocência infantis e a demonstração de autonomia e poder, muito próximos aos discursos dos desenhos animados contemporâneos, são por mim selecionados, de modo a compor uma edição de imagens que, posteriormente, é posta em discussão na turma. No debate, recuperamos juntos, crianças e adultos, o contexto e os sentidos que originam as brincadeiras, assim como lhes atribuímos outros sentidos ao analisá-las e discuti-las. Temas, como violência e sexualidade, são suscitados, em um desses momentos de reflexão e debate sobre o vídeo de suas brincadeiras, pelas próprias crianças, que expressam seus valores e os modos como definem a experiência da infância na cultura contemporânea. Marcados por uma relação alteritária entre crianças e adultos, esses debates consistem em ricas experiências de negociação de sentidos, no que se refere aos modos como esses sujeitos significam a cultura

de seu tempo, configuram seus lugares e papéis sociais e se definem mutuamente na relação com o outro e no confronto de visões, pontos de vista e experiências diversas.

2.3

A construção de uma perspectiva metodológica de intervenção

Como comentamos antes, a tecnologia, no contexto desta pesquisa, não se define apenas como uma série de instrumentos úteis para a coleta de dados, mas como meios que instauram outras linguagens e formas de se relacionar com a própria experiência e a alheia. Assim se delinea a presença da câmera de vídeo no decorrer do trabalho de campo, que, antes de ser uma rica forma de registro, se caracteriza como o meio pelo qual as crianças constroem conhecimentos sobre identidades e valores que se constituem nas interfaces com os discursos midiáticos, expressos na linguagem audiovisual. É nesse sentido que a videogravação funciona tanto como registro das brincadeiras e atividades quanto como mecanismo disparador de reflexões, entre crianças e adultos, sobre as experiências transformadas em imagens. Dentre essas experiências, estão incluídos os programas produzidos nas oficinas, como os anúncios publicitários, o programa de auditório e as animações. O ato de assistir, em vídeo, o que foi produzido coletivamente traz a oportunidade de reconstituir o processo e avaliá-lo, abrindo brechas para outras idéias e propostas.

O uso do vídeo, nessa perspectiva, permite um estranhamento, que diz respeito ao distanciamento em relação ao que se demonstra como evidência. DaMatta (1997), ao tratar da pesquisa etnográfica, nos convida a pensar no estranhamento do familiar como um movimento que insere, nas práticas naturalizadas do cotidiano, o elemento exótico, o diverso, aquilo que até então não foi pensado. Ao enfatizarmos o uso do vídeo na pesquisa com as crianças, nos apropriamos desse movimento de estranhamento como uma forma de abrir espaços para o distanciamento crítico em relação aos discursos, valores e experiências que as imagens revelam. Ao entrar em contato com a sua imagem no vídeo, a criança pode ver-se como um outro e distanciar-se de suas atitudes, falas, olhares, emoções e discursos, instaurando consigo própria uma relação de

alteridade. É óbvio que esse distanciamento não se desencadeia pela pura e simples presença do vídeo, mas principalmente pelo diálogo com as outras crianças e os outros-adultos que ele potencializa. Assim, a conjugação da alteridade com o estranhamento, presente na relação que o pesquisador estabelece com a realidade na qual mergulha ao desviar-se de seu porto-seguro para aventurar-se no mundo alheio, estende-se, neste caso, à compreensão, partilhada por crianças e adultos, sobre as experiências vividas no contexto da pesquisa.

Assim, atribuímos à alteridade uma dimensão de estranheza porque não se trata do simples reconhecimento de uma diferença, mas de um verdadeiro distanciamento: perplexidade, interrogação, em suma, suspensão da evidência (Amorim, 2001, p. 26).

A diferença de posição, provocada pelo estranhamento e o distanciamento, é, para Bakhtin, condição para a compreensão dialógica, que se realiza no confronto de perspectivas e vozes e não na fusão em uma única visão (Amorim, 2001). O outro – cultura, texto ou sujeito – a ser compreendido, visto de um outro lugar, não é assimilado ao ponto de se confundir com a perspectiva daquele que busca compreendê-lo. A compreensão envolve transformações de pontos de vista, valores e produção de sentidos outros, não estabelecidos de antemão. É ativa porque remete e provoca uma resposta. Nessa lógica, não há ouvinte que também não se constitua como locutor. Assim, compreender não significa, diz Bakhtin (1992), eximir-se de juízos de valor, na procura de absorver e interpretar o outro em sua totalidade, mas se embrenhar em um diálogo tenso, em que verdades e sentidos não residem em um único pólo da relação, porém se constroem entre enunciados que se alteram reciprocamente.

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato global. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos da inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmático atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (Bakhtin, 1992, p. 382).

Em Bakhtin, o pesquisador nas ciências humanas, ao compreender, não está fora do diálogo com a realidade sobre a qual se debruça. Ele não está apartado do mundo que observa e analisa, posto que sua observação e análise são atos e discursos que compõem esse mesmo mundo. O objeto das ciências humanas é, portanto, a relação e o diálogo entre sujeitos, cujos valores, pontos de vista e sentidos se encontram e transformam-se mutuamente. Como já afirmamos, nessa perspectiva metodológica pautada na dialogia entre pesquisador e realidade investigada, não há lugar para a produção de um conhecimento em torno de uma coisa muda, inerte ou abstrata, de um conhecimento que se cristaliza e estabiliza como dogma. Todavia, o diálogo, como salienta Bakhtin, não se limita às relações estabelecidas no processo de pesquisa, mas pode, também, expressar-se em seu texto, na medida em que a diferença das vozes que dão vida a esse processo, ao invés de ser apagada, é realçada na alternância dos sujeitos envolvidos nesse processo, em função dos lugares sociais que ocupam.

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a “coisa muda”. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser conhecido e percebido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser “dialógico” (Bakhtin, 1992, p. 403. Grifos do autor).

A pesquisa em ciências humanas, assim, define-se como um acontecimento no mundo e que se efetiva entre sujeitos. O conhecimento, construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre o mundo, remete a uma reflexão no mundo, da qual participam muitas consciências (Bakhtin, 1992). Da mesma forma que o conhecimento é provocado por uma pergunta, não pode se constituir na ausência de resposta. Não há, para Bakhtin, uma resposta que não gere uma nova pergunta. Perguntas e respostas compõem a engrenagem que movimenta a construção do sentido e do conhecimento na pesquisa.

Nos diálogos com as crianças, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores que se desnudam no encontro com o outro fazem da pesquisa um processo vivo de construção de conhecimento e sentidos sobre os modos de perceber e significar a cultura contemporânea. A relação alteritária entre crianças e adultos

não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças. É essa relação que se desenrola no diálogo com Daniel, apresentado a seguir.

Ao falar sobre seu programa de TV predileto, Daniel revela os sentidos que a violência tem para sua vida. Diante de suas palavras, minhas palavras não se calam, fazendo do diálogo um espaço que se abre ao confronto de pontos de vista, valores e experiências.

Raquel: *Daniel, você disse que gostava de ver “Tela Quente”¹⁰. Qual é o filme do “Tela Quente” que você gosta de ver?*

Daniel: *É, de guerra.*

Raquel: *Filme de guerra?! Você gosta de ver filme de guerra, Daniel? Por quê?*

Daniel: *Guerra é bom de ver. Eu vejo um filme, mas eu fico com sono, dormindo. Aí, eu fui lá pra casa e depois voltei. Aí, quando, toda hora os menino quer tudo de mim. Aí, eu... eu, tudo que eu compro eles quer.*

Raquel: *Eu queria saber. Por que que guerra é bom de ver? Se guerra tem tanta morte, né? Tem gente ferida na guerra.*

Daniel: *Porque guerra, eu gosto de espada, de arma.*

Raquel: *Você gosta disso? Mas, você acha que a arma e a espada podem ferir, machucar uma pessoa?*

Daniel: *Mas isso são as arma.*

Raquel: *Então, as armas não machucam?*

Daniel: *Não. As armas só mata.*

Raquel: *Pior ainda, né?! A arma mata. Pior ainda. Você não acha que matar uma pessoa é uma coisa ruim?*

Daniel: *Eu não.*

Raquel: *Daniel, eu fico muito triste quando eu vejo essa guerra do Iraque e vejo um monte de criança ferida, sofrendo.*

Daniel: *Mas, tem criança, mas tem criança que é pobre. É, não tem mãe, não tem pai. Tão perdida.*

Raquel: *É verdade. Mas, você não acha que na guerra essas crianças não vão sofrer muito mais?*

Daniel: *Não. Mas, elas pode, não sabe, pode ir pro meio da rua, aí pode ter uma guerra, daí os cara atropela, e os cara dá um tiro lá e o carro atropelar.*

Raquel: *Então?! Aí é que tá, por isso é que eu acho que a arma, ela é ruim porque pode matar uma criança.*

Daniel: *Eu, eu, eu quero uma espada e uma arma.*

Raquel: *Mas, pra quê que você quer uma espada e uma arma, Daniel?*

Daniel: *Porque uma arma é igual um fuzil. Eu prefiro fuzil.*

Raquel: *Você prefere o fuzil? Mas pra quê que você vai querer isso?*

Menino: *Pra ele lutar, pra ele salvar todo mundo.*

¹⁰ Sessão de filme, veiculada à noite, às segundas-feiras, pela Rede Globo de Televisão.

Daniel: *Não! Não! Pra eu se defender, pra o tiro não pe, pra eu não morrer. Aí, se o tiro dá, dá, se pegar em mim, aí eu morro. Mas eu tenho que pegar a arma e "Pow!"*

Constatar que Daniel tem preferência por filmes de guerra é o que menos interessa nesse diálogo. Uma experiência da infância, que traz a marca do convívio com a violência, instaurada pela presença do tráfico de drogas e da polícia, é o que aparece na fala de Daniel, menino morador do Morro do Borel, uma das favelas da cidade do Rio de Janeiro. Sobreviver nesse mundo e buscar modos de lidar com a violência são as razões que Daniel encontra para defender a guerra e o uso de armas, ainda que acarretem mortes. Por outro lado, há os meus argumentos de que guerra e armas só causam tragédia e dor: crianças feridas, pessoas mortas e gente sofrendo. São discursos que se recusam a ver no mundo da infância a face da violência e, muito menos, admitem o fato de a criança lidar com ela, ao ponto de justificá-la como forma de se defender de atos violentos alheios. Violência e infância são algumas das questões que atravessam esse diálogo. Entretanto, o que destacamos são as vozes sociais do adulto-pesquisador e da criança, que se confrontam ao falarem de experiências, lugares sociais e etários diversos. Cada sujeito, nessa relação, defende, ao seu modo, seus pontos de vista e valores, sem convencer o outro de suas razões ou calá-lo. Na arena social, instaurada por esse diálogo, criança e adulto são afetados pelas palavras que vêm do outro. Daniel, com suas convicções, revela a existência de uma outra infância, cujas condições sociais obrigam a conviver com a morte, a guerra, as armas, a perseguição, a injustiça e o sofrimento e a se defender de tudo isso. Trata-se de uma infância que escapa da aura idílica e do sentido de inocência presentes na infância que tenho em mente ao longo do diálogo. É impossível, para mim, manter intactos meus conceitos e valores sobre a infância após ter sido afetada pelos argumentos de Daniel. Por outro lado, a violência tratada como acontecimento banal e corriqueiro, tão em voga na vida e no universo midiático, pode ter sido abalada, para o menino, quando confrontada com sua face atroz e cruel que minhas palavras insistem em acentuar.

São relações, pautadas no dialogismo e na alteridade, que marcam a concepção e a metodologia da pesquisa com crianças aqui delineada. As relações entre crianças e adultos na cultura contemporânea, postas em discussão, não se

limitam as que se dão no interior da família, da escola ou outros espaços sociais, mas também remetem àquelas vividas no contexto da pesquisa propriamente dito. Por isso, não são raros os momentos em que o adulto, na condição de pesquisador, esforça-se por olhar para seus atos e discursos como acontecimentos vivos, que se transformam diante do outro-criança. Da mesma forma, as experiências das crianças são confrontadas e alteradas por nossa presença, em atos e palavras. A recusa de colocar-se fora da relação com a criança, sem, com isso, deixar de olhá-la de um outro lugar e permitir-se ser olhado por ela, a partir do lugar que ocupa, é o que define essa perspectiva metodológica que conjuga produção de conhecimento e intervenção.

Eis aqui desafios metodológicos para a pesquisa com crianças e mídia na cultura contemporânea, que enfatizam o envolvimento do adulto-pesquisador com os processos comunicativos a serem analisados, como forma de propiciar outras formas de compreender e se posicionar diante da criança, seus valores e cultura. Esse envolvimento implica na sobrevivência do diálogo entre as gerações, tratado como acontecimento defasado nas cenas midiáticas e, a cada dia, mais raro nas cenas da vida cotidiana, assim como reitera sua importância ao trazê-lo para o contexto da pesquisa, não apenas como objeto de estudo, mas como espaço onde crianças e adultos constroem sentidos e conhecimentos sobre suas experiências e os lugares sociais que ocupam na cultura contemporânea.

3

A infância em questão: A relação entre crianças e adultos na história e na cultura

3.1

A construção do conceito moderno de infância

Compreender a criança na esfera da cultura e da vida social contemporânea exige-nos reportar às concepções de infância tecidas nas relações construídas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas. Práticas culturais compartilhadas por crianças e adultos são desenhadas por modos de representar tanto a infância quanto a vida adulta. Compreender a criança na história e na cultura, portanto, significa recompor e compor essas práticas, os significados e as imagens construídas em torno do mundo e da experiência infantil. Longe de ser um conceito abstrato, destituído de valores e perspectivas sociais, e uma categoria exclusivamente biológica ou psicológica, a infância é um discurso que, ao se transformar ao longo dos tempos, demarca lugares e papéis sociais a serem assumidos por crianças e adultos. Assim, não há como refletir sobre a infância fora do movimento da história, da cultura e das relações sociais entre crianças e adultos, que definem e redefinem seus significados.

A criança como *in-fans* – termo de origem latina que se remete àquele que está destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão) – remonta-se à Antigüidade grega e, por sua vez, ao pensamento platônico, cuja representação de infância refere-se a um momento da vida humana próximo ao estado animalesco e primitivo (Gagnebin, 1997). Nessa época, a preocupação em formar a criança já está vigente – apesar desta não ser ainda definida como uma categoria distinta em relação ao adulto – e volta-se para o domínio de suas paixões e instintos mais primitivos através da administração das normas educacionais baseadas na razão. É na aplicação da *Paidéia* de Platão, para a construção da civilização e com vistas à manutenção da *polis*, que se assenta a formação da criança.

... como as ovelhas não podem ficar sem pastor, senão se perdem, assim também e mais ainda nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois “a criança é, de todos os animais, o mais intratável” (...) na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna “o mais artiloso, o mais hábil e o mais atrevido” de todos os bichos (Gagnebin, 1997, p. 171. Grifos da autora).

Para Postman (1999), essa preocupação em formar a criança faz da Antigüidade o momento de prenúncio da idéia moderna de infância. No entanto, essa prática social está longe de definir as relações entre crianças e adultos na cultura medieval. Após a queda do Império Romano, o autor aponta para o fato de que práticas de leitura e escrita, antes socializadas, passam a se restringir a um grupo privilegiado de pessoas – os escribas¹¹. Essa restrição do acesso popular à cultura letrada deve-se, diz Postman, à manutenção do poder por parte da Igreja Católica, cujos clérigos compõem uma corporação de escribas, que além de ter acesso exclusivo à produção escrita, é responsável pela organização das idéias vigentes a fim de deter controle sobre a vida social. O acesso cada vez mais limitado do povo ao acervo do saber letrado faz da Idade Média um momento da história da humanidade conhecido como a Idade das Trevas, em que os meios de comunicação cotidiana e de produção cultural são marcados por práticas orais.

Em seu trabalho de reconstituição das práticas sociais para compor a história do conceito de infância no contexto europeu, desde a era medieval até a modernidade, Ariès (1981) mostra como as práticas socioculturais voltadas para a infância são delineadas por modos de representar a criança. Além disso, ressalta a gradativa diferenciação da criança em relação ao adulto. Observa que, até o século XII, a arte medieval ignora a criança, sem ter preocupações em representá-la. As crianças, por serem consideradas como adultos em miniatura, não recebem um tratamento específico, dada a ausência de características que as singularizem.

É em função dessas práticas sociais que Postman reitera as considerações de Ariès sobre a ausência de particularidades que diferenciam a infância da vida adulta. Um dos aspectos que contribuem para a ausência de fronteiras entre o mundo infantil e o adulto é a inexistência de segredos que possam se constituir como barreiras para o trânsito livre entre esses mundos. Assim como Ariès,

¹¹ Sobre a passagem de uma alfabetização socializada para uma alfabetização corporativa (restrita a um grupo privilegiado de escribas), ver as considerações de Havelock apresentadas por Postman (1999, p. 24-25).

Postman destaca que, por não estar centrada no saber letrado, a sociedade medieval não se preocupa em formar a criança e acompanhá-la em seu desenvolvimento, mesmo porque concepções sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantis não se apresentam como paradigmas norteadores das relações entre crianças e adultos, como na cultura moderna. A ausência de um sentido de vergonha é, na visão de Postman, um outro aspecto significativo para que a infância, na cultura medieval, não seja delineada como um conceito, posto que crianças e adultos compartilham lugares sociais, jogos, brinquedos e contos, sem que entre eles haja qualquer distinção. Diante da inexistência de dois mundos distintos, a presença de instituições e práticas sociais voltadas à formação e preparação da criança para inseri-la no mundo adulto não se justifica.

A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha – estas são as razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval (Postman, 1999, p. 31).

Áries aponta que, no século XIII, já é possível ver, na pintura, algumas representações da criança, como o anjo, sob a forma do jovem adolescente, o menino Jesus e Nossa Senhora menina. Essas representações da infância na iconografia, expressas na figura da criança nua e assexuada, estendem-se até o século XVII. O autor mostra, ainda, que, entre os séculos XIII e XVII, há a emergência de uma nova sensibilidade atribuída à infância, caracterizada pela preocupação com a eternidade da alma infantil. A grande incidência de mortalidade infantil, devido à inexistência de cuidados específicos com a saúde das crianças na sociedade medieval, desencadeia práticas sociais, principalmente parentais, circunscritas pela necessidade de preparar a criança para a morte, no sentido de salvar sua alma como forma de assegurar-lhe uma vida terrena sem pecados (Newson, 1974 e Hardyment, 1983 apud Burman, 1995). Para isso, o emprego de uma educação parental, pautada na inculcação de preceitos morais e na disciplina, começa a despontar como uma forte característica das relações sociais entre adultos e crianças.

É, no século XVI, com o advento do Renascimento que a idéia de infância se concretiza e passa a se constituir como uma condição marcante das diferenças entre as gerações. Nessa época, Descartes vê na criança a exacerbação do aprisionamento da alma no corpo, condição que condena o ser humano ao erro,

uma vez que o conhecimento da verdade apenas é possível mediante o *cogito*, o pensamento puro, livre das sensações corpóreas. Recupera, assim, a visão platônica sobre a infância, que, novamente, é concebida como um momento da vida marcado pela ausência da razão.

Descartes entende que o fato de termos sido crianças nos manteve durante muito tempo sob o governo de apetites e preceptores – o corpo e a cultura –, de modo que, uma vez adultos, nossos juízos não são tão puros e tão sólidos quanto seriam se tivéssemos tido o uso de nossa razão por inteiro desde o nascimento e se tivéssemos sido conduzidos só por ela (Ghiraldelli Jr., 1997, p. 115).

No início do século XVII, a necessidade de tratar da fragilidade, da inocência e da debilidade infantis passa a caracterizar a educação como uma prática social obrigatória. A idéia da inocência infantil desemboca, segundo Ariès, em uma dupla atitude moral, que é, por um lado, preservar a criança dos males da vida mundana e do contato com a sexualidade, tolerada no mundo adulto, e, por outro, combater a debilidade da criança mediante o desenvolvimento do caráter e da racionalidade.

No século XVIII, esses dois aspectos do sentimento da infância tornam-se mais acirrados a partir de práticas sociais que, apesar de serem aparentemente contraditórias, desembocam em um único ponto – a administração social da infância. São elas: a paparicação, com vistas à conservação da inocência infantil, e a necessidade de educar a criança por meio da moralização, com o intuito de suprimir a debilidade e a ignorância típicas da infância. Aos poucos, essas práticas se distanciam, à medida que educadores e moralistas passam a repudiar a paparicação como forma de tratar a criança, apegando-se cada vez mais aos aportes da moral como instrumento de instrução e formação do caráter.

Disciplinar o corpo e a mente infantis – eis a máxima das práticas educativas modernas dirigidas à infância. Desde o século XVII, os processos disciplinares de correção da conduta infantil definem-se a partir da compreensão da mentalidade das crianças. Assim, tratar da criança exige conhecê-la. Temos, então, os primeiros indícios de uma preocupação com a constituição de uma psicologia infantil que aponte para as peculiaridades, embora de maneira incipiente, relativas ao desenvolvimento das condutas, das emoções e do pensamento da criança. Moralistas e educadores começam a fazer da criança um objeto de estudo para o estabelecimento de técnicas e métodos que visam à

disciplina, vigilância e controle de seus costumes. Essa preocupação culmina na escolarização compulsória das crianças, no século XVIII, como forma de instruir, moralizar e socializar. Ariès mostra que as primeiras escolas modernas se caracterizam por um ensino baseado na disciplina, no incentivo à delação e na aplicação de castigos corporais.

Postman ressalta o advento da tipografia como um grande marco para a delimitação de fronteiras entre o mundo das crianças e o mundo adulto e, por sua vez, para a consolidação da idéia moderna de infância. Com a prensa tipográfica, diz o autor, instaura-se o interesse crescente por práticas de leitura e escrita, fazendo da alfabetização uma prática social indispensável para o acesso às informações e conhecimentos divulgados por essa nova tecnologia de comunicação e exigência, no caso da criança, para penetrar no mundo civilizado e adulto.

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade (Postman, 1999, p. 50).

A definição de segredos, pertencentes ao mundo adulto, que não podem ser compartilhados com as crianças é outro aspecto destacado por Postman como característico da idéia moderna de infância. Com os segredos que distanciam crianças de adultos, instaura-se um intenso sentimento de vergonha, que passa também a fazer parte da educação das crianças como forma de regular suas condutas e valores.

Cabe salientar que a visão de infância não foi e não é uniforme em todos os países e regiões do mundo. Carregando significados que se modificam na história e na cultura, a infância foi e tem sido definida através de diversas práticas sociais e simbólicas dirigidas à criança e de relações firmadas entre adultos e crianças nos mais variados contextos culturais. Mesmo no contexto europeu, são visíveis as diferentes formas de constituição da noção de infância. Luke (1989 apud Buckingham, 2000), por exemplo, mostra que a idéia moderna de infância se constitui mais cedo na Alemanha do que na França – contexto retratado nos estudos de Ariès – graças à ênfase luterana nas práticas de letramento como forma de acesso às escrituras sagradas. Além disso, a autora concebe o conceito

moderno de infância como a expressão de uma imbricação de fatores, como ideologia, governo, pedagogia e tecnologia, que assumem formas diversas em função dos contextos em que se realizam. Por essa razão, esse conceito não pode ser visto apenas como uma decorrência exclusiva do advento da tipografia ou da Reforma Protestante.

Ariès também se dedica a retratar as diferentes infâncias vividas na modernidade, ressaltando que as práticas educacionais não são as mesmas para todas as crianças. Há, já nessa época, uma clara distinção entre a escolarização de uma criança do povo e a escolarização de uma criança burguesa ou aristocrata, que dá origem a um sistema duplo de ensino. Os liceus e os colégios, caracterizados por um ensino clássico e de longa duração, dirigem-se aos filhos dos burgueses e aristocratas. Já as escolas, responsáveis por um ensino mais prático e inferior, voltam-se para as crianças das camadas populares. Assim, tanto o conceito de infância quanto seu tempo na vida variam conforme a classe social, visto que as crianças do povo, devido à sua rápida imersão no mundo do trabalho, realizam uma precoce passagem para a vida adulta (Ariès, 1981). O tempo da infância, para essas crianças, torna-se bem mais curto e efêmero do que para aquelas mais abastadas.

As idéias iluministas do século XVIII são os ingredientes para o fortalecimento e a expansão do conceito de infância. Dentre os principais pensadores dessa época, Postman destaca Locke e Rousseau como os mais influentes na construção do paradigma moderno de infância. O primeiro, de tradição empirista, concebe a criança como um terreno fértil para o desenvolvimento do raciocínio e da lógica adultas por meio do processo educativo ao definir a mente humana como uma tábula rasa a ser moldada pelas influências ambientais. Os adultos são, portanto, os principais responsáveis pela formação do caráter infantil. Já Rousseau, representante da tradição romântica, opõe-se à visão empirista de infância ao atribuir à criança virtudes, como a espontaneidade, a pureza e a ingenuidade, que a aproximam da natureza humana. Enquanto Locke aposta no processo civilizatório como forma de tratar, cuidar e proteger a criança, Rousseau impõe-lhe ressalvas, caso apresente ameaças à sobrevivência das virtudes infantis. Postman afirma que essas duas concepções de infância imprimem marcas significativas nas práticas educativas e em grande parte do conhecimento produzido sobre a infância nos séculos XIX e XX. Salienta, ainda,

que essas visões ressaltam a inevitabilidade da participação dos adultos na vida da criança, o principal sustentáculo, segundo ele, do paradigma moderno de infância na civilização ocidental.

Ninguém contestou que as crianças são diferentes dos adultos. Ninguém contestou que as crianças devem alcançar a idade adulta. Ninguém contestou que a responsabilidade pelo crescimento das crianças cabe aos adultos. (...) Pois devemos lembrar que o moderno paradigma da infância é também o moderno paradigma da vida adulta. Ao dizermos o que queremos que uma criança venha a ser dizemos o que somos (Postman, 1999, p. 78).

É, no final do século XIX, com a emergência das ciências, acompanhada pela industrialização crescente da sociedade e pela expansão capitalista, que a infância passa a ser prescrita e normatizada pelo conhecimento científico. Nesse cenário, a psicologia constitui-se como uma ciência em ascensão, que tem como uma de suas pretensões descrever e controlar o desenvolvimento humano e, por conseguinte, a infância.

3.2

Desenvolvimento, história e cultura: Uma crítica à linearidade da vida humana

Sob o escrutínio da psicologia do desenvolvimento moderna, as necessidades, os direitos, os desejos e as condutas infantis passam a ser definidas e reguladas (Vonèche, 1987 apud Castro, 1999). Seguindo os ditames positivistas vigentes no final do século XIX, essa recém-nascida ciência, ao tomar emprestados os métodos das ciências naturais, define-se pela busca da sistematização, da descrição objetiva e da normatização do desenvolvimento humano. Com o suporte da neutralidade científica, o ser humano tem, então, sua vida segmentada em fases ou etapas que definem seu crescimento e amadurecimento. Afirma-se, assim, o caráter universal e linear da trajetória da existência humana, diluindo sua história social e cultural. A criança é tratada como um organismo biológico, em processo de maturação, abstraído de seu entorno social. Nessa lógica, a ontogênese recapitula a filogênese (Burman, 1995).

Para Broughton (1987), a psicologia do desenvolvimento, desde seu nascedouro, não pode ser vista apenas como uma teoria científica, mas como uma

instituição social, que, além de influenciar as condutas e relações humanas, representa um modo de inserção no processo político. Ao classificar, ordenar e segmentar as etapas do desenvolvimento, a psicologia determina padrões para sua realização.

A psicologia do desenvolvimento estabelece metas e fórmula ideais para o desenvolvimento humano e promove meios para realizá-los. Mais do que simplesmente observar o desenvolvimento, ela nos desenvolve (Broughton, 1987, p. 2)¹².

Segundo Castro, a psicologia do desenvolvimento é responsável pelas representações da infância na modernidade, determinando o que é normal e patológico, o que é desejável e o que não é, no âmbito das práticas educacionais. Desse modo, o desenvolvimento humano deve percorrer uma linha reta, cujo início marca o germe do autocontrole e da adaptação social, metas que se aperfeiçoam gradativamente no decorrer da vida humana.

Assim, o caminho do desenvolvimento pode ser pensado como o percurso que vai do pré-social ao social, do pré-lógico ao lógico, sendo que na origem já se pode constatar o desenlace final, o desdobramento do que “deve” aflorar, ou se manifestar (Castro, 1999, p. 42. Grifo da autora).

Uma série de práticas de categorização do desenvolvimento infantil, através da mensuração de aptidões e habilidades, é respaldada por esses discursos da ciência psicológica. Para ilustrar isso, temos os testes psicológicos, com a finalidade de retratar objetivamente as competências intelectuais e as habilidades motoras e lingüísticas dos indivíduos, demarcando os limites entre a normalidade e a anormalidade na esfera do desenvolvimento humano. O movimento de aplicação dos testes psicológicos espalha-se pelos Estados Unidos, onde Catell é o principal responsável, e pela Europa, sobretudo na França, com Binet, através da elaboração das escalas métricas, baseadas no conceito de idade mental, que, mais tarde, dá origem ao conceito de quociente intelectual. Burman identifica o trabalho do psicólogo norte-americano Arnold Gesell como significativo para os avanços no campo da psicologia experimental, por deter-se no estabelecimento de

¹² Citação traduzida por mim do original em inglês: *Development psychology sets goals and formulates ideals for human development and provides the means of realizing them. Rather than simply observing development, it develops us.*

normas e metas que regulamentam o desenvolvimento humano, equiparando-o aos conceitos de maturação e crescimento físico. Podemos afirmar que, desde o final do século XIX até o início do século XX, a psicologia infantil é fortemente influenciada por perspectivas teóricas biológico-evolucionistas, calcadas em comparações entre seres humanos e animais, cuja tônica é o papel da hereditariedade no desenvolvimento humano.

Entre as décadas de 20 e 60, assistimos ao avanço das teorias behavioristas, que, ao invés de enfatizarem os aspectos herdados biologicamente, passam a salientar o papel das contingências ambientais no desenvolvimento, sem perderem de vista a necessidade de manter o estatuto de cientificidade da psicologia. Influenciados pelo empirismo filosófico, os teóricos behavioristas – cujos principais representantes são Watson e Skinner – rejeitam a idéia da ciência psicológica se debruçar sobre constructos internos ou mentais, elaborando, assim, um modelo de criança como sujeito passivo, cujo desenvolvimento apenas se concretiza mediante a aquisição de condutas estabelecidas através de condicionamentos ambientais. Nesse sentido, o papel dos adultos, como legítimos representantes da cultura, limita-se à organização e ao gerenciamento dos estímulos ambientais necessários para a formação do caráter infantil.

Também, no século XX, Freud elabora a teoria psicanalítica em plena emergência da sociedade capitalista e da noção de indivíduo. Com o conceito de inconsciente, a psicanálise provoca uma significativa mudança paradigmática, que põe em xeque o racionalismo e a cientificidade do saber psicológico. Instaurando o descentramento do sujeito, a partir do deslocamento da consciência como *locus* do conhecimento e da verdade, a psicanálise revela uma subjetividade cindida em consciente e inconsciente, marcada pelo desejo e não mais pelo *cogito*, racionalidade consciente afirmada pelo pensamento cartesiano. Com isso, Freud aponta para a presença de outros sentidos, não revelados de forma imediata, na constituição da subjetividade, que põem em dúvida as “verdades” da consciência (Garcia-Roza, 1995).

Embora não se situe como uma teoria de perspectiva desenvolvimentista, a psicanálise traz, para o campo da psicologia do desenvolvimento, o desafio de desestabilizar a concepção clássica de criança como sujeito assexuado, tão difundida na cultura ocidental desde o século XIII. Reconhecendo já na criança a emergência de pulsões parciais, cujos objetos são contingentes e variáveis, em

busca de satisfação no próprio corpo (auto-erótica) e dirigidas a diversas zonas erógenas – regiões do corpo voltadas para a obtenção de prazer –, Freud (1905) concebe a sexualidade infantil como uma disposição “perversa polimorfa” (p. 179). Isso se deve ao caráter flexível e errante da sexualidade infantil, ainda não centrada em torno de uma única zona erógena, como é o caso da adulta, basicamente genital¹³. Freud rompe definitivamente com uma visão de criança marcada pela ingenuidade e inocência ao concebê-la como um sujeito também desejante.

Na década de 70, a emergência de um outro paradigma é visível na psicologia do desenvolvimento com as teorias cognitivistas, que provocam uma reviravolta tanto no modelo behaviorista de criança como sujeito passivo e determinado pelo ambiente social quanto no modelo inatista, que preconiza o determinismo genético no processo de desenvolvimento. Essas teorias trazem à tona uma concepção de criança ativa e cognoscente, cujo principal representante é Jean Piaget, autor que enfatiza o caráter interacionista do processo de construção do conhecimento. Em sua teoria, o organismo humano interage com a realidade física, construindo estruturas cognitivas cada vez mais complexas, em direção a uma adaptação progressiva do pensamento às demandas da realidade.

Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e da maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. (...) O desenvolvimento mental aparecerá, então, em sua organização progressiva como uma adaptação sempre precisa à realidade (Piaget, 1997, p. 13 e p. 17).

Após três décadas, podemos, ainda, sentir as repercussões da teoria piagetiana na produção teórica da psicologia do desenvolvimento, principalmente no tocante à educação escolar¹⁴. Ao admitir a universalidade das estruturas cognitivas forjadas a partir das interações entre organismo e meio, o modelo piagetiano, embora rompa com os paradigmas evolucionista e comportamental,

¹³ Para maiores detalhes sobre a constituição da sexualidade infantil, sugerimos a leitura da obra citada.

¹⁴ Sobre as implicações do construtivismo piagetiano na prática pedagógica, ver o artigo de JOBIM E SOUZA, S. e KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas públicas. In: *Cadernos de Pesquisa*. nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 69-80.

ainda mantém a perspectiva linear, sem contemplar, em sua compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento humano, as transformações culturais e históricas. Por essas razões, Burman entende que a teoria piagetiana privilegia a estrutura do pensamento em detrimento de seu conteúdo, posto que o crucial é a construção de estruturas lógico-operatórias de pensar, responsáveis por um equilíbrio mais acentuado das interações com o mundo físico.

Temos como ponto de convergência dessas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano o fato de estarem centradas no estabelecimento de um *telos*, de uma finalidade, caracterizada pela maturidade, definida em termos biológicos, cognitivos e de socialização. A infância, nessa linha do tempo cronológico, representa o estado lacunar e inacabado do desenvolvimento, que deve caminhar progressivamente em direção ao estágio mais avançado, representado pela vida adulta.

Dentro do campo da Psicologia do Desenvolvimento, as mudanças ontogenéticas ao longo do ciclo vital têm se inscrito dentro de um enquadre de tempo linear, cumulativo e contínuo. Tal enquadre tem reforçado e legitimado uma perspectiva punctiforme do desenvolvimento humano, em que se minimiza e, até mesmo, se denigre o antes, para se promover o depois: por exemplo, a infância torna-se a passagem para a vida adulta. Assim, cristaliza-se um momento, em detrimento do outro. Privilegia-se o ulterior, como consequência natural e lógica do anterior (Castro e Jobim e Souza, 1994, p. 116).

Como contrapartida à linearidade temporal vigente nas teorias desenvolvimentistas, temos uma produção teórica mais recente voltada para a compreensão do ciclo vital, que amplia a área de abrangência dos estudos até então realizados – dedicados mais à infância e adolescência – ao contemplar outros momentos da vida, e considera os impactos históricos e culturais no âmbito do desenvolvimento¹⁵. No entanto, algumas críticas são dirigidas a essas teorias, por considerarem as mudanças históricas como causas externas do processo de desenvolvimento, ou seja, a história é vista como uma variável independente que afeta o desenvolvimento. Broughton mostra como as teorias sobre o ciclo vital acabam por banalizar a história, sem concebê-la como algo constitutivo do processo de desenvolvimento e de seu próprio estudo. A história, diz o autor, é

¹⁵ Um importante exemplo dessa perspectiva teórica é o trabalho de Erik Erikson, intitulado “O ciclo vital: epigênese da identidade”. In: ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987. p. 90-141.

uma dimensão constitutiva da subjetividade, tanto em seu aspecto biográfico quanto cultural, por isso, não pode estar apartada do desenvolvimento humano como se o afetasse externamente.

Tecendo fortes críticas à forma linear e contínua como a vida humana é tratada pelas principais teorias psicológicas, Broughton aponta para uma outra maneira de pensar o tempo histórico na dinâmica própria do desenvolvimento, que não seja tomando a vida como um arquivo. Ao invés da ânsia em recuperar, prontamente, lugares e eventos ordenados cronologicamente, a compreensão da biografia humana deve inserir-se em um movimento dialético, em que o presente abrigue o passado, permitindo construir outros esboços da experiência futura. Assim, ser criança, adolescente, jovem, adulto ou velho não se reduz a etapas da vida, desconexas umas das outras.

Com Benjamin, temos uma visão de história em que passado, presente e futuro se entrecruzam, diluindo qualquer perspectiva de linearidade. Para ele, a rememoração do passado não significa a recuperação do que de fato ocorreu, mas sim a busca de sentidos outros a partir das ruínas deixadas para trás e das vozes sufocadas em meio aos acontecimentos históricos. Trata-se de *escovar a história a contrapelo* (1986, p. 225), ou seja, buscar no passado os rastros devastados pelos bens culturais herdados pelos vencedores e construir uma atitude crítica perante o presente e o futuro, expressa na construção de experiências que se desviem do fluxo da história ditado pelo progresso e tenham como suporte os rastros por ele devastados.

Há um quadro de Klee que se chama “Angelus Novus”. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés (Benjamin, 1986, p. 226. Grifo do autor).

A concepção de história tecida por Benjamin traz como pressuposto a crítica à noção de progresso como norma histórica, que traça uma trajetória cuja meta é a perfeição infinita. Ao romper com a marcha imposta pelo progresso, que faz da história um tempo homogêneo, o autor se recusa a ver o passado como guardião de acontecimentos absolutos e o presente como preparação para um futuro do qual se espera muito mais certezas do que novidades. A crítica do progresso como

motor dos acontecimentos, diz Benjamin, é a crítica do tempo linear e a construção de uma experiência que toma o presente não mais como transição entre passado e futuro, mas como lugar onde a história é pensada e ganha outros sentidos provocados por desvios e rupturas que desmancham os elos da cadeia dos fatos históricos.

A idéia de um progresso da humanidade na história é inseparável da idéia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto a crítica da idéia dessa marcha. (...) A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras” (Benjamin, 1986, p. 229. Grifo do autor).

Trazemos essas reflexões para a esfera do desenvolvimento humano e vemos que tal como a história social, a história da vida subjetiva não pode ser traduzida em uma sucessão de estágios interligados por nexos causais. Da mesma forma que os acontecimentos históricos, para Benjamin, não podem ser desfiados como as contas de um rosário, a vida humana não pode ser segmentada como um edifício. Nesse sentido, a infância, para o autor, longe de ser uma etapa da vida, representa, alegoricamente, o resgate do passado, que ressignifica o presente e o futuro, trazendo à tona a diversidade, o inusitado e sentidos que subvertem o mundo ordenado pelos adultos. Reacende a atitude crítica perante a história, uma vez que significa a possibilidade de concretizar o que não pôde se realizar porque sufocado ou proibido. É, por isso, que a suposta inabilidade e desorientação da criança e sua capacidade de conferir à realidade sentidos outros, destoantes da determinação cultural, lhe permitem revelar ao adulto aquilo que ele não consegue mais ver (Jobim e Souza e Pereira, 1998).

Pois os momentos de plenitude da infância e da adolescência se projetam como iluminações, como oportunidades de se redimir o mal-estar na cultura adulta (Bolle, 1984, p. 16).

Nas décadas de 80 e 90, a produção teórica na área da psicologia do desenvolvimento, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e na Europa, é influenciada por teóricos russos da psicologia sócio-interacionista, como

Vygotsky, Leontiev e Luria¹⁶. Na tentativa de romper com o tempo linear e homogêneo, que impõe ao desenvolvimento humano um fluxo ordenado em fases sucessivas, esses autores apontam como paradigma a centralidade da história e da cultura no processo de constituição da subjetividade.

Como mediação na relação entre o sujeito e a cultura, a linguagem, para Vygotsky (1991a), provoca significativas transformações psíquicas. É na linguagem que o sujeito, nas interações sociais com os outros, planeja suas ações, reflete, representa e significa a realidade. Transitando do nível interpessoal, em que se destacam as interações sociais, ao nível intrapessoal, momento em que o sujeito internaliza e atribui significados ao que é compartilhado socialmente, os signos culturais vão constituindo a consciência. Modos singulares, específicos de cada sujeito e delineados por experiências diversas ao longo da vida, definem a forma como esses signos transformam-se no material semiótico da consciência humana.

Para Vygotsky, o desenvolvimento é provocado pela aprendizagem, visto que, desde o primeiro instante de vida, ambos estão em permanente interação. Vale ressaltar que esses processos não se fundem ou se identificam, ainda que mantenham estreitas relações, conservando intactas suas particularidades.

... aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky, 1991a, p. 101).

O desenvolvimento, segundo Vygotsky, apresenta-se sob dois aspectos: o real e o potencial. O primeiro refere-se aos conhecimentos e atividades que já fazem parte da experiência subjetiva e não mais contam com o auxílio de um outro, embora tenham sido alicerçados em interações sociais. Já o desenvolvimento potencial tem um movimento prospectivo porque remete a conhecimentos e experiências que, para serem construídos, exigem a presença de um outro que os possua. Ao estarem relacionados, o desenvolvimento potencial transforma-se em real em interações sociais provocadoras de aprendizagens que

¹⁶ Para maiores informações sobre a entrada e a influência desses teóricos no Brasil, recomendamos a seguinte obra: FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1994.

desencadeiam processos de desenvolvimento. O espaço mediador, onde essas interações sociais atuam, Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento proximal. Para o autor, as funções psicológicas, ainda embrionárias no sujeito, que pertencem à zona de desenvolvimento proximal, não remetem aos resultados ou frutos do desenvolvimento, mas aos seus brotos ou flores (Vygotsky, 1991a). Assim, a aprendizagem promove o desenvolvimento, despertando conceitos e conhecimentos até então adormecidos. Além disso, tomando como parâmetro o aspecto potencial, comprometido com o devir, a aprendizagem e o desenvolvimento voltam-se para um futuro que não está definido de antemão, mas que se constrói a cada nova experiência social. Cabe salientar que os avanços provocados por cada conhecimento ou conceito aprendido remetem muito mais a transformações na vida subjetiva e cultural do sujeito do que à superação de fases ou etapas de seu desenvolvimento.

Retomamos, a partir do paradigma sócio-interacionista, as reflexões anteriores sobre a concepção linear da temporalidade na vida humana e da necessidade de se preservar, em cada momento da vida, as singularidades. Os autores russos, ao enfatizarem a participação das interações sociais no desenvolvimento, apontam para uma visão de desenvolvimento humano marcada muito mais por rupturas e descontinuidades do que por uma seqüência linear em direção a um progresso.

Tecendo fortes críticas ao discurso dominante sobre a infância, forjado no campo das ciências humanas e sociais, Mayall (2003) destaca a maturidade e a aquisição de competências adultas como padrões de conduta a serem alcançados durante uma trajetória organizada e mensurada pelo progresso, denominada desenvolvimento. Nesse discurso, a criança é compreendida e tratada como um sujeito incompleto e inacabado, cujo futuro, definido como o momento em que esta adquire competências necessárias para a entrada no mundo adulto, é o que mais importa. Olhar para a criança no presente, ao invés de vê-la como um sujeito cujo valor está em seu futuro, é o desafio e a proposta de Mayall para compreender os sentidos e as experiências da infância. É na relação entre crianças e adultos, diz a autora, que o conceito de infância se define e redefine, assim como o conceito de vida adulta. Não há experiência ou sentido da infância que não se constitua em uma relação alteritária com a vida adulta. Os modos como crianças e adultos intercambiam experiências, significados e papéis sociais em diferentes

culturas, tempos históricos e momentos da vida fazem da infância um conceito de muitas faces, cujos sentidos e história têm no presente sua matriz.

Debruçando-nos sobre o presente da infância, no início do século XXI, em plena era da cibernética e da ampliação da rede dos meios de comunicação na produção cultural, uma diversidade de práticas sociais e culturais tem colocado desafios para os paradigmas que até então têm sustentado a compreensão do desenvolvimento humano. Vivemos visíveis transformações nas relações humanas e nas formas de perceber, sentir e conhecer a realidade. Transformações estas que, sem dúvida, trazem impactos sobre os modos de se relacionar com as experiências subjetiva e alheia e, por sua vez, com a experiência do desenvolvimento. Dessas transformações, as relações entre as gerações também não saem ilesas. Fronteiras são diluídas e demarcadas, papéis e lugares sociais são definidos e redefinidos, principalmente em se tratando da relação entre crianças e adultos.

3.3

A infância contemporânea e as fronteiras entre os mundos infantil e adulto

Vimos que, a partir do século XVI, há o predomínio de práticas sociais, voltadas à infância, permeadas por uma visão de criança como sujeito a ser contido em suas atitudes e desejos e centradas em sua preparação e formação, com vistas à cidadania adulta no futuro. A criança, então, está nitidamente sob a tutela dos adultos, sujeitos que assumem a responsabilidade por sua moralização e disciplina. Essa forma de olhar para a criança e com ela se relacionar perdura até meados do século XX.

É após a Segunda Guerra Mundial que esse tipo de tutela dos adultos sobre as crianças começa a ser questionada, dando início a uma educação, tanto nas escolas quanto nas famílias, centrada na criança (Burman, 1995). Fortemente influenciada pela teoria piagetiana, essa educação tem como eixo principal a valorização dos interesses, da curiosidade e da criatividade infantis. Trata-se de garantir, através do jogo infantil, a expressão da potencialidade interna, uma vez que a aprendizagem só se realiza quando articulada aos interesses e necessidades da criança. Nesse contexto, o professor não mais detém o papel central de transmitir conhecimentos. Seu objetivo deve ser proporcionar um ambiente

facilitador para que aprendizagens, relacionadas às experiências da criança e mobilizadas por significados que elas conferem a seus conteúdos, aconteçam. Assim, a intervenção do professor deixa de ser diretiva, no sentido de conduzir o processo ensino-aprendizagem, e passa a estar voltada para o desenvolvimento intelectual, emocional e social da criança.

Essa prática educacional é consoante com o liberalismo, cuja principal característica é a afirmação da individualidade. Burman mostra como o processo educacional, na abordagem centrada na criança, aparta-se dos aspectos sociais ao se reduzir à garantia do desenvolvimento individual. Além disso, essa prática educacional aponta para um processo de socialização da criança, na família e na escola, pautado na produção da autonomia infantil, de modo que a criança passa a ser vista como um sujeito capaz de se autodirigir e não tão dependente dos adultos¹⁷.

Desde a metade do século XX, temos experimentado intensas transformações na esfera da cultura, das relações sociais, da produção de valores e conhecimentos e dos modos de subjetivação. Estamos imersos na era tecnológica e pós-industrial, marcada por reflexões que põem em xeque paradigmas que até então serviam de suporte aos grandes sistemas de conhecimento da humanidade, como a filosofia, as ciências, as religiões e as artes. Tais reflexões caracterizam o que autores, como Lyotard (1998), Jameson (1993), entre outros, denominam de pós-modernidade, terreno fértil para as experiências culturais vividas no final do século e a emergência de conceitos e valores que desestabilizam certezas antes consolidadas. Entre esses autores é consensual, apesar da diversidade de enfoques em torno da cultura contemporânea, o fato de a pós-modernidade estar associada ao capitalismo pós-industrial ou transnacional, emergente, com o pós-guerra, desde a década de 50, que funda uma nova ordem econômica e social, marcada pela presença do consumo e da mídia, na esfera das relações humanas e da vida cotidiana, e das transações multinacionais, que passam a circunscrever uma economia de mercado de caráter cada vez mais global.

A condição pós-moderna, diz Lyotard, remete-nos à desconfiança em relação aos metarrelatos baseados na razão iluminista, cujos jogos têm tido suas

¹⁷ Essa prática educativa é norteada pela visão romântica de criança – abordada anteriormente –, preconizada pelo filósofo Rousseau, que influenciou as teorias sobre o desenvolvimento infantil e o processo pedagógico com crianças, elaboradas por Froebel, Montessori, Piaget, entre outros (Postman, 1999).

regras desafiadas pelas transformações culturais contemporâneas. Já Jameson destaca, como uma das principais características da pós-modernidade, a abolição da cisão entre a cultura de elite e a cultura popular, promovida pela inserção, cada vez mais intensa, dos meios de comunicação na vida social. Para o autor, as relações sociais têm sofrido alterações profundas diante de acontecimentos, como a presença do consumo na constituição de identidades e nas relações humanas como um valor que define modos de ser e agir; a mundialização que visa diluir os contrastes entre o rural e o urbano, o centro e a província, em nome da padronização global; a constituição da realidade sob a forma de imagens; e a fragmentação do tempo em presentes eternos. A perda do sentimento de história, salienta Jameson, é uma outra marca da vida contemporânea, já que o passado não precisa mais ser retido, porque o que importa é o novo vivido no aqui-agora, cabendo apenas ao presente a eternidade. Cria-se o que Virilio (1999) denomina de *civilização do esquecimento* (p. 108), definida por um *ao vivo* permanente, sem futuro e passado, cuja telepresença difunde-se por todo o mundo.

Vivemos em uma sociedade midiaticizada, afirma Sodré (1999), cujo principal agenciador de sentidos é a mídia, que, ao penetrar nas instituições sociais e na vida cotidiana, participa da construção de valores e modos de ser e relacionar-se com o outro. O real, sob a ordem dos signos, virtualiza-se. Através de qualquer tela, entramos em contato com uma realidade desenhada por imagens e dígitos. Realidade esta que tem alterado sensivelmente nossas percepções do tempo e do espaço, assim como nossas formas de conhecer o mundo. Para Virilio, nessa realidade midiática, a observação direta dos fenômenos é suplantada pela teleobservação, que significa perceber os objetos sob a ótica da imagem.

A terceira janela, nós a conhecemos há pouco, é a tela de televisão, janela removível e portátil que se abre sobre um “falso dia”, o da velocidade da emissão luminosa, abertura introvertida que não se abre mais para o espaço vizinho, mas para além, para além do horizonte perceptivo (Virilio, 1999, p. 62. Grifo do autor).

O virtual e o real, normalmente vistos como elementos antagônicos, podem ser concebidos como dimensões que se interpenetram. O virtual não substitui o real, mas constitui-se como uma das formas possíveis de percebê-lo e atribuir-lhe sentido (Weissberg, 1999). Não há o predomínio de uma dimensão sobre a outra, mas a interpenetração de ambas para realizar uma mesma tarefa – a produção de

sentidos sobre o mundo. O virtual problematiza o atual, diz Lévy (1999), ao colocar em questão o que está estabelecido e instaurar o movimento e o devir no plano da própria realidade. Assim, o virtual não pode simplesmente ser confundido com ilusão ou falsidade, mas refere-se a uma outra forma de ver, sentir, pensar e agir no mundo dito “real”.

Recorrendo à modernidade para compreender o contemporâneo, Lipovetsky (1983) mostra como o ideal de autonomia pessoal vem sendo forjado desde o fim do século XIX, momento ao qual ele atribui caráter revolucionário por definir-se como uma rebelião aos valores e normas burguesas. A expressão clara dessa rebelião é a afirmação do indivíduo livre, isolado, como origem e fim de si próprio.

Uma sociedade a inventar, uma vida privada a administrar, uma cultura a criar e a desestabilizar, o modernismo não pode ser apreendido independentemente do indivíduo livre e origem de si próprio. Foi a fratura da organização “holista”, a inversão da relação do indivíduo com o conjunto social, em benefício do ser individual apreendido como livre e semelhante aos outros, que permitiu o aparecimento de uma arte desligada das imposições ópticas e lingüísticas, desligada dos códigos da representação, da intriga, da verossimilhança e da consonância (Lipovetsky, 1983, p. 89. Grifo do autor).

O autor, também, destaca como o modelo social do indivíduo reduzido a si mesmo acaba por romper com a cadeia das gerações e das tradições. O indivíduo livre e autônomo já não se reconhece como parte de uma história coletiva, uma vez que a valorização dos antepassados e dos mestres não só se torna obsoleta como impede o exercício do direito absoluto de ser singular e único. Lipovetsky ressalta, ainda, através dessa incursão na cultura moderna, como o momento contemporâneo, caracterizado como pós-modernidade, ao invés de ser um corte ou ruptura com os princípios que norteiam a vida social moderna, representa, na verdade, um acirramento da cultura individualista forjada na modernidade.

É também no contexto da pós-modernidade, diz Lipovetsky, que podemos assistir, de forma mais declarada, ao esfacelamento das fronteiras entre as gerações. Os papéis convencionais atribuídos ao adulto e à criança deixam de ser tão estáveis. Se outrora a criança era vista como um ser marcado pela ingenuidade, fragilidade e incompetência, cujo desenvolvimento dependia estritamente do controle adulto, através de uma educação pautada na disciplina e moralização, hoje ela assume o lugar de protagonista, alvo privilegiado da

sociedade de consumo. Se outrora a família e a escola eram instituições privilegiadas para a socialização e a educação das crianças, hoje elas contam com o aporte da mídia eletrônica, com a qual as crianças têm mantido estreitas relações, que envolvem aprendizagens, desenvolvimento e construções identitárias.

Já nas três primeiras décadas do século XX, Lasch (1991) ressalta a inserção das chamadas *profissões assistenciais* (p. 41) na família, que, aos poucos, passam a assumir grande parte de suas funções sociais. Os especialistas, nesse contexto, têm suas ações combinadas com a indústria da propaganda, que se dirige cada vez mais aos jovens, investindo em um culto à juventude, com a pretensão de falar em nome dela. Pouco a pouco, concorrem com o lugar, os papéis e a autoridade dos pais e alteram os vínculos sociais e afetivos que até então consolidavam a família.

Os homens de propaganda, assim como os psiquiatras e outros especialistas, afirmavam que entendiam melhor as “necessidades” dos jovens do que seus pais. Por um lado, os publicitários insistiam em que as necessidades dos jovens deveriam ocupar o primeiro lugar na mente dos pais; por outro, minavam sua confiança na própria capacidade de prover essas necessidades (Lasch, 1991, p. 43. Grifo do autor).

A participação dessas instâncias extra-familiares na vida das crianças tem contribuído para a diluição gradativa de fronteiras entre as gerações. Como afirma Pasolini (1990), os filhos já não se vêem mais nos pais, suas semelhanças esvaem-se na ânsia de viver um futuro que deve ser radicalmente diferente de tudo que se passou antes.

A semelhança com os pais é desarraigada dos filhos, e estes são projetados em direção a um amanhã que, mesmo conservando os problemas e a miséria de hoje, só pode ser qualitativamente diverso em absoluto. (...) O desprendimento do passado e a falta de relação (mesmo ideal e poética) com o futuro são radicais (Pasolini, 1990, p. 135).

Por outro lado, os pais também não se reconhecem nos filhos. Apesar dos laços de parentesco e da estreita relação entre pais e filhos, as diferenças se sobrepõem às semelhanças. Sem encontrar nos filhos seus traços, os pais vêem neles muito mais as marcas efêmeras do contemporâneo do que valores e experiências transmitidos de uma geração a outra. A mídia e o consumo, ao penetrarem na vida das novas gerações, desestabilizam a tradicional idéia de

descendência, trazendo em artefatos de consumo e signos midiáticos modos de ser e agir que dão origem a valores, atitudes e experiências, das quais pais e filhos, às vezes, não compartilham. Eis o que cenas da vida contemporânea nos revelam.

No encontro com os pais das crianças, em que apresentamos o trabalho desenvolvido nas oficinas, Rita pede para que eles se apresentem, dizendo o que seus filhos mais gostam de ver na televisão. O pai de Alexia, então, toma a palavra.

Sou o pai da Alexia. E ela é... é uma peruazinha. Então, ela adora o SBT, novelinha de SBT, Xuxa. Qualquer coisa assim que se der pro consumo é com ela mesmo. Aí, tem, tem que ter chaveiro das “Meninas Superpoderosas”. Adora Dexter, adora tudo quanto é desenho. Porque quando gosta também, não são muito específicos. Eu queria que ela fosse mais específica porque tudo compra pra ela, né? Mas como ela é consumista, o que que eu vou fazer? Ela tem que ter produto, tem que ter alguma coisa pra ela saber que consegue.

Diante da perplexidade e impotência ao identificar na filha valores ditados pelo consumo, o pai se pergunta o que fazer, como se admitisse não ter ingerência nas práticas de consumo que compõem a identidade da menina. *Um processo de estranhamento entre pais e filhos* é o que Mitscherlich (1981, p. 238) vê na indiferença dos jovens aos valores assumidos pelos mais velhos. Esse estranhamento acentua-se com a busca pelos pares, aqueles que compartilham experiências próximas, já que as gerações mais antigas são tidas como incompetentes pelas mais jovens por causa de sua obsolescência. Se, por um lado, as experiências culturais mais recentes configuram outras imagens da infância, por outro, papéis e lugares sociais tradicionalmente assumidos pelos adultos também são alterados.

O desenvolvimento deixou de existir. O menino já é adulto quando começa a andar. No apogeu da família o pai representava para o menino a autoridade da sociedade, e a puberdade era o conflito inevitável entre ambos. No entanto, atualmente, o menino enfrenta a sociedade em seguida, e o conflito se decide mesmo antes de surgir. (...) O menino, não o pai, representa a realidade (Horkheimer, 1941 apud Lasch, 1991, p. 106).

Todavia, é Postman quem mais radicaliza na análise sobre a relação entre crianças e adultos no mundo contemporâneo ao afirmar que com o advento da televisão, na segunda metade do século XX, as fronteiras entre infância e idade adulta, ao invés de se enrijecerem, são definitivamente corroídas. Desaparece, assim, a idéia moderna de infância. Para ele, enquanto a prensa tipográfica cria

condições necessárias para o delineamento da linha divisória entre as gerações, já que os adultos precisam formar e preparar as crianças, com base no saber letrado, para ingressar no mundo adulto, a mídia televisiva tem acirrado a degeneração dessas fronteiras ao não requerer de seu público formação ou preparação para compreender seus signos nem promover segregações. Com a televisão, os segredos, antes preservados, agora são difundidos e deles compartilham crianças e adultos. Família e escola perdem seus papéis de regulação do desenvolvimento infantil e, assim, a autoridade adulta se esvai. Adultos e crianças, diz Postman, se transformam. Os adultos são infantilizados, enquanto as crianças se tornam precocemente adultas.

