



Universidade de Brasília

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mirele Castanheira Brant

**As Imagens dos Personagens Animados como Referências Infantis
- uma pesquisa exploratória -**

**Brasília/DF
2017**



Universidade de Brasília

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mirele Castanheira Brant

**As Imagens dos Personagens Animados como Referências Infantis
- uma pesquisa exploratória -**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) –, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Cayo Vinícius Honorato da Silva

**Brasília/DF
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Brant, Mirele Castanheira
BBB821 As Imagens dos Personagens Animados como
ii Referências Infantis - uma pesquisa exploratória /
Mirele Castanheira Brant; orientador Cayo Vinícius
Honorato da Silva. -- Brasília, 2017.
154 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2017.

1. Personagens animados. 2. Produção visual. 3.
Infância. 4. Identificação. 5. Consumo. I. Silva, Cayo
Vinícius Honorato da, orient. II. Título.

Mirele Castanheira Brant

**As Imagens dos Personagens Animados como Referências Infantis
- uma pesquisa exploratória –**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa Educação, Tecnologias e Comunicação (ETEC) –, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cayo Vinícius Honorato da Silva (PPG-Arte/UnB)
(Presidente)

Prof. Dra. Cristiane de Assis Portela (MESPT/UnB)
(Membro Examinador)

Prof. Dra. María del Rosario Tatiana Fernández Méndez (PPG-Arte/UnB)
(Membro Examinador)

Prof. Dra. Amaralina Miranda de Souza (PPGE/UnB)
(Suplente)

Brasília/DF
2017

Dedico esta pesquisa a todos os pais, educadores e responsáveis pelas crianças que buscam compreender o universo infantil em uma sociedade midiática, com o objetivo de alcançar junto a elas uma relação mais próxima e íntegra.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à Dra. Vânia Quintão pela dedicação e paciência na orientação concedida a esta pesquisa.

Sou extremamente grata ao Prof. Cayo Honorato, humano que, com extrema competência e prontidão, acolheu minha pesquisa em circunstâncias que exigia uma orientação certa e em curto prazo.

Agradeço a todas as pessoas, amigos, familiares e desconhecidos que me cercaram de cuidados e atenção, oferecendo todo tipo de apoio e ajuda necessária que possibilitassem uma dedicação exclusiva e prioritária à escrita do relatório de pesquisa.

Dentre essas pessoas, agradeço, em especial, à minha mãe Delmara, Noeli, Alexandre e Tatiana, por dedicarem seu tempo, recursos, paciência e compreensão. Sem elas, definitivamente, não teria sido possível percorrer este caminho e concluí-lo. Sou eternamente agradecida pela oportunidade e privilégio de estar cercada por pessoas tão especiais em minha vida.

Espero contribuir à sociedade e academia, a partir do conhecimento proporcionado pela pesquisa, sobre como olharmos para as crianças e suas relações com a mídia infantil, reafirmando a minha responsabilidade e papel enquanto pesquisadora/educadora.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida a partir do cruzamento de perspectivas da Comunicação e Educação, tendo como problema norteador a recorrência da apropriação de imagens de personagens animados por crianças em contextos de aulas de arte. Seu objetivo constituiu-se em investigar, de forma exploratória, as práticas sociais, os acessos a conteúdos, as preferências, os consumos e maneiras de se expressar das crianças em contextos de imagens midiáticas. A amostra de dados foi constituída pela coleta qualitativa e quantitativa, por meio de observação e questionário de 354 crianças matriculadas em três colégios particulares de Brasília/DF; dados qualitativos de 21 produções visuais; 46 registros fotográficos e 10 imagens da internet, além de 20 entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados apontaram que a prática de cópias e reproduções das imagens dos personagens animados nas produções visuais deve-se às relações estabelecidas com as referências midiáticas encontradas de forma naturalizada em contextos sociais, cenários escolares, espaços urbanos e consumo de artefatos, filmes, séries, livros, gibis, dentre outros, em diferentes dimensões, de acordo com cada criança. As dimensões de relacionamento com os personagens animados podem ser de ordem apenas estética, emocional, projecional e identificatória, de acordo com o envolvimento e interesse de cada criança enquanto receptora e consumidora midiática. As técnicas de cópia e reprodução do desenho são utilizadas pelas crianças, por garantir a sensação de segurança e autoestima proporcionada pela representação fiel da realidade e da fixação bidimensional para contemplação e percepção do personagem e de elementos que o envolvem.

Palavras-chave: personagens animados, produção visual, infância, identificação, consumo.

ABSTRACT

The research was made through the intersection of perspectives from Communications studies and Education and its guiding issue is the recurrent appropriation of animated characters' images made by children in class context. Its objective was to investigate in an exploratory way the social practices, the content access, the preferences, the consumption and ways of expressing of children on media images context. The analyses are both qualitative and quantitative, and the data was collected through observation and through a questionnaire answered by 354 children enrolled in three private schools in Brasília/DF, 21 visual productions, 46 photographs, 10 internet images and 20 semi-structured interviews. The data analysis showed that the practice of copying and reproducing of animated characters' images in visual production is due to established relations with the media references found in a naturalized way in social contexts, urban spaces and consumption artifacts, movies, TV series, books, comic books, among others, in different dimensions, according to each child. The relationship dimensions with the characters may be for aesthetic, emotional, projectional and identification reasons, depending on the interest of each child as a media receiver and consumer. The copying and reproducing techniques of the cartoons are made by the children to ensure the sensation of security and self-esteem provided by the faithful representation of reality and the two-dimensional fixation for contemplation and perception of the character and its surroundings.

Keywords: animated characters, visual production, childhood, identification, consume.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Os Operários” da artista Tarsila do Amaral.....	18
Figura 2: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Monalisa” do artista Leonardo Da Vinci.....	18
Figura 3: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Abapuru” da artista Tarsila do Amaral.....	19
Figura 4: Trabalhos desenvolvidos em 2015, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de pintura com pesquisa de silhuetas.....	19
Figura 5: Trabalhos desenvolvidos em 2015, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de colagens com temática livre.	20
Figura 6: Criança fantasiada de Homem-Aranha em data celebrativa de carnaval.....	27
Figura 7: Irmãos fantasiados de Capitão América e a princesa Anna.....	28
Figura 8: Irmãos vestidos com roupas em referência aos personagens animados Super-Homem e Mulher-Maravilha.....	28
Figura 9: Vitrine de loja de lingerie em shopping exibindo pijamas inspirados em fantasias de personagens animados (Branca de Neve, Homem-Aranha, Capitão América e Huck).....	29
Figura 10: Irmãos vestidos em circunstâncias de lazer com roupas contendo imagens de personagens animados.....	30
Figura 11: Irmãos em contexto escolar utilizando mochilas com imagem dos personagens animados.....	30
Figura 12: Criança com mochila dos Minions e estojo escolar com os mesmos personagens.....	31
Figura 13: Vitrine expositiva encontrada em shopping de Brasília/DF contendo diversos tipos de bonecos dos personagens animados produzidos pela empresa de brinquedos LEGO.....	32
Figura 14: Bonecos e brinquedos dos personagens animados tradicionais e novos em loja de venda para crianças.....	33
Figura 15: Crianças com seus pertences de identificação social.....	34
Figura 16: Campanha publicitária de venda de fantasias de princesas encontrada na internet.....	34
Figura 17: Criança segurando artefato de consumo e buscando assemelhar-se à figura reproduzida no livro.....	35
Figura 18: Registros de cenários, utensílios e brinquedos com imagens dos personagens animados encontrados nas escolas onde foram realizadas as coletas de dados.....	37
Figura 19: Exposição de trabalhos infantis realizados em uma das escolas onde foram coletados os dados de pesquisa.....	38
Figura 20: Desenho com personagens Turma da Mônica para colorir e lembrança escolar para os pais com o personagem Olaf.....	38
Figura 21: Grafite urbano e porta de agência de turismo com imagens de personagens animados.....	39
Figura 22: Memês encontrados em redes sociais com personagens animados e super-heróis vinculados ao site de busca Google.....	39
Figura 23: Contextos de aniversários dos irmãos com temáticas dos personagens preferidos.....	40
Figura 24: Convite de aniversário infantil e presença de atores figurando os personagens durante a festa de celebração.....	41
Figura 25: Irmãos em contexto de lazer no cinema posando junto à imagem dos personagens animados dos filmes lançados e artefatos associados.....	41
Figura 26: Professora de uma das escolas pesquisadas vestindo camiseta com imagem de personagem animado. Acadêmica com caderneta do mesmo personagem e capa de laptop da professora com o mesmo referencial.....	42
Figura 27: Familiares em contextos de lazer e comemoração com filhos e sobrinhos vestindo trajes segurando artefatos com imagens dos personagens animados.....	42

Figura 28: Momento do parabéns em festa de aniversário com a presença dos personagens animados representados por atores junto aos pais, conduzindo e acendendo as velas.	43
Figura 29: Pais posam para registro fotográfico do aniversário da filha junto às personagens representadas por atrizes.	44
Figura 30: Gênero de programas mais assistidos na TV.	64
Figura 31: Maiores acessos realizados na internet.	64
Figura 32: Canais do <i>Youtube</i> mais acessados.	65
Figura 33: O que as crianças mais gostam nos personagens animados.	66
Figura 34: Tipos de personagens animados que as crianças mais gostam.	67
Figura 35: Por que as crianças gostam do personagem animado preferido.	67
Figura 36: O que as crianças mais possuem com imagem dos personagens animados.	68
Figura 37: O que as crianças mais gostariam de ter com imagem dos personagens animados.	68
Figura 38: Principais motivos pelos quais as crianças produzem trabalhos visuais com a imagem dos personagens animados.	69
Figura 39: Linguagem mais utilizada pelas crianças em suas produções visuais.	69
Figura 40: Imagem do vídeo “Reagindo a k-pop - Whindersson Nunes”, em que o <i>Youtuber</i> segura o personagem animado Pikachu.	83
Figura 41: Imagem do vídeo “Reagindo a <i>K-Pop</i> - Felipe Netto”.	84
Figura 42: Imagem dos personagens de Maurício de Souza na versão Turma da Mônica Jovem. Imagem encontrada no site da revista.	90
Figura 43: Trabalhos de arte infantis realizados com influência da estética encontrada no jogo <i>Minecraft</i>	92
Figura 44: Imagem de divulgação do jogo <i>Just Dance</i> , encontrada na internet.	95
Figura 45: Imagem de divulgação do filme “ <i>É Fada</i> ”, encontrada na internet.	96
Figura 46: Imagem de divulgação da personagem Arlequina, encontrada na internet.	97
Figura 47: Imagens de livros citados pelas crianças contendo referências de personagens, jogos e narrativas animadas.	101
Figura 48: Produções representando os personagens de <i>Pokemon Rayquaza</i> e <i>Golem</i>	108
Figura 49: Produções representando o personagem <i>Batman</i> em contextos estéticos diferentes.	108
Figura 50: Produção representando o personagem <i>Flash</i>	109
Figura 51: Produções visuais representando os personagens: <i>Serumun</i> , <i>Lady Bug</i> e <i>Cat Noir</i> , <i>Hinata Shoyo</i> e <i>Kirito</i>	110
Figura 52: Produção visual representando o personagem animado <i>Steve</i>	112
Figura 53: Produção visual representando o personagem animado <i>Neymarzinho</i>	113
Figura 54: Produções visuais representando as personagens <i>Princesa de Fogo</i> e <i>Arlequina</i>	114
Figura 55: Produção visual representando o título do filme <i>Frozen</i>	115
Figura 56: Produção visual representando a casa do personagem <i>Bob Esponja</i>	115
Figura 57: Produção escultórica do espelho <i>Poder Gem</i>	116
Figura 58: Imagem de <i>Stop Motion</i> realizado para a pesquisa.	117
Figura 59: Produção visual representando o sorriso do personagem <i>Cheshire</i>	117
Figura 60: Produção visual representando o personagem <i>Pequeno Príncipe</i> e a raposa.	118
Figura 61: Produção autoral a partir do personagem <i>Homem-Aranha</i> e outro não identificado.	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de amostras.....	63
Quadro 2: Preferências das crianças por séries, filmes, jogos, desenhos animados e livros.....	65
Quadro 3: Tabela de tópicos principais coletados nas entrevistas fornecidas.....	71
Quadro 4: Quadro de análise formal das produções visuais.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ETEC – Educação, Tecnologia e Comunicação

K-pop – Korean pop

MASP – Museu de Arte de São Paulo

MSP – Maurício de Souza Produções

NCE – Núcleo de Comunicação e Educação

UnB – Universidade de Brasília

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – MÍDIA E INFÂNCIA	17
1.1 Personagens Animados em Produções de Arte Infantis	17
1.2 Como surgiram as imagens dos personagens animados?.....	20
1.3 Uma Cultura Lúdica e Midiática.....	22
1.4 A Naturalização das Imagens dos Personagens Animados (Cenários, Práticas e Artefatos)	25
1.5 Protagonismo Infantil e Perspectiva Crítica	44
1.6 A Importância de Pesquisas sobre Referências Midiáticas e Crianças.....	49
1.7 Objetivos.....	53
CAPÍTULO II – UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA.....	55
2.1 Desenho Metodológico	55
2.2 Posicionamento do Observador	55
2.3 Contexto e Amostra.....	57
2.4 Metodologias Aplicadas.....	58
2.4.1 Questionário.....	59
2.4.2 Produção Visual.....	60
2.4.3 Entrevista	61
2.5 Dados	63
2.5.1 Questionário	63
2.5.2 Acessos	63
2.5.3 Preferências.....	65
2.5.4 Personagens Animados.....	66
2.5.5 Consumo	68
2.5.7 Dados Visuais	70
2.5.8 Entrevistas	71
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO	72
3.1 Os Acessos: Novas Plataformas para Obtenção das Imagens Midiáticas Infantis.....	73
3.1.1 <i>YouTube</i> : serviço de distribuição e circulação midiática infantil.....	76
3.1.2 <i>YouTubers</i> como projeção social para as crianças.....	77
3.1.3 Analisando o Letramento Midiático oferecido por <i>YouTubers</i>	80
3.1.4 Reagindo a <i>k-pop</i> - Whindersson Nunes.....	82
3.1.5 Reagindo a <i>K-Pop</i> - Felipe Netto	83
3.1.6 Compartilhamento dos conteúdos infantis gerando identificações e referenciais de consumo.....	85
3.2 As Preferências: Protagonistas ou HiperProdução Midiática?	87
3.2.1 Análise das preferências predominantes	88
3.2.1.1 Turma da Mônica: a infância inocente sobrevivendo na Cultura Midiática e do Fã	88
3.2.1.2 <i>Minecraft</i> , Aprendizado e Estética	91
3.2.2 Análise dos Principais Aspectos encontrados nas Preferências em geral	92
3.2.2.1 Violência	92

3.2.2.2 Sensualização precoce	94
3.2.2.3 Humor, Aventura e Imaginário	99
3.2.2.4 A Animação como recurso atrativo e a Transmídia	100
3.2.2.5 Personagens Animados Preferidos.....	102
3.2.2.6 O Tipo Engraçado e Aventureiro	102
3.2.2.7 Vilões ou Super Heróis?	103
3.3 Identificação, Consumo e Expressão Visual Infantil.....	106
3.3.1 Análise comportamental e de conteúdo das produções visuais: uma relação de consumo e identificação.....	107
3.3.1.1 Razão, Ação e Poder – Mito do Herói Masculino.....	107
3.3.1.2 Timidez e Introspecção – Animes.....	110
3.3.1.3 Proteção e Projeção – Eu feliz, Eu famoso	112
3.3.1.3 Inventividade, Transitoriedade e Reflexão – Saindo dos Padrões.....	116
3.3.1.4 Insegurança e Medo – Busca pela autoria	119
3.3.1.5 Sobre a Identificação com os Personagens Representados e o Consumo de suas Imagens	120
3.3.2 Análise formal das produções visuais: o desenho, a cópia e a apropriação como ferramentas.....	128
3.3.2.1 Desenho como linguagem	128
3.3.2.2 Reprodução, Cópia e Fanart	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É o que eu sei fazer...”	139
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS	148
ANEXO I – Autorização da escola.....	148
ANEXO II – Carta de consentimento	150
ANEXO III – Questionário.....	152

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa, para este trabalho, foi constituído na observação da recorrência da apropriação de imagens de personagens animados por crianças em contextos de aulas de arte, gerando a hipótese de que, possivelmente, as referências imagéticas nas produções visuais dos alunos poderiam estar evidenciando questões e experiências infantis as quais me pareceram importantes identificar enquanto arte/educadora.

A pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva de debates nos campos da Comunicação e Educação, na linha de Educação, Tecnologia e Comunicação (ETEC). Esta linha de pesquisa atendeu aos propósitos por contemplar as práticas ocorridas na Educação, que buscam dialogar com as novas tecnologias de comunicação, destacando as mídias audiovisuais na internet, TV, cinema e jogos. Foi considerada por sustentar uma investigação que contempla produções no contexto escolar em dimensões pedagógicas, culturais, sociais, políticas, mercantis e tecnológicas.

Assumida a pesquisa, foi desenvolvido um trajeto com o objetivo principal de investigar as relações entre as crianças e os personagens animados e em como suas imagens são apreendidas e apropriadas por elas, por meio de suas manifestações de consumo, comportamentos e produções visuais. Para perceber os sentidos que as crianças conferem às suas referências e como esta relação é estabelecida por elas, também fez parte da investigação conhecer: os tipos de acessos às imagens midiáticas e as preferências por conteúdos, artefatos culturais e linguagens de expressão. Foi observada e reconhecida também como ocorre a naturalização das imagens dos personagens animados, durante o desenvolvimento e crescimento infantil por meio de práticas sociais e cenários pedagógicos. As crianças foram ouvidas, além de terem suas produções visuais analisadas.

Sendo uma pesquisa exploratória, para a obtenção dos dados, o desenho metodológico considerou os métodos de observação, questionário, entrevista e análise de dados visuais. A amostra foi coletada em três colégios particulares de Brasília/DF, composta por crianças matriculadas no 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental II. Na primeira etapa de coleta por questionário, participaram 354 crianças, enquanto, na segunda etapa, por meio de coleta de dados visuais, participaram 21 crianças, sendo 20 delas entrevistadas.

Foram consideradas revisões bibliográficas de pesquisas empíricas e o estado da arte sobre as relações entre crianças e mídia, assumindo, na pesquisa, um posicionamento de perspectiva crítica e relativizadora, ao mesmo tempo, com o intuito de não manter a polarização já existente a respeito das interações midiáticas infantis. Para isso, foi fundamental ouvir a própria voz das crianças enquanto receptoras, consumidoras e produtoras.

CAPÍTULO I – MÍDIA E INFÂNCIA

1.1 Personagens Animados em Produções de Arte Infantis

A motivação para a realização desta pesquisa iniciou-se em 2014, quando eu comecei a lecionar aulas de arte para o ensino fundamental I e II em um colégio particular de Brasília/DF. Observei, como professora de artes, a presença recorrente de imagens de personagens de desenhos animados, filmes, séries e jogos nas produções visuais realizadas pelos alunos. Estas imagens surgiram em trabalhos com linguagens tradicionais (pintura, desenho, escultura), e a partir de diferentes proposições, dentre elas: releituras, experimentação de materiais e construções digitais.

Sendo as imagens de personagens recorrentes nos trabalhos, considerei a situação um problema de pesquisa. Ignorar ou não tratar dessa prática infantil com a profundidade necessária, implicaria na não superação de expectativas artísticas docentes tradicionais, por desconsiderar os referenciais pelos quais as crianças adotam em seus processos criativos.

Duas questões iniciais contribuíram para as primeiras reflexões, com o fito? de compreender as motivações infantis envolvidas nas práticas de apropriação das imagens dos personagens: “Quais são as características encontradas nos personagens animados que afetam e atraem as crianças estimulando-as a reproduzi-las em seus trabalhos visuais?” e “É a partir das referências visuais midiáticas que as crianças estão elaborando seus processos de construções criativas?” Tais questões impulsionaram a construção deste projeto de pesquisa com base na hipótese construída naquele momento, de que: possivelmente as referências imagéticas dos personagens animados nas produções visuais dos alunos poderiam estar evidenciando questões e experiências infantis das quais me parecem importantes identificar para compreender a criança e a infância hoje, inseridas em um contexto de cultura lúdica e midiática ocidental. Pareceu-me necessária, portanto, uma investigação mais atenta, na busca de compreender o porquê de as referências imagéticas dos personagens animados estarem sendo utilizadas recorrentemente pelas crianças em minhas aulas de arte.

Diante de recorrentes produções visuais infantis contendo imagens de personagens animados, habituei-me em registrá-las fotograficamente para posteriores e eventuais identificações e arquivamento de material para pesquisa. Apresento abaixo algumas produções realizadas e breve descrição das propostas que motivaram os trabalhos.

As figuras 1, 2 e 3 apresentam produções realizadas no primeiro semestre de 2014, a partir da visualização de três obras de arte para turmas do ensino fundamental II, “Monalisa”, de Leonardo Da Vinci; “Abaporu” e “Operários” de Tarsila do Amaral. Utilizando a sala de projeções multimídia da escola, apresentei as obras e foi discutido seus conceitos, sua formalidade estética e uma breve contextualização histórica. Nas aulas posteriores, a tarefa de cada um foi produzir uma obra, a partir do que foi visualizado na aula anterior. Em momento algum, foi mencionado que poderiam inserir personagens animados nos trabalhos. Apenas receberam o material e tiveram como referência a imagem vista anteriormente.

Os alunos desenharam seus trabalhos a partir da memória que possuíam das características físicas dos personagens ou a partir de consultas na internet pelo celular. Inseriram os personagens no lugar das figuras centrais das obras e demais elementos considerados relevantes por eles. Muitos desses trabalhos apresentaram uma influência da mídia, ao retratar personagens animados da televisão, do cinema e do videogame. Os personagens que surgiram foram *Branca de Neve*, *Minecraft*, *Peppa Pig*, *Marge Simpson*, *Bob Esponja*, *Finn e Jake (Hora de Aventura)*, *Minions*, *Mickey Mouse* e *Alice no País das Maravilhas*.



Figura 1: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Os Operários” da artista Tarsila do Amaral.

Fonte: (Arquivo pessoal)



Figura 2: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Monalisa” do artista Leonardo Da Vinci.

Fonte: (Arquivo pessoal)



Figura 3: Trabalhos desenvolvidos em 2014, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de releitura da obra “Abapuru” da artista Tarsila do Amaral.
Fonte (Arquivo pessoal)

Podemos considerar, analisando os resultados dos trabalhos, que houve um processo de releitura. Entendendo por releitura como posto por Ana Amália Barbosa (2005, p. 145) como; “(...) reler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensar mais uma vez (...)”. Segundo ela, a releitura exige dos alunos que pensem sobre o que viram, que façam relações com outras coisas, tendo espaço para criar de ou sobre algo, sendo um recurso didático/metodológico muito rico se conduzido de maneira que o aluno possa criar e não copiar.

Me chamou a atenção, posteriormente, que, em outras propostas diferentes desta, a imagem dos personagens animados voltavam a aparecer nos trabalhos, como em pinturas a partir da pesquisa de silhuetas.

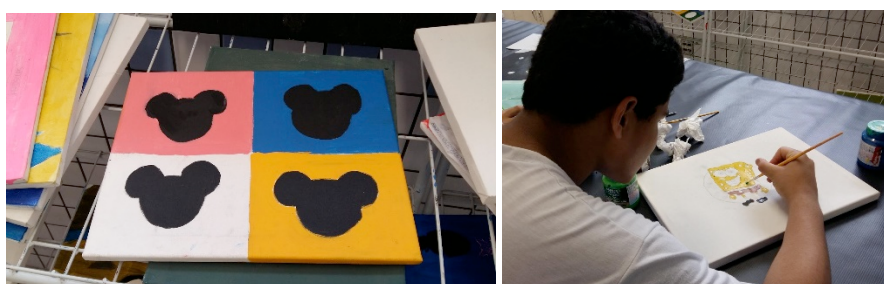


Figura 4: Trabalhos desenvolvidos em 2015, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de pintura com pesquisa de silhuetas.
Fonte (Arquivo pessoal)

Mesmo na falta de uma proposta específica, quando poderiam produzir algo a partir de determinada linguagem sem temática livre, os personagens animados sempre estavam presentes. Abaixo, imagens de estudos de colagem contendo diferentes personagens animados.



Figura 5: Trabalhos desenvolvidos em 2015, por alunos de 6º e 7º ano do ensino fundamental II, a partir de proposta de colagens com temática livre.

Fonte: (Arquivo pessoal)

1.2 Como surgiram as imagens dos personagens animados?

O processo de impressão das imagens iniciou-se a partir do século XV, período histórico que – devido aos efeitos sociais, políticos e econômicos – fortaleceu a necessidade de circular gazetas e folhetos para promover uma comunicação mais ampla. No séc. XIX, já circulavam jornais, revistas ilustradas femininas, cartazes e embalagens. Com a ampliação, cada vez maior, dos meios de comunicação e o desenvolvimento das novas tecnologias, como os daguerreótipos (1837), ferrotipias (1856) e rotogravuras (1860), foi possível, ainda mais, dar condições de reproduzir e circular as imagens. O daguerreótipo e as ferrotipias consistem em processos fotográficos de impressão, com o objetivo de tornar o registro mais prático e acessível para ser comercializado. A rotogravura possibilitou uma forma de impressão mais rápida, eficiente e em uma escala maior.

Em pesquisa realizada por Maria F de Rezende e Fusari (1985), a autora descreve um levantamento feito por Chombart de Lauwe e Bellan (1979), chamado *Enfants de L'image*, sobre as produções visuais europeias na literatura, desenho e filme contendo imagens de personagens. O levantamento abrangeu três períodos históricos específicos: de 1850 a 1914 (início da 1ª Guerra Mundial); de 1914 a 1945 (entre a 1ª e a 2ª Guerra Mundial) e; de 1945 a 1966, considerado, por eles, como contemporâneo.

Analisaram 1.493 personagens, provenientes de 643 narrativas, e classificaram o surgimento e a presença deles como: 298 pertencentes ao período que antecedeu a Primeira Guerra Mundial; 302 pertencentes ao período entre as duas guerras e; 893, a partir de 1945. As narrativas, que contêm imagens fixas ou em movimento dos personagens, foram criadas com linguagens e ferramentas específicas, de acordo com o período histórico e a tecnologia existente.

De 1850 a 1914, os personagens foram reproduzidos e colocados em circulação, por meio de livros e periódicos ilustrados. Entre 1915 e 1939, continuam nas narrativas e romances de livros, mas passam também a ilustrar, depois dos anos 30, as histórias em quadrinhos. De 1940 em diante, devido ao processo acelerado de desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, as imagens dos personagens são, cada vez mais, difundidas, por meio dos filmes de cinema e novelas de TV, mas principalmente pelos desenhos animados.

A criação e o alcance de circulação das imagens dos personagens tornam-se intrinsecamente relacionadas ao processo de desenvolvimento das tecnologias de reprodução das imagens. Mas o que podemos considerar a respeito dos efeitos de tais criações e circulações na sociedade, principalmente na construção dos sentidos da infância?

Inicialmente, teóricos das pesquisas de comunicação integradas à cultura e à política, tais como Jesús Martín-Barbero (2009) e Néstor García Canclini (1996), buscaram compreender como os discursos, através dos meios massivos, nos manipulam e fazem penetrar mensagens oriundas de uma lógica de dominação cultural e política para, em um segundo momento, os estudos da comunicação tornarem-se uma questão de reconhecimento, principalmente dos meios e da recepção e apropriação de seus usos. Hoje, o que buscam é a compreensão sobre o que faz uma narrativa midiática se conectar à vida das pessoas, convergindo para o objetivo dessa pesquisa e, por isso, consideradas suas contribuições.

Barbero (2009) retoma o contexto do século XIX e o desenvolvimento das tecnologias de impressão que, de forma contínua e crescente, criaram as narrativas massificadas e consequente produção de artefatos em massa. O referido autor considera o surgimento de uma imprensa incipiente, em 1830, com o *folhetim* – primeiro tipo escrito em formato popular de massa, por ser um meio dirigido para a comunicação entre as classes. Os folhetins, segundo Barbero (2009, p. 177), tratavam-se de críticas literárias, resenhas teatrais, anúncios e receitas culinárias que, posteriormente, foram direcionados ao “grande público” com os avanços tecnológicos das máquinas de reprodução. Isso permitiu serem impressas de 1.1000 páginas, por hora, para até 18 mil. Os mecanismos que o folhetim passou a utilizar, enquanto produção popular para as massas, foram, desde sua tipografia e composição material, até a fragmentação narrativa em episódios, como dispositivo para a constituição do desejo e sentimento de duração. Para Barbero (2009, p. 187), os folhetins passaram a operar na vida do leitor popular, por meio desses mecanismos, estimulando-o a “penetrar”, de fato, na narração e a ela se incorporar, confundindo a narrativa com sua própria vida.

O reconhecimento da identificação do leitor com o mundo narrado no folhetim é tratado por Barbero (2009, p. 189) como um “problema de comunicação”. Segundo ele, a força dramática da narrativa teria a capacidade de consolar o leitor, ao colocá-lo diante de uma realidade que ele até tenta modificar, mas que não tem como ignorar. A estética popular das narrativas estaria ligada também às questões éticas humanas, sendo esse ponto de cruzamento, para Barbero (2009), o que faria o leitor reconhecer e alimentar a própria vida a partir da trama. Ele situa os meios de comunicação dentro de um processo cultural que, a partir dos anos 1920, principalmente no contexto americano, ganha seu mais potente desenvolvimento no cenário mundial. É nesse momento de prosperidade econômica e progresso tecnológico dos bens de consumo e de comunicação que se desenvolve a produção das narrações das histórias em quadrinhos no cinema e na TV.

