

DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA MÍDIA E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES: análise do desenho animado O Pequeno Príncipe

MEDIA PEDAGOGICAL DEVICES AND SUBJECTIVITY PRODUCTION: cartoon analysis The Little Prince

Janice Rubira Silva¹Márcia Souza da Fonseca²

Resumo: Dialogar a respeito dos modos de subjetivação presentes na sociedade contemporânea é um processo que atravessa os debates do campo pedagógico. Para isso, propõem-se esta investigação qualitativa que versa a respeito dos dispositivos pedagógicos da mídia e a produção de subjetividades. Como elemento de análise do ensaio tem-se o episódio “O planeta do tempo – primeira parte”, da série de desenho animado O Pequeno Príncipe, apresentado pelo canal da televisão a cabo Discovery Kids. O objetivo consiste em ler, de forma crítica, as imagens apresentadas no episódio de forma a responder ao questionamento: “como características socialmente desejáveis e significativas são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado O Pequeno Príncipe?”. Apresenta-se alguns modos de endereçamento que chegam aos sujeitos sociais moldando e homogeneizando suas condutas e formando subjetividades. A partir do conceito modo de endereçamento conclui-se que características como apreciação e cuidado com a natureza, preservação das amizades, zelo com o outro e estímulo a imaginação são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado, bem como questões raciais e de gênero validando as identidades sociais hegemônicas.

Palavras-chave: Sujeito. Mídia. Pedagogia. Identidades. Subjetividades.

Abstract: Dialoging about the ways of subjectivation present in contemporary society is a process that crosses the debates of the pedagogical field. For this, we propose this qualitative investigation that deals with the pedagogical devices of the media and the production of subjectivities. As an element of analysis of the essay we have the episode "The planet of time - first part" of the cartoon series The Little Prince, presented by the Discovery Channel television channel. The objective is to critically read the images presented in the episode in order to answer the question: "how are socially desirable and significant characteristics created and affirmed from the symbolic images that they convey in the cartoon The Little Prince?". We present some ways of addressing that reach social subjects by shaping and homogenizing their behaviors and forming subjectivities. From the concept of addressing mode it is concluded that characteristics such as appreciation and care for nature, preservation of friendships, zeal with the other and stimulation of the imagination are created and affirmed from the symbolic images that convey in the cartoon, as well as racial issues and gender roles validating hegemonic social identities.

Keywords: Subject. Media. Pedagogy. Identities. Subjectivities.

¹ Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande, Brasil(2020). E-mail: <janicerubira@hotmail.com> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-7419-7331>>

² Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil(2005) Professora Adjunta da Universidade Federal de Pelotas, Brasil. E-mail: <mszfonseca@gmail.com> ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-9215-4370>>

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde a segunda metade da década de 1990, percebe-se um crescente movimento de investigações que versam a respeito da educação e da comunicação. No entanto, o aumento não está relacionado a ampliação do acesso e uso de mídias digitais, mas ao interesse dos pesquisadores em compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos e os meios de comunicação, bem como a análise dos conteúdos veiculados e a utilização dos suportes midiáticos nos espaços escolares (Kenski, 2008).

Este interesse emergiu da propagação do campo de teorização e investigação dos Estudos Culturais na América Latina. Ao compreender que as distintas formas de perceber a realidade são produzidas culturalmente em movimentos dinâmicos de disputa de poder, atentou os olhares para os processos de produção de sentidos. Assim, passou-se a considerar que os sujeitos se constituem atravessados por representações sociais construídas discursivamente em meio a utilização de sistemas de representação.

Giroux (2005a) complementa que imagens produzidas eletronicamente, textos escritos, falas e ações compõem a ampla gama de modos simbólicos de produção de significados que operam nos distintos contextos sociais. Ainda acrescenta (Giroux, 2005b) que há então, um vasto número de aparatos culturais que fazem os signos e significados circularem – jornais, revistas publicitárias, publicidade, programação eletrônica, máquinas, filmes e programas de televisão –, potentes dispositivos capazes de ensinar os sujeitos a se localizarem em narrativas, representações e práticas culturais particulares.

