

# POR QUE (NÃO) ASSISTIR AO DESENHO ANIMADO NA ESCOLA?

## WHY (DO NOT) WATCH CARTOONS AT SCHOOL?

Fernando Teixeira LUIZ\*

**Resumo:** O presente ensaio tem como objetivo discorrer acerca da potencialidade do desenho animado em sala de aula, concebendo-o como mídia marcada por aspectos estéticos, lúdicos e ideológicos. Para tanto, problematiza-se a animação gráfica como *linguagem não escolar*, ou seja, um campo semiótico muitas vezes distante da escola, espaço que, até então, prioriza a presença do texto literário como unidade de trabalho para as atividades de leitura, gramática e produção de textos. Para contemplar os objetivos deste ensaio, parte-se das contribuições de Citeli (1998), Nagamine (1998), Coelho (2000) e Denis (2010), entre outros, que se centram no estudo da produção e circulação de mídias endereçadas a crianças e adolescentes. No que tange às animações, aborda-se um *corpus* bastante heterogêneo, definido por produções que circularam ao longo do século XX e de considerável impacto no mercado cinematográfico. No geral, nota-se que as séries e o cinema de animação absorvem fórmulas e modelos, evidenciando, com certa incidência, a repetição da estrutura narrativa, como também dos diversos artifícios que integram sua composição audiovisual (como o videoclipe, o traço estilizado e as referências à cultura *pop*).

**Palavras-chave:** Animação gráfica; Escola; Formação de leitores; Mídias; Indústria cultural.

**Abstract:** This essay aims to discuss the potential of cartoons in the classroom, conceiving it as a medium marked by aesthetic, playful and ideological aspects. To this reason, it problematizes graphic animation as a *non-school language*, that is, a semiotic field often distant from school, a space that, until then, prioritizes the presence of the literary text as a work unit for reading, grammar and production of texts activities. To address the objectives of this essay, we draw on the contributions of Citeli (1998), Nagamine (1998), Coelho (2000) and Denis (2010), among others, who focus on the study of the production and circulation of media aimed at children and teenagers. Regarding animations, a very heterogeneous corpus is addressed, defined by productions that circulated throughout the 20th century and had a specific impact on the cinematographic market. In general, it should be noted that animated series, cinema absorb formulas and models, highlighting, with a certain incidence, the repetition of the narrative structure, as well as of artifices that are part of their audiovisual composition (such as the video clip, the stylized line and the pop culture references).

**Keywords:** Graphic animation; School; Reader training; Media; Cultural industry.

---

\* Pós-Doutorado em Literatura. Docente do Departamento de Educação, UNESP/ Assis, e-mail: [f.l Luiz@unesp.br](mailto:f.l Luiz@unesp.br).

## Introdução

Nos dias de hoje, em que os conteúdos dos livros didáticos migram para o ambiente digital, é possível pensar que haverá mais espaços e recursos para o tratamento dos textos midiáticos, incluindo os mais complexos, como aqueles comuns ao jornalismo. A história da escola, entretanto, caminha com passos mais lentos e ainda em outra direção (Zanchetta, 2017, p. 1067)

O presente artigo configura um recorte de uma pesquisa mais abrangente, que tenho desenvolvido ao longo dos últimos dez anos, intitulada *Poéticas do cinema de animação*. A partir do citado recorte, ocupa-se esse estudo em problematizar, mediante uma perspectiva historicista, alguns traços inscritos na produção de desenhos animados lançados, divulgados e comercializados em diferentes contextos e de forte apelo no mercado cinematográfico e na indústria cultural. Não tenho, assim, a meta de selecionar e esgotar determinado curta ou longa-metragem frente a um exaustivo processo de dissecação e análise, mas apontar certos aspectos estéticos, lúdicos e ideológicos, que refletem às propostas dos estúdios e que podem ser flagrados por meio de um enfoque diacrônico. Sabe-se que, no início do século XX, os estúdios *Disney* e *Warner Bros* praticamente monopolizavam o mercado da animação gráfica com as aventuras de Mickey, Donald, Pernalonga e Patolino (o que Carvalho (1985) define como *fábula moderna*<sup>1</sup>) e, mais tarde, o conjunto de títulos em que adaptavam, para as grandes telas, os contos de fadas que imortalizaram Charles Perrault, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm e, ademais, Hans Christian Andersen. Posteriormente, com o desenvolvimento do mercado e a formação de um subsistema cultural que abarcava estúdios e produtoras com forte apelo comercial – e a presença de um público consumidor –, receberam destaque os trabalhos rubricados pela dupla William Hanna e Joseph Barbera, responsáveis pelo advento da indústria do desenho animado e a consequente ascensão de séries e filmes. Mais tarde, destoando das citadas propostas, sublinhamos, a partir da segunda metade da década de 1990, títulos que não se centravam na fórmula da fábula moderna e tampouco incursionavam pela releitura dos contos de fadas tradicionais. Representavam histórias que parodiavam o universo *Disney*, renovavam a estética do videoclipe, desconstruíam a historiografia oficial por meio da intertextualidade e traziam como protagonistas bandas,

---

<sup>1</sup> Narrativas protagonizadas por animais, mas sem o aspecto moralizante peculiar à fábula tradicional.

personagens e melodias emblemáticas daquele novo período. Discorrer sobre estes dados configura o principal objetivo da presente escrita.

### **A escola e as linguagens não escolares**

Antes de iniciar a presente problematização em torno das propostas estéticas de animação gráfica - veiculadas em diferentes contextos, espaços e sociedades -, convém acentuar o caráter dúbio inscrito na cultura de massa, tendo em vista que seus produtos podem sublinhar manifestações altamente discriminatórias (contra negros, mulheres, obesos, indígenas, nordestinos, homossexuais, latinos, refugiados e portadores de necessidades especiais), como também, contraditoriamente, oferecer ao leitor, por meio de uma perspectiva emancipatória, a oportunidade de refletir acerca de seu próprio contexto, a partir do contato com roteiros, signos e planos de enquadramento veiculados em filmes, programas de humor, histórias em quadrinhos, desenhos animados e outros gêneros discursivos de ampla circulação. Nagamini (1998), inclusive, afirma que, para muitos críticos, os produtos da indústria cultural tornam-se instrumentos de alienação ao interferirem na formação da consciência do consumidor e ao propagarem o conformismo com base em estruturas que não permitem a criticidade. Para outros, pode mobilizar grandes contingentes populacionais, a ponto de levá-los a intervir na realidade – concepção que, segundo Nagamini, abarcaria determinados exageros.

