



Artigo

Desenho animado e imaginário infantil de massa: narrativas, mito e mídias na mediação escolar

Cartoon and child imaginary of mass media: narratives, myth and media in school mediation

Juliane Di Paula Queiroz Odino¹, Gustavo José Assunção de Souza²
Faculdade Municipal de Palhoça (FMP), Palhoça-SC, Brasil

Resumo

O presente artigo busca compreender como os repertórios midiáticos endereçados aos públicos infantis participam na constituição do imaginário da cultura de massa, pelo qual a linguagem do desenho animado tem desfrutado de uma centralidade no cenário globalizado, a partir das matrizes culturais e dos mitos que o povoam e o delinham. Realizando aproximações conceituais entre cultura de massa e imaginário infantil, a análise visa oferecer subsídios para educar crianças para/sobre, com e através das mídias, por meio de uma perspectiva educacional transformadora, crítica e cidadã. A metodologia utilizada parte de um levantamento teórico-conceitual sobre clássicos da cultura de massa (MORIN, 1975; ECO, 1970) e do mito (ELIADE, 2016; BARTHES, 1989) e na medida em que traz elementos para compreender esta relação remete, por sua vez, à forma como o imaginário infantil é constituído. Dialoga com autores da mídia-educação (FANTIN, 2006; BUCKINGHAM, 2013) no sentido de ampliar as possibilidades de reflexão crítica e de usos das mídias na escola, espaço privilegiado de constituição de coletivos infantis e, portanto, de mediação cultural. Tais análises apontam que a cultura de massa apresenta uma inerente contrariedade, com características apocalípticas e integradoras simultaneamente, mesmo nos dias atuais, as quais compõem significativamente e garantem inteligibilidade à cultura da infância na contemporaneidade. O artigo, a partir das reflexões sobre a complexa relação entre mito, narrativa e imaginário infantil, apresenta nas considerações finais inúmeras possibilidades de usos dos desenhos animados, ao discorrer sobre as possibilidades da mediação pedagógica com vistas à qualificação e à promoção de uma recepção e imaginação infantil mais crítica, diversificada e participativa.

Abstract

This article aims to understand how the media repertoires addressed to children's audiences in the constitution of the child imaginary, through which the language of the cartoon has enjoyed a centrality in the globalized scenario, from the cultural matrices and the myths that populate and outline it. By taking conceptual approaches between mass culture and children's imagery, the analysis aims to provide insights to educate

¹ Professora da Faculdade Municipal de Palhoça.
ORCID iD <https://orcid.org/0000-0003-1788-5290>
E-mail: juliane.odinino@fmpsc.edu.br

² Pedagogo pela Faculdade Municipal de Palhoça.
ORCID iD <http://orcid.org/0000-0003-0762-656X>
E-mail: gustavo.souza@fmpsc.edu.br

children to / about, with and through the media through a transformative, critical and citizen educational perspective. The methodology used starts from a theoretical and conceptual survey about mass culture (MORIN, 1975; ECO, 1970) and myth (ELIADE, 2016; BARTHES, 1989) and, as it brings elements to understand this relationship, refers, for its once again, the way children's imagery is constituted. Thus, it dialogues with authors of media education (FANTIN, 2006; BUCKINGHAM, 2013) in order to broaden the possibilities of critical reflection and media use in schools, a privileged space for the constitution of children's collectives and, therefore, for cultural mediation. These analyzes indicate that mass culture has an inherent contradiction, with apocalyptic and integrative characteristics simultaneously, which significantly compose and guarantee intelligibility to the culture of childhood in contemporary times. From the reflections on the complex relationship between myth, narrative and children's imagination, the article presents in its conclusion numerous possibilities for the use of cartoons, discussing the possibilities of pedagogical mediation, with a view to the qualification and promotion of a children's reception more critical, diverse, active and participatory.

Palavras-chave: Cultura de massa, Imaginário infantil, Mídia-educação, Desenho animado.

Keywords: Mass culture, Children's imagination, Cartoon, Media-education.

Introdução

Muito já se debateu sobre o papel das mídias, da cultura de massa e da indústria cultural para a constituição da cultura da infância, um tema sempre pertinente e bastante desafiador, tendo em vista a dialética envolvida na relação público e receptor. Nela há um infindável número de mediações, as quais participam ativamente na constituição do que denominamos imaginário infantil. O objetivo deste artigo é construir uma caminhada conceitual a fim de compreender de que forma se consolida o imaginário infantil na contemporaneidade, no contexto de uma sociedade marcada pela globalização e pela desigualdade social e, ao mesmo tempo, apontar caminhos de como a escola pode contribuir para uma educação que seja crítica, criadora e emancipadora em relação aos usos e possibilidades das mídias, enquanto importante instância mediadora. Como desdobramento, o artigo traz reflexões sobre: a forma como as crianças dialogam e apreendem os conteúdos midiáticos; a trajetória de consolidação do gênero desenho animado na cultura de massa; de que modo a cultura de massa dissemina mitos, visões de mundo e estereótipos; o caráter consumista e excludente do modelo hegemônico da cultura de massa.

A relação entre imaginário e mídias é bastante imbricada. As mídias inauguram por meio da expansão tecnológica, a possibilidade de um imaginário compartilhado em nível global que dissemina visões e modelos hegemônicos, a partir de suas narrativas. Produz-se um imaginário que se embrenha na estrutura narrativa, resignificando questões que lhe parecem pertinentes, tensionando a cultura e disseminando concepções de mundo. Esse processo lúdico, dinâmico e interativo, entre a criança (suas concepções) e o desenho animado, permite à criança recriar “uma realidade particular que lhe é própria,

no mundo do ‘como se’, o mundo não real, o mundo da imaginação onde predomina [...] o antropomorfismo” (PACHECO, 2004, p. 32). Daí decorre a necessidade de refletirmos sobre o papel da escola nesta relação, tendo em vista que é neste espaço onde se produzem e legitimam saberes. Tradicionalmente voltada a um modelo que privilegia a escrita, a profusão de imagens da cultura contemporânea não encontrou resistência para se estabelecer no imaginário infantil bastante atrelada aos interesses mercadológicos, cujos valores e visões de mundo se revelam estereotipados e reducionistas. Nesta perspectiva, o artigo busca oferecer subsídios para que a escola possa dialogar e ampliar o leque de possibilidades de usos de imagens, em especial, a partir do gênero desenho animado com a finalidade de promover uma educação de qualidade, transformadora e articulada aos princípios da mídia-educação.