Estes “dispositivos pedagógicos” (FISCHER, 2002a, p. 153), que operam de maneira específica e produzem formas de ser e estar socialmente, adentraram aos espaços escolares. Da relação entre a experiência estudantil e a cultura da informação, que é mediada por estes dispositivos, emerge um novo sujeito, o “sujeito-estudante pós-moderno” (GREEN; BIGUM, 1995), com novas necessidades e novas capacidades. Atentar para existência de um cenário educacional complexo fora dos espaços formais de escolarização e que reorganiza as ações e os significados é um dos movimentos importantes para compreender as interrupções na linearidade.

São múltiplos os discursos que atravessam os estudantes, fato que os tornam sujeitos complexos e contraditórios, com novas formas de subjetividade e identidade. Em contato com esse emaranhado de dispositivos pedagógicos, se configura uma outra cultura que se comunica por meio de imagens. A imagem, então, adquire papel central nos processos de comunicação na sociedade pós-moderna e acaba tornando-se outra forma de racionalidade discursiva que adquire função pedagógica a medida em que veicula os discursos e constitui os sujeitos.

De acordo como Green e Bigum (1995), as mudanças culturais concederam destaque à cultura visual quando comparada com a cultura impressa. Fato que levou a pensar na importância educacional e cultural da imagem como princípio de organização das relações sociais e das subjetividades.

Para Kellner (1995), a publicidade, como parte da indústria cultural,

[...] é uma pedagogia que ensina os indivíduos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes, bem sucedidos [...] A publicidade ensina uma visão de mundo, valores e quais comportamentos são socialmente aceitáveis e quais são inaceitáveis [...] Além disso, a publicidade é um texto social importante e um indicador social que fornece um repositório de informações a respeito de tendências sociais, de modas, de valores contemporâneos e daquilo

que realmente preocupa os dirigentes do capitalismo de consumo (KELLNER, 1995, p. 112).

Assim, os elementos que compõem a linguagem publicitária atuam na produção e transformação dos sujeitos. Por meio da estruturação de seus sons, textos e imagens produz significações que estabelecem formas de ser e de estar. Ao criar um processo de identificação com o receptor, este é educado no sentido de perceber a si, ao outro e ao meio seguindo a preceitos homogeneizantes.

Visando contemplar este novo sujeito, as escolas concederam espaço de destaque a utilização das mais diversas mídias no ambiente escolar. Contudo, o problema consiste em compreender como esses veículos normatizam a subjetividade dos estudantes. Problematizar o modo como crianças e jovens recebem os discursos da mídia e como estas informações conduzem suas escolhas faz-se importante no contexto escolar, no sentido de compreender os contingentes que se embrenham na instituição.

Deste entendimento emergiu o ensaio apresentado que versa a respeito dos dispositivos pedagógicos da mídia e a produção de subjetividades. Atenta-se para os modos pelos quais as narrativas midiáticas fabricam formas de subjetividades e, conseqüentemente, modos de ser e estar socialmente. Discute-se os achados a partir do conceito de modo de endereçamento (Ellsworth, 2001) e suas asserções para a educação almejando abranger como as noções particulares de relações sociais são construídas nos espaços escolares.

2 A ESCOLARIZAÇÃO E OS ATRAVESSAMENTOS DA MÍDIA

De acordo com Green e Bigum (1995), uma nova relação escolar está sendo delineada a partir dos atravessamentos da mídia nos processos de escolarização. Não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas de considerar a importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização.

Fischer (2002b) corrobora ao colocar que a mídia em geral utiliza de

[...] linguagem extremamente sedutora, sintética, bem-humorada, que se distingue muito da linguagem utilizada no espaço escolar, exatamente por apresentar um mundo sem censura, sem limites, atento aos gostos e desejos jovens, aberto à discussão dos afetos e da sexualidade (FISCHER, 2002b, p. 140).