Apontadas por Citelli (1998) como *linguagens não escolares*, tais manifestações midiáticas transitam abertamente fora das salas de aula, evidenciando-se nas falas, comportamentos, indumentárias e brincadeiras dos alunos. Nessa vertente, Pimentel (2011), atendo-se particularmente ao cinema, salienta que a arte pode exercer papel de agente transformador da realidade. Por conseguinte, o jogo de imagens, a dinâmica intertextual e a carga ideológica diluída nos meandros do discurso midiático propiciam uma experiência estética singular, única, catártica, caracterizada por processos de identificação e projeção. O processo de recepção envolvendo o prazer e a fruição, desse modo, estaria pautado no que Pimentel designa como *educação dos sentidos*, e Trevizan e Crepaldi (2009) sustentam como ou *alfabetização do olhar*, ou seja, como via de acesso a experiências emotivas diversas e construção de novos saberes e múltiplos sentidos. Estaria, também, intimamente ligada aos princípios da função humanizadora da arte propostos por Candido (1991), que se atém, especificamente, ao texto literário. Para Candido, a ficção envolve necessidades universais do homem. A experiência com a ficção

constitui uma via para tornar o leitor sensível ao pensamento alheio, tolerante para o discurso do outro.

Zanchetta, atento à articulação entre a escola e os meios de comunicação de massa, esclarece que a noção de gênero midiático se encontra até assinalada nas recentes propostas e diretrizes curriculares, mas o tratamento didático acerca das mídias ainda continuou estritamente limitado no espaço escolar. No geral, a publicidade e o jornalismo constituem textos que ainda encontram “entrada” garantida em sala de aula. Contudo, a abordagem metodológica com que são contemplados deixa transparecer, infelizmente, o pretexto para o ensino de “noções gramaticais, exercícios de leitura, crítica, entretenimento e para conferir dinamismo ao projeto gráfico” (Zanchetta, 2017, p. 1063). Conseqüentemente, a presença das mídias - no livro didático do Ensino Fundamental e do Ensino Médio - serve para atender às exigências mínimas do currículo regular. O tratamento, assim, dos diferentes meios de comunicação de massa revela-se hesitante não apenas no que diz respeito aos aspectos didáticos e metodológicos de abordagem escolar, mas, em especial, pelas omissões.

Os avanços tecnológicos e de imprensa têm sido utilizados para, além de ilustrar de maneira pronunciada expedientes literários e gramaticais, dinamizar gêneros vazios por si mesmos, como seminários e mesas-redondas, muitas vezes nivelados por igual com textos jornalísticos. Os mesmos avanços não facilitam a entrada de outros gêneros: novelas, telejornais, séries de ficção, cinema (exceto a partir de resenhas e menção a filmes), documentários, programas de auditório, suportes baseados na internet, entre outros, continuam tacitamente ignorados (Zanchetta, 2017, p. 1066).

E acrescentaríamos aqui, entre as modalidades sublinhadas, a animação gráfica. Citelli, por sua vez, salienta que, nas sociedades modernas, o fenômeno dos meios de comunicação de massa tem provocado uma série de transformações nos modos como os sujeitos lidam com o conhecimento. Não raro, as formas de ver e sentir sofrem influência das “sequências fragmentadas, da rapidez, da linearidade, da presença marcante da imagem” (Citelli, 1998, p. 17), aspectos que têm contemplado diversos segmentos sociais e atingido universos distintos, como escolas, mercados editoriais, indústrias da moda, campos de cosméticos, setores de alimentos, religião, esportes e brinquedos, entre outros. Em maior ou menor grau, incorporam produtos que seduzem e, longe do “repúdio apocalíptico” (na feliz expressão de Citelli (1998), em referência a Umberto Eco), traduz os anseios de uma sociedade de consumo motivada por valores éticos, estéticos e ideológicos. Impõe-se, nessa linha, a necessidade de formação de leitores capazes de

reconhecer o uso de tais linguagens como não neutras, mas marcadas por uma série de interesses. Interesses estes que podem ser assimilados ou por uma perspectiva conformadora (que atende às intenções do destinatário e lhe oferece o já dito, já visto, já assimilado, já codificado), ou por uma perspectiva emancipatória (que rompe com os horizontes culturais do leitor e lhe propõe uma experiência estética inovadora). A partir dos estudos da teoria da recepção e, sobretudo, da contribuição de Hans Robert Jauss, é plausível assinalar que parte expressiva dos produtos disseminados pela indústria cultural incorpora a primeira conjectura, ou seja, centrada no caráter previsível dos discursos a ponto de reiterar as expectativas conformadoras do destinatário. Contudo, é oportuno asseverar que muitas obras percorrem outro caminho, em que a reflexão existencial sobre as questões humanas e sociais está em cogitação, revelando, via de regra, poéticas nitidamente transgressoras. Eco (1983), inclusive, problematiza a cultura de massa também como objeto artístico, o que permite observar determinados títulos, associados, a princípio, a uma literatura de entretenimento (como o *best seller*, por exemplo, ou mesmo a literatura infantil e a arte *lowbrow*), como objetos culturais imbuídos de esteticidade.

Na esteira da retórica da pós-modernidade (Hutcheon, 1991), evoca-se a globalização da informação e o multiculturalismo. No caso da literatura, a ficção deixa de ter o *livro* como único suporte, dividindo tal espaço com as telas cinematográficas e as séries de TV. Estas, igualmente revestidas de teor artístico e recorrendo ao texto visual, recuperam a tradição do cânone literário frente às releituras e adaptações, rompendo, por conseguinte, com o monopólio da leitura verbal e abrindo território para os textos visuais. Ademais, o cinema e as séries contribuem para a divulgação da obra ao torná-la acessível a segmentos não letrados. Nesse fluxo, ganha espaço o dialogismo e a intertextualidade em suas diversas modalidades (paródia, pastiche, carnavalização, citação, alusão, crossover etc.), recuperando textos clássicos (como os contos de fadas e a dramaturgia shakespeariana) com um olhar cínico e contestador. Além disso, acrescentam-se as tendências, com base nos movimentos das minorias, em apresentar outras visões acerca da realidade e em dar voz a setores até então excluídos da sociedade. Impõe-se aqui, por exemplo, a crítica, por intermédio da sátira, ao discurso historiográfico tradicional, em que ecoam as vozes até então silenciadas pela historiografia oficial (índigenas, escravos, orientais...). Na mesma linha, ressalta-se, na literatura, na dança, na música e em outras modalidades culturais (como o desenho animado), grupos que clamam por expressiva

representatividade, como mulheres, negros, latinos e a comunidade LGBTQIA+. Assim, conquistam notoriedade, no mercado, cartunistas, roteiristas, escritores, cantores, bandas e grupos com obras direcionadas especificamente aos citados nichos, e que expressam a própria identidade por meio da escrita, da música, das vestimentas, do próprio corpo e, em especial, dos *frames* e imagens em movimento. Importa aqui, além da evidência de uma contracultura muitas vezes assimilada pela própria indústria cultural, a projeção de obras que tematizam os guetos, a periferia, as favelas. Obras que carregam como traços a militância política, o discurso engajado, a retórica distante das hierarquias hegemônicas, o ponto de vista das margens, a polifonia e, em maior ou menor grau, a plurissignificação.