No mundo midiático, por onde as crianças transitam, construindo conhecimentos e experiências que prescindem da presença adulta, o saber letrado ainda se constitui como um conhecimento que requer essa presença. É o que a cena a seguir testemunha.

Suzana distribui pequenas tiras de papel dobradas com os nomes das crianças para o sorteio do “amigo oculto”. Ao pegar o papel, algumas crianças imediatamente lêem o que está escrito e identificam o nome de seu “amigo oculto”. Isso não acontece com Iago, que fica sem saber o que fazer diante do nome escrito em sua tira de papel ao não conseguir lê-lo. Aproxima-se de mim, cabisbaixo e sem jeito, pedindo, ao pé do ouvido, para que eu leia o que está escrito. Sem dar respostas prontas, ajudei-lhe a identificar as letras para, em seguida, formar as sílabas e, então, ler o nome de Bianca, sua “amiga oculta”. Essa cena revela um acontecimento ímpar ao trazer à tona a contradição vivida pela criança no mundo contemporâneo. Se, por um lado, Iago insiste em se afirmar, perante nós, adultos, e as outras crianças, como autônomo, destemido e poderoso, por outro, é ele quem recorre e depende de nosso apoio quando o assunto é ler e escrever.

Crianças que não mais se reconhecem como inocentes ou frágeis e desafiam a delimitação do tempo da infância para compartilhar os signos da cultura midiática que devastam as fronteiras etárias. Crianças que, com canções, danças, roupas e trejeitos, provam ter condições e requisitos para ingressar e participar dessa cultura, antes definida como exclusiva do mundo adulto, e, assim, vão compondo os sentidos da infância. Por outro lado, crianças e adultos, distantes e, ao mesmo tempo, próximos, confrontam-se com imagens da infância que há muito já não retratam suas relações e experiências cotidianas. Fronteiras rígidas que separam crianças e adultos vão se tornando instáveis, ao ponto de não mais se sustentarem. Diante disso, nos perguntamos: o que significa ser criança no mundo contemporâneo? Como as experiências da infância são definidas e caracterizadas

diante da cultura midiática? Sobre estas questões a cena seguinte convida-nos a pensar.

Conversando sobre o vídeo em que as meninas aparecem dançando ao som de *Assererrê*, do Grupo Rouge, e *Baba Baby*, de Kelly Key, as crianças definem o que é ser uma criança normal na cultura de seu tempo.

Raquel: *Como é que é aquela história: “Eu cresci, agora não sou mais uma menina...” Não tem uma coisa assim?*

Raquel: *Essa música é pra criança ou é pra gente grande?*

Menina: *Criança.*

Menina: *Pros dois.*

Raquel: *Pros dois? Por que que é pra criança também?*

Alexia: *Oh, tia, sabia que eu vi um dia na “Eliana”. Ele falava que essa história que eles estão cantando era só pra adolescente, para adultos. Mas as crianças gostaram da história, aí ficou pra todo mundo. Aí, ficou assim mesmo.*

Bianca: *E a Kelly Key serve pra todo mundo.*

Raquel: *É uma dúvida que eu tenho, é dúvida mesmo porque eu não sou mais criança. Na minha época, quando eu era criança, a gente só cantava: “Atirei o pau no gato, to, to...”, não é Rita? Não é Suzana? (As meninas começam a rir) Eu quero saber por que que as crianças hoje gostam da Kelly Key e do Rouge?*

Meninas: *As crianças gostam mais da dança, da música.*

Raquel: *E “Atirei o Pau no Gato”, “Ciranda, Cirandinha”? Qual é a música melhor?*

Menina: *Essa aí é pra gente muito pequenininha.*

Raquel: *Então, quer dizer que vocês hoje são meninas bem mais assim...*

Menina: *Mais bonitas.*

Raquel: *... Mais bonitas, avançadas e modernas porque gostam...*

Meninas: *É. Eu sou.*

Menina: *Eu sou normal.*

Raquel: *É normal uma menina gostar da Kelly Key.*

(As meninas começaram a discutir se era ou não normal gostar da Kelly Key).

Tensões e contradições permeiam o debate sobre a infância contemporânea. Buckingham retrata e discute esse debate, mostrando que se, por um lado, há os que olham com pesar para a relação entre a criança e a mídia televisiva, como Postman (1999), Kincheloe e Steinberg (2001), por outro, há aqueles que admitem a existência de um distanciamento entre a geração de adultos e as mais jovens, no que se refere aos usos das novas tecnologias, como Tapscott, Papert, Katz e Rushkoff¹⁸. Para esses autores, enquanto as crianças são dotadas de competência e sabedoria para lidar com a tecnologia, os adultos são incompetentes e *tecnofóbicos*¹⁹ (Buckingham, 2000, p. 47). Trata-se de uma perspectiva mais positiva da relação entre criança e mídia, que vê na tecnologia digital um

¹⁸ Autores citados e comentados na obra mencionada.

¹⁹ Tradução da palavra em inglês *technofobes*.

elemento capaz de liberar a imaginação e a espontaneidade infantis, cuja linguagem só pode ser compreendida pelas crianças, que sozinhas desvelam seus segredos. Nessa visão, as crianças são poderosas porque a mídia lhes confere poder.

Para Buckingham, ambas as posições teóricas apontam para visões essencialistas de criança, adulto, mídia e da relação entre esses três elementos, além de tratarem as gerações como homogêneas. O autor afirma que as fronteiras entre crianças e adultos são desenhadas e redesenhadas, ao passo que a arena simbólica em que estas se constituem também vai assumindo novas facetas. Definir categoricamente o que pertence ao mundo da infância e ao mundo adulto significa tratar as experiências e relações entre crianças e adultos como acontecimentos apartados das transformações que movimentam a vida social e cultural. A idéia do desaparecimento da infância na cultura contemporânea, defendida por Postman, carrega conceitos de infância e vida adulta que se fixam às práticas culturais do tempo em que são forjadas. A ausência de segredos e pudor na relação entre crianças e adultos, o convívio e o envolvimento das crianças com assuntos, como violência e sexo, ao mesmo tempo em que derrubam as fronteiras antes erguidas entre a infância e a vida adulta, apontam para outras configurações desses mundos. Diante das experiências e práticas sociais que hoje crianças e adultos compartilham, há muito mais a construção de outros sentidos e imagens sobre o mundo da infância do que sua derrocada. As relações estabelecidas entre crianças e adultos, em cada tempo e cultura, criam e são responsáveis por modos de definir, representar e demarcar fronteiras entre a infância e a vida adulta.

O tema da violência é recorrente nas falas, nas brincadeiras e na vida das crianças.

Bianca: Sabia que minha irmã me contou que tem gente que vende arma pros ladrão escondido da polícia. Sabia em frente da UERJ, sabe o que que tava tendo? A gente tava brincando, eu e a minha amiga Lelê, da turma da tarde, e a gente tava vendo tudo, lá do nosso prédio. Eles foram preso, os dois de uma vez²⁰.

Conversando sobre brincadeiras com violência, as crianças dizem:

²⁰ Relato extraído da gravação, feita com as crianças da turma de Suzana do ano letivo de 2002, para a produção de uma das vinhetas da Empresa de Múltiplos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (MULTIRIO) para a 4ª Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes, realizada em 2004.

Oh, tia! Um dia minha mãe, eu vi ela no telefone. Aí, eu vi que a avó dela, a avó da minha amiga, é, tinha levado uma bala na testa, só que ela não morreu.

Menina: Ah, um dia eu vi no “Ratinho” que, que o homem, o avô de três crianças foi assaltado. Aí, o ladrão foi atirar no vô, atirou na criança. Eu acho que era de dois aninhos.

Por outro lado, os conhecimentos e as competências obtidas na relação da criança com as tecnologias digitais não podem ser a linha divisória que separa o mundo da infância do mundo adulto, como postulam os autores que atribuem à tecnologia a tarefa de erigir fronteiras entre as gerações. O acesso às novas tecnologias, sobretudo às digitais, como jogos eletrônicos, computadores e Internet, não faz parte da realidade de crianças de diferentes classes sociais e provenientes de diversas regiões do mundo. No Brasil, por exemplo, estamos longe da possibilidade de afirmar que crianças de diversas classes sociais tenham acesso à mídia digital. Em nosso país, a relação das crianças com esse tipo de mídia ainda é definida e circunscrita por aspectos sociais e econômicos, posto que são as crianças mais abastadas as que, definitivamente, têm acesso e intimidade com esses meios eletrônicos.

Além das contradições impostas pelas condições sociais e econômicas que imprimem contrastes nas infâncias pelo mundo afora, há outros aspectos que acentuam o caráter ambíguo da infância contemporânea. Se, por um lado, a criança assume lugar de destaque na esfera do consumo e da mídia eletrônica, por outro, está submetida ao controle e à vigilância dos adultos, aqueles que, ainda, detêm o domínio absoluto sobre a produção midiática dirigida às crianças (Buckingham, 2000). Temos uma mídia para crianças produzida por adultos, afirma Buckingham (2002) diante do fato de que são eles, em última instância, que tecem os discursos que circulam nessa esfera a partir de suas representações de infância e vida adulta.

No trabalho sobre *Peter Pan*, Jacqueline Rose (1984 apud Buckingham, 2002) mostra como a audiência infantil é definida, ainda que de maneira implícita, pelos adultos. A autora afirma que os programas televisivos dirigidos às crianças não devem ser vistos apenas como representações dos desejos e das fantasias infantis, mas como textos que também carregam os desejos e fantasias dos próprios adultos. Por serem discursos através dos quais os adultos definem e regulam sua relação com as crianças, as narrativas televisivas, além de se dirigir a

elas e se preocupar com o que querem e desejam, apontam para as expectativas e demandas do mundo adulto em relação à infância.

A avaliação das crianças sobre a programação televisiva coloca em questão suas visões sobre a relação que os adultos estabelecem com elas através desses programas. Nessa avaliação, a violência aparece como tema-chave que define o que é ou não programa para criança e revela as tensões presentes no trânsito dessa fronteira, que diz respeito, também, ao que pertence à esfera da infância e ao que dela escapa.

Raquel: *Então, que recado vocês mandariam pros adultos que vão estar vendo vocês?*

Alexia: *Não gosto de filme de terror porque posso ter pesadelo. Também não gosto de horário político e de Jornal porque tem muita violência. Porque às vezes as crianças não dormiram cedo. Aí, elas, aí vê na Globo que tá passando essas coisas ruins, aí fica nessa violência que tá agora aqui no mundo. Porque tá violento aqui no Rio.*

Bianca: *Qual o programa que eu não gosto?! Ah, do Ratinho.*

Raquel: *O que você viu no “Ratinho” que você não gostou?*

Bianca: *Porque quando eu fui ver, aí o Ratinho deu uma notícia muito feia. Quando um homem tava indo na estrada, né? Aí, tinha duas mulheres morta. Aí, o carro parava toda hora onde que as mulheres tava morta, toda hora na mesma direção. Aí, eu acabei tendo pesadelo. Aí, quando eu acordei, eu não quis ficar na sala sozinha²¹.*

Não podemos escapar de uma reflexão sobre a criança que não seja atravessada por uma compreensão do adulto, de suas representações sobre infância e de suas relações com a criança. Infância e vida adulta são categorias que, segundo Mayall e Zeiher (2003), estão fortemente interligadas, de modo que não há como uma sobreviver sem a outra. Mudanças na infância provocam mudanças na vida adulta ou vice-versa. É nesse sentido que as posturas extremas ou essencialistas sobre a infância contemporânea, ao congelarem tanto a criança quanto o adulto, não consideram as diversas infâncias com que nos deparamos pelo mundo afora e as alterações que a cultura, a história, as condições econômicas e sociais não cessam de provocar nos modos de ser criança e adulto. Refletir sobre a cultura infantil significa atentar-se para a relação entre crianças e adultos, uma vez que os discursos sobre a infância remetem, também, a formas de situar o adulto na vida social (Bazalgette e Buckingham, 1995).

Longe das posturas radicais, pretendemos aqui desenvolver uma reflexão sobre a infância contemporânea e suas mediações com a mídia que tenha como

²¹ Idem à nota anterior.

pano de fundo as relações que crianças e adultos estabelecem entre si, suas negociações, as fronteiras que se delineiam e se desfazem entre esses dois mundos, que, estando próximos ou distantes, não deixam de manter estreitas relações.

No mundo contemporâneo, experiências sociais e culturais, atravessadas pela mídia e o consumo, têm provocado nas crianças outras formas de desenvolvimento e aprendizagem, fortemente marcadas por diálogos com outras crianças que habitam o mundo virtual e têm como características marcantes a autonomia e o desafio à tutela adulta. Dentre essas crianças, estão os pequenos heróis dos desenhos animados, com os quais as crianças do “mundo real” têm construído valores e outros modos de conhecer e perceber o real na rede contemporânea que entrelaça o universo da imagem técnica ao das relações humanas.

4

Animação e infância: Do mundo Disney à era dos pequenos heróis contemporâneos

4.1

Um breve percurso pela história da animação

Como produções culturais com estreitos vínculos com o mundo infantil, os desenhos animados consistem em um gênero cuja história trata da construção de mundos imaginários, onde personagens adquirem vida própria e identidade, passando a fazer parte das vidas de crianças pelo mundo afora. Dar vida ao que ainda não existe e atribuir movimento ao inanimado são princípios básicos e constitutivos da animação, palavra cuja origem latina (*animare*, que significa dar vida a) reitera esse propósito. A ilusão de movimento de linhas e formas é, diz Wells (2003), o artifício criado pela animação. Rompendo com o conto de histórias clássico, a animação instaura uma narrativa muito mais fluida e elástica ao conectar imagens aparentemente díspares, criar novas relações entre linhas e figuras e desestabilizar seqüências lógicas. Metamorfose, eis o coração da animação, na visão de Wells, ao transformar corpos, seres, objetos e imagens, fazendo dessa narrativa o espaço da magia e do encantamento, onde o impossível e o irreal adquirem vida, forma e representação.

Ao permitir o colapso da ilusão do espaço físico, a metamorfose desestabiliza a imagem, confrontando horror e humor, sonho e realidade, certeza e especulação (Wells, 2003, p. 69)²².

Criar imagens que extrapolam a experiência e a percepção mais imediatas do mundo e contestar uma identidade perene e estável são, para Wells, alguns dos desafios da animação. Temos aí um dos motivos para a forte conexão existente entre os desenhos animados e as brincadeiras das crianças, já que ambos trazem como tônica um alargamento das fronteiras entre realidade, fantasia e ficção,

²² Citação traduzida por mim do original em inglês: *In enabling the collapse of the illusion of physical space, metamorphosis destabilises the image, conflating horror and humour, dream and reality, certainty and speculation.*

aspecto que abordaremos mais adiante. Entretanto, nem sempre a subversão da realidade por elementos da fantasia é bem-vinda no contexto da animação. Na história do gênero, a relação entre animar e tomar a realidade como espelho para compor personagens e cenas é uma questão polêmica e intensa.

Embora cientes da existência de uma vasta e rica produção na área de animação em diferentes países do mundo, que não se restringe à norte-americana, rompendo, inclusive, com seus conceitos e princípios, pretendemos aqui compreender como a arte de dar vida e movimentos a desenhos vem sendo, em épocas diversas, apropriada e trabalhada por diferentes produtores em estúdios que marcam a história da animação nos Estados Unidos. Esse enfoque justifica-se pelo fato dessa animação ter se constituído como hegemônica no contexto mundial, além de ter se tornado uma grande indústria difusora de produtos culturais consumidos por crianças de diversas regiões do mundo, da metade do século XX até os dias atuais. Nesse sentido, ao nos aproximarmos da história dessa indústria de animação, da produção de seus personagens e enredos, estamos, de algum modo, compreendendo os contextos e as intenções sociais que dão origem aos desenhos animados como signos culturais voltados para a infância.

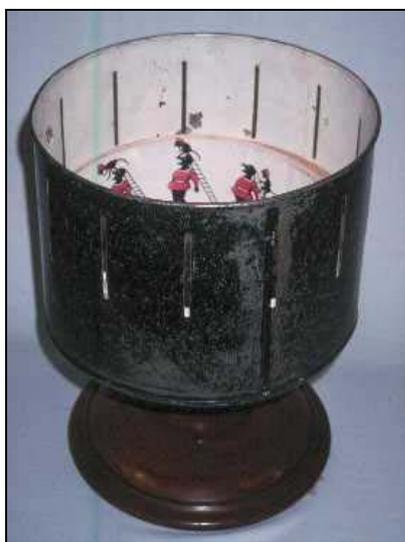


Figura 2 - Zootroscópio²³.

Os primeiros intentos de animação de figuras fundamentam-se na teoria da persistência visual, elaborada, no século XIX, pelo médico inglês Peter Mark Roget, que afirma ter o olho humano a capacidade de reter uma imagem já vista

²³ Figura retirada do site www.physics.kenyon.edu.

por um pequeno lapso de tempo até outra aparecer, instaurando, assim, a ilusão de continuidade entre a visão da imagem e sua retenção na retina. Nessa época, vários aparelhos, baseados nesse princípio, são criados com o intuito de reconstituir a percepção de imagens em movimento do olho humano. Dentre esses, temos o praxinoscópio, o principal precursor da animação e a versão mais aprimorada do zootrocópio, um outro instrumento que se caracteriza pela ilusão óptica do movimento de imagens.

Criado por Reynaud, em 1877, o praxinoscópio consiste em uma caixa cilíndrica sustentada por um pivô e dentro da qual passa uma tira colorida de papel com figuras que representam estágios sucessivos de um determinado movimento, as quais passam a ser refletidas, com o movimento giratório do cilindro, em um prisma espelhado montado no pivô, dando a impressão, para quem as observa, de que se movimentam (Bendazzi, 1994 apud Wells, 2003). Sendo o primeiro a desenvolver o filme animado, Reynaud, segundo Stephenson (1967 apud Wells, 2003), mais do que criar uma técnica, dá origem a um gênero.



Figura 3 - Praxinoscópio²⁴.

O *flipbook*, um bloco de papel com figuras sobrepostas e desenhadas em posições sequenciais, é também um instrumento que gera o movimento ilusório de figuras. Considerado como um dos brinquedos de ilusão óptica da época, o *flipbook* é muito utilizado em estúdios de animação do início do século XX até hoje.

²⁴ Idem à nota anterior.

Em 1914, Winsor McCay cria *Gertie*, considerado como o primeiro desenho animado na história do gênero por dar vida ao desenho de um dinossauro. Sem som, tal como no cinema mudo, os desenhos animados iniciam sua trajetória em uma era denominada por Maltin (1987) como a era do silêncio. É nessa época, portanto, que a animação passa a conjugar a arte de animar com a indústria da animação e a profissão de animador, fatos que começam a despontar no mercado do entretenimento, sobretudo nos Estados Unidos (Maltin, 1987). Embora *Gertie* tenha sido o desenho animado precursor, é *Felix*, criado por Otto Messmer, animado por Pat Sullivan e produzido pela Paramount Studio, que marca a era do silêncio. Lançado em 1919, *Felix*, diz Maltin, torna-se a principal estrela de desenho animado dessa época graças à ênfase dada à sua personalidade, aspecto destacado inclusive por seu criador, e às constantes incursões no irreal propiciadas por sua narrativa.

No final da década de 20, a era do silêncio começa a sofrer mudanças, em função dos avanços tecnológicos já sentidos no campo da animação. Os desenhos animados vão se sofisticando, à medida que cor e som se acoplam à arte de animar. Inicia-se a década de 30 e com esta, uma nova era faz-se presente no mundo da animação – a era Disney. Revolucionando conceitos e técnicas tradicionalmente adotados no âmbito da produção de desenhos animados, o estúdio Disney efetiva a parceria da arte de animar com a aplicação de novas tecnologias, afirmando a animação como uma indústria do entretenimento. Mais do que uma era na história da animação, Disney representa um paradigma na esfera da arte e da técnica de animar. Seus valores e conceitos são visíveis nos traços, na sombra, na luz, no som, nos movimentos e em cada elemento que participa da composição de um personagem ou cena a serem animados. Maltin, referindo-se a Disney, comenta:

Ele não inventou o meio, mas pode-se dizer que o “definiu”. Disney inovou e aperfeiçoou idéias e técnicas que mudaram consideravelmente o curso da produção de desenhos animados (1987, p. 29. Grifo do autor)²⁵.

²⁵ Citação traduzida por mim do original em inglês: *He did not invent the medium, but one could say that he “defined” it. Disney innovated and perfected ideas and techniques that dramatically changed the course of cartoon production.*

Apropriando-se da linguagem cinematográfica como forma de transpor o realismo do cinema para o mundo da animação, Disney realça o hiper-realismo como atributo central dessa narrativa (Wells, 2003). Em busca de verossimilhança, a animação hiper-realista abarca, segundo Wells, os seguintes aspectos: a aproximação do desenho, contexto e ação à forma como o cinema representa a realidade; a sujeição de personagens, objetos e ambiente às leis físicas do mundo real; e a construção estética do corpo, seu movimento e tendências, com base em atributos físicos de seres humanos e criaturas reais. Um exemplo emblemático dessa busca incessante de Disney por cenas e personagens verossímeis e pela consolidação de uma animação nitidamente hiper-realista é o seu primeiro longa-metragem de animação *Branca de Neve e os Sete Anões*, lançado no final da década de 30, cuja produção caracteriza-se pela aplicação de técnicas cinematográficas, como é o caso do uso da câmera multiplano (*multiplane camera*), um aparato tecnológico que confere às cenas animadas um aprimoramento das noções de perspectiva, proporção e tempo (Maltin, 1987).

O alcance da hiper-realidade e o desenvolvimento da identidade dos personagens criados são, como Maltin destaca, os objetivos mais caros a serem perseguidos por Disney na produção de uma animação. Seu intento é fazer com que o público se relacione com o personagem como se este existisse de fato. Animar, para ele, não se restringe à perfeição dos traços que compõem o desenho, mas significa, sobretudo, a arte de dar ao personagem desenhado vida e identidade próprias. Norman Ferguson, o primeiro animador de Pluto, ressalta como o ato de atribuir ao personagem uma mente é valioso na esfera da animação, afirmando que o desenho de expressões faciais não basta no processo de composição de um personagem, pois é necessário que por detrás destas haja processos de pensamento (Maltin, 1987). São inúmeros os personagens de Disney que seguem uma longa carreira de estrelato, como é o caso de Mickey Mouse, que, desde o início de sua trajetória dos anos trinta até hoje, tem se consagrado como celebridade internacional, chegando a render a Disney, comenta Maltin, um prêmio da Academia em 1932. Além dos diversos personagens retirados dos contos de fada, como Branca de Neve, Cinderela, A Bela Adormecida e muitos outros, que, com identidades bem demarcadas e singulares, também saem do papel para tornarem-se astros das telas de cinema, há aqueles personagens, gerados por Disney e sua equipe, cujas atitudes e perfis são inconfundíveis, como é o caso, por exemplo, de

Pato Donald, personagem em que a conjugação dos traços desenhados com a voz dá o tom ao seu caráter mal-humorado e à sua vida conturbada, despertando no público as mais variadas emoções.

Em um memorando enviado a Don Graham para contratá-lo como instrutor em um curso de capacitação para os animadores de sua equipe, Disney ressalta a estreita relação entre desenhar e atribuir vida ao personagem como o grande pilar do trabalho na área da animação.

Muitos homens não percebem o que realmente faz as coisas se moverem. (...) Por que elas se movem – qual é a força por detrás do movimento. (...) na maioria das vezes, a força-motriz por detrás da ação é o humor, a personalidade, a atitude do personagem – ou todas as três. Por isso, a mente é o piloto. Pensamos nas coisas antes que o corpo as faça. (...) A lista começaria com a habilidade do animador para desenhar; depois, a habilidade para visualizar a ação – separando-a em desenhos e analisando o movimento, os mecanismos da ação. A partir desse ponto, passaríamos à sua habilidade de caricaturar a ação – tomar uma ação humana natural e ver seu lado exageradamente engraçado – antecipar o efeito da ilusão criado na mente da pessoa que assiste a essa ação. É importante também para o animador ser capaz de estudar a sensação e sentir a força por detrás dela, para projetar essa sensação (Disney, 1932 apud Maltin, 1987, p. 43)²⁶.

Acoplada à arte de caricaturar a ação está a aproximação dessa caricatura ao real. Em Disney, ressalta Maltin, não basta atribuir vida ao personagem, mas torná-lo o mais real possível, como se fosse de carne e osso, reiterando, assim, o princípio da hiper-realidade. Ainda que a concepção de animar propagada por Disney tenha predominado no campo da animação, principalmente nos grandes estúdios disseminados nos Estados Unidos, esta não se estabelece como consensual para o resto do mundo. A Escola de Zagreb, por exemplo, na Iugoslávia, confronta-se com o paradigma Disney ao romper com a relação entre dar vida ao desenho e copiar a realidade. Os animadores de Zagreb, afastados do realismo preconizado por Disney, considerado por eles como uma postura ideológica dominante nos Estados Unidos, insistem em dar vida e alma ao

²⁶ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Many men do not realize what really makes things move. (...) Why they move – what the force behind the movement is. (...) in most instances, the driving force behind the action is the mood, the personality, the attitude of the character – or all three. Therefore, the mind is the pilot. We think of things before the body does them. The list would start with the animator's ability to draw; then, ability to visualize action – breaking it down into drawings and analyze the movement, the mechanics of the action. From this point, we would come to his ability to caricature action – to take a natural human action and see the exaggerated funny side of it – to anticipate the effect or illusion created in the mind of the person viewing that action. It is important also for the animator to be able to study sensation and to feel the force behind sensation, in order to project that sensation.*

inanimado a partir da transformação da realidade, ao invés de tomá-la como parâmetro para a arte de animar (Wells, 2003). A animação, nessa concepção, mais do que a representação da realidade, é a criação de imagens, personagens e cenas inusitadas, sem referências diretas com o real.

A partir da década de 40, a ânsia de atribuir aos personagens uma identidade toma conta dos estúdios de animação que, seguindo muitos dos rastros deixados por Disney, vão se proliferando nos Estados Unidos e fazendo dos desenhos animados programas televisivos de grande inserção no cotidiano de crianças pelo mundo afora²⁷. Walter Lantz, responsável pela animação de *Pica-pau*, um dos desenhos animados mais marcantes da história do gênero e que têm atravessado épocas e gerações, é um dos animadores que perseguem a tarefa de transformar um personagem em astro ou celebridade²⁸. Assim é Pica-pau, que, com sua irreverência, rebeldia e trejeitos hiperativos, tem se consagrado como um dos ícones da animação mundial. Até nos dias de hoje, não há quem não conheça as façanhas, ao mesmo tempo perversas e cômicas, do pássaro inteligente e ardil, que, mesclando humor com violência, têm despertado a atenção de crianças de diversas gerações e culturas. Por isso, não são raros os momentos em que as crianças durante a pesquisa fazem menção a *Pica-pau* como um dos desenhos animados prediletos.

Warner Bros. é um dos estúdios que se tornam referência na área que, a partir da década de 40, já pode ser denominada como indústria do desenho animado por causa de sua intensa produção e difusão. Maltin comenta que, como ex-membros do estúdio Disney, os primeiros animadores de Warner Bros., quando dão início ao trabalho independente, ainda estão muito atrelados aos princípios e conceitos de Disney. Com a saída desses profissionais e a entrada de um novo grupo de animadores, na metade da década de 30, o estúdio passa a assumir uma identidade própria, conferindo às animações estilos e formatos bem distintos daqueles vigentes em Disney, como é o caso do investimento no teor cômico das histórias. Se, de um lado, Disney, por volta de 1940, consagra-se

²⁷ Considerando que, apenas na década de 50, a televisão é introduzida na sociedade brasileira, os desenhos animados norte-americanos, produzidos na década de 40, somente passam a ser difundidos aqui no Brasil algumas décadas após sua produção nos Estados Unidos.

²⁸ Devido ao fato deste trabalho não ter como propósito central abordar a animação em suas especificidades como gênero ou analisar em detalhes sua história, deixamos de tratar muitos outros aspectos que marcaram os diversos estúdios de animação americana ao longo do tempo. Para uma análise mais minuciosa desses aspectos, sugerimos a obra de MALTIN, Leonard. (1987). *Of mice and magic: A history of American animated cartoons*. New York: Plume Book.

como pioneiro na produção de filmes de animação, de outro, o estúdio Warners' destrona-o na área de animação de episódios curtos, mais adequados ao formato televisivo, passando a dominar essa indústria nos próximos vinte anos (Maltin, 1987).

Um rol de grandes astros, como Pernalonga, Patolino, Piu-Piu, Frajola, Wile Coiote, Papa-léguas, Pepe Legal, Ligeirinho, entre outros, é o que, para Maltin, faz de Warner Bros. o estúdio de animação responsável pelo maior número de estrelas de todos os tempos. Considerados como os heróis da história do desenho animado norte-americano, seus animadores são também os principais empreendedores desse grande negócio que começa a despontar.

Os artistas de Warners' são, sem dúvida, os heróis anônimos da história dos desenhos animados. "Esses meninos", disse o escritor Michael Maltese em uma entrevista com Joe Adamson, "esses escritores de desenho animado foram a coluna vertebral desse negócio... (Maltin, 1987, p. 239. Grifos do autor)²⁹.

O investimento do estúdio Warners' no estrelato de seus personagens é o que marca sua trajetória na história do desenho animado. Trabalhando com a personalidade dos protagonistas de suas histórias cômicas, os animadores desse estúdio lançam astros na mídia, tal como uma companhia de cinema. Um exemplo disso é o episódio *What's cookin', Doc?*, em que Pernalonga aparece em uma cerimônia do Oscar, com a expectativa de recebê-lo na categoria de melhor ator do ano. A consagração de Pernalonga como celebridade é, como Maltin destaca, o aspecto mais significativo desse episódio, que investe na ilusão persuasiva de que o astro Pernalonga existe de fato.

No entanto, é no estúdio MGM que a animação da personalidade, uma das metas mais caras de Disney, se torna muito mais sofisticada (Maltin, 1987). Tom e Jerry, personagens que, desde o primeiro episódio em que aparecem³⁰, já se destacam como as mais importantes estrelas do estúdio, são a prova desse investimento na animação da personalidade. Se, por um lado, os animadores do estúdio MGM, ao acentuarem o trabalho de dar vida ao personagem, aproximam-se do conceito de animação definido por Disney, por outro, afastam-se deste ao

²⁹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The Warners' gag artists are, without doubt, the unsung heroes of cartoon history. "These kids", said writer Michael Maltese in an interview with Joe Adamson, "these cartoon writers were the backbone of this business..."*

³⁰ Segundo Maltin, Tom e Jerry aparecem pela primeira vez, no início da década de 40, no episódio *Was puss gets the boot*, dirigido por Bill Hanna e Joe Barbera.

recusarem-se a duplicar a realidade, perseguindo muito mais o irreal do que o hiper-real, como afirma Tex Avery, um dos mais importantes animadores desse estúdio (Maltin, 1987). A alusão ao movimento de penetrar no personagem como se o incorporasse ilustra muito bem o que significa para o animador atribuir vida a um personagem feito de papel, tinta e rabiscos, como podemos ver no comentário de Spence sobre a animação de Tom.

... “Quando eu animei Tom, eu entrei no personagem... Eu realmente o senti” (Maltin, 1987, p. 298)³¹.

Da metade da década de 40 até a metade da década de 50, Spence, Patterson, Muse e Barge são os quatro principais animadores de Tom e Jerry, mas são Hanna e Barbera quem definitivamente, segundo Maltin, dão ao gato e ao rato vida e fama. Tom e Jerry são personagens que sobrevivem até os dias de hoje, despertando o interesse de crianças de tempos e gerações diversas. Entre as crianças da pesquisa, as façanhas de Tom e Jerry não deixam de ser também lembradas e destacadas como favoritas. Embora o ritual dos episódios do desenho animado seja Tom perseguindo Jerry, há toda uma mística em torno dessa perseguição e da relação entre os personagens envolvidos, de modo a fazer com que a história extrapole a simples gana do gato devorar o rato. A ligação subliminar entre Tom e Jerry, que, conforme as circunstâncias, ora são aliados, ora inimigos obstinados, é o que, na visão de Maltin, confere ao desenho animado tamanho sucesso. Podemos acrescentar a isso o fato de que, além de mutáveis, as identidades de Tom e Jerry são ambíguas. Não há como precisar quem é o vilão ou a vítima, uma vez que esses papéis se alternam com o desenrolar da perseguição. Ao mesmo tempo em que é Tom, o gato e, portanto, aparentemente o mais forte, quem persegue Jerry, é ele também quem sofre os efeitos das artimanhas arquitetadas pelo pequenino, porém, astuto rato.

Em 1957, com o fechamento do estúdio MGM, Hanna e Barbera inauguram seu próprio estúdio de animação, que passa a ser o maior e mais bem-sucedido do mundo (Maltin, 1987). Devido ao veto da rede ABC³² para a veiculação dos episódios considerados violentos, Tom e Jerry sofrem drásticas mudanças em suas

³¹ Citação traduzida por mim do original em inglês: “*When I’d animate Tom, I’d get inside the character... I really felt him*”.

³² Uma das mais importantes redes de televisão nos Estados Unidos.

identidades ao ponto de serem recriados. Em 1975, novos episódios são criados em que Tom e Jerry aparecem como bípedes e parceiros e não mais como quadrúpedes e inimigos envolvidos em perseguições e revanches. Maltin, ao comentar esse fato, aponta para a queda dos escores de audiência que a série passa a ter, sobretudo entre as crianças da nova geração, com as aventuras insípidas retratadas pelos novos episódios. É interessante observar que muitos dos episódios de *Tom e Jerry* veiculados atualmente no Brasil por emissoras de canal aberto ou a cabo são aqueles produzidos nas décadas de 40 e 50, que trazem Tom e Jerry como personagens em conflito e imersos em uma trama marcada por disputas, trapaças, armadilhas e vitórias, cuja narrativa muito se aproxima à de um jogo, tornando-se, portanto, mais atraente para as crianças do que as histórias em que os contrastes entre o gato e o rato se diluem por completo. As referências trazidas pelas crianças da pesquisa, por exemplo, aos personagens Tom e Jerry remetem a um enredo caracterizado muito mais por rivalidades do que parcerias.

Após alguns anos de ostracismo, marcado por repetições de personagens e histórias, redução dos movimentos e do investimento na animação da personalidade, em 1985, a indústria do desenho animado se apresenta, muito mais do que antes, como um negócio atrelado principalmente ao consumo de brinquedos. Nesse momento, os produtores de animação para a televisão começam a trabalhar em parceria com os produtores de brinquedos. A regra, então, passa a ser lançar, para cada novo personagem de desenho animado, um brinquedo correspondente. Um exemplo disso é a série *The Secret of the Sword*, produzida pelo estúdio Filmation, que leva para a tela os personagens He-Man e She-Ra, produtos lançados pela Mattel, uma grande indústria de brinquedos (Maltin, 1987). A animação passa a ser, então, um grande negócio para a sociedade de consumo, porém, para isso, um alto preço deve ser pago, diz Maltin, no tocante à qualidade e à arte de animar.

Assim, não apenas as crianças têm assistido a filmes em que os personagens são estritamente desenhados para vender brinquedos, mas também a “arte” da animação está sendo abandonada. A animação não é apenas uma tendência ou um

produto e aqueles que a tratam dessa forma estão prestes a falir (Maltin, 1987, p. 352. Grifo do autor)³³.

A criação de um personagem, atribuindo-lhe vida e identidade, tarefa que se define como a medula-óssea da animação, fica agora submetida às encomendas advindas das grandes corporações responsáveis por lançamentos de brinquedos no mercado. Nesse contexto, a animação transforma-se em uma indústria, que, de olhos atentos para as tendências do mercado de produtos voltados para a criança, faz de seus personagens mercadorias a serem consumidas tanto na versão animada quanto sob a forma de brinquedos e *gadgets*.

4.2 Dos mangás aos animes: Entrando no mundo da animação japonesa

Dos anos oitenta até os dias de hoje, são cada vez mais frequentes personagens, histórias e tramas que marcam diferenças com o padrão norte-americano de animação, seja no design e na composição dos personagens, seja na construção das narrativas. Trata-se dos desenhos animados japoneses, que, com a chegada do século XXI, passam a disputar ferozmente com os desenhos animados norte-americanos espaços e posições de destaque no ranking da animação mundial e do mercado de produtos dirigidos à criança, como brinquedos, videogames, cartas, jogos eletrônicos etc. Atravessando as fronteiras entre o Japão e o mundo ocidental, a animação japonesa vai, a cada dia, conquistando mercados e adeptos pelos Estados Unidos, Europa e América Latina. *Pokémon*, *Digimon*, *Dragon Ball*, *Samurai X*, *Yugioh* e uma série de outros desenhos animados japoneses são narrativas que habitam o cotidiano das crianças no mundo contemporâneo, fazendo parte de suas histórias, brincadeiras e identidades.

Anime é a denominação dada à animação japonesa, que provém da palavra inglesa *animation*. Na maioria das vezes, constitui-se como a versão animada das histórias de mangá, considerado como os quadrinhos japoneses, que, nos dias atuais, também já têm penetrado na cultura ocidental, sendo consumidos em

³³ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Thus, not only do children have to watch films in which the characters are designed strictly to sell toys, but the “art” of animation is being forsaken. Animation is not merely a trend or a production and those who treat it as such are likely to fail.*

diversos países do mundo, inclusive no Brasil. Por isso, para compreender o anime, suas peculiaridades e contrastes com os desenhos animados norte-americanos (*cartoons*), faz-se necessária uma incursão no mundo dos mangás, seus valores e significados.

De grande valor para a cultura japonesa, o mangá é o meio cultural por onde escoam fantasias e catarses, que aparecem, em diversas histórias, sob a forma de violência e sexualidade. Gerados em uma cultura pictórica como a japonesa, tanto os mangás quanto os animes carregam a tradição de uma comunicação calcada no visual, haja vista a história da escrita japonesa, cujos ideogramas expressam visualmente os conceitos das palavras. É nesse sentido que o desenhista Tezuka Ossamu vê no ato de desenhar uma simbologia própria voltada para a escrita de uma história que vai além do processo de fazer figuras. Por isso, afirma que *numa sociedade extremamente visual, a ilustração é o esperanto da aldeia global* (Ossamu, 1984 apud Luyten, 2000, p. 33).

Como comentamos antes, os mangás representam, para a cultura japonesa, uma válvula de escape em relação às tensões da vida cotidiana. Seus heróis, bem distintos dos super-heróis ocidentais, são retratados como pessoas comuns, muito próximas das que habitam o mundo real, oferecendo aos leitores tanto uma possibilidade de encontrar uma réplica de suas vidas quanto um canal aberto à fantasia e ao exercício da imaginação. Realidade e fantasia entrecruzam-se no diálogo mudo estabelecido entre o leitor e o herói de mangá, como ressalta Luyten.

O leitor se identifica com os heróis porque retratam sua vida diária e o remetem para esse mundo de fantasia. Ele poderia ser o próprio herói da história justamente porque está próximo de sua realidade (2000, p. 71).

A invencibilidade e os super-poderes, aspectos que compõem o perfil dos heróis ocidentais, não fazem parte da identidade dos heróis de mangá, que, como Luyten aponta, prezam muito mais a sinceridade e a obstinação. A busca de perfeição, sucesso e aprimoramento é uma outra marca significativa desses heróis, que, na condição de pessoas comuns, são afeitos a treinos exaustivos para alcançar o que almejam. Mais do que demonstrações de super-poderes e força sobrenatural, o que dá o tom nas ações dos heróis das histórias de mangá, diz Luyten, são sua atitude empreendedora e seu desempenho para atingir o sucesso. A figura do

mestre, nesse contexto, aparece como aquele cujas condutas devem ser imitadas para tornar-se, como ele, um *expert*, além de ser alguém a quem se deve prestar obediência e lealdade. Luyten mostra que, após a Segunda Guerra, os mangás dirigidos às crianças passam a ter papel marcante na formação da juventude, que, espelhada nas ações do herói, é incentivada a alcançar suas metas através de esforços e méritos próprios, aspecto que se coaduna com a ideologia do empreendimento do Japão no período pós-guerra. Personagens com traços estéticos muito próximos aos dos ocidentais, como olhos arredondados e estatura esguia, são, segundo Luyten, marcas também deixadas pelo pós-guerra na composição desses heróis, devido à crescente ocidentalização do Japão durante esse período.

Tendo a ambigüidade como uma de suas fortes características, o mangá, afirma Luyten, reitera, por um lado, o controle social, fazendo das atitudes empreendedoras, da autodisciplina e da trajetória de treinos, sacrifício e sucesso de seus heróis o protótipo da relação entre competência e poder, típica do capitalismo contemporâneo e, por outro, abre brechas para a fantasia como uma forma de escapar de um cotidiano administrado por esse mesmo controle social.

Fiel às suas origens, o anime mantém intactas muitas das características do mangá, como sua narrativa visual e a composição de seus personagens e enredos. Embora compartilhem a mesma herança, as histórias de mangá modificam-se quando traduzidas para a versão anime, devido às diferenças entre os suportes midiáticos e ao público a que essas mídias se destinam, uma vez que o anime inclui em sua audiência pessoas que não são leitoras dessas histórias (Napier, 2001). Às vezes, trazendo à tona assuntos relativos à violência e ao sexo, os animes refutam a idéia de que os desenhos animados pertencem apenas ao mundo infantil e penetram, tal como os mangás, em diversos grupos etários.

Na década de 60, o anime *Astro Boy*, de Tezuka Osamu, originário da história de mangá de mesmo título, começa a marcar sua presença em território norte-americano. Nos anos setenta, a série *Speed Racer* conquista popularidade entre os jovens americanos. Entretanto, é na década de 90 que o anime se consagra como um significativo produto cultural exportado pelo Japão para os Estados Unidos, Europa e América Latina.

Transformando imagens, metamorfoseando formas e figuras e mudando narrativas com rapidez, o anime retrata a velocidade das mudanças da sociedade

contemporânea e de nossas identidades cambiantes. A interseção perfeita entre o local e o global é o que, para Napier, define esse gênero, que se, por um lado, traz, como o mangá, fortes referências à cultura japonesa, seja como válvula de escape à rigidez de seu cotidiano, seja como endosso às suas regras e rotinas, por outro, aparece para o resto do mundo como o canal por onde escoam flexibilidade, transformação e alteridade.

Assim, a identidade cultural japonesa impulsionada pelo anime é crescente, e paradoxalmente “global”. Nesse sentido, o anime é talvez o produto estético ideal para o período contemporâneo, na vanguarda da criação de um discurso cultural alternativo que vai além das categorias tradicionais de “nativo” ou “internacional” para participar daquilo que bem pode ser uma forma genuinamente nova de cultura global (p. 236. Grifos da autora)³⁴.

O anime oferece uma identidade, aponta Napier, que já nasce elástica, podendo ser, ao mesmo tempo, tecnológica, mitológica ou um processo de permanente metamorfose. Para além das fronteiras de um mundo real, ordenado e coerente, o anime se coloca na esfera de um mundo imaginário, onde habitam personagens com muitas identidades possíveis. Como narrativa desse mundo de simulacros, esse gênero traz à tona mistérios e provoca perguntas, constituindo-se, na relação com a audiência, como algo que conjuga o familiar com o enigmático.

Além da metamorfose como estratégia narrativa, Napier destaca, no anime, a presença da carnavalização, conceito elaborado por Bakhtin (1996) em sua análise sobre a obra de François Rabelais e por ele considerado como a expressão do caráter não-oficial da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento. Retratando um mundo ao revés (*topsy-turvy world*), o carnaval, para Bakhtin, mais do que uma festividade ou um espetáculo popular, tem, no contexto da obra de Rabelais, um compromisso com a ruptura de todo e qualquer dogmatismo, formalidade ou autoridade unilateral. Baseado no riso, o carnaval oferece ao mundo uma versão da vida social radicalmente diversa da oficial, em que relações humanas, posições e papéis sociais são revertidos, e tabus e regras são transgredidos. Trazendo em cena a comédia e a paródia da vida cotidiana e de

³⁴ Citação traduzida por mim do original em inglês: *As a result, the Japanese national cultural identity put forward by anime is increasingly, and perhaps paradoxically, a “global” one. In this regard anime is perhaps the ideal aesthetic product for the contemporary period, at the forefront of creating an alternative cultural discourse that goes beyond the traditional categories of “native” or “international” to participate in what may well be a genuinely new form of global culture.*

tudo que nela se institui como sério e oficial, o carnaval, afirma Bakhtin, transforma o jogo em vida real, ainda que por um lapso de tempo. No limite entre a arte e a vida, o carnaval, no sentido bakhtiniano, acentua o caráter cambiante, alteritário e subversivo que a animação pode assumir, quando afeita à experimentação e à fluidez, propondo-se a retratar a vida de uma forma lúdica ao invés de imitá-la.

No entanto, o núcleo dessa cultura, isto é, o carnaval, não é de maneira alguma a forma puramente “artística” do espetáculo teatral e, de forma geral, não entra no domínio da arte. Ele se situa nas fronteiras entre a arte e a vida. Na realidade, é a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação (Bakhtin, 1996, p. 6. Grifo do autor).

Sem serem cópias fiéis da realidade, o mundo e os personagens de anime, como mostra Napier, nascem de um universo imaginário, que soa para a audiência como algo, ao mesmo tempo, familiar e estranho. Os corpos e as identidades retratadas no anime, graças à metamorfose e sua proximidade com a carnavalização, seguem o ritmo do imaginário, brincam com o impossível e se definem por suas formas mutantes, rompendo com qualquer noção categórica e essencialista do humano (Napier, 2001). Desse modo, desviam-se do princípio da hiper-realidade, perseguido por grande parte da animação norte-americana.

Napier defende o caráter único e singular da animação como meio, definindo-a como uma forma alternativa de representação da vida e da realidade, que se apropria de convenções e propriedades distintas daquelas que caracterizam o cinema. Essa concepção de animação afasta-se do propósito de duplicar a vida real, tão cobiçado pelo estilo Disney de animar, que, como vimos, por meio de inovações tecnológicas, insiste em se aproximar da linguagem do cinema. Também garantindo à animação uma linguagem própria, Smoodin (1994 apud Napier, 2001) a define como o outro na relação com a produção cinematográfica, apontando para a incorporação do irreal e do exótico em sua narrativa. Para ele, essa dimensão alteritária da animação consiste em uma de suas forças mais intensas na cultura transnacional contemporânea. Para Napier, essa força está presente no anime ao trazer, em sua narrativa, a alteridade e a possibilidade de dar vida ao irreal.

Comentamos anteriormente que, em função da ocidentalização do Japão pós-guerra, os personagens das histórias de mangá são desenhados muito mais a

partir de referências ocidentais do que propriamente japonesas. Esse distanciamento dos personagens em relação ao perfil japonês também se faz presente no anime e justifica-se, segundo Napier, pelo fato deste problematizar a identidade japonesa ao invés de reforçá-la. Considerado como *stateless*, sem uma identidade nacional, e como um outro mundo, o anime, comentam Oshii e Ueno (1996 apud Napier, 2001), traz na deliberada “desjaponeização” (*de-Japanizing*) de seus personagens uma visão alternativa de mundo, oferecida à audiência japonesa.

O fato de o Japão ser o único país no mundo a sofrer um ataque de bomba atômica e a invasão norte-americana em 1945, que devastou a defesa desse país, são alguns dos aspectos apontados por Napier como desencadeadores de um senso coletivo de vitimização, que afeta a construção da identidade japonesa a partir do pós-guerra. Essa herança cultural faz-se presente na construção das temáticas e narrativas dos animes. Um exemplo disso é o fim do mundo como tema recorrente na cultura visual e impressa do Japão durante o pós-guerra. No entanto, esse tema, na cultura japonesa, carrega um sentido bem diverso daquele produzido no Ocidente. O apocalipse, na cultura ocidental cristã, pautada na tradição do texto bíblico, além da destruição do mundo, representa o juízo final, momento decisório em que se dá a distinção entre o bem e o mal, acarretando, de um lado, o aprisionamento das forças satânicas no inferno e, de outro, a redenção dos fiéis e sua ascensão ao paraíso para o gozo da vida eterna. Diante disso, Napier ressalta que a cultura tradicional japonesa, incluindo aí as tradições budista e Shinto, não compartilha essa visão apocalíptica. Comenta, ainda, que a destruição global, na tradição japonesa, assume o sentido de revelação e busca da natureza fundamental das coisas. Assim, a maioria das imagens e textos sobre o fim dos tempos, produzidos nesse contexto, traz a revelação como o principal viés desse discurso apocalíptico. Em se tratando dos animes, Napier mostra que grande parte da tensão narrativa não provém da expectativa em relação ao fim do mundo, mas da revelação de como e por que isso pode acontecer, ou seja, essa tensão dá-se em torno dos segredos e mistérios que envolvem a experiência apocalíptica.

A temática da destruição do mundo e seu sentido de desvelar segredos, apontados por Napier, estão presentes em muitos animes contemporâneos e de grande popularidade entre o público infantil no Brasil. Dentre esses, podemos

citar as sagas de *Dragon Ball*³⁵ e *Yugioh*, um desenho animado japonês que, devido à sua marcante presença no cotidiano das crianças que participam da pesquisa, terá sua história tratada, em detalhes, mais adiante.

Com base nos cinco processos contemporâneos, destacados por Appadurai (1996 apud Napier, 2001) como característicos da cultura contemporânea (*ethnoscapes*, *technoscapes*, *financescapes*, *mediascapes* e *ideoscapes*), que envolvem fluxos populacionais, tecnológicos, de mercado, imagens e conceitos ideológicos, Napier funda um sexto processo, denominado *fantasyscape*, com o qual o anime, embora participe de todos os outros, mantém relações mais diretas. Em conexão com os processos anteriores, esse sexto processo, cuja denominação em inglês nos reporta à fantasia e à imaginação, traz o lúdico como questão central e tem como aspectos-chave a ação e o contexto (Napier, 2001). A ação é o jogo, a brincadeira, a encenação lúdica. Já o contexto representa um mundo de simulacros, construído para o entretenimento. Embora toda e qualquer produção imagética possa ser incluída nesse processo catalisador de fantasia, a animação, na visão de Napier, com seus artifícios tecnológicos e artísticos, é a única que se encarrega da tarefa de dar forma e vida ao irreal, brincando com o impossível e desafiando os limites da realidade. Tarefa esta que o faz-de-conta e o jogo conhecem muito bem e da qual encontram as razões para justificar suas fortes alianças com a animação.

A definição tradicional de animação é alguma coisa que “dá movimento e vida a materiais inertes.” Temos visto que o anime dá movimento e vida a qualquer e todo fragmento de identidade em um mundo que é insistentemente irreal. O jogo de

³⁵ Como a maioria dos animes, sua história original aparece, pela primeira vez, sob a forma de mangá, em 1986, no Japão. Seu criador é Akira Toriyama. Seu enredo dá-se em torno da saga de um menino chamado Goku, com rabo de macaco, que é encontrado na selva por um velho, a quem ele passa a chamar de avô e com quem aprende artes marciais. Goku não pertence à espécie humana e sim a uma raça de guerreiros, denominados como Saiyajins, provenientes de um planeta chamado Vegeta. Como seu planeta foi completamente destruído e os Saiyajins praticamente extintos, o menino Goku é enviado ao planeta Terra com a missão de conquistá-lo. Chegando aqui, Goku sofre um acidente, que causa o esquecimento de sua missão, passando, então, a lutar contra guerreiros, também dotados de poderes sobrenaturais, que pretendem destruir o planeta Terra e conquistar o universo. A luta contra a destruição global e a busca pela revelação de segredos sobre sua origem, a história de seu povo e de sua terra são algumas das questões que mobilizam as sagas de Goku e seus parceiros Saiyajins em *Dragon Ball* e *Dragon Ball Z*, série em que ele, já na vida adulta, se casa e tem dois filhos, Gohan e Goten, crianças que, como o pai, também nascem com poderes. Nessa segunda parte da história, Goku morre duas vezes, ressuscita e as lutas entre ele, seus filhos e os super-guerreiros, conquistadores do universo, ficam mais acirradas. Essas informações foram retiradas da Revista *Os melhores desenhos animados da TV e do cinema*. nº 4. São Paulo: Escala Ltda, 2001 e do site http://geocities.yahoo.com.br/animes_games/dragon1.html.

sombras da animação é mais explicitamente artificial do que o do cinema, mas essa artificialidade pode permitir à dança maior criatividade (Napier, 2001, p. 238. Grifo da autora)³⁶.

Animar, longe de ter um único sentido, é uma arte polimorfa que se define no contexto e a partir da proposta social que lhe dá vida. Os contrastes entre o anime e os desenhos animados norte-americanos testemunham isso. Além das referências que seus textos, personagens e imagens fazem aos valores e signos pertencentes à cultura e à história que o originam, o anime traz o compromisso com o irreal, a transgressão de normas e hierarquias sociais e o escape da vida ordinária como marcas que, ao mesmo tempo, acentuam seus contrastes com os *cartoons* norte-americanos e o consagram como um produto cultural que atravessa as fronteiras de seu território de origem para ser cobiçado na aldeia global. No entanto, é na esfera dessa cultura global que animes e *cartoons* se aproximam, passando a ter mais afinidades do que contrastes. Suas trajetórias cruzam-se e seus destinos tornam-se comuns. Traduzidos em produtos diversos, bonecos, cartas, videogames, jogos, roupas, acessórios, os personagens de animes – referimo-nos àqueles produzidos para a mídia televisiva e de grande circulação pelo mundo afora – e suas histórias transformam-se, como as celebridades dos desenhos animados norte-americanos, em objetos venerados pelo desejo de consumir. Resta-nos, diante disso, saber como as crianças, público-alvo dos animadores plugados na sociedade de consumo, fazem a ponte entre a animação e o *fantasyscape*, trazendo para suas histórias, brincadeiras e jogos as narrativas, as imagens, os personagens, a mágica e os mistérios do mundo animado.

4.3

Heróis e monstros em ação: As animações produzidas pelas crianças

Comentamos antes que uma das facetas metodológicas desta pesquisa é a criação de atividades voltadas para o planejamento e a realização de programas

³⁶ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The traditional definition of animation is of something that “gives movement and life to inert materials.” We have seen that anime gives movement and life to any and all fragments of identity in a world that is insistently unreal. Animation’s shadow play is more explicit artificial than of the cinema, but that artificiality may allow the dance more creativity.*

televisivos, abertos à experimentação e ao conhecimento, por parte de crianças e adultos (professoras e pesquisadoras), de suas condições de produção, que envolvem desde o uso de aparatos tecnológicos, exigido pelas técnicas empregadas, até reflexões sobre as relações entre a tecnologia e a produção estética. Mais do que construir um “saber fazer” ou uma competência técnica no campo da produção midiática, nossa proposta é abrir espaços propícios a reflexões sobre as relações que crianças e adultos estabelecem com os textos midiáticos, não apenas na condição de espectadores, mas também como produtores. Não nos resta dúvida de que outros conhecimentos, distintos daqueles produzidos quando atuamos como audiência ou público, são construídos quando participamos dos bastidores de um programa, seja em sua idealização ou realização. Os diversos modos de conhecer e lidar com diferentes momentos da experiência midiática – incluindo aí o planejamento e a recepção dos programas produzidos, cuja característica principal passa a ser a avaliação destes e de seus processos de produção – são aspectos-chave da proposta metodológica que aqui se delineia. Esta pesquisa, vale lembrar, define-se no cruzamento de dois vetores: a produção de conhecimento sobre a relação entre infância e mídia e a intervenção nas experiências construídas por crianças e adultos na cultura contemporânea.

Dentre os programas produzidos, estão duas animações realizadas junto à turma de Suzana do ano letivo de 2002. Apesar de terem sido produzidas a partir de histórias e técnicas diferentes, essas animações apresentam enredos muito próximos, nos quais as crianças aparecem como heróis destemidos e invencíveis em batalhas contra monstros terríveis. A primeira delas, intitulada *O sonho de Iago*, tem sua origem no sonho de um dos meninos da turma, contado para mim e um pequeno grupo de meninos em sala de aula.

Estamos todos em sala de aula. Sentados em volta de uma mesa, estão Matheus, Caio, Iago e Marcus Vinícius, aguardando o momento do lanche. As outras crianças brincam livremente. Aproximo-me dos meninos, sento-me à mesa e, então, começamos a conversar. De repente, um deles decide contar um sonho que teve. Não demora muito tempo para que outros se entusiasmem e comecem a contar seus sonhos também. Decido pegar o gravador para registrar as histórias que vão aparecendo.

Dois desses sonhos – os de Matheus e Iago – destacam-se por apresentar narrativas muito próximas a de um desenho animado, com ações, aventuras,

desafios e suspenses, cujos protagonistas são os próprios meninos, que assumem o lugar de super-heróis, tal como vemos nos desenhos animados atuais. A forma e o conteúdo dessas histórias nos levam a propor sua transformação em desenhos animados. No entanto, decidimos trabalhar apenas com a história de Iago porque a de Matheus, infelizmente, é inaudível devido ao forte ruído causado pelas outras crianças brincando ao fundo.

O sonho de Iago trata das façanhas do menino Iago em suas batalhas contra um enorme *alligator*. Acompanhado de seu poderoso cão Rottweiler, o menino enfrenta com coragem a fúria do monstro, que é finalmente por ele destruído. Ao invés de seguir o fluxo da narração de uma história, *O sonho de Iago* aparece como um texto tecido a partir do diálogo que Iago e eu estabelecemos, na medida em que personagens e cenas vão sendo construídas.