O texto está organizado da seguinte forma: inicia com o subtítulo *Desenho Animado: Cultura de Massa e Imaginário Infantil*, seção na qual problematiza a relação entre esses elementos com o intuito de esclarecer aspectos importantes aí imbricados. O segundo subtítulo é *Relação Criança e Mídia: Como Fica a Escola?*, cujo interesse é esmiuçar o papel da mídia no contexto das culturas infantis a fim de fornecer subsídios reflexivos para compreender as possibilidades de mediação pedagógica. O terceiro *A Mediação Pedagógica: Mito e Narrativa* aprofunda a relação entre infância, escola e mídia, trazendo o mito e a narrativa como possibilidade de estabelecer trocas profícuas entre o campo da educação e as culturas da infância profundamente marcadas pelas mídias. E, finalmente, em sua *Conclusão* o artigo apresenta possibilidades concretas de uso do desenho animado no cotidiano escolar.

2. Desenho animado: cultura de massa e imaginário infantil

Para que se possa compreender os domínios do desenho animado na cultura de massa faz-se necessário desdobrar o conceito de cultura e qual a especificidade da cultura de massa; como ela é interposta na sociedade capitalista por meio da indústria cultural (ADORNO, 2002); como se dispõem as perspectivas de autores consagrados da área, e; como a cultura de massa subsidia o imaginário infantil e sua narrativa por meio dos meios de comunicação de massa.

Morin (1975, p. 15) afirma que a cultura “constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam instintos, orientam as emoções.”. A cultura fornece apoio para a vida, estruturando o imaginário, servindo símbolos e orientando imagens sob o domínio público dos sentidos e dos significados. Ou seja, não se pode inferir que alguém possua “mais cultura do que outra pessoa”, formulando assim níveis de cultura, tampouco se pode dizer que exista alguém sem cultura. Tais predisposições são falácias que podem obstruir ou dogmatizar o real sentido de cultura. A cultura é um bem público que fornece a todas as pessoas símbolos e metáforas para que a vida prática possa se realizar e se organizar; impinge espaços de troca simbólica, como a escola e a igreja, onde todos estão disponíveis a reafirmar códigos próprios de comunicação e de

imaginação coletiva. Todas elas negociam e fornecem significado à concepção de infância na contemporaneidade. Os discursos da cultura de massa apresentam uma relação bastante íntima com a concepção hegemônica de infância.

Em linhas muito gerais, o que encontramos aqui é um complexo equilíbrio entre o medo de causar danos (um discurso protecionista) e a tentativa de fazer bem (um discurso pedagógico) às crianças, e estes são discursos que, em cada um dos casos, apoiam-se em discursos mais abrangentes sobre a infância. (BUCKINGHAM, 2012, p. 107)

Assim, a cultura de massa pode ser compreendida como padrões de comportamento com intensivas trocas simbólicas, regimes de narrativas estruturantes, com economia dos gestos e dos jogos de fala, amplamente disseminados pelos meios de comunicação de massa. Porém, a cultura de massa tem sua produção realizada “segundo normas maciças da fabricação industrial; [...] destinando-se a um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade.” (MORIN, 1975, p. 10). Estes meios consagrados são chamados de Meios de Comunicação de Massa (MCM), ou *mass media*. Todas as pessoas que constituem o corpo da comunidade de massa “[...] se tornam, em diversas medidas, consumidores de uma produção intensiva de mensagens a jato contínuo, elaboradas industrialmente em série, e transmitidas segundo os canais comerciais de um consumo regido pelas leis da oferta e da procura.” (ECO, 1970, p. 27). Ou seja, todos estamos sujeitos ao bombardeio de mensagens voltadas à massa, ao consumo, ao delineamento do imaginário pela composição da publicidade e dos MCM. Para Sodré (1971, p. 13), “O moderno fen meno da cultura de massa só se tornou possível com o desenvolvimento do sistema de comunica o por *média*, ou seja, com o progresso e a multiplicac o vertiginosa dos veículos de massa – o jornal, a revista, o filme, o disco, o r dio, a televisão”. Nos dias de hoje, depois de estabelecida a conserva o e a aderência no ótimo da sociedade destes veículos de informa o velozes e de abrangência extensiva a todo o corpo social (direta ou indiretamente), o advento dos *smartphones*, que integram virtualmente os indivíduos como um artefato móvel, a *internet*, com suas redes sociais nas quais as informa es circulam de maneira precária e descontrolada, ainda continuam se organizando seguindo a lógica já estabelecida historicamente no imaginário cultural de massa, cuja tendência   a reprodu o dos mesmos padrões consolidados pela forma de interagir com a mesma.

Porém, as narrativas dos objetos, os múltiplos espaços de troca simbólica, a *internet* com suas teias abrangentes e interligadas, entre outros elementos de abastecimento cultural, exponencia as possibilidades de amplia o de repertórios, por meio de trocas mais horizontalizadas e capilarizadas, no contexto de uma sociedade globalizada e policultural. Todavia, o papel dos MCM constitui um ethos com destaque   cultura de consumo, onde o aglomerado industrial atravessa todo o corpo da sociedade, no que tange a todas as classes econ micas,  tnias, g neros, gera es e

grupos. Porém, a maneira como se apropriam e ressignificam esses repertórios varia de contexto para contexto, tendo em vista que

[...] os produtores de mídia imaginam e dirigem-se a um público, mas o público é elusivo – o comportamento mutante do público, por sua vez, produz alterações nas práticas das instituições de mídia. (...) os leitores não chegam ao texto como páginas em branco ou como espectadores críticos especializados – eles também têm histórias de leitura, histórias de envolvimento com outros textos que possibilitaram que eles desenvolvessem certos tipos de competências como leitores (BUCKINGHAM, 2012, pp. 107-8).