### **Um passeio pelas séries animadas**

O processo de formação, constituição e legitimação do desenho animado como fenômeno na cultura ocidental teve como grandes pioneiros as imagens de Walt Disney e Walter Lantz. Sobre o empresário Disney, parte expressiva de sua obra contemplava exaustivamente a categoria longa-metragem, reservando as narrativas curtas – em menor incidência - ao camundongo Mickey e sua trupe (Nader, 2007). Walter Lantz, por sua vez, dedicava-se às séries de TV, centrando-se quase que exclusivamente nos episódios estrelados pelo *Pica-pau* (1940) (Denis, 2010). No entanto, cabe assinalar que a divulgação, em larga escala, de séries animadas, deve-se à contribuição dos cartunistas William Hanna e Joseph Barbera. Os estúdios *Hanna-Barbera* se consagraram a partir de obras filiadas à fábula contemporânea (como *Pepe Legal* (1959), *Bibo Pai e Boby Filho* (1959), *Zé Colmeia* (1961), *Leão da Montanha* (1961) etc.), bem como por narrativas engajadas ao gênero detetivesco (*Scooby Doo* - 1969), aos modelos familiares (*Os Flintstones* - 1960), à ficção científica (*Jonny Quest* - 1964) e à multiplicidade de heróis tradicionais oriundos dos quadrinhos (*Super Amigos* - 1973).

Com o tempo, os estúdios passaram, também, a investir em outros territórios até então pouco explorados. Deslumbrados com a recepção positiva de *Os Flintstones* (1960) e *Scooby Doo* (1969), criaram as versões infantis das citadas séries, operando, assim, com novas composições que, tendo como referência o discurso anterior, propuseram a ruptura por meio da sátira, da intertextualidade ou, nas palavras de Duarte (2006), da *paródia*. Desse modo, *Os Flintstones nos anos dourados* (1988) e *O pequeno Scooby Doo* (1988) voltavam-se aos episódios clássicos dos anos de 1960, reescrevendo-os ora com inocência, ora com escárnio, irreverência e acidez. *Os Flintstones nos anos dourados*

resgatava o dia a dia de Fred, Barney, Wilma e Betty, ainda na condição de estudantes do ciclo básico, centrando-se em suas aspirações e dúvidas concernentes ao mundo que pouco a pouco descobriam e desbravavam. *O pequeno Scooby Doo*, bem mais contundente, desconstruía e revitalizava os mistérios inscritos no clássico *Scooby Doo*. Mediante a caricatura de alguns tipos humanos universais, as inesquecíveis personagens recebiam nova roupagem. Velma, recriada como uma menina de família nobre, exibia-se fútil e vaidosa. Daphne, com óculos enormes que reportavam ao estereótipo de gênios da alta tecnologia, reproduzia o típico comportamento de uma garota reservada e impopular. Fred, por sua vez, incapaz de desvendar qualquer incógnita, sempre responsabilizava o indisciplinado ruivo Hering pelos crimes. Salsicha e Scooby, porém, pareciam pouco afetados pelo aspecto *clownesco* das personagens parodiadas. Permaneciam, assim, covardes, famintos e despreziosos, como na série original de 1969. Ademais, convém ainda ressaltar que, no desfecho de cada episódio, os pequenos detetives extrapolavam o cinismo para com o texto-fonte, intercalando, em face da metalinguagem, o deboche com relação aos finais convencionais e repetitivos das tramas policiais lançadas pelos estúdios *Hanna-Barbera*. A rigor, quando resolviam determinado mistério e o culpado erguia a mão para se manifestar, eles sempre o impediam exclamando: “Já sei! Já sei! Você teria conseguido se livrar de todo mundo se não fossem esses garotos intrusos!”. A esse respeito, a própria interjeição “Já sei! Já sei!” reserva a chacota perante os clichês e a previsibilidade da tradicional série *Scooby Doo*, atingindo, por meio do seu efeito de comicidade, o público que conhece a franquia da *Hanna-Barbera*.

Percebendo o fenômeno representado por *Os Flintstones nos anos dourados* e *O pequeno Scooby Doo*, a *Warner Bros* emplacou a série *Tiny Toon Adventures* (1990), fixando-se em versões infantis de personagens da série protagonizada pelo coelho Pernalonga. Assim, os duelos entre Pernalonga e Patolino abriam espaço para as desavenças entre Perninha e *Plucky Ducky*. O resultado foi muito mais convincente que as duas séries da *Hanna-Barbera*, tendo em vista que as personagens, revelando plena consciência de que protagonizavam uma animação endereçada a crianças, exploravam as múltiplas facetas da metalinguagem e da intertextualidade, intercalando *gags* com alto efeito de comicidade. As décadas de 1980 e 1990 constituíam, portanto, um momento em que as séries animadas operavam com a mesma fórmula: recuperavam, mediante a intertextualidade, títulos consagrados e reverenciados pelo grande público em épocas anteriores. O *plot* poderia ser identificado, assim, como o ato de revisitar a infância de

personagens emblemáticas, criando, dessa forma, momentos permeados de aventura, humor e, conseqüentemente, desconstrução do material original, *recriando-o* com base em uma premissa contestadora. Atendo-se à articulação entre a escritura artística e o contexto em que está inserida, Kristeva (1969) sugere a concepção de *recriação literária*, que poderíamos entender como base no *dialogismo bakhtiniano*. A obra de arte, segundo sua teoria, apresenta-se no fluxo das demais produções estéticas, negando-as ou reafirmando-as. Pelo seu modo de composição, a partir de uma perspectiva diacrônica, os produtores, pautados no *corpus* anterior ou sincrônico, engendravam desenhos em pleno diálogo com a diversidade de animações disponíveis no período (no caso, as famílias da Idade da Pedra, os animais falantes ou os jovens detetives que acompanhavam o amedrontado cachorro) e recorriam, basicamente, ao mesmo modelo na (re)criação de roteiros. A linguagem poética envolve, pois, a interação de dois discursos: de um lado, o texto (o filme); de outro, o contexto na produção do enunciado midiático, que absorverá as fórmulas e tendências inscritas na animação gráfica do período. “Quando um texto novo entra na rede de escritura, este a absorve segundo leis específicas que está por descobrir. Assim, no paragrama de um texto, funcionam todos os textos do espaço lido pelo escritor” (Kristeva, 1969, p. 91). Stierle (1979), inclusive, atesta a necessidade de analisar não apenas o objeto cultural na perspectiva em si mesmo, mas também em sua perspectiva dentro do sistema, aberto ao diálogo intertextual e interdiscursivo com as demais produções audiovisuais anteriores e contemporâneas.