Iago: *Olha, eu sonhei, eu sonhei que eu tava dentro de uma lagoa. Aí, quando, quando a água tava se mexendo assim, tava se mexendo. É. Eu tava tomando banho na lagoa mesmo. Aí, aí, quando levantou. Eu vi uma coisa assim estranha. Aí, quando veio por baixo de mim, me mordeu. Aí, me puxou pra debaixo d'água. E começou a me puxar.*

Raquel: *Que coisa foi essa?*

Iago: *Era um alligator.*

Raquel: *Um alligator!*

Iago: *É. O bicho tinha 30 metros.*

Raquel: *Nossa!*

Iago: *E ele pesava 50.000 quilos.*

Raquel: *E como você encarou esse bichão?*

Iago: *Eu tava com um arpão. Eu joguei o arpão dentro da boca dele. E ai não adiantou nada.*

Raquel: *Ah! Também um bicho tão grande assim, né?*

Iago: *É. Mas quando eu tinha uma coisa, eu peguei ele assim pela boca, fechei a boca dele, tirei minha perna da boca dele, assim oh! Quando eu peguei o rabo dele. Eu peguei o rabo dele e puxei pra fora d'água. Aí, comecei, só que ele mordeu, me puxou pra água de novo.*

Raquel: *Nossa Senhora!*

Iago: *Aí, até que veio um ... É... Aí, veio, aí veio um Rottweiler. O bicho era fortíssimo. Aí, o bicho... Olha o tamanho dos músculos do meu Rottweiler! (Iago mostra os seus músculos) O bicho era assim, enorme! O meu Rottweiler era assim.*

Raquel: *O Rottweiler? O Rottweiler era seu amigo?*

Iago: *Era. Eu era dono dele. Até que ele mordeu o rabo do crocodilo. Ficou balançando, balançando, balançando, ele jogou o crocodilo pra água.*

Raquel: *Nossa! E aí você conseguiu se salvar.*

Iago: *Não! O crocodilo quebrou a porta. Caramba! O bicho era fortíssimo! Aí o alligator mordeu. Aí até que eu tinha uma arma, que eu peguei uma espingarda. Eu mirei na boca do alligator. Aí, boom! Explodiu o alligator. Aí, depois, aí depois, eu fui pra casa pra ir dormir. Aí quando eu acordei, meu sonho acabou.*

Pôr em prática a idéia de transformar o sonho de Iago em uma animação passa a ser o grande desafio que temos pela frente. Levamos a proposta à turma. As crianças, entusiasmadas com a idéia, a endossam imediatamente. Nesse mesmo dia, para podermos realizar a tarefa proposta – quase impossível para nós, professoras e pesquisadoras, leigas no assunto relativo à produção de desenhos animados –, contamos com o apoio indispensável de Patrícia Alves, uma profissional da área de animação³⁷. Patrícia é quem coordena todo o processo de elaboração dos desenhos, de acordo com as partes da história, e os organiza, com o objetivo de, em seguida, animá-los.

A turma é dividida em três grupos para que o trabalho de animação seja feito com um grupo pequeno de crianças, como forma de minimizar a dispersão e garantir que todos participem. Seguindo uma rotatividade, as crianças envolvidas com a animação vão para a sala de vídeo, enquanto as demais permanecem em sala de aula, brincando, na companhia de Gislene, uma das professoras. O primeiro grupo, na sala de vídeo, apenas começa a desenhar após ouvir a gravação, em que Iago conta o sonho, e a leitura da história transcrita. Em um primeiro momento, Patrícia propõe às crianças para que desenhem toda a história. Em seguida, contando com a participação das crianças, divide a história em partes, que são também ilustradas por elas.

É a vez dos dois grupos restantes irem para a sala de vídeo animar o sonho de Iago. Patrícia, para esses grupos, fornece mais informações sobre o princípio da animação ao improvisar um *flipbook*, instrumento de ilusão óptica comentado anteriormente, com desenhos seqüenciais de uma bola, em diferentes folhas de papel e em posições distintas. As crianças percebem que, conforme o *flipbook* é folheado, a bola adquire movimento. Assim, é explicitada a técnica empregada na produção dos desenhos animados. Após a demonstração de como se dá a animação de desenhos, cada criança passa a desenhar a parte da história por ela escolhida, baseando-se nas explicações de Patrícia. Se compararmos os desenhos produzidos pelas crianças dos grupos reunidos no segundo momento com aqueles produzidos pelo grupo anterior, percebemos, claramente, os contrastes em termos da técnica empregada. Enquanto os primeiros desenhos tendem a retratar as cenas sem uma preocupação com a seqüência de movimentos dos personagens, os

³⁷ Patrícia Alves é membro da equipe de animação da Empresa de Multimeios da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (MULTIRIO).

últimos desenhos feitos expressam muito bem a apropriação do princípio e da técnica da animação por parte das crianças, graças à metodologia trabalhada por Patrícia no segundo turno.

A etapa seguinte refere-se à animação propriamente dita dos desenhos feitos pelas crianças. Patrícia, para isso, reúne todos os desenhos, organiza-os de acordo com as partes da história previamente definidas e, então, confere-lhes o acabamento estético para transformá-los em imagens com movimento e som. Mostramos, a seguir, quadros referentes a partes significativas da história, que são respectivamente: Iago dormindo; o monstruoso *alligator* entrando em cena; o destemido Iago pronto para enfrentar o monstro; o arpão sendo lançado em direção ao *alligator*; e, por fim, a explosão do monstro causada pela espingarda de Iago.

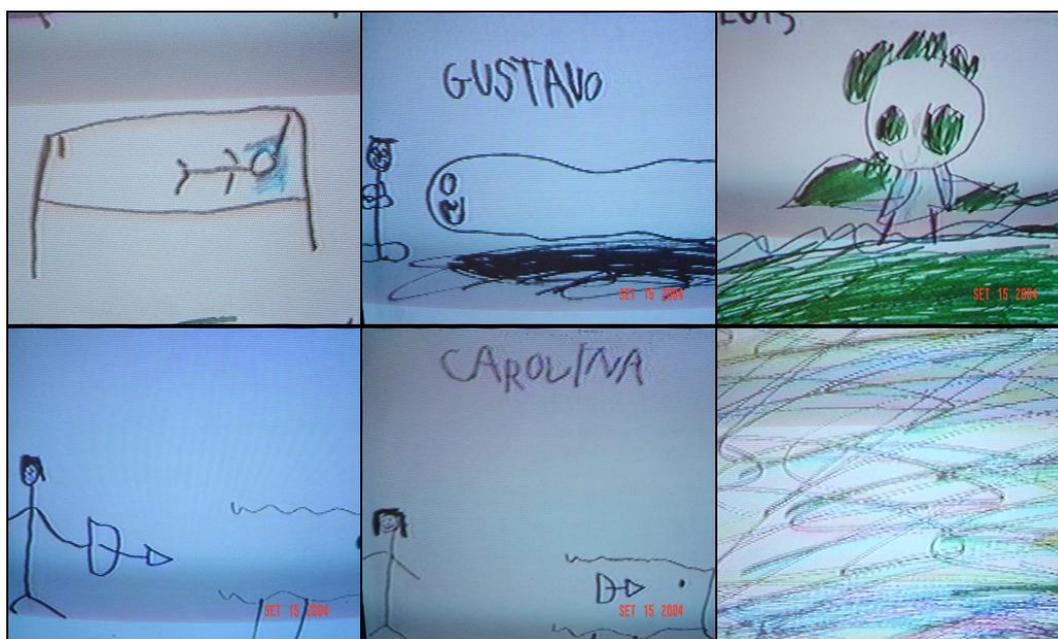


Figura 4 - Cenas da animação *O Sonho de Iago*.

Uma vez pronto, assistimos e avaliamos o tão esperado desenho animado³⁸. Explicamos às crianças que Patrícia e sua equipe foram as responsáveis por transformar os desenhos em imagens. Habitadas com a estética dos desenhos animados da TV, produzidos com alta tecnologia, as crianças ficam um pouco decepcionadas com as imagens de nossa animação, que aparecem sob a forma de

³⁸ Essa animação foi apresentada na Conferência *Toys, Games and Media*, organizada pela *International Toys Research Association* (ITRA) e realizada no Institute of Education, University of London, em agosto de 2002.

seus próprios desenhos em movimento. A ausência de tridimensionalidade dos desenhos é a questão apontada pelas crianças como a principal falha presente na animação e a diferença marcante que esta possui em relação aos desenhos animados veiculados pela televisão.

Raquel: *Vocês acharam parecido com um desenho animado ou não?*

Crianças: *Mais ou menos.*

Raquel: *Mais ou menos. Por que mais ou menos?*

Criança: *Porque tem que ter a cor de dentro dele.*

Raquel: *Ah! É porque os desenhos que foram lá pra televisão foram os desenhos que vocês fizeram, né? E na verdade esse é o primeiro desenho animado que a gente tá fazendo, né? Um dia, quem sabe, a gente não consegue fazer um desenho animado assim que seja mais parecido com um desenho animado da televisão?*

Iago: *É. Podia fingir que tinha pele e colocar por cima a pele e fazer um filme.*

Raquel: *Você gostou do jeito que ficou?*

Iago: *Você pede pra colocar umas pele de mentira pra fazer um filme.*

Raquel: *É? Tá faltando isso?*

Iago: *Pô!*

O apelo à tridimensionalidade, expresso aqui pela reclamação das crianças de que faltam pele e cor nos desenhos da animação, remete ao que Art Clokey denomina por *Spatial Hunger* (o que, traduzindo para o português, poderia ser “faminto de espaço”), uma falha visual, reconhecida pela audiência, na animação bidimensional, que é superada pela tridimensionalidade ao atribuir à animação um senso de maior proximidade com o espaço do mundo real (Wells, 2003). Com “fome de espaço” – sobretudo daquele visualizado em animações tridimensionais, como *Toy Story*, *Shrek*³⁹ e outras, – e em busca de uma técnica e estética alternativas às figuras planas de *O sonho de Iago*, as crianças recorrem à animação de massinha. É nesse instante que a idéia de produzirmos uma outra animação vem à tona. As sugestões quanto ao tema e à forma como a segunda animação deve ser produzida apontam para valores estéticos e conhecimentos sobre técnicas na produção de imagens – no caso, os desenhos animados –, construídos pelas crianças ao interagirem com os textos midiáticos na vida cotidiana. Tais conhecimentos, sem dúvida, são suscitados e postos em prova no momento em que as crianças se vêem como produtoras de imagens e tomam suas próprias produções como objetos de reflexão e crítica. Tendo os desenhos

³⁹ Exemplos de animação tridimensional produzida através de computação gráfica, de grande sucesso nos últimos tempos, cujos produtores são, respectivamente, os estúdios Pixar, de Walt Disney, e Dreamworks.

animados da televisão e do cinema como parâmetros para avaliar a animação produzida, as crianças revelam o quanto essas imagens são formadoras de sua sensibilidade estética, que diz respeito aos modos como elas têm percebido o mundo, seja este concreto ou imagético, definindo o que é belo ou feio, perfeito ou imperfeito.

Iago: *Jurassic Park III*

Raquel: *Como é que é o negócio?!*

Iago: *Jurassic Park III.*

Raquel: *Você quer que a gente faça esse desenho?*

Iago: *É, mas com pele.*

Alexia: *Pra gente, pra gente fazer, no caso de massinha, pra filmar e aí depois botar na TV.*

Jurassic Park III – este é o tema eleito pelas crianças para a próxima animação. A escolha desse tema advém, segundo Suzana, de um forte envolvimento das crianças com histórias sobre dinossauros. Além de já terem feito dinossauros com massinha, Suzana comenta o fato de as crianças demonstrarem conhecimentos requintados sobre suas diversas espécies, incluindo aí a complexa nomenclatura que define cada um desses animais pré-históricos. Algumas crianças são também colecionadoras de dinossauros de diferentes espécies, adquiridos em promoções lançadas por produtos os mais variados, que vão de biscoitos a revistas infantis.

A presença dos dinossauros na mídia é analisada por Buckingham e Scanlon (2003) a partir de suas similaridades com os Pokémons. Para eles, ambos envolvem um conhecimento enciclopédico, requisitado pela variedade de espécies, atributos e classificações que possuem; dirigem-se a um público diversificado, sendo cobijados por meninos e meninas de diferentes grupos etários; e representam temas versáteis, haja vista a ambigüidade em torno de suas existências por estarem no limite entre o fato e a fantasia. Os autores destacam, ainda, a atividade de busca pelo conhecimento como um outro aspecto presente na proximidade existente entre dinossauros e Pokémons. Mostram que as crianças, imersas nesses mundos, precisam construir uma taxonomia detalhada das mais diversas espécies, com base nas particularidades que definem cada uma delas, para que possam ser jogadoras e colecionadoras bem-sucedidas. Trata-se, pois, de um conhecimento enciclopédico para o qual o livro, há muito, deixou de ser o

único ou principal suporte, visto que para possuí-lo, a criança precisa estar conectada e buscar informações, as mais variadas, em diferentes tipos de mídia. Dinossauros e Pokémons são assuntos a serem exaustivamente explorados pelas crianças na rede transmídia, espaço virtual que abrange as conexões entre diversas narrativas e suportes midiáticos, que será alvo de nossas reflexões mais adiante. Para Buckingham e Scanlon, a diferença entre dinossauros e Pokémons está apenas no tratamento dado pela escola a esses temas. Enquanto os dinossauros são bem-vindos em sala de aula por serem considerados pelo discurso educacional como um conhecimento válido, os Pokémons são literalmente rechaçados do espaço escolar por não terem relações diretas com os conteúdos escolares, abarcando, assim, informações definidas como banais e de menos-valia.

O primeiro passo da produção de *Jurassic Park III* é a construção de uma história coletiva. Suzana, com sua experiência de trabalho com produção de textos coletivos, propõe que cada criança crie, por vez, uma parte da história. É ela também quem escreve, em um enorme bloco de papel, a história, na medida em que esta é criada e contada pelas crianças. São necessários dois encontros para que possamos concluir a história, fato que apenas se efetiva mediante nossa insistência – refiro-me aqui aos adultos – para que esta tenha um fim. Fazendo jus à série cinematográfica *Jurassic Park*, as crianças resistem em dar à história um fim definitivo, que, por essa razão, tem um desfecho provisório. Vale ressaltar que, ao longo do processo de criação da história, elas ora se inserem como personagens, ora incluem seus colegas na trama. Como na maioria dos desenhos animados contemporâneos, as crianças aparecem como protagonistas, enquanto a nós, adultos, são atribuídos papéis coadjuvantes.

A história, como não poderia deixar de ser, traz diversas referências à série *Jurassic Park*, como o fim provisório, antes mencionado, o museu com os fósseis dos dinossauros e as cenas com perseguições e ataques dos monstros. Por outro lado, há também cenas que são criadas a partir das relações que as crianças estabelecem entre si, como é o caso das disputas acirradas entre os meninos pelo papel de protagonista e super-herói da trama, visíveis em aventuras que envolvem desde o resgate de vítimas até a destruição dos dinossauros, como podemos observar a seguir.

Era uma vez um dinossauro, que era muito grande. Um dia veio um homem chamado Matheus e sua namorada, que se chamava Joice.

Cena 1: Havia dois dinossauros. Matheus e Joice corriam dos dinossauros e os dinossauros corriam atrás deles.

Cena 2: Quando os dinossauros pisavam, saía água. Os dinossauros saíram correndo, correndo.

Cena 3: Aí, Matheus foi engolido por um dinossauro e Joice foi comida pela cabeça por outro dinossauro.

Cena 4: Quando Matheus foi engolido pelo dinossauro, de sua mão, saíram dois ganchos.

Cena 5: Matheus enfiou os ganchos no dinossauro e o partiu ao meio. Matheus conseguiu sair da barriga do dinossauro e veio o Rex.

Cena 6: Ele cortou a garganta do Rex, que acabou caído no chão.

Cena 7: Trinta e quatro mil anos se passaram, os dinossauros viraram ossos e foram para um museu. As pessoas que encontraram os ossos dos dinossauros ganharam muito dinheiro.

Cena 8: Depois que passou um monte de anos, apareceram o Pescoçudo, o Tiranossauro Rex e mais dois Velociraptors. Aí, apareceram também mais duas pessoas, chamadas Bruno Fernandes e Amanda. Eles saíram correndo para se salvar de quatro dinossauros, que eram o Pescoçudo, dois Tiranossauros e mais dois Velociraptors.

Cena 9: Aí, o Pescoçudo engoliu a Amanda.

Cena 10: Amanda, de dentro da barriga do dinossauro, pegou o arco-e-flecha deitado e depois “Pow!” Atirou na língua do dinossauro, que acabou morrendo.

Cena 11: Bruno estava chorando porque pensou que sua namorada, Amanda, tivesse morrido.

Cena 12: Bruno abriu a barriga do dinossauro com uma espinha que tinha no pé.

Cena 13: Então, Amanda conseguiu sair da barriga do dinossauro.

Cena 14: Mas, o Tiranossauro Rex continuava vivo...

Cena 15: Foi, então, que o Bernardo entrou na história. Pegou uma cordinha com uma faca, enrolou a corda no pescoço do Tiranossauro e ele morreu.

Todos os dinossauros foram destruídos.

Cena 16: Matheus viu uma moto abandonada, subiu na moto e foi embora.

Cena 17: De repente, o Rex apareceu de novo porque havia dois Tiranossauros. Todos os dinossauros que estavam no parque foram para a cidade. O Rex destruiu uma casa e engoliu uma família.

Cena 18: Apareceram mais dinossauros no parque, que nasceram dos ovos que havia por lá.

Cena 19: Matheus quis atirar o arco-e-flecha no Rex, mas o dinossauro o comeu. Depois, Matheus tentou de novo e não conseguiu destruir o Rex.

Cena 20: De repente, o Rex deu uma rabada no Matheus, que o fez parar lá nos Estados Unidos.

Cena 21: Aí, chegou Tírex, um dinossauro que Matheus descobriu, que lhe deu outra rabada, fazendo-o voltar para a cidade.

Cena 22: Amanda, tentando lutar contra o Rex, lançou um arpão que atingiu o braço esquerdo do Matheus e, por causa disso, ele caiu.

Cena 23: Foi, então, que o Velociraptor engoliu Matheus, que ficou na barriga do dinossauro.

Cena 24: Iago entrou na história com dois arpões e duas luvas. Os dinossauros não sabiam o que tinha dentro dessas luvas.

Cena 25: Havia três Velociraptors.

Cena 26: Aí, ele jogou uma unha em um Velociraptor.

Cena 27: Depois vieram trinta e nove dinossauros e depois mais quarenta e cinco. Era um bando de Velociraptors.

Cena 28: Iago não precisou de ajuda porque tinha mais armas. Nas suas luvas, havia umas unhas. Ele, com as unhas, arranhou os dinossauros. Uma unha travava e a outra cortava a cabeça.

Cena 29: Matheus ainda não tinha morrido porque o Velociraptor, que o havia engolido, ainda não tinha soltado o hálito para digerir. Iago, com a luva de unhas, cortou o Velociraptor inteiro e conseguiu salvar Matheus.

Cena 30: Matheus correu atrás do Tiranossauro Rex e atirou uma flecha nele. Matheus arrumou outra namorada, chamada Patrícia, porque a Joice tinha morrido. Mas, o Tiranossauro Rex ainda não morreu. Patrícia achou que ele estava morto, mas ela tinha se enganado.

Cena 31: O Tiranossauro Rex comeu a bala que Iago atirou nele.

Cena 32: Na verdade, foi um míssil que explodiu dentro dele.

Cena 33: Lá, nos Estados Unidos, havia um cara que tinha um martelo e que deu uma batida no Tírex, fazendo com que ele parasse no Brasil de novo.

Todas as pessoas da história foram para uma casa de tijolo com vidros que davam choque.

Cena 34: Os dinossauros se aproximaram da casa para pegar as pessoas e tomaram um maior choque.

Estava todo mundo dentro da casa – Matheus, Bruno Fernandes, Bernardo, Patrícia, Amanda, Bianca, Iago, Gustavo, Suzana, Gislene, Rita e Raquel. As pessoas olharam pela janela e viram todos os dinossauros mortos.

Cena 35: Mas, quando saíram da casa, as pessoas se esqueceram que ela estava dando choque e quando se encostaram na parede, levaram choque também, mas não chegaram a morrer porque foi só um choquinho.

Cena 36: Quando fugiram para outro lugar, as pessoas se espantaram ao descobrir que havia mais ovos de dinossauro por lá⁴⁰.

O próximo passo é a confecção dos bonecos de massinha, incluindo aí os dinossauros e os heróis da saga, e dos cenários, montados a partir de desenhos feitos pelas crianças das paisagens que ambientam a história, como os vulcões, típicos das regiões onde os dinossauros viviam, a cidade, com prédios e avenidas, e os Estados Unidos, representados através do desenho da Estátua da Liberdade.

Como é visível no texto acima, a história é dividida em cenas para que possamos, então, organizar o *storyboard*, uma espécie de roteiro para a elaboração dos quadros que compõem as cenas. Suzana, com o apoio de Felipe Abrantes⁴¹, é quem elabora o *storyboard* – apresentado abaixo –, com os desenhos dos personagens e suas ações em cada uma das cenas. Cabe ressaltar que, devido ao fato de a história original ter uma grande quantidade de cenas – algumas, inclusive, desconexas – e de não termos tempo suficiente para formar quadros

⁴⁰ Procuramos redigir a história, mantendo as idéias das crianças e algumas marcas típicas da oralidade, gênero discursivo em que originalmente esta foi criada.

⁴¹ Aluno de graduação em Design, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com diversos trabalhos desenvolvidos na área de animação. Na ocasião, era membro do GIPS, prestando apoio técnico às diversas produções de imagem desenvolvidas nos projetos de pesquisa vinculados ao Grupo.

necessários para animá-las, optamos por selecionar as cenas mais relevantes, levando em consideração os nexos que possuem entre si.



Figura 5 - Storyboard da animação *Jurassic Park III*.

A partir do *storyboard*, iniciamos a montagem das cenas, com os personagens, heróis e dinossauros de massinha, e os cenários construídos pelas crianças. Nessa etapa, com o uso de uma câmera fotográfica digital, tiramos fotos seqüenciais das ações dos personagens, presentes em cada uma das cenas retratadas no *storyboard*⁴². Essas fotos consistem em quadros que, uma vez dispostos em seqüência, compõem as cenas da história.

Convidamos Ana Elisabete Lopes⁴³ para trabalhar com as crianças o princípio envolvido na animação das cenas, já que ela vinha desenvolvendo trabalho semelhante ao nosso junto a crianças e adolescentes de uma escola pública municipal. Os taumatoscópios levados por Ana despertam, e muito, a atenção das crianças, que os movimentam como se tivessem nas mãos brinquedos

⁴² As fotos digitais das ações seqüenciais dos personagens em diferentes cenários, que deram origem às cenas, foram tiradas por Suzana, Rita e eu. Infelizmente, as crianças não puderam participar dessa etapa do processo porque apenas nos foi possível realizar esse trabalho em horário após a aula.

⁴³ Arte-educadora, doutoranda em Psicologia, do Departamento de Psicologia da PUC-Rio, membro do GIPS e coordenadora da *Oficina de Fotos e Graphics*, projeto de pesquisa-intervenção que investiga o uso da linguagem fotográfica como forma de registro e objeto de análise por parte de crianças e adolescentes com necessidades especiais de aprendizagem, da Escola Municipal Marly Fróes.

mágicos. Como instrumentos que trabalham com a ilusão óptica, os taumatoscópios consistem em um pedaço de cartolina com diferentes figuras, na frente e no verso, colado na extremidade de uma haste, a qual, ao se movimentar, faz com que se tenha a impressão de que as figuras ganham movimento, dando origem a uma nova imagem. Um deles, por exemplo, tem, em uma face, o desenho de um passarinho e, na outra, o desenho de uma gaiola, que, com o movimento, nos dá a ilusão de que o passarinho vai para dentro da gaiola. Já o outro traz a figura de um chapéu, de um lado, e a figura da cabeça de uma pessoa, do outro, que, ao se movimentarem, produzem a imagem de uma pessoa com chapéu na cabeça.

Ana pede também para que as crianças, sentadas em roda, simulem o ato de acordar e espreguiçar-se, como se estivessem em câmera lenta. Realizando vagarosamente cada movimento, as crianças percebem que, para cada ação, há uma seqüência de movimentos. Rita, com a câmera digital, tira fotos de movimentos seqüenciais de algumas meninas e as mostra para a turma, de modo que as crianças possam visualizar como a seqüência de quadros dá origem a uma determinada ação, no caso, o ato de acordar. Aplicando esse princípio à elaboração da animação propriamente dita, Ana, com os bonecos de massinha feitos pelas crianças, mostra como há vários movimentos envolvidos em uma das cenas do desenho animado, que retrata dois dinossauros correndo atrás de Matheus. Rita tira fotos seqüenciais dos movimentos que Ana realiza com os bonecos e, em seguida, as imprime para que as crianças visualizem o processo de construção da animação por meio das fotos digitais de cada movimento dos personagens, que vão compor as cenas da história.

Por fim, as fotos digitais correspondentes às cenas são organizadas e animadas no computador. Com movimento e som, dinossauros e heróis ganham vida e a história das crianças transforma-se, de fato, em uma animação⁴⁴. Na seqüência de fotos, a seguir, temos os quadros (fotos) que compõem a cena em que Matheus vai para os Estados Unidos por causa de uma rabada do Rex, chegando lá, encontra Tírex e leva outra rabada do dinossauro, que o faz voltar para a cidade. Ao fundo, é possível ver, no cenário, o desenho da Estátua da Liberdade feito pelas crianças.

⁴⁴ Felipe Abrantes foi o responsável técnico pela organização e animação das fotos no computador e Newton Cardoso, o responsável pela trilha sonora.



Figura 6 - Cenas da animação *Jurassic Park III*.

Infelizmente, o término do ano letivo aproxima-se e a animação ainda não está em sua forma acabada. Sua versão final apenas é concluída no segundo semestre do ano seguinte, época em que Suzana e Rita organizam um encontro com as crianças da turma para que esta seja apresentada⁴⁵. Devido à dispersão das crianças, que, na ocasião, não estão mais estudando no SESC por já terem concluído a Educação Infantil, uma minoria participa do encontro, que lamentavelmente perde muito de sua riqueza por não ter sido realizado logo após o envolvimento de todos com o processo de construção da animação.

Apesar de eventuais contratemplos, não há como negar o fato de que essa experiência traz aprendizagens que envolvem conhecimentos relacionados tanto à produção de uma imagem técnica, como é o caso da animação, quanto a como cada um de nós, crianças, professoras e pesquisadoras, imersas no mundo contemporâneo e mediadas por essas imagens, se posiciona, de modos singulares, diante dessa cultura imagética e se transforma no diálogo estabelecido com o outro ao longo desse processo, que vai desde a criação de uma história até a sua transformação em imagens.

⁴⁵ Vale acrescentar que o SESC providenciou cópias da animação que foram entregues a todas as crianças da turma, inclusive àquelas que não participaram do referido encontro.

4.4

Os desenhos animados contemporâneos: O diálogo das crianças com os pequenos heróis do mundo da animação

Adultos cada vez mais distantes do mundo da infância; crianças que se unem para salvar o mundo como demonstração de poder e sabedoria; crianças defendendo-se sozinhas e certas de que não podem contar com o apoio dos adultos porque eles já não atestam mais competências e experiências válidas para a demanda do mundo infantil; estas são cenas recorrentes em quadrinhos, desenhos animados e filmes que, atualmente, circulam no cotidiano de crianças e adultos de grande parte do mundo. Com esses parceiros virtuais, representados por crianças autônomas, poderosas, geniais, empreendedoras, destemidas e que se apresentam como verdadeiros heróis-mirins, as crianças de carne e osso têm dialogado, em suas fantasias, jogos e brincadeiras, construindo valores e compondo suas identidades.

Vinculados a canais de TV a cabo, como Cartoon Network e Nickelodeon, ou simplesmente veiculados por estes – como é o caso dos animes –, os desenhos animados, dos anos noventa aos dias atuais, afastam-se dos tradicionais estúdios de animação, trazendo narrativas visuais, enredos, personagens e técnicas bem diversas das produções de décadas anteriores. Dentre esses elementos, podemos destacar: a aplicação cada vez mais recorrente da computação gráfica como técnica para a animação; o tom surrealista ou *nonsense* atribuído às histórias, como vemos em *A vaca e o frango*⁴⁶, que trata dos conflitos entre uma vaca e seu irmão frango, cujos pais são humanos destituídos de troncos, e *CatDog*⁴⁷, desenho animado cujo protagonista é um ser metade cão, metade gato; e a exploração de temas voltados para a infância como o reino de onde saem pequenos heróis, crianças confiantes em seus poderes e saberes e competentes o suficiente para enfrentar, desafiar e aventurar-se pelo mundo afora com parceiros, também crianças. Esse último aspecto, tão marcante em muitos dos desenhos animados de nossa era, é o que nos interessa aqui analisar.

Como já comentamos antes, em nossas oficinas de TV, priorizamos o trabalho com desenhos animados que, além de serem conhecidos pelas crianças e fazerem parte de seus cotidianos, têm como temática principal a criança como

⁴⁶ Desenho animado veiculado pelo Cartoon Network.

⁴⁷ Desenho animado veiculado pela Nickelodeon.

protagonista. São eles: *Pokémon*, *Digimon*, *As Meninas Superpoderosas*, *Jimmy Neutron* e *Yugioh*. Desenhos animados que, respeitadas suas diferenças, origens e culturas, trazem como cenários mundos imaginários, cujos habitantes não são mais bruxas, fadas e duendes, mas sim holografias, monstros virtuais ou produzidos por experiências científicas com alta tecnologia, por onde transitam heróis, na pele de crianças, cujas marcas são muito mais a autonomia, a competência, o conhecimento e a busca de reconhecimento por mérito próprio do que os poderes mágicos e sobrenaturais.

4.4.1

***Pokémon, temos que pegar!*⁴⁸: Uma jornada de treinos, competições e conquistas**

Entrando no mundo imaginário de *Pokémon*, deparamo-nos com crianças que se aventuram em busca de pequenos monstros, conhecidos como “monstros de bolso” (*pocket monsters*). Trata-se, na verdade, do desenho animado japonês criado por Satoshi Tajiri e que, desde 1998, tem despertado a atenção de milhares de crianças pelo mundo afora. Com origem distinta da maioria dos animes, que, em geral, provém dos mangás, o texto original de *Pokémon* é um jogo para Game Boy encomendado pela Nintendo, uma das grandes corporações mundiais responsáveis pela produção de jogos eletrônicos de última geração. Apesar de nos referirmos à existência de um texto que o origina, o projeto *Pokémon* já nasce com um destino transmídia traçado, ramificando-se pelos mais diversos suportes midiáticos e transformando-se em inúmeros produtos. Nesse sentido, torna-se cada vez mais difícil, afirmam Buckingham e Sefton-Green (2003), identificar o texto original de *Pokémon*, já que se trata de um fenômeno que, desde seu nascimento, se multiplica em diversos outros textos midiáticos.

Dedicando seis anos de sua vida ao projeto *Pokémon*, Tajiri transporta para esse mundo virtual o envolvimento que tinha, quando criança, com a coleção de besouros (Buckingham e Sefton-Green, 2003). Por isso, não é à toa que capturar, conhecer, treinar, cuidar e colecionar são algumas das tarefas que as crianças, no mundo *Pokémon*, também devem realizar. São as crianças que, efetivamente, controlam esse mundo, do qual a grande maioria dos adultos está ausente e alheia

⁴⁸ Tradução do inglês *Gotta catch'em all*, lema que caracteriza o anime e sua trilha sonora.

ao que nele se passa. Com autonomia e investidas de autoridade, as crianças acabam assumindo papéis adultos, como cuidar, treinar e responsabilizar-se por aqueles que detêm menos poder (Buckingham e Sefton-Green, 2003).

Dentre essas crianças, está Ash Ketchum, um menino prodígio de dez anos de idade, da cidade de Pallet, e o protagonista da história, que sai de casa para, junto com seus amigos Misty e Brock – crianças como ele –, percorrer o mundo, na tentativa de se tornar um grande Mestre-Pokémon. Como já comentamos, os Pokémons são pequenos monstros, de várias espécies, aparências e poderes diferentes. Estão espalhados pelo mundo e são cobiçados por crianças que almejam se tornar exímias treinadoras de Pokémons, responsáveis por estratégias para capturar e treinar os monstrinhos, cujos poderes são usados em combates com outros Pokémons. Cabe, também, ao treinador desafiar os líderes de ginásio de cada cidade, que possuem diferentes insígnias, consideradas como passaportes necessários ao ingresso na Liga Pokémon⁴⁹.



Figura 7 - Ash com seus amigos, Misty e Brock, e seu Pokémon de estimação, Pikachu.

Para ser um Mestre-Pokémon, Ash precisa treinar as mais variadas espécies de Pokémon e acumular insígnias conquistadas em torneios voltados para duelos entre os pequenos monstros. Além disso, deve aprender a controlar suas emoções, forças e fraqueza, de modo a ensinar seus Pokémons a usar seus poderes para o bem-comum, levando-os a adquirir experiência de vida para evoluir a um estágio superior (Jones, 2002).

⁴⁹ Informações retiradas do site http://geocities.yahoo.com.br/animes_games/mestre.html.

Raquel: *Eles que lutam, não é? Um Pokémon luta com o outro, não é isso? E o que que o Ash faz com os Pokémons?*

Crianças: *Ele luta.*

Raquel: *Ele luta também?*

Heitor: *Não! Não!*

Raquel: *O Ash não luta?*

Heitor: *Ele pega a Pokébola e joga os mais poderoso pra matar o outro. Aí, o outro morreu, o inimigo, aí o outro, o inimigo vai pra ele e aí ele vira do bem.*

Raquel: *Tem Pokémon do bem e do mal, então?*

Heitor: *Não.*

Raquel: *Não tem? É só Pokémon do bem.*

Crianças: *É.*

Raquel: *O Pokémon pode fazer bem e pode fazer mal? E os Pokémons do Ash, eles são do bem ou do mal?*

Crianças: *É do bem.*

Raquel: *O que que um Pokémon do bem faz?*

João Vitor: *Ele luta com os outros Pokémons do maus.*

Como saber se um Pokémon faz o bem ou o mal? Eis a polêmica que aparece durante nossa conversa após termos assistido ao episódio do desenho animado. No mundo Pokémon, ser bom ou mau, como as crianças apontam, não remete a características inerentes aos seres, mas a atributos que são adquiridos ao longo de uma trajetória. Na verdade, o que define se um Pokémon faz coisas boas ou ruins é o seu treinamento. Seus valores dependem de quem os treina. É o treinador que confere ao Pokémon caráter vil ou benevolente. Assim, Ash é aquele que, por meio de um treinamento eficaz e competente, tem o poder da evolução e da transformação do caráter de um Pokémon. Nas mãos de Ash, como diz Heitor, até mesmo um Pokémon inimigo pode vir a ser do bem. Para isso, basta treiná-lo com competência.

Ash e seus parceiros, em suas capturas, treinos e duelos entre Pokémons, enfrentam diversos desafios. Dentre esses, estão os obstáculos impostos pela Equipe Rocket, formada por dois adolescentes e um Pokémon, que, movidos pela ambição de capturar os Pokémons mais raros, planejam estratégias ardilosas e trapagens voltadas contra Ash e sua turma. Sem poderes sobrenaturais, varinhas de condão ou fadas-madrinha, o menino Ash recorre a competências que ele próprio precisa construir ao longo de sua jornada. Ser prudente, corajoso, obstinado e dedicado ao jogo que a vida lhe oferece é o poder capaz de transformá-lo no melhor de todos os jogadores.

Nesse mundo administrado por crianças, há um adulto, Professor Carvalho, reconhecido como a principal autoridade em Pokémons, que dá a Ash um

Pokémon raro, chamado Pikachu, o qual acaba se tornando seu monstinho de estimação. É a ele que Ash recorre sempre que tem dúvidas sobre como treinar ou que Pokémon usar em um combate. Professor Carvalho é aquele que não mais precisa expor os Pokémon que conquista porque os guarda dentro de si (Jones, 2002). Por essa razão, representa o mestre, o adulto, aquele que carrega a experiência da jornada já percorrida ao longo da vida.

A figura do mestre, assumida por Professor Carvalho, como modelo de conduta a ser perseguido por aquele que deseja se tornar, como ele, um sábio ou *expert*; a atitude empreendedora e obstinada de Ash para, um dia, tornar-se também um mestre; e a imagem dos treinos como capacitação, aquisição de competências e evolução são signos, presentes no texto de Pokémon, que exalam aspectos marcantes da cultura japonesa, como vimos, em Luyten, ao tratarmos das histórias de mangá.

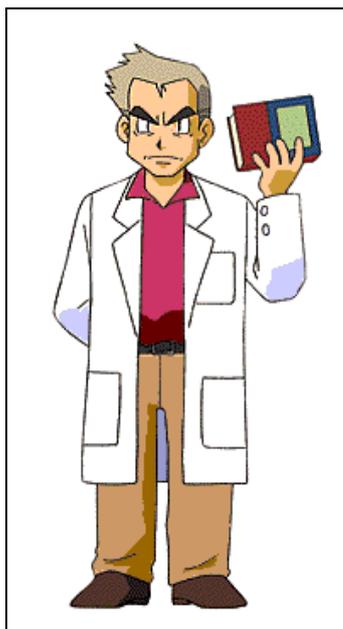


Figura 8 - Professor Carvalho: o retrato de um Mestre-Pokémon, que conjuga experiência e sabedoria⁵⁰.

Em nossas oficinas de TV, assistimos ao primeiro episódio da série, *Pikachu – Eu escolho você*, em que Ash dá início à sua jornada pelo mundo afora, em busca de Pokémon. A ruptura com os laços familiares, representados pela figura da mãe, é uma das iniciativas a serem tomadas no momento em que o menino decide tornar-se um Mestre-Pokémon. Sua curiosidade e o desejo de desvendar e

⁵⁰ Figura retirada do site www.pojoo.com.

conhecer os mistérios em torno do mundo habitado por Pokémons são mais fortes do que o aconchego e a proteção que sua mãe lhe oferece e manifesta, no instante de sua partida, ao preocupar-se com os mantimentos e utensílios que carrega para sua sobrevivência durante a missão. É também nesse episódio que Ash recebe do Professor Carvalho Pikachu, um Pokémon que emite choques elétricos e passa a acompanhá-lo ao longo de sua jornada. Em meio a fortes ataques vindos de outros Pokémons e duelos com raios elétricos, Ash percebe a árdua tarefa a ser cumprida no decorrer da trajetória que decide trilhar, mas isso só acentua sua sede de conquistas e o esforço para alcançá-las.

Pokémon, diz Jones, é uma metáfora da jornada da infância à vida adulta em escala global. Significa desenvolvimento, transformação e superação. Representa a trajetória de Ash, que vai da inexperiência, fragilidade e medo à certeza de sua competência e poder. Nesse percurso, a façanha do menino-herói é superar a si próprio, como criança indefesa e dependente, fazendo valer uma experiência da infância bem distante da tutela adulta.

Gustavo: Então, a mãe e o pai do Ash têm medo dos Pokémons maus, então, como o Ash não tem medo, ele salva a mãe e o pai.

Raquel: É mesmo?! Ele consegue fazer isso, salvar a mãe e o pai?

Gustavo: Porque os Pokémons ajudam o Ash.

Raquel: E vem cá, vocês teriam coragem de fazer o que o Ash faz?

Crianças: Eu tenho!

Tuany: Eu não tenho medo de fantasma.

Criança: Nem eu.

Não ter medo e salvar os pais são atitudes que, na visão das crianças, marcam a identidade do pequeno herói. Superar tanto o medo quanto os pais, ao ponto de salvá-los e protegê-los, significa reverter a hierarquia entre as gerações e confrontar-se com os papéis socialmente atribuídos a crianças e adultos. O que faz de Ash um herói, como mostram as crianças, é a sua capacidade de virar ao avesso esses papéis sociais. Desse modo, mais do que a passagem da infância à vida adulta, Pokémon sinaliza a superação da representação dominante de infância e de seu lugar na relação com a vida adulta. Nessa lógica, da mesma forma que a infância se liberta do medo e da fragilidade, a vida adulta deixa de requerer a coragem e a autonomia como seus predicados. A competição entre as gerações não é uma novidade dos textos midiáticos contemporâneos, uma vez que já nos contos de fada sua presença também é notada. Neles Bettelheim (2002) mostra

que essa competição se coloca quando os filhos, enviados pelos pais à vida mundana, testam a si próprios como demonstração de competências para superá-los e, inclusive, tomar seus lugares.

Os feitos extraordinários que o filho executa nas suas andanças, embora objetivamente impossíveis de acreditar, não são mais fantásticos para a criança do que a idéia de que poderia ser superior aos pais e por conseguinte substituí-los (Bettelheim, 2002, p. 167).

Estar no mundo Pokémon é fazer parte de um jogo, saber mapeá-lo, buscando informações e traçando estratégias, com vistas à superação de si próprio e à vitória (Jones, 2002). É na condição de jogo que o mundo Pokémon passa a pertencer à vida das crianças de carne e osso, assumindo realidade e materialidade quando transportado para o espaço lúdico.

Raquel: *E o que que é um Pokémon, hein, gente? Que nome estranho esse! Eu nunca vi um Pokémon na minha vida!*

João Vitor: *Meu irmão tem uma carta que é cheio de Pokémon.*

Raquel: *E existe Pokémon assim na rua, na escola? Tem Pokémon por aqui, nessa escola? Na sala de aula tem...*

Crianças: *Não!*

Heitor: *Não! É o desenho!*

Raquel: *Ah, tá. Só tem na televisão? Pokémon só na televisão.*

João Vitor: *Também tem no jogo, no jogo.*

Raquel: *Ah, tem também nos jogos, né?*

Desenhando fronteiras entre a ficção e a realidade, as crianças reconhecem a dimensão fictícia de Pokémon, admitindo sua existência apenas em instâncias abertas a essa narrativa, como é o caso do jogo e dos desenhos animados. Fronteiras semelhantes são percebidas pelas crianças em suas relações com os contos de fada, as quais, segundo Bettelheim, compreendem, através da trama e de sua narrativa, o universo simbólico onde estes se situam e adquirem significação e que, portanto, estão longe de se confundirem com a realidade cotidiana. Por outro lado, Pokémon também é um acontecimento, uma fantasia que se transforma em fato ao traduzir-se em jogo, brincadeira e coleção no cotidiano das crianças. Mesmo cientes de que não encontram Pokémons espalhados pelas ruas, em casa ou na escola, como fazem Ash e seus parceiros, as crianças experimentam, na esfera lúdica, emoções e desafios, bem próximos àqueles vividos pelas crianças no anime, oferecidos pelo jogo que o mundo Pokémon representa em suas vidas.

Mais do que um jogo como outro qualquer à disposição da criança, Pokémon é um tipo de jogo que toma conta de sua vida, sendo tecido em diferentes esferas ao multiplicar-se nos mais diversos produtos e informações a serem consumidos. É assim que Pokémon adquire realidade e torna-se tangível, ainda que nas cartas, no desenho animado ou no jogo.

4.4.2 O mundo digital de *Digimon*

Trata-se de mais um universo comandado por crianças, acompanhadas, agora, por monstros digitais, chamados Digimons. Como *Pokémon*, *Digimon* é também um anime que se ramifica em vários outros textos midiáticos, como jogos eletrônicos, brinquedos, revistas etc. Seus desenhos são originalmente concebidos por Akiyoshi Hongo e a série de animação, criada pelo grupo japonês Toei Animation, é lançada no Japão em 1999 e, logo em seguida, espalhada pelos mais diversos cantos do mundo.



Figura 9 - Tai Kamiya e a turma de Digiescolhidos.

O Digimundo é um mundo virtual para onde sete crianças – meninos e meninas –, consideradas como as Digiescolhidas, são transportadas através de dispositivos metálicos e brilhantes que aparecem no céu, durante uma tempestade de neve, em um acampamento de férias de verão. Chegando nesse mundo, as crianças são recebidas pelos Digimons, monstros que passam a ser seus

grandes aliados na defesa contra os monstros inimigos que pretendem destruir o Digimundo. Por isso, os Digimons também precisam duelar, não para competir, como acontece em *Pokémon*, mas para salvar o mundo digital da destruição. Cada criança é responsável por um Digimon diferente, com características muito próximas às de seus tutores mirins, que são definidos e identificados por seus atributos. Tai Kamiya, por exemplo, é o protagonista da história, líder da turma de Digiescolhidos e é reconhecido por sua coragem.

Embora os Digimons não sejam treinados como os Pokémons, há também uma relação de cumplicidade entre as crianças e seus monstros digitais, que envolve proteção, aprendizagem e transformação. As crianças, ao depositarem em seus Digimons confiança, esperança e fé, fazem com que eles se “digivolvam” para formas mais avançadas, assumindo poderes mais complexos e eficazes. Essas “digievoluções” acontecem, com frequência, em situações de duelos ou quando as crianças enfrentam perigos no mundo digital.

No Digimundo, o papel de conselheiro, que, em *Pokémon*, é assumido pelo Professor Carvalho, é exercido por uma figura holográfica, chamada Gennai, que aparece sob a forma de um velho sábio para dar instruções às crianças quando seus Digimons estão duelando. Imersas no ciberespaço, as crianças transformam esse mundo digital em um espaço lúdico, onde compartilham informações e conhecimentos, enfrentam perigos e desafios e dominam as novas tecnologias, sem contar com a presença dos adultos. Os Digiescolhidos representam uma nova geração de crianças, geradas e socializadas na cultura digital, que lidam com habilidade e desenvoltura com os aparatos tecnológicos e interagem com signos próprios da linguagem digital, constituindo, assim, suas identidades mutantes. Esse é o mundo que conhecem e dominam, do qual os adultos estão definitivamente afastados, não porque são proibidos de nele entrar, mas por não possuírem a senha de ingresso, definida por conhecimentos e atitudes válidas para sobreviver na digiesfera.

Assistimos a um episódio de *Digimon – O filme*⁵¹, longa-metragem para as telas de cinema que revela a sagacidade e a intimidade com que as crianças lidam com computadores, Internet, códigos e signos em circulação no ciberespaço, enquanto os adultos ficam alheios a tudo que se passa. Nesse episódio, é visível a

⁵¹ Lançado pela Fox Kids, esse filme de animação está dividido em três episódios. Assistimos ao segundo episódio nas oficinas de TV.

distância entre crianças e adultos, que se acentua com a barreira interposta entre ambos, representada pelo mundo digital, cujos segredos os adultos ignoram por completo. Dois mundos são retratados – a vida ordinária, em que crianças e adultos compartilham suas atividades cotidianas, e o mundo digital, onde crianças e Digimons trocam informações, conhecimentos e enfrentam ameaças que podem também afetar a vida de todos. Transitando entre essas duas realidades, as crianças impedem a destruição do mundo por um poderoso Digimon-vírus – esta é a trama principal do episódio. Lançado na rede e por ela se multiplicando, esse vírus digital começa a consumir dados de computadores de todo o mundo e, assim, se “digivolve”, assumindo sua forma mais avançada e diabólica, conhecida como Diaboromon. Os computadores entram em pane e, com isso, informações são perdidas e outras ameaçadas. Do Digimundo, os Digimons e Gennai entram em contato com Tai, através da Internet, para dar suporte às crianças no combate contra o potente vírus. Embora os adultos também sejam afetados pelo caos tecnológico causado pelo vírus, são as crianças Digiescolhidas que não medem esforços para exterminá-lo e evitar uma catástrofe mundial.

Diaboromon multiplica-se cada vez mais na rede, ao ponto de atingir os computadores do Pentágono, fazendo com que dois mísseis sejam lançados. Enquanto isso, crianças de todos os cantos do mundo enviam e-mails para tentar ajudar Tai e Izzy, os Digiescolhidos diretamente conectados na batalha entre os Digimons. Ao perceber que seu Digimon está enfraquecido e prestes a ser destruído por Diaboromon, Tai torna-se digital e, na tentativa de fazê-lo evoluir, diz: *Crianças do mundo estão escrevendo para você. Sinta a esperança de todos! Sinta a força!* O suporte de Tai e os votos de confiança das crianças, transmitidos em seus e-mails, fazem com que os Digimons se “digivolvam”, assumindo a forma de Omnimon, que, por fim, detém o devastador vírus digital.

Raquel: *Olha só! Uma dúvida que eu fiquei. Foram as crianças que conseguiram salvar os computadores do mundo?*

Caio: *Foi.*

Raquel: *É? E as crianças conseguem fazer isso?*

Bernardo: *Não.*

Raquel: *Por que não? Elas conseguem ou não conseguem?* (Pergunto isso porque, em nossa conversa, surge uma polêmica entre as crianças se elas conseguem ou não salvar os computadores do mundo).

Crianças: *Não.*

Raquel: *Não conseguem?*

Caio: *Conseguem.*

Raquel: *Conseguem por que, então, Caio?*

Caio: *Porque elas têm os Digimons.*

No mundo digital, as crianças não estão sozinhas. Para realizar seus feitos heróicos e enfrentar as ameaças e obstáculos com que se deparam no ciberespaço, elas contam com o suporte dos Digimons. Assim atesta Caio ao afirmar que as crianças, no Digimundo, apenas conseguem salvar os computadores do mundo porque têm em sua companhia os Digimons. É interessante observar que, além da relação de cumplicidade que mantêm entre si, as crianças e os seres digitais têm em comum a experiência do crescimento e do desenvolvimento, aspecto que estreita suas afinidades. Em ambos, forma, corpo, modos de ser e agir transformam-se e dão origem a novas faces a serem assumidas em diversos contextos e momentos da vida ou da ficção. Há também uma relação de alteridade que se instaura na experiência vivida pelas crianças no mundo digital, trazida pelo desenho animado. Assim como os Digimons precisam das crianças para se “digivolver”, já que são elas que lhes dão suporte para isso, as crianças precisam dos Digimons para se desenvolver no mundo digital, tornando-se mais competentes, na medida em que se apropriam de seus segredos e mistérios. Com a retirada dos adultos de cena, os Digimons são os outros com os quais as crianças aprendem, constituem-se e transformam-se na cultura digital. Crianças e Digimons complementam-se e apóiam-se mutuamente nesse terreno, onde os adultos nunca pisaram.

O episódio do filme é rico em cenas que retratam, de um lado, a impotência dos adultos diante do iminente desastre global, devido à total ignorância a respeito do desenrolar dos acontecimentos, e de outro, a expertise, a competência e o poder das crianças, que aparecem como os verdadeiros heróis da trama. Vale a pena trazer à tona uma dessas cenas.

Izzy e Tai estão no quarto, manipulando com velocidade dados no computador para tentar bloquear o poder de destruição de Diaboromon. Enquanto isso, a mãe de Tai, que se dedica a atividades culinárias durante todo o episódio, abre a porta do quarto e pergunta se ele deseja mais suco. Izzy, com os olhos fixos na tela do monitor, sem ao menos dirigir-lhe o olhar, responde: *Não. Estou transferindo arquivos de meu computador para o zip-drive.* Com ar de quem nada entendeu, a mãe afasta-se e diz: *Tá. Eu vou deixar vocês sozinhos.*

Parece óbvia a separação radical entre crianças e adultos na era digital retratada nessa cena do filme. Além disso, o que também se estampa nessa passagem é a naturalização de práticas e lugares sociais assumidos por crianças e adultos na cultura contemporânea. Fronteiras intransponíveis são traçadas entre as gerações, arruinando possibilidades de diálogo e negociações. *Digimon* é a metáfora desse abismo entre as gerações, provocado e aguçado pela cultura digital. O anime reedita o discurso essencialista da competência infantil no trato com as novas tecnologias e da “tecnofobia” e incompetência dos adultos ao não compreenderem nem compartilharem os signos que transitam no universo digital (Buckingham, 2000). Esses últimos, ao contrário das crianças, não são “escolhidos” para participar das experiências vividas na extensa rede do mundo virtual. E mais do que isso, são definitivamente excluídos desse território.

4.4.3

As Meninas Superpoderosas: Doces e meigas, destemidas e sagazes

Lindinha, Florzinha e Docinho – *As Meninas Superpoderosas* e protagonistas do desenho animado de mesmo nome, produzido, veiculado e distribuído a outras emissoras de televisão pelo Cartoon Network. Seu criador é o norte-americano Craig McCracken, considerado como um dos animadores de destaque da cultura infantil contemporânea, devido ao sucesso da série entre crianças de todo o mundo. A história do desenho animado trata das façanhas de três meninas pequeninas, da cidade de Townsville, geradas a partir de uma experiência genética realizada pelo Professor Utônio, cientista do Centro de Pesquisa de Townsville e a referência paterna das crianças. No instante em que o Professor está envolvido com a experiência de gestação artificial das meninas, seu assistente de laboratório, um macaco, derrama acidentalmente uma substância química, chamada “Elemento X”, fazendo com que as crianças nasçam com super-poderes. Como as grandes heroínas de sua cidade, as pequeninas meninas combatem diariamente o crime organizado pelos monstros criados pelo Macaco Loco, ex-assistente do Professor, que se torna o maior inimigo das meninas ao ter sido rejeitado por ele quando elas nasceram.



Figura 10 - Florzinha, Lindinha e Docinho, rumo à defesa de Townsville.



Figura 11 - Pequeninas, porém poderosas. Nem mesmo Macaco-Loco é capaz de detê-las⁵².

Raquel: *E vem cá, as meninas têm pai, têm mãe?*

Alexia: *Não. Só tem pai.*

Raquel: *E quem é o pai?*

Alexia: *É o Professor.*

Raquel: *Como é que elas têm poderes se elas são meninas tão pequenininhas?*

Gustavo: *Porque elas conseguem dar porrada de pé, de mão e de cabeça.*

Raquel: *Ah, é?! Mas, uma menina pequenininha daquele jeito consegue fazer tanta coisa assim?*

Crianças: *Consegue.*

Alexia: *Elas nasceram com, com poderes.*

Raquel: *Ah, é? Elas já nasceram assim lutando?*

Alexia: *Porque o Professor, ele, sem querer, ele quebrou o, o, a poção X, aí, ele, aí, elas ficaram, aí, elas terminaram virando Meninas Superpoderosas e com os poderes.*

Meninas, poderosas de nascença e por acidente, com um Professor-pai, cuja experiência científica as trouxe ao mundo. Assim são as meninas super-poderosas na versão das crianças e é, com essa explicação, que elas significam a identidade contraditória das heroínas contemporâneas: meninas pequeninas, porém fortes e valentes, que dão *porrada de pé, de mão e de cabeça*, porque nasceram com super-poderes.

⁵² Figuras retiradas do site www.animationartgallery.com.

Essa suposta contradição também é tratada por Potts (2004) ao analisar a série de animação. Uma das questões discutidas pela autora é a emergência da temática das meninas heroínas como forma de atribuição de poder às mulheres e às crianças em geral. Combinando feminilidade com coragem, aventura e heroísmo, o desenho animado, na visão da autora, problematiza a idéia da impossibilidade de coexistência de características estereotipicamente femininas, como doçura, meiguice e inocência, com força e poder, características culturalmente associadas à virilidade. Florzinha, Lindinha e Docinho provam, com suas atitudes e feitos heróicos, ser possível conjugar força, poder, ternura, delicadeza e, em alguns momentos, fragilidade. Com isso, o desenho animado desmistifica os estereótipos associados aos sexos, diluindo as fronteiras estanques entre ser masculino, como expressão de força, coragem e poder, e ser feminino, como expressão de fragilidade e sensibilidade. Além disso, recusa-se a retratar o poder feminino como decorrente de atributos sexuais, visto que as meninas são poderosas sem serem obrigatoriamente sensuais, como muitos outros textos midiáticos fazem questão de explorar.

Gustavo: *Só quem não tem medo de nada é o Docinho.*

Raquel: *Docinho! Você acha que a Docinho é a mais corajosa?*

Crianças: *É.*

Amanda: *A verde é a mais corajosa. As outras só ficam apaixonadas.*

Raquel: *Só ficam apaixonadas?!*

Amanda: *É.*

Raquel: *E as que ficam apaixonadas não são corajosas?*

Amanda: *Não, são. Mas, elas só ficam sorrindo.*

Raquel: *E a que não fica sorrindo, ela faz o quê?*

Amanda: *Ela luta.*

Ser corajosa e ficar apaixonada, sorrir e lutar são atributos que, embora estejam reunidos para compor a identidade das meninas poderosas, se tornam incompatíveis quando se trata do perfil da *menina mais corajosa*. Na opinião das crianças, essa menina é Docinho, *a verde*, que não fica apaixonada e tampouco sorri, mas luta e tem muita coragem. Mesmo que o desenho animado pretenda romper com estereótipos que demarcam a experiência feminina e a masculina, como mostra Potts, as crianças, meninos e meninas, apontam contrastes entre os personagens que reavivam esses estereótipos. O modo como as crianças definem Docinho dá visibilidade a fronteiras que são reerguidas para a demarcação de

gênero. Apesar de ser menina, Docinho é vista como o menino do trio. Essa confusão é tão nítida, ao ponto de Gustavo a ela se referir como *o Docinho*. Também é ela quem, na visão das crianças, nada teme, não fica apaixonada, não sorri e não luta. Docinho, de fato, preenche esses requisitos. Talvez nela a força, a coragem e o poder sejam tão marcantes, que apagam ou escondem sua meiguice e doçura, embora carregue esse atributo no nome. Talvez sua falha esteja exatamente no exercício da difícil tarefa de conjugar o feminino e o masculino e, por isso, sua presença remete ao reaparecimento de estereótipos que definem os sentidos de ser homem ou mulher, menino ou menina em nossa cultura.

Um outro aspecto levantado por Potts é o fato de as meninas serem crianças comuns, que estão envolvidas e se preocupam com coisas que fazem parte da vida cotidiana de crianças pequenas como elas, tais como ir à escola todos os dias, fazer tarefas domésticas e escolares e ter horário marcado para dormir. Entretanto, por serem heroínas, precisam conciliar a agenda de uma menina comum com o combate ao crime na cidade de Townsville, missão que, às vezes, as afasta de suas atividades cotidianas.