De algumas décadas para cá, com a emergência da cultura globalizada, a linguagem dos desenhos animados vem desfrutando de um lugar privilegiado para a configuração do imaginário infantil global. Historicamente, os desenhos animados se estabeleceram no imaginário globalizado como gênero narrativo voltado ao público infantil, com o pioneirismo das grandes produções Disney, através de suas releituras e readaptações dos clássicos contos de fadas.

[...] os desenhos animados começaram a ganhar expressividade no cenário mundial com o pioneirismo de Walt Disney, desde os anos 1930, através de longas-metragem de grande repercussão mundial, como Branca de Neve, Pinóquio, Fantasia, Bambi e Cinderela, títulos exibidos nos cinemas. Mais tarde, isso viria a servir de base para a construção do império Disney: cinema, tevê, parques, merchandising, quadrinhos, até culminar com a atual ampla cadeia de produção, não só de animações, mas também de outros gêneros ficcionais, como programas infantis, filmes e séries televisivas (ODININO, 2009, p. 104).

Outros estúdios também passaram a produzir seus filmes animados, seguindo o caminho aberto pela Disney, a partir dos anos de 1940. Desde então os desenhos animados vêm sendo fabricados de forma massiva, aglutinada e pulverizada, por meio da televisão e *internet*, endereçados a todas as crianças em todo o mundo. Esse início da história da animação foi profundamente marcante para o delineamento do imaginário infantil através das narrativas e dos personagens tão consagrados pelos MCM.

Seu entorno infantil definitivamente havia se consagrado pela exaltação de seus aspectos, como fantasia, incentivado pela Disney, e comicidade, já estabelecido no imaginário ficcional através do cinema mudo, com Chaplin como um expoente. Pica-Pau, de Walter Lantz, Pernalonga, Patolino, Piu-Piu, Papa--Léguas, dos estúdios da Warner Bros, Tom & Jerry, de Hanna e Barbera, são algumas das personagens de sucesso desse período [...] Paralelamente, no Japão, através de uma forte presença dos quadrinhos desde os anos 1920, avançava a produção de desenhos animados, conhecidos como animês. Desde então, a linguagem e o formato do desenho animado

encontram-se profundamente marcados pelo tipo de produção destes dois países: Estados Unidos e Japão. (ODININO, 2009, p. 105).

A indústria cultural vem impulsionando uma espécie de institucionalização do imaginário infantil em escala global. Esta se consolida por matrizes culturais que ditam fórmulas narrativas, estereotipam personagens e se apresentam intimamente ligadas a uma cultura de consumo. Sem uma reflexão crítica sobre esse processo, a tendência é implantar marcas no imaginário infantil que reafirmam processos de dominação e de massificação, pela forma como representa a estrutura social. Dorfman e Mattelart (1980, p. 69) definiram o imaginário infantil como “a utopia política de uma classe”. Essa utopia, segundo os autores, é a da burguesia, dos dominantes e de seus mirabolantes estratagemas de conservação do *status quo*. Podemos incorporar aqui outros marcadores como de gênero, geração, raça, etnia, religião etc., os quais também se encontram presentes nas representações interpostas nas narrativas dos desenhos.

Os termos cunhados para definir a cultura de massa nos anos 1970 e 1980 nos levam a refletir sobre os possíveis traços comuns, sobretudo dos valores presentes nas narrativas infantis de massa, mesmo compreendendo que as diferentes mediações garantem formas distintas de recepção destas mensagens, contribuindo ativamente para suas mudanças ao longo dos anos.

Os desenhos animados infantis são produzidos, confeccionados em minúcias, dirigidos (*mise-en-scène*), idealizados, vendidos e comprados prioritariamente por adultos, ainda que o desejo infantil impulse essa prática. Na maioria das vezes são guiados pelas forças que orquestram o consumo de massa, por isso ainda nos dias atuais mesmo com a profusão dos usos das ferramentas tecnológicas mais interativas, ainda é possível reconhecer o poder avassalador da cultura de massa.

Há inúmeras possibilidades de usos das animações como ferramentas que podem potencializar os modos de percepção da infância, estreitando fidedigna e exponencialmente a participação da criança em sua produção e leitura, no sentido de valorizar e contemplar toda a riqueza, a criatividade e a diversidade cultural em escala global. Para cumprir este papel a escola desfruta de um papel de destaque para tensionar os modos de ser, pensar e agir, cujos sentidos culturais são cada vez mais organizados a partir das mídias. Para tanto, é necessário compreender no que consiste esta relação entre MCM e público infantil, para que possam ser adotadas estratégias de ação pedagógica que dialoguem de maneira mais efetiva e consistente em prol de uma sociedade mais plural, diversificada e inclusiva.

3. Relação criança e mídia: como fica a escola?

A criança é reconhecida pelos autores da sociologia da infância, que enfatizam aspectos culturais, como um ser social determinado historicamente, que vive no seu meio histórico e cultural, adaptando-se a modos de existência (de massa, de organização familiar, ideologias, tribalismos), mas também investe suas forças, influencia e é influenciada, reinventando-se em suas atividades e brincadeiras. A criança, compreendida como produtora cultural

participa ativamente deste processo, sobretudo em relação a uma cultura midiática profundamente marcada pelo consumo e, portanto, pelo individualismo:

[...] a experiência da infância hoje se situa no contexto da cultura midiática de alcance global, povoada por imagens, sons, signos e sentidos, que, em seu conjunto, fazem referência menos a uma memória que se presta a ganhar forma como uma totalidade coerente e unívoca, tal como as grandes narrativas modernas, e mais se apresentando composta de fragmentos com possibilidade de serem rearranjadas, a mercê das subjetividades individuais, primado da sociedade de consumo (ODININO, 2015, p. 890).

Vale destacar que a criança, enquanto receptora, não é passiva. Ela participa ativamente e ressignifica as mensagens a ela endereçadas, pois negocia seus significados constantemente em seus processos de socialização (BUCKINGHAM, 2009, FANTIN, 2012). A complexa relação estabelecida entre receptor, mensagem e meio se dá por meio de estratégias comunicativas que foram se tornando universais por intermédio da massificação das mídias. A partir desta teia de significados reconhecíveis, é possível delinear um conjunto de elementos que agregam inteligibilidade a certa compreensão de infância na contemporaneidade, pela qual participam, se sobrepõem e dialogam inúmeras instâncias sociais como a igreja, a família, a comunidade, a medicina entre outras. A mídia é uma delas, com um papel bastante singular pela forma como consegue reunir e agregar significados acerca desta etapa da vida, ainda que contraditórios, mas passíveis de serem compreendidos através do conceito de imaginário, difundido em escala global pelos meios de comunicação de massa.