Outro dado que merece ser abordado é o tratamento jovem conferido às três citadas animações. Com a inserção de videocliques, ao sabor do *rock and roll*, as personagens apareciam ora dançando, ora embaladas em emocionantes perseguições. Para tanto, *Os Flintstones nos anos dourados* (1988), *O pequeno Scooby Doo* (1988) e *Tiny Toon Adventures* (1990) parecem ter recorrido à mesma fonte: a série *Jackson Five* (1971), exibida em plena efervescência psicodélica. *Jackson Five*, inclusive, pode ser considerado um pioneiro ao representar a infância de figuras consagradas na cultura *pop*. Operava, assim, com a mesma fórmula que motivaria os episódios protagonizados pelo menino Fred, o cachorro Scooby e o coelho Perninha. A série em questão tematizava o cotidiano do cantor Michael Jackson, ainda garoto, e seus quatro irmãos. Imprimia-se, desse modo, um discurso de autoafirmação da infância, reservando a esse momento um aspecto bastante lúdico, idílico, idealizado, esvaziado de criticidade. Trata-se de uma infância sem conflitos, em que questões como a morte, o abandono, o autoritarismo, o

preconceito, a sexualidade ou as desigualdades sociais não eram tratadas. Na contramão da animação gráfica, a literatura infantil – sobretudo brasileira – absorvia as mencionadas temáticas. Basta conferir os títulos rubricados, por exemplo, por Lygia Bojunga, Fernanda Lopes de Almeida, Ana Maria Machado, Ruth Rocha e Ziraldo.

Artifício bem diferente pode ser apurado na série *Os Smurfs* (1980), adaptado, pela *Hanna-Barbera*, dos quadrinhos do cartunista belga Peyo, de 1958. Explica Eco (2011) que todas as personagens que integravam o coeso grupo de criaturas azuis pertenciam ao sexo masculino, com aparições esporádicas da *Smurfette*. Logo, o processo que envolvia o acasalamento e a reprodução dos pequenos duendes tornava-se uma lacuna. Além disso, possuíam idade indeterminada, exceto Papai *Smurf*, aparentemente mais velho em razão das longas barbas brancas. O grupo vivia em um sistema de gerontocracia, em que era depositada no pai sênior toda a sabedoria da comunidade. Ademais, apresentavam um inimigo em comum. Tratava-se do feiticeiro de ascendência italiana Gargamel, sempre acompanhado de Cruel, seu felino de estimação. Obstinado em capturar e descobrir os segredos dos *Smurfs*, Gargamel era, por vezes, surpreendido pela sagacidade de seus minúsculos adversários, por quem os leitores e espectadores da época nutriam considerável apreço e plena identificação. Sobre o processo de identificação, Edgar Morin, (apud Xavier, 2008), dado o interesse em entender o fascínio direcionado a determinadas personagens, debruça-se sobre os vínculos estabelecidos entre a plateia e a sétima arte. A identificação, para ele, acaba se constituindo como a alma do cinema, uma vez que a afetividade alimentada pelo leitor pode ser definida como um fenômeno genérico e de alta incidência. A maior parte dos *Smurfs*, aclamada por multidões e possivelmente em sintonia com a estética dos sete anões<sup>2</sup> recriados pela *Disney*, recebia sua respectiva denominação de acordo com a função ou comportamento que desempenhava na aldeia. Ressaltavam-se, conseqüentemente, nomes como *Habilidoso*, *Robusto*, *Gênio*, *Desastrado* e *Ranzinza*, entre outros, em harmonia com o conceito de personagens *planas*<sup>3</sup> debatidas por Coelho (2000), com base na teoria de Edward Forster. Exceções à parte, *Smurfette*, na condição de única figura feminina do grupo, ostentava cabelos loiros escorridos e poses que lembravam as divas de *Hollywood*, ao passo que

---

<sup>2</sup> *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937).

<sup>3</sup> Como explica Coelho (2000), são personagens bastante simples em sua construção e facilmente reconhecidas pelo leitor, pois correspondem a uma função ou estado social. Muitas vezes estereotipadas, pouco mudam em suas ações ou reações durante parte da *diegese*.

Vaidoso, com seu espelho arredondado, temperamento delicado e flor rosada na cabeça, ganhava forma efeminada e encarnava o mito de Narciso ou a jactância de Dorian Gray.

Nessa linha, popularizavam-se, também, obras destinadas exclusivamente (ou supostamente) ao público feminino, como *A Turma da pesada* (1980), calcada no universo de adolescentes e no cotidiano da elite de *Beverly Hills*. Em outro polo, revestia-se de força uma pluralidade de séries que operavam com fórmulas similares: mesclavam elementos medievais a signos contemporâneos ou futuristas, como *Caverna do Dragão* (1983), *He-man e os Mestres do Universo* (1983) e *Thundercats* (1985). Constituíam títulos com forte apelo das indústrias de brinquedo da época, emplacando bonecos de diversas formas, tamanhos e cores. Contudo, nem sempre a mencionada fórmula na animação gráfica será preservada nas décadas posteriores. Desenvolveu-se, paralelamente, tanto na Europa quanto na América do Norte, uma considerável produção de séries com fortes traços que se aproximariam do que Azevedo (1999), na esfera da literatura, aponta como vertente *paradidática*. Figuram como modelos que, por meio de uma narrativa, empenhavam-se em ensinar determinada norma ou conteúdo escolar. Lançando mão da ficção e da linguagem poética, a criação paradidática tem como principal intuito propagar algum tipo de lição ou informação objetiva e esclarecedora. É o que ocorre, por exemplo, em produções como *Peppa* (2004) e, mais tarde, *Charlie e Lola* (2005). Certamente um dos precursores do gênero educativo em ascensão ainda seja a série *O pequeno urso* (1995), embora sem a apelação utilitarista das duas séries citadas. Adaptado da literatura britânica, os ciclos de narrativas de *O pequeno urso* se desenvolveram mediante as descobertas feitas pelo jovem urso ao redor da floresta. Aproximar-se-iam desse modelo narrativas como *Caillou* (1997), *Rua Zôo, 64* (2000), *Os sete monstrinhos* (2000) e, com contornos um pouco mais utilitaristas, *De onde vem?* (2001). No entanto, reiteramos: tratam-se de produções que, ainda que incorporem um certo didatismo, não se fecham em uma estrutura limitada à retórica monológica e moralizante.

No Brasil, talvez a série de maior impacto no território da animação ainda seja *O Sítio do Picapau Amarelo* (2012), recriada da literatura de Monteiro Lobato. O Sítio já havia sido adaptado para o cinema, em 1951, e pela TV Globo, em 1977 e 2002. Todavia, no campo do desenho animado, a proposta era de inserir novas aventuras, ou seja, histórias inéditas. Os episódios se configuravam, assim, como pequenas crônicas, distanciando-se de todo universo polifônico construído nos livros publicados entre 1921

e 1947. No entanto, a série, tal qual a literatura de Lobato, também acabava estruturando um ambiente bastante *transreal* (Coelho, 2000), em que a ludicidade, a lógica do absurdo (*nonsense*), a metalinguagem, o humor e a paródia mantinham-se preservadas. *O sítio do Picapau Amarelo*, em sua releitura para as formas gráficas visuais, descartava a presença de figuras até então direcionadas à retórica pedagogizante e à educação formal das crianças, “apostava em uma *avó*, Dona Benta, sábia e envolvente contadora de histórias, e em uma *cozinheira*, Tia Nastácia, representante da cultura popular e responsável pelos deliciosos quitutes da casa” (Luiz, 2019, p. 101). Ainda que as adaptações, reendereçamentos e releituras não tenham o dever de manter fidelidade absoluta ao texto-fonte, a animação da obra lobatiana parece não contemplar a heterogeneidade de discursos que marcam e demarcam as particularidades das personagens em evidência. É como se as especificidades de cada agente fossem relegadas a segundo plano, evitando aprofundamentos em suas diversas camadas. Prioriza-se a aventura, a ação, o diálogo com outras obras. Trata-se de uma opção vislumbrada pelos roteiristas no processo de transposição intersemiótica e que acaba evidenciando, de modo nítido, consequências não muito positivas na edição dos episódios.