Considerar o papel da cultura da mídia na vida dos estudantes é considerar a importância de pensar as questões de poder, saber e identidade cultural estabelecidas, bem como considerar os discursos midiáticos como lugar de produção, circulação e veiculação de enunciados que fazem do sujeito, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma homogeneidade cultural.

Tais aspectos tornam a escola um espaço frágil, pois o mundo da mídia transgrediu as fronteiras destituindo as instituições escolares de seu lugar como referência cultural. Ao crescerem atravessados pelas normatizações da linguagem que os constitui, os estudantes buscam na publicidade inspiração para suas práticas e formas de expressão. A escola passa a ser, então, apenas um dos espaços pedagógicos em que identidades e subjetividades são produzidas.

Aceitar a existência desta nova configuração social e buscar compreendê-la, fez com que conceitos amplos como alfabetismo crítico (Kellner, 1995) e modo de endereçamento (Ellsworth, 2001) fossem delineados a fim de auxiliar o processo de reorganização da vida cotidiana a partir das imposições midiáticas e, conseqüentemente, reorganização das práticas escolares.

Por entender-se a mídia como espaço fundamental de construção, afirmação e disseminação da cultura e o sujeito como “algo produzido, fabricado, de acordo com determinadas categorias históricas e culturais” (GALLO, 2001, p. 204); tem-se a cultura no centro das lutas simbólicas pela normatização de crenças, valores, sentimentos e posicionamentos.

[...] estamos supondo que esse aparato cultural teria uma função formadora, subjetivadora e, tal como a escola, estaria se valendo de certas técnicas de produção de sujeitos – voltados para produzir sujeitos que “devem” olhar para si mesmos, se auto-avaliar, refletir sobre seus atos, expor suas sensações, suas dores, seus erros, seus julgamentos (FISCHER, 2000, p. 84).

Logo, as novas tecnologias do texto, da imagem e do som têm como objetivo específico criar e fazer circular discursos. Com o uso de estratégias de linguagem, constroem produtos e atuam na produção de subjetividades.

Entende-se que a subjetividade se constitui no interior da cultura, dentre elas a cultura midiática, espaço em que circulam saberes e desenvolvem-se práticas capazes de produzir relações específicas do sujeito consigo mesmo e determinar como ele se percebe perante as demandas sociais e culturais (Fischer, 2000). Já a identidade, seja ela social ou cultural, envolve sistemas de significação e representação complexos, pois definem a corporificação de uma forma de ser e estar específica.

Portanto, a identidade é formada e transformada continuamente devido as interpelações dos diferentes sistemas culturais que estabelecem a posição que o sujeito assume nos sistemas de significado da cultura. Esta característica de fluidez, de volatilidade da identidade possibilita que um mesmo sujeito adquira posicionamentos distintos, adaptáveis ao espaço e ao tempo em que ele vive, de modo que as identificações estão em constante deslocamento.

São as imposições culturais que se estabelecem por meio dos discursos que determinam a maneira como o sujeito é visto, como ele vê o outro e como ele se vê e este processo ocorre por meio de comparação às representações sociais. Com o estabelecimento de parâmetros, determinados por identidades sociais hegemônicas, a diferença é percebida como ausência, como deficiência, como inadequação, pois o discurso “[...] nomeia, hierarquiza, atribui valores, distribui significados e, dessa forma, por aquilo que ele anuncia e por seus aparatos, imprime em cada um de nós modos de nos conhecermos” (SANTOS, 1997, p. 85).

Então, os discursos produzidos pelo cinema, pela televisão e pela publicidade, enfim, pelos dispositivos midiáticos em geral, possibilitam a identificação e a articulação de diferentes cruzamentos entre sociedade, cultura e educação devido a estes carregarem as marcas do poder que se instituiu socialmente.

No âmbito específico das práticas escolares, o próprio sentido do que seja “educação” amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. Estes não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares,

portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante (FISCHER, 2002a, p. 154).