Porém, a escola apresenta uma cegueira em relação aos conteúdos midiáticos. Dada a incontrolável polissemia da imagem, convertida no contrário do escrito, como um “texto unívoco e controlado”, Martín-Barbero e Rey (2001, p. 57) lembram, referindo-se à escola tradicional, que “[...] a escola buscará controlar a imagem a todo custo, seja subordinando-a à tarefa de mera ilustração do texto escrito, seja acompanhando-a de uma legenda que indique ao aluno o que diz a imagem”. As maiores críticas apontadas por esses autores, no tocante ao descompasso da escola em relação ao uso das imagens, diz respeito à falta de questionamento desta instituição em relação à reorganização que vive o mundo das linguagens e da comunicação, onde efetiva-se uma transformação dos modos de ler, pela qual o privilégio do texto escrito acaba “[...] deixando sem apoio a obstinada identificação da leitura com o que se refere somente ao livro e não à pluralidade e heterogeneidade de textos, relatos e escrituras (orais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) que hoje circulam” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p. 58). Vistos como conteúdos de menor importância ou relegados a outras esferas que não usufruem do mesmo estatuto hierárquico do conhecimento, os filmes e demais produtos midiáticos tendem a ser encarados, do ponto de vista dos educadores, como um mundo à parte. Na prática, observamos seu lugar no contexto escolar, como nos momentos livres e de entretenimento, como

gratificação concedida após o cumprimento dos “deveres” ou simplesmente proibidos nestes espaços por serem tidos como produto da indústria cultural.

Para refletir sobre o papel da educação, defendemos a perspectiva da mídia-educação que pressupõe uma leitura/interpretação/produção de textos. Efetiva-se como forma de ampliar repertórios, lançar um olhar de criticidade para estas produções ao mesmo tempo em que permite às crianças se colocarem no papel de produtoras de mídias, no contexto de uma sociedade que possibilita a multiliteracia. Compreendemos a

[...] mídia-educação, aqui entendida como possibilidade de educar para/sobre as mídias, com as mídias e através das mídias, a partir de uma abordagem crítica, instrumental e expressivo-produtiva [...] Esta perspectiva de mídia-educação implica a adoção de uma postura ‘crítica e criadora’ de capacidades comunicativas, expressivas e relacionais para avaliar ética e esteticamente o que está sendo oferecido pelas mídias, para interagir significativamente com suas produções, para produzir mídias e também para educar para a cidadania (FANTIN, 2012, pp. 273-4).

A escola enquanto espaço privilegiado para constituição de coletivos infantis constitui-se como principal instância capaz de dialogar e tensionar os efeitos do imaginário cultural de massa. A constituição desse imaginário ainda que bastante povoado pelas grandes produções, sobretudo a de desenho animado, negocia seus significados com um amplo acervo imagético, artístico, musical, literário. É o que propõem Leite, Guimarães e Nunes (1999, p.163 apud FANTIN, 2012):

O saber está em toda parte, não só no professor, não só no livro, no interior da escola, mas no museu, na biblioteca, no cinema, nos centros culturais, Internet, nos infinitos espaços sociais que nos rodeiam, que nos invadem. Cabe ao professor não mais deter o saber, mas organizar a dilaceração que se insinua: catalisar processos de pesquisa, ordenar com os alunos as diversas possibilidades de abordar o real.

Desta perspectiva, os desenhos animados como parte importante das culturas infantis, podem consolidar-se como importantes aliados na difícil e cada vez mais desafiadora tarefa da ética da formação humana, contra “a explosão contínua de imagens com o empobrecimento da experiência, a multiplicação infinita dos signos em uma sociedade que padece do maior *déficit* simbólico” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p. 31.).

4. A mediação pedagógica: mito e narrativa

Com relação ainda à cultura de massa e seus veículos, Eco (1970, p. 50) afirma que “ela é hoje manobrada por ‘grupos econômicos’ que miram fins lucrativos, e realizada por ‘executores especializados’ em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção”. Não basta pensar que a cultura de massa é

apenas uma maneira grosseira de circunscrever os corpos e as mentes reduzindo-lhes a potência, controlando seus gestos e amordaçando seus imaginários. Pensar assim é o mesmo que descuidar-se quanto às forças imanentes dos sujeitos em relação a sua própria cultura. Todavia, são morosas as formas de transformação e gritantes os interesses dos MCM de vender seus produtos culturais de maneira hegemônica. Por isso a urgência em refletir sobre a mediação quanto ao uso dos MCM, pelos modos de resignificação da própria cultura de massa, em especial, com atenção a suas estruturas narrativas.