### **As novas propostas estéticas do cinema de animação**

O videoclipe acoplado ao enredo, como anunciamos anteriormente, está entre os artifícios usados, com certa regularidade, na história da animação gráfica. Observar as diferentes aplicações desse elemento tornou-se relevante ao longo da redação do presente artigo. Para sublinhar, por exemplo, uma sequência cômica ou assinalar uma cena romântica, tanto a *Disney* quanto a *Warner* recorreram exaustivamente, entre 1930 e 1940, à incorporação de videoclipes, ou seja, momentos em que intercalavam imagens em sintonia com determinadas melodias. Com o tempo, o aspecto por vezes repetitivo do videoclipe, veiculado pelos citados estúdios, acabou dando lugar, com o surgimento da TV em 1950, a uma música *minimalista* (Denis, 2010). Agora, as melodias surgiam para *ilustrar* alguma cena cômica, para acentuar o *suspense* das séries policiais ou intensificar momentos de *aventura*, não mais integrando parte expressiva do enredo. Em alguns casos, a melodia se limitava a um único tema, como ocorria em *A Pantera Cor-de-Rosa* (1963). A personagem, que mais tarde daria origem à série animada e às revistas em quadrinhos, teria sua primeira aparição na abertura do longa-metragem acerca do diamante desaparecido e das estripulias do inspetor Clouseau, acoplando-se a um videoclipe

surrealista, em que a pantera se submetia a situações rocambolescas e inusitadas. Tais situações rompiam com o pacto de verossimilhança e, por conseguinte, desencadeavam o humor. O *single* que embalava quadro a quadro se tornou marca da personagem, repetindo-se nos outros filmes protagonizados por Clouseau. A veiculação de *singels* seria recorrente em outras animações, como *Homem-Aranha* (1967), *A Corrida Maluca* (1968) e, sobretudo, *Os Impossíveis* (1968), que, à luz da *beatlemania*, apostava em um trio de heróis que compunham uma famosa banda de *rock*.

O retorno ao videoclipe como recurso preponderante – e não mais minimalista – se daria ao final da década de 1960, com *Submarino Amarelo*. Alternativo às animações da época, o filme, que girava em torno do paraíso de *Pepperland*, investia na música em primeiro plano e emplacava as canções do quarteto de *Liverpool*. Denis (2010) explica que *Submarino Amarelo* marcou uma etapa importante na produção do cinema de animação, absorvendo uma nova estética oriunda da *pop art* e do *psicodelismo*. Abusava, assim, de contornos nítidos, formas simples, colagem, cores sem misturas, exaltando o amarelo, o violeta, o rosa e o vermelho. O resultado foi um incalculável sucesso fora do eixo *Hanna-Barbera*, abrindo margem a produções nada convencionais, como a série *Jackson Five* (1971), que, como esclarecemos anteriormente, tematizava as aventuras da família Jackson, e, mais adiante, o filme *Pink Floyd the Wall* (1982), coadunado à linguagem psicodélica.

Além das referências à cultura *pop* e ao surrealismo, era frequente o dialogismo do cinema de animação para com ele mesmo, revisitando sua própria história de modo livre, crítico e dessacralizador. É o caso, por exemplo, de *Allegro non troppo* (1977), de Bruno Bozzetto. Para entender a proposta do longa-metragem italiano, faz-se necessário que o leitor esteja familiarizado ao arrojado *Fantasia* (1940), da *Disney*, em que desfilavam desenhos - ou figurativistas ou experimentais - ao som de Mussorgsky, Schubert, Tchaikovsky e outros. Com *Allegro non troppo*, a metalinguagem se tornava elemento decisivo. Introduzia um apresentador canastrão, que anunciava o filme como uma revolução na história do cinema, uma vez que aproximava, com originalidade, *desenho animado* e *música* clássica. Com cinismo, o apresentador encerrava seu discurso alardeando que a presente produção era pródiga em *fantasia*, referência ao título da *Disney* que seria parodiado. Entre os muitos elementos inovadores da obra estava a multiplicidade de desfechos, guardados em caixas e exibidos ao destinatário na sequência final. Obedecendo à estilização das formas, o traço de Bozzetto explorava, com humor, o

erotismo. Exemplo disso é a passagem em que o fauno, no Olimpo, cortejava uma ninfa, almejando-a em seus devaneios mais secretos. O desejo, nesse sentido, assumia formas voluptuosas, que tomavam a cena e acentuavam partes do corpo da mulher amada: seios, nádegas, curvas e pernas. Porém, os momentos de sensualidade sempre eram quebrados por uma situação grotesca: quando o fauno oferecia uma maçã à ninfa e ela lhe devolvia o fruto para que o amante igualmente mordesse, observa-se que o tal esquecia a dentadura cravada no alimento, desestabilizando qualquer indício amoroso. Em outra sequência, a narrativa exibia uma garrafa ereta, na mesma proporção de um falo. O líquido contido, contudo, tinha vida própria. Saltava da garrafa, movimentava-se e assumia formas aquáticas, voadoras e terrestres. As criaturas, embaladas pelo *Bolero* de Ravel, caminhavam em meio ao calor escaldante e ao frio insustentável, em direção à própria morte, figura metafórica representada pelas diversas intervenções humanas na natureza: a urbanização, a cultura, a religião e a guerra.

Outra questão relevante: a transposição da linguagem dos *cartoons* para o território audiovisual revelou-se promissora frente ao considerável nicho de mercado estadunidense, haja vista as ocorrências de *Superman* (1940), *Capitão América* (1966) e *Batman* (1968) adaptados, com sucesso, para o cinema de animação. Afinada à proposta norte-americana, a França levou para as telas de cinema seu maior herói, que destoava do tom emblemático e da estética figurativista da *Marvel* e da *DC Comics*. Surgia, assim, *Asterix*, o legionário gaulês, adaptado dos quadrinhos de Albert Uderzo e René Goscinny, em 1967. Sobre as revistas do mencionado protagonista, são válidas as observações de Lorenzo (2012):

Ci sarà un nuovo salto de qualità nel 1959 con la prima grande rivista a fumetti *Piloti12*, nata per promuovere la produzione nazionale. In questo caso la tipologia di fumetto è di carattere avventuroso e realistico. Si arricchisce così ulteriormente il panorama fumettistico europeo di personaggi illustri quali Asterix e il tenente Bluerberry (Lorenzo, 2012, p. 25).