Dessa forma, os muros da escola passam a ser criações imaginárias. Ao considerar que os sujeitos vivem dentro e fora das escolas, em redes de conhecimento e significações que são tecidas nos distintos contextos cotidianos, não há como definir o que é ou não seu domínio (Alves, 2010). Portanto, o conjunto de significados que circulam pelos meios e produtos de comunicação e informação fazem de todos os tempos e espaços, espaços educativos.

Um mundo fictício vai sendo delineado a partir do momento em que a cultura da mídia utiliza de estratégias e artifícios para que o sujeito se reconheça no que está sendo veiculado. Filmes, novelas, livros, comerciais de televisão, são idealizados para determinado público, ou seja, envolvem operações detalhadas cujo objetivo é o sujeito se reconhecer nas verdades estabelecidas. No entanto, um público que não foi endereçado pode sentir-se capturado por um determinado enunciado, pois vivemos em tempos de múltiplas produções de sentidos que possibilitam que diferentes significados sejam atribuídos a uma mesma atitude.

De acordo com Ellsworth (2001), tudo que é feito para um público específico envolve endereçamento, ou seja, é composto por uma estrutura capaz de convocar o espectador a assumir uma posição-sujeito que foi a ele oferecida e a agir a partir dela.

O conceito modo de endereçamento, que advém dos estudos do cinema, tem em suas bases o entendimento de que

Se você compreender qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do espectador, por exemplo, você poderá ser capaz de mudar ou influenciar, até mesmo controlar, a resposta do espectador, produzindo um filme de uma forma particular. Ou você poderá ser capaz de ensinar os espectadores como resistir ou subverter quem um filme pensa que eles são ou quem um filme quer que eles sejam (ELLSWORTH, 2001, p. 12).

Seu estudo tem relevância no campo teórico e político por não ser um conceito neutro. Envolve enunciados que levam o sujeito a assumir posições de gênero, status social, raça, nacionalidade, atitude, gosto e estilo presentes no aparato cultural.

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

Não é um momento visual ou falado, mas um processo estrutural invisível desenvolvido ao longo do tempo que permite que o espectador tenha uma experiência relacional com o dispositivo, devido a envolver tipos particulares de relações do sujeito consigo, com o outro e com o meio. Desta forma, o modo de endereçamento é a compilação de múltiplos aspectos que fazem do ato de assistir a um filme uma experiência e do filme, um acontecimento histórico e cultural. Efeitos cinematográficos, composições dos quadros, movimentos e aparência final são estruturados de modo a interpelar determinados sujeitos moldando seu pensamento e comportamento.

Apesar da estrutura do endereçamento solicitar uma leitura específica, há rupturas/descontinuidades. Em virtude de as posições sociais não constituírem uma posição única, ocorrem processos de negociação entre o modo de endereçamento e o espectador. O sujeito faz rearranjos no filme, isto é, outras leituras que não as idealizadas pelos produtores para a assumir, ou não, a posição de endereçado. Cria um “eu imaginário” para sentir-se centro de interesse ou para esquivar-se do filme. Não há então, um ajuste perfeito devido as operações da história, a diferença social e aos significados atribuídos pelos sujeitos.

Entender os dispositivos midiáticos como espaço cultural por onde circulam interesses sociais, políticos e econômicos, propõe entendê-lo como espaço disciplinador, pois

[...] no interior de cada um desses meios, nas práticas de produção, seleção, edição e veiculação dos múltiplos produtos (comerciais, telenovelas, reportagens, programas de rádio, etc.) também ali, em meio a toda a parafernália das belas (ou não tão belas) e sedutoras (ou absolutamente repetitivas e entendidas) imagens, se produzem formas classificatórias dos sujeitos, procede-se a inúmeras exclusões, define-se o quê e quem pode enunciar determinadas ‘verdades’ sobre, por exemplo, a ‘melhor’ maneira de ser e estar jovem neste mundo (ou neste país) (FISCHER, 2002b, p. 142).

Assim, percebe-se que para um movimento de desnaturalização de aspectos sociais, se faz importante pensar como a significação e a representação presente nas imagens, operam em nossas vidas de maneira a constituir sujeitos atravessados pela necessidade do sucesso, da popularidade, da supervalorização, da auto suficiência e outros atributos desejáveis.