Eco (1970) reflete sobre as mídias num contexto histórico um pouco diferenciado com o de hoje. Com a globalização e o desenvolvimento da *internet* com suas múltiplas facetas horizontalizadas (redes sociais, *wiki-sites*, fóruns etc.), estabelece-se uma nova ordem interativa entre os sujeitos. Na contemporaneidade, as crianças não precisam mais ficar a mercê da programação de desenhos animados de uma determinada emissora já que podem buscar o conteúdo de sua preferência em rede virtual. Isso promove a possibilidade de que produções artesanais, *menores* e de contextos fora do hegemônico invadam e transformem significativamente os traços da cultura de massa, como por exemplo, os "virais" da *internet*. As narrativas atuais, em sua velocidade, virtualidade e intersecção entre imaginários diferentes, também promovem mitos ao mesmo tempo em que se inspiram e endossam os já estabelecidos no imaginário, por conta da força da socialização, marcada pelo reconhecimento da semelhança com o desejo do outro. Nesta linha, é interessante pensar o desejo ante a conceituação mais rigorosa de mimesis realizada por René Girard (1990). Para o autor, o mecanismo do desejo funciona a partir de três eixos distintos: o sujeito, o rival e o objeto – não é ilusório lembrar de Freud com o filho, o pai e a mãe, respectivamente. Segundo Girard (1990, p. 184), "O rival deseja o mesmo objeto que o sujeito.". O sujeito deseja o que lhe é apresentado no campo do desejável pelo outro. Em Girard (1990), o *outro* lê-se o *rival*. Só se deseja o que é desejado pelo outro, ou melhor, o que é mostrado como desejável, e esta imitação é um jogo de relações para conviver sem vexames ou conflitos imanentes. Alguns problemas podem surgir deste mecanismo, como o desejo pelo objeto único, pela obra de arte ou por outro ser humano. Mas este não é o nosso escopo. O conceito de massa não é mais somente o antigo jargão da cultura de massa, esse da produção hegemônica e homogênea vertical dos conteúdos consumíveis. Até porque pensar assim seria o mesmo que desacreditar no espectador como sujeito ativo e das possibilidades de relacionamento intensivo virtual proporcionado pela *internet*. A interpretação do desejo como a interpretação do massivo, do aglutinado, do gosto comum pela imagem em um mundo no qual as forças em trânsito transformam tudo em líquido e todo o sólido em pó, pode ser pensada segundo o mecanismo de desejo do autor. Para ele, "[...] o desejo é essencialmente mimético, ele imita exatamente um desejo modelo; ele elege o mesmo objeto que este modelo." (GIRARD, 1990, p. 183). Nesse processo, a massa continua consumindo "mais do mesmo"³,

³ Este é o caso das estratégias de grandes lojas, que abrem o pátio de seus estacionamentos ao grande público, lotando-os sempre; nesta superlotação é veiculado o desejo de consumo, identidade e pertencimento. O volume de carros conota o quão desejável é comprar neste ou

tanto por conta de um imaginário já consolidado, tanto por conta do mecanismo do desejo que qualifica ou desqualifica os objetos de desejo pela quantidade de sujeitos postos como *rivals* no circuito “do desejar”. Este “desejo comum” é reconhecido pelas grandes narrativas, as quais apresentam uma aproximação com o debate acerca do mito.

Aliás, para Eliade (2016), o mito é uma narrativa. Esta narração, sempre suscetível de ser reavivada pelos locutores legítimos do mito (geralmente sacerdotes ou chefes tribais), é um retorno aos tempos primordiais, às origens das coisas, dos gestos, dos seres. Em outras palavras, acerca do mito, este autor defende que estes *entes sobrenaturais* dos tempos primevos eram os deuses, os heróis das grandes aventuras, os homens que inauguram algum gesto – o ato de pescar, por exemplo –, que é constantemente reinserido na vida em processos de repetição das narrativas mitológicas. O ritual é a maneira consagrada para a entrada do mito narrado, dando-lhe uma funcionalidade precisa, como a colheita de grãos ou o sucesso gestacional de uma mulher. Pela repetição do ato primordial em forma de ritual, afixa-se à realidade uma reprodução fundamental do que se estabelece como verdade em determinada cultura. Ainda para Eliade (2016, p. 13), “[...] a principal função do rito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria.” Os Heróis e os Deuses impõem seus comportamentos como um *modelo*, algo muito próximo do que fazem as vedetes e os astros de cinema por meio dos MCM. Os mitos contemporâneos apesar de não narrarem exclusivamente a origem do universo, do planeta, das pessoas, buscam contemplar “todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje – um ser mortal, sexuado, organizado em sociedade, obrigado a trabalhar para viver, e trabalhando de acordo com determinadas regras” (ELIADE, 2016, p. 16). Esta organização estabelecida pelo narrar pode dar sentido e ordenação às situações cotidianas, porque tratam de frivolidades, superficialidades que remetem a uma estética do cotidiano, hedonista, consumista e individualista, ainda que envolva no sentimento de massa e de coletividade.

O mito, para Barthes (1989), é uma fala. Ou seja, também se qualifica como uma narrativa sobre os objetos, sobre os movimentos, sobre a realidade, que permite a quem se embrenha ao mito dar forma e sentido à própria existência. O mito é “[...] um modo de significação, uma forma.” (BARTHES, 1989, p. 131). Esta forma circula como mensagem por todo o coletivo humano linguístico, constituindo sentido para as manifestações da natureza, às pulsões do corpo, às vontades do espírito. Esta forma esquadrinha o imaginário em um falar constante. A pluridimensionalidade e velocidade de circulação de informações, imagens, falas, impulsionadas pelos MCM, atravessam o corpo

naquele lugar. Há também a consagração de certos vídeos na plataforma *YouTube*; os circuitos de consagração de conteúdo no *YouTube* são tanto mais eficazes quanto maior o número de visualizações. Sendo assim, vídeos com mais de um milhão de acessos possuem em si uma carga de prestígio muito maior do que vídeos com quinze ou vinte visitas. Vídeos com poucas visualizações carregam a ideia de ter como conteúdo uma narrativa pouco desejável; acabam sendo percebidos como fontes desqualificadas de entretenimento ou conteúdo.

da cultura de massa sulcando-a com mitos, com as formas sobre as estruturas. De certa maneira, como afirma Barthes (1989), tudo pode ser mito, pois tudo pode ser narrado, amarrado pela maneira que se profere, utilizando signos já estabelecidos para a construção mitológica, ou campo significante. A linguagem do mito pode “[...] não ser oral; pode ser formada por escritas ou por representações: o discurso escrito, assim como a fotografia, o cinema, a reportagem, o esporte, os espetáculos, a publicidade, tudo isto pode servir de suporte à fala mítica.” (BARTHES, 1989, p. 132). Ou seja, tudo o que é veiculado pelos MCM pode ser considerado como um mito em difusão, em processo de se espalhar pela estrutura da cultura de massa. Para Morin (1975, p. 23),

[...] as grandes mitologias contêm, de maneira misturada, as diferentes virtualidades e os diferentes níveis do imaginário. Mas cada grande mitologia possui suas próprias estruturas, e cada cultura orienta relações próprias entre os homens e o imaginário. Uma cultura, afinal de contas, constitui uma espécie de sistema neurovegetativo que irriga, segundo seus entrelaçamentos, a vida real de imaginário, e o imaginário de vida real.