Canclini (1996) previu nesse contexto de desenvolvimento das tecnologias da comunicação junto às aberturas econômicas, consequências sociais e culturais de generalizações mundiais de determinados produtos, como as bonecas Barbie, devido a uma circulação extrema de ideias e gostos.

Constatou que para os meios de comunicação de massa obterem êxito dependem de leitores e espectadores que, por meio da aquisição de uma revista ou da visualização de um conteúdo visual, desempenham e assumem um papel ativo ao direcionar para esses conteúdos suas necessidades individuais. Para ele, as identidades, enquanto relatos midiáticos, são incessantemente reelaboradas e reconstruídas por meio da alteridade, do processo de consumo e da linguagem publicitária (rádio, televisão ou revista). Na construção permanente dessas identidades, os meios midiáticos atuam e participam da criação de mitologias comuns que se refletem nas identidades do leitor, receptor, consumidor, preenchendo a falta de capacidade ou a necessidade deste de se aderir a uma referência própria, local ou internacional. (CANCLINI, 1996, p. 168).

Exposto o contexto de surgimento das imagens impressas, em especial das imagens dos personagens ilustrados, é preciso compreender também de que modo as crianças passam, desde então, a serem afetadas pelas criações imagéticas, considerando a onipresença dos meios de comunicação e os avanços tecnológicos com a política mercadológica atual.

1.3 Uma Cultura Lúdica e Midiática

Atualmente, as construções imaginárias e lúdicas realizadas e vividas pelas crianças não estão mais separadas do âmbito das referências midiáticas. Não podemos mais considerar

a infância contemporânea sem pensar nas experiências proporcionadas a elas pela linguagem audiovisual e pela atuação das grandes corporações industriais do lazer e consumo no cotidiano escolar e extraescolar. A mídia parece estar fornecendo à configuração do repertório imaginativo das crianças, referências simbólicas, narrativas e valores estéticos que estão compondo os enredos, identidades e linguagens criadas por elas para comunicar e significar suas experiências. Torna-se cada vez mais difícil delimitar e reconhecer se são as crianças que se adaptam a uma ordem de consumo das ideologias midiáticas e de artefatos ou se são os meios de massa que colaboram na construção das identidades infantis, que partem das próprias crianças enquanto consumidores e receptores ativos.

As reflexões desenvolvidas por Gilles Brougère (1998) sobre a cultura lúdica, nos ajudam a compreender a relação entre a infância aliada ao compartilhamento de conteúdos e personagens vinculados em novas e tradicionais mídias.

Brougère (1998) entende por cultura lúdica um conjunto de costumes que envolvem regras, significados e brincadeiras integradas à vida social onde acontecem e podem ocorrer de forma individual ou coletiva. Ele define esse conceito como “um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 107), caracterizando a cultura lúdica como “um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”. (p. 108).

A cultura lúdica, conforme destacado por Brougère (1998), evidentemente, altera-se de acordo com as culturas e os meios sociais nos quais as crianças estão inseridas, além de fatores biológicos como sexo e idade. A cultura lúdica surge a partir das interações sociais que se estabelecem entre as pessoas, considerando que se inicia precocemente entre a mãe e o bebê. Brougère (1998) afirma que a experiência de construção da cultura lúdica não é simplesmente transmitida, mas sim feita com o outro, sendo a criança um co-construtor que age em função dos significados dados aos objetos e reações que interpreta das pessoas com as quais interage. Pondera que, apesar de a criança constituir-se como parte da construção da cultura lúdica na qual está inserida, os atos dos pais e responsáveis, assim como as determinações nos espaços da escola, cidade e casa também afetam suas experiências lúdicas. Para Raquel Gonçalves Salgado (2005), a cultura lúdica está sendo configurada em meio a uma rede de cruzamentos de informações e significados que estão circulando, ao mesmo tempo, em diferentes suportes que complementam as narrativas (desenhos animados, videogames, filmes, websites, jogos de cartas, brinquedos, revistas). A pesquisadora percebe a criança contemporânea como uma leitora de significados e conexões disponíveis na rede,

tentando ser bem-sucedida ao exigir, de si e dos outros, estar a par de cada nova informação e produto lançado: “Livre, porém, presa aos cabos de conexão da rede transmídia – este é o paradoxo vivido pela criança que se insere nesse universo lúdico de parafernálias tecnológicas, esforçando-se ao máximo para participar de todas as ramificações dessa rede e alcançar seus pontos mais extremos e complexos” (p. 12). Brougère (1998) e Salgado (2005) reconhecem que a cultura lúdica, hoje, é globalizada e integradora, mas, ao mesmo tempo, discriminadora e estratificada por diferenciar classe social e gênero.

Sendo a cultura lúdica uma construção simbólica, os brinquedos e as imagens fornecidas pelas mídias revelam muito da nossa própria cultura e sistema social global. Brougère (1998), a esse respeito, diz que o círculo e ambiente humano junto aos objetos e imagens também constroem as interações e brincadeiras que irão compor a cultura da criança. A televisão, para ele, funciona como um meio de fornecimento de uma referência única para as interações coletivas infantis. Brougère (1998) e Salgado (2005) compreendem que, na realização e construção das brincadeiras, as crianças não imitam simplesmente o que viram na televisão ou em outros suportes, mas se apropriam de forma que assumem um certo distanciamento em relação às imagens oferecidas, criando e inventando novas maneiras de brincar.

Pela perspectiva dos estudos em Educação da Cultura Visual, Susana Rangel Vieira da Cunha (2011) diz que os significados sobre o mundo social são criados e negociados por meio das imagens veiculadas pelos diferentes tipos de tecnologias visuais. Ela acredita que as infâncias podem ser compreendidas a partir de seus modos de ser e utilizar os códigos simbólicos que permeiam e constituem os grupos para demarcar seus territórios, dando-lhes visibilidade. Para ela, os infinitos artefatos culturais produzidos em nossa contemporaneidade demarcam as infâncias e, ao mesmo tempo, constroem narrativas em torno de como e o que essas infâncias são para nós e para as próprias crianças.

Cunha (2005, p. 25) define artefato cultural como algo que possui um conjunto particular de significados e práticas culturais em torno dele. “São conceitos construídos em torno de um objeto, de uma produção cinematográfica, de um tipo de sapato, de uma boneca, de um aparelho eletrônico ou em torno de campos conceituais mais amplos como infância, maternidade, educação.

Entende-se como artefatos culturais os desenhos animados, programas televisivos, literatura infantil, brinquedos, dentre outros, que fornecem as referências da cultura lúdica

para as crianças, determinando, inclusive, como elas podem atingir a felicidade e o pertencimento ao grupo, por usar determinada marca ou brinquedo. Importante a consideração de Cunha (2011) a respeito da crença de pais e responsáveis sobre serem os artefatos algo “inocente” direcionados para as crianças, passando despercebido a eles, assim como os conteúdos dos programas televisivos, sites, músicas e filmes. Ela exemplifica citando bonecas em forma de bebês, revólveres, estrelas de xerife e autoramas, bonecas similares a mulheres jovens com seios e cinturas finas, além de jogos eletrônicos que simulam guerras, assassinatos, vandalismos, violências.

Brougère (1998) diz que a multiplicação dos brinquedos é uma característica de nosso tempo e que os bonecos atendem uma necessidade de um jogo de projeção da realidade em miniatura enriquecida e supervalorizada. Para Paulo de Salles Oliveira (1986, p. 10), pesquisador da relação entre brinquedo e indústria cultural, “os brinquedos permitem a discussão de como a sociedade capitalista trabalha, forma, educa e adentra as crianças. Estas, entretanto, encontram nos brinquedos um meio pelo qual externam suas proposições, suas fabulações, sua inventiva para transformar o mundo a seu modo”. Aparentando o brinquedo ser algo inofensivo, sem profundidade, não-sério e infantil, os pais os ofertam em abundância para aquietar as crianças, assim como a TV que constitui alternativa para o sossego. O autor compreende que a criança, ao manipular seus brinquedos, procura projetar-se no mundo ao se abrir para conquistas e aquisições que melhor lhe situem em relação àquilo que é exterior, tratando-se de um movimento de dentro para fora. (p. 17). Existe, para ele, uma supervalorização do brinquedo no lugar do ato de construção do brincar.

Por estarem as crianças inseridas em uma esfera lúdica mas também midiática e de consumo ao mesmo tempo, é preciso pensarmos em como as práticas sociais estão definindo e participando junto a isso na construção das culturas infantis atuais. A relação extrema que existe, hoje, entre a cultura lúdica infantil e os artefatos culturais é um aspecto extremamente importante a se considerar em uma pesquisa que busca investigar a naturalização das imagens dos personagens animados no cotidiano das crianças, para consequentemente compreender o porquê das apropriações das imagens midiáticas nas expressões visuais infantis.

1.4 A Naturalização das Imagens dos Personagens Animados (Cenários, Práticas e Artefatos)

Considerando os conceitos que permeiam os artefatos culturais, como colocado por Cunha (2005), quando a criança olha para o que está vinculado às imagens dos personagens

animados nas ruas, lojas, supermercados, escola e shoppings, ela está construindo visões sobre si e o mundo. Não há como negarmos que a cultura do consumo e a sociedade da informação rápida e em rede, na qual vivemos hoje, está atrelada ao projeto de cultura lúdica infantil construído e alimentado pelas grandes corporações de mídia, brinquedos e publicidade. A cada novo produto associado ao desenho animado ou filme lançado torna-se um tesouro complexo para a criança que quer desvendar o mistério construído a partir de um imaginário que é ficcional, mas que ela projeta em seu mundo como real.

Certamente, o desejo de possuir um artefato cultural está ligado à produção de imagens vinculadas a cada produto, o que, no caso das crianças, Cunha (2005) considera como um agravante por serem elas mais vulneráveis a tantos estímulos, não entendendo exatamente a lógica do mercado de consumo que lhes é dirigido. Ela considera que as crianças estão aprendendo, ainda, a como lidar com as imagens e significados. Nesse ponto, faço a consideração sobre ser possível um olhar mais crítico infantil, uma vez que os próprios pais não demonstram ainda um questionamento mais profundo sobre a relação confusa entre afeto, lazer e consumo com seus filhos. Não percebo a sociedade como um todo refletir, o que já está posto como natural em relação à profusão de imagens e artefatos infantis com personagens animados. Vejo, na verdade, práticas e dinâmicas sociais cada vez mais valorizadas e enquanto um bem afetivo fornecido às crianças, com confiança naquilo que a mídia e as corporações industriais estão oferecendo, a cada dia, em diferentes e possíveis formatos, como embalagem de alimentos, higiene, vestuário, brinquedos e tantos outros. A vinculação das referências imagéticas infantis aos artefatos consumidos pelas crianças é tão forte e naturalizada que parece estar sendo compreendida, por grande parte dos pais, como algo próprio da infância.

Cunha (2005) aponta que estando as imagens dos personagens animados tão presentes no cotidiano das crianças, elas afetam ativamente a formação das personalidades infantis, definindo, inclusive, posicionamentos de gênero do que é ser menino e menina. Tais artefatos e demais imagens associadas atuam como pedagogias visuais em nosso cotidiano com ações sutis mas explícitas, formatando e intervindo no comportamento e pensamento das crianças sobre obter e usar determinado produto. A composição da identidade infantil passa a estar associada à construção de um papel de gênero e certo poder social encontrado naquilo que se usa e se veste vinculado aos seus modos de ser e pertencer socialmente. Vestir a roupa do personagem animado, por exemplo, tornou-se uma prática tão naturalizada, em nossos dias, que parece não existir qualquer questionamento a respeito. O ato da criança estar vestida com

determinada roupa e aparência nos fala da construção social de um determinado gênero associado ao masculino e feminino, considerado apropriado aos papéis e personagens que elas assumem socialmente. As meninas são vestidas de princesas e os meninos são vestidos de super-heróis em diferentes tipos de situações: carnaval, aniversários e celebrações escolares, dentre outras situações corriqueiras no cotidiano infantil.

Para Cunha (2005, p. 47), as imagens das crianças metamorfoseadas de personagens e assumindo determinadas identidades estão homogeneizando os modos delas de ser e definindo os padrões e as diferenças. Vestir as meninas de *Cinderela* ou da personagem *Anna*, mais recente fenômeno midiático e de consumo entre as meninas, assim como vestir os meninos de *Homem-Aranha* e *Super-Homem*, fala às crianças sobre os valores que a sociedade atribui ao que é ser feminino e o que é ser masculino. Sobre essa questão, a autora diz que os personagens escolhidos e idealizados pelas crianças se tornam parâmetros de beleza e postura moral, pois passam a associar o que é considerado belo nos personagens com posturas de bom caráter de condutas e o que lhes parece feio com ações relacionadas ao mau e ao errado.

As fotografias apresentadas nesta seção pertencem a famílias que vivenciam com seus filhos a naturalização das imagens dos personagens animados em diferentes aspectos de suas práticas familiares: festividades, consumo, lazer e criação de vínculos de afeto. Também são imagens registradas ao longo da pesquisa em lugares por onde transitei, como: shoppings, lojas, centros urbanos e contexto escolar. Afora, as fotografias fornecidas e demais registros feitos por mim, também foram capturadas imagens encontradas na internet que se mostraram apropriadas a essa contextualização. A figura 6 é um registro de dois irmãos fantasiados para o carnaval. O menino está vestido de Homem-Aranha e carrega a máscara do personagem.



Figura 6: Criança fantasiada de Homem-Aranha em data celebrativa de carnaval.
Fonte (Arquivo pessoal)

Nas figuras 7 e 8, observamos posturas corporais adotadas pelas crianças que condizem com os valores e padrões representados nos estereótipos de personagens femininos e masculinos, a princesa e o super-herói, conforme apresentado nesse caso. O direcionamento para a adoção de tais posturas provavelmente foi conduzido pelo responsável da captura fotográfica ou mesmo assumido espontaneamente pelas crianças de acordo com as identificações criadas por elas em relação a esses personagens em particular.



Figura 7: Irmãos fantasiados de Capitão América e a princesa Anna.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Na figura 7, notamos que o menino assume a postura de um super-herói, enquanto a menina parece se aproximar de um estereótipo de feminilidade com as mãos na cintura, ainda que vestida de heroína. A relação entre gênero e personagem se confunde no caso feminino, pois mesmo sendo uma heroína, a postura adotada é de feminilidade.



Figura 8: Irmãos vestidos com roupas em referência aos personagens animados Super-Homem e Mulher-Maravilha.
Fonte (Arquivo pesoal)

A naturalização de se vestir de personagem animado é tamanha, que lojas não comumente relacionadas aos personagens acabam adotando estratégias de marketing em datas celebrativas, investindo em vendas, tanto para crianças quanto para adultos. A figura 9 trata-se de uma loja de lingerie e pijamas registrada durante o período do carnaval, de 2016, no Shopping Boulevard, de Brasília/DF.



Figura 9: Vitrine de loja de lingerie em shopping exibindo pijamas inspirados em fantasias de personagens animados (Branca de Neve, Homem-Aranha, Capitão América e Huck)
Fonte: (Arquivo pessoal)

Podemos observar que os pijamas para adultos e crianças tornaram-se fantasias de personagens animados célebres, como: Homem-Aranha, Mulher-Maravilha, Huck e Branca de Neve. O próprio ato de dormir confunde-se com o ato de fantasiar-se e celebrar o carnaval, misturando conceitos que aparentemente não conversam. Nesse caso, o consumidor é apresentado aqui como uma família inteira fantasiada para dormir. De que forma os personagens estão atuando em todos esses contextos sociais/culturais?

Na figura 10, observamos a vinculação de camisetas com imagens de personagens animados associadas a passeios e contextos de lazer. Não é difícil imaginar que uma referência está ligada à outra para a criança, uma vez que vestir-se com as imagens dos personagens significa prazer, lazer e divertimento.

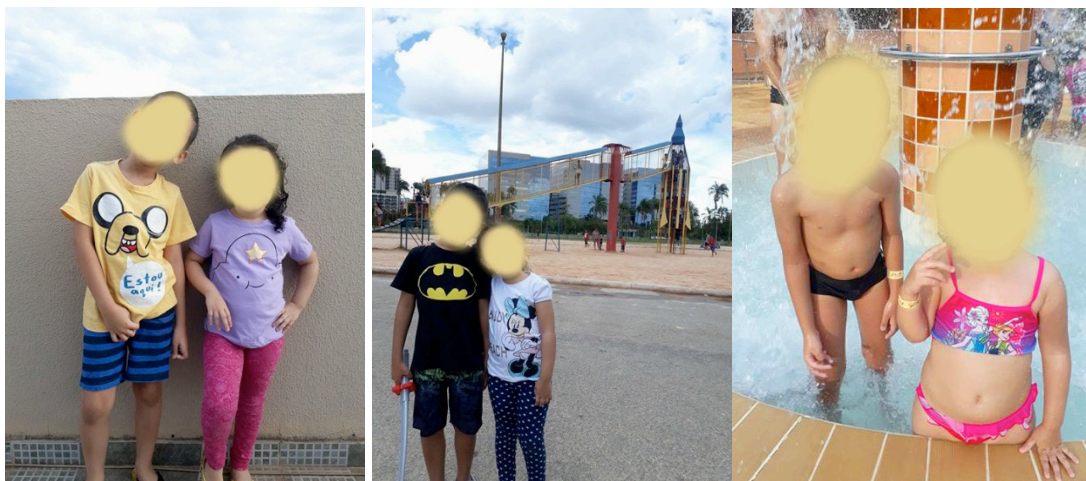


Figura 10: Irmãos vestidos em circunstâncias de lazer com roupas contendo imagens de personagens animados.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Além das vestimentas e acessórios, os artefatos culturais, associados ao estudo e escola, estão compondo as espacialidades e os lugares ocupados pelas crianças com seus pares fora do contexto familiar. Qualquer tipo de objeto escolar como estojo, borracha, lápis, mochila, caderno, dentre tantos outros, é motivo para estampar as imagens dos personagens animados e demarcar seus donos e identificações. As mesmas crianças apresentadas nas figuras anteriores – no caso, dois irmãos – possuem materiais escolares com as imagens dos personagens animados.



Figura 11: Irmãos em contexto escolar utilizando mochilas com imagem dos personagens animados.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Na fig. 12, em registro feito em uma das escolas onde foram coletados os dados, vemos mais uma criança, dentre tantas outras nesse contexto, carregando sua mochila com personagens famosos do cinema e um estojo escolar com os mesmos personagens para

representar possíveis tipos de materiais escolares encontrados com as imagens dos personagens animados.



Figura 12: Criança com mochila dos Minions e estojo escolar com os mesmos personagens.
Fonte: (Arquivo pessoal)

A presença das imagens dos personagens animados em artefatos escolares parece atuar afirmando a vinculação entre prazer e lazer ao ato de estudar infantil, além de atuar também na estimulação do consumo de novos materiais, de acordo com novos lançamentos midiáticos; e a cada mudança de faixa etária, de acordo com a representatividade assumida por cada personagem.

Outros artefatos culturais muito consumidos e desejados na infância são os brinquedos. E o que alimenta esse público-alvo são setores do mercado que identificam nas crianças potenciais consumidores. Sabemos que as empresas e corporações especializam-se através de pesquisas nas necessidades e anseios infantis, aplicando estratégias de venda de diferentes tipos de produtos disponibilizados em espaços múltiplos de lazer e entretenimento. Além de lançar novos produtos, são criadas infinitas versões de uma mesma referência ou personagem, aumentando, ainda mais, os desejos de consumo da identidade ou da personalidade vinculada.

Brougère (1998) entende que a relação, hoje, entre a criança e o brinquedo está ligada à mídia e ao capitalismo mundial. Por isso, é importante considerar os usos que as crianças fazem dos brinquedos ao brincarem conforme cada época e cultura. É colocado, pelo autor, que o lugar ocupado pelo brinquedo depende do lugar que a criança ocupa na sociedade, e que, nesse caso, tem destaque o lugar do consumidor, mais valorizado do que a própria brincadeira em si. Oliveira (1986, p. 25) reconhece que quando as crianças manipulam os brinquedos, elas estão envolvidas em uma atividade séria que as envolvem por inteiro em suas

personalidades, diferentemente do adulto, que vê nos brinquedos apenas uma forma de se distanciar da tensão e opressão cotidiana.

Em suas pesquisas, Oliveira (1986, p. 34) buscou compreender como os brinquedos interferem na constituição de uma cultura infantil e como as mensagens são absorvidas ou recriadas pela criança. Ele considera que o aumento do consumo deste tipo de artefato cultural deu-se em função da perda da rua como espaço de reunião social e de convivência, além do deslocamento das mulheres para atividades profissionais fora de casa e aumento das manifestações de violência urbana. Descreve que o hábito dos pais de comprarem os brinquedos prontos e de jogá-los fora, quando se quebram, dispensa os trabalhos manuais e as relações de construção conjunta com os filhos. A artificialização dos produtos destinados às crianças deveu-se ao desenvolvimento do plástico como matéria prima, após a 2ª Guerra, substituindo a madeira, o papel e o metal. Para ele, toda essa produção pensada pelos adultos para as crianças apenas expressa as determinações do modo capitalista de produção, sendo os brinquedos apenas mercadorias como qualquer outra em que o empresário aplicou produtivamente o seu capital para permitir-lhe a obtenção de lucro. Uma vez produzidos e colocados em circulação, transparecem uma aura de pureza e inocência que não revelam quem o fez e sob quais condições. (p. 35).

As imagens abaixo foram registradas no Shopping Boulevard de Brasília/DF, e expõe, em uma única vitrine, dezenas ou centenas de representações de diferentes personagens em forma de lego e chaveiros, estimulando fortemente o colecionismo e o desejo de possuir *gadgets*.



Figura 13: Vitrine expositiva encontrada em shopping de Brasília/DF contendo diversos tipos de bonecos dos personagens animados produzidos pela empresa de brinquedos LEGO.

Fonte: (Arquivo pessoal)

Entrar em qualquer departamento de brinquedos, nos possibilita conhecer os mais diversos lançamentos de produtos relacionados a personagens animados, desde os mais clássicos aos mais recentes, lançados no cinema ou na TV. Eles existem em tantos formatos quanto possível: quebra cabeça, bonecos, pelúcia, pequenos objetos utilitários, relógio, patins, etc...



Figura 14: Bonecos e brinquedos dos personagens animados tradicionais e novos em loja de venda para crianças.
Fonte (Arquivo pessoal)

Os teóricos aqui em debate afirmam que os artefatos culturais são constituídos também por valores de hierarquia social agregados pelas mídias. Cunha (2005) compreende que essa forma de relacionar cultura e artefatos confunde a ideia de ter e ser para as crianças também. Por isso, elas têm se preocupado muito mais com a própria aparência e seus objetos de consumo, reproduzindo a ideia da força que a imagem tem na sociedade de consumo atual.



Figura 15: Crianças com seus pertences de identificação social.
Fonte (Arquivo pessoal)

Cunha (2005) acredita que os modos de ver e se ver o outro das crianças, a partir do consumo e posse de artefatos homogeneizados e estereotipados, provoca certas posições binárias, como: ser menino e ser menina, se bonito ou feio, bom ou mau etc.

Mas, além disso, provoca também certas ocupações territoriais em grupos sociais específicos que se assemelham em seus gostos, desejos e necessidades nas relações com os artefatos.



Figura 16: Campanha publicitária de venda de fantasias de princesas encontrada na internet.
Fonte (Arquivo pessoal)

Com a articulação de imagens de referências e valores criada pela mídia e publicidade, as crianças são expostas a variáveis que normatizam suas identidades, criando situações de exclusão quando não se moldam às regras e padrões estabelecidos. Cunha (2005, p. 94) observa que os comportamentos ou figurinos adotados pelas crianças que estejam fora dos

contextos aceitos como padrão de conduta pela publicidade e mídia infantil são questionados, categorizados e até excluídos pelos amigos de dentro e de fora da escola.



Figura 17: Criança segurando artefato de consumo e buscando assemelhar-se à figura reproduzida no livro.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Em relação a isso, Oliveira (1986, p. 54) observou o quanto os artefatos e brinquedos industriais se tornaram acessíveis e instauraram nas crianças o sentimento de propriedade e aquisição, conferindo-lhes status e diferenciação social. Segundo ele, o sentimento de status social existente na criança que possui determinado artefato é apenas um reflexo das relações imperialistas do sistema, ao cristalizar nos produtos infantis determinados valores criados pelos super-heróis, seriados de TV, histórias em quadrinhos, filmes e programas de TV. Esses valores representam as práticas e pensamentos de uma ideologia dominante e, portanto, são portadores de mensagens de dominação social. As crianças sabem que ter determinado artefato significa ter dinheiro e, conseqüentemente, poder de definir determinado modo de brincar ou mesmo com quem brincar.

Cunha (2005, p. 51) observa também em suas pesquisas que mesmo as crianças com baixo poder aquisitivo possuem, muitas vezes, artefatos parecidos aos das crianças com poder aquisitivo maior, denotando que, independentemente do contexto social e econômico, elas tendem a se assemelhar em seus gostos e modos de agir. Esse fato está justamente relacionado aos modelos e identidades elaborados de acordo com determinadas normas e regras socioculturais de como devemos ser, nos portar e nos relacionar com o outro.

Dessa forma, as crianças estariam buscando e desejando se enquadrar nesses padrões já postos e hierarquizados para ocupação de lugares privilegiados na sociedade, chegando, inclusive, a desvalorizar ou, até mesmo, excluir demais crianças que não atendem ao que é vigente como já mencionado.

Considerando que as imagens midiáticas estão presentes no cotidiano das crianças em diferentes níveis e contextos, Cunha (2005) denomina esta naturalização como “pedagogias

visuais”. As pedagogias visuais atuam sobre as crianças, desde muito novas, antes mesmo de nascerem, quando a mãe escolhe a decoração do quarto do bebê, roupinhas e acessórios de higiene como as fraldas, bico e mamadeira. Percebemos que se torna, cada vez mais comum, associar a qualidade de uma marca de produto para bebês com os personagens, como a fralda da Turma da Mônica, por exemplo. As cores escolhidas para o quarto do bebê, de acordo com o gênero e artefatos como carrinhos para meninos e bonecas para meninas, já criam um ambiente de informações visuais agregadas à infância e ao bebê que ainda irá nascer. A criança cresce, então, em meio a essa pedagogia visual que passa a fazer parte de suas referências imagéticas iniciais e envoltas de um contexto permeado pelo afeto familiar.

No decorrer do crescimento infantil, os brinquedos, roupas, acessórios, materiais escolares e demais artefatos associados à infância, além das imagens dos desenhos animados, livros infantis, filmes e jogos vão se agregando à personalidade da criança e sendo apreciadas por ela como suas próprias referências. Cunha (2011) acredita que a apreensão do formato dos personagens pelas crianças é suficientemente forte para produzir um discurso visual intenso, gerando referências e normas de características aceitas por elas.

Afora as ambiências existentes dentro dos próprios quartos das crianças, em pesquisas anteriores, Cunha (2005) já evidenciava o quanto as escolas reforçam as imagens dos personagens animados como referência visual para as crianças, principalmente no contexto da Educação Infantil. As figuras abaixo foram registradas nas próprias escolas onde foram coletados os dados da pesquisa, são murais de boas-vindas, pequenos detalhes em decorações de painéis expositivos e objetos utilitários que passam a se constituir como pertencentes ao universo infantil e estruturas para o entretenimento dos alunos.



Figura 18: Registros de cenários, utensílios e brinquedos com imagens dos personagens animados encontrados nas escolas onde foram realizadas as coletas de dados.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Além das ambiências e objetos constituídos pelas imagens dos personagens animados nas escolas, e por isso autorizados enquanto referências pela educação escolar às crianças, as próprias pedagogias e planejamentos desenvolvidos no ensino de arte se utilizam das referências midiáticas para ensinar as práticas do desenho e da criação. Ainda, é muito comum nas escolas infantis, e até mesmo no ensino fundamental I e II, a apropriação do projeto *Quadrões da Turma da Mônica* exposto em vários lugares, e publicado, em 2002, com o livro "História em Quadrões". Após uma visita ao Museu de Artes de São Paulo (MASP), o cartunista passou a pesquisar pinturas de artistas famosos, criando paródias de obras conhecidas como a "Mona Lisa" e "O Quarto de Van Gogh", substituindo as figuras principais pelos seus personagens. A proposta educativa feita por ele, com esse projeto, foi aproximar, de forma lúdica, as crianças dos grandes mestres ocidentais da pintura. O que percebo, no entanto, é uma aproximação que estreita, ainda mais, a relação entre a arte e as referências midiáticas infantis, limitando o conhecimento das crianças à arte ocidentalizada e aos personagens que já consomem. Além de limitar também o desenvolvimento pessoal de estilo e construção figurativa de cada criança.



Figura 19: Exposição de trabalhos infantis realizados em uma das escolas onde foram coletados os dados de pesquisa.

Fonte: (Arquivo pessoal)

Não podemos esquecer também da quantidade de desenhos de personagens animados xerocados e distribuídos às crianças para colorir e recortar ou para servir como molde na construção de lembranças para o dia das mães e demais festividades e decorações escolares.



Figura 20: Desenho com personagens Turma da Mônica para colorir e lembrança escolar para os pais com o personagem Olaf.