Rita: *Já pensou, já pensou se vocês também ao invés de ter casa, vocês só tivessem a professora Suzana? Não é a mesma coisa? Ai, vocês não iam voltar pra casa. Era a Suzana que ia fazer tudo pra vocês.*

Menina: *Ah, mas é só no desenho!*

Rita: *Ah! É só no desenho. Achei que era de verdade. Achei que de verdade conseguia ficar...*

Menina: *Mas as Meninas Superpoderosas, ah, é... mora de verdade, pra casa. Ela vive de verdade.*

Menina: *É. Deve ser adotiva.*

Menina: *... Ela vive de verdade, mas é muito longe daqui. Ela mora nos...*

Rita: *Eu nem sei quem são os pais delas.*

Menina: *Nem eu.*

Rita: *E elas moram onde?*

Alexia: *Em casa.*

Rita: *Em casa? Como será que é a casa delas?*

Tuany: *É igual a minha.*

Criança: *A minha também.*

Rita: *Como é que é? É uma casa bonita?*

Crianças: *É.*

Rita: *E elas moram com quem? Moram elas três?*

Crianças: *Com o Professor.*

As crianças vêm nas meninas, ainda que poderosas, crianças comuns, muito próximas às crianças de carne e osso do “mundo real”. Nesse estreitamento

de laços entre a ficção e a vida cotidiana, dois movimentos são possíveis: os personagens aproximam-se da vida ordinária, deixando de ser tão fantásticos e irreais, e a ficção penetra com mais intensidade na experiência cotidiana, ao passo que a identificação com esses personagens se acentua. As crianças, além de apontarem para as semelhanças entre a vida das meninas no desenho animado e o que se passa em suas próprias vidas, conferem às pequenas heroínas materialidade, ainda que as preservem como personagens da ficção. A narrativa e os personagens dos desenhos animados são elementos que participam, cada vez mais, da vida real de crianças no mundo contemporâneo, à medida que ganham vida em objetos, roupas, brinquedos, outros textos e imagens que a estes remetem, atenuando as fronteiras entre a ficção e o real.

A relação entre crianças e adultos é um outro forte viés dos episódios da série. Ao invés da separação radical entre crianças e adultos, visível em *Digimon*, o que vem à tona, em *As meninas Superpoderosas*, são as transformações por que passam crianças e adultos na cultura contemporânea. *Oh, Dynamo* é um dos episódios da série que trazem isso como questão, eleito para ser assistido e debatido nas oficinas de TV. Olhando para as meninas como crianças indefesas e vulneráveis aos perigos e ameaças a que estão expostas todos os dias por causa de suas missões heróicas, o Professor decide tomar providências para salvar suas vidas. Ao presenciar as meninas enfrentando um monstro-peixe enorme, o Professor se desespera com a possibilidade de perdê-las.

Professor: *Ah, meninas! Pensei que fosse perder vocês!*

Docinho: *Ah, qualé! Não seja bobo! Somos meninas super-poderosas e o que temos que fazer é combater o crime e monstros gigantes.*



Figura 12 - Meninas e Professor, surpreendidos pelo monstro-peixe gigante⁵³.

Ele decide, então, construir Dynamo, um robô gigante, para proteger as meninas dos riscos que correm ao defender a cidade de Townsville. Convictas de que não precisam de suporte para arcar com suas responsabilidades de heroínas, as meninas ignoram a armadura robótica construída pelo Professor, mantêm intactas suas agendas de combate ao crime e nunca recorrem a Dynamo. Ao vê-las feridas e derrotadas após um novo confronto com o monstro, o Professor ordena que Dynamo seja usada por elas imediatamente. Contrariadas, mas vendo-se obrigadas a atender à ordem do Professor, as meninas assumem o comando do robô para enfrentar o monstro. Finalmente, Dynamo vence a batalha, mas a cidade fica totalmente destruída e reduzida a destroços. Tanto o Prefeito quanto a população de Townsville, embora gratos à destruição do monstro, ficam indignados com o estado lastimável em que a cidade se encontra. As meninas, por sua vez, não medem palavras para acusar o Professor, apontando-o como o verdadeiro culpado por toda aquela destruição, já que as obrigou a usar o robô. O Professor envergonha-se ao perceber seu erro e foge de cena, sem nada dizer.

Mais do que um duelo entre meninas com poderes e monstros gigantes, o que esse episódio retrata é um confronto entre valores e representações de infância assumidas por crianças e adultos na cultura contemporânea. A experiência infantil, nas cenas da vida cotidiana, há muito, já não atesta mais a validade de uma imagem da infância como reino da inocência e fragilidade. Nessas cenas, não são apenas novas imagens sobre as crianças que se configuram, mas também outras representações dos adultos e de seus lugares sociais na relação com elas. O episódio põe em xeque a estabilidade e rigidez dos papéis convencionais

⁵³ Idem à nota anterior.

atribuídos a esses sujeitos. O Professor, no lugar de pai, vê-se no compromisso de proteger, zelar pelo bem-estar das meninas e fazer valer sua autoridade na relação com elas. As meninas, por outro lado, se rebelam contra o discurso da fragilidade infantil, que legitima os atos de cuidado e proteção do Professor, recusando-se a serem vistas e tratadas como vulneráveis e indefesas. A autonomia das meninas e o fato de serem cidadãs responsáveis pela vida de sua cidade caminham na contramão do protecionismo adulto, reacendido pelo Professor. Limites, regras de conduta, autoridade e, até mesmo, proteção são conceitos e experiências que se alteram quando são confrontados, em uma relação de alteridade, com o olhar e a experiência que vêm do outro. É possível ver, nas brechas desse texto midiático, um convite para que crianças e adultos olhem para suas relações cotidianas como espaços propícios à criação de outros modos de ser e relacionar-se com o outro, que estejam abertos às experiências culturais construídas por ambos, ao invés de estarem aprisionados em valores e conceitos prontos de antemão.

4.4.4 Jimmy Neutron: Criança, gênio e herói

As aventuras e façanhas de um menino gênio, que inventa engenhocas da mais alta tecnologia, são os temas centrais do desenho animado *Jimmy Neutron*, produzido pela Nickelodeon, emissora de TV a cabo norte-americana, que se dedica exclusivamente à programação infantil. James Isaac Neutron, se não fosse por sua genialidade, poderia ser considerado um menino como outro qualquer, que, mesmo sendo gênio, frequenta a escola, convive com crianças de sua idade e vive conflitos com os pais, sobretudo quando o proibem de fazer o que gosta. Todavia, seu maior interesse está nas parafernálias que inventa, com a ajuda de Goddard, um cão-robô, criado por ele para ser seu fiel assistente e companheiro. Equipado com tecnologia de ponta, o laboratório subterrâneo é o cômodo da casa onde Jimmy dedica grande parte de seu tempo. É nele onde estão guardadas suas mais importantes invenções, como raio de encolher, nave espacial, chiclete-móvel, hamsters invisíveis, entre outras.

Nas oficinas de TV, assistimos ao filme de animação *Jimmy Neutron – O menino-gênio*⁵⁴, que abre espaço para um interessante debate, entre as crianças, sobre o que significa ser criança poderosa, a ser apresentado e discutido mais adiante⁵⁵. O filme é mais um texto midiático que traz a criança como protagonista e herói, cuja missão principal é salvar os pais. Uma vez mais o discurso que predomina é o da expertise infantil, adquirida em suas interações cotidianas com o mundo tecnológico e que se apresenta como alternativa à obsolescência adulta. Por outro lado, o filme aponta para a relação entre crianças e adultos ao tratar, com um tom polêmico, das implicações da ausência dos adultos na vida das crianças.

A história começa com o dilema vivido pelas crianças entre o desejo de ir à estréia de um parque de diversões na cidade e a ordem dos pais, proibindo-as de fazer isso. Como Jimmy é capaz de resolver tudo com suas invenções, consegue burlar a vigilância dos pais, escapando sorrateiramente de casa ao diminuir seu tamanho e o de seus amigos com o raio de encolher. Assim, vão ao parque e divertem-se toda a noite, sem que os pais desconfiem de nada. Quando retornam para casa, a única coisa que encontram são bilhetes com mensagens de que os pais haviam ido para a Flórida. Jimmy descobre que todos os pais, os seus e os de seus amigos, foram capturados por seres de outro planeta. Isso acontece porque ele havia enviado um satélite para o espaço, na tentativa de estabelecer contato com seres de outras galáxias. No espaço, seres alienígenas encontram o satélite e a mensagem em vídeo deixada por Jimmy, na qual ele se apresenta e mostra fotos de Goddard e seus pais. Os extra-terrestres ficam interessados em humanos semelhantes aos pais de Jimmy e, então, decidem capturá-los.

⁵⁴ Dirigido por John A. Davis e produzido pela Nickelodeon.

⁵⁵ Esse filme foi trabalhado apenas com as crianças da turma de Suzana do ano letivo de 2003.

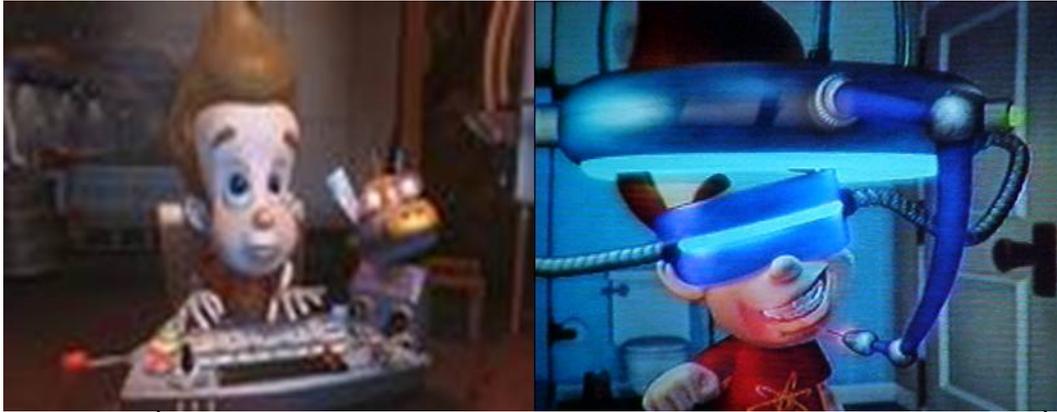


Figura 13 - À esquerda, Jimmy e Goddard verificando mensagens de outras galáxias. À direita, mais uma de suas engenhocas em cena: a escova de dentes robótica.

Antes de Jimmy diagnosticar, com precisão, o paradeiro dos pais, há cenas, no filme, que trazem à tona reflexões sobre como seria a vida das crianças em um mundo sem adultos. Percebendo que estão sozinhas e livres dos adultos, as crianças se dedicam a fazer tudo que é proibido pelos pais. Sentem prazer em deixar a geladeira aberta, vestir roupas que não combinam, subir pela escada rolante que desce, fazer xixi quando estão tomando banho, ou seja, tudo aquilo que contraria os adultos e é combatido por eles diariamente. Sem limites e regras, a cidade vira um pandemônio e os problemas começam a aparecer. A saudade dos pais é sentida pelas crianças através das mais diversas queixas: desde dores de barriga à falta de pessoas para fazerem comida para elas.

Raquel: *Imagine se os pais de vocês desaparecessem. Ia ser legal ou não?*

Crianças: *Não.*

Raquel: *Não ia ser legal?*

Crianças: *Não.*

Raquel: *Mas, por que que não ia ser legal? O que que ia acontecer com vocês?*

Vitória: *Porque a gente não sabe, porque eu não sei cozinhar.*

Raquel: *Como é que seria o mundo sem gente grande, um mundo só de gente pequena?*

Criança: *A gente ia fazer o que quiser.*

Nicola: *Ia poder ir pro parque. A gente ia poder ir pro parque porque é perto da minha casa. Tem uma esquina que tem um parque.*

Raquel: *Mas, só ia poder ir pro parque, fazer o que quiser e o que mais?*

Nicola: *Comer sobremesa.*

Suzana: *Olha só! E se vocês ficassem doentinhos, quem ia cuidar de vocês?*

Criança: *A gente ia tomar remédio.*

Raquel: *Olha só! Uma pergunta: quem ia ensinar vocês? Quem ia ensinar a ler e a escrever, a fazer conta? Quem?*

Gustavo: *Comprar comida.*

Raquel: *Comprar comida... Quem ia? Como é que ia ser?*

Crianças: *A gente!*

Nicola: *A gente não ia aprender nada.*

Raquel: *Não ia aprender nada?! E como é que vocês iam crescer?*

Edson: *Se existia o ET, o ET ia levar nossos pais e todo mundo aqui ia pro shopping andar de bicicleta. Eu ia pro sho, eu ia pro, eu ia lá pro Norte Shopping brincar no parque, pegando um táxi.*

Quais são os lugares que os adultos ocupam na vida das crianças? Que funções e papéis as crianças têm atribuído aos adultos? Essas são questões trazidas pelo filme e que as crianças retomam em nosso debate. Fazer o que quiser, brincar no parque, comer sobremesa, ir ao shopping são atividades que se tornam possíveis na ausência dos adultos e, como na experiência das crianças do filme, significam romper com a proibição e vigilância adultas. Por outro lado, a falta dos adultos é sentida nas esferas da vida cotidiana em que a sobrevivência fala mais alto, como, por exemplo, comer – quem compraria comida? Quem cozinhar? Tal como nas cenas do filme, a ausência dos adultos apenas é problemática para as crianças quando afeta o suprimento de suas necessidades básicas. Como resposta a isso, levantamos questões que recuperam os lugares e papéis sociais tradicionalmente atribuídos aos adultos na relação com as crianças. Cuidados, ensino, aprendizagem, crescimento e desenvolvimento aparecem nessas questões como esferas na vida das crianças que se contrapõem ao atendimento exclusivo de demandas fisiológicas e, portanto, fazem apelo à relação com um outro, adulto, que carrega saberes e experiências diversas. A essa demanda, que representa nossa reivindicação e desejo, como adultos que somos, de preservar nossos lugares e funções na vida infantil, as crianças pouco atendem. Como Jimmy e seus amigos, as crianças do “mundo real” atestam, em suas atitudes, falas e brincadeiras, que já não aprendem apenas com os adultos, rodeadas como estão por meios eletrônicos, cujos textos e imagens se apresentam como verdadeiros manuais didáticos para conhecer e lidar com a cultura de seu tempo. Deixamos aqui indagações que não se calam e, por isso mesmo, permeiam este trabalho. Que lugares e papéis crianças e adultos estão construindo em suas relações cotidianas diante das demandas da cultura contemporânea? O que significa aprender e desenvolver-se nessa cultura?

Voltamos ao filme. Para cumprir seu objetivo de retratar as crianças como os heróis da trama, o filme termina com o resgate dos pais, no planeta distante, por Jimmy, Goddard e seus amigos. Prontos para serem sacrificados por um

monstro-galinha gigantesco, o Deus Todo-Poderoso dos alienígenas, os pais são salvos pelas crianças graças às artimanhas que elas astutamente criam e às tecnologias que dominam.

Ainda que o filme tenha enfatizado a presença imprescindível dos adultos na vida das crianças, a inversão de papéis e lugares tradicionalmente assumidos por crianças e adultos é o tema que mais explora. Os adultos, ao invés de representarem o esteio, o porto-seguro, aqueles que são responsáveis pela segurança e proteção das crianças, sendo capazes de livrá-las de qualquer perigo, são indefesos e frágeis. O inverso também é verdadeiro. As crianças, longe de estarem no lugar de vítimas vulneráveis, assumem a liderança da história, demonstram saber, competências e poder para lidar com as ameaças e desafios impostos pelo mundo tecnológico, e se consagram como destemidos heróis, capazes de libertar os adultos. Parecem garantir-lhes segurança, como se a eles dissessem que, na sua presença, mal algum poderá atingi-los. Esse discurso encontra passagem livre no imaginário infantil, fornecendo material simbólico para que as crianças componham os textos de suas fabulações e jogos. Textos estes que desafiam o medo e põem em xeque a visão da fragilidade infantil tão manifesta nos discursos e práticas adultas.

4.4.5

Yugioh: Do Jogo das Sombras ao Monstros de Duelo

Criado por Kazuki Takahashi, em 1996, *Yugioh* aparece pela primeira vez na mídia como um mangá, publicado na revista *Shonen Jump*, famosa também pela divulgação de *Dragon Ball*, outro anime de sucesso. Em setembro de 2001, *Yugioh* dá início à sua trajetória multimídia, partindo do mundo do mangá para a tela da TV e transformando-se, mais tarde, em jogo de cartas, videogame, quebra-cabeças e uma série de outros brinquedos.

O mundo mítico e enigmático de *Yugioh* transporta-nos para uma lenda de cinco mil anos atrás em torno de um jogo de cerimônias mágicas realizadas por faraós do Egito Antigo, com o propósito de prever o futuro e traçar o destino. O *Jogo das Sombras*, nome que recebe no Egito Antigo, caracteriza-se por um jogo de cartas que traz à vida criaturas monstruosas para duelarem entre si. Até que um

dia, a fúria dos monstros torna-se incontrolável e a ameaça de destruição do mundo passa a ser iminente. No entanto, um corajoso faraó, com a ajuda de sete poderosos totens mágicos, impede que essa catástrofe aconteça, mas, para isso, sacrifica sua alma, que fica aprisionada dentro de um desses artefatos mágicos.

No cenário atual, essa história se recria e o jogo de cartas, que outrora era uma ameaça, torna-se agora virtual, assumindo outras facetas e desafios. Yugi, um menino obcecado por games, ganha de seu avô, dono de uma loja de brinquedos antigos, um quebra-cabeça milenar do Egito Antigo – o *Enigma do Milênio*, artefato que o menino carrega no pescoço como se fosse um cordão e lugar onde estão guardadas a alma do antigo faraó e grande parte dos mistérios da trama. Assim que Yugi consegue reunir as peças do quebra-cabeça, decifrando seu enigma, é reativado o espírito do faraó Yami Yugi, aquele que havia impedido a destruição do mundo pelos monstros do *Jogo das Sombras* há milhares de anos atrás.

Maximillion Pegasus, dono da empresa *Ilusões Industriais*, é quem cria o jogo de carta *Monstros de Duelo*, a versão contemporânea do *Jogo das Sombras*, que consiste em duelos entre monstros virtuais que emanam das cartas. Além de ser o produtor do jogo, Pegasus é um colecionador obcecado pelos poderosos artefatos egípcios. O *Olho do Milênio* é um dos artefatos mais valiosos que ele possui, por torná-lo capaz de ler a mente de seu oponente durante o jogo. Entretanto, na busca dos outros artefatos e sabendo que Yugi detém o *Enigma do Milênio*, que lhe confere o poder de evocar o destemido faraó, Pegasus captura a alma do avô de Yugi, obrigando o menino a entrar no torneio de *Monstros do Duelo* como condição para ter a alma de seu avô de volta⁵⁶.

Como decifrador e portador do *Enigma do Milênio*, Yugi, no momento em que joga *Monstros de Duelo*, conta com a ajuda de Yami Yugi, que ressurge como seu alter-ego, uma versão adulta, mais destemida e poderosa do menino. Esse jogo de identidades, presente na narrativa do anime durante a transformação do menino Yugi em Yami Yugi, é comentado pelas crianças.

Raquel: *Vocês falaram que é esse cordão que faz com que o Yugi fique grande.*

Meninos: *É! É!*

Raquel: *Então, ele é uma criança?*

⁵⁶ As informações e figuras referentes à história do desenho animado *Yugioh* foram retiradas dos sites www.yugiohkingofgames.com e www.poj.com/yu-gi-oh/about.shtml.

João Vitor: *Não. Ele é uma criança, mas aí ele virou um adulto.*

Raquel: *Ele vira adulto quando?*

Heitor: *Quando coloca o cordão.*

Criança: *Nas lutas! Nas lutas!*

Raquel: *Quando coloca o cordão?*

Heitor: *Sabia que quando começa a luta, ele fala assim: “Yugioh!” Aí, depois vai crescendo.*

Raquel: *Aí, vai crescendo por causa do cordão?*

Heitor: *É.*

João Vitor: *Yugi é uma criança que vira adulto. Ele fala: “Yugioh! É hora do duelo!”*

Gustavo: *Ele fala com a sua alma.*



Figura 14 - Durante o jogo, o diálogo entre a paixão de Yugi e a sabedoria de Yami Yugi.

Yami Yugi representa a antítese da fragilidade e inocência do menino; é o outro que o lança para além de seus limites, fazendo-o desafiar o próprio medo. Além disso, atua como arquiteto de estratégias do jogo, buscando brechas para reverter possíveis derrotas. É também quem ensina Yugi a compreender o coração das cartas, habilidade que o torna vitorioso nos duelos. Nessa relação de alteridade, o menino Yugi se constitui como jogador, criando e recriando essa identidade a partir do olhar e da posição do outro, representado por Yami.

Um duelo entre monstros virtuais que aparecem sob a forma de imagens holográficas, ao serem invocados pelos jogadores, é o princípio básico do *Monstros de Duelo*, o jogo no mundo do anime. O duelo entre Yugi e Arkana é o que retrata o episódio que tivemos a oportunidade de assistir e debater com as crianças⁵⁷. Defesas, evocações de monstros, estratégias que se definem no

⁵⁷ O trabalho com esse desenho animado e o jogo de cartas foi apenas desenvolvido junto às crianças da turma do ano letivo de 2003, época em que o fenômeno *Yugioh* atingiu recordes de

momento do jogo, explicações detalhadas sobre as cartas e seus poderes são as cenas que compõem o episódio. A meta de Arkana, um oponente enviado por Mestre Merick, outro grande duelista, é destruir a poderosa carta-monstro de Yugi, *Mago Negro*. A relação que os duelistas estabelecem com as cartas é uma das mais importantes lições que o anime ensina nesse episódio. Acreditar nas cartas, mais do que lançá-las por meio de truques e ilusões, é, nas palavras de Yugi, o segredo de um bom duelista. Enquanto Arkana defende a servidão das cartas como garantia de vitória, ainda que, por essa razão, estas tenham que ser destruídas, Yugi aposta no respeito e na confiança que o jogador deve prestar às cartas. Arkana perde o duelo e, com isso, a filosofia de Yugi é a que sai vitoriosa.

Embora *Yugioh* conserve aspectos presentes em outros animes, como duelos entre monstros das trevas, histórias milenares, provas de sabedoria e treinos para adquirir competências, traz uma narrativa bem distinta das demais narrativas do gênero, que é o fato de ser explicitamente um jogo. A disposição dos duelistas, a apresentação das cartas, a criação de estratégias e truques, a contagem dos pontos de vida dos jogadores, visível no canto da tela da TV, são elementos presentes na narrativa do anime que o transforma em um manual de instruções do jogo de cartas do “mundo real”. O anime *Yugioh* inaugura um texto relativamente inédito – se o compararmos com os demais desenhos animados –, que é tecido como uma bricolagem de outros textos, que vêm das histórias de mangá e do jogo de cartas. Como as crianças recriam o jogo de cartas nas interfaces com o anime é uma das questões que estarão presentes nas reflexões adiante.

4.4.6

Entre a autonomia e a dependência: O paradoxo dos pequenos heróis dos desenhos animados contemporâneos

Autonomia, poder, conhecimentos e competências são alguns dos atributos que as crianças, no mundo da animação contemporânea, reúnem para compor suas identidades como heróis. Ao tratar das relações entre as crianças e os contos de fada, Buck-Morss (1987) considera que elas descobrem nas histórias uma possibilidade de resolver o paradoxo entre conquistar autonomia e ser dependente

venda no mercado brasileiro, principalmente suas cartas e baralhos, e se consagrou como uma das “febres” da cultura infanto-juvenil em nosso país.

dos adultos, que é superar o domínio das figuras de autoridade através da identificação com a coragem expressa por estas. Traçando paralelos entre as considerações da autora e as manifestações de poder infantil nos desenhos animados, vemos que, se, na relação com os contos de fadas, as crianças identificam-se com figuras de autoridade, com os desenhos animados da nova geração, elas tomam como referência a imagem de outras crianças que passam a assumir o lugar de autoridade. Os pequenos heróis que hoje habitam o imaginário das crianças já resolveram o paradoxo existencial – tornaram-se tão sábios e poderosos quanto os adultos ou, às vezes, mais sábios e poderosos do que eles. Em diversas situações, chegam a demonstrar poder mediante a desconstrução da autoridade adulta ao manifestarem competências, saberes e atitudes que, muitas vezes, independem da relação com os adultos.

Substituir ou superar os pais é uma meta que heróis dos contos de fada e dos desenhos animados têm em comum. A diferença entre ambos está na forma como atingem esse objetivo. Bettelheim mostra que, nos contos de fada, superar os pais só é possível, para o herói, mediante poderes sobrenaturais. Já nos desenhos animados, o que leva os heróis-criança a concretizar esse feito é o conhecimento, a informação, a competência, necessários para que eles não apenas se coloquem em posição de destaque em relação aos adultos, mas também atestem capacidade de lidar com os desafios de seu tempo.

É importante que não deixemos de olhar para os desenhos animados como produções dos adultos. Desse modo, se eles refletem, de um lado, as demandas que crianças e adultos permutam em suas relações cotidianas, de outro, expressam a forma como os adultos concebem as crianças e o que delas esperam. Retomamos a necessária relação entre adultos e crianças para compreender os modos como esses sujeitos negociam valores, desenhando e redesenhando seus lugares e papéis sociais. Vimos que, há séculos atrás, a imagem da criança independente dos cuidados adultos e, sobretudo, imersa em uma cultura cujas práticas sociais eram compartilhadas tanto por crianças quanto por adultos, já se fazia presente. Entretanto, o que marca a diferença entre o que ocorria em épocas passadas e o que vivemos hoje no cenário contemporâneo é o protagonismo infantil, aspecto das relações entre crianças e adultos, que carrega uma contradição, manifesta, de um lado, na autonomia que as crianças vêm assumindo e, de outro, na tutela que os adultos ainda exercem sobre elas.

5

O brincar, desenhos animados e cultura lúdica

5.1

Brincadeira, jogo e cultura

A diversidade teórica em torno da brincadeira e do jogo aponta para a riqueza e complexidade que essa temática revela no campo dos saberes que se dedicam à compreensão da infância, como a psicologia do desenvolvimento, a psicanálise, a educação, a sociologia, a história, entre outros, e na esfera das práticas educativas e de políticas públicas voltadas para a criança. Sem a pretensão de esgotar essa complexidade teórica, temos aqui o propósito de tratar da brincadeira e do jogo como atividades significativas na constituição subjetiva e na produção cultural da criança. Assim, trazemos à tona o diálogo entre autores, como Vygotsky, Leontiev, Benjamin, Sutton-Smith, Winnicott, Huizinga, e Brougère, cujas reflexões, embora estejam, em alguns aspectos, ancoradas em paradigmas e perspectivas diferentes, convergem para essa mesma questão.

Antes de tudo, cabe aqui a distinção que nossa língua oferece entre brincadeira e jogo. O brincar remete a uma atividade mais livre e individualizada, sem, contudo, deixar de ter fortes vínculos com a vida social, enquanto jogar refere-se a uma conduta social em que a presença de regras é uma característica central (Dantas, 1998). Essa distinção linguística, embora não seja tratada em pormenores pela maioria dos autores citados porque não faz sentido entre aqueles cuja língua materna funde ambos os termos, como é o caso do inglês e do francês⁵⁸, adquire importância, na medida em que permite dar maior visibilidade aos modos como a brincadeira e o jogo se configuram em diferentes contextos e atendem a objetivos diversos, sem perder de vista, é claro, o fato de que essas atividades pertencem à esfera lúdica.

Em Vygotsky, a brincadeira caracteriza-se como uma atividade em que linguagem e imaginação formam uma parceria. É com a imaginação, função

⁵⁸ *To play*, no inglês, e *jouer*, no francês, significam tanto jogar como brincar.

psicológica que permite ao ser humano intervir no mundo com liberdade, que somos capazes de buscar caminhos até então não percorridos, atravessando fronteiras proibidas e criando imagens, como num sonho, destoantes da realidade (Vygotsky, 1999a). Por outro lado, imaginação e pensamento realista caminham juntos, uma vez que é impossível conhecer a realidade sem o toque da imaginação, ingrediente indispensável para o distanciamento em relação às impressões mais imediatas do real. Criar um mundo jamais visto como forma de construir conhecimento sobre a realidade e de nela se afirmar é, para Vygotsky (1999b), o aporte da imaginação, pelas vias da arte e da brincadeira, ao trabalho intelectual. Trabalho este que, por manter estreitas relações com a imaginação, não se realiza apenas no campo da cognição, mas é inteiramente atravessado por imagens que despertam emoções (Vygotsky, 1999a).

Ao incorporar a criança no *topsy-turvy world*, num mundo de pernas para o ar, nós não só não prejudicamos o seu trabalho intelectual como, ao contrário, contribuimos para ele, uma vez que na própria criança existe a aspiração a criar para si esse mundo às avessas, para assim se afirmar com mais segurança nas leis que regem o mundo real. Isso reforça na criança a sensação de realidade (Vygotsky, 1999b, p. 327-328).

Nesse mundo de pernas para o ar, a criança experimenta o que não pode concretamente realizar na vida cotidiana. Isso é o que movimenta a brincadeira. Como Leontiev (1994) mostra, a tensão entre a necessidade que a criança tem de agir sobre a realidade e a impossibilidade de realizar as operações suscitadas por essas ações (“como fazer”) é o que provoca a imaginação no brincar. Invertendo o antigo adágio de que a brincadeira é a imaginação em ação, Vygotsky afirma que *a imaginação é o brinquedo sem ação* (1991a, p. 106), ou seja, opera em um mundo ilusório onde as imagens das coisas sobrepõem-se às ações a estas associadas. Nesse mundo chamado brinquedo, o que menos importa é o que se pode ou não fazer com as coisas criadas pela imaginação porque sua regra mais cara é a realização daquilo que, na vida cotidiana, aparece como irrealizável.

Brincando, a criança liberta-se das impressões mais imediatas, ainda presas à percepção visual, para agir sobre a realidade a partir dos significados e das idéias. Com a brincadeira, os objetos externos, fortes estímulos para as ações das crianças, transformam-se em função dos significados que passam a definir as ações realizadas com os objetos. Assim, as ações que a criança até então vinha

realizando com esses objetos também transformam-se ao estarem subordinadas aos significados e não mais acopladas à sua realidade material. Para explicar tais transformações, Vygotsky traz o exemplo da criança que brinca com um cabo de vassoura como se estivesse montada em um cavalo. Nessa situação, o cabo de vassoura aparece como o pivô da separação entre o referente (a imagem do cavalo que a criança tem em mente) e o significado (a idéia ou o conceito que possui acerca desse referente). Há também a substituição de uma ação real (cavalgar) por uma ação imaginária (cavalgar, montado em um cabo de vassoura, como se estivesse em um cavalo). A passagem de um momento marcado pelas imposições da situação imediata e concreta, considerado por Vygotsky como típico da primeira infância, para um momento em que a realização das ações está pautada nas idéias e não apenas no contato direto com os objetos é o que o brincar representa. Mais do que uma ação baseada no significado, a brincadeira, para Leontiev, é uma atividade que opera no terreno dos sentidos ao promover uma ruptura entre o sentido e o significado de um objeto, o que reitera o caráter de mobilidade da realidade na qual a criança age. Por serem dinâmicos e contextuais, os sentidos possuem uma natureza muito mais flexível e aberta a conceitos mutáveis do que a dos significados, considerados por Vygotsky (1991b) como os conceitos estáveis e dicionarizáveis atribuídos às coisas e fixados pela cultura.

O brincar, portanto, não pode ser confundido com um mero devaneio ou uma fantasia totalmente descolada da realidade. A fantasia, na brincadeira, diz Leontiev, não é algo construído arbitrariamente em um mundo puramente imaginário, mas sim engendrado pela forma como a criança, ao brincar, penetra na realidade. Toda e qualquer brincadeira exige regras, ainda que não sejam explícitas, como é o caso do faz-de-conta. Na relação com seu entorno social e com a cultura de seu tempo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais. São essas regras de comportamento que a criança traz para a cena imaginária que a brincadeira representa (Vygotsky, 1991a; Leontiev, 1994). Tornar-se professora, pai, mãe ou, até mesmo, o poderoso herói do desenho animado significa estar assimilando as condutas que singularizam cada um desses papéis sociais e seus respectivos significados. O entrecruzamento da realidade com o imaginário é o que constitui, para Rocha (1997), o jogo de faz-de-conta, em que a criança é capaz de conjugar a adesão e a liberdade em relação à realidade ao

construir situações imaginárias a partir de suas experiências cotidianas. Os critérios que a criança utiliza para definir os objetos e as ações presentes na brincadeira se caracterizam pela mistura do particular com o coletivo, dando origem a uma nova síntese sobre o que já existe. Um diálogo mudo da criança com seu povo, seu tempo e sua cultura é a expressão da brincadeira na visão de Benjamin.

Mas certamente jamais se chegaria à realidade ou ao conceito do brinquedo se se tentasse explicá-lo unicamente pelo espírito das crianças. Se a criança não é nenhum Robinson Crusóé, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas sim uma parte do povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo (1984, p. 70).

Por outro lado, há também brincadeiras em que as regras são explícitas, como é o caso dos jogos com regras, as quais devem ser postas em prática no momento exato em que este se inicia. Entretanto, a presença de regras objetivas não exclui a intervenção de situações imaginárias, como é o caso do jogo de xadrez, onde, apesar do movimento das peças seguir regras bem definidas, há uma situação imaginária permeando o jogo, que é a batalha entre reinados (Vygotsky, 1991a). Cabe aqui retomarmos, com base nessas considerações de Vygotsky, a distinção, antes estabelecida, entre brincadeira e jogo. Como uma atividade mais liberta de regras previamente definidas, embora atravessada por regras de conduta advindas da relação da criança com a vida social, a brincadeira diferencia-se do jogo, atividade circunscrita por regras explícitas a serem seguidas por aqueles que dele participam, em que a competição é o modo pelo qual se alcança um determinado resultado.

No entanto, como atividades lúdicas, tanto a brincadeira quanto o jogo abrem espaços e possibilidades para que a criança extrapole as fronteiras da vida cotidiana e construa conhecimentos, valores e novas formas de conceber e lidar com o mundo ao seu redor. Por isso, Vygotsky (1991a) não hesita em conceber a brincadeira – e aí também se inclui o jogo – como zona de desenvolvimento proximal, ou seja, como uma atividade em que a criança, na tentativa de ser um outro, supera a sua condição no presente e suas condutas habituais, desafiando

seus próprios limites, ações e pensamentos. É assim que o autor vê no brincar uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Trazendo como um dos eixos de suas reflexões a relação entre crianças e adultos, Sutton-Smith (2001) explora as retóricas sobre o brincar, mostrando como, muitas das vezes, estas representam discursos que racionalizam e definem a brincadeira da criança como forma de controlá-la e administrá-la. Uma das retóricas mais criticadas pelo autor é a do progresso, caracterizada pela visão de desenvolvimento infantil como processo de adaptação e maturação. A infância, como lugar da inocência e da dependência, representa um mundo distante da vida adulta na retórica do progresso. Ao conceber o desenvolvimento como uma sucessão linear de etapas, esse discurso sobre o brincar acaba por defini-lo também como uma série de estágios complexos com vistas à maturidade. Sutton-Smith afirma que a retórica do progresso atende muito mais às necessidades dos adultos do que às das crianças, representando, assim, a hegemonia que os adultos exercem sobre elas. Inclui, ainda, na retórica do progresso as teorias de Vygotsky e Piaget como perspectivas que trazem o desenvolvimento como um aspecto central para compreender a brincadeira da criança.

Diante dessas afirmações de Sutton-Smith, cabem algumas ressalvas. Embora Vygotsky, de fato, em suas reflexões sobre o brincar enfatize a aprendizagem e o desenvolvimento como processos desencadeados na experiência lúdica da criança, não pode ter sua teoria identificada à de Piaget. Tanto o desenvolvimento quanto o brincar são temas polêmicos para esses autores. Vimos que Vygotsky, ao compreender o desenvolvimento humano como uma construção permanente de significados, que se realiza nas interfaces do sujeito com a cultura, rompe com uma concepção de desenvolvimento linear e fracionado em etapas que atravessa a teoria de Piaget, cuja meta principal é a adaptação do pensamento ao real. No tocante ao brincar, os contrastes teóricos entre esses autores não podem também ser negligenciados. Enquanto Vygotsky admite que a brincadeira traz para a experiência humana importantes transformações subjetivas ao possibilitar a construção de significados sobre o mundo dos objetos e das relações sociais, Piaget vê no jogo simbólico, atividade constitutiva da experiência lúdica infantil, algo que deve ser superado na trajetória do pensamento com vistas à racionalidade (Jobim e Souza, 1996). Se, para Vygotsky (1999a), o conhecimento sobre a realidade jamais dispensa a imaginação, elemento que a brincadeira intensifica na

experiência subjetiva, para Piaget, esse mesmo conhecimento se consolida, à medida que da imaginação se afasta.

Olhar para a criança e sua brincadeira para além do escrutínio adulto e acentuar seu caráter subversivo e fantasmagórico a partir das tensões entre crianças e adultos, presentes na vida lúdica infantil, é o que justifica a crítica de Sutton-Smith à forma como a psicologia do desenvolvimento vem delimitando o brincar. Preocupado muito mais com a forma como as crianças definem suas próprias brincadeiras do que com o olhar adulto sobre estas, o autor ressalta o caráter de protesto que o brincar assume diante dos valores e visões adultas. Scott (1990 apud Sutton-Smith, 2001) considera o folclore infantil como um mundo imaginário povoado por discursos ocultos (*hidden transcripts*)⁵⁹, que são protestos contra a retórica adulta sobre as crianças e suas brincadeiras. Apropriando-se dessa abordagem, Sutton-Smith vê no brincar uma arena de tensões entre os discursos públicos (*public transcripts*), que têm como foco a socialização, a educação e a disciplina das crianças, e os discursos ocultos, que aparecem como resistências ao poder adulto e suas convenções. Os contrastes e confrontos entre esses discursos apontam para a ambigüidade que caracteriza o brincar. Considerando o termo *transcript*, temos a idéia de uma transcrição feita pela criança dos discursos sociais que circulam em sua vida cotidiana para o espaço da brincadeira. Um modo próprio de traduzir as práticas sociais, os valores, as crenças e as transgressões, que atravessam as relações entre crianças e adultos, para a linguagem lúdica é o que representa essa transcrição operada pela criança no contexto de sua brincadeira.

O discurso público adulto é fazer com que as crianças progridam, o discurso privado adulto é negar seus impulsos sexuais e agressivos; o discurso público da criança é ser bem-sucedida como membro da família e como estudante, e seu discurso privado ou implícito é sua vida lúdica, na qual pode expressar tanto sua identidade quanto seu ressentimento por fazer parte de uma população capturada (Sutton-Smith, 2001, p. 123)⁶⁰.

⁵⁹ Optamos por traduzir a palavra *transcript*, em inglês, por discurso, tendo em vista suas relações com os valores, crenças e perspectivas sociais que fazem parte da vida discursiva em Bakhtin, a serem discutidas mais adiante.

⁶⁰ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The adult public transcript is to make children progress, the adult private transcript is to deny their sexual and aggressive impulses; the child public transcript is to be successful as family members and schoolchildren, and their private or hidden transcript is their play life, in which they can express both their special identity and their resentment at being a captive population.*

Temas relacionados à identidade e ao poder, mapeados na esfera da relação entre crianças e adultos, como violência, sexualidade e a fantasmagoria infantil, são alguns dos discursos ocultos que atravessam a brincadeira da criança e rompem com as fronteiras impostas pelos discursos públicos tecidos pelos adultos, voltados à normatização da infância.

Os protestos das crianças contra os discursos públicos não os retiram, por completo, das cenas de suas brincadeiras. Para Sutton-Smith, é o confronto entre os valores adultos e a resposta das crianças a esses valores que faz do brincar uma experiência ambígua. Mais do que ambigüidade, é possível ver na brincadeira da criança um espaço dialógico por excelência, ou seja, um terreno fértil para que pontos de vista, valores e interesses, vindos de lugares sociais e posições etárias diferentes, transitem e se transformem no instante em que se confrontam.

Retomamos a dimensão dialógica do discurso em Bakhtin (1992, 1998) e vemos que não há como compreendê-lo fora da comunicação verbal, já que sua vida não apenas lhe pertence, mas se define pelas relações tensas e contraditórias que mantém com os discursos alheios. Não há discurso que já não tenha sido dito e, por sua vez, não se configure como acontecimento humano e social, habitado por valores, visões de mundo e intenções sociais. Como um fato polifônico, o discurso não emite a sua própria voz, mas abarca vozes outras, que carregam histórias, contextos e culturas diversas e, por isso mesmo, expressam modos contrastantes de olhar, pensar e valorar a vida social. Como vimos, a dialogia interna do discurso remete às tensões entre vozes sociais que o constituem, fazendo com que sua construção se defina por modos singulares de sentir e reagir à palavra alheia (Bakhtin, 1997). Ao penetrar em nosso discurso, diz Bakhtin, a palavra do outro jamais fica imune. Sua entrada no contexto do discurso que a recebe não remete a uma adaptação mecânica, posto que esta se reveste de nova expressividade quando confrontada, compreendida e julgada por nossas intenções. O encontro entre a palavra alheia e a minha palavra faz da vida discursiva um acontecimento fronteiro e alteritário, em que o eu e o outro se complementam e, ao mesmo tempo, se alteram. Nessa relação, não há uma autoria exclusiva que defina a palavra como sendo plenamente alheia ou minha. Seus sentidos constituem-se na interface com outros sentidos, não sobrevivendo fora dessa relação. Eis o motivo pelo qual Bakhtin (1998) define o discurso como semi-alheio. Na condição de resposta às palavras do outro, os discursos são tecidos no

processo de assimilação e confrontação com estas. É nesse processo que as vozes sociais, expressas pelas palavras alheias, podem ser acatadas ou ignoradas, reconhecidas ou estranhas, fazendo parte das tensões que fundam a experiência subjetiva ou, até mesmo, sendo descartadas de seu contexto.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (Bakhtin, 1992, p. 316. Grifo do autor).

Essa palavra que brota da relação dialógica com o outro, para deste se tornar relativamente autônoma, e aparece como resposta à presença da palavra alheia no contexto de nosso discurso é, para Bakhtin (1992), a contra-palavra, que transforma a palavra do outro, conferindo-lhe seus acentos e intenções.

Podemos traçar um paralelo entre as reflexões de Sutton-Smith sobre o brincar, como espaço de confronto entre os discursos adultos e os protestos das crianças a estes, e as de Bakhtin sobre as tensões na vida discursiva, que remetem à vida subjetiva e social. Todavia, enquanto, para Sutton-Smith, o que se destaca são os protestos infantis, em Bakhtin, o que dá vida e movimento ao discurso e às experiências subjetivas e culturais são as relações de alteridade entre a presença do outro, como valores, visões de mundo, sentidos, e a resposta provocada por essa presença. Para Bakhtin, não há quem saia vitorioso ou derrotado desse confronto, uma vez que este não se resolve. No confronto de olhares, lugares sociais, valores e palavras, o outro não aparece como inimigo a ser vencido, mas como presença inevitável para a sobrevivência do diálogo que suscita a resposta, a contestação ou o protesto. Assim, interessa-nos olhar para as brincadeiras das crianças como espaços onde esses confrontos também não se esgotam ao não descartarem as relações alteritárias que põem em movimento alterações culturais e subjetivas. Como Bakhtin (1998) afirma, as linguagens também carregam diferenças etárias, visto que cada geração tem seu próprio vocabulário e seus acentos particulares. Com isso, o autor não se refere apenas às palavras usadas pelas crianças, mas às intenções, pontos de vista, valores e visões de mundo que constituem essas palavras, como respostas às palavras alheias que povoam sua

vida subjetiva, dentre as quais estão os discursos adultos, que circulam na família, na escola, na cultura midiática e atravessam suas brincadeiras, trazendo concepções de infância, modos de se relacionar com as crianças e expectativas em relação a elas.

Longe de ser um retrato fiel da realidade, a brincadeira, para Sutton-Smith, não apenas se apresenta como a maneira singular como a criança interpreta o mundo em que vive, mas também como a desconstrução desse mundo. O brincar é, para o autor, a versão da realidade tecida pela própria criança.

O que temos estabelecido até então é que a sociedade lúdica das crianças, por referir-se aos seus sentimentos sobre a realidade e não à representação direta da realidade como tal, é a desconstrução dessa sociedade realística. (...) Assim, suas brincadeiras são a desconstrução do mundo em que vivem. Se o mundo é um texto, a brincadeira é a resposta do leitor a esse texto (Sutton-Smith, 2001, p. 166)⁶¹.

Vimos, em Bakhtin (1992), a impossibilidade da existência do Adão mítico, aquele que tem o poder de desvirginar o mundo com a primeira palavra, nunca dita antes. Além da natureza dialógica do discurso, da experiência humana e da cultura, essa metáfora traz à tona a relação entre o já existente e o que está por ser criado. Não há fato, acontecimento ou discurso, diz o autor, que não tenham sido criados a partir de algo já dado. O inédito torna-se inviável, uma vez que seu ponto de partida sempre se reporta ao que já existe.

Entretanto, qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão de mundo, etc). O “dado” se transfigura no “criado” (Bakhtin, 1992, p. 348. Grifos do autor).

Trazendo essas reflexões para o brincar e confrontando-as com as palavras de Sutton-Smith, vemos que a criação realizada pela criança em sua experiência lúdica é muito mais a expressão do diálogo entre a criança e o mundo do que a desconstrução desse mundo. Da mesma forma que o Adão mítico não é o primeiro a enunciar a palavra que retira o mundo do silêncio, a criança não é a autora

⁶¹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *What has been established thus far is that children's own play society, because it is about their feelings about reality and not about the direct representation of reality as such, is a deconstruction of that realistic society (...) As such, their play is a deconstruction of the world in which they live. If the world is a text, the play is a reader's response to that text.*

exclusiva do mundo que cria em sua brincadeira. Dessa criação, participam muitos outros textos culturais, cujos autores também reivindicam autoria.

O caráter mediador da brincadeira entre a experiência subjetiva e o mundo externo é também destacado por Winnicott (1975). Para ele, o brincar é uma atividade criativa que conjuga o que é vivido internamente com o ambiente cultural, porque incide no espaço potencial, área intermediária e simbólica de experiência que se comunica tanto com a realidade interna quanto com a externa.

Nos primórdios da vida, momento marcado por uma forte dependência do bebê com a mãe (ou com qualquer outro que a ampara), tudo que é imaginariamente criado pela criança corresponde à sua realidade externa. A criança, por não conceber a existência de um outro, exterior a ela, que define suas satisfações e frustrações, interpreta as ações alheias como produtos de sua imaginação e criação. Esse momento de fusão com o outro, em que as fronteiras entre o eu e o mundo externo não estão ainda desenhadas, é marcado por um forte sentimento de onipotência da criança, definido por Winnicott como criatividade primária. A partir de então, inicia-se a trajetória da construção da sensação subjetiva da capacidade criadora, que, para Winnicott, não remete apenas à experiência artística propriamente dita, mas à forma como todo e qualquer ser humano relaciona-se esteticamente com o mundo (Grolnick, 1993). O processo de delineamento de fronteiras e a passagem de um estado de fusão para um estado em que a criança se relaciona com o outro como algo que dela se separa e lhe é externo representam o que Winnicott denomina por fenômenos transicionais. O brincar, nesse sentido, configura-se como uma atividade transicional que, ao transitar no espaço de mediação da vida subjetiva com a experiência cultural, abre caminhos para o diálogo entre o eu e os outros.

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. (...) Experimentamos a vida na área dos fenômenos transicionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (Winnicott, 1975, p. 93).

O brincar é, por sua vez, alicerce para a construção da experiência humana e para a criação cultural e, no diálogo com a vida social, permite-nos compor, de maneira criativa, nossas próprias identidades a partir de uma relação estética com o mundo.

O papel do jogo no processo de produção da cultura também é tratado por Huizinga (2001) e considerado como o principal foco de suas reflexões. Ao não se deter sobre a brincadeira da criança, como fazem os outros autores, Huizinga, partindo de uma perspectiva histórica, busca as diversas formas que o jogo assume em diferentes culturas e civilizações para tecer uma teoria sobre seu papel como um dos elementos constituintes do processo cultural e civilizatório. Fazendo uso da expressão *Homo ludens*, ressalta a dimensão lúdica como tão importante quanto a razão (*Homo sapiens*) e a capacidade de fabricar objetos (*Homo faber*) na história da civilização humana. Além disso, reitera a convicção de que a civilização aparece e se constitui sob a forma de jogo. Para Huizinga, o importante é:

... que a cultura surge sob a forma de jogo, que ela é, desde seus primeiros passos, como que “jogada”. Mesmo as atividades que visam à satisfação imediata das necessidades vitais, como por exemplo a caça, tendem a assumir nas sociedades primitivas uma forma lúdica (2001, p. 53. Grifo do autor).

Com isso, o autor não pretende afirmar que todas as atividades humanas sejam jogo. Muito pelo contrário, preocupado em delimitar e definir o jogo como atividade cultural, apresenta e discute as características centrais que o distinguem das demais atividades da vida social. O sentido, o divertimento, a evasão da vida cotidiana, o fato de se realizar dentro de limites de tempo e espaço e a presença de regras são algumas dessas características.

A primeira delas diz respeito ao fato de o jogo ser uma atividade dotada de significado, que carrega sempre um sentido provocador de uma ação, transcendendo o imediatismo da vida. Aspecto este também destacado por Vygotsky (1991a) ao tratar das transformações na forma como as crianças percebem e lidam com os objetos, provocadas pelos significados que a brincadeira suscita.

O divertimento, diz Huizinga, é o que consiste na essência do jogo. É o motivo que captura o jogador e conquista sua paixão. Divertimento e escape da realidade caminham juntos, posto que a evasão da vida cotidiana abre as portas para o divertimento no jogo e lhe dá o toque de liberdade. Ao opor-se à vida corrente, o jogo provoca uma suspensão em relação às atividades cotidianas. É, pois, um intervalo na vida comum, uma atividade temporária que interrompe a

satisfação imediata das necessidades cotidianas e, nessa interrupção, constitui-se como uma atividade prazerosa. Entretanto, essa evasão da realidade não se dá por completo. O jogo, imerso em um movimento de fuga e pertença à vida cotidiana, ora escapa de seus enquadres, ora torna-se seu complemento e ornamento.

Por outro lado, o jogo é delimitado por enquadres, distintos da vida corrente, que se referem aos limites de tempo e espaço dentro dos quais se realiza. Esses limites, da mesma forma que segregam o jogo de outras atividades da vida, lhe conferem sentidos próprios. A ordem consiste em uma outra importante característica do jogo, que, segundo Huizinga, é responsável por atribuir-lhe perfeição, ainda que temporária, em meio a um mundo de confusão e desordem. São as regras que dão ao jogo valor e sentido. Desrespeitá-las significa abandonar o jogo, já que estas selam o pacto estabelecido entre os jogadores.

A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo (Huizinga, 2001, p. 53).

A caça, a competição, a batalha, a guerra são algumas das atividades humanas em que o jogo se faz presente ou que assumem sua forma, apesar de terem a seriedade também como uma de suas características. Nesse sentido, o par de opostos jogo-seriedade é discutida por Huizinga como algo muito mais contraditório do que antagônico. Embora ele admita que a antítese do jogo seja a seriedade, assim como é o trabalho, não se contenta em defini-los como opostos que não se tocam. Em uma análise etimológica dos termos, baseada em diferentes línguas, mostra que, muito mais do que um simples contraste lingüístico, o que está em questão é como aspectos, como zelo, esforço e aplicação, que compõem a idéia de seriedade, permeiam o jogo. Recusando-se a esgotar o conceito de jogo como ausência de seriedade, o autor considera que o jogo pode muito bem incluir a seriedade, ainda que esta se esforce por dele se afastar ao ponto de excluí-lo. A competência, a competição e o trabalho são alguns dos aspectos visíveis nos modos como as crianças, ao longo da pesquisa, jogam, que apontam para a relação entre jogo e seriedade a ser abordada mais adiante.

A dimensão social do jogo e da brincadeira é o que Brougère (1998) persegue em suas reflexões. Crítico à psicologização contemporânea do brincar, o autor destaca a vida social e a cultura como matrizes de todo jogo e brincadeira,

ênfatizando também a significação social que carregam. Na recusa de atribuir uma definição estanque ao brincar, ele afirma que um jogo ou uma brincadeira caracterizam-se muito mais pelo modo como se joga ou brinca do que pela busca dos aspectos que se enquadram em uma ou outra designação. Ressalta, ainda, que cada cultura constrói um universo simbólico próprio capaz de circunscrever e delimitar o que se define ou aparece como jogo ou brincadeira. O conceito de brincar não é neutro porque sempre carrega valores e concepções hegemônicas em uma certa época e cultura. Esse fato é observado por Brougère quando, ao referir-se aos modos de pensar anteriores ao Romantismo, mostra que, nessa época, a brincadeira se define como oposição às atividades sérias, como, por exemplo, o trabalho, assumindo, assim, um sentido negativo. Os aspectos positivos do brincar, entretanto, só passam a ser realçados com o advento do Romantismo, que, na verdade, provoca a inversão dos valores até então atribuídos à brincadeira e à atividade séria.

São os próprios atores sociais que, por estarem imersos em uma determinada atividade e terem se apropriado de suas significações sociais, vão interpretar e definir essa mesma atividade como jogo. Para ingressar no mundo do jogo, diz Brougère, é necessário aprender, não apenas suas regras, mas também seus significados e práticas sociais. Elementos estes que não se restringem ao contexto do jogo, pois podem ser transferidos para outras atividades da vida cotidiana. Assim, o jogo abarca duas dimensões: a cultura mais ampla, universo simbólico que o alimenta e refaz, e a sua cultura específica, composta por regras e valores que lhe dão significação própria.

... o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura de uma forma geral, mas aprender essa cultura particular que é a do jogo. Esquecemo-nos facilmente de que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular (Brougère, 1998, p. 23).

Cultura lúdica – esta é a denominação dada por Brougère (1995, 1998) a essa cultura que particulariza o jogo e a brincadeira e que será objeto de nossas reflexões mais adiante. Por ora, interessa-nos apontar como as imagens, que representam a vida social, constituem-se como ricos elementos, à disposição da criança, para a composição de sua cultura lúdica, uma vez que esta se nutre no seio da cultura mais ampla. A dimensão cada vez mais virtualizada do real

percebido pelas crianças no mundo contemporâneo tende a intensificar os dispositivos simbólicos que compõem uma cultura lúdica. No repertório das imagens produzidas socialmente, temos aquelas veiculadas pela televisão, que, para Brougère (1995), se apresenta como a principal fornecedora de suportes simbólicos para as brincadeiras das crianças na cultura contemporânea. É claro que hoje isso se estende para além da tela da TV, na medida em que outros meios, como o videogame, a Internet, os jogos de computador, fornecem textos que, uma vez conectados com os da televisão, ampliam as referências simbólicas que atravessam a cultura lúdica infantil.

A simples apresentação das imagens na televisão ou o fato de que estas agradam a criança não garantem, segundo Brougère, que tais imagens sejam produtoras de brincadeiras ou façam parte imediatamente de uma cultura lúdica. Para que isso ocorra, é preciso que os textos midiáticos, seja os que provêm da televisão ou aqueles veiculados por qualquer outro tipo de mídia, se integrem aos referenciais simbólicos e à lógica que regem uma cultura lúdica específica. Brincar com as imagens televisivas jamais significa, para a criança, copiar fielmente o que vê, mas sim compor, combinar, relacionar essas imagens com o conjunto de representações que já constituem o universo simbólico de sua cultura lúdica. Televisão e brincadeira, para Brougère, têm ações recíprocas. Se, por um lado, a televisão alimenta a brincadeira ao oferecer-lhe novas significações, por outro, a brincadeira abre possibilidades para que a criança se aproprie do conteúdo televisivo e deste se distancie ao inventar e criar cenas e personagens a partir das imagens com as quais se confronta.

Nem tudo se presta à brincadeira! A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas, no âmbito de uma estrutura lúdica. Isso ilustra bem a dupla dimensão da brincadeira: uma estrutura sobre a qual representações variadas vêm se inserir para animá-la, renová-la (Brougère, 1995, p. 54).

Dentre os gêneros televisivos, temos os desenhos animados como significativas referências simbólicas das quais as crianças se apropriam para compor seus jogos e brincadeiras. São os modos como as crianças traduzem, interpretam e integram essas referências aos significados e práticas sociais que

circulam no universo de sua cultura lúdica, compondo, nesse movimento, novas formas de brincar, o que nos interessa analisar em seguida.

5.2

Na relação com os desenhos animados, as múltiplas formas de brincar

Para além das formas que a brincadeira comumente assume, seja como faz-de-conta ou jogos propriamente ditos, nos diálogos das crianças com os desenhos animados, outras manifestações do brincar aparecem. Como Brougère considera, muito mais do que opor as brincadeiras tradicionais àquelas provocadas pela televisão, o que importa é olhar para o brincar da criança como o modo pelo qual ela experimenta a cultura de seu tempo. Falando sobre os desenhos animados prediletos, assistindo aos desenhos animados e criando histórias, as crianças brincam com suas imagens e textos, criando e recriando cenas e personagens, ao mesmo tempo em que representam papéis e compõem suas identidades.

Iago, por exemplo, ao falar sobre o desenho animado que mais gosta de assistir, fala também de si mesmo, criando um personagem tal como o protagonista do desenho animado *Samurai X*⁶².

Iago: *O Samurai X, ele, se ele ver algum bandido, ele tira a espada, aí ele vai correndo e corta, aí quando ele corta... aí, aí, o bandido cai cortado, aí depois o bandido, aí o bandido tem uma coisa. Se, se o bandido estiver vivo, o Samurai não pode fazer nada, aí se o Samurai ficar com raiva, ele corta mesmo.*

Raquel: *É o desenho animado que você mais gosta de ver na TV?*

Iago: *É.*

(Iago comenta que o desenho se caracteriza por uma luta de espada.)

Raquel: *E você gosta de ver o desenho porque tem essas lutas?*

Iago: *É.*

Raquel: *E você luta?*

Iago: *Luto. Eu tenho uma espada. Eu tenho uma espada de verdade.*

⁶² *Rurouni Kenshin* é o título original, em japonês, de *Samurai X*, anime produzido por Nobuhiro Watsuki. Assim como *Yugioh* e outras animações japonesas, sua história aparece pela primeira vez como mangá para, mais tarde, ser adaptada ao gênero anime. Trata-se das sagas de Himura Kenshi, um andarilho que se arrepende de seu passado sangrento durante a guerra civil japonesa, época em que era um exímio espadachim monarquista que lutava contra aqueles que defendiam a soberania dos *shoguns* sobre o Imperador. Com o fim da guerra, Kenshi jura nunca mais matar e, então, decide usar uma espada especial, com a lâmina voltada para dentro, capaz apenas de ferir e não mais matar. Torna-se um espadachim errante e, em suas andanças pelo Japão, faz amigos que passam a acompanhá-lo em suas sagas. Essas informações foram retiradas do site: www.centralrk.cjb.net.