*Asterix*, *Obelix* e *Paranomix* viviam no ano de 50 a. C., em uma aldeia que ainda não havia sido dominada pelo Império Romano. Para resistir aos inimigos, contavam com uma poção mágica que lhes fornecia exacerbada força. Recuperando o passado histórico, o desenho utilizava caricaturas, alusões, anacronismos e estereótipos para falar do presente vivenciado pelos roteiristas e cartunistas: o século XX. O novo herói francês, entretanto, ironizava os mitos nacionalistas engendrados pelos Estados Unidos. Com *Asterix*, não é o discurso do vencedor que predomina, mas as vozes dos grupos marginais,

resistentes, rebeldes. As figuras históricas, como o imperador César Augusto, eram ridicularizadas, e todos os signos elevados pela historiografia oficial acabavam sendo rebaixados. Ao focar os dissidentes, a obra conferia espaço aos *ex-cêntricos* (Hutcheon, 1991) da Antiguidade, inscrita nos habitantes da Gália.

Em 1963, a *Paramount* igualmente investiu em um novo herói *ex-cêntrico*. Trouxe, das charges jornalísticas para a TV, as histórias do *Recruta Zero*. Preservando a mesma abordagem jocosa da personagem, sua atitude indolente e, muitas vezes, ingênua para com a vida, a animação difundia o escárnio para com os heróis consagrados do mercado. O exército, muitas vezes enaltecido por estar a serviço do país, era destituído de sua *aura* e rebaixado para o leitor. O Recruta era um homem que congregava pureza, simpatia e humildade, elementos quixotescos que o aproximariam das crianças. O mais baixo grau na hierarquia militar e o próprio número inscrito em sua patente – *Zero* – denunciavam seus principais traços: portava-se como um fraco, um inculto, um indolente, um desafortunado. Em suma, alguém que aparentemente não possuía relevância social alguma, mas que, por estar em uma condição rebaixada e, ao mesmo tempo, pueril, desencadeava o humor frente a ações e comentários destituídos de qualquer malícia.

A partir de 1970, verifica-se, nas animações, a simplificação gradativa dos traços e a exacerbação das cores. Bem diferente do que se visualizava na primeira metade do século XX, tornou-se notória a composição de formas pouco monumentais, cenários singelos, repetitivos e parcial ausência de sombras. Sugere-se, cada vez mais, o estilizado, o extravagante, o caricato, o *pop*. As cores, em razão do psicodelismo, mostravam-se, em algumas séries, ainda mais vivas, evitando o tom pastel. A preferência – e retomada - pelo *singel*, no lugar dos concertos clássicos, vigorava como uma prática trivial. Talvez uma das propostas experimentais mais ousadas de estilização seja a série *Barbapapa*, de 1973, coprodução holandesa e japonesa. As formas exóticas do protagonista e de sua família destoavam do requinte suplantado pelas produções do início do século, marcadas por personagens quase que tangíveis.

Doravante, o quadro que se impôs, a partir do século XXI, assumia novas perspectivas. Assim, o *nonsense*, o grotesco e o surrealismo, como elementos permeados de comicidade, perduraram nas produções de natureza humorística, ao tempo em que outras, especialmente as conduzidas pelas adaptações dos heróis dos quadrinhos, mostravam-se preocupadas em manter o efeito de veracidade. Tal tensão se traduz nos meandros de séries longas-metragens, que transitavam do fantástico ao verossímil, do

caricato ao realismo, da paródia à alusão, do criativo ao conservador, da insubordinação moderada à reprodução passiva, da desconstrução de mitos à sacralização de heróis. De *Shrek* (2000) a *Mundo estranho* (2022), configurava-se este novo contexto como uma encruzilhada com indícios pós-modernos. Para exemplificarmos as novas poéticas em evidência na contemporaneidade, tomemos como referência duas animações bastante significativas no mercado audiovisual: *O Menino e o Mundo* (2013) e *Divertida Mente* (2015).

*O Menino e o Mundo* (2013), premiado longa-metragem brasileiro, relata o cotidiano de um garoto que embarca em uma longa e sinuosa jornada à procura da figura do pai, que deixara a família em busca de melhores condições de trabalho na cidade grande. Inicia-se, então, uma odisseia marcada por sobressaltos e descobertas autoconhecimento. O título da animação recorre, por um lado, a uma aliteração, tangível para o leitor por meio da repetição intencional do fonema bilabial *m* (*menino*, *mundo*). Por outro, edifica um sintagma que aproxima imagens distintas revestidas de significação: *o menino sem nome* (logo, sem identidade), pequeno, frágil, sentindo-se abandonado, e *o mundo*, imponente, gigantesco, cheio de perigos, caracterizado por lugares ermos a serem desbravados e nítidos indicadores de desigualdades sociais. Nesse universo, o filme gera estranhamento no leitor por aderir a uma estética alternativa: é, por vezes, definido pela oscilação entre momentos de impactantes efeitos sonoros (permeados de peças musicais) e pequenos intervalos em silêncio. Oscilação esta que exerce papel narrativo e emplaca o lirismo ao longo das cenas. Além disso, não há, em nenhum momento, falas entre as personagens, e sim sequências sonoras que acompanham, de modo gradativo, as ações e as emoções de cada personagem. Efetivamente, ressalta-se, na composição visual dos protagonistas e secundários, a opção por imagens estilizadas, lembrando, com frequência, as garatujas e desenhos de uma criança. O rosto do pequeno herói sem nome (o menino) é, assim, composto por um círculo e dois traços paralelos, que insinuam seus olhos. Por conseguinte, a adesão a uma estética minimalista anula os demais detalhes que compõem a fisionomia humana (contorno dos lábios, composição do nariz etc.), o que confere, ao longa-metragem, um aspecto bastante inaugural no processo de representação da criança.

Em outro polo, *Divertida Mente* (2015), da *Pixar*, explora, de imediato, um trocadilho curioso: aponta para uma *mente divertida*, movida por fortes emoções, como também instaura um neologismo (*divertidamente*, como *alegremente*) que abre espaço para uma narrativa que tratará, de forma lúdica, dos sentimentos humanos. A

originalidade do roteiro é o que chama a atenção, concentrando a *diegese* não apenas nas transformações internas de uma personagem. O diferencial de *Divertida Mente* reside no mergulho que oferece ao espectador em torno das sutilezas do inconsciente humano. Para tanto, o enredo conta com uma protagonista de onze anos, que é a principal representante da voz infantil que ecoa por todo o enredo: a pequena Riley Andersen. Astuta e inteligente, Riley é orientada por cinco emoções: Alegria, Medo, Raiva, Tristeza e Nojinho. As alterações no comportamento da protagonista, que surgem quando ela se muda com seus pais para São Francisco e tem dificuldades no processo de adaptação, são justificadas a partir de uma narrativa paralela entre as emoções alojadas no cérebro de Riley. Cada emoção, carregada de forte carga de expressividade, apresenta temperamento, composição e cor diferente, adaptando, para o público infantil, conceitos bem abstratos e grandes discussões – do território da psicologia – sobre depressão, memória, personalidade, inconsciente e controle de emoções.