Fonte (Arquivo pessoal)

As pedagogias visuais, além de estarem presentes em casa e na escola, também estão nos demais espaços sociais de lazer e entretenimento infantil como shoppings, parques temáticos, feiras culturais, clubes. Até mesmo em espaços urbanos mais neutros, como muros públicos, encontramos imagens dos personagens animados. As figuras abaixo foram registradas por mim em circunstância rotineira. Na fig. 21, temos duas imagens: a da esquerda, trata-se de um grafite encontrado na Região dos Lagos – Sobradinho/DF, enquanto a da direita, trata-se da porta de uma agência de turismo localizada no Shopping Boulevard de Brasília/DF.



Figura 21: Grafite urbano e porta de agência de turismo com imagens de personagens animados.
Fonte (Arquivo pessoal)

Mas, além dos espaços físicos, os próprios espaços virtuais estão permeados pelas imagens dos personagens animados em sites, redes sociais, memes, blogs, publicidade, vídeos etc... Quando as crianças acessam e visualizam diferentes recursos de comunicação que se utilizam, cada vez mais, das imagens dos personagens animados vinculações a grandes corporações de redes sociais como *Google* ou *Facebook*, além de terem novamente à disposição suas referências, passam também a poderem se apropriar delas para si.



Figura 22: Memês encontrados em redes sociais com personagens animados e super-heróis vinculados ao site de busca Google.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Considerar os espaços de trânsito e acesso das crianças, implica também em mencionar as próprias práticas culturais criadas para uso desses espaços. É preciso reconhecermos que tais práticas adotadas também constituem as pedagogias visuais e a consequente naturalização das imagens dos personagens animados no cotidiano infantil. Podemos citar as mais comuns, como: fornece brinquedos dos personagens animados, presentear um bom comportamento do filho com uma ida à Disney ou a um Parque Aquático temático; produzir uma festa de aniversário com decoração dos personagens animados preferidos; legitimar o lazer e o entretenimento familiar com o consumo de artefatos e *gadgets* em shoppings; ou ir ao cinema para ver o último lançamento de filme com novos e

reinventados personagens animados. Entendendo, aqui, que estou considerando tais comportamentos como adotados por grande parte das famílias, hoje, de diferentes classes sociais, ainda que muitas estejam já buscando novas estratégias e possíveis caminhos que se diferenciem dos citados neste recorte.

As fotografias pertencem à mesma família responsável pelos dois irmãos já apresentados nas figuras anteriores, e foram escolhidas para ilustrar esse contexto da naturalização, devido à significativa importância das imagens dos personagens animados nas práticas sociais vivenciadas por eles. Abaixo, a fig. 23 ilustra diferentes produções de aniversários e contextos de lazer vivenciados pelos dois irmãos. Geralmente, a temática das festas é escolhida de acordo com a preferência por um determinado personagem naquele período, assumindo o cenário, bolo, docinhos, figurino e tantos outros artefatos relacionados à festa.



Figura 23: Contextos de aniversários dos irmãos com temáticas dos personagens preferidos.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Muitas vezes, não basta o cenário e artefatos relacionados aos personagens animados, é necessário também a própria presença física dos personagens para legitimar socialmente para crianças e convidados a fantasia tornada realidade. As figuras abaixo foram registradas recentemente em uma festa de aniversário infantil de duas crianças, uma menina e um menino comemorando, respectivamente, 4 e 6 anos. A personagem Anna do filme Frozen representou a aniversariante menina e os personagens PJ Masks representaram o aniversariante masculino.



Figura 24: Convite de aniversário infantil e presença de atores figurando os personagens durante a festa de celebração.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Nas imagens da fig. 25, podemos observar passeios e entretenimentos também associados às imagens dos personagens animados, comumente em shoppings para lançamentos de filmes, quando é consumido algum produto dos personagens vinculado à exposição ou filme visto.



Figura 25: Irmãos em contexto de lazer no cinema posando junto à imagem dos personagens animados dos filmes lançados e artefatos associados.
Fonte: (Arquivo pessoal)

As fronteiras entre os adultos (pais, responsáveis e educadores), as crianças e os personagens animados têm se mostrado bastante diluída nos cenários e práticas culturais de hoje. As aprovações dos adultos e responsáveis, em relação ao consumo e à presença das imagens dos personagens animados no cotidiano de seus filhos e educandos, têm sido permeada por experiências conjuntas que se tornam, cada vez mais, naturalizadas. Os artefatos culturais com imagens de personagens animados também são legitimados e consumidos pelos adultos, que, muitas vezes, também são pais e educadores.

Os comportamentos sociais que os pais estão adotando junto aos seus filhos enfatiza, casa vez mais, uma confirmação e aceite de participação dos personagens animados na educação e lazer da família, confirmando os valores e ideais apresentados pela mídia e publicidade infantil. São eles que compram os brinquedos, as roupas, decoram os aniversários e pagam pelas entradas no cinema e nos parques de diversão. Muitas vezes, eles mesmos se vestem com as imagens dos personagens e assumem deliberadamente um lugar de observador da interação entre o personagem e o seu filho, quando não consomem e colecionam vorazmente os artefatos produzidos pela indústria cultural.

As imagens abaixo ilustram que o consumo de artefatos contendo imagem dos personagens animados naturalizou-se para os adultos também, sejam eles educadores, acadêmicos ou pais. Foram registradas nas escolas onde foram coletados os dados.



Figura 26: Professora de uma das escolas pesquisadas vestindo camiseta com imagem de personagem animado. Acadêmica com caderneta do mesmo personagem e capa de laptop da professora com o mesmo referencial.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Na figura 27, os pais e tios se vestem também de personagem animado, usufruindo dos mesmos divertimentos e referências visuais junto aos filhos e sobrinhos.



Figura 27: Familiares em contextos de lazer e comemoração com filhos e sobrinhos vestindo trajés segurando artefatos com imagens dos personagens animados.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Quando observamos imagens de familiares em contextos celebrativos e de lazer junto às crianças, evidenciando o consumo e a naturalização das imagens dos personagens como aliados, notamos que contribui e reforça os ideais e referências midiáticas fornecidos para as crianças, tornando-se cúmplices e parceiros da interação criada entre elas e os personagens.

Tornou-se comum, inclusive, que os personagens animados assumam o lugar dos professores e dos próprios pais em contextos antes destinados aos responsáveis da criança, como: gincanas escolares, aniversários, parques temáticos, datas celebrativas de natal e páscoa etc. Nas figs. 28 e 29, é interessante observar como as princesas contratadas para representar as personagens tema da festa assumem, de fato, o posto tradicionalmente destinado aos pais de acender velas e conduzir o momento dos parabéns. São os personagens preferidos que as crianças agora desejam fazer parte dos momentos mais importantes de suas vidas?



Figura 28: Momento do parabéns em festa de aniversário com a presença dos personagens animados representados por atores junto aos pais, conduzindo e acendendo as velas.
Fonte: (Arquivo pessoal)

O registro fotográfico que será guardado como lembrança da festa de aniversário da criança representa, enquanto memória afetiva ao seu lado, os pais e as personagens que marcaram sua existência nesse período da infância. Essa imagem, agora, constituirá parte de seu imaginário de lembranças familiares marcantes e significativas socialmente e afetivamente.



Figura 29: Pais posam para registro fotográfico do aniversário da filha junto às personagens representadas por atrizes.

Fonte: (Arquivo pessoal)

1.5 Protagonismo Infantil e Perspectiva Crítica

Os referenciais teóricos nos quais esta pesquisa encontrou apoio e diálogo inicial, em sua revisão bibliográfica, foram de pesquisadores que contribuíram e continuam produzindo reflexões importantes no campo da pesquisa com as crianças e os meios de comunicação. Em geral, esses pesquisadores consideram que o contexto de vida das crianças se encontra, cada vez mais, permeado por um meio midiático onipresente, desde o advento da televisão, e que, por isso, deve ser considerado em contextos de pesquisa em educação. O que difere, porém, nas discussões encontradas sobre as relações construídas entre as crianças e as mídias, são perspectivas comumente polarizadas quanto à presença dos meios de comunicação no período da infância. O que parece já haver, entretanto como um consenso, é o reconhecimento de que as crianças são receptoras ativas no uso e na relação com os meios de comunicação, envolvendo suas capacidades de comunicação e expressão.

Nos anos 1970 e 1980, teóricos como Howard Gardner (1995) e Rosa M. B Fischer (1988) discutiam sobre o protagonismo infantil frente à televisão, principal mídia no período. A criança já era considerada, nesse período, um ser ativo intelectualmente nas interações midiáticas, pelo fato de ser também socialmente ativa na relação com o mundo. Teóricos clássicos, como Henry Giroux (1986), se posicionam de forma radical em relação a como a infância vem sendo criada e afetada pelas referências midiáticas de entretenimento infantil, tendo sua perspectiva sido considerada por muito tempo como pedagogia de resistência.

Porém, Giroux (1986) também não vê a criança esvaziada e passiva, acredita sim, que elas são capazes de produzir conteúdos, mas que a forma selvagem e bélica do capitalismo é implacável sobre elas e sobre a educação em geral. Sua pedagogia é, na verdade, uma pedagogia cultural, entendida como produtora de cultura. Portanto, a luta dele é contra o sistema capitalista e não contra as mídias.

Houve aqueles que olharam com pesar a interação entre crianças e mídia de entretenimento infantil – Steinberg e Kincheloe (2001) e Neil Postman (1999) – por considerarem as crianças vulneráveis às explorações das ideologias midiáticas. Esses autores consideram uma noção de recepção que é passiva e, por isso, condenam as mídias por subordinar culturalmente as crianças, vendo na proibição ou no controle dos programas a única forma de defender a infância contra a comunicação.

Postman (1999) culpa as mídias, principalmente a TV, pelo desaparecimento da infância, por abalar a autoridade dos adultos. Ele compreende a infância como construção histórica e social a partir do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e também vê a mídia de forma prejudicial à infância. Ele constrói e expõe sua teoria de que a infância foi e é tanto construída quanto destruída de acordo com o aparecimento e desaparecimento de barreiras criadas ou impostas entre a vida infantil e o conhecimento existente no mundo considerado do adulto. Embasa a teoria de que a infância estaria desaparecendo, sendo primeiramente a invenção do telégrafo o principal motivo por fazer da informação, que antes era pessoal, uma mercadoria coletiva. Em seguida, viria, nos anos 50, a invenção da televisão e depois do computador, intensificando, ainda mais, a disponibilização das informações antes particulares. Sendo esses dois canais de comunicação abertos e utilizadores de linguagens que não exigem muitas competências de aprendizado como a escrita e a leitura, estariam disponibilizando às crianças referências e informações antecipadamente, por serem acessadas sem restrição, desde muito cedo em seus cotidianos. Dessa forma, ao acessar tais informações e estímulos já mencionados (sexualidade, violência, drogas e valores morais e éticos deturpados ou ausentes), as crianças passariam a antecipar precocemente questões que seriam apenas do âmbito do adulto. Teóricos como Postman (1999) parecem considerar que, antes dos conteúdos midiáticos e propagandas de consumo infantil, existia um passado no qual as crianças eram provavelmente mais puras e ingênuas, por não serem afetadas pelas referências midiáticas e pela propaganda de consumo através de seus estímulos ao sexo, violência, drogas e falta de valores éticos e morais. É uma linha que segue um pensamento frankfurtiano, em que o sentido de uma infância nostálgica e “pura” estaria desaparecendo ou sendo prejudicada

pelas mídias e propagandas de consumo dirigidas a elas. Nesta perspectiva da relação com as mídias, as crianças são vistas e consideradas como sujeitos “vazios”, que são explorados, seduzidos e influenciados eficientemente pelos programas, filmes e comerciais. A problemática principal desse tipo de perspectiva está situada justamente no sentido de que, para ser resolvida tal questão, provavelmente a alternativa seria as crianças serem afastadas e protegidas da mídia. Mas é possível separar/afastar as crianças da mídia? Penso que não.

Alguns teóricos como Don Tapscott (1998) e Mark Prensky (2001) foram pioneiros no estudo sobre a relação dos jovens com as tecnologias, reconhecendo-os como gerações mais competentes do que os adultos, ao utilizarem as mídias digitais, o que estaria causando um grande abismo entre as gerações atualmente. Essa concepção de criança possuidora de conhecimentos e, por isso, já “resolvida” em seus gostos e preferências parece, muitas vezes, inclusive, celebrar as novas mídias como um meio de libertar e dar poder às crianças para que possam ser ouvidas.

Os estudos culturais latino-americanos de Canclini (1996) e Barbero (1986), ao integrarem os fenômenos da comunicação e da cultura, recusaram novamente a noção da passividade do sujeito, entendendo que as mediações no uso dos meios permitem que a recepção se constitua como produção de cultura. A Teoria da Recepção desenvolvida por eles originou-se de um entendimento novo do conceito de cultura que compreende o receptor, seja criança ou adulto, como alguém ativo na relação com os meios de comunicação. A ideia de ser ativo está relacionada ao fato do receptor recriar os sentidos da produção midiática, constituindo-se como produtor de cultura também.

Mais recentemente, teóricos como Cláudio Márcio de Magalhães (2007) e Henry Jenkins (2009), acadêmicos que fazem parte da cadeia de produção midiática, por atuarem na construção e consultoria de conteúdos, assumem uma postura positiva em suas análises, considerando a criança investida do poder de se libertar das referências impostas a elas, além de propor aos responsáveis que revejam suas autoridades sobre o que consomem. Magalhães (2007, p. 40), quanto a isso, disse: “As crianças, como receptoras, não são parceiros passivos sempre dóceis e submissos. Elas constroem ativamente o conhecimento que têm do mundo, atuando sobre os objetos no espaço e no tempo”.

Enquanto teóricos como Giroux (1986) e Postman (1999) culpam as mídias, principalmente a TV, pelo desaparecimento da infância, Jenkins (2009) percebe a tela da TV apenas como uma possibilidade de interação dentre várias outras mídias e meios de

distribuição, existindo atualmente, inclusive, um processo de convergência das tecnologias de comunicação e demais mudanças ocasionadas pela digitalização e comercialização de produtos que nos beneficiam em termos de compartilhamentos e participação.

Henry Jenkins, acadêmico norte-americano e importante estudioso dos meios de comunicação, é considerado, hoje, principal referência de visão positivista em relação às mídias, além de outros como Marshall MacLuhan (1996), Pierre Levy (1998) e Lev Manovich (2000). As pesquisas de Jenkins estiveram principalmente dedicadas aos processos dos grupos de fãs com a mídia de massa, denominados por ele de *media fandom*. Seu interesse é voltado para a fronteira entre a cultura de massa e o cotidiano, construindo as identidades e os artefatos, a partir do que já está em circulação. Ele assume o seu envolvimento atuante como fã, tendo passado muitas horas de sua infância vendo filmes na televisão, lendo revistas com personagens, quadrinhos e desenhos animados. Mas, reconhece também que seu posicionamento é, ao mesmo tempo, de acadêmico, tendo acesso tanto às teorias das escolas quanto às teorias populares. Suas questões, portanto, transitam por esses dois caminhos, não estando alinhados perfeitamente e nem em conflito. Ele admite o risco em tomar o ponto de vista do fã em seu objeto de estudo, mas ressalta que, mesmo o acadêmico que assume um posicionamento distanciado, corre o risco de apenas julgar ou instruir ao não dialogar com a comunidade fã. Ele se autodenomina, nessa perspectiva de pesquisa, como acadêmifã.

Para além dessas polarizações de perspectivas sobre a relação entre as mídias e as crianças, encontramos nas colocações e reflexões do inglês David Buckingham (2007), que há vinte anos investiga, em sua pesquisa, as interações das crianças com a mídia e com a educomunicação, uma perspectiva que é crítica e relativizadora ao mesmo tempo, propondo, inclusive, questões práticas e instrumentais sobre como ensinar as crianças sobre as mídias. Ele sobrepõe-se a essas oposições contrastadas de visões extremas radicais e positivistas, por considerá-las, em si, limitadas e problemáticas, ao classificarem as crianças nos polos entre passiva > ativa, protegida > celebrada, inocente > conhecedora. Considera que são formas de pensamentos binários que, além de não mais se aplicarem, apenas refletem as nossas dificuldades de concepções sobre a infância, sugerindo que, essas noções extremas sobre as crianças, além de não contribuírem para uma compreensão mais complexa sobre as práticas de consumo, deixam de abordar as maneiras pelas quais a própria cultura do consumidor está se desenvolvendo e mudando atualmente.

Buckingham (2007) compreende que tanto as crianças quanto os pais estão inseridos em um mercado de entretenimento, visados como público alvo pelas grandes corporações de

mídias, e trabalha, portanto, tanto a relação das crianças com a televisão quanto com a multiplicação de outras formas de mídia digital, dentre elas: videogame, computador e internet.

Segundo suas pesquisas, a ideia positiva muito presente hoje em dia de uma criança possuidora dos conhecimentos de si e do mundo e, por isso, uma autoridade, teria sido construída nas primeiras décadas do século XX por mercadólogos que passaram a se dirigir a elas nas propagandas e comerciais, ao invés de se dirigirem aos pais. Por meio de pesquisas de mercado, os responsáveis pela publicidade infantil passaram a se esforçar para entender e traduzir a perspectiva da criança. Ele cita o exemplo de frases vinculadas a chamadas de programas e desenhos destinados ao público infantil como no caso do slogan-chave de marketing do Nickelodeon, quando diz que, no novo mundo da cultura de consumo, “as crianças dominam”. O perigo disso, para ele, reside justamente no fato de vincular a criança como consumidora soberana à ideia de uma criança cidadã ou ator social autônomo com direitos próprios. Esse tipo de vinculação acaba por criar uma ideia de criança que possui, por direito, uma autoridade social, inclusive diante dos próprios pais.

Enquanto Buckingham (2007) considera que essa tendência foi criada pelos mercadólogos no século XX, Carlos R. Brandão (1995) considera que ela teria vindo, nesse mesmo período, porém a partir de uma perspectiva de pedagogia liberal-burguesa, entendida aqui como uma doutrina que, apesar de ser chamada liberal, é, na verdade, um termo utilizado como justificativa do sistema capitalista para defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade. Esse tipo de perspectiva pedagógica acaba por estabelecer uma organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção e, por isso, definida em classes sociais. A pedagogia liberal-burguesa estaria buscando, enquanto perspectiva escolar, combater o autoritarismo do professor ao provocar e fomentar, com isso, uma espécie de pedarquia, ou seja, um governo das próprias crianças. Há um livro que representa e contextualiza bem essa tendência pedagógica, *A República das Crianças (2010)*, de Helena Singer. Nesse livro, a autora faz o relato de experiências de escolas totalmente democráticas, onde, segundo ela, não há exigência de presença em aulas nem de notas, e são os próprios alunos que decidem as regras em assembleias.

Para Buckingham (2007), a tendência de considerar a criança como responsável por si pode ser tão autoritário quanto a primeira tendência na qual eram os pais que mandavam e as crianças obedeciam. Porém, a problematização maior de todas essas perspectivas de pesquisa sobre mídias e crianças, para ele, está justamente relacionada ao fato de que afirmações

extremas de visões pessimistas ou otimistas que não incluem a própria voz das crianças e a consideração de suas próprias perspectivas não podem oferecer uma base, de fato, realista para a elaboração de políticas culturais, sociais e educacionais para, assim, habilitar todas as crianças a lidar com as realidades culturais e midiáticas em mudança nas quais nasceram.

Para David Buckingham (2007), nenhuma dessas visões oferecem uma base realista para a elaboração de políticas culturais, sociais e educacionais que possam habilitar todas as crianças a lidar com as realidades culturais e midiáticas em mudança nas quais nasceram. Ele diz que:

Simplemente culpar ou festejar as mídias é superestimar seu poder e subestimar as diversas maneiras como as crianças criam seus próprios significados e prazeres. Considerar que as crianças sejam ou vítimas passivas da mídia ou consumidoras ativas significa efetivamente vê-las como isoladas dos processos de mudança social e cultural mais amplos (BUCKINGHAM, 2007, p. 119).

Considero a perspectiva e análises desenvolvidas por Buckingham (2007), como importante posicionamento para essa pesquisa. Isto deve-se ao fato de eu buscar e assumir também um lugar enquanto pesquisadora com uma perspectiva crítica, mas que, ao mesmo tempo, considera fundamental a relativização acerca dos fatos observados. Assumo este posicionamento ao longo da pesquisa por compreender que tomar partidos extremos não possibilita uma compreensão mais próxima, real e ampla sobre como as crianças percebem e são afetadas pelos personagens animados. Entendido isto, busquei, ao longo do percurso de investigação, métodos de observação e de coletas que me possibilitassem a obtenção de dados e construção de análises a partir dos próprios comportamentos e falas das crianças sobre os meios e acessos que transitam, principais preferências e por que gostam e produzem as imagens dos personagens animados.

1.6 A Importância de Pesquisas sobre Referências Midiáticas e Crianças

Nos dados de muitas pesquisas realizadas sobre a relação das crianças com a mídia, são feitos apontamentos sobre o fato de muitas delas passarem mais tempo vendo TV do que na escola. Em 1995, Magalhães (2007) realizou uma pesquisa com crianças da classe média de São Paulo e constatou que elas ficavam por cerca de 3 a 4 horas vendo TV, sendo que 63% delas têm TV dentro do próprio quarto. Atualmente, podemos ampliar esse tempo gasto

também jogando videogame, buscando vídeos no *Youtube*, transitando pelas redes sociais, utilizando os aplicativos de Smartphone e tantas outras formas de interação com os novos dispositivos midiáticos. Félix Guattari (1993) reconheceu, em suas pesquisas sobre a mídia, que os conteúdos midiáticos para as crianças passaram, cada vez mais, a ter imagens de personagens, programas e desenhos da TV.

Podemos observar que as crianças têm se dedicado, cada vez mais, a interagir com os dispositivos midiáticos, o que para Jenkins (2009, p. 250) deve-se ao fato de elas aprenderem mais com a cultura popular de forma ativa do que com os livros didáticos da forma tradicional.

O que esta pesquisa propõe enquanto contribuição está situada na tentativa de oferecer mais análises e perspectivas para o campo da Comunicação e Educação, particularmente da Arte/Educação a respeito de como e o quanto as referências imagéticas dos personagens animados vêm constituindo o imaginário das crianças, resultando em produções visuais e demais comportamentos expressivos naturalizados. Os dados coletados buscam fornecer informações que visam fomentar os debates em torno da importância de uma formação em educação e comunicação que se empenhe no desenvolvimento da educação infantil para as mídias no Brasil. Faço, portanto, um breve percurso dos debates já postos sobre a importância de uma educação para as mídias.

Nos anos 80, no Brasil, teóricos como Anamaria Fadul (1980) propunham caminhos para informar sobre os audiovisuais nas escolas como uma forma de alfabetizar as novas gerações para uma leitura crítica e seletiva das mensagens divulgadas pela mídia. Acreditavam que as crianças deveriam sair da fascinação e assumir um papel mais criativo ao superar a oposição e separação entre o universo da escola e o universo dos meios de comunicação em massa. Ficou claro o quanto era fundamental a criança compreender e se apropriar da linguagem da televisão para poder recriá-la.

Nesse contexto, a pesquisa pioneira da arte/educadora Fusari (1985), um dos principais nomes da educomunicação no Brasil e co-fundadora do Núcleo de Comunicação e Educação (NCE) da Universidade de São Paulo (USP), colaborou para a ampliação do diálogo entre os campos de conhecimento da comunicação e da educação através de seus projetos de pesquisa no campo da mídia e infância. Fusari (1985) já previa, nesse período, a necessidade de novas formas de educação sobre a prática telespectadora para que o educando praticasse e construísse uma posição crítica e consciente diante das emissões televisivas oferecidas.

Apontou em seu relatório a necessidade dos próprios educadores, incluindo os pais, de conhecerem as práticas sociais de emissão e recepção televisivas. O objetivo e a necessidade dos educadores e responsáveis pelas crianças de compreenderem os conteúdos midiáticos está, para a referida autora, diretamente relacionada ao fato de se tornarem consumidores e telespectadores mais exigentes e críticos da mídia, para então ser possível e viável educar as crianças. Já, nesse período, ela contribuiu para uma questão ainda muito discutida, mas pouco praticada, de uma educação para o desenvolvimento de competências midiáticas, sobretudo para os adultos que convivem com as crianças, dentro e fora da escola. Constatou, tendo como amostra 89 alunos de 3 a 6 anos frequentando uma escola municipal de São Paulo, que a maioria das crianças participantes conviviam com pais de baixa escolaridade e desinformados no que diz respeito à preparação de uma infância telespectadora. Considerou que, em geral, os pais possuíam uma postura acrítica e ingênua de que os desenhos animados, quando vinculados como programas infantis, são sempre adequados ao lazer e à formação das crianças. Além disso, concluiu que os orientadores educacionais, administradores, supervisores e demais especialistas da educação estariam: “desempenhando práticas de consumo superficiais, sem critérios, inadequadas, comprometendo aspectos de sua própria atuação profissional junto à infância, na instituição de ensino”. (FUSARI, 1985, p. 135).

Segundo a autora, esse desconhecimento por parte dos adultos a respeito do conteúdo dos programas infantis estaria interferindo nas relações entre os educadores e as crianças, uma vez que passa a existir uma distância abissal entre o que as crianças assistem e o que os responsáveis acreditam ser o conteúdo direcionado às crianças, por não possuírem qualquer conhecimento a respeito. Finaliza propondo uma reformulação dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos em contextos escolares, além do reconhecimento pelos pais de uma reeducação midiática a si mesmos enquanto responsáveis pelos conhecimentos necessários aos filhos, tendo em vista o século XXI.

Nos estudos dos anos 90, teóricos da comunicação e educação, tais como Analice Dutra Pillar (1999), também apontavam para a necessidade de incluir o tema das mídias na escola, visando discutir com as crianças o que elas viam na televisão para ajudá-las a compreender possíveis estereótipos e novos tipos de leituras. Joan Ferrés (1996) acredita que há ainda muito o que se fazer sobre a Educação para a Mídia, e se coloca diante disso da seguinte forma:

Se uma escola não ensina a assistir televisão, para que o mundo está educando?”, “Quais os símbolos que a escola ajuda a interpretar hoje?”, “Os

símbolos de que cultura?”, “Se educar exige a preparação dos cidadãos para uma integração reflexiva e crítica na sociedade, como serão integrados cidadãos que não estiverem preparados para realizar de forma crítica aquela atividade à qual dedicam a maioria do seu tempo (FERRÉS, 1996, p. 9).

Sustenta, assim como teóricos mais recentes que debatem a importância de uma educação para as mídias – Jenkins, (2009) e Buckingham (2007) – que, hoje, sendo a imagem a forma de comunicação cultural hegemônica, conseguimos solucionar parte do problema do analfabetismo, mas há ainda, por outro lado, grandes massas de analfabetos da imagem.

A educação para as mídias é descrita enquanto prática por meio de diferentes termos, mas principalmente por competência midiática (FERRÉS e PISCITELLI, 2012), letramento midiático (JENKINS, 2009) e letramento digital (BUCKINGHAM, 2007). Por competência midiática, Joan Ferrés y Alejandro Piscitelli (2012, p. 77) pensam em um desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos, assim como o compromisso social e cultural para potencializar uma cultura popular mais participativa e crítica diante dos meios de comunicação.

Por letramento midiático, Jenkins entende aquilo que podemos fazer a partir de ou com o que a mídia oferece. “Assim, como tradicionalmente não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar” (FERRÉS e PISCITELLI, 2012, p. 237). David Buckingham (2010), por sua vez, compreende como letramento digital mais do que aprender a usar os dispositivos, mas sim como aprender a selecionar e navegar pelos mecanismos de buscas, além do desenvolvimento das habilidades que as crianças precisam para avaliar e usar as informações de forma mais crítica, transformando-as em conhecimento de fato. Isso, para ele, significa na prática: “fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas” (p. 49).

Dialogando com as contribuições específicas à Arte/Educação, já feitas por Pillar (2001), encontro a possibilidade de continuação do desdobramento de suas considerações a respeito da necessidade de construção de uma proposta de leitura de imagens midiáticas a ser desenvolvida na educação infantil e fundamental, para além das imagens da história da arte comumente apresentadas. Quanto a isso, ela diz que: “Importa, então, conversar com a criança sobre o que ela assiste na televisão, procurando entender que leitura ela fez dos programas e

ajudando-a a construir uma postura crítica, saindo do puro encantamento ou de uma oposição a esta mídia. (PILLAR, 2001, p. 30).

O que proponho, para além de novas leituras de imagens de arte na escola, é justamente a compreensão da importância não somente de ensinar e compreender como as crianças leem as imagens midiáticas, mas também de como e para quê produzem-nas em contextos de Arte/Educação.

Creio, estando inserida no atual contexto midiático que vivemos e que tende a se intensificar cada vez mais, que a compreensão das interações, acessos, consumo e apropriação de referências imagéticas feitas pelas crianças, a partir do que as afetam nos personagens animados, deve ser aprofundada academicamente. Me parece que é a partir desses signos e referências que as crianças estão construindo seus ideais e sentidos em relação a si mesmos, aos seus pares e à sociedade em que vivem hoje. Acredito que uma compreensão mais ampla contribuirá aos estudos e planejamentos de formação do Arte/Educador e do Comunicólogo contemporâneo, não sendo mais possível desconsiderar a onipresença da mídia no comportamento e expressões visuais das crianças.