Adquirir um alfabetismo crítico no domínio da aprendizagem da leitura crítica da cultura popular e da mídia envolve aprender as habilidades de desconstrução, de compreender como os textos culturais funcionam, como eles influenciam e moldam seus/suas leitores/ leitoras (KELLNER, 1995, p. 126).

Ellsworth (2001) contribui ao colocar que a política do ato de ver filmes de forma crítica está associada a dois tipos de compreensão. No campo da micropolítica do espectador a leitura crítica é um ato de contestação, pois o modo de endereçamento nunca se encaixa perfeitamente e, no campo da macropolítica esse processo de leitura resistente não leva à mudança social, devido a não ser pauta de uma política global.

No intuito de compreender os modos pelos quais as narrativas midiáticas fabricam subjetividades, propõe-se a análise de uma adaptação do clássico da literatura francesa de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*.

Le Petit Prince (no Brasil *O Pequeno Príncipe*; em Portugal, *O Príncipezinho*) é um romance do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry, publicado em 1943 nos Estados Unidos. Numa primeira leitura, aparenta ser um livro para crianças, mas possui um grande teor poético e filosófico. O autor do livro foi também autor das ilustrações originais. É o livro em língua francesa que mais foi vendido no mundo, com cerca de 143 milhões de exemplares, e entre 400 a 500 edições. Também se trata da terceira obra literária (sendo a primeira a Bíblia e a segunda o livro *O Peregrino*) mais traduzida no mundo, tendo sido publicado em 160 idiomas e dialetos. Em Portugal, *O Príncipezinho* integra o conjunto de obras sugeridas para leitura integral, na disciplina de Língua Portuguesa, no 2º Ciclo do Ensino Básico³.

No ano de 2011, acompanhando as características da sociedade contemporânea na qual a comunicação visual se sobressai sobre a comunicação escrita, chega ao Brasil a série de desenho

³ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Prince. Acesso: 06.08.2013.

animado O Pequeno Príncipe, uma versão computadorizada do livro de Saint-Exupery. Apresentado pelo canal da televisão a cabo Discovery Kids e com duração de, em média, 25 minutos, cada episódio narra as aventuras do menino e sua fiel amiga raposa por planetas desconhecidos.

A proposta de trabalho consiste em ler, de forma crítica, as imagens apresentadas no episódio do desenho animado cujo título é “O planeta do tempo – primeira parte” com o objetivo de analisar através de seus enunciados, como as imagens operam a vida dos sujeitos. Nesse contexto, analisar um programa televisivo é entendido como considerar as relações de poder e os processos de subjetivação envolvidos, o que torna necessária a investigação de sua produção, veiculação, recepção, linguagem e estratégias de construção.

3 EM MEIO A JIBOIAS ABERTAS E FECHADAS

Muito utilizado no contexto de sala de aula, no trabalho com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o livro O Pequeno Príncipe é referenciado como um instrumento de incentivo à leitura, de estimulação à criatividade e à fantasia, por apresentar como protagonista da história um menino facilmente identificável com os estudantes e que utiliza de sua imaginação para viver aventuras.

Porém, a partir da nova configuração social que se estabelece, tornou-se imprescindível a adaptação do trabalho com este material para que alcançasse distintos grupos de alunos. Assim, o livro, que anteriormente era utilizado de forma solitária, passou a ser acompanhado e em alguns momentos substituído, por apresentações dos episódios do desenho animado na busca pelo acompanhamento desta nova tendência de comunicação.

O episódio analisado tem duração, de aproximadamente, 22 minutos e apresenta, em sua abertura, sonorização que remete o espectador a um passeio pelo espaço sideral, possibilitando que este se sinta a flutuar e a observar os planetas ao seu redor. Alguns personagens que compõe o livro são apresentados neste momento. A Rosa, de aparência doce e frágil é protegida por uma redoma de vidro, a Raposa, a Serpente amedrontadora, o Pequeno Príncipe que, inicialmente usa vestimentas “normais” e, logo após, recebe uma capa que o transforma em príncipe e, por fim, as Ideias Negras representadas por sombras negras com olhos laranja. Com imagens coloridas, o filme atrai a atenção tanto de crianças quanto de adultos tornando impossível identificar, até então, a quem foi endereçado.