Raquel: *Você gosta de lutar? Por que que você gosta de lutar, Iago?*
 Iago: *Eu gosto de lutar porque eu sou do Karatê.*
 Raquel: *Ah, você faz Karatê?*
 Iago: *Eu, eu faço Karatê. Aí, eu sou um ninja.*
 Raquel: *Você é um ninja?*
 Iago: *Eu sou um ninja branco.*
 Raquel: *Você é um ninja branco?*
 Iago: *É que ele tem uma espada desse tamanho que tá lá perto.*
 Raquel: *Nossa! Maior do que você essa espada!*
 Iago: *É. A espada, a espada, a espada, a espada é um chicote. Mas, a espada corta. Eu vi, eu vi, eu vi um bandido desse que tinha uma espada dessa aqui, oh, aqui dentro. Ah, eu não tenho mais nada pra falar.*

É visível a passagem do comentário sobre o desenho animado à brincadeira que aparece no momento em que Iago, por possuir uma espada e ser conhecedor de golpes de Karatê, se transforma no *ninja branco*, personagem muito próximo ao poderoso *Samurai*. O desenho animado, portanto, é o pretexto e o tema para um faz-de-conta que se constitui e flui no decorrer de nossa conversa. Para Iago, tecer comentários sobre *Samurai X* interessa menos do que o jogo que constrói com sua identidade ninja a partir da história do desenho animado. Como Iago se vê na relação com essa história é o que sua brincadeira revela. Temos insistido no fato de os desenhos animados serem discursos culturais que dialogam com as crianças, de modo a convidá-las a participar do mundo e olhar para si próprias. Tornar-se ninja ao falar sobre *Samurai X* significa aceitar o convite à brincadeira que o desenho animado faz.

Um outro aspecto provocador da passagem do falar sobre o desenho animado para o brincar com este é a interlocução que Iago e eu estabelecemos. Certamente, o momento em que lhe pergunto se ele luta abre espaços para que embarque na criação de um outro enredo, com as referências do desenho animado, cujo protagonista passa a ser ele próprio, na pele do *ninja branco*.

A brincadeira aparece também como um dos modos que as crianças encontram de ver televisão, constituindo-se como uma forma pela qual elas se definem como audiência. O que se destaca aqui, para além do fato de as crianças brincarem com o que assistem na televisão, são os modos como interagem, participam e dialogam com as imagens televisivas no instante exato de sua recepção. Como Stephenson (1967 apud Sutton-Smith, 2001) diz, a mídia provoca formas de brincar e quando estamos interagindo com ela, estamos, na verdade, brincando.

Gustavo é um exemplo vivo dessa interação atravessada pelo lúdico. Em duas ocasiões diferentes, enquanto assistimos a desenhos animados durante as oficinas de TV, o menino imita os personagens que aparecem na tela e despertam sua atenção. Na primeira ocasião, Gustavo, assistindo a um episódio do desenho animado *Pokémon*, interpreta os gestos de um dos Pokémons, provavelmente Pikachu, em uma batalha. Já na segunda, ele imita o javali, que aparece na animação *Kirikou e a feiticeira*⁶³ enquanto o filme passa na TV.



Figura 15 - Com gestos, sorrisos e olhares, Gustavo brinca com a cena de batalha entre os Pokémons (à esquerda). Atravessando os limites da tela da TV, ele entra no mundo de Kirikou, imitando o javali (à direita).

O diálogo de Gustavo com os personagens é explícito. Como se não houvesse separação entre ele e a tela, Gustavo experimenta as ações e as emoções que as cenas retratam ao ingressar no mundo ficcional das animações. As cenas contagiam o menino, convidando-o a participar delas no exato momento em que aparecem. Imaginação e brincadeira dão o tom na forma como Gustavo interage com as imagens televisivas, levando-nos a supor que, onde há aparentemente imitação, há também criação e interpretação. Assistir aos desenhos animados significa, para Gustavo, também brincar com o que vê, interpretando cenas e personagens. O ato de assistir TV e a brincadeira não são acontecimentos separados, diz Jones, mas momentos de um mesmo processo, que envolve a experimentação das imagens televisivas, no brincar da criança, como forma de atribuir sentido às emoções e extravasar energias por meio de gestos ou palavras. A brincadeira, como mediação entre a criança e a televisão, provoca um distanciamento em relação aos personagens e às cenas retratadas nas imagens

⁶³ *Kirikou e a feiticeira* é um filme de animação, de Michel Ocelot, que trata da façanha de um pequeno herói contra uma feiticeira que assola toda uma aldeia com seus terríveis feitiços.

televisivas, abrindo possibilidades para que a criança, então, construa sentidos sobre o que vê e sobre si própria na relação com o que é visto (Brougère, 1995).

As histórias criadas pelas crianças consistem em roteiros cujas cenas e personagens podem se transformar facilmente em brincadeiras. Elas representam, na verdade, um mundo lúdico, povoado por heróis, vilões, façanhas, magias, aventuras e personagens fantásticos, e, mesmo sem terem sido materializadas em gestos e ações, aparecem como formas prévias de brincadeiras (Sutton-Smith, 2001). Desse modo, as histórias remetem a um mundo lúdico virtual, a um conjunto de tendências que potencializa a brincadeira como acontecimento lúdico. Os temas eleitos pelas crianças em suas histórias mantêm relações estreitas com suas brincadeiras, seja como elementos que provêm do brincar, seja como conteúdos que lhe dão origem.

As histórias criadas pelas crianças, como *O sonho de Iago* e *Jurassic Park III*, suportes para as animações produzidas, são exemplos desse mundo lúdico virtual. Como roteiros de um faz-de-conta, as histórias trazem aventuras em que as crianças, na pele dos heróis, se envolvem em situações que desafiam o medo e lhes permitem experimentar, ainda que imaginariamente, o perigo e a coragem de enfrentá-lo. Em *O sonho de Iago*, o menino Iago, que aparece como o poderoso e destemido herói, embarca em uma façanha contra um fortíssimo *alligator*. Ainda que Iago não represente, com gestos e movimentos, cada cena de sua história, seu processo de criação já é uma forma lúdica de experimentar, no plano da imaginação, as aventuras que tece para seu herói. O ato de criação da história, que também conta com minha participação através de perguntas, surpresas e sustos, é o momento em que Iago brinca com as imagens criadas por ele no mesmo instante em que compõe as cenas de sua história. Brincadeira e história interpenetram-se na imaginação da criança, lugar onde a separação radical entre o lúdico e a criação narrativa não tem vez. A história *Jurassic Park III*, ao contrário de *O sonho de Iago*, nasce, como já vimos, das brincadeiras das crianças que, envolvidas com o tema dos dinossauros, decidem criar uma história coletiva com o intuito de produzir uma segunda animação. Nessa história, as crianças também transitam do ato de criação da história para o brincar com as cenas e os heróis que, imaginariamente, representam. Além disso, as crianças, por estarem envolvidas em uma história coletiva, revezam momentos de criação das cenas e das façanhas de seus heróis. Como em *O sonho de Iago*, as brincadeiras aparecem no instante

em que as cenas são criadas, mas também nas disputas entre alguns meninos pelo lugar do protagonista. Há momentos em que fica visível a transformação do processo de criação da história em um jogo de papéis, cujo lance principal é a composição de um herói mais destemido, poderoso e capaz de realizar façanhas mais desafiadoras do que as do herói alheio. Cabe aqui destacar que as crianças, no processo de criação de ambas as histórias, encontram nos textos midiáticos, seja em desenhos animados ou em filmes de ação, importantes fontes para a composição de suas cenas e personagens.

É também falando sobre seu desenho animado predileto que a criança dá início à criação de uma história que, ao mesmo tempo em que se mistura com a história do desenho animado, dele se distancia, à medida que novos personagens entram em cena. Isso acontece, em nossas oficinas de TV, quando pedimos às crianças para que façam desenhos sobre os programas televisivos que gostam e não gostam de assistir e, em seguida, conversamos sobre estes. Nesse contexto, Gabriel desenha e conta, a partir de *Thunder Cats* – seu desenho animado favorito –, a seguinte história:

Gabriel: *Aqui é uma aranhinha andando* (Gabriel aponta para o desenho que fez), *brincando no meio da luta. Uma aranhinha...*

Raquel: *Uma aranhinha brincando na luta? Pequeninha, né? Ela pode morrer porque o Moon-ha pode matar ela, não é?*

Gabriel: *Aqui tá a mãe, ela tá escorrendo.*

Raquel: *A mãe dessa aranhinha?*

Gabriel: *Ela soltou a teia pra pegar ela, que elas estão indo pra casa.*

Raquel: *Mas os Thunder Cats estão aqui?*

Gabriel: *É. Mas, com essa fumaça toda não dá pra ver essas duas aranhinhas.*

Raquel: *E eles não vão conseguir salvar essas duas aranhinhas então?*

Gabriel: *É. O Moon-ha não vai conseguir ver, só o Thunder Cats, que têm raio X de gato.*

Raquel: *Eles são poderosos então, né? Mais poderosos do que o Moon-ha.*

Gabriel: *É.*

Uma aranhinha brincando em meio a luta entre os *Thunder Cats* e *Moon-ha*, que é resgatada pela aranha-mãe – eis o enredo da história criada por Gabriel. Embora o desenho animado seja o pretexto dessa história, seus personagens, como os *Thunder Cats* e *Moon-ha*, aparecem como coadjuvantes ao invés de protagonistas, papéis que são assumidos pela aranhinha e sua mãe, personagens criados por Gabriel. Ele reúne desenho e história para compor um episódio de animação, muito semelhante aos dos desenhos animados. Gabriel, como a

aranhinha em meio a luta dos *Thunder Cats* contra *Moon-ha*, brinca com as aventuras e os perigos que cria para seus personagens. Não é mera coincidência o fato de as protagonistas da trama, a aranhinha e sua mãe, serem pequeninas e aparentemente frágeis, como Gabriel, diante do poder dos *Thunder Cats* e de *Moon-ha*. Ele brinca, através desses personagens e enquanto narra sua história, de desafiar sua condição de criança pequenina e supostamente indefesa ao enfrentar as ameaças do poderoso *Moon-ha*. Mais do que falar sobre o desenho animado, o que interessa a Gabriel e o que, nesse instante, lhe dá prazer é criar uma história a partir do desenho e contá-la como se fosse uma brincadeira da qual ele participa. Gabriel interage com seu desenho a partir das perguntas que faço, como se arrancasse os personagens do papel para transformá-los em brinquedos, postos em ação assim que a história é contada.

Após termos assistido a *Jimmy Neutron – O menino gênio*, conversamos sobre a cena em que os pais das crianças são capturados pelos ETs. É nesse instante que Gustavo, com o aporte das outras crianças, passa a criar uma história de ação e aventuras.

Gustavo: *Já pensou se nossos pais desaparecer de verdade e os bandidos pegassem a gente?*

Raquel: *Então, pois é. Olha só a pergunta que o Gustavo, que o Gustavo fez: “Já pensou se nossos pais desaparecessem de verdade e os bandidos pegassem a gente?” Como é que seria a vida de vocês? Sem os pais, como é que seria?*

Ricardo: *A gente dava um soco neles.*

Gustavo: *A gente ia ter que se virar sozinho, ia ter que fazer o quê? Ia ter que fazer o quê? Ia ter que fazer o quê? Ia ter que ligar pra polícia. E depois ia fazer o quê? Aí, já pensou? A gente tinha ter que colocar, se colocasse uma armadilha ia ser melhor. A polícia ia chegar e eles já tavam presos na hora na nossa armadilha.*

Criança: *E se a polícia não chegasse?*

Raquel: *Então, como é que seria?*

Gustavo: *É. Se a polícia não chegasse, sabe o que que a gente ia fazer?*

Criança: *Podia pegar uma bomba.*

Raquel: *Bomba?!*

Gabriel: *Tinha que botar uma bomba, prender dentro de uma jaula e fugir.*

Gustavo: *A gente não ia fazer isso não. Sabe o que a gente ia fazer? A gente ia, a gente ia, a gente ia ficar esperando os policiais. Depois a gente não ia ficar direto ali. Aí, depois eu vou fazer assim, vou esperar, vou esperar...*

Novamente, a animação aparece como pretexto para uma história em que as crianças entram em cena para lutar contra os bandidos. O desaparecimento dos pais, acontecimento que as crianças tiram do filme, ao deixá-las vulneráveis à ameaça dos bandidos, dá margem à situação de desafio que passam a enfrentar.

Ter que se virar sozinho, sem os pais e sem a polícia, abre passagem para que as crianças apareçam na história como os heróis da trama. São elas que, antes mesmo da polícia chegar, prendem os bandidos em uma armadilha e, enquanto a polícia não vem, colocam uma bomba dentro da jaula onde os bandidos estão. As crianças, como protagonistas das aventuras e dos feitos heróicos, tal como no filme, põem em xeque a condição de fragilidade, atestada pelo discurso dos adultos sobre elas. Brincar de não ter medo, de enfrentar perigos e de se virar sozinho em situações ameaçadoras é o principal ingrediente utilizado pela criança para incrementar a fabulação que dá origem à história. Essa faceta do brincar, como contestação à visão adulta sobre a criança, é o que se coloca como questão a partir de então.

5.3

O brincar como resposta à visão adulta sobre a infância

O poder, o desafio ao medo e a sexualidade são alguns dos temas com os quais nos confrontamos ao analisar as brincadeiras das crianças. Temas estes que, aos olhos adultos, aparecem como heréticos porque desafiam concepções e crenças estabelecidas sobre a vida e o mundo infantil, sobretudo aquelas que atestam fragilidade, dependência e imaturidade. Como espaço dialógico, a brincadeira abre-se para as tensões entre vozes que carregam visões e valores sobre a infância, vindas do mundo adulto, e as respostas das crianças a essas vozes.

A brincadeira de Matheus com uma navalha negra – denominação por ele atribuída à faca de brinquedo, sua arma lúdica – traz como resposta a violência, como forma de pôr em prova o medo e de protesto à visão adulta da fragilidade infantil.

As crianças estão brincando na sala de aula enquanto eu as filmo. Aproximo-me dos meninos, Gustavo e Caio que, sentados a uma mesa, próxima à cozinha das bonecas, brincam juntos, e de Matheus que, em pé diante da cozinha, mexe nos brinquedos que estão sobre a pia.

De repente, Matheus aproxima-se de Gustavo, segura sua cabeça, e passa-lhe batom. Gustavo levanta-se imediatamente da mesa e, com uma faca de brinquedo, dá em Matheus várias estocadas como forma de revidar a brincadeira. Além disso, aproxima-se de Matheus e, com a mesma faca, finge cortar seu pescoço.

Matheus monta uma faca com peças de *Lego* que encontra na cozinha e começa a brincar com ela, dando estocadas no ar. Nesse instante, Gustavo já não mais está no local. Matheus, então, aproveita para pegar a faca de brinquedo que Gustavo estava usando para transformá-la em sua “navalha negra”.

Alternando os papéis de vilão e vítima em seu faz-de-conta, Matheus, com a navalha negra, corta o próprio pescoço, fazendo com que a cabeça caia no chão (cena que ele representa ao movimentar o pescoço como se a cabeça estivesse caindo). Mudando de posição e assumindo o lugar do assassino, ordena à vítima para que pegue a cabeça de volta. Nesse momento, Matheus pega a cabeça e coloca-a de volta ao corpo. Fico muito impactada com a performance de Matheus com sua navalha negra. Assustada e perplexa com as cenas de violência, vou indagando cada movimento que o menino realiza.

As estocadas que Matheus recebe de Gustavo com a faca de brinquedo desencadeiam nele fantasias, que vão dar origem ao seu faz-de-conta com a navalha negra. Ao invés de perseguir Gustavo para revidar as estocadas, quando se apropria da faca, Matheus opta por investir em uma atividade muito mais excitante, que é a criação de um mundo lúdico onde ele aparece, ao mesmo tempo, como autor, personagem, vilão, vítima e herói e é capaz de lidar com o medo, angústias, conflitos, desejos e realidades que participam de sua vida.

Estamos eternamente transformando o mundo em nossas mentes, e grande parte disto é fantasia. A diferença é que enquanto as crianças têm brinquedos, os adultos têm imagens, palavras, músicas e sonhos, que exercem em grande parte as mesmas funções dos brinquedos. Nossas fantasias são os micromundos da vida interior que todos nós manipulamos, à nossa maneira, para lidar com sentimentos, conflitos, realidades, e aspirações à medida que penetram em nossas vidas (Sutton-Smith, 2001, p. 156)⁶⁴.

Como forma de compensar o poder que não possui na vida real, a criança, como Sutton-Smith destaca, brinca de ser poderosa, de estar possuída por um eu mais poderoso do que seu “eu real”. Matheus, em sua brincadeira, persegue esse eu lúdico, todo-poderoso, capaz de matar e ressuscitar, que supera o perfil da criança indefesa, o qual ele insiste em rechaçar como resposta à minha atitude de perplexidade diante das cenas de violência que representa.

⁶⁴ Citação traduzida por mim do original em inglês: *We are eternally making over the world in our minds, and much of it is fantasy. The difference is that while children have toys, adults have images, words, music, and daydreams, which perform much the same function as toys. Our fantasies are the microworlds of inner life that all of us manipulate in our own way to come to terms with feelings, conflicts, realities, and aspirations as they enter into our lives.*

Uma arena de tensões entre o discurso adulto sobre a incompatibilidade da violência com a experiência infantil e as contestações da criança a esse discurso é o que representa o faz-de-conta de Matheus com a navalha negra. Essas tensões ganham visibilidade no momento em que me assusto e fico perplexa diante dos atos violentos de Matheus com sua arma lúdica, pois à medida que ele percebe e interpreta minha reação, agrega à brincadeira mais crueldade, no sentido de desafiar a visão que tenho sobre ele, criança, na realização desses atos. As atitudes de perplexidade e espanto revelam meu juízo de valor em relação à sua navalha negra e, por sua vez, meu repúdio ao vê-lo brincando com ela. A navalha negra e a decapitação representam, no faz-de-conta de Matheus, sua contra-palavra ao medo e aos discursos adultos de inocência e fragilidade atribuídas à infância, materializados em meus gestos de espanto e perplexidade.

Todavia, não é apenas minha postura de repúdio aos atos violentos de Matheus que se confronta com sua destreza em realizá-los, mas também, por outro lado, suas atitudes modificam-se ao confrontar-se com minhas reações. Podemos cogitar, assim, que o fato de devolver a cabeça ao corpo como forma de reverter o ato violento de decapitação tenha sido uma forma de dar um desfecho à história que escape da violência e, até mesmo, se contraponha a esta, no instante em que é dada voz ao renascimento e à vida. Embora não possamos precisar se essa atitude de Matheus, no desenlace de seu faz-de-conta, aparece exclusivamente como resposta à minha presença, podemos admitir, na esteira das reflexões de Bakhtin (1992), que essa presença, representante de um outro olhar e de uma outra postura valorativa, tenha tido uma participação significativa em sua realização.

Como já comentamos anteriormente, a presença do vídeo no processo de pesquisa provoca o desencadeamento de debates junto às crianças sobre as atividades realizadas no decorrer desse processo, incluindo aí as brincadeiras. É a partir da conversa sobre um vídeo com brincadeiras das crianças, dentre as quais estão o faz-de-conta de Matheus com a navalha negra e uma brincadeira, entre meninos e meninas, com tiroteios, lutas e perseguições imaginárias, que se desenrola quando estamos assistindo a uma edição de comerciais de TV feita por Rita, que a polêmica sobre brincadeiras ditas violentas vem à tona.

Iago: *Eu adoro luta!*

Raquel: *Você adora luta, Iago? Por quê?*

Iago: *É. Eu adoro coisa radical, como lutar, atirar, umas coisas, pular um em cima do outro, lutar, bater. Eu gosto de andar de skate, bicicleta, pegar onda. Eu gosto dessas coisas radical.*

Raquel: *E você faz essas coisas radicais?*

Iago: *Não, meu pai não deixa. Eu vou crescer e vou continuar gostando dessas coisas.*

Raquel: *Mas, você... Olha só! Você é criança, certo? Quantos anos você tem? (Iago mostra com a mão sua idade) Cinco anos. Você acha que uma criança de cinco anos consegue fazer coisa radical, surfar, lutar, dar tiro? Você acha que...*

Iago: *Com pistola de mentira, aquelas que têm...*

Eu me lembro de uma espingarda antiga, que ela era assim, oh! Uma espingarda de brinquedo desse tamanho assim, que meu primo me deu. Aí, ela tinha um buraco mais longo do que aquele que puxa assim pra carregar. Aí, ela tinha um buraco um pouquinho longo, tinha uma cordinha amarrada embaixo, com uma, uma... aqueles trocinho preto, uma rolha, aí que botava num buraquinho. Aí, você puxava assim e atirava, aí a argolinha saía.

Raquel: *É, mas olha só! Você disse que gostava de lutar. Olha só! Vocês não acham que isso é uma coisa violenta?*

Iago: *Não! É engraçado! Quando a rolha tem que matar a pessoa, ela estala as bolinhas dentro, aí finge que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo, aí é engraçado.*

A riqueza desse diálogo está na forma como este desnuda as tensões entre as vozes sociais adultas, representadas por modos correntes como os adultos interpretam e avaliam as brincadeiras que trazem como tema a violência, e as respostas e contestações das crianças à visão adulta sobre a presença da violência na vida da criança. Sem dúvida, minha participação no diálogo, como porta-voz dos discursos adultos, traz como valor a não aceitação da violência no mundo infantil. Em torno desse tema, Iago e eu vamos tecendo argumentos e contra-argumentos que nos conduzem aos sentidos que o brincar e o ser criança assumem no mundo contemporâneo. Mesmo diante de minha insistência em olhar para sua experiência, aos cinco anos de idade, como distante e refratária a qualquer tipo de violência ou *coisa radical* e em definir suas brincadeiras com lutas e armas como violentas, Iago, como porta-voz de uma geração de crianças que convivem com cenas ou atos de violência no cotidiano, ressalta e justifica seu apreço por *coisas radicais*, que trazem como valores a aventura e o desafio ao medo e à fragilidade. Além disso, ele atesta e testemunha que a experiência de uma criança de cinco anos no mundo contemporâneo, onde convivemos com a violência na mídia e na vida, enfrentando perigos e criando alternativas para lidar com ameaças cotidianas, impostas pelo ritmo acelerado de nosso dia-a-dia e pela violência urbana nas grandes cidades, não pode estar livre de desafios, aventuras e situações violentas, ainda que tudo isso só possa ser vivido no espaço da brincadeira.

É o dilema entre o *não faça*, vindo dos adultos, e o *me deixa*, como resposta da criança à proibição adulta, apontado por Leontiev, que mobiliza a experiência lúdica de Iago. Entre a voz do pai, que o proíbe de fazer coisas radicais por ser criança, e o protesto contra essa ordem, visível em seu desejo de seguir gostando dessas coisas e de crescer para poder realizá-las, Iago vive contradições que são por ele transportadas para seu mundo lúdico. Fazer coisas radicais, ainda que proibidas na vida real de uma criança de cinco anos, passa a ser totalmente permitido e possível na brincadeira. É nesse universo também que a morte vira comédia, porque *finge que matou, todo mundo acredita, aí quando a pessoa vive, assusta todo mundo*; e a arma, ao invés de matar, diverte, porque ilude e brinca com a seriedade da vida, fazendo com que aquilo que na vida cotidiana é trágico, seja mágico ou *engraçado* na brincadeira. Com esses argumentos, cuja semântica advém da linguagem lúdica, Iago desconstrói o caráter violento que o discurso adulto insiste em atribuir às brincadeiras das crianças com armas e lutas. Como Jones diz, o que interessa às crianças não são as armas propriamente ditas, mas sim o poder das armas imaginárias. A espingarda antiga, com uma rolha que finge atirar quando as bolinhas de dentro estalam, é a arma de brinquedo de Iago cujo poder imaginário – fazer de conta que matou e assim assustar – é o que lhe dá prazer.

A polêmica continua. Mas agora as meninas passam a ser também porta-vozes dos discursos adultos, condenando as ditas brincadeiras violentas que os meninos tanto defendem.

Raquel: *E o que vocês acham dessa brincadeira de luta? Legal?*

Alexia: *Eu acho ruim.*

Iago: *Eu acho maneiro!*

Alexia: *Porque pode se machucar. Aí, eu não gosto.*

Criança: *Também que aí chora, aí a tia vai brigar.*

Na conversa sobre a brincadeira de Iago com sua espingarda de mentira, a polêmica se esta é violenta ou engraçada aparece.

Raquel: *É engraçado ou é violento? O que vocês acham?*

Amanda: *É violento.*

Raquel: *É violento por quê, Amanda? Você já não concorda com o Iago, então. Você não acha engraçado.*

Amanda: *Porque bate nas pessoas e é muito feio.*

Iago: *Não! Mas a rolha não sai da corda, não. É bem presa na rolha.*

Alexia: *Oh, tia, não pode não porque isso é coisa de bandido e ser bandido é, e ser bandido é feio.*

Iago: *Não é bandido. Eu tô brincando de policial, tá.*

As meninas, Amanda e Alexia, começam a discutir com Iago, dizendo que a brincadeira com a arma pode machucar os colegas.

Iago: *Eu vou ser polícia, tá! Vou te prender um dia!*

Matheus: *É. Isso que o Iago tá falando é violência, mas eu também acho, mas eu também falo, mas eu também acho isso radical.*

Embora as meninas tenham se envolvido, junto com os meninos, na brincadeira de lutas e perseguições que aparece no vídeo, elas, diante de nós, professoras e pesquisadoras, representantes dos discursos de disciplina e moralização, condenam esse tipo de brincadeira, definindo-a como violenta. É interessante observar que os argumentos utilizados por elas remetem à condição de fragilidade das crianças, como justificativa para que estejam afastadas da violência, quando dizem que podem se machucar ou chorar. Trazendo a figura da professora, *a tia*, como autoridade máxima que não aprova as brincadeiras com violência, as meninas buscam uma parceria com os adultos para dar legitimidade à posição que assumem e defendem.

Enquanto as meninas fazem o jogo dos adultos, os meninos continuam argumentando, sobretudo Iago, que brincar com uma arma de brinquedo não é um ato violento e sim uma brincadeira como outra qualquer. Ao dizer que a rolha de sua espingarda não sai da corda e, por isso, não pode machucar ninguém, Iago contesta a afirmação de Amanda de que brincar com a arma *é feio porque bate nas pessoas*, reiterando a dimensão lúdica em que a espingarda e quem a manipula se encontram. Novamente, insiste na idéia de que uma espingarda com rolha não mata, apenas assusta e diverte.

A polêmica fica mais acirrada, na medida em que as crianças começam a trocar acusações. Iago, sentindo-se ofendido com o fato de Alexia ter-lhe dito que brincar com arma *é coisa de bandido*, encontra uma forma de se defender da ofensa, legitimando o uso de sua arma não apenas na brincadeira, mas também na vida real, quando diz: *Não é bandido. Eu tô brincando de policial, tá. Eu vou ser polícia, tá! Vou te prender um dia!* Dessa forma, ele aponta para os múltiplos sentidos que a arma e seu uso podem assumir: nas mãos de um bandido, a arma destrói e mata, nas mãos de um policial, presta-se à manutenção da ordem social. Na verdade, a questão que aqui se coloca e emerge da polêmica entre as crianças é o fato de não podermos tratar da violência em si, como algo abstrato, mas sim

como um acontecimento cujos sentidos transformam-se em função dos contextos em que se realiza e das intenções que o mobiliza. Iago insiste em demarcar as fronteiras entre a violência real e a que se faz presente na brincadeira ao rejeitar a idéia de que brincar com arma é violento porque machuca ou mata. Da mesma forma que a arma de brinquedo não se confunde com a arma real, seus efeitos lúdicos não podem ser idênticos aos efeitos reais. Garantir a brincadeira como espaço onde os objetos, as pessoas, as atitudes, os valores e os acontecimentos ganham outros sentidos, que jamais seguem o mesmo fluxo da vida cotidiana, parece ser a intenção de Iago ao defender, com tanta ênfase, a posição de que o que é violento na vida não tem a obrigação de ser violento na brincadeira.

Um outro tema revelador de tensões, presente nas brincadeiras das crianças, é a sexualidade, que aparece sob a forma de namoros, paqueras e casamento, como é o caso da brincadeira de Carine com Bruno de Fernandes – o menino mais cobiçado da turma⁶⁵ –, também presente no vídeo anteriormente comentado.

Na sala de aula, Carine e Bruno Fernandes estão sentados juntos, enquanto Amanda, com uma câmera fotográfica nas mãos, tira as fotos. Aproximo-me deles com a filmadora e pergunto o que estão fazendo. As crianças logo me respondem que estão brincando de casamento e que os noivos são Carine e Bruno Fernandes.

Bruno foge do casório, mas imediatamente as meninas correm atrás dele para trazê-lo de volta à cena do casamento.

Entro na brincadeira, assumindo o papel de padre e, assim, inicio o ritual da cerimônia. Pergunto a Carine se aceita Bruno como seu legítimo esposo. Ela responde “sim”. Dirijo agora a pergunta ao noivo. Envergonhado, ele também responde que sim (sua voz sai tão baixa que as meninas chegam a pedir para que ele fale mais alto). Em seguida, as meninas, em coro, gritam: *Beija! Beija! Beija!* Finalizo a cerimônia, dizendo: *Então, eu vos declaro marido e mulher.*

Bruno, fugindo do beijo em Carine, sai correndo da cena do casamento mais uma vez. Novamente, é perseguido pelas meninas. Em sua terceira fuga, Amanda já não consegue mais trazê-lo de volta porque ele se esconde embaixo de uma das mesas. Decepcionada, Amanda diz para Carine que o noivo está fugindo. Para dar ênfase ao clima de tensão e constrangimento causado pela fuga do noivo, ela leva as mãos à testa como se não soubesse mais o que fazer.

Envolvidas em jogos de sedução, as meninas vão conquistando espaços de poder na relação com os meninos. São eles os alvos de suas avaliações e escolhas que, na maioria das vezes, se baseiam em critérios rigorosos. Em meio a esses

⁶⁵ Referimo-nos à turma do ano letivo de 2002.

critérios, não são todos os meninos que estão em condições de concorrer aos olhares e às cobiças das meninas. Ser objeto de desejo das meninas e alvo de suas paqueras significa atender a padrões de beleza e conduta, delineados, principalmente, na esfera midiática, e manter-se permanentemente dentro desses padrões. Nesse processo seletivo, poucos são os meninos que efetivamente atendem às exigências feitas pelas meninas e quando o fazem, ficam a mercê de seus caprichos e controles. Temos aí claramente uma relação entre poder e gênero, que será discutida mais adiante quando tratarmos dos espaços sociais de poder que as meninas vêm conquistando e assumindo na relação com os meninos. O que aparece como uma simples paquera é, na verdade, uma forma de manifestação desse poder.

Bruno Fernandes é o alvo privilegiado do assédio das meninas da turma. Para manter esse status, cumpre com as exigências de manter-se bonito, bem arrumado, ter os cabelos penteados com gel e ser gentil com as meninas, seduzindo-as com seu jeito tímido e marcando a diferença em relação aos outros meninos, que, mais afeitos à demonstração de poder, preferem travar disputas com elas ao invés de conquistá-las. Diz ter cinco namoradas, o que nos faz supor que Bruno está muito mais interessado na coleção de garotas do que de cartas, games ou outros *gadgets*, como faz a maioria dos meninos. Seguindo à risca o lema *Bruno, tesão, bonito e gostoso!*, sussurrado por uma das meninas ao pé de meu ouvido, ele representa o papel de galã e assume essa identidade.

O casamento de Carine com Bruno Fernandes retrata como as meninas, sob o comando de Amanda, transportam para a brincadeira os artifícios que asseguram a condição de Bruno como alvo de seus assédios e conquistas. Eleito entre as meninas, por unanimidade, como o noivo, ele fica visivelmente constrangido – talvez devido à minha presença – com o casamento que lhe é imputado. Por isso, tenta escapar três vezes da brincadeira e é capturado ao menos duas vezes pelas meninas, principalmente por Amanda. Durante a cerimônia, elas definem o script a ser cumprido pelo noivo: o tom de voz em que o tão esperado “sim” deve ser dito e quando deve acontecer o beijo na noiva, incentivado pelo coro *Beija! Beija! Beija!*. Preocupadas também com a aparência do noivo, as meninas, por várias vezes, tentam, com as mãos, acertar os fios mais rebeldes de seu cabelo. Essas investidas em relação a Bruno atestam o poder assumido pelas meninas no espaço da brincadeira, palco de suas contra-palavras, sob a forma de respostas à soberania

que os meninos insistem em manter sobre elas e ao discurso da inocência que as mantém afastadas de temas relativos à sexualidade.

Após o cerimonial, decido participar da brincadeira de outra maneira: fazendo perguntas sobre o que vejo e trazendo a polêmica se crianças podem ou não se casar.

Raquel: *Como vocês podem se casar sendo ainda crianças?*

Carine: *Minha mãe disse que eu não namoro. Eu tenho dois namorados. Daqui a pouco, quando eu chegar em casa, ela vai brigar comigo.*

Amanda: *A gente tá fingindo!*

Carine: *Criança de cinco anos não pode namorar.*

Raquel: *Quem foi que falou isso?*

Carine: *Minha mãe.*

Amanda: *Oh! Deixa eu explicar! Deixa eu explicar! Ela não gosta do Bruno e disse que quer casar com ele, mas ela quer namorar com pessoa mais maior do que ele, o Júnior da “Sandy e Júnior”. E tá falando que não pode namorar.*

Raquel: *Não pode namorar com pessoa mais velha do que ela?*

Amanda: *É! Então, ela não casa com ninguém.*

Caroline Gonçalves: *Mas ela gosta de namorado!*

Amanda: *Ela gosta do Júnior porque ele é um artista e é bonito.*

Poder namorar ou não aos cinco anos de idade – eis a questão que abre fendas para a emergência do confronto entre as vozes adultas, assentadas na imagem da criança inocente e assexuada, e a contra-palavra das meninas, como contestação a essa imagem. Carine, mesmo preocupada com o fato de sua mãe proibir seus namoros, não se intimida em afirmar que tem dois namorados. Reproduz o discurso da mãe de que *criança de cinco anos não pode namorar*, mas nem por isso deixa de viver, na brincadeira, seu romance com Bruno Fernandes e sua paixão platônica por Júnior, seu ídolo midiático, como Amanda testemunha. Estar apaixonada por alguém muito mais velho do que Carine é, para Amanda, uma falta mais grave do que se casar com Bruno, alguém de sua idade. Por outro lado, Júnior é mais interessante do que Bruno Fernandes, por ser artista e bonito. Sua aura midiática é o que justifica e legitima, na visão de Amanda, a transgressão que Carine comete ao se dizer apaixonada por ele.

Novamente, a brincadeira revela-se como o espaço para o qual as crianças transportam tanto a imagem da infância consagrada pelos adultos quanto os protestos e transgressões que turvam essa imagem.

5.4

A cultura lúdica contemporânea: A criança na rede transmídia

Tendo já antecipado algumas relações entre a mídia, sobretudo a televisiva, e a cultura lúdica contemporânea, cabe-nos, neste momento, adentrarmos na complexidade do conceito para melhor compreendermos como essa cultura é produzida tanto pelos valores e práticas sociais construídas pelas crianças quanto por conexões estabelecidas com a cultura mais ampla que a abarca. No caso da cultura contemporânea, interessa-nos explorar as conexões entre a cultura lúdica infantil e a rede, cada vez mais extensa, de produtos culturais lançados pela mídia.

O conceito de cultura lúdica é definido por Brougère (1995, 1998) como o conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras – individuais, coletivas e geracionais, conhecidas e disponíveis –, que se integra à vida social em que se realiza. A cultura lúdica não se encontra fechada em si mesma, ao contrário, abre-se para o mundo social e cultural que lhe fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência. Longe de ser um bloco monolítico, a cultura lúdica é composta por práticas sociais e significados vivos, em constante processo de diversificação e mudança (Brougère, 1998). Como já comentamos, essa cultura retira do repertório de imagens que representam a sociedade os suportes simbólicos que vão ajudar a compor representações, como fabulações, relatos e histórias (Brougère, 1995). Dentre essas imagens, estão aquelas veiculadas pela mídia.

Por outro lado, a cultura lúdica não se apresenta da mesma forma em todos os contextos em que o jogo e a brincadeira são possíveis. Em casa ou na escola, a criança extrai diferentes elementos e apropria-se de aspectos diversos de sua cultura lúdica, compondo modos distintos de brincar ou jogar em função dos contextos onde opera. Dessa forma, a cultura lúdica é, para Brougère, diversificada, estratificada e compartimentada. Diferenças de gênero, etárias, de gerações, de classes sociais, regiões e nações, que são experimentadas no âmbito da vida social, penetram na cultura lúdica, ganhando outros contornos. Quando a criança entra no mundo do jogo, diz Brougère (1998), ela aprende, logo de início, suas regras e as competências que fazem parte de seu universo simbólico, para, mais tarde, transferi-las a outros espaços da vida social. A criança aprende a brincar e a tornar-se jogadora ao assimilar e transformar a cultura lúdica com a

qual se depara no momento em que brinca ou joga. O background de experiências lúdicas da criança, que abarca suas interações sociais, a observação de outras crianças e a manipulação de objetos lúdicos, constitui sua cultura lúdica. Nesse processo de produção de uma cultura lúdica, a criança aparece como co-construtora. Para jogar e constituir-se como jogadora, a criança precisa partilhar da cultura lúdica própria ao jogo em que se insere. Mais do que olhar para o jogo como um lugar de produção cultural, o que interessa a Brougère é compreendê-lo como um espaço de enriquecimento e emergência de uma cultura lúdica que se configura na relação entre a cultura mais ampla e os modos singulares como as regras e os costumes lúdicos são aprendidos e redefinidos. Autonomia e interdependência em relação à cultura global de uma sociedade específica são os movimentos que participam do processo de constituição de uma cultura lúdica.

Há também uma cultura lúdica adulta que abarca as significações, representações e conhecimentos tecidos pelos adultos sobre as crianças e participa diretamente da cultura lúdica infantil. Livros, programas de TV, filmes, peças teatrais, brinquedos e toda uma gama de produtos culturais, produzidos para a criança, traduzem como os adultos interpretam as crianças em tempos e contextos sociais específicos. Vimos que a brincadeira é um lugar de tensões entre as vozes sociais dos adultos, que expressam seus valores e perspectivas em relação às crianças, e os modos como elas assimilam, respondem ou contestam essas vozes. Da mesma forma, a cultura lúdica carrega as marcas das concepções adultas e dos modos como as crianças as assimilam. Assim como os adultos oferecem às crianças signos culturais forjados a partir de suas visões sobre elas, as crianças interpretam esses signos, dando respostas à produção cultural disponibilizada pelos adultos.

Interessa-nos aqui compreender o jogo como atividade que permite a construção de uma cultura lúdica e que, ao mesmo tempo, é circunscrita por uma cultura mais ampla.

Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada (Brougère, 1998, p. 30).

Essa relação entre jogo e cultura, entre jogo e produção de conhecimentos, significados e práticas sociais necessárias para sua existência, define muito bem a

forma como as crianças se engajam com o jogo de cartas *Yugioh* e nele se inserem tanto como produtoras de uma cultura lúdica própria ao jogo quanto como aprendizes dessa cultura. Vale destacar que, para integrar-se a essa cultura, a criança precisa inserir-se em uma rede que conecta as diversas fontes de informação com o consumo dos mais variados produtos.

5.4.1

O desenho animado como passaporte para o jogo de cartas: O caso *Yugioh*

Um duelo entre monstros virtuais, que, ao serem invocados pelos jogadores, aparecem sob a forma de imagens holográficas, é o princípio básico do *Monstros de Duelo*, o jogo no mundo do anime. O principal objetivo do jogo, no “mundo real”, é reduzir a zero os pontos de vida do oponente, que, no início da partida, somam um total de 8000 pontos para cada duelista. Três tipos de carta são usados no duelo: as cartas-monstro, as cartas-magia e as cartas-armadilha⁶⁶.

As cartas-monstro são consideradas como as cartas básicas usadas em situação de ataque ao oponente. São classificadas por tipo e atributo, critérios que marcam a variação das habilidades de ataque e defesa de cada monstro.



Figura 16 - Carta-monstro.

As cartas-magia são cartas especiais que possuem diversas finalidades e conferem, assim como as cartas-armadilha, o toque estratégico ao jogo, permitindo, entre outras coisas, modificar o poder dos monstros e suas

⁶⁶ Figuras e informações sobre o jogo de cartas *Yugioh* retiradas do site: www.upperdeckentertainment.com.

capacidades de ataque e defesa, e alterar as condições do campo de batalha ao ressuscitar, por exemplo, um monstro já derrotado.

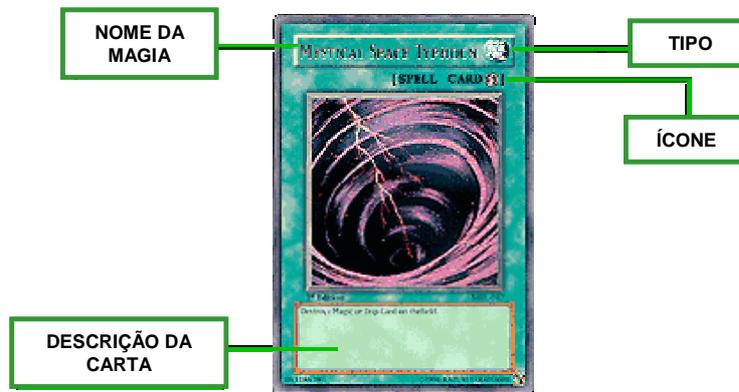


Figura 17 - Carta-mágica.

As cartas-armadilha, tal como as cartas-mágia, são aquelas cujas finalidades cumprem-se conforme o contexto do jogo, dando-lhe flexibilidade e permitindo transformar ou, até mesmo, reverter sua configuração. As cartas mais cobiçadas pelas crianças da pesquisa são as cartas-mágia e as cartas-armadilha, consideradas por elas como as mais valiosas e poderosas. Isso se deve à flexibilidade que estas conferem ao jogo e ao poder que têm de subverter sua ordem.

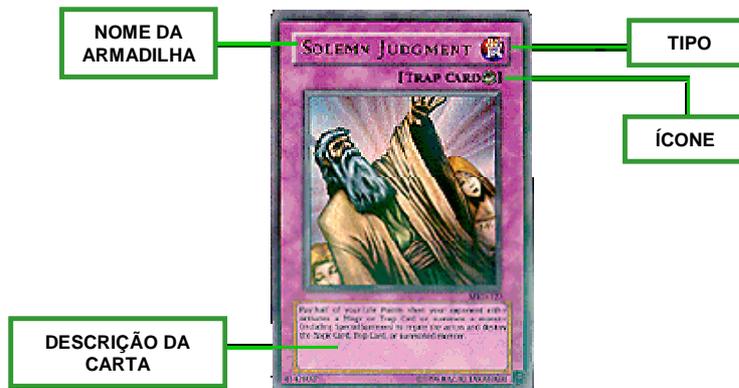


Figura 18 - Carta-armadilha.

Cada duelista tem seu próprio baralho, contendo diversas cartas de diferentes tipos. No jogo de cartas do “mundo real”, há quatro baralhos iniciais disponíveis – o de Yugi, Kaiba, Joey e Pegasus –, que podem ser incrementados com a compra de cartas mais poderosas e estratégicas ou, até mesmo, raras.

O mais importante princípio do jogo é fazer toda e qualquer carta valer, independentemente do poder que possui. Um bom duelista é aquele que assume

isso como regra principal para jogar. Como o próprio desenho animado insiste em ressaltar, é fundamental conhecer o coração das cartas.

Com exceção dos primeiros episódios da série, nos quais é contada a história que dá fundamento ao jogo, a narrativa do desenho animado é basicamente o jogo de cartas. Estratégias, regras, magias, armadilhas, vitórias e derrotas nos duelos entre monstros compõem o enredo de *Yugioh*, que consiste em um texto sobre o jogo de cartas propriamente dito. Desenho animado e jogo de cartas se complementam, compondo uma díade que se caracteriza pelo intercâmbio de informações oferecidas por cada meio. Compreender o desenho animado envolve o conhecimento do jogo de cartas, seu funcionamento e estratégias básicas, assim como conhecer o jogo de cartas requer um cabedal de informações que é oferecido pelo desenho animado. Ensinando a jogar e a tornar-se jogador, o desenho animado constitui-se como o manual de instruções do jogo de cartas. Ele é o passaporte necessário para que a criança ingresse no mundo imaginário de *Yugioh*, aprenda a jogar e a ser duelista. Na relação com o desenho animado, a criança passa a conhecer as cartas, manipulá-las no jogo e agir como duelista, transformando-se em personagem e revivendo as situações de duelo que ele retrata. Mizuko Ito (2003) destaca que as “crianças do mundo real” não apenas revivem os duelos, mas também as atividades que dão suporte ao jogo, como o ato de comprar, colecionar e trocar cartas.

As atividades das crianças em nosso mundo imitam perfeitamente as atividades e materialidades das crianças no mundo *Yugioh*. Elas colecionam e negociam as mesmas estratégias e regras. Cenas no anime retratam Yugi frequentando lojas e comprando pacotes de cartas, desfrutando do suspense de conseguir uma carta rara, dramatizando todos os momentos de consumo midiático, além dos dramas estilizados e fantásticos dos duelos propriamente ditos (Ito, 2003, p. 32-33)⁶⁷.

Essa relação íntima do desenho animado com o jogo de carta é visível no modo como as crianças da pesquisa lidam com o jogo ao se apropriarem de regras, construírem conhecimentos sobre este, suas cartas e personagens, assim como definirem formas de comportamento para se constituírem como jogadoras.

⁶⁷ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The activities of children in our world thus closely mimic the activities and materialities of children in Yugi's world. They collect and trade the same strategies and rules. Scenes in the anime depict Yugi frequenting card shops and buying card packs, enjoying the thrill of getting a rare card, dramatizing every moments of media consumption in addition of the highly stylized and fantastic dramas of the duels themselves.*

Raquel: *Vocês disseram pra mim que pra poder jogar tinha que assistir o desenho. Tem que assistir mesmo?*

João Vitor: *É. Tem que. Pra aprender a jogar a carta mágica.*

Mateus: *É muito fácil. Na primeira vez que eu vi o desenho, aí eu já tinha aprendido.*

Ana: *Sabe, que um dia eu bem, bem vi esse Yugioh, eu bem vi esse Yugioh pra aprender como é que é, eu aprendi.*

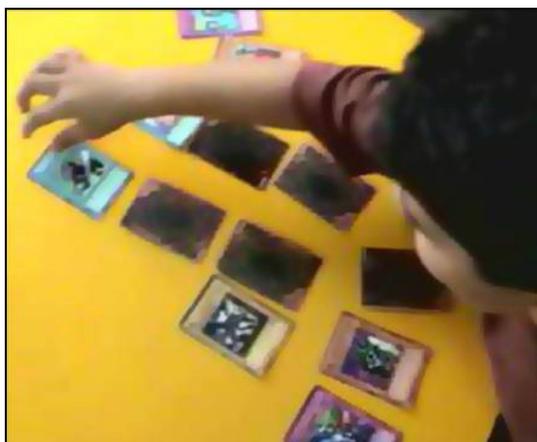


Figura 19 - Dispondo as cartas sobre a mesa, as crianças definem suas estratégias de duelo.

Por ainda estarem aprendendo a ler e escrever, as crianças têm certas restrições para ler os textos escritos nas cartas e o manual de instruções oficial que acompanha cada baralho. Tais restrições são, entretanto, superadas pelo desenho animado, fonte inegável de conhecimento sobre o jogo. Enquanto jogam, as crianças pegam algumas cartas sobre a mesa e pedem para que eu as leia, principalmente os nomes das figuras, sua descrição e seus poderes, de ataque e defesa. Apesar de meu suporte ao ler a carta e traduzir o texto escrito do inglês para o português, já que, em muitas cartas, seus nomes e trechos de sua descrição ainda não estão traduzidos, o conhecimento que predomina ainda é aquele que se produz na interação com o desenho animado, como podemos observar a seguir.

Gustavo: *Olha o meu! Olha o meu, olha! Olha o meu!*

Raquel: *Esse aqui tem 2400 de ataque e 2000 de defesa. É o Eyes Black Dragon⁶⁸. É o Dragão de Olhos Negros.*

Gustavo: *De Olhos Vermelhos.*

Raquel: *Não!... Ah! Red-Eyes! É! É Olhos Vermelhos e o dragão que é negro!*

Raquel: *Vem, cá! Você sabe inglês?!*

Gustavo: *Não.*

Raquel: *Como é que você conseguiu ler isso aí?!*

Gustavo: *Ué! Porque eu já sei.*

⁶⁸ Leio o nome da carta em inglês e, em seguida, traduzo-o para o português.

No instante em que leio o nome da carta-monstro para Gustavo, ele imediatamente o associa à imagem e ao nome do monstro que conhece a partir do desenho animado, não hesitando em corrigir-me assim que cometo o equívoco ao traduzir seu nome. Embora seja, de fato, o desenho animado que fornece à criança o principal suporte para decifrar o nome do monstro em língua estrangeira e, por conseguinte, seu poder e eficiência no jogo, há outros espaços, transitados pelas crianças, que abrem passagem para esse tipo de conhecimento, como é o caso dos sites especializados no jogo de cartas, onde cartas raras também estão disponíveis, e os jogos de videogame, alguns deles ainda não traduzidos para o português. Imersas nessa vasta rede de consumo de artefatos e informações – aspecto a ser abordado mais adiante –, que se multiplica em diversas regiões do mundo, assumindo proporções cada vez mais globalizadas, as crianças vão compondo repertórios de saberes que extrapolam as fronteiras de territórios e nações.

Heinz Hengst (2003), em pesquisa com crianças da Turquia e de diversos países da Europa (Alemanha, França e Inglaterra), analisa como elas buscam estruturas e elementos para a construção de *identidades coletivas* (2003, p. 122). Com base no conceito de *comunidades imaginárias* de Benedict Anderson (1983 apud Hengst, 2003), mostra como as crianças, no contexto da globalização, constroem novos sentidos sobre a pertença a uma comunidade específica. Hengst considera a cultura midiática como um dos fatores que contribuem para que as crianças se insiram nessas *comunidades imaginárias*, alicerçadas em signos, valores e práticas sociais que são compartilhados para além das fronteiras entre as nações e das diferenças culturais e lingüísticas. Nesse sentido, observa que, em contraste com os adultos, crianças de diferentes países, imersas em comunidades globalizadas e assentadas na cultura do consumo, compartilham interesses e mentalidades comuns. A mídia e os artefatos de consumo, diz Hengst, investem na cultura infantil, ao ponto de torná-la uma cultura de pares, independente dos adultos.

As crianças de hoje podem obter acesso virtualmente a todos os domínios culturais independentemente de pais e professores. A mídia e a cultura comercializada têm revolucionado as trajetórias de aquisição de conhecimento, e a maneira pela qual as

crianças criam imagens de si próprias, dos outros e do mundo em geral (Hengst, 2003, p. 120)⁶⁹.

No mundo de *Beyblades*, *Pokémons*, *Digimons*, *Harry Potter*, *Dragon Ball*, *Game Boy*, *PlayStation*, *cards*, *raps* e muito mais, crianças, de vários cantos do mundo, compartilham experiências, gostos, interesses, significados, valores e, por que não dizer, uma cultura lúdica que atravessa as fronteiras culturais e territoriais e cada vez mais se internacionaliza. Nesse mundo, o inglês é o idioma que aparece como a *língua franca*, como diz Hengst (2003, p. 125), aquele que traduz os signos da cultura global, desafiando a Babel onde vivemos.

Retomemos o caso de Gustavo. Embora o menino decifre o nome da carta, tomando como referência o desenho animado e, por sua vez, a imagem do monstro que nela aparece, sem traduzir a palavra escrita em inglês – conhecimento que ele próprio diz não possuir –, é inegável seu contato com a língua estrangeira, ainda que passageiro e esporádico. Nesse caso, o que se coloca em questão é muito mais esse contato que Gustavo estabelece com uma outra língua, definido como uma das experiências tecidas pelas crianças ao consumirem, obterem informações, brincarem e jogarem com os produtos culturais disponíveis no mundo midiático, do que o eventual conhecimento que ele possa ter dessa língua.

O desenho animado é, também, a autoridade máxima que legitima quem pode ou não jogar. Apesar de *Yugioh* ser um fenômeno cultural caracterizado muito mais por uma adesão masculina do que feminina (Ito, 2004), é o próprio desenho animado, que, entre as crianças da pesquisa, instaura a polêmica se meninas podem ou não compartilhar das experiências desse mundo, questão que abordaremos, em detalhes, mais adiante. Essa polêmica aparece no momento em que os meninos estão jogando as cartas e as meninas também decidem jogar, passando, então, a enfrentar fortes resistências por parte dos meninos, que as impedem de ingressar no jogo. Para justificar e fundamentar sua entrada no jogo, as meninas recorrem ao desenho animado, argumentando que, no mundo do *anime*, meninas também jogam.

⁶⁹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Children of today obtain access to virtually all cultural domains independently of parents and teachers. Media and commercialised culture have revolutionised the pathways for knowledge acquisition, and the manner in which children create images of themselves, of others and of the world in general.*

Ao falar sobre o episódio do desenho animado que assistimos, as informações sobre o jogo de cartas prontamente vêm à tona. Revelando conhecimentos cada vez mais requintados sobre as cartas e como usá-las, os meninos competem entre si, demonstrando uma expertise em relação ao jogo, que está intimamente relacionada à aquisição de competências a partir da inserção na rede que, nesse caso, se constitui basicamente na conexão entre o desenho animado e o jogo de carta.

Raquel: ... *Me deu a impressão, eu não sei se é isso, mas que é um duelo de monstros?*

João Vitor: *É. Por exemplo. Daí eu to jogando, daí eu vou... eu boto um monstro, daí ele me ataca, daí...*

Raquel: *Quem te ataca?*

Heitor: *O monstro do outro.*

Raquel: *Ah, tá!*

João Vitor: *Daí, eu boto um monstro e ataco ele. Daí, ele matou meu monstro. Daí, eu posso usar um monstro que pode renascer o meu monstro.*

Heitor: *O Monstro que Renasce é, faz, faz...*

João Vitor: *Faz renascer o monstro.*

Heitor: *Renasce todos os monstros que ele, que morrer.*

João Vitor: *Não. Não renasce. É uma carta. É só um que renasce.*

Raquel: *Que um é esse?*

João Vitor: *Um monstro, ué! Que quiser!*

Raquel: *Ah, o monstro que quiser!*

Vinícius: *Eu sei qual. É o Mago do Tempo.*

João Vitor: *É o Mago do Tempo, o mago controlador de dragão. É também um monstro, uma mágica, uma trap⁷⁰.*



Figura 20 - *Monstro que Renasce* – uma das cartas-mágica mais cobiçadas pelas crianças.

⁷⁰ Aqui João Vitor usa a palavra inglesa *trap* para se referir a uma carta-armadilha. Estamos diante de outro exemplo do contato com a língua estrangeira possibilitado pelas experiências lúdicas da criança com a mídia.

Durante o jogo, Gustavo explica uma das finalidades da carta-magia *Monstro que Renasce*:

Gustavo: *Você tem uma situação que você não consegue. Quando alguém tá te ganhando, você coloca o truque e você ganha logo. O monstro que foi destruído vai renascer*⁷¹.

João Vitor: *Igual que no desenho, não é?*

O desenho animado é, sem dúvida, o convite ao jogo e, por conseguinte, ao duelo. É ele que oferece às crianças informações necessárias para que as regras do jogo sejam construídas e para que as cartas possam ser lidas e interpretadas, ainda que apenas como imagens, sem o suporte do texto escrito. O poder das cartas, as estratégias oferecidas pelos diferentes tipos de carta e as situações em que estas podem ser ativadas, tudo isso emerge como informações e conhecimentos que as crianças constroem na relação com o desenho animado. Falar sobre o desenho animado significa entrar no mundo do jogo de cartas, em que magias e armadilhas são artifícios tão importantes quanto monstros poderosos para tornar-se vencedor. Esse é o princípio que traduz, para as crianças, o jogo de cartas *Yugioh*, quando falam sobre o poder da carta-magia *Monstro que Renasce*, um monstro que tem o poder de renascer os outros monstros destruídos durante o duelo e é capaz de transformar a derrota no jogo em uma possível vitória.

Reversibilidade e flexibilidade são atributos que as cartas-magia e armadilha conferem ao jogo, encantando e seduzindo as crianças. Passar da condição de derrotado para a de vencedor, de impotente para poderoso é o valor que as crianças vêem nesses tipos de carta. Nessa lógica, o truque vira regra e a armadilha, que ilude o oponente para capturá-lo, legitima-se. Entre a trapaça e a armadilha, o certo e o errado, as crianças argumentam os sentidos e valores que as cartas-armadilha têm para elas.

Raquel: *O que que é uma carta-trapaça? O que que é uma carta- trapaça?*

João Vitor: *Ah, eu sei. É uma carta, uma carta-armadilha.*

Raquel: *É uma carta-armadilha. Vocês sabem o que que é trapaça?*

João Vitor: *Eu sei. É trapaçar.*

Raquel: *Então, o que que é trapacear?*

João Vitor: *Trapacear? É chutar.*

Raquel: *Trapacear é bom, é uma coisa boa ou uma coisa ruim?*

Heitor: *Boa.*

João Vitor: *Boa.*

⁷¹ Eis aí um claro exemplo do motivo que leva as crianças a cobiçarem mais as cartas-magia e armadilha, que é a sua condição de truque, capaz de dar reversibilidade ao jogo.

Gustavo: *“Olho do Milênio” é carta-armadilha.*

Mateus: *É um objeto muito antigo que quando o Yugi não fala, ele pode ver a carta que o Yugi coloca.*

Interpelo as crianças, dizendo que ver as cartas do outro é uma trapaça e que, por isso, Pegasus é trapaceiro. Mateus, então, argumenta: *O “Olho do Milênio” é uma trapaça, mas também é valioso.* João Vitor diz que tem o adesivo do *Olho do Milênio*.