### **Considerações finais**

Com a meta de oferecer um panorama geral acerca dos mecanismos estéticos implícitos na configuração do desenho animado, tornou-se viável o delineamento de um quadro bastante heterogêneo. Entre os recursos adotados, na história da animação, para o desenvolvimento de roteiros e composição de personagens destacou-se a paródia e, conseqüentemente, o humor, o *nonsense* e a aplicação de fórmulas e clichês que seriam revisitados continuamente. A rigor, as propostas dialogavam e absorviam vertentes, como o grotesco, o surrealismo, a *pop art* e o psicodelismo. Muitas séries, inclusive, discorriam sobre a própria condição ficcional, em um curioso exercício de metalinguagem. Refletir sobre a presença – ou silenciamento - do desenho animado em sala de aula, abrindo espaço para o debate sobre sua especificidade enquanto gênero midiático é a última tarefa deste ensaio.

Sabe-se que um dos grandes problemas que afetam as unidades escolares, na atual conjuntura, encontra-se na ausência de procedimentos metodológicos adequados para o trabalho dialógico com leitura envolvendo os diversos gêneros textuais, sobretudo os multimodais e as diferentes mídias acessíveis a crianças e adolescentes. A rigor, tal incumbência acabou sendo destinada aos professores polivalentes das séries iniciais e aos docentes responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa. As salas de leitura surgem, nesse contexto, partindo do pressuposto de que a escola constitui um dos espaços

privilegiados para a formação da competência leitora entre os educandos. A atuação do professor mediador se faz, então, necessária no processo de formação da competência leitora frente às mídias audiovisuais e aos diversos sistemas semióticos em destaque. Formação essa que transcende a sala de aula e as atividades de língua e literatura, desenvolvendo-se de forma interdisciplinar e transdisciplinar mediante as múltiplas linguagens artísticas (pintura, cinema, música, histórias em quadrinhos e, em especial, desenhos animados). Até então, as práticas com leitura e letramento mostravam-se atreladas e circunscritas à mera organização formal da aula de língua e literatura, e o educador acabava recorrendo às orientações dos livros didáticos de Língua Portuguesa para cumprir tal incumbência. Os manuais didáticos, no entanto, partem de fragmentos descontextualizados de alguns textos estéticos, privilegiam o cânone literário, atribuem pouca importância às artes visuais e desconsideram outros gêneros textuais igualmente pertinentes na formação do estudante, como aqueles apontados como *não escolares*. Enquadrar-se-ia, nessa modalidade, as telenovelas, os videocliques e a animação gráfica – territórios de ampla popularidade e que transitam de modo marginal, secundário, entre os estudantes, nos corredores escolares.

A esse respeito, salientamos que, para inserir o aluno no universo semiótico da animação, pleno de imagens, sons, cores, figuras de linguagem e referências intertextuais, convém que o docente não apenas conheça e domine esse território, mas, sobretudo, sinta prazer em desfrutá-lo na convivência com os estudantes. A segunda premissa reside em conhecer as preferências – não apenas literárias - da clientela escolar, ou seja, a cultura infantil e juvenil (composta por personagens dos quadrinhos, heróis do cinema e canções do cotidiano). Sugere-se, assim, uma sondagem ou atividade diagnóstica com os alunos e parte da comunidade escolar, aplicando um questionário com o intuito de verificar e identificar os preconceitos na seleção de títulos e os motivos que levam os leitores a determinada série ou longa-metragem. A pesquisa ainda pode contemplar dados mais quantitativos do grupo, como o número de filmes já vistos e quantas vezes frequentam o cinema ou consomem séries da TV ou da internet. Os dados, devidamente tabulados, servirão de base para intervenções posteriores. A terceira premissa enfoca, especificamente, as atribuições da gestão da escola no que diz respeito às ações a serem adotadas para a construção de um lugar (sala de exibição) onde o cinema e a TV sejam concebidos como produtos da indústria cultural a serem desvendados por meio da prática da leitura crítica. Como apontamos ao longo desse artigo, o desenho animado apresenta

traços, poéticas e aspectos estéticos e ideológicos que podem desencadear um profícuo debate em sala de aula. Promover a educação para as diferentes mídias pressupõe instrumentalizar leitores, desde a infância, para a percepção dos mecanismos artísticos de construção das mensagens e os artifícios audiovisuais empregados na composição fílmica para propagar ideias, princípios e formas de entender ou omitir a realidade.

## Referências

- AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. **Jornal do alfabetizador**. Porto Alegre: Editora Kuarup, ano XI, n. 61, 1999.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos. **A Literatura Infantil: Visão Histórica e Crítica**. São Paulo: Global Editora, 1985.
- CITELLI, Adilson. Escola e Meios de Massa. In: CHIAPPINI, L.; CITELLI, A. **Aprender e Ensinar com Textos não Escolares**. São Paulo: Cortez, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/ Juvenil**. São Paulo: Edições Quíron, 2000.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- DENIS, Sebastian. **Cinema de Animação**. Lisboa: Edições Texto e Gráfica, 2010.
- DUARTE, Lia Cupertino. **Lobato Humorista: a construção do humor nas obras infantis de Monteiro Lobato**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.
- ECO, Umberto. **Schtroumpf and Drany** (2011). Disponível em: <https://www.alfabeta2.it/2011/10/03/schtroumpf-und-drang/>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- ECO, Umberto. **Pós-escrito ao Nome da Rosa**. Tradução de L. Z. Antunes e A. Lorenzini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.
- HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1969.
- LORENZO, Marco. **Le Nuvole Parlanti: storia del fumetto tra America, Europa e Giappone**. Milano: Fondazione Vassil Grossman, 2012.
- LUIZ, Fernando Teixeira. Entre Mônica e Emília: a infância em evidência no desenho animado brasileiro. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 1, p.99-109 jan/mar 2019.

NAGAMINI, Eliana. Televisão, publicidade e escola. In: CHIAPPINI, L; CITELLI, A. **Aprender e Ensinar com Textos não Escolares**. São Paulo: Cortez, 1998.

NADER, Ginha. **A Magia do Império Disney**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

PIMENTEL, Lucilla. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção de textos ficcionais. In: LIMA, L. C. **A Literatura e o Leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

TREVIZAM, Zizi. CREPALDI, Larissa. Linguagem visual e educação: a arte de ensinar. In: GEBRAN, R. **Ação docente no cotidiano da sala de aula: práticas e alternativas pedagógicas**. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2009.

XAVIER, Ismail. **O Discurso cinematográfico: a transparência e a opacidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. O difícil diálogo entre escola e mídia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1055-1071, dez., 2017.

#### **Referências:** Filmografia

**A CORRIDA MALUCA**. Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1968. 1 DVD.

**A PANTERA COR-DE-ROSA**. Direção: David H. DePatie e Friz Freleng. Produção: Metro Golwyn Mayer. Estados Unidos: MGM Television, 1963. 1 DVD.

**A TURMA DA PESADA**. *O Novo Visual* (1980) Produção: Celebrity Home / Dic Animation. Estados Unidos: Dic Entertainment, 1980. 1 DVD.