A trama se desenvolve a partir do recebimento de uma carta, na qual o Pequeno Príncipe narra uma de suas aventuras à sua amiga Rosa. Neste momento, se faz a primeira referência ao tempo ao enfatizar o decorrer do tempo cronológico e sua influência no enfraquecimento das amizades. Há, também, uma mudança de estratégia de apresentação. Antes, ocorria por meio da narrativa do príncipe à rosa por meio da leitura da carta e depois, passa às vivências do menino.

Viajando sentado na asa de um avião juntamente com sua amiga Raposa, avista um planeta envolto por névoa negra e decide deslocar-se para lá, pois entende que este necessita de sua ajuda devido a possível passagem da Serpente. Ao aterrissar, percebe que chocou a aeronave com um objeto. Novamente a questão tempo entra em pauta sendo representado por um objeto físico, o relógio, que indica o local de entrada do planeta. O Príncipe aponta o local da porta de acesso ao planeta e a Raposa diz não enxergar. Então, a ela é solicitado que feche os olhos para poder vê-la, remetendo a questão da imaginação, conceito marcante na obra de Saint-Exupery.

Ao abrir a porta, depara-se com uma cena que ele descreve como anormal, um planeta em total silêncio. Com natureza exuberante, porém tudo está paralisado como se o tempo estivesse parado. Água que não corre, folhas que não caem e sem som algum, este é o planeta que o menino e sua amiga visitam neste episódio.

Prosseguindo com a aventura, os amigos encontram habitantes deste planeta também paralisados e, com eles, um relógio parado. Ao tocar no relógio, de forma ardilosa, surge uma Ideia Negra e o príncipe e a amiga resolvem segui-la.

Mais adiante, está uma aldeia totalmente paralisada que possui uma torre com um relógio, também parado. Sentindo-se incomodado com a situação, o menino busca colocar o relógio em funcionamento a partir da utilização do seu caderno de desenhos. Examina suas produções e, com um assopro faz voar algumas folhas que se transformam em quatro carneiros. Conversa com os animais e pede sua ajuda para escalar a torre e alcançar seu topo.

Já no topo da torre tenta colocar o relógio em funcionamento, mas tem seu trabalho dificultado pelas Ideias Negras. Contudo, consegue recuperar o relógio e a pequena vila desperta da inércia.

Em diálogo com um dos habitantes do planeta, o Pequeno Príncipe chega a conclusão de que o planeta está doente devido a presença da Serpente. Prosseguindo com a conversa, o habitante lhe informa que o Relojoeiro está desaparecido e que ele era responsável pelo cuidado de todos os relógios existentes neste planeta e, afirma, que não eram poucos. Decidem procurá-lo acreditando que ele tenha sido mordido pela Serpente.

Logo após a imagem muda e aparece o interior de uma grande torre em formato de um relógio gigante. Ouve-se sons emitidos por um bebê e em seguida, a imagem das Ideias Negras antes assustadoras e agora assustadas.

Novamente a sequência das imagens é alterada e volta-se para a busca do Príncipe, da Raposa e do habitante do planeta pelo Relojoeiro. Várias conversas decorrem no processo, momento em que as Ideias Negras aceleram o tempo e anoitece.

Amanhece rapidamente e no decorrer do dia encontram outra aldeia. A velocidade do tempo tornou necessário a aceleração de seus habitantes para que todas as atividades fossem desenvolvidas. Chegam a conclusão, o príncipe, a raposa e o habitante do planeta, de que todos os relógios estão desregulados e que precisam encontrar o relojoeiro para solucionar o problema. Então, as Ideias Negras aparecem sobrevoando a aldeia e a cena volta para a Rosa terminando a leitura da carta. Este é o término do episódio.