A cultura, do ponto de vista de Morin, instaura o mito e lhe dá vazão para proliferar sentidos à existência humana. Esta mitologia abrangente nos dias atuais é acessível por meio do imaginário de massa.

O imaginário é a instância humana que joga com o real, que lhe dá razão e forma e assim que lhe ultrapassa. O imaginário está presente em todas as culturas de forma multifacetada e sempre em transformação; o imaginário coletivo inscreve sulcos na realidade por meio de rituais, tradições, ações cotidianas, e, por meio destes sulcos, o legado do imaginário é recebido e alterado pelos sujeitos. O ser humano organiza a sua vida por meio de seu imaginário, cria funções para os objetos, características aos animais, uniformidade as pessoas. O imaginário se organiza segundo arquétipos: “existem figurinos-modelos do espírito humano que ordenam os sonhos [...] Regras, convenções, gêneros artísticos impõem estruturas exteriores às obras, enquanto situações-tipo e personagens-tipo lhes fornecem estruturas internas.” (MORIN, 1975, p. 26). Esta formulação veste o ser humano com uma cobertura que delimita funções, prescreve modelos de comportamento e de postura, assinala jogos de gestos específicos a campos sociais, enfim, constitui o paradigma da razão sobre a vida prática.

As formas de troca simbólica entre o público e mensagem, faz com que os MCM sejam os tradutores autorizados a difundirem os códigos culturais e a ditarem a maneira de utilizá-los na vida. Na concepção de cultura de massa de Eco (1970, p. 41), os MCM “[...] tendem a impor símbolos e mitos pela fácil universalidade, criando ‘tipos’ prontamente reconhecíveis e reduzem, por isso, ao mínimo, a individualidade e o caráter concreto não só de nossas experiências como de nossas imagens, através das quais devemos realizar experiências”. Esta forma de imposição de “tipos” é a difusão generalizada de estereótipos. Os estereótipos servem de base às pessoas desde a sua vestimenta, seu imaginário, seus gostos, até a sua maneira de portarem-se

diante de decisões políticas. A representação estereotipada afirma-se de modo a ser compreendida por uma ampla quantidade de espectadores; no processo condensa um conjunto de fenômenos complexos e singulares, em que exalta um aspecto fragmentado de uma realidade⁴ como sua evidência máxima, a partir de uma linguagem econômica de significação (SHOAT; STAM, 2006).

Segundo Pacheco (1985, p. 24), o telespectador criança “adquire uma visão deformada, estática e maniqueísta dos valores e dos homens, que são sempre estereotipados. O poderoso é sempre bom e, na maioria das vezes, é bonito dentro dos valores ocidentais capitalistas.”. Esses estereótipos, além de servirem ao caráter homogeneizante da cultura de massa, também servem para uma espécie de docilização dos corpos, de amansamento das massas e endereça o imaginário infantil a um precário campo pré-estabelecido de mitos reducionistas. Tassara (2004, p. 63), comentando os efeitos da televisão na sociedade brasileira após a morte de Ayrton Senna, diz que as pessoas permanecem aguardando “[...] diante da TV pela próxima dica do que fazer, de como reagir, de como se comportar, de como se vestir, sobre o que chorar e do que sorrir, conforme o *script* lançado pelos telejornais e pelos teledramas, intensificando, dessa forma, a sua participação nesse universo”. O inculcamento marca a forma do imaginário, sempre pela superficial expectativa do novo e do surpreendente, em contraposição às inerentes proposições de conservação e manutenção presentes nos discursos e nos mitos da cultura de massa.

Muito dos mitos constituídos pelos MCM tendem a estruturar um homem universalizado e comum. Esta generalização é conceitualizada por Morin (1975), como homem médio, ao qual se endereçam. Nem bonito, nem feio, nem tolo, nem sábio, vive no intervalo, no “tronco comum da razão perceptiva”, pois não polemiza, não choca nem inova. Este receptor, apreendendo a realidade das imagens por identificação e projeção, recebe dos MCM uma linguagem adaptada: a audiovisual, que é uma linguagem com quatro instrumentos: imagem, som musical, palavra e escrita. “Linguagem tanto mais acessível na medida em que é envolvimento politônico de todas as linguagens.” (idem, p. 45). Este homem médio se apoia na tendência da cultura de massa à constituição do universal, do global, do homem inteiramente homogêneo, que afirma a cultura de massa que lhe dá corpo e movimento. O homem médio é uma das grandes mitologias contemporâneas, amplamente difundido e aceito como regulador existencial.

Este viés de integrar os MCM de maneira a compreender o modo como estes consolidam o imaginário infantil de massa serve para que se transpareçam as potencialidades do que é veiculado, do próprio veículo e da recepção ativa. Deste campo de possibilidades destacamos a atenção para a narrativa. Moacy Cirne (1971, p. 52) provoca a refletir sobre as narrativas do MCM a exemplo de “o caso da fotonovela: trata-se de um excelente meio de expressão, tão importante quanto o cinema, a televisão e os quadrinhos, embora (até hoje) a serviço de um conservadorismo estético.”. Os desenhos animados também são inegavelmente um excelente meio de expressão que se

⁴ Para Shoat e Stam (2006), a questão da representação de um realismo, que engloba a generalização da forma de identidade e a invisibilidade de particulares, está ligada com o enrustir em verossimilhança um julgamento de valor *a priori*.

presta ao mesmo fim. Seu traço ligado ao “conservadorismo estético”, mantendo-o sobre modelos que estabelecem uma ideologia capitalista, de consumo, de homogeneização e de vinculação vertical de estereótipos é o movimento próprio dos produtores ligados à indústria cultural, porém este seria apenas um dos aspectos. A escola, enquanto importante mediação pode enxergar mesmo aí uma rica potencialidade de recriar, produzir e reinventar a partir da sua forma, conteúdo e narrativa, pelos quais as crianças já estão familiarizadas, com o intuito de ampliar, recriar e tensionar inclusive a forma de produção dessas mídias.

Segundo Fusari (1985, p. 33), os desenhos animados

[...] expressam, na sua maioria, os movimentos das coisas, seres, ações, de uma forma exagerada, caricaturada, sobretudo quando se trata de desenhos humorísticos ou os chamados “cartoons”. O animador de desenhos animados deve ter a habilidade do cartunista para criar seus personagens em movimento, a habilidade de expressão dramática e rítmica numa perfeita sincronização de imagens móveis e sons.