Sendo fiéis ao significado da palavra inglesa *trap*, que quer dizer armadilha e não trapaça⁷², como insisto em afirmar, as crianças destacam o papel estratégico das cartas-armadilha (*trap cards*) no jogo. Centradas no jogo e nas informações fornecidas pelo desenho animado, as crianças vêm nas armadilhas, ainda que se configurem como trapaças, artifícios valiosos para burlar os lances do oponente e tornar-se vencedor. Confrontam-se, assim, com a visão de trapaça defendida por mim, que, por estar sedimentada em um juízo de valor e não em um contexto específico, como é o caso do jogo, acaba por restringir-se a algo que é incorreto e ilegítimo. Enquanto, para mim, ver as cartas alheias soa como uma falta grave e uma trapaça que não pode ser admitida no jogo, para as crianças, isso é motivo de orgulho e poder. Aquele que carrega nas mãos a carta *Olho do Milênio* não somente é capaz de conhecer o jogo alheio, como também traz em seu poder uma das mais cobiçadas relíquias do Egito Antigo, valor que se fundamenta na história do desenho animado. Além disso, tanto na vida das crianças de carne e osso quanto no mundo de Yugi, a raridade dessa carta-armadilha aparece como um outro atributo que a torna valiosa e poderosa.

Se, por um lado, não consigo ver no jogo de cartas a trapaça como legítima, talvez por não estar tão engajada com a história e o jogo quanto as crianças, por outro, elas não se afastam do jogo quando defendem a trapaça como algo bom e valioso. Imersas no jogo e encerradas nele, as crianças, mesmo diante da polêmica que provoço – se trapacear é bom ou ruim –, não redimensionam os sentidos que atribuem à trapaça quando trazida para a vida. Embora a trapaça como violência apareça na fala de João Vitor, quando diz que trapacear é chutar, o que ainda prevalece para as crianças são os sentidos que esta assume no jogo, contexto em que os golpes infligidos no outro são plenamente justificáveis.

⁷² A palavra *trick*, em inglês, é a que mais se aproxima do sentido de trapaça, podendo também ser traduzida para o português como truque.

Vida e jogo confundem-se, para as crianças, quando o assunto é a trapaça. Vimos que o jogo, mesmo rompendo com a vida cotidiana, não perde definitivamente os vínculos com esta. A vida se enriquece com o jogo, que, por sua vez, busca na vida sua fonte de inspiração. Nessa relação de cumplicidade, regras, sentidos e valores, que são próprios ao jogo, são traduzidos para a vida e vice-versa. Duelos e competições acirradas entre os oponentes, que vão desde a conquista das cartas mais raras até o conhecimento de estratégias e golpes imbatíveis, são princípios que regem o jogo de cartas *Yugioh* e dos quais as crianças, na vida real, não querem abrir mão. Seguir esses valores a qualquer preço na vida pode desembocar na quebra de outros, que se constituem e são negociados nas relações humanas, contexto em que o outro se apresenta como medida e resposta para os nossos atos. No entanto, é importante ressaltar que o jogo no anime traz o perfil do bom duelista como aquele que, distante de golpes sórdidos e ganâncias, vence porque sente e conhece o coração das cartas, manipulando-as com sabedoria e prudência. Diante desse perfil, resta-nos saber como as crianças, para além do mundo *Yugioh*, apropriam-se desse valor e transportam-no para duelos e competições, no jogo e na vida, em que os apelos de consumo fazem do ter uma regra valiosa para tornar-se vencedor.

5.4.2

Uma cultura lúdica intertextual: A criança na rede transmídia contemporânea

Atentas a cada episódio do desenho animado para conhecer as cartas e aprender novos lances e estratégias para o jogo; em busca de cartas, de preferência as mais raras e poderosas, para incrementar seus baralhos; e navegando em sites da Internet, especializados no assunto, para obter informações inéditas, as crianças, na cultura *Yugioh*, vão construindo um repertório de saberes e práticas, interpretando diversos textos e interagindo com diferentes mídias. A intertextualidade e a convergência entre mídias são aspectos emblemáticos da cultura lúdica infantil contemporânea, que se desenha e opera em uma rede, onde estão conectados desenhos animados, videogames, filmes, Websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas, compondo um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo, coeso e multifacético. Nessa rede, o texto

matricial dilui-se por completo e não possui espaço ou função definida; está em meio de muitos outros textos que o reescrevem, dando-lhe outros sentidos e arrancando-lhe de sua condição de origem. Na ausência de um texto original ou principal, a cultura lúdica que se configura nessa rede transmídia é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se.

Além de *Yugioh*, há vários outros fenômenos que marcam a cultura lúdica infantil contemporânea e seguem essa trajetória transmídia. Do jogo para *Game Boy* – seu suposto texto original – para a tradução em diversas outras mídias, a cultura *Pokémon* aparece claramente como um desses fenômenos. Jones define o mundo-Pokémon como um labirinto de informações conectadas entre si, onde desenhos animados, *Game Boys*, jogos de computador, revistas, brinquedos e outros produtos culturais, uma vez entrelaçados, compõem uma unidade visual e temática. Também enfatizando a rede de conexões típica da cultura *Pokémon*, Buckingham e Sefton-Green (2003) afirmam que as crianças, imersas nessa cultura, vêm no desenho animado a fonte de conhecimentos que, mais tarde, serão aplicados no jogo eletrônico e na troca de cartas. Consideram, ainda, que ser um “mestre”, na lógica dessa cultura lúdica, significa estar a par de todas as manifestações presentes na rede transmídia e interpretar os mais diversos textos que nela circulam. Tendo em vista o fato de que cada Pokémon possui características e poderes singulares, cabe também ao jogador e colecionador de Pokémons bem-sucedido a construção de uma detalhada e extensa taxonomia de suas diversas espécies, muito semelhante à classificação dos elementos químicos presente na tabela periódica (Buckingham e Sefton-Green, 2003).

A cultura infantil é agora altamente intertextual: Todo “texto” (incluindo mercadorias como brinquedos) efetivamente constitui-se e alimenta-se de outro texto. Quando as crianças brincam com as cartas ou brinquedos de Pokémon, por exemplo, elas constroem conhecimento e expertise que obtêm ao assistirem aos programas de TV e filmes ou brincarem com os jogos de computador: Cada evento lúdico é parte de um vasto fluxo de eventos que atravessa de um meio ou “plataforma” para outro (Goldstein et al, 2004, p. 2-3. Grifos dos autores)⁷³.

⁷³ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Children’s culture is now highly intertextual: Every “text” (including commodities such as toys) effectively draws upon and feeds into every other text. When children play with Pokémon cards or toys, for example, they draw on knowledge*

Imersas nessa cultura lúdica intertextual e envolvidas com a apropriação e criação de regras e requisitos para jogar, as crianças se constituem principalmente como jogadoras, o que também significa definir quem pode ser ou não jogador, quando, como e por quê. A transferência de regras e formas específicas de jogar advindas do jogo de cartas *Yugioh* pelas crianças a outros jogos, como acontece com os jogos *Ogo Pogos*⁷⁴ e *Poketapa*⁷⁵, ilustra muito bem como as práticas de um determinado jogo transformam-se em paradigmas, construídos pelas próprias crianças na interface com a mídia, que se estendem a outras situações de jogo e brincadeiras.



Figura 21 - Zoio: um dos monstros que participam da *Batalha dos Ogo Pogos*.

A disputa de cartas que contêm monstros com atributos e poderes diversos aproxima, e muito, o jogo *A Batalha dos Ogo Pogos* do jogo de cartas *Yugioh*, cujo contexto principal também é um duelo de monstros. Fato este que se constitui como convite à criança para fazer a transferência de regras de um jogo ao outro.

Devido ao seu sucesso de marketing e à sua presença significativa na cultura lúdica infantil, o jogo de cartas *Yugioh* torna-se referência para os jogos e brincadeiras que o sucedem. Produzindo um efeito em cadeia, as crianças, com base em princípios e regras de um jogo que opera em rede e se transforma em

and expertise they have derived from watching TV shows and movies, or from playing the computer games: Each play event is part of a broader flow of events that crosses from one medium or "platform" to another.

⁷⁴ Jogo de cartas com monstros que possuem características diversas, lançado como brinde que acompanhava, na ocasião, o *Mc Lanche Feliz*, lanche para crianças comercializado pelo *McDonald's*.

⁷⁵ Jogo com figuras de Pokémons cuja regra principal é apanhar, através de uma vareta de plástico com uma ventosa em forma de mãozinha na extremidade, os Pokémons semelhantes que formam pares.

matriz, aprendem um modo específico de brincar e jogar, que é transportado também para brincadeiras e jogos cujas regras não se assemelham tanto às desse jogo-matriz. *Poketapa* é um exemplo disso. Se, em sua versão original, o vencedor é aquele que consegue apanhar o maior número de figuras-pares de Pokémons, na versão adaptada pelas crianças e modificada a partir do jogo de cartas *Yugioh*, o vencedor passa a ser aquele que, no duelo entre Pokémons, possui o monstinho mais poderoso.



Figura 22 - *Temos que pegar!* – o lema de *Pokémon* é vivido pelas crianças no jogo *Poketapa*.

Fazer parte da cultura lúdica contemporânea demanda certos requisitos. A criança, em meio aos mais diversos textos e mídias, necessita construir um know-how, expertise e competências para ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica específica. Buscar informações, discriminá-las e avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos, se possível, os mais raros e difíceis de serem adquiridos, no intuito de superar o que já existe, são algumas das atividades que compõem o rol de requisitos necessários para o ingresso em uma cultura lúdica. Estar pronta para consumir e aprender – esta é a postura a ser assumida pela criança no momento de sua inserção na cultura lúdica em rede (Goldstein et al, 2004). Nas brincadeiras, jogos e experiências lúdicas mais diversas, as crianças estão consumindo brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e, ao mesmo tempo, combinando esses elementos e compondo entre eles novas conexões, através das quais outros sentidos e conhecimentos são construídos e compartilhados.

Em suas brincadeiras, as crianças apropriam-se ativamente das mercadorias culturais, fazendo suas próprias discriminações e julgamentos, enquanto estão combinando-as e refazendo-as das mais variadas formas. A cultura infantil contemporânea não depende de um consumo passivo, mas da atividade energética da criança. (...) Descobrir um objeto e seus usos, aprendendo os meios para comunicar-se com os outros através desse objeto, compartilhando e eventualmente criando coletivamente novos significados sobre esse objeto, este é o currículo implícito da cultura do brinquedo em geral, daqueles objetos recreativos que, além do brinquedo-padrão, incluem o console de videogame e o computador (Goldstein et al, 2004, p. 3)⁷⁶.

Organizar o currículo implícito da cultura lúdica em que deseja ingressar é uma das principais tarefas a serem realizadas pela criança ao longo de sua trajetória na rede transmídia. Currículo este que nunca é plenamente concluído, por estar aberto às novas demandas que aparecem no mercado lúdico infantil. Podemos, ainda, agregar a esse currículo o cumprimento dos requisitos, antes mencionados, que definem a entrada e a participação em uma cultura lúdica específica. Mediante tais requisitos, práticas de segregação e exclusão também são criadas. Aqueles que não compartilham dessas regras estão fora das mais complexas ramificações da rede que faz a conexão entre a criança, o mundo dos brinquedos, artefatos, informações, imagens, textos e o jogo propriamente dito. São definitivamente discriminados no interior da cultura lúdica por não apresentarem a senha que permite o trânsito livre pelas conexões de sua rede, como podemos ver na passagem a seguir.

Conforme o duelo se desenrola na TV, os meninos, em uma disputa acirrada, mostram as cartas que possuem. Gustavo é quem mais está preocupado em mostrar que possui todas as cartas que aparecem na tela e que conhece o jogo e os personagens como nenhum outro.

Daniel disse não ter uma das cartas apontadas por um dos meninos. No entanto, talvez após perceber que, para se integrar ao grupo de “experts em *Yugioh*”, é necessário possuir ou, ao menos, dizer ser possuidor das cartas, Daniel diz ter uma delas. Heitor, imediatamente, vira-se para ele e diz: *Você não tem baralho!* Daniel nada responde, afasta-se e aproxima-se de Roberta, uma das professoras, como se estivesse buscando apoio.

⁷⁶ Citação traduzida por mim do original em inglês: *In their play, children actively appropriate cultural commodities, making their own discriminations and judgments, while combining and reworking them in myriad ways. Contemporary children's culture depends not on passive consumption, but on the energetic activity of the child. (...) Discovering an object and its uses, learning the means by which to communicate with others via this object, sharing in and eventually collectively creating new meanings around this object, such is the implicit curriculum of the overall toy culture, of those recreational objects that, beyond the standard toy, include the video game console and the computer.*

A atitude de Heitor enfatiza como o consumo de produtos, no caso o baralho de cartas, consiste em um dos requisitos para possuir a senha de entrada no grupo e na cultura lúdica da qual ele participa, visto que Daniel não apenas é interdito pelos *Yugioh experts* em sua fala sobre as cartas, como também não participa do jogo. Temos aí a faceta perversa dessa cultura lúdica, que, ao ampliar-se cada vez mais por uma extensa rede de mídias, produtos e narrativas, torna-se também mais exigente e estratificada. Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de um quebra-cabeças polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem-sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha atitude empreendedora, atualização e expertise. Livre, porém, presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernalias tecnológicas, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos.

Por outro lado, ter um currículo que abarca todas as atividades, saberes e informações, necessários para participar dessa cultura lúdica e interpretar o emaranhado de conexões que a configura, não é para todos. A cultura lúdica globalizada é também palco de contradições. Ao mesmo tempo em que aparece como global e integradora, mantendo conectadas crianças de diferentes regiões do mundo, culturas, línguas, credos e raças, essa cultura discrimina aquelas crianças que, por estarem longe do acesso ao mundo digital, desenhado por computadores, Internet, videogames e brinquedos de última geração, não podem participar de todos os *links* que a compõem e, assim, não possuem o currículo que confere titularidade ao membro efetivo dessa comunidade lúdica. Global, mas fortemente estratificada e hierarquizada – assim é a cultura lúdica contemporânea que opera em rede, cujas ramificações representam conexões com mídias, narrativas e produtos diversos, das quais nem todos podem ou são autorizados a participar.

Não precisamos ir muito longe para encontrarmos crianças que estão fora da rede digital. Em um país excludente como o nosso e marcado por um *apartheid* social, devido à escancarada desigualdade na distribuição de riquezas e à sua

posição periférica na economia mundial, há milhões dessas crianças que, obrigadas a viver abaixo da linha da pobreza e tendo que buscar recursos mínimos para sobreviver, estão destituídas de passaporte para penetrar e participar de todas as ramificações dessa cultura lúdica global. Daí a impossibilidade de, diante do contexto sócio-econômico brasileiro, vermos nessa cultura lúdica em rede um espaço democrático, igualmente acessível a crianças de diversas classes sociais, culturas e histórias. Como Daniel, criança identificada como não portadora do passaporte exigido pelo mundo dos *Yugioh experts*, há muitas outras à margem da rede de produtos e informações onde se desenha uma cultura lúdica que assume hegemonia na sociedade de consumo. Entretanto, mesmo estando à margem, é bem provável que essas crianças não deixem de buscar meios alternativos para, de alguma forma, conectar-se a essa cultura lúdica e inventar saídas criativas, ou até mesmo críticas, para o veto que lhes é imputado. Não cumprindo todos os requisitos da cultura lúdica hegemônica, elas podem abrir outras fendas e trilhar caminhos diversos, para além dos cabos de conexão da rede transmídia atrelada ao consumo, construindo outros significados e modos de interagir com as narrativas que circulam na comunidade lúdica global.

6

O jogo de identidades

6.1

Alteridade, exotopia e identidade

Na rede que conecta textos midiáticos diversos ao consumo de artefatos, as crianças não estão apenas compondo uma cultura lúdica, mas também suas identidades. Como forma de nos debruçarmos sobre esse processo de construção de identidades que se estabelece no diálogo das crianças com os textos midiáticos, seja na experiência lúdica – em brincadeiras, jogos e histórias que criam –, seja nos modos como se vêem e se apresentam para o outro na vida social, recuperamos os conceitos de alteridade e exotopia de Bakhtin.

Retomando uma acepção mais literal do termo identidade, vemos que este se refere a um processo que se constitui na base da semelhança com o outro ou, ao menos, no esforço de tornar-se idêntico a ele. Longe de assumir esse sentido, o conceito de identidade, que aqui pretendemos abordar, afasta-se da idéia de entidade ou estrutura estática, permanente e duradoura. Com base nos conceitos de alteridade e exotopia, entendemos a identidade como uma construção que se realiza na relação com o outro e, assim, se apresenta como um acontecimento aberto e em constante devir. Embora Bakhtin não tenha feito uso desse termo ao longo de sua obra, suas reflexões e análises sobre a construção estética no âmbito da obra de arte e, em particular, da obra literária – foco principal de seus interesses – extrapolam suas fronteiras para abarcar a vida humana. Ao tratar da obra literária, Bakhtin (1992) dedica-se a refletir sobre a constituição da subjetividade e da vida humana como acontecimentos estéticos, da mesma forma em que situa a obra de arte em uma dimensão ética, concebendo o ato de criação como a realização de uma postura axiológica no mundo. Esse paralelo entre estética e ética, na vida e na arte, é visível quando Bakhtin, ao tratar da relação entre o autor e o herói (personagem) na obra literária e dos valores que ambos intercambiam, debruça-se sobre a relação entre o eu e o outro na dinâmica da vida

humana. Na teoria estética de Bakhtin, diz Tezza (1996), estão contempladas concepções de linguagem, de homem e de mundo.

Pode-se indagar a pertinência de tais conceitos na compreensão de processos identitários que ocorrem na contemporaneidade, por se constituírem em uma cultura e tempo tão diversos daqueles que atravessam o pensamento bakhtiniano⁷⁷. É óbvio que uma simples transposição de sua teoria para explicar tais processos, certamente, incorreria em grandes equívocos, justificados, inclusive, por uma compreensão apressada de sua obra. Da mesma forma que Bakhtin afirma, para a obra de arte, a inevitabilidade de seu inacabamento, posto que a cada ato de contemplação, outros sentidos são construídos, fazendo com que o acontecimento estético assuma novos contornos, podemos compreender sua própria obra como um acontecimento inacabado. Ao opor-se a olhar para os fatos da vida e da arte como fenômenos já dados e prontos, cuja existência se encerra no presente, Bakhtin concebe-os para além de um tempo linear, em um devir constante, de modo que seus sentidos não mais pertençam a um futuro temporal, com vistas para a continuidade, mas a um futuro que rompe com o passado e o presente e se lança em direção à busca de um novo sentido que transforma tanto a vida quanto a arte. Por isso, o próprio exercício de trazer à tona sua teoria e conceitos para compreender a vida contemporânea exige-nos o esforço de lançá-los para além da temporalidade em que foram forjados, libertando-os das amarras de seu próprio tempo e inserindo-os no que ele mesmo, Bakhtin, denomina de *grande temporalidade*.

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da “grande temporalidade” (Bakhtin, 1992, p. 414. Grifo do autor).

⁷⁷ Há diversos trabalhos que adotam a teoria de Bakhtin para a compreensão de processos subjetivos e culturais contemporâneos. Dentre esses, podemos citar o de Anne Haas Dyson (*Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York and London: Teachers College Press, 1997) que analisa a relação entre textos midiáticos, as falas e os textos escritos por crianças na escola, visando compreender, também, a construção das identidades das crianças a partir do diálogo que estabelecem com a mídia. Outro trabalho significativo nessa área é o de Robert Stam (*Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo, Ática, 1992) que trata de produtos culturais contemporâneos e, em especial da linguagem cinematográfica, a partir de conceitos bakhtinianos, como polifonia, dialogismo e carnaval.

O trabalho de recuperar os sentidos dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin e, ao mesmo tempo, transformá-los, quando trazidos para o nosso tempo, é o que se pretende aqui realizar ao compreender como as crianças constroem suas identidades na relação com os outros midiáticos – embora não encarnados (materializados como pessoas) – que, no mundo atual, também fazem parte de suas vidas. Trata-se de entender como elas se constituem na relação com os discursos midiáticos e, a partir dessa interface, como se vêem na relação com os outros com os quais convivem e que valores constroem.

Para Bakhtin, é imersa no dialogismo e em uma relação de alteridade com os discursos alheios que a consciência humana se constitui. São as palavras do outro que dão forma ao eu. Desde a mais tenra infância, tudo o que sabemos de nós, a percepção de nosso corpo e de nossos estados internos vêm do outro⁷⁸. Nesse sentido, a vida interna começa e mantém-se aberta à exterioridade, constituindo-se a partir de um processo de assimilações e escolhas dos discursos que circulam na cultura⁷⁹.

Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos – os de seus próximos, os de sua mãe – que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu “nome”, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto “coisa-aqui”, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam,

⁷⁸ Sem desconsiderar as várias discordâncias teóricas que Bakhtin apresenta em relação à teoria freudiana (ver Bakhtin, M. *O Freudismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001), eis aqui um ponto de aproximação possível entre as duas teorias. Freud, em diversos momentos de sua obra, também considera fundamental o olhar dos outros e, especialmente, dos pais, na constituição da vida subjetiva ao tratar da origem do eu e do superego a partir das coisas ouvidas, ou seja, daquilo que os outros nos dizem, nos mostram e, portanto, do modo como interagimos com tudo isso. São as representações provindas dos outros que compõem os conteúdos dessas instâncias psíquicas [ver *Sobre o narcisismo: Uma introdução* (1914)].

⁷⁹ Cabe aqui fazer a ressalva de que, para Bakhtin (1998), nem todos os discursos prestam-se a esse processo de assimilação. Há aqueles que resistem, insistindo em permanecer alheios. Causam estranhamento àquele que deles se apropria, mantendo-se aspeados, em destaque, porque, enquanto discursos de outrem, não tiveram seus sentidos alterados. Tais discursos são considerados por Bakhtin como discursos autoritários, os quais exigem da consciência que os recebe reconhecimento imediato. Trata-se de um discurso que, por estar de mãos dadas com a autoridade, é admitido prontamente. Tem relações estreitas com o tabu, o sagrado, a lei, com o nome do pai, aquele que não pode ser tomado em vão. O discurso autoritário é refratário a qualquer tipo de transformação por parte do contexto e da consciência com que se depara. Imune ao diálogo, não abre brechas para apropriações livres e só aceita ser plenamente confirmado ou rejeitado, invadindo a consciência como um bloco monolítico.

satisfazem – ligam ao mundo exterior como uma resposta, diríamos, que demonstra o interesse que é concedido a mim e à minha necessidade – e, por isso, diríamos que dão uma forma plástica ao infinito “caos movediço” da necessidade e da insatisfação no qual ainda se dilui todo o exterior para a criança, no qual se dilui e afoga também a futura díade de sua pessoa confrontada com o mundo exterior (Bakhtin, 1992, p. 67-68. Grifos do autor).

A relação da vida subjetiva com a cultura é, para Bakhtin (1998), um processo de transformação ideológica da consciência, que, ao nascer em um mundo povoado por discursos de outrem, os assimila, atribuindo-lhes novos acentos e sentidos. Nenhum discurso chega à consciência sem ter sido dito por outros, por isso, aparece sempre como um discurso semi-alheio. Sua autonomia só é possível mediante a relação com a consciência que o abraça, de modo a assimilá-lo e torná-lo familiar. Trata-se de um discurso metade do outro e metade nosso, que, ao contrário do autoritário, se abre para o diálogo interno da consciência que dele se apropria. É criativo por excelência porque não se deixa petrificar, transformando-se no confronto com outros contextos, intenções, emoções e outros discursos. É contemporâneo, orienta-se para o futuro, para os descendentes; não se estabiliza no passado. Como já comentamos, é esse discurso que engendra nossos pensamentos e nossa palavra como resposta, a contrapalavra. Nesse jogo dialógico, temos a consolidação da vida ideológica da consciência, marcada por tensões entre os diferentes pontos de vista, intenções, visões de mundo e valores. Assim, o autor salienta o caráter social dos conflitos que compõem a vida subjetiva. Para ele, as vozes, que ecoam na consciência, representam diferentes interesses e motivações. Elas vêm da vida social. São vozes já ditas, que carregam acentos e perspectivas sociais.

Temos aí a impossibilidade de tomarmos consciência de nós mesmos sem a participação de um outro que nos olha sempre de um outro lugar, de um outro ângulo, segundo outra perspectiva. Dessa forma, a presença do outro, seja como voz, lembrança ou olhar exterior, na constituição da experiência subjetiva é inevitável.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1992, p. 378).

Todavia, não basta olhar-se pelos olhos do outro. É necessário, também, o retorno a si mesmo como forma de complementar a própria vida. A presença alheia precisa, em última instância, de nossos contornos e acabamento, o que se dá na dimensão de nossa própria vida. Para Bakhtin, é praticamente inviável – a não ser na esfera de um fenômeno patológico – uma identificação com o outro que se caracteriza pela perda do lugar que ocupamos, sem o retorno necessário ao eu. Identificar-se com o outro significa apropriar-se dele na condição de outro, e não com ele se confundir. A atividade estética, diz Bakhtin, inicia-se exatamente no momento em que conferimos ao outro nossos sentidos, dando-lhe acabamento a partir do lugar que ocupamos fora dele como um olhar alheio que vem do exterior. Por outro lado, o acabamento de nossa vida, como já dito antes, também exige o filtro da experiência alheia, que representa a forma que o outro nos vê a partir do lugar que só ele ocupa. Através desse filtro, faz-se possível uma visão de si próprio que jamais se identifica com uma percepção interna na condição do *eu para mim*, mas se apresenta como um olhar para si, aberto à exterioridade, que se completa e transforma com o olhar que vem de fora, do lugar do *eu para o outro* (Bakhtin, 1992).

... não é no contexto dos valores da minha própria vida que minha vivência pode adquirir seu significado próprio enquanto determinação interna. Em minha vida, esse contexto não existe para mim. Preciso de um ponto de fixação do sentido que esteja situado fora do contexto da minha vida, que seja vivo e criador (...) para poder extrair minha vivência para fora do acontecimento singular e único da minha vida (Bakhtin, 1992, p. 128).

Temos, então, duas faces de uma mesma moeda que dizem respeito à constituição da identidade humana imersa na relação de alteridade entre o eu e outro. De um lado, há o olhar do outro sobre mim, que representa como ele, na condição daquele que se situa para além de minhas próprias fronteiras, recebe minha exterioridade e lhe confere um novo sentido. A resposta desse outro que me olha de fora complementa e acaba a imagem e os valores que a mim pertencem. De outro lado, há o olhar que tenho sobre o outro, o qual também ganha novo sentido no momento exato em que é apropriado pela visão que vem de mim por causa do lugar distinto que ocupo. Desse modo, temos aqui uma relação de alteridade que se funda a partir de uma exotopia, que, como já vimos, representa o

excedente da visão humana e também caracteriza a relação estabelecida entre o eu e o outro.

Minha relação com o objeto situado em meu horizonte nunca é uma relação acabada, mas uma relação pré-dada, pois o acontecimento existencial em seu todo é um acontecimento aberto; minha situação se modifica a todo momento... (Bakhtin, 1992, p. 112).

Sob essa perspectiva, a questão da identidade humana pode ser compreendida em uma dimensão tanto ética como estética, uma vez que remete a um acontecimento enraizado na relação com o outro, que permanece aberto a alterações provocadas pela presença alheia e pela forma como essa presença é recebida no contexto da própria existência. Nesse acontecimento, o eu e o outro intercambiam valores, conferindo a cada um sentido e forma. Desse modo, entendemos, assim como Pétilon (1991 apud Canclini, 2001), a identidade no mundo contemporâneo como um repertório de minipapéis que se fazem e refazem, ao invés de concebê-la como o núcleo de uma interioridade perene. Compreender a constituição identitária nos modos como as crianças, no mundo contemporâneo, compõem minipapéis em suas mediações com os discursos midiáticos é o que aqui se coloca em questão.

6.2

Ser autor e herói no jogo e na vida

Em diversas situações, no decorrer da pesquisa, a busca das crianças por traços, atitudes, objetos que as aproximam de heróis do mundo midiático é uma constante. Retirando desse mundo ficcional personagens, narrativas e enredos, elas vão compondo os modos em que se apresentam e se posicionam na vida social. A partir de uma bricolagem dos fragmentos e recortes de textos com os quais se deparam, em suas interfaces com a mídia, as crianças compõem suas identidades nas brincadeiras, nos jogos ou na própria vida. Em muitos momentos, esse jogo de identidades aparece como uma alternância dos papéis de autor e herói nas brincadeiras, no jogo e nas histórias criadas pelas crianças, cujos conteúdos compõem-se a partir de textos midiáticos. Para compreender como, nessa alternância, as crianças estão também constituindo suas identidades, são

significativas as reflexões de Bakhtin sobre a relação entre o autor e o herói, ainda que orientadas para o campo da obra literária.

Ao tratar do acontecimento estético no interior da obra literária propriamente dita, Bakhtin afirma a inevitabilidade da existência de duas consciências que, longe de se fundirem, precisam ser distintas para que uma possa dar vida e acabamento à outra. Essas duas consciências representam, na verdade, as consciências do autor e do herói que, em uma relação marcada pela alteridade e exotopia, compõem os sentidos da obra e lhe conferem dimensão estética. O autor é a consciência de uma consciência, é aquele que dá forma e acabamento à vida do herói e ao seu mundo. Ele representa o excedente de visão que o herói, dentro dos limites de sua existência, não possui. O herói necessita desse olhar que vem de fora, de uma outra posição, para sobreviver como acontecimento estético. Da mesma forma, o herói tem o poder de alterar o autor, na medida em que assume vida própria, permitindo que este possa ver-se também por seus olhos. Para Bakhtin, mesmo na autobiografia, em que, supostamente, o autor poderia coincidir com o herói por estarem no plano de uma mesma vida, ocorre entre ambos uma relação de alteridade em que o eu-autor se transforma em um outro para si mesmo ao materializar-se, na obra, como o herói. Sendo assim, o que temos, na criação estética – e, como já vimos, também na criação da vida –, é um permanente encontro de consciências que se alteram mutuamente, em que cada uma necessita de uma posição que extrapola seus próprios limites para dar-lhe acabamento e sentido.

É importante trazer à tona as considerações de Bakhtin a respeito das distinções entre representação e arte, já que as brincadeiras das crianças são um de nossos focos privilegiados. Partindo do exemplo de um menino que, em sua brincadeira de faz-de-conta, passa a ser o chefe dos bandidos, Bakhtin argumenta que, na esfera dessa representação, a criança não faz outra coisa a não ser imaginar-se pelos olhos do bandido com o qual se identifica no momento da representação, passando a viver a vida do bandido. Essa representação, diz ele, pode vir a ser uma atividade artística embrionária quando a esta se agrega uma platéia, um espectador, que passa a ser seu autor-contemplador, um outro que, ao contemplá-la, lhe confere um outro sentido, para além de seus limites, situando-a como um acontecimento estético. Tais considerações são-lhe úteis no contexto de suas críticas à estética expressiva, cujo conhecimento estético caracteriza-se pela

vivência do estado interior expresso pelo objeto estético, tendo, portanto, a representação e a ilusão como atributos principais. A forma, na estética expressiva, é auto-expressão e está longe de ser definida por uma relação alteritária entre o autor e o herói (Tezza, 1996). Para Bakhtin, o que ocorre na estética expressiva, assim como na representação sem platéia mencionada anteriormente, é uma identificação com o herói, na categoria do eu, considerada por ele como algo muito próximo ao devaneio ou à leitura ingênua de um romance. O que, na verdade, Bakhtin reclama nesse tipo de experimentação do objeto estético ou, no caso, do faz-de-conta é a ausência de uma relação de alteridade entre o espectador e o objeto a ser contemplado ou entre o eu que representa e o objeto a ser representado, posto que, no plano da identificação baseada na busca da semelhança, o que há é uma fusão de identidades, uma espécie de alienação do eu⁸⁰ na vida do herói provocada pela coincidência entre ambos.

Ainda sobre essa questão, Bakhtin ilustra como a identificação entre o espectador e a obra dificulta a compreensão do acontecimento estético ao tratar da dimensão trágica de *Édipo* como algo do qual só é possível apropriar-se na condição de um outro que o olha de fora e lhe atribui o caráter de tragédia, e não mediante a experimentação de sua vida interior.

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja “mais outro” homem, “semelhante a mim (dois homens)”, e sim que, para mim, ele seja “o outro”; é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores – como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à

⁸⁰ A alienação a que nos referimos aproxima-se do conceito marxista, que diz respeito ao estranhamento do sujeito em relação a si próprio, ao produto de seu trabalho e ao trabalho propriamente dito. No contexto da sociedade capitalista, a propriedade privada impõe-se nas relações humanas, transformando o trabalho como atividade humano-genérica consciente em atividade alienada. Nesse sentido, o sujeito torna-se estranho em relação a si próprio, à sua atividade no mundo e ao que produz a partir dessa atividade. Sua obra, fruto do trabalho, é-lhe arrancada para estar sob o poder de outrem, assim como o trabalho torna-se a negação do próprio sujeito e não mais uma atividade que engendra sua realização. O trabalho alienado, para Marx (1972), é, portanto, atividade que se transforma em passividade, força que passa a ser impotência e, por não pertencer mais ao sujeito que a realiza, volta-se contra ele próprio. Com isso, vale ressaltar que a relação estabelecida aqui entre a identificação caracterizada pela fusão do eu com o outro e o conceito de alienação justifica-se pelo fato de que, em ambos os processos, há um estranhamento do eu na relação com o outro, na medida em que este se dilui ao assumir a face do outro. Nessa relação, a criação é inibida em nome da reprodução.

peessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros (Bakhtin, 1992, p. 103. Grifos do autor).

Em contraposição ao que ocorre na estética expressiva, Bakhtin defende uma expressividade que se dá na base da simpatia, denominada por ele como *empatia simpática*, e que diz respeito a uma atribuição de valor ao que é contemplado. Ao invés de uma fusão com a vida do herói, o que há é uma construção de sentidos em relação a essa vida e a como ela é experimentada por aquele que a contempla a partir da categoria do outro. Somente no âmbito dessa relação valorativa é possível, na visão de Bakhtin, a realização de um acontecimento criativo. Como Tezza diz, a consciência estética, no pensamento bakhtiniano, é uma *consciência amorosa que postula o valor* (1996, p. 292), ou melhor, é a consciência de uma outra consciência, as quais se encontram ao invés de fundirem-se. Para além de uma simples metáfora, essa consciência amorosa representa o ato de atribuição de valor presente tanto na relação entre o eu-autor e o herói-outro, no campo da arte, quanto na relação entre o eu e o outro, na esfera da vida, de modo que ética e estética se complementam na vida e na arte (Tezza, 1996).

Tais considerações, quando trazidas para a análise das brincadeiras das crianças e do processo de construção de suas identidades mediante o diálogo com os outros que pertencem ao mundo midiático, abrem brechas para compreender, nessas atividades e processos, as tensões, caracterizadas por movimentos que apontam para uma criação e outros em que a perda da postura valorativa ou a ausência de uma empatia simpática na relação com o outro faz com que a dimensão criativa fique comprometida, em função de um predomínio da fusão do eu com o outro.

6.2.1

No mundo do faz-de-conta, os papéis de autor e herói

Em um jogo de alternância dos papéis de autor e herói, as crianças retiram de textos midiáticos elementos para compor suas brincadeiras e, assim, constituir suas identidades. Trago aqui episódios da pesquisa de campo em que isso acontece, como é o caso da brincadeira de Matheus com a navalha negra,

comentada anteriormente, em que ele alterna os papéis de vilão, que aparece como o protagonista da história e, por isso, pode ser considerado como o herói, no sentido bakhtiniano; o de vítima, aquele que sofre as ações violentas do herói; e o de autor, aquele que conta a história de um lugar diferente daquele ocupado pelo herói, dando-lhe acabamento e sentido.

Em seu faz-de-conta, observamos que Matheus, ao cortar o próprio pescoço com a navalha negra, se coloca tanto no lugar do herói-vilão, aquele que corta, quanto da vítima, aquele que é decapitado, o que fica nítido quando movimenta a cabeça para o lado como se estivesse separada do corpo. Mudando de posição e na condição do herói-vilão, Matheus dirige-se para a vítima e ordena: *Podia pegar sua cabeça, idiota!* Nesse momento, ele faz um movimento que indica estar colocando a cabeça de volta ao corpo.



Figura 23 - Matheus nos papéis de vilão e vítima no faz-de-conta *A navalha negra*.

Não está claro para nós se o ato do herói-vilão justifica-se como um tipo de punição contra algo maligno que a suposta vítima tenha cometido ou se é, na verdade, um simples ato de impingir força e poder sobre o outro. Entretanto, o que fica explícito e mais nos interessa no momento é o fato de Matheus colocar-se, ao mesmo tempo, na posição de autor e herói em seu jogo de faz-de-conta. Os aspectos trazidos por ele para a cena da brincadeira, que compõem a personalidade do herói e a história em que este realiza suas ações, são retirados dos desenhos animados e dos filmes de ação cujos heróis assumem uma identidade ambígua, ou seja, ora salvam e resgatam, ora matam e destroem. Essa contradição é uma característica visível no herói-vilão criado por Matheus, uma vez que sua faceta vil aparece quando a cabeça é cortada e a vítima é morta e, por outro lado, se desfaz no momento em que o próprio vilão exige que a cabeça decapitada seja colocada de volta ao corpo, revertendo, assim, o mal cometido. O retorno da cabeça ao corpo significa o impedimento da morte, a possibilidade de ressurreição, de voltar à vida, fenômeno muito comum nos heróis dos desenhos animados contemporâneos⁸¹. É interessante observar que aquele que mata e faz sofrer também tem o poder de dar vida e fazer viver, movimento que aponta para a metamorfose pela qual o herói passa e que constitui sua identidade.

Matheus identifica-se com esse perfil e, na condição de autor de seu faz-de-conta, compõe o herói de sua história a partir dos outros heróis que povoam sua vida. Heróis estes que ele vive e experimenta na brincadeira e, ao fazê-lo, constitui a si próprio na relação que estabelece com esses outros. São também esses outros heróis que constituem seu ponto de apoio, através dos quais ele consegue ver-se como outro, tornando-se alheio para si mesmo. O processo de busca desse ponto de apoio, situado fora de si próprio e que possibilita olhar para si mesmo de um outro ângulo, remete, para Bakhtin, à objetivação ética e estética.

Resgatando as reflexões de Bakhtin sobre a representação na brincadeira infantil, podemos questionar sua relação com o que o autor define como acontecimento estético. Como vimos, a representação em si implica uma identificação com o protagonista nos limites de sua própria vida. No caso do faz-de-conta, ela só aparece como acontecimento estético no momento em que se abre para uma platéia, para um outro que, como contemplador, lhe confere a dimensão

⁸¹ No anime *Dragon Ball Z*, o protagonista Goku, em sua segunda fase da saga, cresce, torna-se homem, morre e ressuscita duas vezes.

criadora. Mais do que entender a brincadeira de Matheus com a navalha negra como uma atividade artística embrionária ou não, trata-se aqui de compreendê-la como uma atividade que põe em jogo a forma como o menino experimenta a alternância dos papéis de autor e herói simultaneamente ao retirar do mundo midiático elementos para compor sua brincadeira, dando vida a um herói que ele não apenas representa, mas também o constitui. Além disso, minha intervenção, na condição de quem observa, filma e se engaja na brincadeira da criança, ainda que como aquele que pergunta para poder entendê-la, em momento algum pode ser negligenciada. Minhas perguntas e reações diante da brincadeira de Matheus provocam o aparecimento de um outro lugar também assumido por ele, que é o de narrador, daquele que fala sobre o acontecimento. É desse lugar que Matheus pode conferir ao seu próprio faz-de-conta o que Bakhtin denomina de acabamento estético ao atribuir sentido e valor ao enredo que cria e ao herói que assume. É, portanto, desse lugar que ele se constitui como autor.

Enquanto filmo Matheus brincando, conversamos sobre o que acontece:

Raquel: *Você tá brincando de quê?*

Matheus: *A navalha negra.*

Raquel: *E o que que é uma navalha negra?*

Matheus: *É uma navalha muito negra, que é afiada mesmo.*

Raquel: *Mas, que é isso?! Mas pra que que serve isso?* (Pergunto assustada ao ver Matheus cortando o próprio pescoço com a faca de brinquedo).

Matheus: *É uma navalha muito negra, que é muito afiada.*

Matheus: *Isso aqui?* (Dirige-se para mim, olhando para a câmera). *É pra cortar a pessoa.*

Raquel: *O que você fez, Matheus?! O que você fez agora?!* (Fico cada vez mais apreensiva com o que vejo, principalmente neste momento em que Matheus movimenta a cabeça como se estivesse separada do corpo).

Matheus: *Tirei a cabeça.*

Colocando-se no lugar do autor, fenda que se abre a partir da interlocução que estabelecemos ao longo da brincadeira, Matheus, em uma relação de alteridade e exotopia com seu próprio faz-de-conta, fala sobre a história que lhe dá fundamento e seu papel de herói como se fosse um outro. Isso aparece claramente quando, mediante minha pergunta a respeito do que está brincando, Matheus responde: *A navalha negra*. Sua resposta mais se assemelha ao título de uma história. Ele responde minha pergunta, anunciando o tema da história de seu faz-de-conta, o que reitera a postura autoral que assume. Além disso, confere à sua

história tom, forma e sentido. Ainda nessa posição, Matheus agrega à navalha atributos, de modo a acentuar seu poder destrutivo e, por conseguinte, a ação violenta que o herói pode empreender com ela: *É uma navalha muito negra, que é muito afiada*. Na verdade, a navalha negra, como Matheus enfatiza, do lugar de autor, representa muito mais do que um simples acessório utilizado pelo herói. Ela é a peça-chave que constitui a identidade do herói, uma vez que, estando em suas mãos, o torna poderoso e capaz de realizar seus feitos. Ao dar vida a essa imagem, materializando-a na figura do herói com a navalha negra, Matheus coloca-se fora do acontecimento de seu faz-de-conta e, assim, confere-lhe acabamento estético.

Quando tenho à minha frente uma figura simples, uma cor ou uma reunião de duas cores, um rochedo real ou o refluxo do mar na praia, e tento adaptar-lhes uma abordagem estética qualquer, devo antes de mais nada dar-lhes vida, convertê-los em heróis em potencial, marcados por um destino, devo dotá-los de uma orientação emotivo-volitiva, personificá-los; esse é o meio que permite instaurar uma abordagem estética, condição principal de uma visão estética, mas a atividade propriamente estética ainda não começou, na medida em que apenas estou vivendo a imagem a que dei vida (...) Devo, ainda que seja apenas em minha imaginação, pintar um quadro ou escrever um poema, construir um mito no qual o fenômeno dado será o herói de um acontecimento acabado que o engloba, o que é impossível se permaneço no interior da imagem dada, e implica que eu me situe fora do acontecimento (Bakhtin, 1992, p. 82-83).

Um outro aspecto significativo é a construção de sentidos presente no diálogo que Matheus e eu estabelecemos, que se realiza nas antecipações feitas por cada um de nós a partir das imagens ou visões tecidas sobre o outro. Nesse processo dialógico, essas imagens e visões alteram-se e outros sentidos são construídos mediante os enunciados e as reações que vêm do outro. O tom violento da história e a crueldade das ações do herói não são fortuitos. Como já dissemos, esses sentidos constituem-se na interface da criança com os textos midiáticos, em que as ações violentas são cruciais no enredo da vida dos heróis. Mas não apenas isto. Vimos anteriormente que a violência é, sem dúvida alguma, um tema cada vez mais presente na vida social das crianças no mundo contemporâneo. A convivência das crianças com atos violentos, situações marcadas pela violência, discursos que justificam a violência como forma de se defender contra ela e armas como signos de poder tem fornecido elementos significativos que incrementam seus imaginários, fazendo-se presentes em suas brincadeiras e jogos. Tais elementos também constituem seus valores e, por que

não dizer, suas identidades. Como Bakhtin diz, os outros, que participam de nossa vida e nela são heróis, precisam ser autorizados e validados por nós. Assim, esses outros legitimados passam a orientar-nos, na medida em que seus valores são significativos no contexto de nossas vidas. É na relação com esses outros, heróis da ficção ou de carne e osso, que povoam seu imaginário e têm a violência como um valor, que Matheus traz à tona atos violentos como sentidos e valores visíveis em sua brincadeira.

Afirmar que Matheus é uma criança violenta porque brinca de navalha negra seria banalizar a complexidade do processo cultural e subjetivo que se desenrola no ato de brincar e na interlocução estabelecida comigo, um outro, adulto, pesquisador e portador de um olhar diverso. É na ênfase da alteridade aberta pela minha presença e participação no decorrer da brincadeira que a questão da violência de Matheus passa a assumir outros contornos. Discutimos anteriormente como a criança, ao ter a violência como tema de suas brincadeiras, contrapõe-se à visão adulta da fragilidade infantil, assim como desafia seu próprio medo. Nesse sentido, a navalha negra, muito negra, afiada, que corta pessoas, representa, no contexto dessa interlocução, signo de poder assumido por Matheus, na tentativa de se colocar como alguém que, longe de ser definido como frágil ou inocente, é capaz de desafiar seus próprios fantasmas e medos. Ser destemido é um dos principais valores que Matheus assume no faz-de-conta, na relação que estabelece comigo e na própria vida diante dos outros, adultos e crianças, com quem convive e que têm a violência como uma de suas marcas.

Retomando a composição do herói representado por Matheus, podemos, também, afirmar que tanto o desafio ao medo quanto a reversibilidade da violência cometida são aspectos que o caracterizam. Nos contos de fada, a trajetória dos heróis, afirma Bettelheim, envolve a superação de si mesmos e não a vitória sobre os outros. O autor, assim, destaca que a missão do herói, muito mais do que exercer poder e força sobre os outros, é a busca de autonomia e a superação de sua própria vileza. Esses aspectos estão presentes na brincadeira de Matheus, que, ao viver, na pele do herói, situações violentas, desafia seu próprio medo e ao reverter o crime que comete, supera seu lado vil e cruel, aspecto marcante do antagonismo que caracteriza seu herói.

6.2.2 Criando histórias e compondo identidades

Não são apenas as brincadeiras territórios privilegiados para que as crianças experimentem os papéis de autor e herói, mas também as histórias por elas criadas, que, como vimos, assumem caráter lúdico. Trazemos, então, aqui histórias criadas pelas crianças, em que o processo de criação de heróis, com base em textos midiáticos, remete também à constituição de suas identidades. Como Jones aponta, as histórias criadas pelas crianças a partir de imagens que estocam dos desenhos animados, filmes e videogames cumprem uma dupla função: permitem-lhes construir sentidos sobre os textos midiáticos que circulam em sua vida cotidiana e oferecem-lhes um senso de autoria em relação às suas emoções e a si próprias.

Como já vimos, o sonho de Iago inicia-se quando ele próprio relata para mim o sonho que teve com um terrível *alligator*. A história trata das aventuras de Iago e um poderoso Rottweiler, seu fiel companheiro, contra as investidas do monstruoso *alligator*. Da mesma forma como, na brincadeira com a navalha negra, minha participação através das perguntas sobre o que acontece no faz-de-conta mobiliza em Matheus o papel de autor, na história de Iago, minha intervenção também desencadeia o aparecimento desse lugar no processo de construção da narrativa. Há diversos momentos, ao longo da história, em que essa autoria, construída no processo de interlocução, é visível. O tom de suspense que Iago confere à história é a característica mais marcante desses momentos, à medida que aparece exatamente nas situações críticas, seja para anunciar um personagem, seja para enfatizar as façanhas do herói. O suspense, marca que Iago encontra para acentuar a aventura e a ação em sua história, é algo que aproxima, e muito, seu texto da narrativa de um filme de ação ou até mesmo de um desenho animado. Logo no início de seu relato, vemos que o suspense representa a forma como Iago anuncia a entrada do vilão na trama, assim como o perigo, a ação e a aventura que dão vida ao herói: *Eu tava tomando banho na lagoa mesmo. Aí, aí, quando levantou. Eu vi uma coisa assim estranha. Aí, quando veio por baixo de mim, me mordeu. Aí, me puxou pra debaixo d'água. E começou a me puxar.* Esse suspense provoca em mim a curiosidade sobre a *coisa estranha*, um desejo de saber que faz com que Iago, assumindo o papel de autor, se dedique a compor o

vilão – o *alligator* –, atribuindo-lhe características requintadas, no sentido de aproximá-lo a um monstro terrível, e, ao fazê-lo, também está compondo o herói – no caso ele próprio –, pois a criação de um monstro poderoso exige a criação de um herói à sua altura, já que sua missão é destruí-lo.

Raquel: *Que coisa foi essa?*

Iago: *Era um Alligator.*

Raquel: *Um Alligator!*

Iago: *É. O bicho tinha 30 metros.*

Raquel: *Nossa!*

Iago: *E ele pesava 50.000 quilos.*

Raquel: *E como você encarou esse bichão?*

Iago: *Eu tava com um arpão. Eu joguei o arpão dentro da boca dele. E aí não adiantou nada.*

Raquel: *Ah! Também um bicho tão grande assim, né?*⁸²

Em seguida, com um novo suspense, Iago anuncia a entrada de um outro personagem na história que pertence à vida do herói: o cão Rottweiler. A forma que Iago confere a esse personagem aproxima-se muito à de personagens dos desenhos animados contemporâneos, como *Pokémon* e *Digimon*, em que os monstros são fiéis companheiros dos meninos-heróis Ash e Tai Kamiya, respectivamente. Assim como Ash e Tai são responsáveis pela performance de seus Pokémons e Digimons, através de treinamentos e “digievoluções”, Iago aparece como o dono do Rottweiler, o que lhe dá uma certa responsabilidade pelos feitos de seu companheiro.

Iago: *É. Mas quando eu tinha uma coisa, eu peguei ele assim pela boca, fechei a boca dele, tirei minha perna da boca dele, assim oh! Quando eu peguei o rabo dele. Eu peguei o rabo dele e puxei pra fora d’água. Aí, comecei, só que ele mordeu, me puxou pra água de novo.*

Raquel: *Nossa Senhora!*

Iago: *Aí, até que veio um ... É... Aí, veio, aí veio um Rottweiler. O bicho era fortíssimo. Aí, o bicho... Olha o tamanho dos músculos do meu Rottweiler! (Iago mostra os músculos). O bicho era assim, enorme! O meu Rottweiler era assim.*

Raquel: *O Rottweiler? O Rottweiler era seu amigo?*

Iago: *Era. Eu era dono dele. Até que ele mordeu o rabo do crocodilo. Ficou balançando, balançando, balançando, ele jogou o crocodilo pra água.*

Novamente, a partir do suspense, Iago desenlaça a trama, colocando-se em cena como o herói destemido, aquele que, por fim, destrói o vilão, o *alligator*.

⁸² Optamos por repetir trechos da história, no sentido de facilitar a compreensão das análises aqui desenvolvidas.

Nem mesmo o Rottweiler foi capaz de tamanha bravura. Iago, nessa parte da história, confere acabamento ao seu herói, tornando-o o único responsável pela destruição do monstro e aquele que, com sua arma, aparece como o mais poderoso da trama.

Raquel: Nossa! E aí você conseguiu se salvar.

Iago: Não! O crocodilo quebrou a porta. Caramba! O bicho era fortíssimo! Aí o Alligator mordeu. Aí até que eu tinha uma arma, que eu peguei uma espingarda. Eu mirei na boca do Alligator. Aí, boom! Explodiu o Alligator.

O desfecho que Iago dá à história reitera o gênero por ele eleito – o sonho – para caracterizar sua narrativa quando diz: *Aí, depois, aí depois, eu fui pra casa pra ir dormir. Aí quando eu acordei, meu sonho acabou.*

Em todos os momentos da história, Iago vai compondo a trama, o herói e os outros personagens a partir de minhas reações diante dos fatos que narra e dos discursos, cujos representantes são os outros validados por ele, que constituem o texto de seu imaginário. Se, por um lado, o diálogo com um outro, interlocutor cuja presença marcada por espantos, perplexidade e admirações diante da saga que se desenrola, provoca em Iago a inserção de elementos cada vez mais sofisticados na história, que acentuam seu caráter de ação e suspense, por outro, o diálogo com os heróis virtuais dos filmes de ação, desenhos animados e videogames permite-lhe dar forma e sentido ao herói que cria e ao criá-lo na ficção, experimenta-o nos sonhos, nas brincadeiras e nos modos como se posiciona diante dos outros na vida social. Mais uma vez, ser poderoso e destemido aparece como o ingrediente mais valorizado para Iago na composição de seu herói fictício e da imagem de si próprio como alguém que, potencialmente, se aproxima desse herói, seja na relação comigo, esse outro-adulto que o interpela no momento de criação da história, seja na forma como se apresenta para os outros. Nesse sentido, ao relatar seu sonho, Iago não apenas cria uma história, mas também constitui sua própria identidade na relação com os discursos midiáticos que elege para compô-la, construindo valores, como poder e coragem, que o aproximam dos heróis midiáticos. Além disso, tal como analisamos na brincadeira com a navalha negra de Matheus, temos, no processo de criação da história de Iago, a presença da alteridade e exotopia como movimentos desencadeados tanto pelo contexto de interlocução que lhe dá origem, quanto pelo gênero da narrativa,

o sonho, que dele exige, desde o início, a não coincidência com o herói, já que sua façanha se realiza no campo da ficção. Tais aspectos provocam em Iago um distanciamento em relação ao próprio texto e ao seu herói, no momento em que se coloca no lugar do autor, aquele que, a partir de um outro olhar, confere acabamento ao acontecimento.

O processo de criação da história que dá origem à animação *Jurassic Park III* é um outro episódio da pesquisa que aponta para o processo de constituição de identidades presente no jogo dos papéis de autor e herói assumidos pelas crianças. Como já dissemos, essa história é fruto de uma produção coletiva, em que cada criança, por vez, compõe uma parte da trama. Neste momento da análise, interessa-nos, sobretudo, a forma como os meninos, principalmente Matheus e Iago, insistem, no decorrer do processo de criação dessa história, em se destacar como os heróis invencíveis, aqueles que jamais podem ser derrotados pelos dinossauros, entrando em confronto com os que não atendem a essa demanda. Nessa disputa, analisamos, em especial, como, em diversos momentos, Matheus e Iago dedicam-se a criar heróis que, ao invés de se constituírem como personagens que se inserem no fluxo da trama, representam muito mais eles próprios, suas intenções de manifestação de poder perante o grupo e seus desejos de se apresentarem como protagonistas da história.

Alexia: Aí, quando ele pisou, aí ele saiu correndo, correndo. Aí, quando eles pararam, o Matheus e a Joice, os dinossauros comeram eles.

Raquel: Comeu eles?

Alexia: É. A menina comeu o menino e o menino comeu a menina.

Raquel: É mesmo?! Nossa!

Matheus: Ah! Eu não mato o dinossauro, não é?! Eu atiro quatro flechas vindo da garganta, entra na garganta dele...

Raquel: Então, o Matheus... Olha, o dinossauro tá correndo atrás de você, já tá com a boca aberta pra te, pra te comer. O que você faz?

Matheus: Eu fico parado, eu fico parado. Depois, quando ele me engole pronto. Quando ele me engole, da minha mão sai uns ganchos. Aí, depois eu faço assim com a minha mão e... Eu enfio no dinossauro e parto ele ao meio. Eu saio do dinossauro. E lá vem o Rex. Eu corto a garganta do Rex. Ele cai no chão. Depois, daqui a trinta e quatro mil anos, ele virou ossos. Foi para um museu.

Raquel: Aparecem mais duas pessoas na história?

Alexia: É porque aquelas outras duas morreram. Porque comeu, comeu pela cabeça.

Matheus: Oh, ele não me matou, não! Ele me engoliu e eu cortei ele.

Em contraste com outras crianças, a participação de Matheus no processo de produção da história caracteriza-se pela preocupação com a criação de si próprio como um herói de destaque na derrota dos dinossauros. Pouco importa, para ele, a presença dos outros personagens ou o que fazem, desde que não entrem em choque com seus interesses, pois o que está em jogo é criar situações e ações que fazem dele indestrutível, poderoso e destemido. Isso fica claro quando Matheus resiste a aceitar o destino que Gustavo dá ao seu personagem, como forma de contrariar a imagem de super-herói imbatível que ele insiste em criar para si próprio.

Gustavo: O Matheus jogou o arco-e-flecha no Rex, aí o Rex comeu o arco-e-flecha, aí depois, é... O Matheus tentou de novo e não conseguiu, aí, de repente, o Rex deu uma rabada no Matheus que o Matheus foi parar lá nos Estados Unidos.

Raquel: Caramba! Você foi parar nos Estados Unidos com a rabada do Rex!

Matheus: Ah, é, é! Eu vou falar uma coisa, oh! Aí, de repente, chegou o Tírex, que é um dinossauro que eu descobri.

Suzana: Lá nos Estados Unidos?

Matheus: Não!

Suzana: Ué?! Mas, não foi parar lá?!

Matheus: Não!

Raquel: É. Levou uma rabada.

Matheus: Ele deu outra rabada e eu voltei pra, pra cidade. De repente, ele deu, o Rex, uma rabada em você (Matheus aponta para Gustavo). Tu parou lá no Japão, na China.

A necessidade de Matheus de reverter o trecho da história criado por Gustavo mostra a forma como ele se relaciona com a intervenção do outro, principalmente quando esta se contrapõe aos seus esforços de manter-se como o super-herói. Se retomarmos as considerações de Bakhtin sobre a relação entre o autor e o herói e a alteridade necessária que um deve estabelecer com o outro no processo criativo, o que vemos aqui é a coincidência do autor com o personagem, resultante de uma identificação que sufoca a criação ao abandonar o olhar alheio. A alteridade, diz Amorim, no ato criativo, é um fato que se opõe à coincidência.

Na verdade poderíamos resumir a fórmula da criação dizendo que lá onde há fusão, a criação não se dá e que a alteridade é sua condição prévia (Amorim, 2001, p. 125).

Sendo assim, na competição acirrada pelo lugar do protagonista, a autoria de Matheus fica comprometida, visto que ele não consegue se distanciar de si mesmo

e da auto-imagem que cria como herói. Confundindo-se com o herói, Matheus desloca-se do lugar do autor, daquele que olha o herói de fora e, a partir dessa posição, lhe atribui forma e sentido. Seu interesse volta-se para ele próprio e para sua condição de herói poderoso e destemido, definida pela forma como se vê perante o auditório social com o qual interage, composto pelas outras crianças da turma e por nós, professoras e pesquisadoras. Para ele, a história deixa de ser um texto coletivo, tecido por várias vozes, idéias e intenções, para transformar-se no espelho, em que, de modo narcísico, apenas sua própria imagem pode ser refletida.