4 O DESENHAR NA MINHA IDADE

Almejando responder ao questionamento: como as características socialmente desejáveis e significativas são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado *O Pequeno Príncipe*?, desenvolveu-se a análise do episódio.

Inicia-se o estudo a partir da abertura do filme que confirma as proposições de Ellsworth (2001) no que tange ao modo de endereçamento. Seus efeitos cinematográficos, a sonorização, a composição dos quadros e a aparência final buscou atingir a um público determinado, neste caso crianças. Porém, o rearranjo do roteiro possibilita que os adultos se sintam, também, centro do endereçamento ao promover uma relação particular entre o espectador adulto, a história e o sistema de imagem do filme.

O desenho animado apresenta teor filosófico, semelhante ao livro, por possibilitar a reflexão sobre o papel do sujeito na sociedade, ou seja, possui discurso multidimensional “[...] com uma riqueza de sentidos que exige um processo sofisticado de decodificação e interpretação” (KELLNER, 1995, p. 112). Este processo interpretativo das mensagens não visíveis é restrito ao público adulto por necessitar de uma análise atenta aos discursos e aos atos que se desenvolvem ao longo do filme.

Como conceito central tem-se o tempo, que foi empregado com múltiplos significados. Pode ser entendido como tempo cronológico, como tempo presente e como tempo percorrido. A partir das imagens simbólicas cria-se o entendimento do tempo como regulador, normatizador e condutor dos sujeitos contemporâneos.

Em tempos pós-modernos não é permitido parar, precisa-se estar em constante movimento, é preciso fazer coisas a todo o tempo, o tempo se transforma em unidade de medida dos afazeres sociais; o tempo torna-se cada vez mais veloz para que mais atividades sejam desenvolvidas. O tempo é produtivo. O ócio, a contemplação não são mais tempos desejáveis. E nestes tempos de intenso movimento produz-se múltiplos ruídos, torna-se improdutivo escutar o silêncio. O silêncio parece anormal.

Outras características socialmente desejáveis também emergem e merecem discussão, entre elas a apreciação e o cuidado com a natureza, a preservação das amizades, o zelo com o outro e o estímulo a imaginação. Fischer (1997) contribui com esta análise ao colocar que, a televisão utiliza estratégias para estimular comportamentos sociais imprescindíveis à cultura. Neste sentido, os conceitos natureza, amizade, cuidado e imaginação necessitam ser abordados com o objetivo de que estejam, novamente, presentes na sociedade.

Nas primeiras imagens, o espectador assume a posição de observador, mantendo distância da cena a partir do posicionamento da câmera. Posteriormente, a imagem é modificada e o Príncipe fala diretamente para o ouvinte. Com o foco direcionado em seus grandes olhos azuis, tem-se a percepção da ocorrência de um diálogo entre o personagem e quem assiste ao episódio.

Em alguns quadros de conversa entre os personagens, o olhar de ambos é direcionado para o espectador concedendo a impressão de que, ora estamos na posição de príncipe, ora na posição de raposa.

No instante em que a imagem do planeta envolto pela névoa negra aparece, a organização dos quadros e das falas leva a concluir que a falta de luminosidade é um indicativo da alteração organizacional. Esta conclusão é confirmada no momento em que a aldeia desperta da inércia ao ser inundada por uma luminosidade.

Assim, o episódio envolve questões de poder e as Ideias Negras são a corporificação desta relação. Ao associá-las a passagem da Serpente pelo planeta e ao sumiço do Relojoeiro, o pensamento do negro contra o branco é confirmado. Santos (1997) acrescenta que “ao branco se atribui os significados de paz, luz, claridade e vida..., enquanto que preto/negro remete para luta, escuridão, luto e morte” (p. 94). Sendo assim, no desenho, o preto expressa o mal, afirmando a conceituação legitimada socialmente e as questões raciais envolvidas.