Vejo a Arte/Educação como um processo de ensino engajado, quando possibilita ao aluno as ferramentas necessárias para uma compreensão sobre si e o mundo de forma mais reflexiva. Não é mais suficiente nas aulas de arte a apresentação apenas das imagens consideradas pela história da arte como referência ao processo de criação infantil. Inclusive, tais imagens comumente estão distanciadas da realidade vivida pela criança, por suas vivências estarem sendo pautadas e construídas pelas imagens da mídia de entretenimento, especialmente pelos personagens animados. O que me importa, de fato, enquanto pesquisadora e arte/educadora, não é a competição que vejo existir entre a escola e a mídia sobre quem educa mais os alunos, e sim em como podemos trabalhar juntos em prol do desenvolvimento crítico e criativo das crianças.

1.7 Objetivos

Considerando que o problema encontrado foi a recorrente utilização das imagens dos personagens animados nos trabalhos de arte infantis, o objetivo central desta pesquisa foi o de investigar as relações entre as crianças e os personagens animados e em como suas imagens são apreendidas e apropriadas por elas por meio de suas manifestações de consumo, comportamento e produção visual.

Para perceber os sentidos que as crianças conferem à suas referências e como esta relação é estabelecida por elas, também constituiu como parte da pesquisa os demais objetivos listados:

- Identificar os meios de acesso e as preferências das crianças em relação aos gêneros de programas de TV, filmes, séries, livros, gibis, personagens animados, artefatos e linguagens artísticas;
- Examinar de que maneira as práticas sociais, os cenários e o consumo de artefatos, em geral, estão associados ao desenvolvimento das relações entre as crianças e os personagens animados, constituindo-se a elas como referências imagéticas;
- Analisar produções visuais infantis relacionadas aos personagens animados quanto às possíveis identificações comportamentais e estéticas, a partir do conteúdo existente nos elementos representados por elas, assim como pela maneira de produzi-los.

CAPÍTULO II – UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA

2.1 Desenho Metodológico

A pesquisa possui um caráter exploratório, pois visa compreender as relações entre as crianças e as referências midiáticas, especificamente o porquê da apropriação recorrente de imagens de personagens animados em suas produções visuais. Antônio Carlos Gil (2008) esclarece-nos que as pesquisas exploratórias são as que apresentam menor rigidez no planejamento, em vista de serem desenvolvidas com o objetivo de proporcionar uma visão mais geral, para então se aproximar de um problema específico. No decorrer da investigação, o desenho metodológico foi constituído a partir de um posicionamento de observação participante.

Gil (2008, p. 44), em relação às pesquisas exploratórias, relata que, diante de um tema genérico, torna-se necessário esclarecer e delimitar, exigindo a revisão da literatura e diferentes tipos de procedimentos. Isso permite que o resultado seja um problema mais esclarecido e que possa vir a ser investigado posteriormente com procedimentos mais sistematizados. Apesar de geralmente as pesquisas exploratórias não envolverem procedimentos de amostragem de dados quantitativos, optei, nesta pesquisa, por dados que identificassem os meios de acessos e preferências das crianças pelas referências midiáticas, aproximando-se de forma mais ampla do problema.

2.2 Posicionamento do Observador

Sendo uma pesquisa exploratória, a observação constituiu um método para aprofundar durante o percurso de investigação o problema e hipóteses subjacentes. O posicionamento de observador existiu durante todo o processo percorrido, porém, de forma distinta na coleta de dados presencial. A observação constante, ao longo da investigação, é classificada por Gil (2008) como observação “simples”, compreendendo como uma observação informal e não sistematizada.

A observação informal foi adotada ao percorrer ambientes públicos e privados (shopping, escolas, rua, lojas), navegar na internet (*facebook, instagram, google*) e frequentar

contextos sociais (aniversários e comemorações infantis, parques e estabelecimentos para entretenimento). É importante ressaltar que mantive as atividades docente em paralelo à pesquisa, com uma observação informal presente em sala de aula para acompanhamento da prática de reprodução das imagens dos personagens animados nas produções visuais.

Ainda que informal, esse tipo de observação é considerada por Gil (2008) como um posicionamento em âmbito científico, por buscar alguma constatação que sobressaia-se acima do que se pretende ver. Identifico-me com a perspectiva de Gil (2008), quando diz que assumir a observação informal, ao longo do percurso, favorece construções de novas hipóteses e possibilita uma margem mais ampla para interpretações subjetivas ou parciais do fenômeno estudado. Assumido na pesquisa o posicionamento de compreensão crítica mas relativizadora, pareceu-me fundamental obter dados, ao longo do percurso, que pudessem contribuir para interpretações que alcançassem aspectos mais subjetivos do comportamento social infantil em relação às imagens dos personagens.

A observação informal foi adotada nos percursos gerais da investigação, diferenciando-se de uma postura assumidamente participante nos momentos formais de coleta de dados da pesquisa. Por meio de questionário, como primeira etapa de coleta, foi possível, durante a aplicação nas escolas, ouvir relatos espontâneos das crianças sobre seus relacionamentos com os personagens animados que, provavelmente, não estariam expostos nos questionários. Por exemplo: fui solicitada por uma criança exaltada em contar que foi ao cinema ver seu personagem preferido e ficou extremamente emocionada. Sendo o questionário composto por perguntas já direcionadas, ainda que fechadas e abertas, não existiria margem para informações espontâneas além das solicitadas.

A observação participante, para obtenção de informações sobre determinado grupo a partir dele mesmo, foi introduzida nos estudos da educação por apropriação de métodos adotados pelos antropólogos. Para que exista a efetivação, Gil (2008) reforça a necessidade do pesquisador de se integrar por meio da conquista da confiança dos sujeitos investigados. Atentei-me, nesse caso, ao cuidado de promover uma integração planejada e não totalmente “envolvida”, assumida apenas pelo intuito único de acessar dados sobre as crianças que não seriam possíveis de outra maneira.

2.3 Contexto e Amostra

As amostras foram coletadas em três colégios particulares (Colégio Sagrado Coração de Maria, Brasília/DF; Colégio Santa Rosa, Brasília/DF; Instituto Santo Elias, Sobradinho/DF). Todos os colégios possuem como princípio proporcionar uma educação nos moldes de programas escolares considerados conteudistas, por predominar uma tradição de ensino centrada na transmissão de informação pelo professor e, por isso, direcionada a capacitação dos alunos para aprovação no vestibular e atuação no mercado de trabalho. A escolha por grupos sociais de três locais diferentes, porém similares em propostas educativas, deveu-se apenas pela necessidade de uma amostra maior de dados para efeitos quantitativos e comparativos. Não foi optado, nesta pesquisa, por uma comparação de dados em termos econômicos, mas sim, de comportamentos infantis mais generalizados que perpassam ambos os contextos sociais. Esta opção deve-se ao fato de existirem posicionamentos acadêmicos diferenciados em relação à existência ou não de semelhanças entre o consumo midiático e de artefatos de crianças inseridas em famílias com baixa e alta renda, o que exigiria da pesquisa um aprofundamento e desdobramento maior nesse sentido.

O grupo social pesquisado na primeira fase de coleta com questionário foi composto por 354 crianças matriculadas no 5º, 6º e 7º ano do ensino fundamental II, representando uma amostra considerável de sujeitos no contexto educacional particular do Distrito Federal. Desse total, 88 delas estavam matriculadas no 5º ano, 121 no 6º ano e 145 no 7º ano. Sendo professora de artes no Colégio Sagrado Coração de Maria, Brasília/DF, foi optado pela coleta de dados apenas do grupo de 5º ano, por tratar-se de uma classe da qual não ministrava aulas. Os grupos de 6º e 7º ano foram pesquisados nos demais colégios envolvidos.

A idade das crianças, nesse período, variam entre 10 a 13 anos. A faixa etária foi determinada considerando que, no referido período, já possuem as capacidades motora, mental, emocional, de observação e criação mais desenvolvidas, ofertando, dessa forma, dados qualitativos mais subjetivos e visualmente mais complexos do que as simples garatujas, desenhos mais primários da criança. Tendo em vista que os sujeitos de investigação estavam submetidos a uma série de normas escolares de disciplina no âmbito das instituições onde foram realizadas as coletas, tiveram a escolha livre em participar ou não dos encontros após uma primeira conversa presencial quando foram expostos os objetivos e procedimentos.

A primeira etapa foi constituída pela aplicação de questionário com a participação de 354 crianças. O objetivo inicial dessa coleta foi o de identificar os acessos e preferências das

crianças pelas referências midiáticas, constituindo uma espécie de banco de dados de todas as crianças envolvidas que pudesse ser consultado a qualquer momento da pesquisa. A segunda etapa de coleta se deu por meio de produções de trabalhos visuais, da qual participaram 21 crianças. A quantidade de crianças que participaram da segunda etapa foi definida de acordo com o próprio interesse delas em continuarem na pesquisa. Para isso, bastava que houvesse respondido ao questionário e produzido um trabalho visual que tratasse da relação com o personagem animado favorito. A proposta da produção visual, portanto, não teve como objetivo constatar ou não a presença das imagens dos personagens animados, uma vez que esta prática já havia sido observada em sala de aula e, por isso, se tornou um problema de pesquisa. O que interessou-me na coleta de dados visuais foi exatamente detectar elementos estéticos que pudessem fomentar uma análise e discussão com as próprias crianças sobre como são estabelecidas e alimentadas as relações entre elas e os personagens animados por meio de suas expressões gráficas. Destas 21 crianças que produziram e entregaram as produções, 20 foram entrevistadas de acordo com a disponibilidade de tempo delas e da pesquisa.

A finalidade do desenho metodológico composto por questionário, análise de dados visuais, entrevista e observação participante foi a de possibilitar a obtenção ampla de dados quantitativos e qualitativos. A escolha por esse desenho deve-se ao fato de entendermos que a identificação dos meios de acessos e preferências das crianças aos personagens animados são dados necessários para compreender de que modo elas encontram as referências midiáticas, por que e como determinam suas preferências de consumo e interação. Marcus Banks (2009) expõe que, em pesquisas exploratórias, diferentes métodos qualitativos podem ser aplicados para se ter acesso a experiências, interações e documentos em um contexto mais original. Dessa forma, os conceitos e teorias proporcionados por diferentes tipos de coleta vão sendo desenvolvidos e aprimorados ao longo do processo de pesquisa.

Diante do exposto, faço a seguir uma descrição das metodologias adotadas para obtenção de dados na pesquisa.

2.4 Metodologias Aplicadas

A escolha das metodologias utilizadas teve o objetivo principal de obter dados quantitativos e qualitativos a respeito do porquê de práticas de apropriação de imagens pelas crianças, além da compreensão sobre o porquê de as referências imagéticas dos personagens

animados estarem sendo constantemente utilizadas e consumidas pelas crianças. Para chegar a essa compreensão, evidenciou-se a necessidade de: identificar os tipos de acessos utilizados pelas crianças para visualização das imagens dos personagens animados; interpretar as preferências das crianças por determinados produtos midiáticos e artefatos culturais; descrever as práticas sociais de naturalização das imagens de personagens animados no cotidiano das crianças e; analisar como as crianças, através de suas expressões visuais, relacionam-se com os personagens animados.

2.4.1 Questionário

Retomo as colocações feitas por Gil (2008), para caracterizar a opção pelo método do questionário para obtenção de dados sobre as opiniões, crenças, possíveis sentimentos, interesses, expectativas ou situações vivenciadas pelas crianças. A escolha por esse método possibilita a coleta de um número grande de pessoas ao mesmo tempo, possuindo a vantagem de não expor os pesquisados às influências de demais opiniões e da própria presença do pesquisador pelo fato de responder ao questionário virtualmente e apenas o que for de seu próprio interesse relatar. É possível obter, por meio de questões fechadas, dados quantitativos e; por meio de questões abertas, dados referentes às experiências mais subjetivas dos sujeitos como: possíveis reações emocionais diante de fatos, padrões de ação passada e presente, razões de crença e de comportamentos. Um dos perigos, para Gil (2008), está localizado no fato das respostas estarem apenas na dimensão do consciente, entendendo, em relação a isso, que os dados obtidos seriam somente aqueles que as crianças acreditam ser verdadeiro para elas.

Antes da realização dessa coleta, foi feito um Pré-Teste com 90 crianças matriculadas no 7º ano do ensino fundamental do Colégio Sagrado Coração de Maria/DF. Os sujeitos foram esclarecidos sobre o propósito da pesquisa e tiveram a livre escolha em participar. Após ajustes necessários, os questionários foram construídos por meio do sistema de armazenamento de dados *Google Forms*, disponibilizado no *GoogleDrive*. Além de oferecer diferentes modelos, de acordo com os objetivos da pesquisa, também contabiliza e traduz os dados obtidos em gráficos ilustrativos.

O objetivo da aplicação do questionário foi identificar os acessos e preferências das crianças pelas referências midiáticas, constituindo uma espécie de banco de dados de todas as crianças envolvidas que pudesse ser consultado a qualquer momento da pesquisa. Foi

composto por um cabeçalho de identificação das crianças contendo dados básicos, além de questões fechadas e abertas de acordo. As questões fechadas tiveram como objetivo: saber o gênero do programa mais assistido na TV; o que mais acessam na internet; o tipo de personagem que mais gostam (caso gostem); o que mais gostam no personagem animado preferido; o que mais possuem de artefatos contendo imagens dos personagens animados; se possuem objetos e bonecos de personagens animados obtidos em *fast-foods*; porque produzem trabalhos visuais contendo imagem dos personagens animados (caso produzam); e qual a linguagem mais utilizada para isso. Foram incluídas, em cada questão fechada, diferentes tipos de respostas de forma que contemplasse opções variadas. As questões abertas foram relacionadas às preferências das crianças por jogos, filmes, desenhos animados, personagens animados, revistas em quadrinhos. Em uma das questões abertas foi também solicitada uma breve descrição sobre o personagem preferido. O modelo do questionário aplicado encontra-se nos anexos deste relatório.

2.4.2 Produção Visual

Após aplicação dos questionários, foi proposto aos sujeitos a continuidade da participação na pesquisa, por meio da produção espontânea e livre de um trabalho visual em qualquer linguagem e material que tratasse da relação com o personagem animado preferido. Não foram expostas nenhuma outra orientação ou direcionamento além e diferente deste descrito. O prazo de entrega foi determinado, considerando um período de 7 a 15 dias. Foi necessário, portanto, optar na pesquisa por uma metodologia que considerasse também a análise de imagens.

O método de análise de dados visuais tornou-se uma abordagem nova depois de ter sido usado, por algum tempo, em áreas como antropologia visual. Para Banks (2009), o que levou a um renovado interesse pelas metodologias de pesquisa visual foi o desenvolvimento de estratégias analíticas interpretativas com abordagens mais reflexivas e colaborativas no período pós Segunda Guerra Mundial e, especialmente, a partir da década de 1980. Essa metodologia permite que, através do estudo de imagens incorporadas aos dados, possam ser obtidas informações que não estariam acessíveis por nenhum outro meio.

Existem duas possibilidades de pesquisa visual nas ciências sociais. Na primeira delas, as imagens analisadas são levantadas pelo próprio pesquisador, como, por exemplo, registros fotográficos e gravações para serem utilizados na análise dos aspectos sociais. E, na segunda

possibilidade, a coleta e análise visual é realizada a partir das imagens produzidas ou trazidas pelos próprios sujeitos. No caso desta pesquisa, ambos trajetos foram realizados para obtenção de dados suficientes que atendessem à perspectiva de uma investigação exploratória. Um dos principais objetivos da escolha por esse método foi o de obter, por meio de dados visuais produzidos por pesquisador e por sujeitos envolvidos, informações qualitativas que possibilitassem alcançar mais efetivamente a compreensão sobre a conexão social e pessoal estabelecida entre as crianças e as imagens midiáticas dos personagens animados em diferentes âmbitos e contextos.

2.4.3 Entrevista

Como última etapa de coleta de dados de 21 crianças que produziram e entregaram os trabalhos, 20 participaram de uma entrevista individual, após serem analisados conjuntamente seus dados fornecidos em questionário e os dados visuais produzidos. As outras duas crianças que também entregaram as produções não participaram das entrevistas, pois não compareceram mais às escolas no período em que foram realizadas.

As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos e ocorreram na biblioteca ou em salas e espaços desocupados das escolas, em momentos propícios ou fornecidos pelos demais professores. Cada criança foi esclarecida antes da entrevista sobre o meu objetivo em: compreender algumas respostas fornecidas no questionário, o processo desenvolvido por elas na construção da produção visual e de que forma são estabelecidas as relações com seus personagens preferidos. Foram deixadas à vontade para responder apenas o que quisessem e da forma que considerassem melhor. Algumas entrevistas foram gravadas com uso do gravador de vídeo do celular ou gravador de vídeo da câmera fotográfica, tendo suas fisionomias preservadas.

Gil (2008) esclarece que é por meio da entrevista que se torna possível obter significados específicos sobre circunstâncias quaisquer, por ser possível capturar, no ato da entrevista, posturas e expressões corporais, tons de voz e diferentes tipos de ênfase nas respostas fornecidas. O risco existente nessa metodologia para ele, é obter respostas falsas por motivos conscientes ou inconscientes dos entrevistados devido a possíveis dificuldades de nível emocional, psicológica ou mesmo devido à influência que o entrevistador possa vir a causar.

Descrevo, a partir de aspectos levantados por Gil (2008), que as entrevistas realizadas foram nomeadamente “informais”, sendo recomendadas no caso de estudos exploratórios. Os sujeitos escolhidos para as entrevistas foram crianças que optaram por produzir voluntariamente os dados visuais e, por isso, as mais propícias de serem investigadas considerando o problema da pesquisa.

Estando livres para expressar suas opiniões em relação às perguntas feitas a elas, essa prática é considerada por Jean Piaget (1993) como uma entrevista clínica ou profunda por exigir uma grande habilidade do entrevistador. Reconheço, enquanto pesquisadora, um posicionamento como entrevistadora, de fato, denominado como clínico, pois admito e fomento, por meio de conduta adquirida enquanto educadora, a potencialização da própria fala das crianças. Sinto-me contemplada pelas palavras de Piaget quando ele diz:

O bom entrevistador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar (PIAGET, 1993, p. 11).

Entendo essa postura como uma habilidade adquirida enquanto arte/educadora e com a qual me coloco nas relações com as crianças, a partir de uma escuta que é atenta e que, ao mesmo tempo, busca retornar ao interlocutor as questões extraídas da conversa com ele.

A partir da conduta clínica, foi possível determinadas perguntas de acordo com o desenvolvimento da conversa, além daquelas antes previstas e que configurava, a princípio, uma entrevista semiestruturada. Ainda que cada entrevista tenha se realizado de acordo com as especificidades da circunstância e personalidade de cada criança, existiu a preocupação de obter também dados gerais que pudessem ser comparados e quantificados, ao mesmo tempo. Os dados mais subjetivos e possivelmente mais esclarecedores para a pesquisa foram aqueles respondidos por meio de questões mais amplas e abertas como: “O que você acha disso?” ou “Por que você respondeu isso?” E ainda, “Fale um pouco para mim sobre isso...”.

2.5 Dados

2.5.1 Questionário

Participaram da primeira etapa da coleta de dados 354 crianças matriculadas nos três colégios particulares citados. As crianças matriculadas no 5º ano serão aqui denominadas de Grupo I, as crianças matriculadas no 6º ano de Grupo II e as crianças matriculadas no 7º ano de Grupo III. Do total de crianças que participaram, 54,5% são do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino. As ocupações profissionais dos pais e mães de ambos os grupos com as maiores porcentagens estão descritas no quadro abaixo.

Quadro 1: Quadro de amostras

GRUPO I - 88 Colégio Sagrado Coração de Maria DF	GRUPO II - 121 Colégio Santa Rosa DF	GRUPO III - 145 Instituto Santo Elias - Sobradinho DF
Pais Militares 22,7% Serviço Público 7,95% Bancário 6,81% Advocacia 5,68% Mães Dona de casa 13,66% Serviço Público 12,5% Bancária 7,95% Professora 7,95%	Pais Serviço Público 14,87% Bancário 7,43% Comércio 7,43% Advocacia 6,61% Serviço Militar 6,61% Mães Serviço Público 19% Professora 14,04% Bancária 9,09% Dona de Casa 4,95%	Pais Servidor Público 9,65% Advogado 6,89% Professor 6,20% Militar 6,20% Mães Professora 15,86% Serviço Público 13,10% Dona de Casa 7,58%

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

Os dados obtidos pelo questionário estão relacionados aos principais tipos de acesso utilizados pelas crianças nas mídias, as preferências em relação aos programas, personagens e consumos de artefatos, aspectos comportamentais relacionados às identificações com os personagens animados e o porquê e maneiras de produzir trabalhos visuais. Será apresentado, neste capítulo, apenas a descrição dos dados obtidos, atendo-me às análises e discussões no capítulo III.

2.5.2 Acessos

Apesar da interação atual das crianças com a mídia ser cada vez mais crescente com as novas mídias como smartphone, computador e videogame, a TV ainda é um dispositivo bastante utilizado por elas como entretenimento. Optamos, portanto, pela inserção de questões que nos fornecessem dados relativos aos tipos de programas mais assistidos e o quanto estariam presentes nesses conteúdos as imagens dos personagens animados.

As preferências por gêneros de programas de televisão foram, em primeiro lugar, nos três grupos, os filmes; em segundo lugar, também nos três grupos, as séries e; em seguida, os desenhos animados com um percentual maior no Grupo

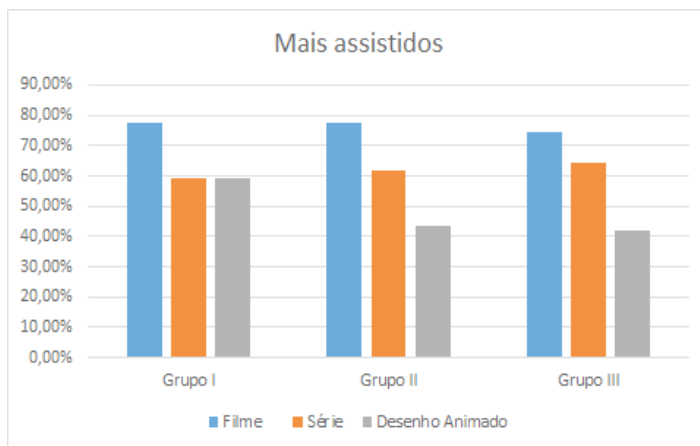


Figura 30: Gênero de programas mais assistidos na TV.
Fonte: (Elaborado pela própria autora)

O acesso mais utilizado pelas crianças na internet para obtenção de informação e entretenimento é no site de hospedagem de vídeos *YouTube*; em segundo lugar, na provedora global de filmes e séries *Netflix* e; em seguida, com um percentual médio nas redes sociais.

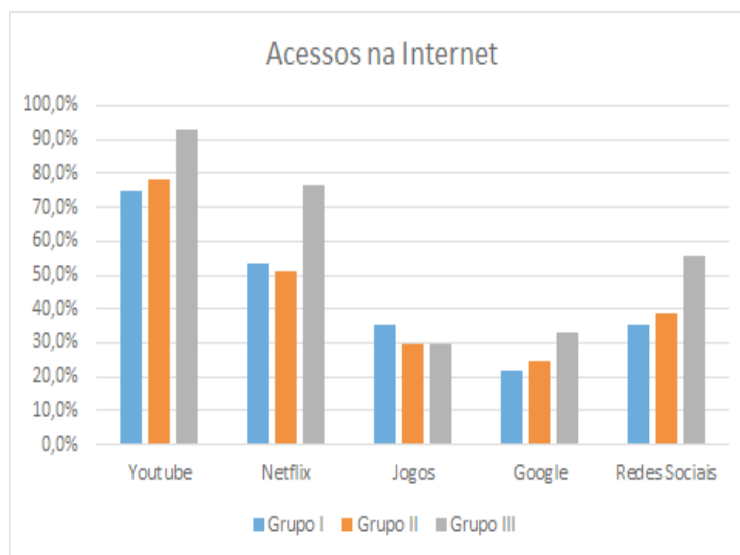


Figura 31: Maiores acessos realizados na internet.
Fonte: (Elaborado pela própria autora)

Os canais mais acessados no *Youtube* pelos Grupos II e III são canais produzidos por *Youtubers*, tendo uma porcentagem menor no Grupo I. Após os canais de *Youtubers*, acessam principalmente canais relacionados à música (clipes, shows) e jogos (tutoriais e jogos).

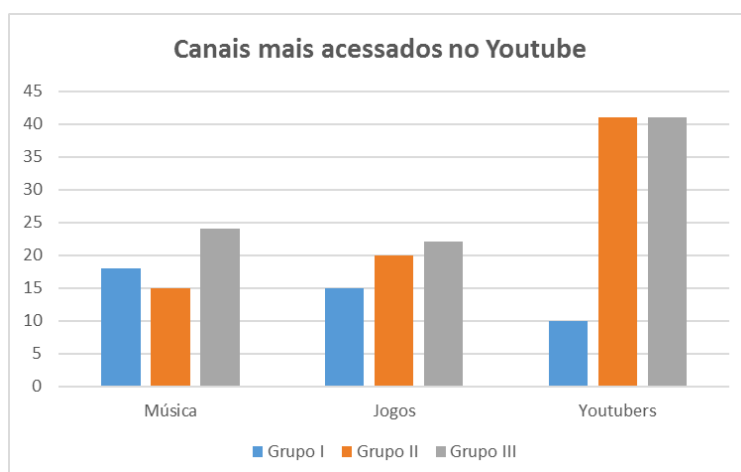


Figura 32: Canais do *Youtube* mais acessados.
 Fonte: (Elaborado pela própria autora)

2.5.3 Preferências

Os dados relativos às preferências das crianças por séries, filmes, jogos, desenhos animados e livros foram obtidos por meio de perguntas abertas e listados abaixo, os conteúdos com maiores percentuais. Apenas a revista em quadrinhos preferida não foi inserida no quadro, por ter sido uma escolha quase unânime em todos os grupos, além também da revista Turma da Mônica Jovem com 14% de todos os grupos.

Quadro 2: Preferências das crianças por séries, filmes, jogos, desenhos animados e livros

Filmes	Séries	Jogos	Livros
Doutor Estranho	Once Upon a Time	Clash Royale	O Diário de um Banana
Grupo I 9%	Grupo I 6%	Grupo I 12%	Grupo I 15%
Grupo II 11%	Grupo II 9%	Grupo II 38%	Grupo II 19%
Grupo III 5%	Grupo III 10%	Grupo III 27%	Grupo III 13%
Esquadrão Suicida	The Flash	Color Switch	Harry Potter
Grupo I 8%	Grupo I 1%	Grupo I 16%	Grupo I 6%
Grupo II 11%	Grupo II 17%	Grupo II 16%	Grupo II 6%
Grupo III 19%	Grupo III 13%	Grupo III 7%	Grupo III 10%
É Fada	The Walking Dead	Minecraft	
Grupo I 6%	Grupo I 3%	Grupo I 25%	
Grupo II 17%	Grupo II 12%	Grupo II 10%	
Grupo III 7%	Grupo III 9%	Grupo III 20%	
	PLL	GTA	
	Grupo I 4%	Grupo I 1%	
	Grupo II 14%	Grupo II 12%	
	Grupo III 9%	Grupo III 15%	
	Stranger Things	Call of Duty	

	Grupo I 0% Grupo II 9% Grupo III 5%	Grupo I 0% Grupo II 10% Grupo III 8% Just Dance Grupo I 2% Grupo II 9% Grupo III 14%	
--	---	---	--

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

2.5.4 Personagens Animados

Os dados obtidos em relação aos personagens animados apontam que o que mais gostam neles é, em primeiro lugar, a personalidade e, em seguida, o comportamento e a aparência física.

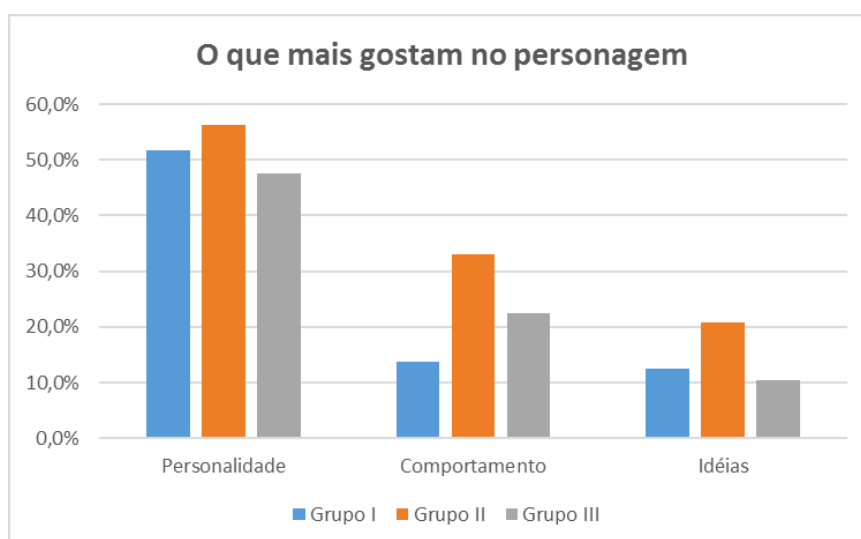


Figura 33: O que as crianças mais gostam nos personagens animados.

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

As crianças preferem principalmente os personagens engraçados, seguidos pelos aventureiros, depois os vilões e, por último, os super-heróis.