Ao percebermos a empreitada de Matheus, nós, adultos, procuramos desafiá-lo, no sentido de questionar a disputa, mostrando que, mesmo como herói, ele poderia viver momentos difíceis, em que seu poder e força seriam postos em prova, e defendendo a manutenção da parte da história criada por Gustavo. Nossa intervenção volta-se, todo o tempo, para a sobrevivência do caráter coletivo da história através da emergência de diferentes pontos de vista. Em nome disso, resistimos ao fato de a disputa entre os meninos sufocar as vozes das outras crianças por entendermos que esta não poderia se tornar um duelo entre titãs, uma disputa em que prevaleceria o compromisso de ser melhor do que o outro como forma de demonstração de poder⁸³. Mais do que cumprir uma tarefa que assumimos juntos – a produção da história para a animação –, nossa postura é trazer à tona, no processo de criação da história, uma questão ética, tão abalada pelos ideários de onipotência e super-poder vigentes nos textos midiáticos que circulam no cotidiano das crianças, voltada para o reconhecimento do outro em cada ato e pensamento que realizamos, ao invés de descartá-lo em nome da manutenção de uma supremacia.

Assim como Matheus, Iago entra na história, dando vida a um herói que também expressa seu desejo de manifestar poder. Em diversos momentos, essa é a tônica de sua intervenção durante o processo de criação da história.

Iago: *Oh, eu vou entrar com dois arpões, é claro, né?*

⁸³ Cabe aqui acrescentar a distinção feita por Huizinga entre competição e demonstração de poder. Para ele, competir não significa necessariamente o desejo de exercer poder sobre o outro, mas sim o de ter destaque em relação ao outro através de provas de eficiência e competência. O aumento de poder pode aparecer apenas como algo secundário e decorrente dessa conquista. Assim, o que temos na batalha de heróis estabelecida pelos meninos é muito mais a manifestação de poder do que uma competição propriamente dita.

Raquel: *Você entrou na história, então? O Iago é mais um personagem da história. Ele entrou na história com dois arpões.*

Iago: *Tinha dois velociraptors, quer dizer três. E eu tava com uma luva e eles não sabiam do que tinha dentro delas. Aí, eu joguei num velociraptor, mas veio mais um, trinta e nove depois. E depois veio mais quarenta e cinco.*

Crianças: *Um bando.*

Iago: *E depois eles caçam em bando, já que eles caçam em bando, eles vieram todos...*

Raquel: *Vieram todos, mas pra cima de você? Você não precisou da ajuda do Bruno Fernandes?*

Iago: *Não. Não precisava. Eu tinha mais arma. Minha luva tinha umas unhas, tirava assim, oh!*

Raquel: *Você não precisava da ajuda do Bruno?*

Suzana: *E você foi ajudar o Matheus pelo menos?*

Iago: *Eu arranhei eles (referindo-se aos dinossauros). Cada uma travava. Uma travava e a outra cortava a cabeça (reportando-se às unhas de sua luva).*

Raquel: *E seus amigos Bruno, Amanda? Onde eles estavam?*

Iago: *Eles estão na cidade, numa casa de tijolo. O Tirez não vai conseguir derrubar.*

Iago, para acentuar o poder e o caráter de indestrutibilidade de seu herói, preocupa-se, logo de início, em se apresentar com um arsenal: arpões e luvas com unhas pontiagudas. Além disso, exacerba os perigos e ameaças que seu herói enfrenta para enfatizar sua coragem e a competência de suas façanhas. Novamente, a interlocução que estabelecemos com Iago se caracteriza pelo resgate dos demais personagens, com o intuito de articular o acontecimento de seu herói ao restante da história.

Já no final da trama, Iago busca uma forma de superar todos os heróis nela presentes, justificando a sobrevivência de Matheus dentro da barriga do dinossauro quando diz *O Pescoçudo não tinha soltado aquele hálito antes, que é pra digerir*, para, então, resgatá-lo. Ainda assim, não satisfeito com esse fim triunfal, Iago insiste na idéia de ser a única pessoa a sobreviver depois da invasão dos dinossauros na casa de tijolos. De acordo com sua versão, todos são mortos pelos dinossauros, exceto ele, o invencível herói. Em resposta ao nosso questionamento de que a história perderia graça se ele fosse o único sobrevivente, Iago afirma que, sem esse fato, esta deixaria de ter aventura. Por fim, decidimos coletivamente dar um desfecho provisório à história, dando margem à continuidade da saga em que todos sobrevivem.

Assim como Matheus, o papel de Iago no processo de autoria coletiva da história fica, por vezes, comprometido porque prioriza a construção da imagem de si próprio como o mais poderoso, aquele que, inclusive, é capaz de salvar o outro

herói. Mais do que um ato de bondade e solidariedade, o resgate de Matheus representa, para Iago, a conquista de uma soberania ao assumir o lugar de herói dos heróis. Os heróis criados por Matheus e Iago são porta-vozes deles próprios e de seus desejos de manifestação de poder. Dessa forma, visam sufocar as vozes alheias, no esforço de sobrepor-se aos outros heróis e impor-se no curso da história.

Na verdade, o que se coloca em questão, tanto para Matheus quanto para Iago, não é a criação de uma história propriamente dita, mas a participação em um jogo de identidades, que toma a história como pretexto e se desenrola de acordo com as seguintes regras: o poder de destruição, realçado pelo uso e conhecimento de armas; a capacidade e a coragem de enfrentar os perigos, que se acentuam na medida em que a violência do agressor e o risco da ameaça também aumentam; e a conquista da fama. Aquele que consegue lidar com todas essas regras ao mesmo tempo sai vitorioso do jogo. A possibilidade de tornar-se famoso, como um dos aspectos desse jogo, surge em função do contexto em que a história se produz e de suas possíveis conseqüências, já que seu propósito é dar origem a uma animação que, supostamente, pode dirigir-se a um auditório social muito mais amplo do que aquele onde nasce. Para Matheus e Iago, tornar-se famoso significa fazer de seus heróis os protagonistas da história e de si próprios os mais bem-sucedidos do grupo. Assim sendo, a inserção na esfera midiática, uma vez que se vêem como autores, produtores e protagonistas de uma animação, contribui, de certa forma, para que os meninos persigam esse ideal e os impulsiona a compor e a viver tais identidades, jogando com elas na ficção e na vida.

6.2.3

***Yugioh*: Um jogo de cartas e identidades**

Um misto de jogo de cartas com faz-de-conta é o que acontece quando as crianças estão envolvidas com as cartas de *Yugioh*. Temos aí, também, um jogo de identidades, com características bem distintas dos processos abordados até então e que se define pelo modo como as crianças assumem as identidades dos personagens do desenho animado para reviver o duelo que o jogo de cartas

representa. Nesse processo, o desenho animado é a principal referência para a fabulação.

Assim como o menino Yugi, no anime, transforma-se no corajoso faraó do Egito Antigo, Yami Yugi, as crianças durante o jogo transformam-se nos personagens por elas eleitos. Trata-se de representar os personagens a partir de uma identificação com eles, o que, nos termos de Bakhtin (1992), significa viver a vida do personagem por dentro, tendo como objetivo a composição da identidade do jogador. Não basta apenas manipular as cartas, o que importa é jogá-las, assumindo a identidade daquele que lhes confere valor e poder. Nesse processo de identificação com os personagens, regras e estratégias também são definidas e construídas. Vale dizer que, muito mais do que regras oficiais, o que está em jogo são regras de comportamento tecidas nessa relação imaginária com o outro-personagem e que dizem respeito a como agir e ser durante o jogo, condições que também definem quem tem mais poder. Temos aí regras que se originam de uma situação imaginária, bem distintas das que são previamente estabelecidas, mas que não deixam de regular modos de jogar e a situação de jogo propriamente dita (Vygotsky, 1991a).

Representar o personagem, nesse contexto, só ganha sentido perante uma platéia de jogadores porque remete à performance durante o jogo, transformando-se em um artifício para jogar. Esse jogo de representação define-se pela forma como as crianças apropriam-se dos papéis e condutas que singularizam os personagens e pelos significados que lhes atribuem. No jogo, as cartas atuam como instrumentos que complementam a identidade assumida, já que sua finalidade se define por quem a joga, estando na pele do personagem. Ser, por exemplo, Pegasus no jogo significa possuir a carta-armadilha *Olho do Milênio*, que permite ver as cartas do outro. Trata-se, portanto, de um poder que somente Pegasus detém, uma vez que a condição de “vidente” do jogo alheio somente é possível por causa da carta que possui.

João Vitor: *Eu sou o Pegasus.*

Gustavo: *Pegasus vê as cartas por baixo.*

João Vitor: *Por causa do “Olho do Milênio”.*

Gustavo: *Pegasus lê a mente das cartas.*

Gustavo: *Eu sou o Yugi.*

João Vitor: *Yugi tem o “Cordão do Milênio”.*

Gustavo: *Yugi luta contra o mal para salvar o bem do mal.*

Heitor, enquanto joga, fala como se fosse um dos personagens do desenho animado em situação de duelo.

Vinícius, também durante o jogo, imita um dos personagens do desenho animado, gritando: *Ataque final!*

Cabe ressaltar que a representação dos personagens não significa, para a criança, simplesmente imitá-los, mas trazê-los para a cena do jogo como estratégia que expressa tanto conhecimento, construído na relação com o desenho animado, sobre a história que o sustenta quanto poder. É óbvio que tal representação se dá com base em critérios definidos pelas crianças que as orientam a eleger os personagens que, na trama da história e no contexto do jogo, aparecem como signos de sucesso, vitória e competência. Assim, podemos afirmar que a identificação das crianças com os personagens não remete a uma coincidência com estes, visto que opera como artifício para jogar. As fronteiras entre personagem e jogo estão claras e é nessa fronteira que a criança age, fazendo uso da identidade do personagem para poder jogar. A criança relaciona-se com o personagem do desenho animado como jogadora e, nessa relação, coloca-se como autora de regras de comportamento que passam a fazer parte do jogo. Representar os personagens consiste, nesse caso, em uma dessas regras a serem cumpridas pela criança como condição para inserir-se na cultura lúdica que é tecida na relação com o desenho animado e define o jogo. Apropriar-se dessa regra de comportamento significa, pois, compor a identidade do jogador.

6.2.4

O jogo de identidades na vida

Saindo do mundo do jogo e da ficção propriamente dito e voltando-nos para a vida cotidiana, dirigimos nosso olhar para as identidades mutantes assumidas por nós, personagens de nossa própria ficção, sujeitos de carne e osso, crianças e adultos, imersos como estamos na esfera midiática, que nos permite atravessar as fronteiras, cada vez mais elásticas, entre realidade e ficção. São essas identidades, compostas na relação com os discursos midiáticos e assumidas na vida, o foco de nossa análise a partir de então.

Trazemos à tona o caso de Tuany, menina negra que, desde os três anos de idade, usa apliques no cabelo ainda virgem, sob a forma de longas e minúsculas tranças *rastafari*, e tem o desejo de ser loira e branca, tal como sua ex-professora. Conhecemos Tuany aos cinco anos de idade, na primeira turma de Suzana em que trabalhamos. Sua beleza, sagacidade, seu sorriso largo e a liderança que assume no grupo logo despertam nosso afeto e admiração. Seus cabelos longos, mesmo sem serem originais, fazem parte dela, de seu corpo, de sua identidade e da forma como se coloca no mundo, na vida e na relação com os outros. Mesmo causando dores de cabeça e danos visíveis para o couro cabeludo, os cabelos são motivo de orgulho para Tuany, que com eles se vê bela e feliz.

Tuany desenha enquanto conversamos. Em meio a nossa conversa, ela diz que seu pai a chama de Barbie Princesa, sua mãe, de Florzinha⁸⁴ e seu primo mais velho, de Barbie Sonho. Além disso, afirma, com ar de satisfação, que seus pais gostam muito dela porque compram roupas para que seja como Barbie Princesa e Barbie Sonho. Como contraponto ao fato que ela me revela, digo que prefiro chamá-la de Tuany e pergunto o que acha disso. Sem responder diretamente minha pergunta, se gosta ou não de ser chamada pelo próprio nome, Tuany diz: *Poucas pessoas me chamam de Tuany.*

Sarlo (1997), em uma de suas cenas da vida pós-moderna, comenta o apelo que uma adolescente faz aos pais para que financiem sua cirurgia no bumbum achatado, motivo de profunda vergonha. Nessa passagem, a autora mostra como somos sonhados pelos signos culturais – anúncios publicitários, moda, capas de revistas etc –, fragmentos que compõem o mosaico de nossa identidade social.

A cultura nos sonha como uma colcha de retalhos, uma colagem de peças, um conjunto nunca terminado de todo, onde se pode reconhecer o ano em que cada componente foi forjado, sua procedência, o original que procura imitar (Sarlo, 1997, p. 25-26).

Tuany, desde muito cedo, está na busca de imagens que refletem seus ideais de beleza e felicidade. Desejo este que é compartilhado por aqueles com quem convive e que a ajudam a ser bem-sucedida nessa empreitada. São muitas as identidades que compõem Tuany e acoplados a estas estão os signos que lhes conferem valor e legitimidade. Não basta dizer-se Barbie Sonho, Princesa ou

⁸⁴ Uma das protagonistas do desenho animado *As Meninas Superpoderosas*.

Florzinha, é também indispensável, para a menina, carregar os ícones que tornam cada uma dessas identidades crível. Cada objeto que Tuany carrega – cabelo, roupas, fitas – tem algo a dizer sobre ela e sobre seu trabalho de compor a própria identidade. Esforçar-se por ser idêntica a esses personagens significa consumi-los: vestir suas roupas, usar seus apetrechos, agir como elas, fundi-las em um único corpo e em uma única alma. Esse é o esforço de Tuany, de seus pais, do primo mais velho e de todos aqueles que participam de seus sonhos e desejos.

Ainda assim, os objetos continuam escapando de nós. Tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos (Sarlo, 1997, p. 30).

A construção identitária, que se dá na relação de Tuany com os outros midiáticos, baseia-se em uma identificação calcada na coincidência. Retomando as considerações de Bakhtin sobre a constituição da vida cultural e subjetiva na fronteira entre o eu e o outro, vemos que, na perda dessa fronteira, ocorre a fusão e a coincidência com o outro e, por sua vez, a impossibilidade de se ter uma postura valorativa em relação a este, a qual apenas se realiza perante um distanciamento, um outro olhar que altera tanto a vida alheia quanto a própria vida subjetiva, fazendo de ambas objetos de reflexão. Na tentativa de sermos iguais aos outros, perdemos a dimensão da fronteira que nos separa desses outros e nos permite olhá-los sempre de um lugar diverso.

A perda dessa fronteira caracteriza a forma como a menina Tuany traz para sua vida os personagens com os quais se identifica. Nesse processo de identificação, Tuany tem seus desejos e ideais aprisionados na existência, ainda que etérea e fugaz, desses outros midiáticos. Existência esta que se justifica pelo fato de tais personagens, mesmo sem terem uma materialidade, adquirirem vida e identidade, na medida em que representam modos de ser e agir. Barbie Sonho e Barbie Princesa representam a menina branca, de longos cabelos loiros, parâmetro de beleza perseguido por Tuany desde muito cedo. Já Florzinha representa a menina autônoma, corajosa, destemida e poderosa, ícone da atual geração de meninas que, mesmo pequeninas, disputam e conquistam no dia-a-dia espaços de poder, questão que analisaremos mais adiante.

Tuany não é um caso isolado ou uma exceção à regra. Ela é a expressão de uma cultura que lança, dia após dia, produtos, objetos, discursos, personagens e heróis, imagens e espelhos através dos quais os sujeitos se vêem e se refazem. Imersas nesse mercado cultural, em que bens de consumo passam a ser aspectos indispensáveis para a constituição identitária, também estão as crianças de nosso tempo que, desde o momento do nascimento, já se encontram no fluxo acelerado de captura dos ícones e signos que vão compondo suas identidades nômades, indicando quem são, o que fazem e do que são capazes. Desse universo, Tuany retira os signos que a aproximam de ideais de beleza, sucesso, fama e poder, tão perseguidos na esfera midiática e na cultura do consumo.

6.3

Entre a ficção e a realidade: O que significa ser criança poderosa

Ter poder, autonomia e adquirir competências para tornar-se um *expert* – estes são alguns dos desejos que mobilizam as crianças na ficção e na vida real. Vimos que, nos desenhos animados contemporâneos, a criança sábia, autônoma, competente e empreendedora, que prontamente se torna independente dos adultos e apresenta desenvoltura ao lidar com o ambiente tecnológico que a cerca, aparece como o protótipo da criança poderosa.

A questão do poder infantil, presente logo nas primeiras relações da criança com o outro, é amplamente abordada no campo da psicanálise e da psicologia infantil. Para a psicanálise, por exemplo, a onipotência vivida pela criança é decorrente de um momento primordial da vida humana marcado pela indiferenciação entre suas experiências internas e as que vêm do mundo exterior. A criança, ao não se reconhecer como uma entidade separada do outro, com quem se relaciona e supre suas necessidades primordiais de sobrevivência, incorpora-o imaginariamente como parte constitutiva de seu ser, dando origem ao que Freud (1914) denomina de narcisismo primário e Winnicott define como onipotência ilusória⁸⁵.

⁸⁵ Para maiores informações sobre esse assunto, sugerimos a consulta das seguintes obras: FREUD, S. Sobre o narcisismo: Uma introdução (1914). Em *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974 e WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Buck-Morss trata do processo de conquista de autonomia da criança e, portanto, de uma forma de poder que ela passa a adquirir sobre seu ambiente como um paradoxo central na experiência infantil, que se define pelo desejo de tornar-se autônoma, estando ao mesmo tempo dependente dos adultos. Desse modo, temos a submissão infantil à autoridade adulta – e, para isso, as crianças precisam abrir mão de sua onipotência ilusória – como forma de adquirir poder sobre o seu entorno, ou melhor, como uma forma de obter conhecimento e poder para se rebelar contra essa autoridade.

Dependência, poder e autonomia são experiências que ganham sentido nas relações tecidas entre crianças e adultos. Relações estas que, como vimos, não se mantêm da mesma forma ao longo do tempo. Imagens e expectativas que cada um constrói sobre si próprio e o outro, valores que se alteram ao se confrontarem com a experiência alheia são mobilizados no interior de relações entre crianças e adultos, marcadas pela alteridade. Nessas relações, assistimos a cenas em que tensões e contradições dão o tom nos modos como esses sujeitos vivem seus dilemas no mundo contemporâneo. Trazemos à tona algumas delas: crianças exigentes que sabem exatamente o que desejam e quando; consumidoras incessantes que cobram dos pais o pronto atendimento aos seus apelos; crianças autônomas que, desde muito cedo, assumem tarefas domésticas e trabalham, contribuindo muitas vezes para o sustento da família; crianças que tomam iniciativas importantes na vida e driblam os problemas cotidianos, prescindindo da presença adulta; crianças que cumprem obrigações e tarefas diárias, motivadas por aspirações que provêm muito mais dos adultos do que delas próprias, como é o caso daquelas que, ainda muito pequenas, se deparam com agendas lotadas e são levadas a enfrentar o dia-a-dia da concorrência em agências de modelos e atores e até mesmo em escolas, no intento de se tornarem adultos bem-sucedidos e empreendedores no futuro, metas que correspondem aos apelos de visibilidade e competitividade da sociedade de consumo.

Interessa-nos aqui o que as crianças têm a dizer sobre ser criança e ter poder, assim como os sentidos que constroem a respeito dessa questão, seja a partir dos textos midiáticos, principalmente dos desenhos animados que trazem as crianças como protagonistas, seja a partir de suas experiências cotidianas no interior da família, da escola e na relação com outras crianças, em brincadeiras e jogos. Além disso, é de nosso interesse também compreender como tais sentidos

participam da constituição de suas identidades na cultura contemporânea, em que o poder aparece como aspecto relevante. Muitas são as faces que o poder infantil assume na visão das crianças. Do poder mágico, muito próximo àquele que caracteriza diversos heróis da ficção, ao poder pragmático, atributo marcante no perfil dos pequenos heróis dos desenhos animados contemporâneos, cujo alcance é definido em termos de efeitos práticos e eficácia, as crianças vão tecendo, em suas relações com a cultura, sobretudo a midiática, os valores que essas dimensões do poder têm para as suas vidas.

6.3.1 O poder mágico

Em nossa conversa sobre o filme *Jimmy Neutron – O menino gênio*, o tema da criança poderosa aparece como objeto de polêmica⁸⁶. Existe ou não criança com poder – eis a questão que mobiliza as crianças a tomar uma posição, contrária ou favorável, em relação ao assunto e justificá-la. Em meio a esse debate, há aquelas que defendem a existência de criança poderosa apenas no registro da fantasia, do sonho e da imaginação. É nessa dimensão que o poder mágico aparece como possível de pertencer à criança. Embarcando na fantasia, algumas crianças admitem a existência da criança poderosa, falando de seus poderes mágicos ao mesmo tempo em que fazem de nosso diálogo pretexto para o faz-de-conta que criam.

Edson: *Existe menino com poderes?*

Ricardo: *Eu existo!*

Gustavo: *Eu existo!*

Suzana: *Você tem poderes?*

Ricardo: *Tenho.*

Suzana: *Qual o seu poder?*

Ricardo: *Poder mágico. E depois eu posso transformar isso aqui num colégio público.*

Dessa forma, o poder infantil torna-se apenas possível quando presente em um contexto lúdico. Na esfera do faz-de-conta, as formas de manifestação do poder infantil aparecem como mecanismos para superar a contradição entre o

⁸⁶ A polêmica surge a partir de nossos questionamentos sobre como seriam suas vidas se os pais desaparecessem, fato que ocorre no filme.

desejo da criança de agir e a impossibilidade de realizá-lo, devido aos limites impostos pela realidade e, principalmente, pelos adultos. Nesse sentido, ter poder na brincadeira significa, para a criança, resolver as contradições entre o *me deixa*, que remete ao seu desejo de agir, e o *não faça*, que provém dos adultos (Leontiev, 1994). Imersas na dimensão lúdica, as crianças buscam artifícios para justificar o poder mágico que possuem, como faz Gabriel com sua roupa de Super-Homem.

Gabriel: *Você sabia que eu sou o homem mais forte porque eu tenho uma roupa do Super-Homem. E se alguém jogar uma faca em direção desse quadrado* (Gabriel aponta para o centro do peito), *bate e volta.*

Raquel: *Nesse quadrado aqui? Se a faca atingir esse quadrado, ela volta porque a sua roupa é poderosa?*

Gabriel: *É, que é do Super-Homem.*

Embora a imagem da criança poderosa tenha sentido no âmbito da fantasia, já que o poder mágico é o que a caracteriza, esta não deixa de pertencer à realidade da criança. Isso remete ao movimento de aproximação e distanciamento do real, já abordado anteriormente, que representa uma das mais importantes facetas do brincar (Vygotsky, 1991a; Leontiev, 1994 e Rocha, 1997). Como conteúdo da brincadeira, a construção da imagem da criança poderosa dá-se no entrecruzamento da fantasia com a realidade, nos modos como as crianças apropriam-se de seu entorno e, em especial, dos discursos sobre os heróis que circulam na mídia e como elas atribuem a estes outros sentidos, compondo, assim, o texto que dá origem ao seu faz-de-conta. É desse modo que o botão sob a pele de Alexandre, capaz de dar soco, existe de fato. Mesmo como construção imaginária, o botão poderoso adquire realidade, para ele, porque participa de sua vida como brincadeira, que consiste na forma como ele se relaciona com o mundo, significa e experimenta a cultura de seu tempo, conforme podemos observar a seguir.

Alexandre: *Sabe qual é o meu poder? Eu tenho, eu tenho um botão dentro da minha pele que eu aperto, aí vem um soco, bate forte na pessoa.*

Raquel: *Deixa eu dar uma olhada. Como é que é essa coisa do poder? Tá aqui dentro da sua mão?*

Alexandre: *É.*

Raquel: *Mas ele existe mesmo de verdade? Sabe que eu pensei que isso fosse coisa de desenho animado? E não é não?*

Alexandre: *Não.*

Raquel: *Acontece na nossa vida mesmo?*

Alexandre: *Acontece na minha.*

No entanto, admitir a existência desse poder infantil, apesar de suas características fantásticas e de se realizar na esfera lúdica, está longe de ser consensual entre as crianças. Em outra ocasião, quando assistimos ao episódio *Oh, Dynamo* do desenho animado *As Meninas Superpoderosas*, a polêmica sobre a existência ou não de crianças com poder volta a aparecer, só que agora com novos contornos⁸⁷. Edson, que, desde a nossa primeira conversa sobre o assunto, já havia manifestado suspeitas em relação à possibilidade de existência de criança poderosa, afirma categoricamente, dessa vez, ser impossível existir criança com poder, a não ser nos sonhos e na televisão. No trânsito da fantasia à realidade, do poder sobrenatural ao poder com efeitos práticos, Edson desloca-se para o extremo em que o real tem peso maior. Resguardando as fronteiras entre realidade e fantasia, no sentido de mantê-las nítidas, o menino escapa da mediação lúdica para tratar do poder, colocando em dúvida o poder mágico, que antes havia se firmado como típico do mundo ficcional e das brincadeiras infantis, e dando ênfase a uma face do poder diretamente vinculada à realidade. Para ele, ter poder significa alterar concretamente o real. É assim que afirma a inexistência da criança poderosa, já que esta só poderia ser portadora de poderes sobrenaturais, possíveis de se realizar apenas na ficção e na fantasia.

Edson: *Não existe criança com poder aqui.*

Raquel: *Não existe. Por que que você acha que não existe, Edson?*

Edson: *Eu nunca vi. Só existe na televisão.*

Raquel: *Só na televisão.*

Edson: *Também você pode sonhar, pensar.*

Raquel: *No sonho existe criança com poder?*

Edson: *Existe também. Você pode sonhar.*

Edson, ainda não convencido se havia sido enfático o suficiente em sua defesa, aproxima-se de mim, após o debate com as demais crianças, para continuar justificando sua opinião.

Edson: *Sabe, não existe criança com poder. Sabia, um dia eu vi um bandido ali parado e todas as pessoas que não tinham poder... foram embora. Não existe nenhuma criança com poder, sabia?*

Raquel: *Mas, o que aconteceu com o bandido? As pessoas saíram correndo?*

Edson: *A polícia matou e ele morreu.*

⁸⁷ Esse debate ocorreu com as crianças da turma do ano letivo de 2003 e deu-se em função do tema central do desenho animado, que, como já abordamos, trata das aventuras de pequenas meninas dotadas de super-poderes.

Trazendo à tona, por último, essa cena da vida cotidiana, Edson reitera a idéia de que o poder possível é apenas aquele que se exerce na vida real por pessoas que têm autoridade para pô-lo em prática. Nenhuma das pessoas próximas ao bandido pôde detê-lo, apenas o policial, que, com arma e autoridade, teve inclusive o poder de retirar-lhe a vida.

A intervenção de Edson, sem dúvida alguma, promove uma reviravolta na questão sobre o poder infantil e na forma como as crianças passam a se posicionar diante dela. Com sua convicção de que crianças poderosas não existem, Edson abre brechas para que as crianças se embrenhem em uma discussão que remete às diversas facetas que o poder infantil pode vir a assumir, permitindo-lhes ir muito além da polêmica se existe ou não criança com poder. O foco do debate, portanto, deixa de ser o poder em si, como um conceito abstrato, e passa a ser os contextos em que este adquire múltiplos sentidos. A partir de então, uma outra faceta do poder, diversa do poder mágico, aparece como pertencente à vida infantil: o poder pragmático.

6.3.2 O poder pragmático

Entendemos por poder pragmático aquele que, ao contrário do poder mágico, atravessado pela fantasia, visível na brincadeira e no jogo, produz efeitos práticos e se realiza em diversas esferas da vida cotidiana e não apenas no contexto lúdico. Desenhando as fronteiras entre fantasia e realidade e experimentando-as na vida cotidiana, as crianças vão construindo sentidos sobre o que é ter poder e ser poderoso. Desse modo, o reconhecimento dessa outra faceta do poder infantil por parte das crianças jamais descarta a presença do poder mágico em suas vidas, principalmente no que diz respeito à dimensão lúdica. Interessa-nos aqui compreender como ambas as facetas do poder infantil representam os significados que o poder assume na vida das crianças e como estes participam do processo de constituição de suas identidades.

Dando continuidade à polêmica instaurada por Edson, as crianças passam a discutir quem é de fato poderoso ou não.

Gustavo: *Eu tenho poder de verdade.*

Raquel: *Poder de verdade mesmo?*

Heitor: *É mentira!*

Edson e Heitor: *É mentira! É mentira! É mentira!*

Gustavo: *Então, por que você faz malcriação em casa, hein?! Por que você faz malcriação em casa com a sua família? Eu sei que você faz malcriação em casa com a sua família.*

Raquel: *Criança poderosa é criança que faz malcriação em casa?*

Gustavo: *Eu não sou poderoso.*

Edson: *Eu não tenho nenhum poder.*

Gustavo: *Você faz muita malcriação pra tua mãe.*

Gustavo é quem aponta para o aspecto pragmático do poder infantil, em contraste com o poder mágico, quando afirma que tem *poder de verdade* e questiona o fato de os outros meninos fazerem *malcriação em casa com a família*. As outras crianças, inclusive Edson, entretanto, reiteram a impossibilidade de existência de poder na criança, baseando-se no poder mágico que só é possível na brincadeira e na fantasia. O *poder de verdade* a que Gustavo se refere coloca em questão um poder concreto que a criança possui e se efetiva nas relações estabelecidas com os adultos. Assim, fazer *malcriação em casa com a sua família* significa ter poder sobre os adultos, o qual pode se manifestar através de barganhas, rebeldias, chantagens e diversos outros mecanismos voltados para conseguir dos adultos aquilo que se deseja. É interessante observar que Gustavo, embora seja quem traz à tona o poder concreto – *de verdade* –, presente na relação da criança com os outros, no caso, os adultos, entra em contradição ao afirmar, por fim, que não é poderoso. Mesmo ciente de que esse poder existe e se realiza de fato na sua vida e na das outras crianças, Gustavo, por não querer admitir em público sua faceta rebelde e poderosa porque está diante de outros, adultos – professoras e pesquisadora – e crianças, interlocutores que supostamente poderiam reprovar tal atitude, acaba por negar ser uma criança poderosa.

Por realizar-se nas relações entre adultos e crianças, que cultural e historicamente se assentam em hierarquias bem definidas, esse aspecto do poder pragmático, apontado por Gustavo como algo que a criança exerce em suas relações cotidianas com os adultos, aproxima-se, e muito, das considerações de Foucault (1993) sobre os múltiplos exercícios de poder que se instauram na vida cotidiana. O autor constrói uma análise do poder voltada para as práticas sociais e mecanismos que penetram e se espalham pelo tecido social. Apesar de considerar

que tais práticas e mecanismos possam ser cooptados por instrumentos mais amplos de poder, Foucault não se detém em compreender o poder como um mecanismo que se origina em uma esfera centralizadora para, então, se pulverizar em minúsculas redes sociais. Para ele, o poder é autônomo e anônimo, visto que se relaciona diretamente com seu alvo para produzir efeitos reais e concretos. Além disso, por ser circular, microscópico e capilar, o poder atua em redes, fazendo com que os indivíduos exerçam e sofram sua ação simultaneamente. Nesse sentido, Foucault afasta-se de uma concepção de poder que postula, de um lado, a intervenção dos que o detêm e, de outro, a submissão daqueles que sofrem sua ação, afirmando a existência de uma trama em que o próprio exercício de poder participa da constituição dos sujeitos. Em sua teoria, o poder materializa-se nos corpos, nos gestos, nos discursos, em cada espaço da vida cotidiana. Sua realidade e manifestação são plurais, daí a importância de nos referirmos, na abordagem foucaultiana, à existência de poderes que estão ao mesmo tempo em toda parte e em nenhum lugar, constituindo-se como mecanismos errantes e anônimos que penetram e se enredam nas tramas do cotidiano.

O reconhecimento desse poder microscópico e capilar, que se efetiva nas relações cotidianas com o outro e mediante negociações entre valores e demandas, faz-se presente na argumentação de Gustavo. No mundo contemporâneo, onde a criança, dia após dia, interpela os adultos com seus apelos e reclama pelo direito de ser ouvida e atendida nesses apelos, reivindicando reconhecimento de seu lugar na cultura, não resta dúvida de que o poder exercido pelas crianças na relação com os adultos tem se tornado cada vez mais explícito. É óbvio que admitir esse fato não significa afirmar a dissolução por completo da autoridade e do poder adultos sobre a criança. Como vimos, o que aparece como questão nas relações entre adultos e crianças na vida contemporânea são os novos contornos que a autoridade adulta passa a assumir e não tanto se esta perde ou não sua eficácia.

Como já mostramos, o debate sobre a existência ou não de criança poderosa inicia-se a partir do filme de animação *Jimmy Neutron – O menino gênio* quando Edson questiona se existe ou não criança com poder. É nesse contexto que Gustavo, em resposta à questão sobre o que eles fariam se seus pais desaparecessem, tal como acontece no filme, também apresenta um outro aspecto característico do poder pragmático e que está voltado para a busca de competência e expertise.

Gustavo: *Oh, gente! Já pensou se existisse o Pânico com uma faca e ele, ele entrasse dentro da nossa casa escondido de noite e a gente sozinho em casa?*

Raquel: *E aí?*

Gustavo: *Eu ia fazer sabe o quê? Eu ia, eu ia lutar contra ele. Eu vou lutar pra me proteger, proteger, que eu sou forte. Eu vou me proteger pra caramba. Sabe o que que eu faço? Eu como muito e bebo muita água.*

Raquel: *É mesmo? Só pra ficar forte desse jeito?*

Gustavo: *E também eu vejo muita televisão, vejo muita televisão, e também faço sabe o quê? Eu fico brincando. E às vezes, agora que eu ganhei, que eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio.*

Raquel: *Você acha que ver televisão faz você ficar poderoso?*

Gustavo: *É claro! Ver televisão é como se fosse assim: você, é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda, pra lutar muito contra bandido, contra o Pânico e contra a polícia, se a polícia fosse mal. Eu ia fazer isso mesmo. Eu ia lutar pela minha justiça.*

Embora Gustavo faça menção à força para se proteger e defender, o poder, em sua fala, aparece como uma relação entre treino, exercício e aquisição de conhecimentos. Ter poder e ser poderoso remete a um processo de busca de competência a ser trabalhada e exercitada. Comer muito, beber muita água, ver muita televisão e brincar são atividades que, uma vez reunidas, participam desse processo. Vale destacar que tal como a comida e a água, elementos indispensáveis para a sobrevivência, a televisão e a brincadeira, ao estarem associadas a estas, são apontadas pelo menino como alimentos para sua imaginação e, portanto, como ingredientes necessários para que seja forte e poderoso. No entanto, não basta ter todos esses elementos reunidos, a conquista desse poder, que aqui claramente se associa à competência e expertise, envolve uma forma de manipulá-los para potencializá-los. É aí que aparece a função do treino e do exercício quando Gustavo refere-se à forma como brinca com a corda – *eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio* – e ao significado que atribui para o fato de ver televisão e ficar poderoso – *é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda*. Nesse último aspecto, o que se coloca em destaque é o modo como se obtém conhecimento na relação com a televisão, marcada por um tipo de treino e exercício, que aparecem sob a forma da repetição. Essa imagem do treino fica nítida quando Gustavo traz a ilustração do jogador de

futebol que, ao fazer um gol, tem a bola de volta repetidas vezes, como forma de se tornar cada vez mais forte e poderoso.

Essa mesma imagem aparece no modo como as crianças se relacionam com o desenho animado para jogar as cartas de *Yugioh*. Na medida em que o desenho animado é o que fornece regras e estratégias para o jogo, assistir a seus episódios, um após o outro, envolve uma espécie de treinamento para adquirir conhecimentos sobre as cartas e, assim, poder jogar. Temos então, nessa experiência lúdica, o reflexo da imagem desenhada por Gustavo, que representa a tríade composta por treino, conhecimento e poder.

Entretanto, não é apenas o treino a marca exclusiva dessa relação que a criança estabelece com a televisão. Se considerarmos o ato de ver televisão também como brincadeira, temos a repetição como uma atividade que a caracteriza. Fazer de novo, repetir duas ou até mil vezes, se assim for possível, são modos pelos quais as crianças lapidam cada experiência e saboreiam a intensidade de vitórias e triunfos (Benjamin, 1985). A bola que vai e volta, como alusão à repetição, é a expressão do hábito como marca da brincadeira. “*Fazer sempre de novo*” mais do que “*fazer como se*”, diz Benjamin (1985, p. 253. Grifos do autor), é a essência do ato de brincar, nascedouro do hábito que se traduz em prazer.

Retomando a questão do poder infantil, vemos que Gustavo o define como conquista de competência através do treino, que envolve investimentos e esforços pessoais. Essa definição aplica-se, de forma surpreendente, à análise de diversas outras situações e passagens do trabalho com as crianças, em que a relação entre saber e poder é muito nítida na constituição da identidade da criança poderosa na cultura contemporânea. Além disso, como metáfora dos atuais mecanismos de controle vigentes em nossa cultura, aspecto que analisaremos em seguida, a fala de Gustavo mostra como as crianças vêm se apropriando dos discursos atrelados a esses mecanismos ao traduzi-los para a sua linguagem, dar-lhes sentido e torná-los parte de suas vidas.

6.4

O poder como competência e expertise

Como metas a serem perseguidas pelas crianças desde muito cedo, a competência e a expertise passam a ser valores presentes na infância contemporânea, além de se constituírem como sentidos que permitem compor a identidade da criança poderosa. Estando presentes tanto na esfera do consumo quanto na esfera lúdica, tais valores vão delineando as práticas sociais das crianças. Debruçando-nos sobre aspectos da cultura lúdica infantil na contemporaneidade, podemos visualizar como a busca por competência e expertise é realizada pela criança ao estar imersa em uma rede que conecta suas experiências lúdicas com as esferas da mídia e do consumo. Assim, retomamos aqui os modos como as crianças jogam as cartas de *Yugioh* e, em especial, como elas se constituem como jogadoras ao estarem inseridas na rede transmídia, que, como já abordamos, promove a conexão entre o jogo de cartas, o consumo e uma diversidade de mídias, incluindo o desenho animado. Vimos que as crianças, ao entrarem no jogo, são produtoras e aprendizes de regras orientadas não apenas para o jogo propriamente dito, mas principalmente para a cultura lúdica que o abarca. Dessa forma, elas iniciam uma trajetória de busca de informações, saberes, condutas e artefatos – como é o caso da coleção de cartas –, considerados como indispensáveis para que possam decifrar a senha de acesso a essa cultura lúdica. Nesse sentido, tornar-se jogador é a tarefa mais importante – e talvez a mais complexa – a ser cumprida pela criança, tendo em vista o conjunto de regras e valores a ser aprendido e trabalhado por ela no momento em que se insere e participa de uma cultura lúdica, como destaca Sutton-Smith (1997, p. 106).

O brincar refere-se à ontologia de ser um jogador e os sonhos que isso sustenta. Refere-se apenas indiretamente à epistemologia de criar outras formas de competência⁸⁸.

Imersas nesse processo de construção e aprendizado de regras e conhecimentos e de busca de informações, as crianças também almejam a conquista de competência e expertise para serem aceitas como participantes de

⁸⁸ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Play is about the ontology of being a player and the dreams that that sustains. It is only indirectly about the epistemology of creating other forms of competence.*

uma cultura lúdica específica, que, como já destacamos, está integrada à vida social mais ampla (Brougère, 1995).

Podemos compreender a cultura lúdica infantil como uma espécie de microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, ao invés de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua. Na verdade, a cultura lúdica encontra na cultura contemporânea energia para se renovar e refazer. Competência associada à informação e ao saber – este é um dos princípios constitutivos da cultura pós-moderna, segundo Lyotard, e que também norteia práticas presentes em determinados contextos da cultura lúdica infantil contemporânea. O autor mostra como no mundo contemporâneo os conhecimentos transformam-se em valores de troca, em moedas, cuja rentabilidade representa a otimização de performances e o investimento na ampliação de competências. Ao invés da dicotomia entre saber e ignorância, o que temos agora, afirma Lyotard, é o contraste entre conhecimentos de pagamento e conhecimentos de investimento. Ter acesso à informação, portanto, é tarefa dos *experts*, considerados como os grandes investidores de nossa era (Lyotard, 1998). Vale destacar, no entanto, a distinção estabelecida por Lyotard entre conhecimento e saber. O conhecimento, para ele, diz respeito ao conjunto de enunciados que visam à definição e descrição dos objetos e são avaliados segundo critérios de veracidade e falsidade. A ciência pertence a esse conjunto de enunciados. Já o saber refere-se a todos os enunciados, denotativos ou não, orientados para dimensões da vida prática, como o saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, que, embora escapem do valor de verdade, são norteados por critérios de eficácia, justiça, felicidade, entre outros. Desse modo, o saber remete ao que Lyotard denomina de “bons” enunciados (1998, p. 36. Grifo do autor), sejam eles denotativos, prescritivos ou avaliativos, que permitem boas performances e demandam uma formação de competências. Os saberes, diz o autor, na cultura pós-moderna, são mercantilizados, ao ponto de não mais serem avaliados por critérios de veracidade ou fidedignidade, e sim por sua utilidade. Configura-se aí o vínculo entre o poder pragmático, que se efetiva nas redes e relações sociais, e os saberes contemporâneos, validados a partir de sua rentabilidade e eficácia.

Uns e outros são julgados “bons” porque estão de acordo com os critérios pertinentes (respectivamente, de justiça, beleza, verdade e eficiência) admitidos no meio formado pelos interlocutores daquele que sabe (*sachant*). (...) O consenso que

permite circunscrever tal saber e discriminar aquele que sabe daquele que não sabe (o estrangeiro, a criança) é o que constitui a cultura de um povo (Lyotard, 1998, p. 36. Grifo do autor).

Esses saberes pragmáticos, atrelados à eficácia, são perseguidos pelas crianças em suas incursões pela mídia e estão presentes tanto na rede transmídia, que caracteriza o jogo de cartas *Yugioh*, quanto nas diversas esferas da cultura lúdica infantil contemporânea. Efetivam-se nas formas como as crianças interpretam e manipulam as cartas, em busca de eficácia para jogar. Inseridas, como afirma Lyotard, nos “*nós*” dos circuitos de comunicação (1998, p. 28. Grifo do autor), as crianças vão adquirindo saberes relacionados a como fazer, agir, definir, dizer, colecionar, jogar, nos diferentes cabos de conexão da rede transmídia – desenho animado, videogame, revistas, coleção de cartas, sites na Internet, para citar alguns –, de modo a construir competências para o jogo e obter uma participação eficaz na cultura lúdica a que este pertence. Com base nesses saberes, as crianças também constroem valores, determinam quem é “bom” ou não, o que é válido ou não e o que tem ou não eficácia, assim como definem quem pode ou não participar de uma cultura lúdica específica, haja vista as práticas de exclusão presentes nos modos de jogar *Yugioh*.

No entanto, proferir “bons” enunciados e, por sua vez, ser um bom jogador não significa apenas ser portador de informações. Como Lyotard aponta, tem o melhor desempenho aquele que, além de saber, é capaz de trazer uma informação suplementar, a qual não basta ser adquirida, mas sim trabalhada através de um novo arranjo das informações já obtidas, ou seja, novas formas de conexão dos dados. Essa capacidade de reordenar e dar um novo sentido às informações e dados adquiridos, ele denomina de imaginação, da qual depende o aumento de eficiência e competência na produção de saber. Não basta adquirir e acumular saberes, o importante é dar-lhes novas configurações, mudar criativamente suas conexões e regras.

Ora, é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos os experts: não existe segredo científico. O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta “imaginação”, que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo (Lyotard, 1998, p. 94. Grifo do autor).

São novos arranjos e conexões de informações e saberes que estão presentes nos modos como as crianças jogam as cartas de *Yugioh*. Ao não se deterem nas regras oficiais, as crianças, agregando ao jogo de cartas características próprias de um faz-de-conta, transformam o ambiente lúdico e instauram uma nova forma de jogar. Novas conexões entre o desenho animado e as informações que possuem sobre as cartas também são estabelecidas, na medida em que são trazidos para a cena do jogo os modos de apropriação dos personagens e suas relações com as cartas. Dessa forma, o que conta no jogo, muito mais do que os saberes adquiridos a respeito de suas regras, é a performance das crianças na interpretação dos personagens ao assimilarem suas características e seus modos de jogar e ser jogador.

Competência e competição formam uma parceria que faz do jogo uma arena de disputas em busca de triunfo e mérito. O desejo de ser melhor do que os outros é o que incrementa, segundo Huizinga, a competição no jogo. No entanto, a conquista desse mérito não se realiza sem esforço. Para competir, há que lutar, exercitar, treinar, aplicar-se, resistir e sofrer. A perfeição é atingida quando, na relação com o outro, há o reconhecimento de que foi possível superá-lo. Como diz o autor, demonstrar superioridade é a arte da competição. Arte esta que está em jogo desde a epopéia dos heróis gregos da Antigüidade, cuja vida de jovem guerreiro carrega as marcas da virtude, da nobreza, da honra e da glória, mantidas sob incessante exercício e perseverança, visíveis no verso de Homero: *ser sempre melhor, ultrapassando os outros* (2001, p. 73). Competir, sendo competente, é, na lógica contemporânea, uma meta que extrapola as fronteiras do jogo para se fazer presente nas demais esferas da vida social e nas relações humanas. Novamente, a identidade do jogador vem à tona como algo que também se constitui no seio dessa parceria. Isso é nítido nos modos como as crianças, na busca de competências para jogar, em suas incursões pela rede transmídia que circunscreve o jogo *Yugioh*, estão competindo como forma de superar o recorde alheio, seja através das cartas e artefatos que possuem ou dizem possuir, seja através dos saberes que revelam em relação ao jogo e à história.

Em pesquisa desenvolvida em lojas especializadas em compra e venda de cartas – sobretudo aquelas relacionadas ao fenômeno *Yugioh* – de centros urbanos de Tóquio, freqüentadas por crianças e adultos, Ito (2004) observa que as crianças compartilham com os adultos as mesmas atividades empreendedoras, interesses e

fascínios envolvidos na coleção de cartas, exceto as condições de acesso a informações e dinheiro que os adultos possuem. As crianças, diz Ito, visando superar tais limitações, criam suas próprias regras e valores locais, operando microeconomias entre pares, que abarcam troca, compra e venda de cartas segundo um sistema muito semelhante ao das redes onde atuam adultos profissionais.

Apesar de não termos nos debruçado sobre como as crianças com que trabalhamos realizam as trocas das cartas de *Yugioh*, podemos afirmar, com base em dados observados em outros contextos, fora do âmbito da pesquisa, que aqui no Brasil as crianças também “comercializam” as cartas e/ou figurinhas que já possuem, como forma de criar condições para manter e sustentar financeiramente a coleção⁸⁹. Se antes o sistema de troca consistia na substituição da carta ou figurinha repetida por uma outra nova, hoje esse sistema realiza-se mediante compra e venda e não mais através de um simples sistema de escambo. Em se tratando do fenômeno *Yugioh*, tal como acontece no Japão e provavelmente em outras regiões do mundo, as crianças aqui estão vendendo as cartas que já possuem para poderem comprar aquelas vendidas por seus parceiros e/ou as novas lançadas no mercado, que, em geral, são as mais raras. Nesse sistema de compra e venda de cartas, as crianças não apenas criam um comércio paralelo, como também contribuem para a circulação da mercadoria – as cartas –, uma vez que venda e consumo se realizam em diversas instâncias: em lojas, em camelôs (comércio ambulante), no caso do Brasil, e entre os pares.

Essas práticas sociais, geradoras de micro sistemas econômicos, são, para Ito, reveladoras do caráter empreendedor da infância contemporânea, que, na sua visão, tem sentidos emancipatórios. Um deles é a autonomia infantil assumida diante das restrições impostas às crianças para que se engajem diretamente no consumo e troca de mercadorias; o outro diz respeito à produção de valores, material e economias simbólicas alternativas que, segundo a autora, refutam e resistem a valores adultos e atuam à margem do sistema capitalista, embora realizem-se sob seu radar e dele dependam.

⁸⁹ Informação que obtive em conversas com meu filho Daniel, de 10 anos, também um *expert* em *Yugioh*, que disse ter vários colegas de turma envolvidos nesse sistema de compra e venda de cartas.

A mistura de mídias de Yugioh não termina com a interpelação dos jogadores na fantasia narrativa, ou mesmo com a recontextualização da imaginação em conhecimento local, mas estende-se à produção de material e economias simbólicas alternativas que são informadas, “porém não mediadas” pelo aparato da mídia corporativa. Em outros termos, essas práticas produzem formas culturais alternativas que são disseminadas através de trocas cotidianas entre pares sob o radar do capitalismo; elas são um modo de produção cultural que não destitui o capitalismo, mas opera em sua sombra, através de “culturas de insubordinação” que tanto dependem quanto rompem com o sistema dominante (Ito, 2004, p. 18. Grifos da autora)⁹⁰.

Sem desconsiderar os aspectos destacados por Ito em relação à faceta empreendedora assumida pela infância na cultura contemporânea, interessa-nos aqui analisar como essa faceta também constitui-se na convergência de práticas sociais e discursos culturais dominantes, como a busca de competências, a realização de “boas” performances e a necessidade de tornar-se *expert*, que atravessam a vida cotidiana das crianças, definindo, inclusive, regras de conduta presentes em sua cultura lúdica. Longe de admitir ou defender a idéia de que as crianças se orientam cegamente por regras ditadas pelo capitalismo ou reproduzem, sem qualquer movimento criativo ou crítico, as relações de produção dominantes nas relações sociais e atividades que alimentam sua cultura lúdica, como vimos no caso do sistema de compra e venda de cartas atualmente em voga, nosso propósito é discutir as tensões presentes nos modos como as crianças têm se apropriado de práticas, discursos e valores sociais que as inserem cada vez mais em sistemas simbólicos e econômicos de produção e reprodução da vida social. Se, por um lado, as crianças adquirem autonomia, desconstroem visões adultas, subvertem regras e papéis sociais estabelecidos e criam novas formas de operar nas esferas sociais, ampliando sua inserção e participação nelas ao romper com fronteiras etárias e valores, por outro, elas têm suas vidas cada vez mais agenciadas por instâncias sociais cujos discursos, circulantes e pulverizados, carregam uma didática que, no anonimato, ensina modos de ser, agir, se relacionar com o outro, metas, objetivos, princípios e formas de como conquistá-los. Da

⁹⁰ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The media mix of Yugioh does not end with the player's interpellation into the narrative fantasy, or even with the recontextualization of the imagination into local knowledge, but extends to the production of alternative material and symbolic economies that are informed by, "but not mediated by", the corporate media apparatus. In other words, these practices produce alternative cultural forms that are disseminated through everyday peer-to-peer exchanges below the radar of commodity capitalism; they are a mode of cultural production that does not overthrow capitalism, but operates in its shadow, through "cultures of insubordination" that both rely on and disrupt the dominant mode.*

mesma forma, se o caráter empreendedor da infância é revelador de autonomia e insubordinação (Ito, 2004), ele também representa o modo como as crianças, desde muito cedo, mobilizam e injetam força na circulação do capital em diversos cantos do mundo quando estão “apenas” brincando.

Ao tratar desses mecanismos de controle, Guattari (1981) refere-se ao processo de iniciação ao sistema simbólico do capitalismo pelo qual as crianças passam desde as creches, voltado para a aprendizagem de códigos perceptivos e lingüísticos, modos de relações sociais e hierarquia de valores que compõem o sistema de representação dominante. O autor destaca como cada vez mais cedo as crianças estão sendo capacitadas para serem aptas a interpretar esses códigos de poder. Afirma, então, que as crianças, diante da mídia televisiva, trabalham, assim como trabalham na creche, à medida que se envolvem em atividades, comparáveis à reciclagem de um operário para adaptar-se às novas exigências da linha de montagem, que lhes permitem, o mais cedo possível, traduzir os sistemas semióticos que atravessam a vida social e têm como matriz o próprio capital.

A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder (Guattari, 1981, p. 52).

Admitir que as crianças trabalham quando engajam-se no consumo, na produção e na circulação de mercadorias e bens simbólicos leva-nos a postular uma outra dimensão do trabalho infantil que não mais aquela restrita ao trabalho remunerado. Assim, é possível afirmar que a criança trabalha, mesmo que não seja em troca de remuneração, quando se envolve em tarefas escolares e em toda e qualquer atividade que alimenta o sistema social, tanto em seu aspecto simbólico e cultural quanto em seu aspecto econômico. Jens Qvortrup (1985 apud Mayall, 2003), por exemplo, argumenta que a contribuição social da criança não reside mais no trabalho pago e sim no trabalho de aprender. Segundo ele, a escolarização da infância veio transformar idéias sobre o valor social da criança, que até então havia sido valorizada apenas por sua contribuição econômica junto às famílias e ao mercado, enquanto as atividades escolares eram concebidas como preparatórias (Qvortrup, 1985 apud Mayall, 2002). Desse modo, o autor endossa a idéia de que o trabalho escolar infantil precisa ser compreendido como um trabalho que

também carrega um valor econômico e, por isso, não se encontra separado da esfera econômica da vida adulta. Mayall, seguindo os passos de Qvortrup, insiste na idéia de que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos que contribuem ativamente para a divisão social do trabalho, seja em suas atividades escolares, já que o trabalho escolar não é apenas preparação para a vida social e econômica, seja nas atividades domésticas junto à família. Segundo ela, as crianças têm participado cada vez mais de atividades sociais, contribuindo, desde muito cedo, para a renovação social. Vimos que Mayall se recusa a olhar para a criança como um sujeito em formação e para a infância como um estágio de preparação para a inserção na vida social e econômica, assim, afirma que não apenas as atividades que as crianças realizam na esfera pública, como é o caso do trabalho escolar, mas também aquelas com as quais se engajam na esfera privada são atividades social e economicamente produtivas. Mais do que um processo de iniciação aos sistemas simbólicos associados ao poder, como Guattari argumenta, o que temos, na visão de Mayall (2002, 2003), é a inserção da criança, na mais tenra idade, no processo de produção desses sistemas. Nessa perspectiva, as crianças participam e contribuem efetivamente para a construção e reconstrução da ordem social.

Que as crianças realizam atividades socialmente úteis é um argumento inquestionável. E esse argumento põe ênfase no momento presente da criança. O que elas estão fazendo agora não é preparação; é engajamento ativo e interativo com o mundo social ao seu redor. Na busca de aprendizagem, elas se aproveitam de conhecimento, inteligência, amigos e professores. Em busca de diversão, assim como de aprendizado, elas interagem com computadores e a Internet. No trabalho remunerado e não remunerado, elas dão suas contribuições, fazendo e sustentando relações com os membros da família e outras crianças (Mayall, 2003, p. 14)⁹¹.

Eis aí a outra dimensão que o trabalho infantil assume: a realização de atividades cotidianas que, mesmo na ausência de remuneração e inseridas no domínio privado, movimentam as relações de produção e revigoram a vida social e econômica. No mundo contemporâneo, isso se torna visível com o envolvimento

⁹¹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *That children do socially useful activities is a compelling argument. And this argument throws emphasis on the present tense of childhood. What they are doing now, is not preparation; it is active and interactive engagement with the social world around them. In pursuit of learning, they harness their knowledge, intelligence, their friends and their teachers. In pursuit of fun as well as learning, they interact with computers and the Internet. In paid and unpaid work, they contribute to the economy of their households. In social relations, they play their part in making and sustaining relations, with their family members, and with other children.*

das crianças em atividades de troca, compra e venda de cartas – como vimos no caso *Yugioh* –, no consumo de artefatos, na articulação entre mídias e na busca de competências e saberes para se inserirem em uma cultura lúdica e atenderem às demandas culturais mais amplas. Engajadas na rede transmídia, estabelecendo conexões entre textos e imagens, interpretando signos, traduzindo códigos, consumindo e jogando, as crianças estão contribuindo ativamente para a circulação de mercadorias e bens simbólicos e para a oxigenação do tecido social, cultural e econômico.

Uma das mais importantes práticas sociais que permeiam tais atividades e estão fortemente presentes na vida da criança contemporânea é o consumo, questão que abordaremos em seguida como elemento também indispensável para o processo de construção de identidades e conquista de poder e competências.

6.5 Consumo, identidade, competência e poder

Consumir como um modo de ser e agir no mundo – esta é uma das marcas de nossa trajetória na cultura contemporânea. Os objetos, alvos de nosso consumo, há muito já não falam mais de si próprios, de suas utilidades e benefícios práticos, mas do que podem oferecer em termos de signos identitários. Ao consumir objetos, estamos compondo nossas identidades, alimentando fantasias e desejos e despertando novas cobiças. Na cultura contemporânea, é visível o consumo como prática social que nos lança para um jogo incessante de buscas e conquistas que nos fazem e refazem (Sarlo, 1997).

No fluxo das identidades mutantes, o consumo aparece como modo de pertencimento e inserção na cultura pós-moderna. Mais do que uma atitude, ele representa a própria cultura (Pereira, 2003). É na esfera do consumo que as identidades adquirem flexibilidade e rompem com fronteiras até então traçadas por costumes locais, étnicos e culturais. Sendo desenhadas muito mais pelo mercado do que por repertórios simbólicos de uma comunidade local, as identidades expandem-se e assumem contornos que se delinham nas fronteiras entre o local e o global. Cada vez mais distantes da época das chamadas identidades nacionais, definidas por essências a-históricas, as identidades

contemporâneas, como aponta Canclini, valem por aquilo que possuem ou podem vir a possuir.

... nesta época globalizada, sentimos que pertencemos, que fazemos parte de redes sociais, ou seja, ocupando-nos do consumo (Canclini, 2001, p. 44).