**ALLEGRO NON TROPPO** Direção: Bruno Bozzeto. Produção: Bruno Bozzeto Film. Itália: Roxy International, 1977. 1 DVD.

**ASTERIX, O GAULÊS**. Direção: Ray Gossens. Produção: Georges Dargaud. França: Filmes Athos, 1960. 1 DVD.

**BARBAPAPA**. Direção: Annete Tison e Talus Tylor. Produção: TFL. França: Kodansha Ltd e PolyScope BV, 1974. 1 DVD.

**BATMAN**. Direção: Hal Sutherland. Produção: Filmation. Estados Unidos: Warner Bros, 1968. 1 DVD.

**BIBO PAI E BOBY FILHO.** *Assalto milionário* (1960). Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1959. 1 DVD.

**BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES.** Direção: David Hand. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1937. 1 DVD.

**CAILLOU.** *É bom ser criança* (1997). Direção: Christine L'Heureux e Hélène Desputeaux. Produção: Capricórnio/ Delart. Canadá: Discovery Kids. 1997. 1 DVD.

**CAPITÃO AMÉRICA** Direção: Ralph Bakshi. Produção: Grantray Lawrence. Estados Unidos: Domestic Television, 1966. 1 DVD.

**CAVERNA DO DRAGÃO.** *Prisão sem muros* (1983). Direção: Kevin Paul Coates, Mark Evanier e Dennis Marks. Produção: Marvel Productions. Estados Unidos: BVS Entertainment e Hasbro Studios, 1983. 1 DVD.

**CHARLIE E LOLA.** *Eu gosto do meu cabelo do jeito que ele é* (2005). Direção: Andrew Zein/ Michael Carrington. Produção: Kitty Taylor. Reino Unido: Tiger Aspect Productions, 2005. 1 DVD.

**DE ONDE VEM?** *De onde vem o ovo?* (2001). Produção: TV PinGuim. Brasil: TV PinGuim, 2001. 1 DVD.

**DIVERTIDA MENTE.** Direção: Pete Docter. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2015. 1 DVD.

**FANTASIA.** Direção: Samuel Armstrong, James Algar, Bill Roberts, Paul Satterfield, Hamilton Luske, Jim Handley, Ford Beebe, T. Hee, Norm Ferguson, Wilfred Jackson. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: RKO Radio Pictures, 1940. 1 DVD.

**HE-MAN E OS MESTRES DO UNIVERSO.** *O Diamante do desaparecimento* (1984). Direção: Hal Sutherland. Produção: Filmation. Estados Unidos: Warner Bros, 1983. 1 DVD.

**HOMEM-ARANHA.** Direção: Ralph Bakshi. Produção: Grantray Lawrence. Estados Unidos: Domestic Television, 1967. 1 DVD.

**JACKSON FIVE.** Direção: Arthur Rankin Jr. e Jules Bass. Produção: Rankin/ Bass Productions. Estados Unidos: Halas & Batchelor e Topcraft, 1971.

**JONNY QUEST.** Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1964. 1 DVD.

**MUNDO ESTRANHO.** Direção: Don Hall. Produção: Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2022. 1 DVD.

**O LEÃO DA MONTANHA.** Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1960. 1 DVD.

**O MENINO E O MUNDO.** Direção: Alê Abreu. Produção: Filme de Papel. Brasil: Espaço Filme, 2013.

**O PEQUENO SCOOBY DOO.** *O Apanhador Dedicado* (1988) Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1988. 1 DVD.

**O PEQUENO URSO.** *A sopa de aniversário* (1995) Direção: Maurice Sendak. Produção: Wild Things Productions. Canadá: Nelvana, 1995. 1 DVD.

**O SÍTIO DO PICAPAU AMARELO.** *O roubo do pirlimpimpim* (2012). Diretor: Humberto Avelar. Produção: Gil Ribeiro e Tiago Mello. Brasil: Mixer/ Rede Globo, 2012. 1 DVD.

**O SUBMARINO AMARELO.** Direção: George Dunning. Produção: Al Brodax. Reino Unido/ Estados Unidos: George Dunning, Al Brodax, Jack Stokes, Robert Balser, 1968. 1 DVD.

**OS FLINTSTONES NOS ANOS DOURADOS.** Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1988. 1 DVD.

**OS FLINTSTONES.** *Concurso de beleza* (1961). Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1960. 1 DVD.

**OS IMPOSSÍVEIS** Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1968. 1 DVD.

**OS SETE MONSTRINHOS.** *Assombração* (2000). Direção: Neil Affleck, Lynn Reist e Glenn Sylvestor. Produção: Wild Things Productions. Canadá: Nelvana, 2000. 1 DVD.

**OS SIMPSONS.** *O Amor é Belo* (1993). Direção: James L. Brooks e Matt Groening. Produção: Grace Films. Estados Unidos: Matt Groening, 1991. 1 DVD.

**OS SMURFS.** *O Ovo Mágico* (1980) Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1980. 1 DVD.

**PEPE LEGAL.** *Dupla confusão* (1960). Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1959. 1 DVD.

**PEPPA.** *Soltando pipa* (2014). Direção: Neville Astley e Mark Baker. Produção: Phil Davies. Reino Unido: Neville Astley/ Mark Baker, 2004. 1 DVD.

**PICA-PAU.** *O Barbeiro de Sevilha* (1944). Direção: Walter Lantz. Produção: Walter Lantz Production. Estados Unidos: Universal Studios, 1940. 1 DVD.

**RECRUTA ZERO.** Produção: King Features Syndicate. Estados Unidos: Paramount, 1963. 1 DVD.

**RUA ZOO, 64.** Direção: An Vrombaut, Albert Pereira Lazaro e Julien Cayot. Produção: Zoo Lane Productions. França e Reino Unido: Millimages, 2000. 1 DVD.

**SCOOBY DOO.** Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1969. 1 DVD.

**SHREK.** Direção: Andrew Adamson e Vicky Jenson. Produção: Dream Works Animation. Estados Unidos: Dream Works Animation, 2000. 1 DVD.

**SUPER-AMIGOS.** *A batalha dos deuses* (1973). Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1973. 1 DVD.

**SUPERMAN.** Direção: Ralph Bakshi. Produção: Fleischer Studios. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1940. 1 DVD.

**THUNDERCATS.** *Exodus* (1985) Direção: Arthur Rankin e Julio Bass. Produção: Rankin e Bass. Estados Unidos: Estados Unidos: Warner Bros, 1985. 1 DVD.

**TINY TOON.** Direção: Ton Ruedger. Produção: Warner Bros. Estados Unidos: Warner Bros, 1990. 1 DVD.

**ZÉ COLMEIA.** *Tentando fugir do Parque Jellystone* (curta-metragem, 1960). Direção: Willian Hanna e Joseph Barbera. Produção: Hanna Barbera-Productions. Estados Unidos: Warner Bros, 1960. 1 DVD.

Recebido em: 21/12/2023.

Aprovado para publicação em: 21/10/2024.