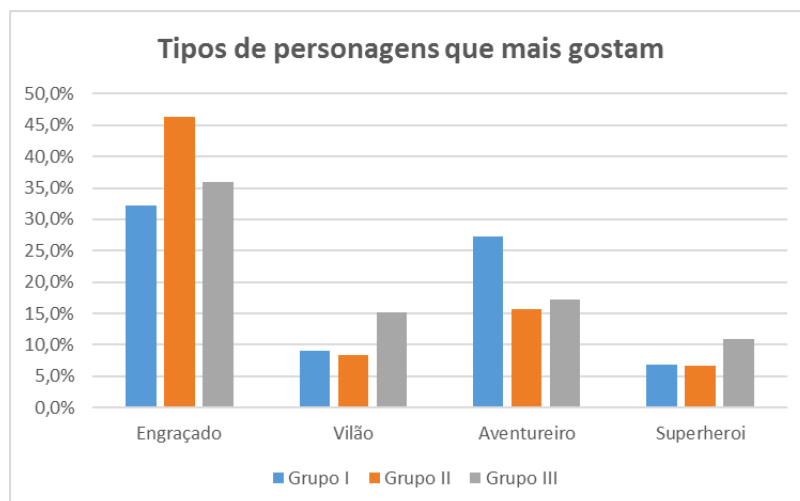


Figura 34: Tipos de personagens animados que as crianças mais gostam.
 Fonte: (Elaborado pela própria autora)

Sobre o motivo de gostarem do personagem preferido, indicaram que é devido, principalmente, por ele ser engraçado/animado/esperto. Os demais motivos são variados e diminuem em porcentagens graduais.

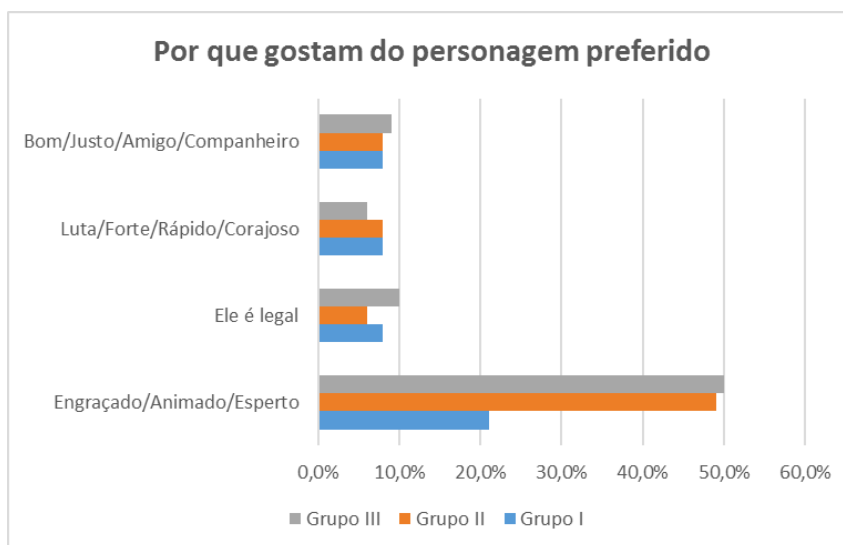


Figura 35: Por que as crianças gostam do personagem animado preferido.
 Fonte: (Elaborado pela própria autora)

2.5.5 Consumo

Em relação ao consumo infantil, foi indicado que os artefatos com imagens de personagens animados mais consumidos são as roupas e acessórios. Jogos de personagens animados também é um consumo significativo no Grupo II e no Grupo III. Os artefatos com imagem de personagens animados mais desejados pelas crianças são bastante variados, mas indicam, em primeiro lugar, o desejo de obterem as roupas e acessórios, seguido depois pelo pôster. Os brinquedos e acessórios, em geral (canetas, capa de celular, boné, bottom, garrafa), são citados e, por último, com uma percentagem baixa os materiais escolares, livros e revistas.

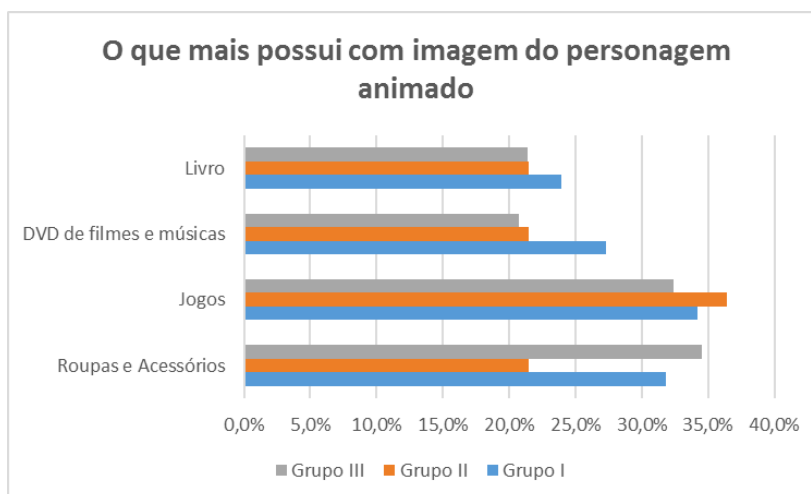


Figura 36: O que as crianças mais possuem com imagem dos personagens animados.
Fonte: (Elaborado pela própria autora)

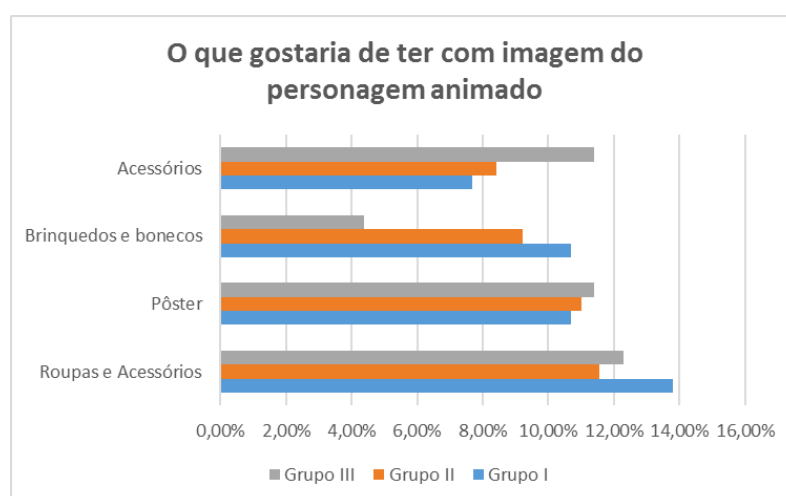


Figura 37: O que as crianças mais gostariam de ter com imagem dos personagens animados.
Fonte: (Elaborado pela própria autora)

2.5.6 Produções Visuais

Os motivos que levam as crianças a produzirem trabalhos visuais com imagens de personagens animados em contexto extraescolar e escolar, quando os produzem, são diversificados, mas, principalmente, porque se sentem felizes fazendo isso, por não terem mais nada para fazer, por que se identificam, porque acham os personagens animados bonitos e para decorar os trabalhos escolares.

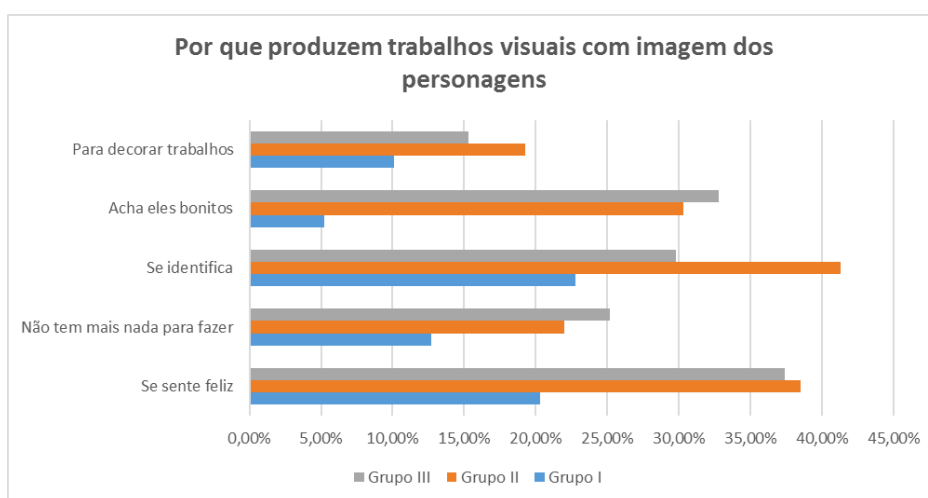


Figura 38: Principais motivos pelos quais as crianças produzem trabalhos visuais com a imagem dos personagens animados.

Fonte: (Elaborado pela própria autora).

A linguagem preferida pelas crianças para a realização das produções visuais com imagens de personagens animados é o desenho em papel e, em seguida, a pintura e o vídeo. Outras linguagens também foram indicadas, porém em pequenas porcentagens como: desenho no computador, livros, gibis, esculturas e bonecos.

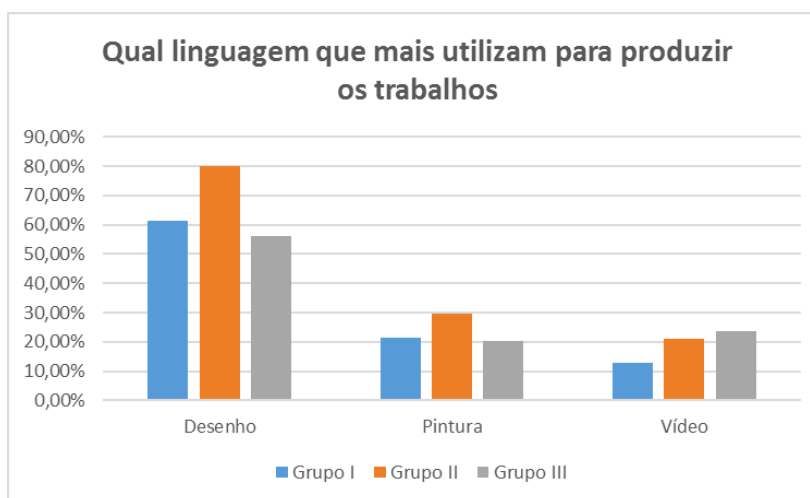


Figura 39: Linguagem mais utilizada pelas crianças em suas produções visuais.

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

2.5.7 Dados Visuais

Foram produzidos e entregues 21 trabalhos visuais, sendo: 10 realizados pelo Grupo I, 2 realizados pelo Grupo II e 9 realizados pelo Grupo III. Destes, 17 foram realizados em desenho sobre papel; 1 em *Stop Motion*, utilizando aplicativo de celular; 1 escultura de papel e 2 desenhos digitais feito no programa CorelDraw. As imagens dos trabalhos produzidos estão disponibilizadas nos anexos do relatório e serão novamente apresentadas e analisadas no capítulo seguinte, portanto faço aqui apenas a descrição do conteúdo produzido em quadro expositivo.

Grupo I

Sujeito 1: <i>Steven</i> (desenho animado Steven Universe)
Sujeito 2: <i>Neymarzinho</i> (Gibis Turma da Mônica)
Sujeito 3: espelho <i>Lazuli</i> , elemento do desenho animado <i>Steven Universe</i> .
Sujeito 4: título do filme <i>Frozen</i>
Sujeito 5: casa do personagem Bob Esponja
Sujeito 6: Pokemon tipo dragão
Sujeito 7: <i>Stop Motion</i>
Sujeito 8: Pokemon Golem
Sujeito 9: Homem-Aranha e outro não identificado
Sujeito 10: não identificado (sem entrevista)

Grupo II

Sujeito 1: <i>Arlequina</i> (filme Esquadrão Suicida)
Sujeito 2: <i>Kirito</i>

Grupo III

Sujeito 1: <i>Batman: Under the Red Hood</i> ,
Sujeito 2: <i>Flash</i>
Sujeito 3: <i>Cheshire</i> (filme Alice no País das Maravilhas)
Sujeito 4: <i>Serumun</i>
Sujeito 5: <i>Pequeno Príncipe</i>
Sujeito 6: <i>Batman</i>
Sujeito 7: <i>Hinata Shoyo</i>
Sujeito 8: <i>Princesa de Fogo</i> (desenho Hora de Aventura)
Sujeito 9: <i>Lady Bug</i>

2.5.8 Entrevistas

Após coleta e análise bruta e conjunta dos dados encontrados no questionário e das produções visuais das crianças que entregaram, foram elaboradas perguntas semiestruturadas, para realização das entrevistas – terceira etapa da pesquisa de campo.

A construção das perguntas teve como objetivo iniciar o diálogo com cada criança para, ao longo da conversa em aberturas mais espontâneas, coletar revelações sobre as relações com os personagens animados mais reveladoras. Alguns aspectos observados anteriormente nos dados do questionário e na análise das produções visuais foram apenas confirmados por algumas crianças e outros interpretados e justificados por outras, em discussões relativizadoras e de acordo com os pontos de vista adotados por cada uma.

Foram realizadas 20 entrevistas, 9 com crianças do Grupo I, 2 com crianças do Grupo II e com 9 crianças do Grupo III. No quadro abaixo estão inseridos os principais tópicos das entrevistas que levantaram aspectos importantes para as análises e que serão distribuídos no capítulo seguinte.

Quadro 3: Tabela de tópicos principais coletados nas entrevistas fornecidas.

1. Acessos: especialização de canais, distribuição e compartilhamento <i>-YouTube</i> <i>- Apropriad-se das canções produzidas para os filmes animados do cinema.</i> <i>- Uso de canais especializados em culturas coreana, anime, linguagens específicas, tutoriais de jogos e espoliers</i> <i>-Youtubers (projeção e desejo de serem produtores de conteúdos criando canais no youtube)</i> <i>Compartilhamento social das referencias através da escola, amigos e familiares como forma de pertencimento social e projeção</i>
2. Humor
3. Identificação e Projeção Social nos personagens animados e seus artefatos (<i>vilões, animes, princesas, proteção</i>)
4. Desenho, Cópia e Apropriação

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO

Sendo o objetivo geral da pesquisa compreender o porquê da apropriação recorrente infantil de imagens dos personagens animados em seus trabalhos visuais, as metodologias empregadas (observação participante, questionário, análise de dados visuais e entrevista) possibilitaram: identificar os principais meios de acessos utilizados por elas, em nossa atualidade, para visualização das imagens dos personagens animados; reconhecer as preferências infantis por determinados produtos midiáticos e artefatos culturais; descrever as práticas sociais de naturalização das imagens de personagens animados no cotidiano escolar e extraescolar e; analisar como as crianças estão se expressando comportamentalmente e visualmente, tendo como referência os personagens animados.

O primeiro dado a ser considerado refere-se à diminuição da quantidade de crianças que participaram da primeira etapa da pesquisa (questionário) para a segunda e terceira etapas (produção visual e entrevista). Após coleta de dados com questionário, as escolas iniciaram o fechamento do semestre, e em duas delas alguns alunos entraram de férias escolar e em outra realizavam os estudos para as últimas provas. Me dispus, então, em receber os trabalhos em dias e horários extras ao prazo combinado, além da possibilidade de serem entregues ao professor (a) responsável pelo acompanhamento da pesquisa. Aqueles que entregaram o trabalho proposto demonstraram um envolvimento e interesse maior na continuidade da participação. A quantidade de trabalhos visuais e crianças que fizeram parte das demais etapas de coleta de dados (produção visual e entrevistas) foram significantes de acordo com a necessidade de dados qualitativos que atendessem uma interpretação mais subjetiva do problema.

A representatividade dos gêneros masculino e feminino resultou equilibrada com 54,5% de crianças do sexo feminino e 45,5% do sexo masculino, contribuindo para uma observação do comportamento e preferências infantis nessa faixa etária que contemplasse ambos os sexos. As ocupações profissionais dos pais e mães das crianças participantes são principalmente relacionadas aos setores de serviço militar, público, bancário, advocacia e comércio. Mas, a ocupação das mães como dona de casa e professora também ficou evidenciado.

Em pesquisa desenvolvida pela TIC Kids Online Brasil, em 2015, não foram observadas diferenças importantes entre os sexos feminino e masculino, quanto aos usos de

meios de acessos aos conteúdos midiáticos, em geral. Apenas o uso e acesso a jogos ficou evidenciado como uma prática mais realizada pelos meninos. Também foi apontado que o fator socioeconômico configura um fator de influência sobre os usos e frequência de acessos aos conteúdos por crianças e adolescentes, sendo diretamente proporcional à renda familiar e à classe social. No entanto, revelou também que, ao longo de suas pesquisas, as diferenças entre as classes vêm diminuindo, sendo as disparidades maiores em práticas que exigem conexões à Internet com maior velocidade ou relacionadas a acessos que exigem dispositivos específicos, como acessar pelo telefone celular.

3.1 Os Acessos: Novas Plataformas para Obtenção das Imagens Midiáticas Infantis

Os gêneros de programas de TV preferidos das crianças são: filme, série e desenho animado. Foram questionadas a respeito do que assistem na televisão, por considerarmos que, mesmo após a revolução digital nos anos 1990 e o surgimento de novos meios de acesso aos conteúdos midiáticos, as plataformas tradicionais, dentre elas a TV, continuam sendo utilizadas.

As emissoras de TV abertas são negócios que movem muito dinheiro com publicidade, sendo uma junção de tecnologias de produção, transmissão e direitos autorais. A definição de televisão para Newton Guimarães Cannito (2010) vai além de um aparelho técnico de transmissão, para ele a televisão é uma linguagem específica de audiovisual como experiência cultural para os espectadores que ele sintetiza da seguinte forma:

Estaria mais ligada ao jogo do que à narrativa, mais um fluxo do que um arquivo, está mais para a arte pop do que para a arte clássica, trabalha com séries e com processos vivos (e não com produtos prontos). Por fim, a televisão não é teatro, não é cinema, nem internet. É uma mistura de circo e rádio. (CANNITO, 2010, p. 41).

Para Cannito (2010, p. 27), mesmo sendo a TV, em nossa contemporaneidade, um aparelho utilizado para acessar a internet, isso não significa que o seu uso será anulado. Ele resume essa lógica da seguinte forma: “Em vez de se tornar “mais cinema”, “mais internet” ou “mais celular”, a televisão será ainda mais televisão.

Atualmente, mesmo sendo ainda bastante utilizadas, as plataformas tradicionais, como a TV, possuem o desafio de enfrentar a concorrência das demais plataformas surgidas com a tecnologia digital. Segundo a Revista Exame (2015), as pessoas estão vendo vídeos no

computador e *Smartphones*, tanto ou mais do que ver TV. Foi indicado, também, que o número de pessoas que assistem algum tipo de vídeo disponível em serviços como *Netflix* ou *Youtube* está apenas um pouco abaixo do número de pessoas que veem TV aberta ou paga. O presidente do serviço *Netflix* disse à Revista Exame que, em um futuro não muito distante, a função da TV poderá ser um grande *iPad*, dispositivo que utiliza um sistema operacional entre o *iPhone* e *Macbook*. A ideia de programação do serviço fornecido pelo *Netflix* é diferente da TV, pois, além de criar seus próprios conteúdos, disponibiliza os programas e filmes produzidos e distribuídos pela TV e pelo cinema. Com o surgimento de empresas como *Netflix* e *Youtube*, a TV paga se viu obrigada a repensar sua programação, multiplicando os canais e ofertas de conteúdo. Enquanto a lógica de linguagem da TV precisa ser compreendida pela maioria das pessoas e, por isso, a programação é tradicionalmente pensada de acordo com horários e perfis demográficos, no *Netflix* o comportamento de cada indivíduo é armazenado e destrinchado através de *softwares* de análise de dados que registram o que cada usuário viu, em que ordem, quantos episódios de uma só vez e se começou a assistir a uma série e parou no meio. Essa análise comportamental dos assinantes permite dar origem a uma programação baseada em indivíduos; uma transformação radical das estratégias de alcance tradicional da TV (TEIXEIRA JR, 27/04/2015, *online*).

O que interessa à discussão sobre os usos de antigas e novas plataformas de acesso a conteúdos midiáticos, tais como *Netflix* e *Youtube*, é a consideração posta por Cannito (2010, p. 26), de que acessar a internet pela televisão não significa que a TV se tornou internet e, por isso, segundo ele, não deixa de ser utilizada, pois todo usuário sabe a diferença entre um videogame e uma televisão, e existem diferenciações marcantes entre cada aparelho e plataforma de acesso.

Os meios de acessos apontados como mais utilizados na internet foram: o serviço *YouTube*, em primeiro lugar, e o serviço *Netflix*, em segundo lugar. O *Youtube* é um site de compartilhamento de vídeos, lançado em 2006, que recebe a visita de 1 bilhão de pessoas que assistem diversos vídeos, por dia. Sua audiência por usuários cresce 50% ao ano, sendo o Brasil o segundo país no mundo nos *rankings* de audiência, atrás apenas dos Estados Unidos. Depois do *Youtube*, o meio de maior acesso é o serviço *Netflix*, lançado em 2005, e comprado pelo *Google*, um ano e meio depois, fornecendo, *online*, a transmissão de filmes e séries de TV. (TEIXEIRA JR, 27/04/2015, *online*).

A junção de antigas interações com as novas plataformas de acesso é vista por Jenkins (2009) como característica da Convergência Midiática. O fluxo de conteúdos entre diferentes

plataformas é considerado, por ele, como Convergência dos Meios de Comunicação, sendo movido devido à: “*cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam*” (p. 29). A definição de convergência, para ele, abrange não só as transformações tecnológicas, mas também as de mercado, cultura e aspectos sociais, sendo necessário compreender que essa convergência é mais do que um processo tecnológico unindo diferentes funções em um mesmo aparelho, mas sim uma transformação cultural que motiva os consumidores, no caso desta análise as crianças, a procurarem novas informações e conexões de conteúdos de mídia por estarem dispersos e fragmentados.

As redes sociais não foram apontadas como meio de acesso mais utilizado pelas crianças, nessa faixa etária, e quando possuem uma conta não realizam ainda muitas postagens. Na pesquisa TIC Kids Online Brasil, de 2015, a respeito disso, foi apontado que o acesso e uso de redes sociais por crianças e adolescentes, no Brasil, é feito principalmente entre os mais velhos, de 15 a 17 anos (96%) e 13 a 14 anos (93%). Esse percentual cai para 79%, entre as crianças de 11 a 12 anos de idade e um percentual menor ainda, de 9 a 10 anos (63%), com destaque para plataformas, como o *Facebook* (50%) e o *WhatsApp* (47%). As atividades mais realizadas por crianças e adolescentes na Internet estão ligadas ao entretenimento e pesquisa escolar de informações para fazer trabalhos, além da ação de baixar aplicativos que vem ganhando destaque.

Os dados apontaram a preferência para gêneros de programas que possuem como característica audiovisual, serem imagens em movimento fechadas por possuírem tempos determinados de projeção em narrações próprias. O modelo de recepção do filme está mais ligado ao cinema, mesmo sendo transmitido pela TV, por envolver um período de transmissão maior e contínuo por duas horas, considerado longa-metragem. A série e os desenhos animados possuem um número indefinido de emissões, chamados de episódios. São narrativas contadas através de imagens em movimento que podem ser serializadas, repetidas e fragmentadas, diferente do filme em cinema que emite em fluxos incessantes. (CANNITO, 2010).

A imagem em movimento é um tipo de comunicação dinâmica, podendo se mover em lenta ou rápida velocidade. Essa técnica fascina o homem, desde a pré-história, com as primeiras tentativas de representações dos animais correndo como se estivessem vivos. Com o passar do tempo, as técnicas de representação do movimento da realidade foram sendo

aprimoradas com a manipulação visual do tempo e do espaço, causando diferentes tipos de efeitos psicológicos e estéticos.

3.1.1 *YouTube*: serviço de distribuição e circulação midiática infantil

As imagens em movimento audiovisual de filmes, séries e desenhos são serializadas, repetidas e fragmentadas nos serviços digitais fornecidos pela *Netflix* e *Youtube*, apontados como principais meios de acesso das crianças para alcance das referências midiáticas. Apesar de encontrarmos hoje, no *Youtube*, vídeos com tempo prolongado, o padrão de tempo dos vídeos aceitos para postagem era de 15 minutos, inicialmente; enquanto, em redes sociais mais recentes como *Instagram*, lançado em 2015, o tempo máximo é de 60 segundos apenas. Existe uma tendência real para a diminuição do tempo de exibição das imagens em movimento. Em pesquisa desenvolvida por Fusari (1985), é observado que a produção de longa metragem estava diminuindo e aumentando a produção de animação de curta metragem. Magalhães (2007) cita a pesquisa de Garcia Ferrés (1996), quando descreve que a velocidade entre os cortes de cenas nos programas passa a ficar, cada vez mais rápida, comparado ao que era feito entre 1940 a 1987. Essa estimulação sensorial da visão e audição mais rápida encontra-se presente nos programas infantis, comerciais, vídeos e no próprio comportamento das crianças que, muitas vezes, mudam constantemente os canais e programas, buscando encontrar algo mais interessante. Magalhães (2007, p. 73) vê isso como uma espécie de fragmentação da realidade, devido a velocidade da informação. Ele considera que se perde o conteúdo e o sentido humano de percepção da realidade fica alterado.

Os relatos das crianças sobre os usos que fazem da plataforma *Youtube* revelou que é por meio dos vídeos postados que elas se apropriam das canções produzidas para os filmes animados do cinema. O sujeito 1 do Grupo I, por exemplo, disse que busca as músicas do seu desenho preferido no *Youtube* para ouvir “10 vezes” e decorá-las. Semelhante a este relato, o Sujeito 4 do Grupo I disse já ter visto seu filme preferido 6 vezes no *Netflix*, desejando ver ainda mais. Pillar (2001, p. 126) aponta em suas pesquisas que as crianças assistem ao mesmo vídeo por diversas vezes. Essa repetição lhes traz segurança por saberem que as coisas não se modificaram. Podemos observar esse comportamento, desde novas, quando as crianças solicitam aos adultos que leem e releem as mesmas histórias, quase que diariamente, confortando-as e acalmando-as antes de dormir.

Atualmente, o vídeo de um trecho de filme lançado no cinema ou de uma canção musical relacionada a ele é disponibilizado no *Youtube*, cumprindo a função de poder ser acessado a qualquer momento pela criança, assim como o DVD. Isso permite a ela, a obtenção de informações antes não obtidas ou compreendidas, aprimorando e reforçando suas preferências e identificações. Para Jenkins (2015, p. 68), a repetição e a fragmentação agrega mais valor aos conteúdos, pois podem ser remanejados para se encaixarem aos interesses pessoais do ouvinte.

Jenkins (2015, p. 90) relata que as possibilidades de reprodução e fragmentação criadas pelas novas tecnologias permitiram um distanciamento maior em relação aos textos e narrativas, por criarem a percepção de familiaridades e reflexões antes não alcançadas em uma proximidade muito intensa e de distanciamento apenas irônico. Segundo ele, a cada nova repetição, o entendimento é mais elaborado, contribuindo para as inferências pessoais e compartilhamentos em grupos. Diz ainda que, apesar de exaurir o sustento emocional da narrativa, assistir várias vezes pode ser uma forma de satisfazer os desejos, recriando o texto de forma produtiva por tornar os significados mais pessoais e sustentar uma experiência emocional mais intensa. Será exibido um vídeo antes de iniciar-se a defesa da pesquisa, como forma de ilustrar o fascínio das crianças pela repetição. Nele, poderá ser apreciado imagens de uma criança de 4 anos fantasiada, que, semanalmente, solicita a repetição de determinadas cenas do filme *Frozen* para cantar a principal canção da narrativa e imitar a coreografia encenada pela personagem principal, *Anna*. A encenação é repetida pela criança, segundo sua mãe, desde os 2 anos de idade.

3.1.2 *YouTubers* como projeção social para as crianças

Um dado a ser considerado refere-se ao fato de 41% da preferência das crianças dos Grupos II e III serem por canais de *YouTubers*. O termo é utilizado para se referir aos produtores de canais de vídeos postados com determinada frequência e geralmente apresentados de forma despojada, improvisada e com humor. Alguns *YouTubers* postam conteúdos específicos de alguma área do conhecimento, enquanto outros criam paródias de banalidades e assuntos sobre quase tudo do cotidiano. Qualquer pessoa pode ser um *Youtuber*, bastando criar um canal de postagens de vídeos com conteúdos e estratégias que alcance o interesse de um público. Alguns *YouTubers* são famosos, devido a quantidade de seguidores

que possuem, produzindo, geralmente, vídeos tutoriais ou relacionados às mídias e produtos de entretenimento.

Segundo perspectiva de Jenkins (2015), os *Youtubers* podem ser considerados como produtores contemporâneos da cultura popular, por se apropriarem das novas tecnologias fazendo novamente circular os conteúdos fornecidos pela mídia tradicional com novos significados. Produtores como os *Youtubers*, que são telespectadores e retiram dos meios de comunicação os conteúdos que reelaboram e alteram colocando-os de volta em circulação, fazem parte de uma cultura nomeada, por Jenkins (2015), como participativa. É um termo utilizado por ele para se referir à mudança no modo como as pessoas se relacionam com os meios de comunicação, enxergando, em si, enquanto consumidores de mídia, como possíveis participantes formando novos conteúdos. Alguns teriam mais habilidades do que outros para participar dessa cultura emergente. Como essa interação acontece em um contexto com regras complexas e novas para todos, ele pontua que a forma como ocorre: “nenhum de nós entende por completo” (p. 30).

Devido às novas mídias suportarem muita diversidade e permitirem que o mesmo conteúdo transite por diferentes canais com custos de produção e distribuição reduzidos, o nível de participação, através delas, pode ser muito grande com os novos acessos. A participação livre possibilita que qualquer pessoa possa consumir, arquivar, comentar, apropriar-se e colocar os conteúdos de volta em circulação. Jenkins (2015) considera bastante poderoso, em termos de comunicação, a ação de retornar o conteúdo para a circulação com alguma intervenção de quem o consumiu. Esta consideração parece justificar o sucesso repentino alcançado por *Youtubers*, como os citados pelas crianças na pesquisa (*Felipe Netto, Luba, Kéfera, Whindersson Nunes*). As postagens de vídeos desses *Youtubers* têm superado a quantidade de visualizações dos vídeos de famosos da televisão e do cinema. Devido ao sucesso promovido pelos fãs nas redes sociais, alguns deles alcançam uma visibilidade midiática tão grande que passam a ser considerados pela mídia institucionalizada.