Consumir e ser cidadão, na visão do autor, torna-se possível mediante a desconstrução do consumo como comportamento movido por condicionamentos externos, a partir dos quais os sujeitos agem sem estarem conscientes de tais mecanismos, e da cidadania como conceito restrito à questão política. Tem sido cada vez mais difícil pensar nessas práticas como pertencentes a esferas distintas. O ato de comprar objetos e adotá-los como signos que marcam diferenças e semelhanças na relação com os outros, diz Canclini, são modos de pensar a si próprio no fluxo da ordem social. Os objetos, como marcas de distinção nas relações sociais, valem muito mais pela sua escassez do que por sua função de satisfazer necessidades. Nessa lógica, os objetos comunicam o que somos, assim como revelam o que o mundo espera de nós. Consumir é, portanto, *tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora* (Canclini, 2001, p. 83). É, pois, na esfera do consumo que os conflitos sociais assumem novas facetas em função das disputas pela apropriação dos bens produzidos e distribuídos socialmente. Apropriação esta que se define muito mais pelos modos de usá-los do que pela posse (Castells, 1974 apud Canclini, 2001). Por outro lado, é também no terreno simbólico do consumo que se torna viável a experimentação dos objetos em suas múltiplas facetas, possíveis de serem encaradas nos mais diversos contextos em que, na mediação com as coisas, nos relacionamos com as pessoas, o que abre a possibilidade de exercício da cidadania na esfera do consumo (Canclini, 2001).

A infância não está fora desse mundo onde as coisas comunicam-se com desejos e fantasias, despertando outros cada vez mais novos, e aparecem como signos de identidade e distinção⁹². Como um dos alvos privilegiados da sociedade de consumo, a criança, como já vimos, movimentava poderosas remessas de capital pelo mundo afora, sendo o pivô da criação de mercados exclusivamente dedicados a ela. Do programa de TV ao macarrão, há um mercado cada vez mais vasto e

⁹² Para uma maior compreensão sobre a infância na cultura do consumo, é fundamental recorrer ao trabalho de Rita Marisa Ribes Pereira, intitulado *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade* (Tese de Doutorado defendida, em abril de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

multifacético, que também se configura como rede. Basta aparecer um desenho animado na TV para que uma série de produtos esteja disponível no mercado. Os personagens da TV são prontamente materializados em roupas, calçados, bonecos, jogos, cartas, videogame, biscoitos, acessórios, alimentos, material escolar, vale-brindes e uma série de *gadgets*, possíveis de serem consumidos em contextos e momentos diversos da vida. Nesta pesquisa, isso fica evidente quando, após assistirem ao desenho animado *Pokémon*, as crianças entram em uma disputa acirrada em relação aos personagens do desenho que possuem graças ao guaraná que bebem.

Raquel: *Vinha a Pokébola no guaranazinho, né?*

Criança: *É. Que sai um bichinho pequenininho.*

Gustavo: *É. Eu tenho o Pikachu.*

Criança: *É. Eu tenho o Pikachu e o Ash.*

Tuany: *Eu, eu tenho, eu tenho a Misty e o Brock.*

Criança: *Ah! Eu também tenho a Misty.*

Gustavo: *Eu tenho o Pikachu e aquele de dois chifres.*

Em meio a objetos, signos, desejos, fantasias e apelos, as crianças vão constituindo seus modos de ser e agir e as marcas de aproximação e distinção em suas relações sociais. O consumo aparece, entre as crianças, como uma das questões centrais na construção de identidades – como vimos nos modos como Tuany compõe e se relaciona com suas identidades mutantes –, que se dá nas mais diversas situações da vida cotidiana.

Em uma das atividades realizadas nas oficinas de TV, fizemos de conta estar em um programa de televisão que seria assistido por pessoas, adultos e crianças, de todo o mundo. Enquanto Suzana, com a câmera digital, filma as crianças, eu, com o microfone, pergunto-lhes o que gostariam de falar para essas pessoas que, supostamente, estão nos assistindo ou qual o recado que gostariam de deixar para elas⁹³. As crianças, então, começam a falar de si próprias e, ao fazê-lo, falam dos objetos que possuem e/ou possuirão em um futuro bem próximo. Definem-se por aquilo que consomem e pelos bens que possuem, marcas de suas identidades e da realização, ainda que provisória e incompleta, de seus desejos e fantasias.

⁹³ Atividade realizada junto às crianças da turma do ano letivo de 2003.

Vinícius: *Eu tenho um laboratório muito legal. Meu laboratório tem um laptop, que é o meu computador, e também tem brinquedos pra brincar e também tem o meu baú. Eu brinco com os meus bonecos lá, no meu laboratório. Eu crio uma moto de Legos meus.*

João Vítor: *Eu tenho um videogame. Eu jogo e já ganhei e também meu irmão já ganhou. Eu já perdi uma. E meu irmão já ganhou um monte de moedas no jogo do Pokémon. E também eu já perdi duas vezes. Mas depois meu pai vai comprar um controle, e eu e meu irmão vamos jogar. Eu também tenho um laboratório. Tem computador, tem brinquedos.*

Os brinquedos, como signos de distinção na relação com as outras crianças, destacam-se nas falas dos meninos, o que nos leva a reiterar o fato de que o consumo, no mundo infantil, aparece claramente como uma prática social de grande valia para a entrada da criança em uma cultura lúdica. Consumir bonecos, cartas, jogos, videogames, de preferência os de última geração, representa valiosos vistos de entrada no passaporte para atravessar as fronteiras de diversas culturas lúdicas. No jogo de cartas *Yugioh*, isso não é diferente. Vimos que as crianças se embrenham nesse jogo, compondo identidades a partir dos personagens do desenho animado, de suas relações com as cartas e do consumo de artefatos que a estes pertencem. O consumo, nesse contexto, constitui-se como requisito para adquirir competência para inserir-se no jogo e, assim, poder jogar.

Raquel: *Agora, vocês queriam ter esse cordão? (Refiro-me ao Enigma do Milênio).*

Gustavo: *Eu não. Eu nem preciso porque eu tenho um boneco do Yugioh e tenho uma carta do “Magro Negro”.*

Jessica: *Eu também tenho a carta do Yugioh e o boneco.*

São as cartas, os baralhos, os bonecos e todos os demais artefatos associados ao desenho animado e ao jogo que oferecem às crianças condições para tornarem-se jogadoras. Não possuí-los significa estar fora do jogo, estar impossibilitado de tecer comentários sobre ele e todo e qualquer produto que lhe diz respeito e estar definitivamente excluído da cultura lúdica que o engloba, como acontece com Daniel que, por não possuir o baralho, não é autorizado por Heitor a falar sobre as cartas. O consumo aparece como uma regra do jogo muito clara, cujo descumprimento acarreta sanções imediatas. Como diz Sarlo,

... o desejo de objetos é hoje quase inextinguível para as pessoas que compreenderam as regras do jogo e estão em condições de jogar (1997, p. 28).

Além de competência, os objetos podem representar também poder. Conferindo status àqueles que os consomem, os objetos passam a ser lances importantes, no jogo e na vida, para assumir liderança e superar o outro. Gustavo é um exemplo vivo dessa relação entre consumo e poder no jogo.

Gustavo é o dono do baralho, quem leva as cartas para a escola, e, portanto, o dono do jogo. Ele decide quando o jogo começa e termina, assim como define quem está autorizado a jogar e como jogar. Também é ele quem escolhe as melhores cartas, já que as crianças iniciam o jogo pegando as cartas aleatoriamente de um monte sobre a mesa. Define o que deve ser feito durante o jogo e, portanto, dita as regras. É ele quem chama atenção para o fato de que as cartas viradas para baixo são aquelas ainda desativadas e as viradas para cima são as que estão ativadas.

Matheus pergunta a Gustavo se pode pegar uma carta: *Posso pegar uma? Não pode, né?*

A imagem de Gustavo como o dono do baralho e do jogo aproxima-se muito à do *coleccionador às avessas* de Sarlo, aquele que tem dinheiro para se inserir no mercado como consumidor e, por isso, coleciona muito mais atos de aquisição de objetos do que objetos propriamente ditos. Ao contrário do colecionador tradicional, para quem os objetos colecionados valem por sua história ou raridade e pelo papel que cumprem no interior da coleção, o *coleccionador às avessas* distingue-se muito mais por suas conquistas do que pelos objetos que coleciona, os quais são descartados no momento exato de sua captura porque novos objetos colocam-se na mira do desejo.

... uma vez adquiridas, as mercadorias perdem sua alma; na coleção, ao contrário, a alma das coisas enriquece à medida que a coleção vai se tornando mais e mais rica: na coleção, a antiguidade implica maior valor. Para o colecionador às avessas, o desejo não tem um objeto com o qual possa conformar-se, pois sempre haverá outro objeto chamando sua atenção. Ele coleciona atos de compra-e-venda, momentos plenamente ardentes e gloriosos... (Sarlo, 1997, p. 27).

A corrida desenfreada por cartas de *Yugioh*, por exemplo, cada vez mais raras e poderosas, em lojas, jornaleiros, sites da Internet, no sistema de compra e venda entre colegas, faz das crianças *coleccionadoras às avessas*, uma vez que a última carta possuída já destrona a anterior. Eis aí uma outra identidade que se agrega à do jogador, a do colecionador às avessas. Bem distinta da *criança desordeira* de Benjamim (1995), aquela que, com espírito de caçador, busca nas coisas sua alma e história, fazendo da coleção um ato que, misturado com

imaginação, encanta os objetos, arrancando-lhes a aparência grotesca para transformá-los em peças de grande valor, a criança contemporânea, embrenhada na coleção de *cards*, figurinhas, brinquedos, *gadgets*, não fareja mais espíritos nas coisas e sim signos de poder, competência e visibilidade. Por outro lado, escapando das generalizações apressadas, não se trata aqui de afirmar que isso ocorre com todas as crianças indistintamente, nem tampouco de olhar para todas as suas coleções como manifestações de atos compulsivos de consumo. O que, de fato, se coloca em questão é a possibilidade de sobrevivência, em um mesmo contexto histórico e cultural e em um mesmo sujeito, desses modos diversos de ser colecionador. No entanto, a participação intensa do consumo na construção das identidades contemporâneas leva-nos a considerar o predomínio do colecionador às avessas sobre o colecionador mais liberto da textura simbólica que as coisas apresentam de imediato, aquele capaz de se encantar com as coisas, dando-lhes novos sentidos e tecendo com elas uma história que não termina no dia seguinte.

Daniel, talvez impulsionado pela precariedade material imposta por sua condição sócio-econômica, ao falar de si no programa de TV que criamos – mencionado anteriormente –, dá provas, em meio a tantos apelos de destaque e poder vindos das outras crianças, de que é possível desviar-se do consumo como posse de objetos presos a etiquetas e marcas de distinção entre as pessoas, revelando a singela necessidade de ter algo por aquilo que simplesmente é e não pelo que representa na lógica da relação entre ter e ser.

Daniel começa falando de seu trem de brinquedo, de seu colega Pablo e diz: *Eu tenho uma flor que é pra enfeitar lá embaixo. Aí, eu tenho dinheiro, mas tá guardado num pote.*

Raquel: *O que você vai comprar com esse dinheiro que tá guardado no pote?*

Daniel: *Biscoito.*

Indo na contramão do colecionador às avessas, Daniel está mais preocupado com o valor e a utilidade do objeto que pretende adquirir do que com o ato de posse propriamente dito. Dentre brinquedos, revistas, games, cartas, baralhos, roupas, tênis e infinitos outros objetos que representam status na cultura infantil contemporânea, Daniel opta por comprar, com seu dinheiro guardado no pote, um simples biscoito, naquele momento, mais valioso, para ele, do que qualquer

produto de aura midiática, definindo, assim, no mundo de coisas tão efêmeras e descartáveis, o que é prioritário e supérfluo.

Poder, sucesso e fama são valores também perseguidos pelas meninas e disputados em diversos espaços sociais que compartilham com os meninos. A relação entre gênero, poder, competência e expertise, os significados dos espaços sociais disputados e conquistados atualmente pelas meninas e como essas disputas e conquistas também participam da construção de suas identidades no mundo contemporâneo são as questões que pretendemos discutir em seguida.

6.6

“Meninas em ação!”: A busca por poder e espaço social

Embora sejam os meninos os protagonistas das histórias de super-heróis e os que estão visivelmente engajados em disputas por poder e competência, como temos visto até então, as meninas já começam a mostrar indícios de que estão dispostas a concorrer por esses papéis sociais em busca de poder e visibilidade. Em diversas situações da pesquisa, movimentos e atitudes das meninas apontam para a conquista de espaços sociais que até então estavam reservados para os meninos e, aos poucos, vêm sendo cobiçados também por elas.

A apresentação do trio formado por Batman, o pirata e a mocinha no programa de auditório que realizamos nas oficinas de TV, junto à turma de Suzana do ano letivo de 2002, traz uma cena que ilustra muito bem a disputa de poder entre meninas e meninos.

O pirata, representado por Matheus, que aparece como o vilão da história, persegue a mocinha, Patrícia, que faz de tudo para fugir de suas garras. Batman, representado por Bruno, é o herói da façanha e quem tem a missão de impedir que o pirata capture a mocinha. Assim, Batman começa a lutar contra o pirata para derrotá-lo. A mocinha, à distância, torce para que seu herói consiga deter o pirata malvado, mas percebe que ele não está sendo bem-sucedido em sua missão. Então, decide intervir na luta e acaba derrubando o pirata, que sai de cena inconsolável.

Matheus, diante da derrota provocada por Patrícia, fica visivelmente arrasado. Depois do golpe bem-sucedido de sua suposta vítima, ele volta para o lugar onde estava sentado e, com ar de indiferença para todas as atrações seguintes, vira-se de costas para o “palco” e começa a jogar um minigame como

recusa de continuar participando da brincadeira. Afinal, como poderia ele, Matheus, um dos meninos mais poderosos da turma, ser vencido por uma menina? Por outro lado, Patrícia, naquele instante, conquista o lugar de poder ao destronar um dos “super-heróis” da turma. Ela, que, em diversas circunstâncias, já vinha assumindo liderança entre as meninas, com aquela atitude de coragem e bravura, fica consagrada como a líder do grupo.

Vimos que o desenho animado *As Meninas Superpoderosas* se propõe a romper com fronteiras rígidas entre o masculino e o feminino, desenhadas por estereótipos que demarcam essas experiências. A investida de Patrícia contra a valentia de Matheus aponta também para essa ruptura, na medida em que ela não se intimida em conquistar espaços sociais até então definidos pelas próprias crianças como tipicamente masculinos, como é o caso da vitória, do poder e da liderança. Manifestar força, ter poder e ser líder não anulam a meiguice e a doçura de Patrícia. Tal como as “meninas superpoderosas”, ela lida com os atributos de poder, força e liderança à sua maneira de ser menina, lugar social do qual Patrícia em momento algum se afasta.

A disputa com os meninos para participar do jogo de cartas *Yugioh* é uma outra situação da pesquisa em que as meninas, não conformadas com a supremacia masculina, reivindicam espaços e presença. Ao ver os meninos jogando, as meninas decidem participar do jogo também. Nesse instante, elas passam a enfrentar fortes resistências por parte deles, que as impedem de ingressar no jogo. Tomando o desenho animado como álibi, as meninas justificam sua participação, desafiando a posição dos meninos de que elas não estão autorizadas a jogar.

Vitória tenta convencer um dos meninos de que mulheres também podem jogar. Quando pergunto a ela se sabe jogar *Yugioh*, responde: *Eu assisto o desenho*. Vitória diz que ela assiste e já viu no desenho mulher jogando. Pergunto-lhe, então, por que eles acham que mulher não joga. Vitória responde: *Eles não assistem o desenho*.

Decido perguntar a Gustavo, o dono do jogo, por que mulher não joga. Ele responde, dirigindo-se a Bruna, outra menina em busca de espaços no jogo, que aquilo não é jogo para ela. Bruna, então, argumenta que sua prima joga.

Essa disputa das meninas por espaços de poder e inserção em uma cultura lúdica definida como específica dos meninos é também observada por Dyson

(1997) em sua pesquisa sobre as narrativas escritas por crianças na escola, cuja característica central é a presença de textos midiáticos, principalmente aqueles relacionados a histórias de super-heróis. Além de produzirem textos, as crianças definem personagens e situações que são por elas interpretadas. Nessas ocasiões, meninas e meninos discutem que personagens e papéis serão assumidos e quem será o protagonista das aventuras. É também nesses momentos que algumas meninas se destacam ao compor histórias de super-heróis a serem protagonizadas por elas próprias. Desse modo, garantem sua entrada na brincadeira e confrontam-se com as visões dos meninos sobre elas. Dyson mostra como, na esfera dessas discussões, as crianças estão negociando papéis sociais e suas identidades como meninos e meninas.

Vitória e Bruna, ao problematizarem a presença maciça dos meninos no jogo de cartas, reivindicam, assim como as meninas de Dyson, um passaporte de entrada nessa cultura lúdica, buscando discursos legítimos que fundamentam e justificam suas demandas, como é o caso do desenho animado. As meninas não apenas disputam espaços no jogo, mas, ao fazerem isso, colocam em xeque concepções e valores sociais que definem e compartimentam papéis e lugares sociais conforme os sexos. Assim como Dyson aponta em sua pesquisa, as meninas, Vitória e Bruna, reclamam pela democratização de direitos entre meninas e meninos no espaço de uma cultura lúdica, desafiam os modos como os meninos as concebem e constituem suas identidades em meio a esses desafios e disputas.

Sem dúvida, muitos são os discursos e práticas sociais que contribuem para a construção desses modos de ser menina no mundo contemporâneo, caracterizados por atitudes de emancipação e confrontação com a visão masculina sobre o feminino. Além dos desenhos animados, como vimos com *As Meninas Superpoderosas*, temos também, como algo marcante na cultura contemporânea, a conquista das mulheres por espaços e papéis de destaque no cenário social, cultural e econômico. Ser mulher, nos tempos atuais, não significa mais estar restrita às tarefas domésticas, como cuidados com a prole, asseios do lar e dedicação ao cônjuge. Atualmente, as mulheres têm ocupado cargos de relevância social, ampliando sua inserção no mercado de trabalho e na vida social como um todo. Assim, é cada vez menos rara a existência de famílias cujo sustento financeiro provém das mulheres. A vida pública, há muito tempo, deixou de ser

um mistério para elas, posto que é também nessa esfera que têm se confrontado com barreiras, edificadas em valores centrados no poder masculino, alargado fronteiras entre os sexos e construído novos mapeamentos da experiência feminina, que dizem respeito a outros modos de ser e agir como mulher na cultura atual.

Ter poder e participar de um mundo que inclui ambos os sexos, assumindo identidades femininas, é o desafio, diz Jones, das meninas da era contemporânea. Em sua reflexão sobre o poder das meninas, ele traz como questão a cultura pop feminina sob a figura de Britney Spears, um dos ícones globais da atual geração de meninas, que mistura conquista, sedução, beleza e sensualidade com poder, aspectos visíveis nos movimentos de suas danças e nas letras de suas canções. Imersas também nessa cultura pop, as meninas da pesquisa assumem o “palco”, dublando, cantando, dançando e imitando Kelly Key, uma espécie de Britney Spears tupiniquim, e as meninas do Grupo Rouge, uma de nossas bandas pop de grande sucesso.

Basta Suzana colocar o CD em ação para que a maioria das meninas faça da sala de aula o palco de um programa de auditório, cenário que se completa com a câmera que tenho em mãos para filmá-las. No início, é visível a disputa pela mira da câmera porque todas querem ser bem focalizadas ao mesmo tempo. Em seguida, elas percebem que um bom desempenho na dança exige espaço e, então, vão, aos poucos, ocupando a sala de aula, de tal forma que os meninos ficam restritos aos cantos da sala, sentados à distância do show, sem ânimo algum. Há aqueles que permanecem de cabeça baixa e outros que chegam a tampar os ouvidos como forma de protesto contra as músicas.

Entre uma canção e outra – várias são repetidas diversas vezes –, é possível perceber a preocupação de algumas meninas com suas parceiras, no intuito de comparar movimentos, gestos e performances. Elas se auto-avaliam, tomando a outra como referência, enquanto a dança acontece. O mais importante é a performance, que não pode ser a que todos conhecem, pois faz-se necessário agregar algo novo na repetição – um olhar, um sutil levantar de ombros, sobrancelhas, um charme a mais fazem a diferença. Como diz Vygotsky (1991b), até mesmo na imitação é necessário estar de posse dos meios que permitem passar do já conhecido à novidade, por isso, imitar não significa repetir mecanicamente. A forma como se apropriam dos gestos – os mais sutis –, trejeitos, caras, bocas e

olhares das cantoras denunciam o trabalho envolvido na composição das performances. De *Baba Baby* a *Assererrê*, as meninas vão, através da mistura de gestos sensuais com atitudes imponentes, comunicando a história que a letra das músicas revela.



Figura 24 - As meninas, ao som de *Assererrê*, miram-se na outra em busca de perfeição.



Figura 25 - Ao som de *Baba Baby*, olhares e atitudes participam da dança.

Mais do que uma simples imitação das danças ou reprodução das canções, o que há é um engajamento das meninas na cultura pop que abarca todas essas manifestações. Esse envolvimento é muito semelhante ao que se processa no interior de uma cultura lúdica. Segundo Jones, como os jogos de carta e os esportes, o *hit* é uma metáfora lúdica que envolve satisfação rápida e excitante. Desse modo, as meninas, ao inserirem-se nessa cultura pop, estão também brincando e, portanto, criando uma cultura lúdica cujas práticas sociais e regras

dizem respeito aos *hits*, aos cantores, às coreografias e a todos os outros produtos a estes associados. Tal como a cultura lúdica *Yugioh*, essa cultura pop feminina opera em rede, uma vez que se constitui na interface com diversos meios. CDs, videoclips, programas de auditório, revistas, roupas, acessórios, sites da Internet, tudo isso participa da rede que vai das canções até as informações mais detalhadas sobre a vida das cantoras. Não basta conhecer a letra das canções ou suas coreografias, o importante também é estar de posse da vida do ídolo, saber, em primeira mão, a tatuagem que fez ou o último parceiro que conquistou, como podemos observar a seguir.

Raquel: *A Kelly Key tá falando pra quem aquilo ali?*

Bianca: *Pro homem que tá babando por ela.*

Raquel: *Pro homem que tá babando por ela?*

Alexia: *... quando ela era pequena, ela era apaixonada pelo professor. Aí, depois quando ela cresceu, ela não quer mais namorar com ele, mas ele quer namorar com ela. Eu vi na “Eliana” que ela, aí o que aconteceu com ela, ela bota na música.*

Joice: *Oh, tia! Sabia que ela tem um namorado? Ela tinha um namorado e se separou dele, agora tá com outro. A Kelly Key. Ela tinha três namorados. Ela tem três namorados. O Professor, o Latino e outro.*

Raquel: *Por que que a Kelly Key tava chamando o Latino de cachorrinho? (Faço referência a uma outra canção em que a cantora chama seu namorado de “cachorrinho”).*

Joice: *É que ela se separou dele, do Latino.*

Alexia: *Oh, tia! Você sabia que a Kelly Key tem uma tatuagem do Latino aqui (Aponta para a perna) e ela quer apagar.*

Baba Baby é a história da menina apaixonada por um homem mais velho que a esnobava por ser ela ainda muito criança. Com o passar do tempo, ele percebe que a menina inocente e sem graça transforma-se em uma mulher sensual e sedutora e sente-se atraído por ela, que, então, dispensa seus cortejos e passa também a esnobá-lo.

Você não acreditou

Você sequer me olhou

Disse que eu era muito nova pra você

Mas, agora que eu cresci

Você quer me namorar

Não vou acreditar nesse falso amor

Que só quer me iludir

Me enganar

Isso é caô

E pra não dizer que eu sou ruim

Vou deixar você me olhar

*Só olhar, só olhar, baba
Baby, baba
Olha o que perdeu
Baba, criança cresceu
Bem feito pra você ehh,
Agora eu sou mais eu
Isso é pra você aprender
A nunca mais me esnoabar
Baba baby, baby baba⁹⁴*

A letra da música fala de crescimento, de desenvolvimento, da menina que se torna mulher e, assim, passa a ter poder, ao ponto de dispensar o assédio do homem que, antes, era por ela cobiçado. Na busca de sentidos para a canção, as meninas obtêm informações em fontes diversas que lhes permitem associar a história da canção à vida da cantora. É nesse sentido que voltamos a afirmar que conhecer a letra da canção é insuficiente para compreender e penetrar na cultura pop em questão. Torna-se também indispensável apropriar-se do contexto que dá sentido ao *hit*, cuja característica supostamente autobiográfica leva as meninas à busca de informações sobre a vida amorosa de Kelly Key. Esse é o diferencial que marca a distância entre a menina que sabe a letra de cor e cujos passos são fiéis aos da coreografia e aquela que, além de fazer tudo isso, conhece a vida da cantora e, por sua vez, os motivos que dão origem à canção. Assim, tal como os meninos na rede transmídia *Yugioh*, as meninas na cultura pop Kelly Key estão também em busca de competência e expertise, metas que são perseguidas como marcas de distinção no interior dessa cultura lúdica específica.

Na tentativa de compreender o lugar da cultura popular no processo de constituição da subjetividade feminina e, sobretudo, da subjetividade das meninas, Valerie Walkerdine (1997) analisa como a mídia as retrata e como elas têm se relacionado com a cultura popular de seu tempo. Uma das questões destacadas pela autora é a representação midiática da menina esperta, experiente, maliciosa e precocemente sexualizada, que aparece sob o rótulo de heroína, como ameaça e desafio à concepção normativa de uma infância naturalmente ingênua e afastada do mundo adulto. Ao debruçar-se sobre como as meninas apropriam-se desses ícones da cultura popular feminina, Walkerdine recusa-se a olhar para a questão da erotização, aspecto relevante nesse processo de apropriação, como um fenômeno que se restringe à perda da infância. Para a autora, fama, talento e

⁹⁴ Trecho da canção *Baba Baby* de Kelly Key.

sucesso são elementos que também participam dos modos como as meninas se apropriam dos signos midiáticos e podem significar, para elas, tanto uma forma de afastar-se da visão de criança ingênua e tutelada quanto um mecanismo de ascensão social.

Das reflexões de Walkerdine, interessa-nos, sobretudo, a análise que faz da cantora americana Toni Basil, de grande sucesso no final da década de 80, na Europa e nos Estados Unidos. Tal como a nossa Kelly Key, Toni Basil, como diz a autora, traduz a mistura da mulher experiente com a menina inocente. *Menina-mulher (child-woman)* – esta é a expressão usada por Walkerdine para definir Toni Basil, suas roupas, seus gestos, sua voz, seus olhares, suas danças e canções. Como os *hits* de Kelly Key, os de Toni Basil rapidamente passaram a fazer sucesso entre as meninas de seis anos de idade. Atravessando as fronteiras entre as gerações, Kelly Key e Toni Basil são signos, cada vez mais presentes na cultura midiática, que se dirigem para todas as idades, sendo alvos de interesses e fascínios entre mães e filhas.

A figura da menina-mulher, que se recusa a ser submissa ao poder masculino, capaz de desprezar seus assédios, que está em busca de fama e sucesso e que tem poder, é, sem dúvida, uma imagem da experiência feminina que vai de encontro aos movimentos de emancipação e redefinição de lugares e papéis sociais realizados por mulheres e meninas na cultura contemporânea. Em se tratando das meninas, essa imagem também se confronta com a concepção tradicional da menina frágil e inocente, o que desperta nelas um fascínio mobilizado pela necessidade de romper com as redomas impostas por essa concepção.

Por outro lado, na figura da menina-mulher, deparamo-nos também com a imagem da menina sedutora, objeto sexual e alvo de uma cultura que explora esse paradoxo ao máximo, traduzindo-o em mercadoria. Não é à toa que, no mundo infantil feminino contemporâneo, são cada vez mais remotas as chances de encontrarmos roupas, sapatos, acessórios, bonecas e brinquedos, em geral, que não façam apelo à aquisição dessa imagem. Acoplada a cada produto está a imagem da menina-mulher, que convida todas as outras meninas a participarem da vasta rede em que ela se constitui, ganha vida e sentido. Resta-nos saber até que ponto assumir essa imagem não se traduz em dilema para as meninas

contemporâneas, divididas como estão entre uma infância, que escapa dos apelos de sedução e sensualidade, e outra, que é erotizada e desenhada pelo mercado.

7 Conclusão

A dimensão ética começa quando entra em cena o outro. Toda lei, moral ou jurídica, regula relações interpessoais, inclusive aquelas com um Outro que a impõe (...) Assim como ensinam as mais laicas entre as ciências, é o outro, é o seu olhar, que nos define e nos forma. Nós (assim como não conseguimos viver sem comer ou dormir) não conseguimos compreender quem somos sem o olhar e a resposta do outro.

Umberto Eco

Debruçar-se sobre a cultura infantil contemporânea e, em especial, os modos como, nessa esfera, as crianças têm construído valores, identidades e uma cultura lúdica que se expande em uma vasta rede de múltiplos textos e suportes midiáticos é um dos principais objetivos perseguidos no decorrer deste trabalho. Essa tarefa, entretanto, não se esgota como alvo de investigações, mas abre fendas para a construção de relações, tecidas no âmbito do processo de pesquisa, instauradoras do diálogo entre as gerações. Diálogo este que remete à compreensão dos modos como crianças e adultos percebem e atribuem sentidos aos signos culturais de seu tempo, assim como mapeiam novas fronteiras entre os mundos infantil e adulto, redesenhando outras imagens da infância e da vida adulta no mundo contemporâneo.

Apresentar-se como um outro na relação com a criança e, ao mesmo tempo, assumir a criança como um outro no ato de pesquisar e compreender suas palavras, gestos, olhares e experiências são desafios que se traduzem tanto na postura assumida no processo de pesquisa quanto na relação estabelecida com o conhecimento. Dialogismo e alteridade, movimentos, para Bakhtin (1992, 1998), responsáveis pelo incessante jogo de compor e recompor, na relação com o outro, o discurso, a experiência subjetiva e a cultura propriamente dita, não são apenas conceitos que norteiam esta pesquisa e sustentam as reflexões teóricas aqui tecidas, mas princípios que requerem do ato de conhecer uma postura ética. Como Bakhtin (1992) afirma, compreender é responder e, portanto, julgar. É envolver-se com as palavras e atos alheios, ao ponto de ter as próprias respostas a estes também avaliadas, julgadas e, portanto, alteradas. Não há sentidos que se

desnudam fora da relação com o outro e no silêncio ou conceitos que se constituam em uma atitude solitária de tradução da vida em teoria. A compreensão, nessa perspectiva, remete a um diálogo tenso, em que escuta e resposta se alternam e pontos de vista e valores se defrontam. É assim que, ao nos propormos a compreender facetas da infância contemporânea, construímos relações com as crianças, em que perguntas, respostas e visões contrastantes fazem parte das negociações de sentidos sobre as experiências tecidas por crianças e adultos na contemporaneidade. Dessas relações, é impossível escapar intacto e imune às alterações que as palavras e os atos do outro provocam. Conceitos, valores e pontos de vista, advindos de lugares sociais e perspectivas etárias diferentes, transformam-se mutuamente.

A tarefa de investigar e pesquisar não se esgota em si mesma, mas assume uma dimensão ética, em que conhecimento e intervenção se conjugam, de modo a fazer da investigação um ato também educativo, instaurador de transformações nas formas de olhar e definir a própria experiência e a do outro. Intervir, nesse contexto, significa criar condições para que crianças e adultos se distanciem de suas experiências na relação com a cultura midiática e reflitam sobre elas a partir do olhar alheio e, assim, possam libertar-se de verdades que se apresentam como absolutas ao vislumbrarem outras perspectivas e significados possíveis para a compreensão dessas experiências e dos discursos midiáticos que as atravessam.

Como signos culturais que têm presença marcante na cultura infantil, os desenhos animados carregam visões de infância e das relações entre crianças e adultos, nas quais estão impressas as marcas do tempo e da cultura em que são produzidos. São, por sua vez, discursos midiáticos aqui destacados por terem estreitas conexões com o universo lúdico infantil. Consistem em ricas fontes simbólicas de onde as crianças retiram narrativas para compor fabulações, personagens e regras que tomam corpo em suas brincadeiras e jogos.

Vimos que a criação de personagens que adquirem vida própria e assumem identidades é um dos grandes desafios da arte de animar. Entre o alcance da hiper-realidade, mobilizado pela insistência em conferir verossimilhança ao animado, tornando-o retrato do real, e o compromisso com o fantástico e o irreal, caracterizado pela recusa de tomar a realidade como parâmetro, a animação ocidental, sobretudo a norte-americana, traz a história da parceria da arte de animar com o mundo dos negócios, ao ponto de se consagrar como uma poderosa

indústria de entretenimento, cujas tramas e personagens espalham-se pelo mundo afora. De Mickey a Tom e Jerry, personalidades criadas a partir da composição de desenhos, movimentos e sons, fazem dos estúdios de animação autênticas indústrias de astros *hollywoodianos*. Esses personagens atravessam gerações e infâncias diversas, habitando o mundo de crianças com diferentes histórias e culturas. Todavia, o futuro bem-sucedido da animação como indústria de entretenimento, desde o final do século XX, é garantido através de sua conexão com o mercado de brinquedos. Histórias e personagens dos desenhos animados rompem os limites demarcados pela tela de TV e transformam-se em bonecos, quebra-cabeças e nos mais variados jogos e brinquedos. Ganham, assim, materialidade, penetrando e participando da vida das crianças e de suas experiências lúdicas.

Do outro lado do mundo, em uma cultura tão distante e diversa da nossa, porém, a cada dia mais próxima, a arte e também a indústria da animação japonesa vão fazendo dos animes signos emblemáticos de uma cultura infanto-juvenil globalizada, cobiçados por crianças e jovens dos quatro cantos do mundo. Representados como pessoas comuns, destituídas de poderes sobrenaturais, os heróis dos animes carregam a marca da obstinação e do mérito próprio, conquistado graças a treinos, esforços e sacrifícios, como forma de alcançar a perfeição e o sucesso. Esses atributos, que os heróis da animação japonesa herdaram de seus precursores do mangá, são partidários da ideologia do empreendimento vigente na cultura japonesa a partir do pós-guerra. Entre um mundo de treinos exaustivos e autodisciplina, como meios de colecionar conquistas, vitórias e sucessos, e um mundo imaginário e fantástico, cujas fábulas permitem transgredir e escapar de um cotidiano afeito a normas e hierarquias rígidas, o anime tem nessa característica contraditória o segredo de seu encanto e sedução. Seus heróis, tal como os dos *cartoons*, já nascem com uma trajetória multimídia traçada e multiplicam-se nas mais diferentes versões. Dos desenhos animados aos jogos eletrônicos e de cartas, personagens convictos de sua missão heróica e histórias de treinos, competições, duelos e coleções ganham vida em uma cultura lúdica que assume proporções globais, transformando-se em narrativas das quais crianças pelo mundo afora extraem material simbólico para tecer os textos de suas fabulações e identidades.

Treinos, competência, expertise, sabedoria, autonomia e empreendimento são ingredientes indispensáveis para a composição de um herói, ainda criança, nos *cartoons*, mangás, animes e na vida. Cada vez mais próximas e semelhantes, as crianças do “mundo real” aprendem com as do mundo midiático que, para ser herói, não é mais necessário ter sido agraciado, desde o nascimento, por poderes sobrenaturais ou mágicos. Tornar-se herói significa pôr em prática um poder que não mais advém de uma varinha de condão ou de um planeta iluminado por *criptonitas*, mas assume um caráter pragmático, cujos efeitos práticos concretizam-se mediante atitudes que expressam obstinação e esforço próprio. Esse poder pragmático, bem distinto da magia concedida por fadas ou magos a heróis e heroínas que habitam os contos de fada, independe do suporte de uma entidade fantástica, mas nasce e cresce devido a condutas e atitudes realizadas pelo próprio sujeito, uma vez que seu motor nada mais é do que a determinação pessoal de obtê-lo. Competência e poder formam uma parceria presente, desde a mais tenra idade, na vida de meninos e meninas que se definem como poderosos. Consumir produtos e informações, treinar, esforçar-se para ser o melhor e acumular vitórias e recompensas para tornar-se um *expert* são metas que fazem parte da jornada de um herói ou heroína, marcada pela conquista de competências e poder. Jornada esta que tem início na captura de Pokémons, na coleção de *cards* e na aquisição de conhecimentos e informações necessárias para estar atualizado no mundo dos games, das danças, da moda, dos *hits* ou da vida dos artistas, e desemboca no perfil do cidadão empreendedor, versátil e multifacético, dignificado pelo capitalismo contemporâneo.

Esse perfil da criança-herói e poderosa, retratado nos protagonistas das tramas de *cartoons* e animes contemporâneos, traz à tona novas demarcações das fronteiras entre a infância e a vida adulta e modos de definir lugares e papéis sociais assumidos por crianças e adultos. Crianças que salvam, protegem e superam os adultos, sejam eles pais ou, até mesmo, mestres, é um tema recorrente no mundo da animação. A criança, representada como heroína, autônoma, destemida, competente, sábia e poderosa, desprende-se da imagem do ser frágil, inocente e vulnerável, historicamente tecida e a ela imputada ao longo dos séculos. Por outro lado, os adultos são destituídos de coragem, competências e destreza para compreender e lidar com signos e tecnologias que caracterizam a cultura digital. Suas experiências, saberes e autoridade são postos em xeque na

relação com a criança. Diante dessas imagens da infância e da vida adulta, hierarquias e papéis, responsáveis pela delimitação das tradicionais fronteiras entre crianças e adultos, sofrem uma drástica inversão.

Na verdade, os desenhos animados têm desnudado o fato de que tanto a infância quanto a vida adulta não podem mais ser concebidas e tratadas como mundos que conservam características rígidas e perenes e, por isso, se transformam na medida em que as relações entre crianças e adultos vão assumindo novos contornos na vida social. Como signos que refletem e refratam a realidade (Bakhtin, 1995), os desenhos animados ora acentuam o abismo entre as gerações, erigindo fronteiras intransponíveis e naturalizando práticas sociais definidoras de hierarquias de novo tipo, como é o caso do mundo digital retratado em *Digimon*, ora convidam crianças e adultos a dialogarem sobre suas relações, papéis e lugares sociais na cultura contemporânea, como fazem *As Meninas Superpoderosas* e *Jimmy Neutron*.

Protestos às imagens da infância frágil e inocente também aparecem nas brincadeiras das crianças. Como uma arena de tensões entre as visões adultas, que, na maioria das vezes, sustentam a fragilidade e a inocência atribuídas à infância, e as respostas das crianças a essas visões, as brincadeiras tornam-se palco para a emergência de temas, como violência e sexualidade, ainda vistos pelos adultos como assuntos que devem estar apartados do mundo infantil. Brincando, as crianças revelam os sentidos e os modos como lidam com a violência e a sexualidade em suas vidas. Ao participarem, cada vez mais, de experiências e conviverem com situações consideradas como próprias do mundo adulto, como, por exemplo, a violência, as crianças têm construído argumentos que ratificam o quanto essas experiências pertencem também ao seu mundo e tecido opiniões e pontos de vista que expressam os modos singulares como elas percebem, compreendem e julgam a presença de tais acontecimentos em suas vidas.

Na criação de narrativas, seja no faz-de-conta ou em histórias, as crianças alternam os papéis de autor e personagem e, nesse movimento, também compõem suas identidades. A alternância desses papéis é provocada pela presença de um outro, no caso, o adulto, cujas questões e reações abrem espaços para que a criança olhe para o herói que representa de um outro lugar, conferindo-lhe sentidos, valores e, portanto, acabamento estético. Em um jogo de identidades,

que se constitui nos diálogos com os heróis do mundo midiático, a criança cria e compõe os heróis que habitam suas brincadeiras e histórias, representando-os no jogo e na vida. Entretanto, esse jogo de identidades também é revelador de tensões presentes em processos que vão desde a constituição identitária marcada por uma relação de alteridade, em que o outro se apresenta como olhar, consciência e valor que altera a experiência subjetiva, à identificação com o outro, caracterizada pela perda dessa dimensão alteritária instaurada na fusão de olhares e perspectivas em uma única consciência.

Os modos como as crianças retiram da vida social elementos simbólicos para compor práticas sociais, valores, representações e regras, que ganham vida em brincadeiras e jogos, caracterizam uma cultura lúdica (Brougère, 1995, 1998). Graças a essa dupla dimensão, a cultura lúdica, influenciada, de um lado, pelo universo simbólico mais amplo em que nasce e se realiza e definida, de outro, pelos modos como os signos que compõem esse universo são transformados em referências lúdicas, jamais se apresenta como estrutura única ou estática. Crianças de diferentes idades, gênero, classes sociais, culturas, credos e nações vão compor culturas lúdicas diversas. Além disso, toda cultura lúdica carrega as marcas impressas pelos adultos, deixadas pelos signos que produzem e são reveladores dos modos como compreendem e se relacionam com as crianças em uma dada época e cultura.

Ao nos debruçarmos sobre a cultura lúdica contemporânea, nos deparamos com o caráter intertextual e multifacético que assume em suas interfaces com a mídia. Ramificada em diversas conexões com textos midiáticos que provêm de diferentes suportes, a cultura lúdica de nosso tempo apresenta-se e expande-se em uma vasta rede de produtos e narrativas que definem as brincadeiras, os jogos e toda e qualquer experiência lúdica possível de ser construída a partir dos arranjos das informações disponibilizadas nessa rede transmídia. A cultura lúdica que se constitui em torno do fenômeno *Yugioh*, um dos alvos de nossas reflexões e discussões, aponta para a composição de uma rede em que narrativas de diferentes suportes midiáticos definem modos de jogar e ser jogador. Tendo o desenho animado como o manual de instruções do jogo de cartas e a mais importante referência para a construção de estratégias, práticas sociais e regras de conduta, definidoras de modos de se inserir no jogo, as crianças iniciam uma intensa trajetória pelos cabos de conexão da rede transmídia que delinea uma cultura

lúdica própria. Nessa rede, elas compõem um cabedal de informações e saberes que nunca se esgota. Ingressar nessa cultura lúdica em rede exige o cumprimento de regras básicas: consumir informações e objetos, se possível os mais raros; conhecer todos os *links* que conectam essas informações e objetos ao jogo; e ser capaz de compor outros arranjos, além dos já disponíveis na rede. Trata-se, pois, de adquirir competências necessárias para conquistar uma expertise relativa ao jogo e aos saberes e informações que ele demanda. Para ser aceita e reconhecida como participante dessa cultura lúdica, a criança precisa organizar um currículo implícito, que se manifesta nas cartas raras consumidas, nas informações que revela e nos conhecimentos que constrói ao longo de sua jornada transmídia. Sendo portadora desse currículo, a criança prova ser possuidora da senha de acesso que permite transitar com liberdade por todas as ramificações dessa rede lúdica.

Requisitos a serem cumpridos, senhas e passaportes a serem utilizados fazem dessa cultura lúdica global tecida em rede um território onde também estão presentes hierarquias e exclusões. Àqueles que não têm acesso a todas as conexões da rede ou, ao menos, às mais relevantes e não podem usufruir dos bens simbólicos que conferem status de *expert* e incrementam o currículo de seus supostos membros não são bem-vindos a todas as dimensões dessa cultura lúdica. São definitivamente discriminados por não apresentarem o *background* necessário de informações e produtos que os autorizem a ter livre acesso às diversas trilhas dessa aldeia lúdica global, porém, estratificada. Como Sarlo aponta, o mesmo mercado global que se apresenta como ideal de liberdade a todos, mostra sua contraface excludente ao selecionar apenas aqueles que, em seu espaço, são capazes de fazer escolhas e nele transitar livremente. Assim como o mercado, a cultura lúdica global revela sua dupla face: de um lado, democrática, aberta e disponível a todos, de outro, hospitaleira e receptiva aos que, de dentro dela, podem fazer opções.

Retomamos o perfil da infância poderosa na cultura contemporânea e vemos que a trajetória a ser percorrida pela criança para obter acesso aos diversos textos e conexões presentes na cultura lúdica que opera na rede transmídia é muito próxima àquela a ser cumprida pelo herói contemporâneo. Empreendimento, esforço pessoal, determinação e aquisição de competências e poder estão atrelados ao consumo de bens simbólicos indispensáveis para obter informações e saberes

que permitem conhecer as regras do jogo e criar outras. As crianças, conectadas no emaranhado dessa rede, vivem experiências muito próximas as de Ash, na captura de Pokémons e no aperfeiçoamento de seus treinamentos, e do menino Yugi, na busca de cartas raras e de conhecimento sobre elas, de modo a fazer novos lances e tornar-se um jogador imbatível. São poderosas porque se esforçam, buscam e conquistam vitória e sucesso. São autênticas empreendedoras à procura de boas performances.

Vimos o quanto essa faceta empreendedora da infância é povoada por ambigüidades. Aparece, por um lado, como um acontecimento que devasta fronteiras etárias ao aproximar a criança de práticas sociais adultas e assume caráter emancipatório ao torná-la cada vez mais autônoma e exigente na relação com os adultos (Ito, 2004). Por outro, revela o aprisionamento da infância a uma rede simbólica, cujas narrativas e valores estão pautados no incremento da produção e circulação de capital e bens simbólicos indispensáveis para a sobrevivência da sociedade de consumo. É possível afirmar, assim, que a criança não está apenas brincando ou jogando quando entra na rede transmídia. Nela aprende que, para brincar ou jogar, precisa colecionar cartas, bonecos, brinquedos de última geração, relacionados aos desenhos animados de grande audiência, além de acumular informações sobre seus personagens e ter acesso aos jogos eletrônicos que reeditam suas tramas e aventuras. Com base nas reflexões de Mayall (2002, 2003), argumentamos que as crianças, imersas nessa cultura lúdica, estão envolvidas em uma atividade visivelmente produtiva, muito semelhante ao trabalho, ao pôr em circulação mercadorias e capital que incrementam mercados locais e globais, dando vigor à vida social e econômica. O engajamento das crianças na esfera do consumo de produtos e informações e na realização de tarefas que envolvem a compreensão de narrativas e signos, a tradução de códigos e o arranjo de conexões entre objetos, imagens e textos testemunha a favor da configuração dessa outra faceta do trabalho infantil atrelado às experiências lúdicas da infância contemporânea.

São intensas as contradições vividas pela infância contemporânea. Ao mesmo tempo em que fronteiras rígidas entre os mundos infantil e adulto têm sido derrubadas, permitindo a construção de outros modos de conceber e interagir com as crianças, pautados em relações menos hierárquicas e mais democráticas e geradores da autonomia crescente que as crianças têm manifestado, outras

barreiras têm sido interpostas entre esses mundos, de modo a produzir novas formas de controle e tutela adultas. Como alvo privilegiado da cultura do consumo e protagonista das aventuras e desafios lançados por aparatos tecnológicos e signos midiáticos da nova era, a criança, agora consagrada como herói, destaca-se e liberta-se, cada vez mais, das amarras de saberes e práticas adultas, que antes insistiam em denominá-la como um ser frágil, indefeso e inocente. Todavia, ela convive com outras amarras, agora ditadas pelo mercado, que, com seus objetos, imagens e textos, habita sonhos, fantasias, contos, desejos e administra seu universo lúdico, ditando regras para brincar, jogar e compor sua cultura lúdica.

Tais questões se colocam diante de nós como desafios que convidam à criação de práticas culturais e educativas, assentadas em posturas éticas e valores estéticos que possam trazer contrapartidas a essa ética ditada pelo mercado e pela ideologia do empreendimento. Apontamos, neste trabalho, o quanto nós, pais e professores, há muito já deixamos de ser, no cenário contemporâneo, autores ou responsáveis exclusivos pela educação de crianças. Deparamo-nos com um projeto educativo, dedicado a formar a atual geração de crianças, cujos mestres e didática pulverizam-se sob a forma de produtos, brinquedos, *cartoons*, animes, mangás, cartas e games, que se reúnem para compor uma rede de signos disponíveis ao consumo, voltados ao entretenimento e à educação. Trata-se de um projeto que tem no consumo e na informação seus princípios mais caros, difundidos em cada *gadget* disponível para ser desvendado como o mais novo talismã que guarda os segredos da humanidade.

É nesse sentido que educar para a mídia se torna uma das exigências da educação escolar de nosso século. Diante disso, como educadores, temos uma tarefa desafiadora, que não se restringe a aprender a manipular com mestria as ferramentas tecnológicas hoje disponíveis, como o computador, a Internet e os jogos eletrônicos, ou assistir aos programas televisivos como mero entretenimento ou passatempo, mas remete ao resgate do diálogo entre as gerações, mediado pelas novas tecnologias e discursos midiáticos. Fazer do trabalho com a mídia um espaço dialógico significa expor e confrontar valores, pontos de vista e experiências diversas para que outros sentidos e valores possam ser construídos; significa também experimentar o processo de produção de textos midiáticos, no sentido de compreender que se constituem como linguagens diversas, amparadas

por diferentes técnicas, que permitem representar a vida social e a cultura de modos distintos, e carregam histórias e contextos específicos de sua produção.

Tomar o lúdico como viés do trabalho pedagógico de um projeto educativo orientado por compromissos éticos e estéticos apresenta-se como um outro desafio a ser assumido na educação de crianças do nosso tempo. Trabalhar com brincadeiras e jogos não se limita à definição, enquadre ou administração pedagógica dessas atividades em sala de aula. Significa, também, penetrar no universo lúdico da criança como interlocutor, não apenas para compreender o que ela faz ou diz, mas para aproximar-se de seus valores, sua cultura e dos modos como ela traduz os signos de seu tempo e os transforma em fantasias, medos, desafios, heróis, ogros e brinquedos. É também nesse universo que as crianças, ao criarem narrativas, vêem-se como autores e personagens das histórias que inventam e deparam-se, no espelho refletido por essas histórias, com a imagem dos heróis e vilões que constroem para suas próprias vidas. Brincando, jogando e criando narrativas, as crianças estão falando de si próprias, de seus medos, coragem, angústias, sonhos e ideais. Estão falando de seu tempo, da cultura em que vivem, aprendem e crescem, das promessas e mal-estar dessa mesma cultura. Estão falando também de nós, adultos, de nossas expectativas e projetos, de nosso consolo e tragédia, de nossa presença e silêncio, de nossas certezas e fraquezas.

Fazer do lúdico um espaço dialógico entre crianças e adultos abre a possibilidade de participarmos da vida da criança e de sua cultura como um outro que traz experiências, histórias, visões e valores distintos e, por ocupar um outro lugar social e olhar para a vida sob outras perspectivas, apresenta modos diversos de interpretar e lidar com a cultura contemporânea. Por outro lado, ao olharmos para a criança e compreendermos como, em sua linguagem lúdica, responde aos apelos de sua época e dialoga com o mundo em que vive, tecendo, com os signos de sua cultura, o mosaico de suas identidades, estamos também olhando para nós, adultos, para os projetos, expectativas, metas e fronteiras que edificamos na relação com a criança. Não podemos escapar do fato de que em cada olhar, palavra, silêncio, cobiça, desejo, alegria e sofrimento de uma criança, estão as marcas de nossa presença adulta.

Competências, competição e empreendedorismo são as marcas de uma cultura que se entranha na vida da infância e revela sua face trágica ao tomar o outro como ameaça ou alguém a ser descartado. Abalam a idéia do outro como

alguém que altera e confere acabamento à nossa própria vida, como as palavras iniciais de Umberto Eco e a compreensão alteritária e dialógica de Mikhail Bakhtin da existência humana testemunham. Nessa cultura, discriminação, intolerância e exclusão deixam rastros na jornada daqueles que, desde a infância, não possuem os requisitos valorizados e as senhas definidas como códigos de acesso a status e poder.

Referências Bibliográficas

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2001.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais.** 3. ed. Brasília: Hucitec, 1996.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévsky.** 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 4. ed. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 1998.

_____. **O Freudismo.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

BAZALGETTE, C.; BUCKINGHAM, D. (orgs.). **In front of the children: Screen entertainment and young audiences.** London: British Film Institute, 1995.

BENJAMIN, W. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

_____. **Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política.** 2. ed. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **Obras Escolhidas II: Rua de mão única.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas.** 16. ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.

BOLLE, W. Walter Benjamin e a cultura da criança. Em BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984. p. 13-16.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. A criança e a cultura lúdica. Em KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32.

BROUGHTON, J. M. (org.). **Critical theories of psychological developmental**. 2. ed. London e New York: Routledge, 1995.

BUCKINGHAM, D. **Children talking television: The making of television literacy**. Basingstoke: Falmer Press, 1993.

_____. **After the death of childhood: growing up in the age of electronic media**. Cambridge: Polity Press, 2000.

_____. (org.). **Small screens: Television for children**. London: Leicester University Press, 2002.

BUCKINGHAM, D.; SCALON, M. (orgs.). **Education, entertainment and learning in the home**. Buckingham e Philadelphia: Open University Press, 2003.

BUCKINGHAM, D.; SEFTON-GREEN, J. (orgs.). Gotta catch em'all: Structure, agency and pedagogy in children's media culture. In **Media, Culture and Society**. v. 25. n. 4, 2003. p. 1-25.

BUCK-MORSS, S. Piaget, Adorno and dialectical operations. Em BROUGHTON, J. M. (org.). **Critical theories of Psychological Developmental**. New York e London: Plenum Press, 1987. p. 245-274.

BURMAN, E. **Deconstructing developmental psychology**. 2. ed. London e New York: Routledge, 1985.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

CASTRO, L. C. (org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau, 1999.

CASTRO, L. C.; JOBIM E SOUZA, S. Desenvolvimento humano e questões para um final de século: tempo, história e memória. Em **Psicologia clínica. Pós-Graduação e Pesquisa**. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia. v. 6. n. 6, 1994.

DAMATTA, R. **Relativizando: Uma introdução à Antropologia Social**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. Em KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-121.

DYSON, A. H. **Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy**. New York e London: Teachers College, Columbia University, 1997.

ECO, U. **Cinco escritos morais**. 4. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2000.

ERIKSON, E. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1993.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

FREUD, S. Três ensaios sobre a sexualidade (1905). Em **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago. v. VII, 1989.

_____. Sobre o narcisismo: Uma introdução (1914). Em **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago. v. XIV, 1974.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. Em GHIRALDELLI, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997. p. 83-100.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

GHIRALDELLI, P. Subjetividade, infância e filosofia da educação. Em GHIRALDELLI, P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997. p. 111-125.

GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. Introduction: Toys, games and media. Em GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. (orgs.). **Toys, games and media**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 1-8.

GROLNICK, S. **Winnicott, o trabalho e o brinquedo: Uma leitura introdutória**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GUATTARI, F. **Revolução molecular: pulsações políticas do desejo**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HENGST, H. The role of media and commercial culture in children's experiencing of collective identities. Em MAYALL, B.; ZEIHNER, H. (orgs.). **Childhood in generational perspective**. London: Bedford Way Papers, 2003. p. 111-132.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

ITO, M. **Technologies of the childhood imagination: Media mixes, hypersociality, and recombinant cultural form**. Disponível em: <http://www.edtransitions.ssrc.org/home.aspx>. Acesso em: 15 fev. 2003.

_____. **Technologies of the childhood imagination: Yugioh, media mixes and everyday cultural production**. Digital Generations: Children, youth people

and new media. 2004. Institute of Education, University of London (Trabalho apresentado).

JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. Em KAPLAN, E. A. (org.). **O mal-estar no pós-modernismo: Teorias, práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 25-44.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a Psicologia do Desenvolvimento: Uma contribuição crítica à pesquisa da infância. Em KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância: Fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996.

JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. O debate Piaget/Vygotsky e as políticas públicas. Em **Cadernos de Pesquisa**. nº 77. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991. p. 69-80.

JOBIM E SOUZA, S.; PEREIRA, R. M. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. Em KRAMER, S.; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998. p. 25-42.

JONES, G. *Killing monsters: Why children need fantasy, superheroes, and make-believe violence*. New York: Basic Books, 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LASCH, C. **Refúgio num mundo sem coração – A família: santuário ou instituição sitiada?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Em VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, Editora da Universidade de São Paulo, 1994. p. 119-142.

LÈVY, P. **O que é virtual?** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIPOVETSKY, G. Modernismo e pós-modernismo. Em **A era do vazio**. Lisboa: Relógio D'água, 1993.

LUYTEN, S. B. **Mangá: O poder dos quadrinhos japoneses**. São Paulo: Hedra, 2000.

LYOTARD, J-F. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MALTIN, L. *Of mice and magic: A history of american animated cartoons*. 2. ed. New York: Penguin Books, 1987.

MARX, K. El trabajo alienado. Em **Manuscritos de 1844: Economia, política y filosofía**. Buenos Aires: Ediciones Estúdio, 1972.

MAYALL, B. **Towards a sociology for childhood: Thinking from children's lives**. Buckingham e Philadelphia: Open University Press, 2002.

_____. **Sociologies of childhood and educational thinking – professional lecture.** London: Institute of Education, University of London, 2003.

MAYALL, B.; ZEIHNER, H. (orgs.). **Childhood in generational perspective.** London: Bedford Way Papers, 2003.

MITSCHERLICH, A. A ausência do pai. Em Canevacci, M. (org.). **Dialética da família.** São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 236-243.

NAPIER, S. J. **Anime from Akira to Princess Mononoke: Experiencing Contemporary Japanese Animation.** New York: Palgrave, 2000.

PASOLINI, P. P. **Os jovens infelizes: Antologia de ensaios corsários.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

PEREIRA, R. M. R. **Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

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

POTTS, D. L. Channeling girl power: Positive female media images in “The Powerpuff Girls”. Em **Studies in media and information literacy education**, 1(4), 2001. Disponível em: <http://www.utpjournals.com/simile>. Acesso em: 10 mar. 2004.

SARLO, B. **Cenas da vida pós-moderna: Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play.** Cambridge e London: Harvard University Press, 2001.

ROCHA, M. S. P. M. L. O real e o imaginário no faz-de-conta: Questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. Em GÓES, M. C. R.; SMOLKA, A. L. B. (orgs.). **A significação nos espaços educacionais: Interação e subjetivação.** Campinas: Papyrus, 1997. p. 63-86.

SODRÉ, M. **Reinventando a cultura: A comunicação e seus produtos.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

STAM, R. **Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa.** São Paulo: Ática, 1992.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TEZZA, C. Sobre *O autor e o herói* – um roteiro de leitura. Em FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 273-303.

VIRILIO, P. **O espaço crítico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

WEISSBERG, J-L. Real e virtual. Em PARENTE, A. (org.). **Imagem e máquina: A era das tecnologias do virtual**. 3. ed. Rio de Janeiro. p. 117-126, 1999.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WALKERDINE, V. **Daddy's Girl: Young girls and popular culture**. London: MacMillan Press, 1997.

WELLS, P. **Understanding animation**. London e New York: Routledge, 1998.