A possibilidade de explorar praticamente todas as ferramentas possíveis para criar desenhos animados possibilita ao artista dar asas plenas a sua imaginação. A não ser que se trate de um desenho que rebusque a figura do real, o desenho animado sempre insere uma releitura fantasiosa do real. Esta releitura, fortemente ligada a uma forma de imaginação compartilhada, entra em contato direto com o imaginário das crianças.

Embora as proposições por detrás dos desenhos animados tenham o cunho de apassivamento, e sejam transmitidas de maneira verticalizada pelos MCM, as crianças possuem em si um poder incrível de resignificação e de participação ativa enquanto relacionam-se com os desenhos animados. Segundo Guareschi (2004, pp. 85-6),

[...] as crianças são espectadores ativos, e não apenas receptores passivos esperando ser manipulados pela TV, ainda pouco se sabe sobre a maneira como essa atividade é construída e sua relação com o meio. Não é suficiente afirmar que as crianças decodificam ativamente as mensagens, pois isso não diminui os danos implicados no “quê” e no “como” as crianças estão decodificando.

A decodificação, por ela mesma, não é a qualidade de ser um receptor ativo. A criança pode formular combinações espontâneas aos códigos veiculados, dando-lhes novas cores e possibilidades por meio do imaginário. Pode ainda reelaborar os signos transmitidos, realocando as categorias dos estereótipos em novas formas de arranjo. E também, não menos importante, é, a partir da mediação, compreender como se instauram as formulações do consumo, as que delimitam a circulação das classes sociais em meio aos processos de produção, tanto simbólica quanto material. Pode atentar para visões de mundo que remetam ao machismo, racismo e outras formas de opressão, por vezes encontrados nas entrelinhas dos desenhos animados. A

criança com capacidade crítica, produtora de valores de cidadania e capaz de explorar os campos da significação dando-lhe outros contornos, é a definição de receptor ativo que defendemos pela perspectiva da mídia-educação.

Martín-Barbero (2003) elege a categoria cultura como espaço privilegiado de constituição do sujeito. Assim, orienta sua análise para as formas de percepção e uso, entendendo a cultura como mediação, pois é dela que emergem os sentidos e é nela que são produzidos os significados: “o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 258). A mediação abre a possibilidade de crítica às formulações que cortam por baixo a capacidade intelectual da massa, que por vezes viabiliza preconceitos e instaura violência simbólica por meio de seus MCM.

A capacidade da criança de perpetuamente ressignificar a mensagem e o meio, clama pela imaginação ativa, já tão característica da criança, porém deve ser constantemente avivada pela escola. O apassivamento da sensibilidade do imaginário infantil não pode instalar raízes de controle sobre a mente. A intencionalidade pedagógica atua como resistência contra o movimento de cristalização de ideologias nos imaginários (PACHECO, 1985) e de desenvolvimento de amarras de pensamento (SODRÉ, 1971), na defesa da cidadania, da diversidade cultural e da promoção da equidade.

A mediação pode desfazer o caminho traçado pelos MCM, como o controle dos corpos e o esquadramento das mentes. Reavivar a forma de recepção infantil, pondo-lhe nas mãos a capacidade crítica e de deliberação sobre as informações que chegam em enxurradas, consiste no propósito último da escola na perspectiva que defendemos. Num movimento contrário aos interesses dos produtores comerciais, a intencionalidade pedagógica deve prever um genuíno encontro geracional, pelo qual o saber, isto é, o legado geracional, consiste na verdadeira mediação.

[...] a educação é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se ama suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (ARENDR, 1991, pp. 52-3).

A ideologia tende a se impor através dos estereótipos (BARTHES, 1989), que são repetidos pelas diferentes mídias, aceitos pela redundância de sua significação, sem exigir nossos esforços para decifrá-los. Para que a ideologia não tenha efeitos totalizantes faz-se necessário portar-nos ativamente diante das narrativas (mitos) que nos são apresentados. A mídia tende a naturalizar seus conteúdos de maneira acrítica pelos estereótipos. Estes são,

como vimos, constituintes da organização do imaginário das crianças. Todavia, sua repetição acrítica pode alienar ideologicamente e docilizar corpos sem que seja dada conta da profundidade dos “tentáculos midiáticos”. Vogler⁵ (2006) defende a existência de uma *forma* narrativa que instaura toda mística da narrativa: “um número determinado de formas é necessário para alcançar um público mais amplo” (VOGLER, 2006, p. 21), a proposição de Vogler quer garantir a eficiência da *performance* narrativa. Diferentemente de uma fórmula totalmente previsível, a trajetória das personagens (o autor se debruça sobre a narrativa do herói) pode ser composta numa *forma*, que guia e oferece um espectro de diretriz para a evolução do mito. Neste esquema entra o estereótipo, com toda a sua força, visando à abrangência pelo reconhecimento do grande público.

Para Dorfman e Mattelart (1980), as narrativas de Walt Disney tendem a reproduzir um ideário que é propriamente adulto (formulado pelas suas esperanças e temores) da sociedade futura, como tentativa de conservação de um determinado estado de coisas. A saber, nessas narrativas estão presentes a submissão feminina, a criança dócil em contraposição à criança selvagem, a substituição das figuras maternas e paternas pelo tio, incitação ao consumo e o colonialismo ideológico por parte da ideologia norte-americana.

Bevort e Belloni (2009, p. 7) vão dizer que a “mídia-educação é definida como uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também se reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos, pondo em evidência as potencialidades democráticas dos dispositivos técnicos de mídia”. Para Fantin (2014, pp. 50-1),

[...] a mediação educativa de educar *para, com e através* do cinema pode ser entendida como fruição/apreciação, análise/interpretação e expressão/produção [...] as experiências culturais significativas que alguns filmes propiciam, quando se desenvolve a capacidade de apropriação crítica das mensagens transmitidas através das imagens cinematográficas e também quando se criam condições de iniciação, experimentação e produção de filmes.