Whindersson Nunes é um desses exemplos no Brasil. Nascido em Bom Jesus, interior do Piauí, começou a fazer as postagens em seu canal no *YouTube*, quando tinha 15 anos, atingindo mais de 12 milhões de seguidores e somando em média de 800 milhões de visualizações. A projeção foi tão grande que, em pouco tempo, passou a se apresentar nos palcos em diferentes estados do Brasil, com um *stand up* de humor sobre sua vida e a relação com a mãe, atingindo mais de 200 mil espectadores. Seus vídeos possuem um conteúdo

diversificado que inclui vlogs, paródias, músicas autorais e críticas de filmes. (www.whindersson.com.br/).

Muitos dos *Youtubers* citados pelas crianças na pesquisa são produtores de conteúdos relacionados aos filmes, jogos e desenhos infantis produzidos pelas mídias. Esse tipo de produção pode ser considerado, segundo Jenkins (2015, p. 23), como uma característica da Cultura do Fã dentro da lógica de uma Cultura Participativa. Nesse sentido, os fãs são consumidores de mídia que também produzem criações independentes, por meio de caminhos alternativos com ideias pessoais baseadas no conteúdo original posto em circulação. As criações dos fãs costumam ser geralmente expressas em fanfictions (escrita), fanvídeos (vídeos), fanarts (produção visual) e fanzines (gibi).

Podemos observar que os *Youtubers* preferidos das crianças se tornam visíveis socialmente quando assumem-se como fãs midiáticos ao produzir conteúdos relacionados aos filmes, jogos e desenhos já postos em circulação. Esse tipo de fenômeno proporcionado pelos novos acessos e distribuições midiáticas tem estimulado, nas crianças, o desejo de também serem *Youtubers*. Quando as crianças admiram e se veem nessas pessoas como modelos de projeção social estão se constituindo, cada vez mais, como fãs de produtores midiáticos que são também fãs. Elas estão desejando, cada vez mais, pertencer a essa cultura, devido ao fascínio existente pelas grandes produções midiáticas infantis, crescentemente superproduzidas e direcionadas a elas. Isso demonstra, a meu ver, uma presença marcadamente forte da Cultura do Fã em uma cultura participativa infantil no Brasil que, apesar de incipiente, vem se constituindo de tal forma que é necessária uma discussão ou pesquisa mais aprofundada sobre isso.

Algumas crianças estão, de fato, criando canais e produzindo algum conteúdo no intuito de tornarem-se conhecidos. Esse comportamento de projeção foi observado no Sujeito 7 do Grupo I, que revelou já ter pensado em criar um canal no *Youtube*. A mesma vontade de criar um canal para postagens de vídeos próprios no *Youtube* foi revelada pelo Sujeito 1 do Grupo II, com o intuito de apresentar coreografias de hip hop feitas por ele e uma amiga. Já o Sujeito 6 do Grupo I revelou ter criado um canal para postagens de vídeos sobre o jogo *Minecraft*, com planejamento de postagens de 3 em 3 dias.

Em artigo desenvolvido para a pesquisa TIC KIDS 2015 (Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil), é apresentada uma situação que vem ocorrendo no Brasil e que considero importante trazer para uma discussão sobre o fascínio das

crianças pelos *Youtubers* e o consequente desejo delas de serem produtores de canais de vídeos no *Youtube* para projeção e visibilidade social. É apontado que *Youtubers* mirins já é uma realidade no Brasil que tem gerado, inclusive, um número grande de seguidores e visibilidade, chegando alguns vídeos a ter 2 milhões de visualizações.

A pesquisa confirma que as crianças veem os *Youtubers* como ídolos, o que as motivam criar seus próprios canais, por almejar a fama e celebridade. O problema desta situação está na vulnerabilidade das crianças, diante dos apelos de consumo envolvidos nas produções dos vídeos e o impacto da responsabilidade assumida por essa produção em suas rotinas, podendo ser caracterizado como um trabalho infantil artístico e demandar um compromisso assumido como produtor. Como são regidas pela liberdade de expressão, nos vídeos que produzem, elas dançam, cantam, protagonizam de tudo, além de investirem em tutoriais de jogos e *spoilers* de filmes.

As questões que envolvem a produção de canais de vídeos, por crianças que buscam se espelhar na visibilidade alcançada pelos *Youtubers*, e que devem ser consideradas, dizem respeito ao fato de não existirem critérios que possam julgar estes conteúdos como uma manifestação artística e participativa. Além disso, o compromisso assumido pela criança em criar o canal pode qualificar a situação como um trabalho, além de que, ao produzir conteúdos relacionados às suas referências midiáticas, estão promovendo também determinados produtos e marcas, atuando no âmbito da publicidade. É relatado no artigo, inclusive, que muitas dessas crianças *Youtubers* mirins recebem produtos e patrocínios de empresas para divulgar em seus canais em troca de encontros com o público e celebridades.

Portanto, creio ser confuso e complexo afirmar que os conteúdos produzidos pelas crianças em canais no *Youtube* sejam, de fato, parte de uma Cultura Participativa Infantil, caracterizando mais, a meu ver, como uma projeção social e uma tentativa de produção artística que ainda não possui as ferramentas e conhecimentos necessários para uma circulação ou investimento.

3.1.3 Analisando o Letramento Midiático oferecido por *YouTubers*

Nos dados levantados pelo questionário, foi apontado que as crianças conhecem e realizam buscas por determinados conteúdos midiáticos em canais especializados do *Youtube*. Os canais especializados possibilitam que o usuário encontre informações visuais mais específicas sobre determinado assunto.

Durante as entrevistas, conversei com algumas crianças buscando compreender o conhecimento que possuíam sobre suas buscas e interesses. O sujeito 3 do Grupo III relatou acessar frequentemente o canal *K-pop* e o canal *Anitube* no *YouTube* para buscar conteúdos especializados na cultura coreana e nos animes. O Sujeito 7 do Grupo I, por sua vez, acessa canais especializados do *Youtube* sobre *Stop Motions*, tendo inclusive descoberto tais canais, devido a outra busca especializada por *Lego*. O termo *spoilers* foi mencionado pelo Sujeito 6 do Grupo III, ao dizer que busca no *Youtube* canais que revelem informações secretas sobre o seu desenho preferido. Este termo se refere a qualquer fragmento de uma fala, texto, imagem ou vídeo que se encarregue de fazer revelações de fatos importantes sobre o desfecho de uma trama de filme, série ou desenho animado. Não consegui, porém, de nenhuma delas um esclarecimento sobre o que seria *K-Pop*, a técnica em si do *Stop Motion* ou o significado e sentido de ser *spoiler* de conteúdos midiáticos.

Sobre a especialização de conteúdos fornecidos de forma massificada, Orlando Miranda (1978) considera que a maneira como é feito o conteúdo, lido e difundido não implica em “massificação”, mesmo sendo multisignificativo por atender ao prazer de um público variado. Maria Lúcia Santaella (1996, 18-19) ressalta ainda que:

Sob o ponto de vista da programação das mídias de massa (rádio e televisão), há vários fatores que apontam mais para a especialização, diversidade e multiplicidade do que para a massificação e homogeneidade como a globalização poderia levar a prever.

Ela afirma que a multiplicação de canais de TV gera a especialização e especificidade da programação para cada canal. Isso se torna fator de destaque por permitir que, dentro de um contexto global midiático, seja criado um recorte que também propicia a criação de identidades mais plurais e transitórias. Jenkins (2009), quanto a isso, diz que a mídia personalizada foi também um dos ideais da revolução digital, no início dos anos 1990, por buscar nos libertar dos meios de comunicação para as massas, ao escolhermos consumir apenas conteúdos considerados significativos para nós.

Por meio dos canais especializados no *Youtube*, as crianças conseguem, hoje, um acesso mais específico sobre seus produtos midiáticos preferidos. Muitas vezes, tais canais são especializados em conteúdos de outras culturas como a coreana e a americana, reforçando identidades e consumos globalizados. A escolha por determinados conteúdos e acessos

especializados de entretenimento infantil pode, aparentemente, denotar um comportamento infantil considerado como competente e protagonista em termos midiáticos. Os termos protagonismo e competência, nesse caso, estariam relacionados ao fato das crianças fazerem escolhas próprias em relação ao que mais lhes agrada, diante da diversidade de opções, diferenciando, inclusive, de escolhas de programas dos próprios pais como jornalismo e novelas.

Objetivando conhecer e compreender o conteúdo de alguns canais especializados acessados pelas crianças, busquei o canal *K-Pop* no *YouTube* para analisá-lo. Deparei-me com certa dificuldade para compreender do que na verdade se tratava, encontrando apenas vídeos de música coreana. Encontrei, no entanto, vídeos produzidos pelos *Youtubers* preferidos das crianças (Whindersson Nunes e Felipe Neto), que tratam de análises do canal *K-Pop*. Considerei pertinente à pesquisa conhecer este canal especializado e utilizado pelas crianças, por meio, justamente, da análise de seus principais referenciais de conteúdos midiáticos.

Os vídeos produzidos pelos *Youtubers* são intitulados como: “Reagindo a *K-Pop* - Whindersson Nunes” e “Reagindo a *K-Pop* - Felipe Neto”. O comportamento de ambos os “astros” é de um pré-adolescente agitado, eufórico e antenado com as tendências midiáticas, utilizando linguagens com efeitos sonoros diversos e vestimentas bastante relacionadas ao universo jovem. Neles, fazem uma suposta “análise” do que seria o *K-Pop*, utilizando, inclusive, nos títulos dos vídeos, termos próprios da pesquisa em recepção, como “reagir”. Faço abaixo breves “análises” dos vídeos produzidos pelos *Youtubers* sobre o canal *K-Pop*.

3.1.4 Reagindo a *k-pop* - Whindersson Nunes

Whindersson Nunes é apresentado a vídeos de música e coreografias coreanas encontrados no canal *K-Pop* por uma apresentadora. Enquanto assiste aos vídeos, expressa reações como: “rapaz, o adolescente japonês que a gente vê na televisão não é bonito desse jeito, não viu?” e “essas coreografias são mais sofisticadas mesmo”. Ao final, aprova e aceita o desafio de criar coreografias de forró influenciadas pelo estilo musical *K-Pop*. Também insinua como seria o seu semblante se fosse um coreano. Durante todo o tempo em que analisou o vídeo musical do canal *K-Pop*, segura e brinca com um balão do personagem animado *Pikachu*, do jogo *Pokémon* pertencente à Nintendo e um dos principais mascotes de jogos e desenhos animados japoneses. Até o momento em que foi feito o acesso a esse vídeo, já haviam 91.357 visualizações.

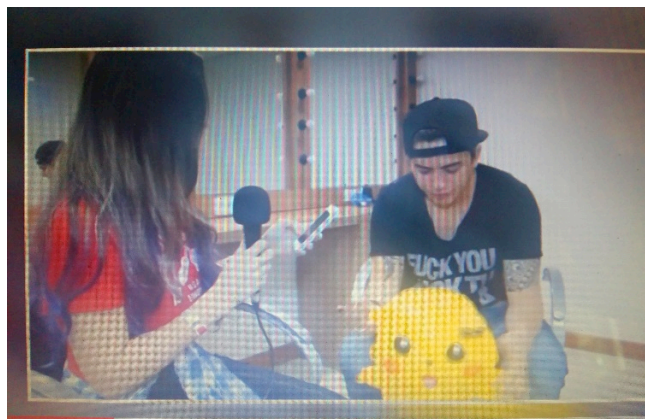


Figura 40: Imagem do vídeo “Reagindo a k-pop - Whindersson Nunes”, em que o *Youtuber* segura o personagem animado Pikachu

Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=R2ZJvi4-inY>)

3.1.5 Reagindo a *K-Pop* - Felipe Netto

Na análise que Felipe Netto faz de clipes musicais coreanos do canal *K-Pop*, ele inicia dizendo que, há muito tempo, os fãs o pedem isso todos os dias e que mais tempo ainda ele levou para alguém lhe dizer o que é afinal *K-Pop*. Fornece finalmente sua explicação aos fãs do que se trata *K-Pop*: “É a música. Só isso que eu descobri. Eu não sei o que é exatamente. Eu sei que vem da Coréia e tem a ver com música. Nunca vi nada relacionado e, pela primeira vez, vou fazer isso”. Segue dando dicas de equipamentos tecnológicos para, em seguida, acompanhar os clipes musicais coreanos. Farei a descrição e discussão apenas da análise feita por ele a respeito do primeiro clipe musical coreano visto no seu vídeo.

O clipe coreano é uma narrativa visual sobre uma canção de amor e um suposto relacionamento entre uma mulher e um homem. No desenrolar de sua análise, por não ter conhecimento da língua coreana, Felipe Netto faz comentários do tipo “não tô entendendo! É uma travesti? Ah...! Entendi agora que é ela cantando! ”. Compara a mudança brusca de feições de um dos atores, com o distúrbio bipolar, anunciando que a pessoa deve se tratar com remédios e que em momentos de surto pode sair dando “porradas”. Mais à frente, refere-se à expressão facial feita pela atriz como “boca de cozinha”. Menciona a ocorrência de um incesto quando a atriz se casa com outro homem, afirmando ser o seu irmão. Compara o cumprimento coreano em casamentos com o cumprimento de duelo nos filmes do *Harry Potter*. Cita o filme “A Mulher Invisível”, de Selton Mello (ator e diretor de filmes brasileiros), quando, em uma passagem do clipe, um dos atores encontra-se sozinho sem a amada. Compara a interpretação de um dos atores com interpretações baseadas nas formações de atores feitas pelo diretor brasileiro Wolf Maya. Reage euforicamente a uma das cenas

finais em que encontram-se os três atores principais juntos, uma mulher e dois homens, fazendo referência explícita à prática sexual de *ménage*: “Porra! Caralho! Sensacional!”, e bate palmas euforicamente. Explica, inclusive, que nesse *ménage* o ator que casou com a atriz ficará com a “genital” dela e o ator que teve seu relacionamento com ela aparentemente interrompido com o “boquete”. Ao final de sua análise, percebe uma possível estratégia utilizada na concepção do clipe que revela outro tipo de interpretação e compara a genialidade da estratégia com o filme “Sexto Sentido”. Prossegue com outras “análises” e, por fim, anuncia que somente fará outros vídeos parecidos sobre o *K-Pop* se os fãs curtirem a postagem. Até o momento, houve 3.208.952 visualizações desse vídeo.

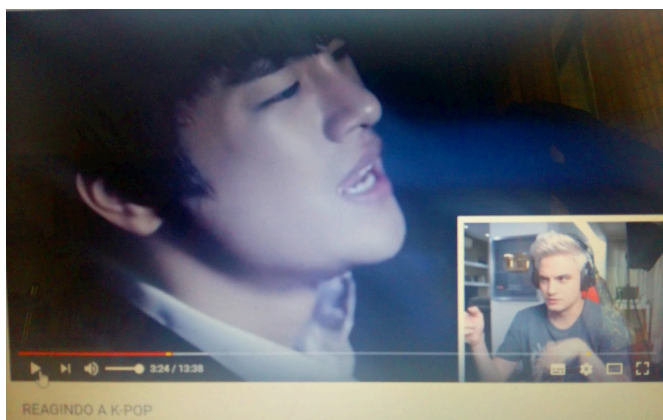


Figura 41: Imagem do vídeo “Reagindo a *K-Pop* - Felipe Netto”.
Fonte: (<https://www.youtube.com/watch?v=zH2mHZdgsL4>)

Essas descrições das análises pelos *YouTubers* do que seria *K-Pop* têm muito a nos dizer. São discursos impregnados por referências e comparações a filmes, atores, desenhos, personagens e tantos outros conteúdos produzidos pelas mídias e pessoas ligadas à área artística de entretenimento do cinema, TV, jogos e demais suportes ou plataformas. Enquanto Whindersson Nunes faz insinuação ofensiva racial e apenas vê uma estética pop “sofisticada” e comparada a Michael Jackson, Felipe Netto cria um estereótipo que desqualifica o portador do distúrbio bipolar e faz apologia explícita à prática sexual de *ménage*, utilizando, o tempo inteiro, de uma linguagem permeada por palavrões gratuitos.

Em breve busca pelo termo *K-Pop* na internet, encontramos a contextualização do termo e demais processos e criações relacionadas. *K-Pop* é uma abreviação de música popular coreana, gênero que possui elementos audiovisuais variados. Mas o termo está ligado também a um movimento cultural entre os jovens hoje que abrange a moda e o comportamento em geral, principalmente de consumo midiático e de artefatos. Segundo o Wikipédia, desde 2000

as exportações da Coreia do Sul aumentaram através do investimento no *K-Pop* em mais de US\$ 2 bilhões, com taxa crescente de 10% ao ano. Existe, na atualidade, uma indústria cultural bastante forte que é alimentada pelos fãs e que já vem, inclusive, sendo criadas leis de proteção aos astros *K-Pop*, geralmente muito jovens, para resguardá-los de explorações e abusos como trabalhos insalubres, performances sexualizadas, direito ao sono e descanso entre os ensaios.

Nos vídeos produzidos pelos *YouTubers*, não existe nenhum tipo de análise crítica, comportamental, cultural e midiática sobre o que seria *K-Pop* e, conseqüentemente, a cultura pop coreana de consumo, hoje. O tipo de análise feita pelos *Youtubers*, uma das principais referências às crianças de produção de conteúdos sobre a mídia infantil, além de superficial e pejorativo, nos aponta que, nem sempre, os canais especializados acessados pelas crianças garantem que os conteúdos disponibilizados são amplamente compreendidos por elas. Podemos então afirmar que as crianças, ao escolherem e utilizarem os acessos especializados, estão possuindo competências midiáticas ou algum protagonismo, por desconhecerem informações críticas a respeito de suas referências? Estariam os *Youtubers*, atualmente, exercendo o papel “distorcido” de agentes do *Letramento Midiático Infantil* no lugar dos educadores e responsáveis pelas crianças?

3.1.6 Compartilhamento dos conteúdos infantis gerando identificações e referenciais de consumo

Algumas crianças relataram nas entrevistas que tiveram acesso ou conhecimento dos seus personagens e desenhos preferidos por intermédio de outras pessoas como os pais e amigos, além da própria escola onde frequentam. Algumas das preferências foram determinadas devido aos seguintes fatos: séries encontradas no *Netflix*, por sugestão de amigos; *animes* descobertos por influências de amizades estabelecidas em uma nova escola, personagens clássicos da literatura e cinema reconhecidos como referências ideológicas após vivências proporcionadas em atividades promovidas na escola; personagem coreano identificado como preferido por se assemelhar à criança nas funções esportistas realizadas na escola; personagem de gibi adorado, por refletir o status social almejado pelo próprio pai; personagem protagonista de filmes de ficção científica adotado como preferido, por ser item de consumo já naturalizado pelo pai enquanto fã e; séries com personagens femininas adotadas como referenciais de beleza e moda para criança filha de mãe produtora de moda e modelo de beleza.

Em todas as situações descritas acima, a identificação de algumas referências midiáticas preferidas por parte das crianças envolveu algum compartilhamento e troca de informações sobre os produtos com pessoas e grupos próximos ou através de experiências partilhadas em espaços sociais. Essas práticas de compartilhamento social são vistas por Jenkins (2009) como parte da cultura da convergência. Para ele, elas possibilitam novas formas de participação e colaboração que contribuem algo a nossa própria história pessoal. As interações sociais construídas diariamente, e que resultam em compartilhamento e apropriação de referenciais midiáticos, são vistas por Jenkins (2009) como uma “inteligência coletiva”. Ele compreende por inteligência coletiva um processo de consumo no qual as informações sobre os conteúdos e produtos midiáticos, ao serem trocadas entre os consumidores de mídia, geram um processo de coletividade em que mais pessoas acessam e consomem o produto que acreditam representá-las. Esse movimento compartilhamento e coletividade é visto como inteligência por estar relacionado a um processo social de aquisição do conhecimento de forma dinâmica e participativa. Acredita, por fim, que o uso da inteligência coletiva, atualmente empregada apenas para o lazer e a recreação, poderá, em um futuro próximo, ser pensado para propósitos mais comprometidos dos quais não especifica.

Ao serem perguntadas nas entrevistas sobre onde e como descobriram suas séries, filmes, jogos e personagens preferidos, as crianças não hesitaram em responder através de quem e em que circunstâncias conheceram-nos. Porém, quando confrontadas sobre o motivo da identificação a partir dos compartilhamentos sociais envolvendo laços familiares e de amizade, não me pareceram alcançar a dimensão da importância dessas trocas em suas vidas e o conseqüente afetamento em suas próprias escolhas de consumo. O sujeito 2 do Grupo I, por exemplo, consome intensamente gibis dos personagens animados *Neymarzinho* e *Ronaldinho Gaúcho* e artefatos vinculados as práticas de consumo dos jogadores de futebol famosos como chuteiras e bonés. Além de se expressar principalmente por meio de desenhos relacionados aos personagens e os artefatos mencionados, durante a entrevista, demonstrou compreender a sua relação e paixão pelo futebol, devido o sonho do próprio pai de vê-lo ser um jogador famoso. Porém, não foi capaz de questionar suas próprias práticas enquanto consumidor, devido ao fato de lhe serem naturalizadas e relacionadas afetivamente ao pai. Pai este, que pode ser visto, a princípio, como um provedor de sua felicidade e proteção, mas que parece estar mais próximo de um opressor por projetar em seu filho suas próprias expectativas.

O compartilhamento de conteúdos midiáticos entre crianças pode estar resultando, em alguns casos, apenas em um aumento do estímulo consumista infantil de busca por um

espelhamento ou pertencimento social, e pouca ou quase nenhuma construção coletiva inteligente que promova mudanças que possam lhes trazer maiores benefícios sociais ou educativos, como a formação para a produção de conteúdos e artefatos direcionados a elas. Podemos considerar que tanto a ideia de um protagonismo, competência e inteligência coletiva infantil dependem de certas habilidades mais específicas e que não parecem estar sendo desenvolvidas apenas pela própria escolha infantil de seus conteúdos, pela produção de vídeos em *Youtube* ou pelo compartilhamento de informações entre amigos e família.

Para Jenkins (2009, p. 248), é necessário reunir e promover diferentes tipos de capacidades e habilidades para que as crianças se tornem participantes plenos da cultura da convergência, sendo elas: unir o conhecimento de umas às outras em uma empreitada coletiva; compartilhar e comparar sistemas de valores por meio da avaliação de dramas éticos; formar conexões entre pedaços espalhados de informação; expressar suas interpretações e seus sentimentos em relação a ficções populares por meio de sua própria cultura tradicional; circular as criações infantis, por meio da internet para que possam ser compartilhadas com outros; brincar interpretando papéis, como meio de explorar um mundo ficcional e como meio de desenvolver uma compreensão mais rica de si mesmo e da cultura à sua volta.

Sabemos que existem algumas tentativas nas escolas para promover o desenvolvimento destas habilidades infantis, porém, são ainda extremamente incipientes e não alcançam a realidade midiática na qual as crianças estão envolvidas. Além de protelar essa necessidade, muitas vezes competem com as novas tecnologias de comunicação, conservando e valorizando apenas as antigas práticas e ferramentas de ensino que, muitas vezes, não correspondem mais às necessidades e expectativas infantis.

3.2 As Preferências: Protagonistas ou HiperProdução Midiática?

Os dados coletados em questões abertas do questionário sobre as preferências das crianças por séries, filmes, desenhos e livros apontam percentuais muitos baixos para preferências únicas ou predominantes. Apenas as preferências por gibis e jogos foram mais preponderantes. O que se pretende, neste capítulo, é a construção de uma análise breve das preferências mais substanciais, o reconhecimento da técnica de animação marcadamente forte nas escolhas e a relação entre o protagonismo infantil e a hiperprodução midiática.

Segundo dados de pesquisa de Pillar (2001), as preferências das crianças podem variar de acordo com a idade, os interesses no momento e o que é oferecido de lançamento pelas diferentes mídias. Acrescento, após análise dos dados qualitativos desta pesquisa, que a

preferência de algumas crianças por determinados conteúdos também pode estar associada à identificação com aspectos das narrativas ou da personalidade e comportamento de alguns personagens animados.

Sendo atualmente ofertados tipos de personagens em excesso, a criança pode definir sua preferência de acordo com aspectos que mais se identifica. Mesmo com a internacionalização dos gostos, devido à abertura econômica entre os países e as trocas midiáticas em rede, é possível, ao mesmo tempo em que ocorre um movimento de massificação, o reconhecimento pessoal em determinados conteúdos ou produtos.

Proponho repensarmos se o baixo percentual de preferências midiáticas infantis únicas deve-se somente à existência de um protagonismo infantil ou se soma a isso o fato do acesso especializado feito pelas crianças às tecnologias estarem aumentando junto à produção, cada vez mais, acelerada de mídias específicas para elas. Novas narrativas e personagens animados são fornecidos, a cada dia, proporcionando mais referências identitárias, ao mesmo tempo que promovem novos mercados de consumidores para seus produtos.

3.2.1 Análise das preferências predominantes

Considerando os conteúdos que tiveram uma porcentagem maior nas escolhas pelas preferências, estes serão analisados em seus aspectos mais gerais, à exceção do gibi Turma da Mônica, o jogo Minecraft e o livro O Diário de um Banana que tiveram um percentual mais elevado do que os demais.

3.2.1.1 Turma da Mônica: a infância inocente sobrevivendo na Cultura Midiática e do Fã

O gibi preferido das crianças é a Turma da Mônica, do cartunista brasileiro Maurício de Souza. As atividades do cartunista iniciaram-se em 1959, e em 1966 criou sua própria distribuidora e empresa MSP (Maurício de Souza Produções), com a personagem Mônica (1970) como principal referência. O referido cartunista fez, no Brasil, o que a Disney fez nos Estados Unidos com a criação da Disneylândia e Disneyworld. Estratégias como: dar um caráter de universalidade e unidade em todos os produtos e lucrar com o licenciamento do uso da imagem de seus personagens promoveram e ainda promovem, no Brasil, uma imagem de infância feliz, mágica e inocente.

Em pesquisa realizada por Cunha (2010), em escolas infantis para análise dos cenários criados para as crianças a partir dos personagens animados, a Turma da Mônica foi tida como principal referência de análise devido à quantidade de uso de imagens dos personagens pelas professoras. Observou que, principalmente nos Berçários e Maternais, a Turma da Mônica está sempre associada aos bebês e às crianças. Ao indagar as professoras e diretoras das escolas sobre esse uso, disseram-lhe que utilizam as imagens por representarem as crianças brasileiras e seus modos de ser e brincar. Cunha (2010, p. 179) observou que, ao utilizarem tais imagens, os educadores (a) pretendem tornar os personagens da *Turma da Mônica* uma referência para as crianças de como devem ser e se relacionar.

Ao pesquisar os personagens de Maurício de Souza, Cunha (2010) constatou que a Turma da Mônica se distingue das demais produções midiáticas infantis por representar uma suposta cultura brasileira onde as crianças são de classe média, felizes, bem alimentadas e que vivem suas infâncias na rua e sem a presença midiática digital. Os personagens não trabalham e não são expostos à violência urbana, representando uma instituição que, no Brasil, ensinou e ensina os modos de ser na infância. Campanhas promovidas pelo Ministério da Educação do Brasil com o empresário para produção de filmes e gibis direcionados à Educação Infantil e Educação Básica têm como objetivos: incentivar a alfabetização, cuidados com a saúde e questões éticas.

Na análise feita por Cunha (2010), as professoras acreditam estar fazendo algo positivo para as crianças ao decorar os espaços educativos com a Turma da Mônica, deixando-as se sentirem seguras e adaptadas ao ambiente. Quando os educadores (a) fazem isso, eles (as) estão atribuindo vozes para as crianças sobre posturas de bom caráter e condutas que não expõe o feio, mau e errado. Por isso, personagens bruxas, bandidos, preguiçosos e gays não são escolhidos para os cenários escolares infantis. Por não terem imagens fora dos padrões de beleza e comportamento, afastam das crianças a possibilidade de aceitarem as diferenças que constituem as pessoas no mundo. Ela cita Buckingham (2010), para apontar que esse tipo de narrativa da infância omite outros modos de ser da criança que também são importantes como referências a elas. Nesse tipo de produto midiático, existe um distanciamento político do produtor, por tornar seu universo apenas puro entretenimento de idealização e fascínio. O tipo de conteúdo infantil produzido por Maurício de Souza e pela Disney é visto por Giroux (1995) como produtos que utilizam do puro entretenimento para não assumir valores, constituindo-se, por isso, como um tipo de ideologia também.

O curioso em relação à preferência das crianças, atualmente, pelo gibi Turma da Mônica deve-se ao fato de serem crianças que, em sua maioria, não conhecem essa infância de rua e sem conexão digital, sendo provavelmente uma identificação afetiva por terem crescido com tais referências de imagens e gibis, desde muito novos. Houve também a escolha em um percentual menor pela Turma da Mônica Jovem, uma proposta de gibi mais recente feita por Maurício de Souza. Abaixo, a nova imagem construída dos antigos personagens da Turma da Mônica, agora mais velhos.