Outro aspecto a salientar versa a respeito das questões de gênero abordadas no episódio. Ao colocar a Rosa em uma redoma de vidro à espera do Príncipe, é criada uma forma específica de ser mulher: a que necessita de proteção, que é uma ouvinte atenta, que espera por seu amado, que é delicada e vaidosa.

NUM PLANETA SALA DE AULA

Nesta investigação de cunho qualitativo buscou-se abordar os dispositivos pedagógicos da mídia e a produção de sujeitos sociais. A partir da análise do episódio “O planeta do tempo – primeira parte”, da série de desenho animado O Pequeno Príncipe, apresentou-se alguns modos de endereçamento que chegam aos sujeitos sociais moldando e homogeneizando suas condutas e formando subjetividades.

Percebe-se que, a utilização de filmes em sala de aula, para alguns professores, resume-se a proposição de um momento de integração entre os estudantes e, em alguns casos, a promoção de atividades de humanização no currículo. Aspectos relativos as formas como esses filmes subjetivam os jovens são desconsideradas pois os conceitos já incorporados ao imaginário social passam, muitas vezes, despercebidos. A subjetividade produzida pelas mídias é desconsiderada, o que torna necessário, segundo Fischer (2002a),

[...] ampliar nossa [dos sujeitos] compreensão sobre as formas concretas com que somos diariamente informados, os modos como nossas emoções são mobilizadas, as estratégias de construção de sentidos na TV, sobre a sociedade mais ampla, a vida social e política deste país, comportamentos e valores, sentimentos e prazeres (FISCHER, 2002a, p.160).

Assim, a subjetividade é produzida pela mídia ao selecionar, privilegiar e destacar conhecimentos e saberes na busca pela modificação dos sujeitos. É, então, um instrumento de controle legitimado socialmente, um espaço de construção de identidades sociais. Não há na mídia decisões neutras, caracterizando-a como campo de conflito pela imposição de valores e significados. Com o emprego de linguagem verbal e não-verbal ela naturaliza os modelos comportamentais que deseja reproduzir.

Com uma análise detalhada do episódio, identificou-se que características socialmente desejáveis e significativas como a apreciação e o cuidado com a natureza, a preservação das amizades, o zelo com o outro e o estímulo a imaginação são criadas e afirmadas a partir das imagens simbólicas que veiculam no desenho animado. O episódio também afirma questões raciais e de gênero validando as identidades sociais hegemônicas.

Conclui-se que, a primeira movimentação para um alfabetismo crítico em relação a mídia consiste em questionar as imagens, os textos e os produtos que veiculam nos espaços escolares. Para isso, precisa-se direcionar o olhar para estes constructos simbólicos de forma a perceber-los como potentes criadores e afirmadores de posições-de-sujeito. A partir do estabelecimento de relações entre as imagens, os textos e as tendências culturais é possível identificar o que eles produzem, como influenciam e como moldam seus espectadores.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org.). *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 53-80.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre: v. 22, n. 2, p. 59-79, jul./dez. 1997.

CANAU, Vera Maria. Mídia, Estratégias de linguagem e produção de sujeitos. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 75-88.

EDUCAÇÃO E PESQUISA. o dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

XAVIER, Maria Luisa Merino. Mídia, juventude e disciplina: sobre a produção de modos de ser e estar na cultura. *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação: 2002. p. 135-144.

IDENTIDADE, CULTURA E MÍDIA: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. Disponível em: <http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=237>. Acesso em: 05 de julho de 2013.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012. p. 203-217.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 85-103.

SILVA, Tomas Tadeu da. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 132-158.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.), *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 208-243.

KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-131.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 104, p. 647-665, out. 2008.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi. "Um preto mais clarinho..." ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p.81-115.

SILVA, Tomas Tadeu da. Os Estudos Culturais e o currículo. In: SILVA, Tomas Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131-138.

ISSN 1983-1579
Doi: 10.15687/rec.v10i3.28670
<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Recebido em: 28/04/2016
Alterações recebidas em: 17/08/2017
Aceito em: 22/08/2017
Publicado em: 31/12/2017