5. Conclusão

Pudemos verificar a partir das análises, o modo como os meios de comunicação de massa contribuem ativamente para a constituição do imaginário infantil na contemporaneidade, com destaque à linguagem do desenho animado. Além dos conteúdos midiáticos, os artefatos tecnológicos em geral participam dos cotidianos das crianças tensionando suas práticas e permeando suas subjetividades e suas formas de socialização. Desta relação fomos levados a considerar como de maior destaque as denominadas mediações, compreendendo esta esfera como o lócus onde se efetivam e são atribuídos os significados, por meio de uma constante negociação de significados entre diferentes instâncias. Deste modo, a escola, espaço

⁵Christopher Vogler é um roteirista de Hollywood. É famoso por ter escrito *A Jornada do Escritor: Estrutura Mítica para Roteiristas*, como um guia interno para os roteiristas dos estúdios Walt Disney.

historicamente constituído como maior disseminador de saberes, se destaca como a principal mediadora, cujo potencial pode contribuir em muito no equacionamento dos significados a partir de uma intencionalidade pedagógica voltada à cidadania e à transformação social, levando em conta os contextos e os conhecimentos prévios das crianças. Com a possibilidade de maior acesso a repertórios diferenciados por conta das novas tecnologias, a escola pode instigar, apresentar, provocar e sensibilizar para estas novas buscas e experiências.

Na prática, gostaríamos de destacar inúmeras possibilidades de experimentação das mídias, em especial os desenhos animados, no cotidiano escolar como: exibição e discussão de filmes do circuito comercial com o intuito de desconstruir “verdades” naturalizadas acerca dos papéis sociais dos sujeitos; ampliação de repertórios midiáticos a partir da proposição de exibição de desenhos animados nacionais e internacionais reconhecidos como alternativos; análise crítica sobre os conteúdos e os propósitos das mensagens midiáticas de massa; estudo sobre a história de constituição dos desenhos animados em sua relação com a constituição do imaginário infantil; confecção e produção de animações a partir dos recursos tecnológicos disponíveis; análise da jornada do herói ou da heroína com o intuito de compreender de maneira crítica possíveis traços estereotipados desses personagens; proposição de desconstrução e/ou promoção de mudanças nas estruturas narrativas dos personagens; apresentação de diferentes estéticas narrativas chamando a atenção para a forma de produção (industrial, comercial, ativista etc.)

As possibilidades dos usos dos desenhos animados pela perspectiva da mídia-educação, a qual enfatiza práticas voltadas *para, através de e com as* mídias, são ampliadas exponencialmente para além da visão da escola como centralizadora de saberes. Além de pressupor novas formas de conceber os conteúdos midiáticos, também tensiona o próprio papel da escola e de seus sujeitos. Os desenhos animados como parte constituinte do imaginário da cultura de massa infantil se revelam como um rico acervo de potencialidades pedagógicas, por permitirem dialogar e ressignificar mitos e estereótipos, cujos valores ordenam os cotidianos das crianças. Porém a intencionalidade pedagógica deve levar em conta o profundo envolvimento subjetivo das crianças com estes repertórios midiáticos em seus clichês e estereótipos, recorrendo a eles em suas minúcias e sutilezas, códigos bastante dominados pelas crianças imersas na cultura de massa. As reflexões acerca da relação entre cultura de massa e imaginário infantil revelam que experiência pedagógica será tanto mais enriquecedora quanto mais as estratégias comunicativas estiverem articuladas ao reconhecimento de seus elementos e possam acioná-los para vinculá-los aos preceitos e valores da sociedade que almejamos: justa, igualitária, cidadã, criativa e participativa.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BARTHES, Roland. **Mitologias**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302009000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 set. 2019.
- BUCKINGHAM, David. A criança e a mídia: uma abordagem sob a ótica dos estudos culturais. **Revista Matrizes**, Ano 5 – no. 2, jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil – David Buckingham, p. 93-121.
- CIRNE, Moacy. **A Linguagem dos Quadrinhos**: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza. Petrópolis: Vozes, 1971.
- DORFMAN, Ariel; MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald**: comunicação de massa e colonialismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, Monica. Audiovisual na escola: abordagens e possibilidades. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. **Escritos de Alfabetização Audiovisual**. Porto Alegre: Libretos, 2014.
- FANTIN, Monica. Dimensões da formação cultural da mídia-educação na pedagogia. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 264-280, jul./dez. 2012.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O Mito na Sala de Jantar**: discurso infanto-juvenil sobre a televisão. Porto Alegre: Editora Movimento, 1984.
- FUSARI, Maria Felisminda. **O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão**. São Paulo: Edições Loyola, 1985.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GIRARD, René. **A Violência e o Sagrado**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
- GUARESCHI, Pedrinho A. O Meio Comunicativo e seu Conteúdo. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

MARTÍN--BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os Exercícios do Ver**: Hegemonia Audiovisual e Ficção Televisiva. São Paulo: Editora Senac, 2001.

MOLES, Abraham André et al. **Linguagem da Cultura de Massas**: Televisão e Canção. Petrópolis: Vozes, 1973.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX**: O Espírito do Tempo. Rio de Janeiro: Focense-Universitária, 1975.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. **Super-Heroínas em Imagem e Ação**: Gênero, animação e imaginação infantil no cenário da globalização das culturas. 2009. 321f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, 2009.

ODININO, Juliane di Paula Queiroz. "Super-Meninas em: o poder do rosa!?" Por uma compreensão das feminilidades infantis a partir dos estudos de mídia, gênero e infância. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 887 - 913, set./dez. 2015.

PACHECO, Elza Dias. **O Pica-Pau**: herói ou vilão? Representação social da criança e reprodução da ideologia dominante. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PACHECO, Elza Dias. (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

SHOAT, Ella; STAM, Robert. Estereótipo, Realismo e Luta por Representação. In: SHOAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**: Multiculturalismo e Representação. Tradução: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SODRÉ, Muniz. **A Comunicação do Grotesco**: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1971.

TASSARA, Helena. As Crianças, a Televisão e a Morte de um Ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). **Televisão, criança, imaginário e educação**: dilemas e diálogos. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VOGLER, Christopher. **A jornada do Escritor**: Estruturas Míticas para Escritores. 2a. edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Enviado em: 15/outubro/2019
Aprovado em: 23/dezembro/2019