Figura 42: Imagem dos personagens de Maurício de Souza na versão Turma da Mônica Jovem. Imagem encontrada no site da revista.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Foram-se as fronteiras. A internet rompeu com elas. Podemos falar e ouvir em cada canto do mundo, com exceção de uns poucos lugares. Bom para que Mônica, no Brasil, e Cebola, em intercâmbio estudantil na Austrália, se comuniquem à vontade. Mas a mesma tecnologia serve para os adoradores de games se entrecrocarem em batalhas eternas e internacionais. E sem querer jogar um spoiler, foi aqui que o Cebola percebeu algo estranho e perigoso. Os jogos foram criados dentro de um plano para o domínio do mundo por parte de um perigoso (e nosso conhecido) vilão. No meio dessa confusão toda, como ficará o romance retomado da Mônica. (SOUZA, s.d., *online*).

É possível visualizar as novas estratégias narrativas utilizadas por ele para alcançar as crianças da geração midiática. Além de utilizar uma linguagem encontrada nas mídias das redes sociais e na cultura do fã para falar com os leitores, os personagens tradicionais da Turma da Mônica original foram ilustrados a partir das referências de animes japoneses.

3.2.1.2 Minecraft, Aprendizado e Estética

O jogo Minecraft é o preferido das crianças, sendo jogado por meio do smarphone, computador e videogame. Em análise sobre o Minecraft, Luciana Coutinho Pagliarini de Souza e Caniello (2015) apresentam algumas reflexões sobre o potencial desse jogo no ambiente escolar como prática interdisciplinar. Criado em 2009, na Suíça, vendeu mais de 35 milhões de cópias com mais de 100 milhões de usuários seguindo o site oficial até 2014. Sua proposta foi adotada em várias escolas para projetos interdisciplinares, inclusive pela ONU, em 2016, para revitalizar mais de 300 espaços urbanos no mundo, virando base para projetos sociais.

Souza e Caniello (2015) o descrevem como um mundo aberto e com possibilidades que permitem a criança seguir o caminho que quiser, tomando suas próprias decisões sobre o que fazer. Ao utilizar um avatar, consegue criar, desde pequenas construções até arquiteturas mais complexas. Para isso, precisa se utilizar de diferentes tipos de materiais e ferramentas. Segundo a pesquisadora, foi considerado um excelente jogo, por conter alguns aspectos considerados por Gee (2013) como fundamentais: identidade, interação, produção, riscos/boa ordenação dos problemas, desafio e consolidação. Souza e Caniello (2015) concluem que a hipermídia encontrada nesse tipo de jogo é uma ferramenta importante na promoção do aluno para passar de uma postura passiva de receptor de conteúdos para uma postura ativa. E que, por isso, jogos como Minecraft possuem elevado potencial para promover aprendizados mais interativos.

O que mais chama a atenção no jogo, e que interessa mais a esta pesquisa, refere-se à estética de blocos em todos os elementos que integram os cenários. Devido a essa inovação estética feita pelo jogo, muitas crianças passaram a se sentir atraídas, reproduzindo-a em suas produções visuais, além de buscarem produtos criados a partir disso, como os bonecos de personagens produzidos pela empresa Lego.

Essa característica já havia sido observada em trabalhos de arte feitos em sala de aula, desde 2014, e ocorreu novamente em uma das produções visuais feitas para a pesquisa e apresentada na análise dos dados visuais.

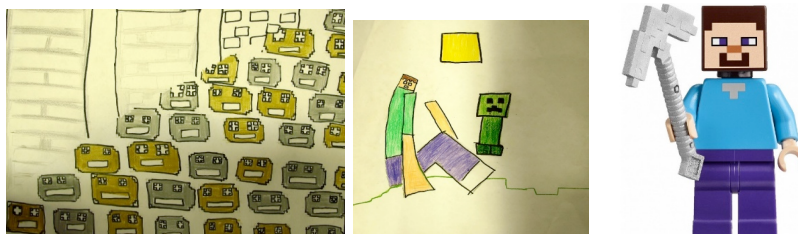


Figura 43: Trabalhos de arte infantis realizados com influência da estética encontrada no jogo Minecraft.
Fonte: (Arquivo pessoal)

3.2.2 Análise dos Principais Aspectos encontrados nas Preferências em geral

Após análise em sites e páginas relacionadas aos produtos midiáticos com algum percentual mais significativo, foram encontrados aspectos marcantes, quais sejam: violência, aventura, sensualização, humor e fantasia. A baixa produção nacional dos filmes e séries citados é evidente também. Sobre essa questão, Fusari (1985) constatou que os cineastas de animação brasileiros se dedicam mais às produções de propagandas veiculadas pela TV. Para Magalhães (2007), os modelos de programas de televisão no Brasil estão muito baseados nos modelos que vêm de fora, principalmente nos americanos, sendo estes caracterizados para a estimulação do consumo, por terem sido criados com o propósito de alavancar seu sistema econômico após a 2º Guerra Mundial.

A presença da sensualização e violência nos conteúdos infantis, assim como a presença marcada do humor, aventura e fantasia serão discutidos a seguir.

3.2.2.1 Violência

A violência está presente nos seguintes conteúdos: *Once Upon a Time*, *The Flash*, *The Walking Dead*, *PLL*, *Stranger Things*, *Esquadrão Suicida*, *Star Wars*, *GTA*, *Call of Duty*, *Doutor Estranho*. Ela pode ser identificada por características mais comuns, como: uso excessivo de armas, resolução de problemas com tiros e mortes, imagens explícitas de ferimentos e pessoas mortas, comunicação utilizando-se de lutas e enfrentamentos corporais, dentre outras...

Em pesquisas realizadas sobre o *Pica-Pau*, desenho animado preferido pelas crianças nos anos 1970 e 1980, Elza Dias Pacheco (1985) e Fusari (1985) consideraram o personagem violento, esperto e interesseiro, por agir apenas para o bem individual ou benefício próprio, por meio do humor. As cenas que mais agradavam as crianças, segundo dados das referidas pesquisas, foram as que possuíam mais violência.

Para Buckingham (2007), as crianças têm mais facilidade em lidar com os programas de ficção por mais assustadores que sejam, por saberem que é de mentira. Belloni (2004) identifica que as crianças vêm desenvolvendo um gosto específico por produtos midiáticos que apresentam situações de violência física, moral e psicológica. Ela alerta sobre a banalização da violência em conteúdos infantis, por gerar uma indiferença na criança que pode levá-la a acreditar que o mundo real é tão violento quanto o artificial da tela. A violência em conteúdos midiáticos infantis, para esses teóricos, pode contribuir para uma insensibilização nas crianças em relação às outras pessoas, além da imitação de comportamentos de condutas questionáveis para uma criança, se apresentados em contexto de humor como os do Pica-Pau, por exemplo, em que as ações e risadas do personagem são enfatizadas em prol de um interesse particular e como posicionamento de chacota em relação aos demais personagens da narrativa.

Por outro lado, em pesquisa realizada por Raquel Firmino Magalhães Barbosa e Cleomar Ferreira Gomes (2013), os autores apoiam-se em perspectivas filosóficas e psicanalíticas como as de Roger Dadoun (1998) e Brougère (2004), para analisar a relação entre a violência e agressividade encontrada nos desenhos animados e as brincadeiras infantis. De acordo com as referências, a violência é um traço humano que faz parte de nossa natureza, não necessariamente ligada apenas ao conflito, mas também ao aspecto lúdico e simbólico.

Nos resultados apresentados após seis meses de coletas diárias em uma escola infantil de Cuiabá/MT, Barbosa e Gomes (2013) observaram que as crianças, ao se apoderarem e levarem os personagens animados para o universo lúdico da brincadeira com lutas e comportamentos violentos, estão apenas se submetendo às regras de um jogo simbólico e fantasioso que as libera da realidade concreta. Acrescentam que as crianças, ao incorporarem, de forma lúdica e inocente em suas brincadeiras, os comportamentos de personagens violentos com os quais se identificam e admiram, estão adquirindo competências e habilidades de se manifestarem através de lutas e guerras, algo do adulto a ser alcançado ou enfrentado. Sendo ainda crianças, é através das armas e brincadeiras violentas que se sentem fortes e capazes de proteger o mundo, ao serem líderes com autoridade máxima e autoconfiança. Os autores citam Walter Benjamin para tratar do entendimento sobre a possibilidade de junção de características humanas contraditórias e naturais na criança quando brinca: “[...] o ser humano de pouca idade constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando”. (BENJAMIN apud BARBOSA e GOMES, 2013, p. 338).

Para Barbosa e Gomes (2013), portanto, os desenhos animados e filmes violentos põem em evidência aspectos que as crianças gostam, justamente por permitir vivenciarem, por meio da imaginação e brincadeiras, aquilo que não podem ser e nem viver na vida real. Isso é visto para eles e seus referenciais como um aspecto positivo na criança, por encontrarem formas de desenvolver capacidades importantes como segurança, conforto e sensação de poder. Isso ocorreria, principalmente, quando o enredo e personagens são, ao mesmo tempo, bons e violentos, como, por exemplo, os super-heróis de aventuras e jogos, que se utilizam da violência em prol de um bem comum. O fato, inclusive, de meninas também gostar e se identificar com esses personagens, as ajudam a obter maior controle sobre suas fantasias, sentindo-se, por isso, mais poderosas assim como os meninos.

Em minha análise enquanto pesquisadora e arte/educadora, assumo novamente o posicionamento relativizador e crítico ao mesmo tempo. Concordo com Dadoun (1998) e Brougère (2004) em relação ao fato da violência constituir-se como parte da construção humana reconhecida em sua trajetória histórica. Reconheço que os aspectos de manifestação da violência existem no comportamento das crianças, juntamente às suas manifestações lúdicas e infantis, manifestadas em brincadeiras de lutas e competições, enfrentamentos e proteção do que é próprio desde ainda bebês.

A meu ver, portanto, existe sim um traço de violência em nós, assim como a ludicidade. Porém, quando a mídia constrói suas narrativas e referências infantis baseadas nesse traço e as expõe às crianças para o consumo, sem restrições e sem uma leitura adulta conjunta, corre-se o risco de ser assumido, pelas crianças, como algo que, por ser natural, não necessita ser refletido, ainda que o processo da recepção seja único para cada indivíduo.

Ao reproduzir e alimentar a violência através de jogos de combate e guerra, filmes e desenhos com caráter alusivo à competitividade e interesses próprios, dentre outras formas de representá-la, a mídia mantém esse caráter humano nas crianças sem também propor uma reflexão que gere conhecimentos e práticas mais coletivas, e por que não emancipatórias, uma vez que abre a possibilidade para uma compreensão mais real das relações humanas.

3.2.2.2 Sensualização precoce

O jogo Just Dance e os filmes *É Fada* e *Esquadrão Suicida* apresentam aspectos de estímulos a uma sensualização feminina e também de banalização da sexualidade feminina que devem ser considerados nesta análise.

O Just Dance é um jogo eletrônico que apresenta diversas coreografias sensuais por estimularem as crianças, principalmente as meninas, a dançarem requebrando excessivamente os quadris e ganhando quem mais acerta as silhuetas de forma precisa. Comumente, as meninas dançam se apresentando às plateias em contextos sociais que envolvem os meninos e demais amigos.



Figura 44: Imagem de divulgação do jogo Just Dance, encontrada na internet.
Fonte: (Arquivo pessoal)

O filme brasileiro *É Fada*, lançado em 2016, narra a história de uma fada que orienta e dá todos os passos para uma menina que entra na pré-adolescência se tornar popular e sensual, atraindo garotas e garotos desejados do colégio. A protagonista é a Kéfera, uma *Youtuber* que criou o canal "*5inco Minutos*", um dos primeiros no Brasil a atingir um milhão de inscritos. O filme tem trilha sonora composta de músicas como "*Cravo e Canela*", da cantora pop *Anitta*, e "*Eu sou Fadona*", da própria *Kéfera*, em alusão à sexualidade feminina. O vocabulário utilizado pela atriz-*Youtuber* é semelhante ao que se encontra em seu canal no *YouTube* e no *Snapchat*, com muitos palavrões e referências midiáticas. Devido a isso, o Sistema de Classificação Indicativa Brasileiro (Cocind) rotulou como impróprio para crianças menores de 12 anos. O diretor do filme, Daniel Filho, considerou um absurdo pelo fato de palavrões como "*Porra*" serem ditos na televisão aberta pelo Faustão todos os domingos. Foi o segundo filme mais assistido pelas crianças, principalmente meninas, arrecadando 5 milhões de reais com 368 mil bilhetes vendidos no primeiro final de semana, e 15 milhões de reais com 1 milhão de espectadores apenas na primeira semana. (https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89_Fada!).

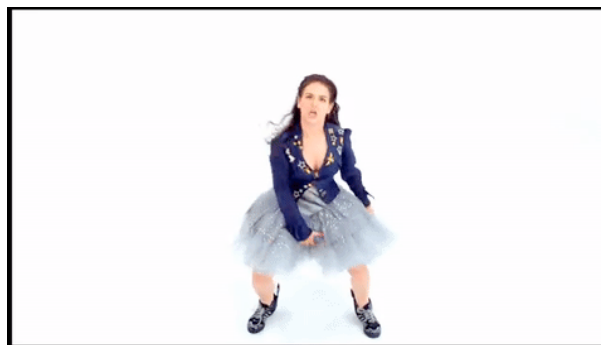


Figura 45: Imagem de divulgação do filme “*É Fada*”, encontrada na internet.
Fonte: (Arquivo pessoal)

O filme *Esquadrão Suicida* fez sucesso entre os meninos e meninas por se tratar de uma aventura entre vilões e super-heróis moderna. No que tange aos aspectos da sensualidade, a relação de amor entre o Coringa e sua parceira Arlequina foi o que mais chamou a atenção das meninas, que passaram a ter a personagem como referência de imagem e atitude. No filme, ela é maltratada pelo Coringa em uma relação amorosa e sexual abusiva, mas tudo com muito humor. Ao mesmo tempo que Arlequina se torna uma vilã inteligente e corajosa por amor ao Coringa, busca sua identidade ao se sacrificar sexualmente e romanticamente, utilizando coleira e assumindo-se como propriedade do vilão. A aparência da personagem foi retratada nas produções visuais e citada como referência para meninas nos dados coletados em questionário e entrevista, além de ter sido observado suas frases mais famosas reproduzidas nos “diários de artista” feitos por elas em sala de aula.

Jenkins (2015, p. 256) descreve uma pesquisa de recepção feita por Bleich (1986) que convém a esta análise. Foi observado que o gênero feminino apreende as narrativas de uma forma em que se sente mais livre do que o gênero masculino para refletir os aspectos encontrados com uma inferência mais pessoal, explorando as inter-relações de motivação, submissão e conflito. Ela vê suas próprias questões como algo legítimo da história narrada, expressando uma motivação maior em interpretar os modelos apresentados, ainda que desvalorizem a experiência feminina por estarem submetidas ao terreno ficcional masculino, como no caso da relação entre a Arlequina e Coringa.

Tanto a protagonista do filme *É Fada* e a própria fada Kéfera, quanto a personagem Arlequina são representações contraditórias que buscam romper com os papéis tradicionais femininos com coragem e determinação, sem, porém, rejeitar o compromisso romântico e a vulnerabilidade. Ao mesmo tempo em que adotam posturas fortes e consideradas machistas, como serem agressivas, frias e realizarem fantasias eróticas, também buscam a intimidade, a

reconciliação das diferenças e a confiança masculina. Ao dialogar com as meninas em contextos de aula sobre essas identificações, o que observo é uma projeção nas personagens em relação à força em resistir à dor e abuso masculino por amor e continuar em frente, além do fetiche por loucuras e apelos de visuais sensuais e provocantes. Existe nelas um envolvimento com a narrativa, fundamentado também em acompanhar a superação das personagens femininas, para que suas próprias expectativas de sucesso em relação aos seus dilemas pessoais sejam enfrentados, negociados e superados, reposicionando-se socialmente.

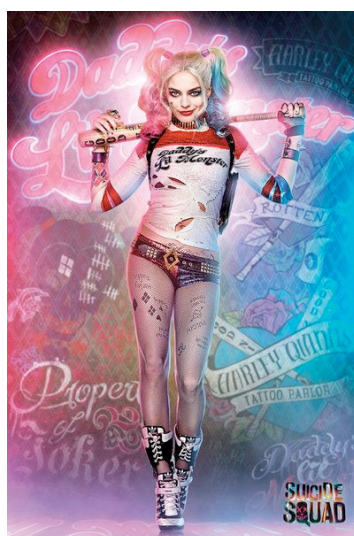


Figura 46: Imagem de divulgação da personagem Arlequina, encontrada na internet.
Fonte: (Arquivo pessoal)

A sensualização precoce das crianças é vista por teóricos, como Magalhães (2007) e Pillar (2001), como resultado da influência midiática em insinuações sexualizadas nas novelas, músicas, filmes e programas infantis em geral. Ela é questionada, desde os anos 1990, com a presença de apresentadoras infantis e dançarinas que utilizavam roupas justas e curtas como *É o Tchan*, *Xuxa*, *Angélica* e *Mara Maravilha*.

Analice Pillar (2001) relata em suas pesquisas que as cenas de sexo na TV se tornou uma ideia fixa das emissoras, aparecendo cenas de nudez a cada 113 minutos. Segundo ela, as emissoras dizem que apenas trabalham segundo a liberdade de expressão, apesar de não provocarem nenhuma discussão a respeito disso. O antropólogo G. Felisberto Vasconcellos (1998) chegou a associar a menstruação precoce das meninas brasileiras, nos anos 1990, devido aos estímulos sensuais fornecidos pela apresentadora *Xuxa* e as paquitas e paquitos, dando origem à iniciação sexual precoce de toda uma geração de meninas e meninos. Alguns psicoterapeutas, como José Ângelo Gaiarsa, dizem que essa sensualidade sempre esteve

presente em nossa cultura brasileira e que mesmo nós quando crianças, já somos dotados de sexualidade. Portanto, desconsiderar isso é nos posicionarmos de maneira hipócrita e inocente em relação à infância.

Magalhães (2007) acrescenta que as crianças não possuem o mesmo nível de análise crítica dos adultos e que, por isso, não sentem o mesmo “horror” diante das cenas de violência ou mesmo embaraço diante de uma cena de apelo erótico. Propõe percebermos que os critérios e as referências sobre o que é violento e erótico para a criança é uma criação do ponto de vista do adulto. Portanto, ao estabelecermos padrões de censura que nos são próprios, colocamos as crianças em um lugar onde elas não seriam diferentes de nós, mas sim incompletas em termos de entendimento a algo que já lhes é natural.

O meu posicionamento em relação aos estímulos à sensualidade precoce nas crianças feita pela mídia é similar à análise sobre a violência. Creio que as crianças já possuem a sexualidade aflorada desde muito novas, e que buscam nas narrativas e personagens suas referências pessoais em relação àquilo que, muitas vezes, não é tratado pelos próprios pais, educadores e sociedade em geral. Sendo a mídia a principal fornecedora de referências narrativas e visuais da sexualidade, cumpre o papel de manutenção e alimentação daquilo que já existe nas crianças, correndo novamente o risco de acelerar, supervalorizar e, até mesmo, deturpar o que poderia ser tratado como um traço humano natural, independente da cultura em que estão inseridas.

Algumas iniciativas no contexto educativo estão sendo feitas a respeito de como tratar da sexualidade infantil sem posicionamentos polarizados, ora sendo vista como estimulada pela mídia de forma perversa ou sem questionamentos da oferta excessiva por ser algo natural da criança. Xavier Serrano, por exemplo, psicólogo espanhol, vem realizando cursos em escolas infantis sobre o desenvolvimento da criança, incluso os aspectos da sexualidade. Este traço é visto como parte de uma espécie de ecologia humana sob o olhar da Teoria Reichiana, perspectiva que considera as fases do desenvolvimento infantil como uma unidade psicossomática na qual o corpo e a mente formam um sistema integrado. Cabe a nós, responsáveis por elas, a construção dos discursos formativos sobre a violência e a sexualidade como traços humanos, visto que na circulação excessiva de referências midiáticas não são debatidas ou ocultadas, gerando apenas a supervalorização ou a recusa destes traços nas crianças.

3.2.2.3 Humor, Aventura e Imaginário

O aspecto lúdico e de humor encontrado em muitos conteúdos midiáticos é indiscutível, parece permear toda a produção destinada à infância. Por garantir o espectador infantil, a prática é vista, muitas vezes, como estratégia maquiavélica para dar audiência na TV ou outro tipo de canal de acesso. Sobre isso, Magalhães (2007) diz que a ideia de espetáculo é muito explorada devido à preocupação dos autores de conteúdos infantis com a interação desse público e o papel que possuem na indústria cultural. Para esse autor, conteúdos infantis em geral, sejam educativos ou populares, fazem aquilo que é mais fácil e prático para dar audiência – o entretenimento.

Teóricos da cultura infantil, tais como Brougère (1998) e Johan Huizinga (1971), compreendem que é através do lúdico que a criança consegue alcançar e dar significado ao que é importante ao seu desenvolvimento cognitivo, motor e enquanto experiência pessoal e social. Para eles, quando a criança é transportada para universos de humor e fantasia, é que ela consegue construir seus valores de mundo e suas próprias expressões. Assim, quando a criança está envolvida e interagindo com o desenho animado, Brougère (1998) considera como um momento onde se abrem as possibilidades de serem levadas para um mundo imaginário e particular diferente do mundo real que estão acostumadas e inseridas. O desenho animado, filme ou série nesse caso, funciona como uma ponte pela qual a criança interage com o mundo, se afastando da realidade adulta. Walter Benjamin (1984), a respeito disso, disse que a criança quando brinca de forma lúdica e imaginária, se liberta dos horrores do mundo adulto.

Jenkins (2015, p. 285) compreende a atração pelo lúdico nos espectadores e consumidores devido ao fato do entretenimento prometer a abundância no lugar da escassez, a energia no lugar da exaustão e a intensidade no lugar de algo frio e sem emoção. Como a nossa realidade prática nem sempre é constituída pela abundância, energia e intensidade das emoções, as produções midiáticas criam um mundo do final de semana mais preocupado com os prazeres e a criatividade do que com o compromisso social e o progresso humano, além de estar disponibilizado 24 horas por dia. Os produtos culturais e representações midiáticas, criados a partir da lógica do humor e entretenimento, são, portanto, alternativas à frustração cotidiana.

Vejo na análise comparativa entre os programas considerados educativos e populares nos anos 80, feita por Magalhães (2007), uma contribuição para se pensar a diferença entre

entreter como forma de estimular apenas o consumo e a audiência e a diversão como ferramenta de construção de pensamento.

Divertir está mais próximo da interação contextual necessária para educar, uma vez que precisa de participação integral do sujeito, com seus valores, experiência, desejos, subjetividade. Divertir está ligado ao prazer, e o prazer está ligado ao íntimo complexo do indivíduo. Distingue-se, assim, da quase esterilização de nossos sentidos e experiências na distração. Distração como uma espécie de “desligamento” do contexto à sua volta. Na distração, é preciso, ao contrário da interação da diversão, se “desintegrar” do cotidiano, dos desejos, das subjetividades (embora ainda seja necessária a experiência) (MAGALHÃES, 2007, p. 32-33).

Para ele, programas populares como os de Xuxa e Angélica cumprem mais o papel de “*entreter por entreter*”, tendo a educação, nesse caso, apenas um papel de complemento extraído do senso comum e do “*entendimento cotidiano dos valores da sociedade*”, sem muitos desafios reflexivos (MAGALHÃES, 2007, p. 117). Esse tipo de estratégia não gera qualquer tipo de frustração ou atrito pois “trabalha dentro dos próprios valores do seu público” (p. 133). No caso de programas considerados educativos, como Cocoricó, Vila Sésamo ou Castelo Rá Tim Bum, o entretenimento seria “fundamentado e provocativo”, dando uma ideia didática que é substituída pelo lúdico, e, por isso, entretenimento (p. 118).

O papel do entretenimento no formato popular e educativo pode, em ambos, portanto, sub ou superestimar o público infantil. O que Magalhães (2007) sugere, e que considero mais pertinente, é que os conteúdos midiáticos infantis sejam pensados enquanto teorias pedagógicas a partir de questões como: “que conceitos eles têm de entretenimento? “Qual o papel do entretenimento no programa? ” “Os programas se dirigem a uma criança inteligente? O que é uma criança inteligente para esses programas? ”.

Obviamente, não são questões fáceis de serem respondidas. Para isso, Magalhães (2007, p. 116) propõe que sejam feitas análises que considerem não só a concepção do conteúdo quanto também a recepção dos mesmos, não limitando-se a análises apenas formais de figuras de linguagem ou tempo dedicado a questões mais complexas.

3.2.2.4 A Animação como recurso atrativo e a Transmídia

Provavelmente, o aspecto mais observado nas preferências das crianças é a presença da animação visual, encontrado em quase todas as séries, filmes e jogos citados. O aspecto da animação também foi identificado nas preferências por livros, considerando: ilustrações com

referências a personagens animados da televisão e do cinema; narração de contos infantis clássicos com personagens animados populares; histórias que envolvem regras e personagens de jogos animados e criação literária dos filmes animados lançados com sucesso no cinema. Esse aspecto “animado” encontrado nos livros teve um percentual mais significativo no Grupo I, diminuindo drasticamente no Grupo II e III. Abaixo, exponho imagens da capa de alguns dos livros apontados como preferidos. São imagens que representam narrativas encontradas nos games e filmes animados.



Figura 47: Imagens de livros citados pelas crianças contendo referências de personagens, jogos e narrativas animadas.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Podemos considerar esse tipo de recurso utilizado nos livros como uma característica midiática chamada, por Jenkins (2015, p. 138-139), de *Transmídia*. Ele a descreve como uma narrativa que se desenrola através de múltiplas plataformas de mídia, cada qual com um novo contexto que contribui de forma diferente para o todo da história ou personagem. O autor acredita que a compreensão obtida por meio de diferentes mídias sobre a mesma narrativa sustenta uma profundidade de experiência que motiva mais o consumo.

Buckingham (2007, p. 129) descreve essa característica dominante na mídia contemporânea como “intertextualidade”, sendo basicamente um texto que remete a outro texto em forma de paródia ou justapondo elementos de gêneros e contextos diferentes. Para ele, as fronteiras estão, cada vez mais, difusas tanto entre as mídias como entre os textos em si, sendo orientadas basicamente pelos interesses comerciais que parecem se dirigir às crianças, como se elas fossem consumidores extremamente alfabetizados em mídia (p. 134). Assim, os livros preferidos das crianças também falam sobre os filmes, séries e desenhos animados lançados no cinema, TV e em jogos. Mas, o que se observa de relevante na análise dos conteúdos preferidos das crianças é a relação forte entre a animação e a presença de personagens animados.

3.2.2.5 Personagens Animados Preferidos

Esta seção pretende discutir a relação entre as crianças e os personagens animados com os seguintes recortes: preferências por certos tipos de personagens, identificação e projeção, naturalização das imagens e o consumo de artefatos.

A mesma indefinição de preferências únicas das crianças por filmes e séries foi observada nas preferências por personagens animados. Porém, evidenciou-se o que mais gostam neles: a personalidade e, em seguida, o comportamento.

As crianças preferem principalmente os personagens engraçados, seguidos pelos aventureiros e, por último, os vilões e o super-heróis. Essa classificação não é rígida e não impede que em um mesmo personagem sejam encontradas todas essas características reunidas. Porém, por meio de questão fechada no questionário, a diferenciação foi feita com o objetivo de identificar os padrões de comportamento de personagens que mais as atraem. Os tipos de personagens preferidos pelas crianças serão discutidos em diante.

3.2.2.6 O Tipo Engraçado e Aventureiro

A preferência pelos personagens engraçados foi confirmada em questão aberta sobre o motivo pelo qual gostam de seu personagem preferido. Foi apontado que o principal motivo é o fato do personagem ser “engraçado/animado/esperto”.

Teóricos como Zilda Augusta Anselmo (1972) constataram o crescimento do humor nos conteúdos midiáticos, principalmente a partir da década de 1950, com a criação de personagens rápidos, caricaturais, engraçados, sem passado e sem futuro.

Personagens de humor clássicos como *Chaves e Chapolin* e *Os Trapalhões* costumam agradar por existir neles um humor considerado por Pillar (2001, p. 39) como primário, onde o herói é o anti-herói. Ela considera-os como uma versão eletrônica dos palhaços, que de forma espontânea e improvisada criam cenas sobre traços da cultura brasileira e outras com seus preconceitos e valores de forma cômica.

Antonio Vicente Seraphim Pietroforte (2005) fez uma análise semiótica e constatou que para compreender o porquê do humor ser gerado através de um personagem, o comportamento adotado na narrativa por ele deve ser considerado como um tipo específico de interação com os outros e o meio. Assim, o efeito de humor do personagem deve-se à pertinência de sua interação cômica. Ele define a existência de quatro tipos de regime de

interação entre os personagens considerados engraçados: autista, paranoico, excêntrico e sociopata.

O personagem engraçado autista é aquele que, por ingenuidade, sempre acaba repetindo as situações tentando resolver problemas muito simples, como *Bob Esponja* e *Zé Colméia*. No caso do paranoico, ele está sempre envolto em relações conflituosas e em eternas batalhas com algum outro, *Tom e Jerry* por exemplo. O excêntrico é aquele personagem engraçado justamente por fugir dos padrões convencionais, o contrário do ingênuo que se repete. Geralmente, vivem em coletivos ou famílias como os *Simpsons*. E os sociopatas são aqueles que também costumam viver em coletivos e famílias, porém por obrigação como *South Park*. Apesar de agirem de forma diferente no mesmo grupo, assemelham-se em falhas de caráter comum, nivelando-se, muitas vezes, na falta de caráter e defeitos humanos, por isso o humor. Assim, a graça gerada está justamente ligada ao modo de ser e de se relacionar desses personagens, sempre coerentes com o seu regime de interação: repetindo, questionando, polemizando e ocultando (PIETROFORTE, 2005, p. 1371-1372).

Mas, mesmo sendo o elemento lúdico o mais forte em muitos personagens animados preferidos, ele não é vazio de conteúdos simbólicos políticos, culturais, econômicos e até religiosos. Teóricos como Fusari (1985) e Pacheco (1985) analisaram personagens de humor como *Pica Pau* e os resultados das pesquisas classificaram-o como desagradável e desonesto. Observaram que muitos personagens considerados engraçados carregam em si ideologias da classe dominante, sustentando uma lógica capitalista por meio de comportamentos interesseiros e violentos. Segundo Rosa Maria Bueno Fischer (1988, p. 60), as crianças também gostam de personagens de humor com traços violentos porque é através das polarizações entre bem e mal nas narrativas que se torna possível contar a história do personagem e seus problemas. Na sessão seguinte, ao tratar de vilões e heróis, a questão da polarização será melhor explorada.

3.2.2.7 Vilões ou Super Heróis?

Algumas respostas encontradas no questionário apontaram para um certo fascínio das crianças pelos vilões. As entrevistas possibilitaram uma análise melhor sobre isso, no sentido de compreender o que exatamente mais as atraem nos vilões.

Além de justificativas relacionadas a emoção que os vilões causam como: “...*ce fica nervoso*” (Sujeito 7 Grupo III), outras os relaciona com comportamentos: “*meio doido e fora dos padrões*” (sujeito 6 do grupo III e sujeito 7 do grupo I). Algumas respostas, inclusive,

assumem apenas o lado do fascínio puro dizendo: “*Eu gosto da loucura e da insanidade*” (Sujeito 6 Grupo I).

Muitos vilões chegam mesmo a inspirar as crianças, como o sujeito 1 do grupo II que considera as personagens *Malévola* e *Arlequina* como mulheres poderosas no jeito de vestir, na bondade e na coragem. Ambas personagens são interpretadas no cinema por atrizes consideradas padrões de beleza como Angelina Jolie e Margot Robbie. A inspiração pelo poder feminino, no caso desta criança, deve-se à forma de como se portam enquanto mulheres, ao mesmo tempo sensuais e corajosas.

O sujeito 6 do grupo I, encontra nos vilões a força para se espelhar enquanto criança mais autônoma e independente diante dos problemas que precisa resolver. Ela explica:

“...os bonzinhos, eles precisam de alguém, um companheiro essas coisas, e os vilões não, na maioria das vezes eles estão sozinhos, eles conseguem tomar decisões por eles mesmos. Sempre que eu vou assistir desenho de super-herói, essas coisas, eu gosto mais dos vilões, porque eu acho os vilões mais diferentes, mais independentes.” (Sujeito 4, Grupo III).

No senso comum, ser vilão é o oposto de ser herói. Essa ideia existe pelo fato de usarem de motivos não altruístas para fins que causam mortes e violências. O perfil de uma pessoa considerada pela psicologia com traços da psicopatia, perfil considerado de um vilão: sedução e charme usados para atingir metas para derrotar seus inimigos; grandioso senso de autoestima que o faz não temer nenhuma derrota, acreditando-se infalível e subestimando a inteligência de todos; mentira patológica para se desviar das autoridades e desconhecidos; esperteza e manipulação, fazendo com que as pessoas gostem dele e o favoreçam sempre; falta de remorso ou culpa devido a um prazer intenso quando mata alguém por contrariar suas ideologias; superficialidade emocional de forma hipócrita e falta de empatia com tudo o que o cerca, sentindo repulsa em conviver com afetividade. Com essas características, o típico vilão geralmente se desvia dos problemas sociais e existenciais a partir do seu próprio entendimento de sistema, estabelecendo suas próprias regras e quebrando as demais. (PEREIRA; RODRIGUES; LUIZ; OLIVEIRA e BRESSANIN, 2011).

Nas narrativas com vilões, muitas vezes eles são apresentados sofrendo também por necessidades de afeto e reconhecimento. Normalmente, tiveram um passado sofrido devido a maus tratos e abandono familiar, e, por isso, a revolta, desmotivação e dificuldade de se relacionar. As próprias crianças pesquisam sobre o passado dos vilões buscando compreender

melhor o que causou suas falhas e personalidades incomuns. O sujeito 4 do grupo III, por exemplo, além de se inspirar nos vilões para ser mais independente dos outros, explica que eles sempre possuem um passado triste da qual eles procuram se inteirar: “*Eles, na maioria das vezes, eu gosto de ouvir a história deles, porque ficam mal por causa da história deles. O Coringa também, porque, tipo, eu acho muito interessante, e também o ator que faz ele*”.

Os vilões atuais de sucesso, como Coringa, possuem comportamentos individualistas que refletem os conflitos do homem pós-moderno e sua insatisfação consigo mesmo e com o mundo em que vivem. O que permite às crianças de gostarem e se inspirarem neles, se deve ao fato de, no fundo, muitos dos vilões serem pessoas boas que no passado sofreram e por isso não condizem com o código moral aceito socialmente.

A figura do herói, por outro lado, geralmente está relacionada ao personagem que busca manter a ordem e os valores de conduta da sociedade e do planeta em geral. Para conseguir isso, precisa enfrentar e combater os vilões que fogem dos padrões aceitos e que, por isso, implicam em problemas à sociedade. Para conseguir derrotá-los, o herói utiliza dos poderes mágicos e científicos, muitas vezes agindo também por vingança e com violência, apesar de sua figura continuar se mantendo ligada à imagem de alguém bom e implacável.

Denise da Costa Oliveira Siqueira (2002), em pesquisa sobre os heróis e a ciência, relata que, a partir dos anos 1940, a *Warner Bros* passou a investir mais em personagens que não podem ser classificados nem como totalmente bons e nem como totalmente maus. A linguagem utilizada nas narrativas possuem mais deboche e paródias, buscando sempre transgredir as regras para transformar os heróis em personalidades que também possuem falhas humanas, chegando inclusive ao ridículo e irreverente.

O que percebemos, afinal, são novas estratégias narrativas que buscam desconstruir os antigos modelos de heróis e vilões, buscando romper com a polarização e dicotomia antes muito acentuada. Por isso, vilões atuais como GRU (Minions), Arlequina, Malévola e Coringa, são tão amados ou mais do que os heróis nas narrativas midiáticas. O Gru é um vilão que adota três meninas, com o objetivo de usá-las para cumprir seu plano de roubar a Lua. Porém, ao longo do filme, a relação com as meninas o faz rever seus valores de forma que reconhece a necessidade do afeto em sua vida, assumindo-se pai adotivo.

Ambos heróis e vilões estão permeados por traços psicológicos complexos, e por isso mais humanos, do que a simples representação do bem e do mal. O interesse das crianças pelos vilões e heróis parece ser, na verdade, uma busca pela compreensão de um lado mais

complexo do ser humano, em uma espécie de tentativa de reconhecimento dos próprios defeitos e qualidades. Esse aspecto de identificação e projeção das crianças nos personagens será desenvolvido nas análises das produções visuais.

3.3 Identificação, Consumo e Expressão Visual Infantil

Foram analisadas e descritas, inicialmente, as referências midiáticas que aparecem nas produções visuais considerando um comportamento demonstrado pelas crianças de identificação com os personagens representados, para, em seguida, ser feita a análise formal das imagens e o modo como foram feitos os trabalhos.

Conversando com as crianças nas entrevistas, foram observadas linguagens corporais presentes à suas falas, que possibilitaram, junto aos dados fornecidos por elas a respeito de seus gostos e relacionamentos pessoais, uma análise comportamental da relação de identificação e projeção entre a criança e os personagens animados, resultando no desejo de consumo por determinados artefatos e nas produções visuais. Sendo a proposta metodológica da entrevista uma conversa de posicionamento clínico enquanto pesquisadora, através da observação de reações, relatos, posicionamentos, expectativas e emoções manifestadas durante os diálogos, foi possível perceber semelhanças entre o contexto pessoal de cada criança e o comportamento, personalidade ou narrativa do personagem animado escolhido por ela em seu trabalho.

Faço a ressalva de que a análise comparativa aqui desenvolvida, entre o comportamento e personalidade dos personagens assemelhado às das crianças, existe apenas a partir de uma observação circunstancial desenvolvida nas entrevistas para a pesquisa. Ou seja, não é possível afirmar que essas crianças atuam permanentemente da forma como se apresentaram e que a relação de identificação e projeção encontrada entre elas e o personagem preferido é fixa e completamente ampla em todos os aspectos de suas vivências e experiências, de forma que estes agrupamentos podem, inclusive, serem reagrupados.

No entanto, acredito ser válido considerar a pertinência das similitudes observadas como um caminho possível de debate sobre o porquê das imagens dos personagens animados estarem sendo consumidas enquanto artefatos e reproduzidas nos trabalhos de arte, para análises mais profundas posteriores e com o reconhecimento do campo da psicologia.

3.3.1 Análise comportamental e de conteúdo das produções visuais: uma relação de consumo e identificação

Agrupei nesta análise quatro grupos de produções visuais para descrição comportamental do personagem representado e criança que o retratou: “Razão, Ação e Poder”, “Timidez, Invisibilidade e Emoção”, “Proteção e Projeção” e “Inventividade, Transitoriedade e Reflexão”. A denominação pelos termos dados aos grupos deve-se ao reconhecimento de características encontradas nas crianças e suas representações que se assemelham em comportamento. Apenas uma produção visual foi analisada separadamente, pois tratava-se de um tipo de trabalho e comportamento que se diferenciou dos demais por envolver uma questão de autoria e proteção familiar.

Será feita uma análise inicialmente descritiva dos aspectos comportamentais do personagem e, em seguida, uma análise comparativa com os aspectos pessoais das crianças.

3.3.1.1 Razão, Ação e Poder – Mito do Herói Masculino

Os trabalhos realizados por este grupo representam personagens que exaltam força e poder. A linguagem corporal das figuras transmite ter um ímpeto de possível ataque e luta. Se não estão em posição de combate aos inimigos com suas vestimentas e armas, podem iniciá-la a qualquer momento. Todos os personagens representados possuem qualidades, como: força, resistência, velocidade, racionalidade e superação.

Na figura 50, vemos ilustrações de dois personagens do jogo Pokemón; Rayquaza e Golem. Os dois personagens compõem uma linha no jogo que os considera como “personificações da natureza”. Segundo sites de fãs, Rayquaza é uma espécie de serpente lendária, tipo dragão com asas e cauda. Possui alguns símbolos no corpo e chifres na cabeça. É um personagem do jogo que vive na camada de ozônio e se alimenta de meteoritos para prover sua energia e disparar ataques pela boca que são muito destrutivos. Consegue voar a grandes velocidades, e tão alto que se torna invisível. Por ser muito territorial, age de forma agressiva com todos que invadem seu espaço. O Golem representa um dos seres das pedras e terra e, por isso, vive nas montanhas. É considerado um dos Pokémons mais fortes, explodindo e rolando em altas velocidades contra os inimigos.



Figura 48: Produções representando os personagens de Pokemon Rayquaza e Golem.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Nas figuras 51 e 52 vemos ilustrações de dois super-heróis bastante conhecidos pelas crianças em filmes, séries, gibis e desenhos em geral: Batman e Flash. Batman foi criado, em 1939, para gibis e se tornou um ícone norte-americano. É uma identidade secreta de um bilionário que, após testemunhar o assassinato do seu pai quando criança, jurou vingança aos criminosos. Para isso, treinou fisicamente e mentalmente se inspirando em um morcego para defender os inocentes dos crimes durante a noite. Enquanto pessoa, possui uma personalidade misteriosa e fechada, desprezando contatos sociais com frieza e determinação lógica. É extremamente habilidoso em várias técnicas de combate e resistência, além de utilizar as mais variadas armas e dispositivos de guerra. Não costuma se envolver afetivamente com ninguém, por desconfiar de todos.

Na figura 51, vemos uma ilustração do Batman representado no filme *Under the Red Hood*, que foi baseado em histórias de quadrinhos, lançado em 2010. Na figura 4, a ilustração de Batman remete à representação do personagem feita pela empresa de brinquedos Lego e, até mesmo, pelo jogo Minecraft, ambos exploram a estética geométrica de blocos para compor um elemento.

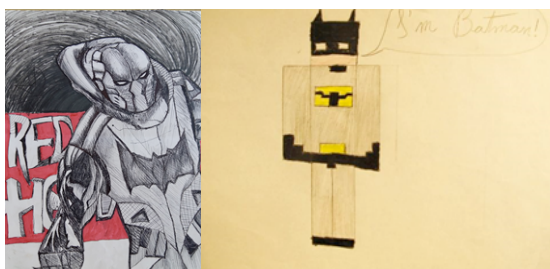


Figura 49: Produções representando o personagem Batman em contextos estéticos diferentes.
Fonte: (Arquivo pessoal)

A figura 52 apresenta o personagem Flash, conhecido pelo seu poder de combater o crime por se movimentar em velocidades extremamente rápidas. Atingiu essa habilidade após testemunhar o assassinato de sua mãe e a acusação de seu pai como autor do crime. Tornou-se, por isso, um cientista com o objetivo de investigar a fundo crimes e avanços científicos

que pudessem esclarecer o que houve com a mãe no passado. Segundo ele, uma bola de raio caiu e a matou e não o seu pai. Durante uma apresentação pública, Flash é atingido por um raio radioativo que o torna, após 9 meses desacordado, em um ser mais rápido do que qualquer ser humano. Utiliza essa nova habilidade para combater os crimes e inimigos.



Figura 50: Produção representando o personagem Flash.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Nas preferências midiáticas encontradas nos dados do questionário de todas as crianças desse grupo constam produções de filmes, séries e jogos com heróis, lutas e batalhas (Jovens Titãs Go, Dead Pool, Terraria, Never). Apenas uma criança no grupo é do sexo feminino, e, segundo ela, gosta e se identifica com personagens de ação, por considerá-los fortes e resistentes.

Observando a postura adotada, a forma de responder e o comportamento demonstrado por essas crianças, durante as entrevistas, notei a característica de possuírem em comum um raciocínio mais lógico e objetivo nas respostas, sem margens para interpretações subjetivas.

Ao questioná-las, por exemplo, sobre o porquê desses personagens, comportarem-se utilizando da violência para o bem comum, não demonstraram motivações ou interesses em interpretações reflexivas ou pautadas em questões emocionais dos personagens, mas sim uma certa franqueza e fascínio pela ciência e magia aliada à força, luta, guerra, poder e velocidade. O objetivo dos personagens representados nas narrativas midiáticas que fazem parte é principalmente usar das habilidades corporais e tecnológicas para vencer e derrotar os inimigos, sendo admirados por atingirem-no.

Nas respostas fornecidas pelas crianças desse grupo, não houve porque ir além dessa compreensão, demonstrando todas elas, mais interesse na ação em si do que em qualquer tipo de reflexão sobre o porquê de terem escolhido tais personagens. São crianças que gostam da

ação, demonstrada no gosto pelos jogos violentos e em brincadeiras de demonstração de forças, como relatado nas entrevistas e analisado em seus dados.

3.3.1.2 Timidez e Introspecção – Animes

Esse grupo de crianças apresentou particularidades semelhantes em relação a traços de personalidade ligados à timidez e introspecção. Todas apresentaram trabalhos com personagens de animes, sendo eles: *Serumun*, *Hinata Shoyo*, *Kirito*, *Lady Bug*. Todos estes personagens foram descritos pelas crianças como tímidos, amáveis, fechados e mal compreendidos. Os personagens possuem em comum, nas narrativas em que estão inseridos, um sonho ou busca por algo a alcançar, seja um grande amor ou a vitória no campeonato de vôlei da escola. Em todos os ideais dos personagens, existe, por trás deles, um almejo social ou amoroso.

Todas as crianças do sexo feminino do grupo demonstraram timidez nas entrevistas com dificuldades claras em expor detalhes e motivos de suas preferências. São meninas que aparentavam certa preocupação com a beleza: duas delas tinham os cabelos pintados e alisados, uma utilizava maquiagem em excesso para a idade e outra vestia trajes diferenciados das demais crianças. São crianças do sexo feminino que, em termos de aparência física, fogem do padrão de beleza considerado ideal: cabelos loiros e lisos, olhos claros, esbelta e vestida com as roupas da moda.

A única criança do sexo masculino nesse grupo, responsável pela ilustração do personagem Kirito (fig. 53), demonstrou também ser tímida e introspectiva. Sem muitos gestos e atitudes corporais expressivas, demonstrou mais interesse, apenas, em revelar sua dedicação demasiada em compreender e criar programas e jogos para desenvolver habilidades computacionais futuras, assim como seu personagem preferido que foi retratado na produção.



Figura 51: Produções visuais representando os personagens: Serumun, Lady Bug e Cat Noir, Hinata Shoyo e Kirito.

Fonte: (Arquivo pessoal)

O termo anime quer dizer animação em japonês. Chegou no Brasil, nos anos 1990, com a série *Os Cavaleiros do Zodíaco* e, partir daí, tornou-se uma estética midiática e conceitual de filmes, séries, desenhos e gibis muito atrativo para crianças e adolescentes, principalmente.

Em pesquisa realizada por Mônica Lima de Faria (2008, p. 13), é relatado que o traço dos personagens com olhos grandes surgiu em um momento no Japão, quando a maior parte das pessoas eram analfabetas. Por isso, essa característica facial foi a maneira encontrada para transmitir os sentimentos sem a necessidade da escrita. Essa característica foi acentuada por um importante desenhista japonês, Osamu Tezuka, que propagou a arte oriental para o mundo ao destacar o aspecto do olhar mais ressaltado, com o objetivo de transmitir as emoções de forma sincera e psicologicamente mais profundas. Geralmente, existe nas expressões dos personagens nipônicos algumas metáforas visuais mais exageradas dos sentimentos, como: gota de água ao lado do rosto para demonstrar constrangimento e uma diminuição repentina do personagem para representar o medo e a vergonha.

Na análise feita por Faria (2008), ela explica que o tema dos esportes é comum para representar histórias de superação, onde geralmente o protagonista é um garoto sem grandes qualidades, normalmente impopular na turma por ser muito baixo ou fraco, mas que, após muito treinamento e sacrifício, consegue alcançar a visibilidade com o sucesso no esporte.

As personagens de anime femininas estão, muitas vezes, envolvidas em romances impossíveis e fantasiosos, sacrificando-se por amor com doçura e meiguice. O físico é ocidentalizado apresentando-as magras, de olhos claros e cabelos loiros, em uma mistura nipônica e ocidental. Segundo Faria (2008, p. 13), tais traços buscam justamente acrescentar o sonho feminino de se apresentarem belas para o príncipe que poderá aparecer a qualquer momento. Algumas vezes, é comum, ao final dos romances em animes, existir uma certa honra e beleza pelo suicídio como forma de sacrifício, como única maneira de acabar com a própria dor e vergonha pela existência. A ideia do suicídio é um conceito antigo na sociedade japonesa, segundo a pesquisa da referida autora.

Na cultura japonesa existe uma ideia de auto-sacrifício e altruísmo em favor do coletivo, ao mesmo tempo em que o japonês é estimulado a ser competitivo e socialmente melhor do que os outros através dos estudos, esporte e trabalho. Por isso “são geralmente anti-heróis, têm dúvidas, erram, sofrem frustrações e até agem de forma moralmente distorcida” (FARIA, p. 155, 2008).

3.3.1.3 Proteção e Projeção – Eu feliz, Eu famoso

As produções deste grupo representaram personagens infantis e adoráveis vivendo infâncias alegres e inocentes, muitas vezes sob a proteção/opressão familiar e rodeados de amigos. Além disso, são personagens inseridos em narrativas de desenhos que buscaram romper com a separação de gênero masculino e feminino encontrada em outros produtos midiáticos, trabalhando com personagens que agradam tanto os meninos e meninas.

A figura 54, apresentada pelo sujeito 1 do grupo I, trata do personagem animado Steven. É um garoto que vive despreocupado por ter muita atenção dos pais, ao mesmo tempo que quer crescer e ser tratado como gente grande. Além da infância, o desenho aborda dinâmicas familiares e referências a cultura pop de jogos e animes. Steven representa uma criança divertida, ingênua e carinhosa. Possui a vontade de mostrar suas habilidades, ao mesmo tempo que é cuidado por irmãs mais velhas, tias e professoras.



Figura 52: Produção visual representando o personagem animado Steve.

Fonte: (Arquivo pessoal)

Neymarzinho é um personagem de gibi integrante da Turma da Mônica criado por Maurício de Souza. Sobre o contrato feito com o jogador, o cartunista brasileiro disse: *“Foi o contrato mais fácil que já assinei, porque o pai do Neymar tem visão empresarial. Então foi muito fácil fechar.”* Além de Neymarzinho, Maurício de Souza já havia criado os personagens infantis do jogador Pelé e Ronaldinho Gaúcho. Nas revistinhas de Neymarzinho, a narrativa é sobre a infância do jogador e sua relação com a família, principalmente o pai, e o futebol. Na verdade, jogar futebol é a única coisa que o personagem gosta e sabe fazer. Foi representado no trabalho da fig.15, realizado pelo sujeito 2 do grupo I. O elo entre o personagem Neymarzinho e as criações de Maurício de Souza reforçam os conceitos de infância e inocência referenciados nesse grupo.



Figura 53: Produção visual representando o personagem animado Neymarzinho.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Essa criança, possui estreita relação com o pai e o futebol. A figura paterna é decisiva em sua escolha pelo esporte, projetando no filho o sonho de ser um jogador de futebol famoso. A criança preenchida pela proteção e amor do pai, vê na prática do esporte e no consumo da imagem dos jogadores sua maior inspiração, reproduzindo os personagens e demais artefatos associados como chuteira, bola e bonés em seus trabalhos de arte.

Duas crianças do sexo feminino, nesse grupo, representaram personagens femininas diferentes entre si, que podemos considerar como versões modernas das princesas. Na fig. 56, vemos a Princesa do Fogo e Arlequina. A Princesa do Fogo é uma personagem do desenho animado *Hora de Aventura*. Representa uma menina que não suporta a desonestidade, colocando, como regra em seu reino, a sinceridade total. Por ter uma personalidade impulsiva, seu pai sempre a manteve presa por considerá-la uma pessoa má. Seu namorado, Finn, a ajuda a se libertar desta ideia, através do seu autoconhecimento e controle de suas emoções, não sofrendo mais as ameaças do próprio pai. Em sua entrevista, demonstrou ser uma menina bastante espontânea e aberta para falar de si. Se vê na personagem por ser também uma menina ativa e feliz com sua personalidade agitada. Conversando um pouco mais, revelou gostar bastante de ler com as amigas as revistinhas da Turma da Mônica. Revelo esse trecho da conversa, apenas para afirmar a semelhança encontrada nesse grupo com personagens considerados infantis, inocentes e puros.



Figura 54: Produções visuais representando as personagens Princesa de Fogo e Arlequina.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Arlequina é a personagem feminina que afirma seu poder de sedução com roupas justas e curtas. Apesar de submissa ao Coringa, atua de forma perigosa e fora dos padrões considerados românticos pelas meninas mais sonhadoras. É uma personagem que vive as relações amorosas de uma forma diferente das demais princesas da Disney. Não usa vestidos nos tons rosa e azul, suas roupas são rasgadas, com meia calça arrastão e botas de cano alto. A revelação que a autora desse trabalho faz é justamente sobre a influência que tem da mãe, ex-modelo e atual produtora de moda. Diz se divertirem juntas com a moda e a beleza. Adora dançar hip-hop e o jogo Just Dance, além de usar maquiagem, ser loira, branca e de olhos claros. Seu quarto é decorado com vários pôsteres das personagens femininas que gostam, como Arlequina e Malévola, tudo dado de presente por sua avó, que acredita ser importante o consumo destes artefatos para vivenciar a infância plenamente.

Uma terceira menina do grupo quis representar a Anna, princesa do filme Frozen. Anna é a filha mais nova de uma família real. Sempre conviveu com a irmã, a quem muito ama, em uma propriedade particular repleta de neve. Ao ficar mais velha, Anna é coroada e espera encontrar seu futuro amor, a quem logo conhece e se apaixona. Mas sua irmã se recusa a aceitar seu casamento, congelando o seu coração de forma que apenas um beijo apaixonado poderá salvá-la da morte. Após diversos incidentes, as irmãs salvam uma a outra por amor e através da magia, chegando a um final feliz no reino encantado. Quem se vê nessa personagem é a criança autora do trabalho da fig. 57. Relatou não ter desenhado a própria Anna por considerar difícil a sua reprodução, optando, assim, por apenas escrever o título do filme no qual ela é a protagonista. Espelha a relação que possui com o seu irmão mais velho na relação da personagem com a irmã. Na verdade, confessou não ter o laço tão estreito com o irmão, como Anna tem com Elsa, vendo na trama uma idealização de como gostaria que fosse com ela. A criança entende que sua “paixão” por Anna a torna mais infantil que outras meninas de sua classe, reconhecendo sua dependência materna por tornar a mãe tudo que lhe

ocorre. É uma menina que anda com laços grandes nos cabelos e não faz parte dos grupos de meninas populares que gostam da Arlequina, como a criança que realizou o trabalho da figura 56.



Figura 55: Produção visual representando o título do filme Frozen.
Fonte: (Arquivo pessoal)

E por fim na fig. 58, vemos a representação da casa do Bob Esponja. Principal personagem de um desenho animado que se passa no fundo do mar, onde tudo não faz muito sentido, consistindo de episódios desvinculados entre si em uma cidade subaquática. Bob Esponja é uma esponja de cozinha simpático e engraçado, trabalha como cozinheiro e tem muitos amigos. Muito inocente e atrapalhado, é o tipo de personagem humorístico “autista”, como descrito na seção “3.2.2.6 O Tipo Engraçado e Aventureiro”. A criança que fez o trabalho costuma se destacar dos demais colegas, devido sua inocência e pureza demonstrada, por exemplo, em uma situação em sala de aula que expôs publicamente e, em alto tom, não saber do que se trata a palavra sexo, tornando-se alvo de chacotas e piadas. As observações sobre essas duas últimas crianças, também foram feitas devido ao conhecimento proporcionado e compartilhado entre professores e alunos da escola de minha atuação no momento da coleta de dados por entrevistas.

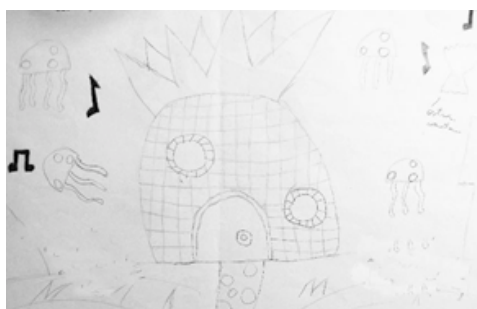


Figura 56: Produção visual representando a casa do personagem Bob Esponja.
Fonte: (Arquivo pessoal)

As crianças que realizaram as produções desse grupo não me pareceram muito distantes das qualidades e aspectos mencionados acima sobre seus personagens preferidos. São crianças que, de fato, parecem ser inocentes e protegidas familiarmente, em cuidados excessivos que as limitam em buscas mais independentes de integração social ou como projeção de desejos e frustrações de si mesmos, demonstrado, por exemplo, pela projeção do sonho de sucesso do pai em ser jogador de futebol nas escolhas do próprio filho.

3.3.1.3 Inventividade, Transitoriedade e Reflexão – Saindo dos Padrões

As produções realizadas pelas crianças agrupadas aqui utilizam linguagens que diferenciam das demais ou são temáticas mais reflexivas. Um desses trabalhos foi feito com papel, canetinha e durex, sugerindo um objeto escultórico de espelho. Representa o *Espelho de Poder Gem*, um objeto utilizado no desenho animado *Steven Universe* para aprisionar a personagem *Lapis Lazuli* que se comunica com o protagonista *Steven*. Lapis Lazuli foi aprisionada nesse espelho e deixada em uma galáxia, e através dele repassa imagens, sons e frases que contam as histórias secretas e desejos. Segundo a autora do trabalho, considerou que uma escultura representaria de forma mais realista sua ideia do espelho, pois, para ela, o desenho não transmite algo real.



Figura 57: Produção escultórica do espelho Poder Gem.
Fonte: (Arquivo pessoal)

A segunda produção que utilizou uma linguagem diferente das demais foi feita em Stop Motion, por meio de um aplicativo de celular. Esta técnica é utilizada para efeitos de animação com recurso fotográfico. Registra-se algo em diferentes circunstâncias, monta-se os registros e acrescenta-se efeitos sonoros, criando, ao final, uma espécie de filme em movimento. Durante a entrevista, a criança contou que se interessa muito por essa linguagem, criando constantemente novos Stop Motions. Além disso, pesquisa as técnicas em canais no *YouTube*. Sua criação é uma narrativa sobre uma ovelha representada por um lápis que é atropelada e depois se reconstitui novamente.



Figura 58: Imagem de Stop Motion realizado para a pesquisa.
Fonte: (Arquivo pessoal)

As duas crianças que realizaram os trabalhos com linguagens que fugiram das demais produções (escultura e *stop motion*), demonstraram, durante as entrevistas, um comportamento relapso e despretenso, preocupando-se apenas com os aspectos e processos mais criativos da produção realizada.

Os outros dois trabalhos aqui agrupados são desenhos que representam personagens porta-vozes de reflexões, o Gato Cheshire, personagem da história *Alice no País das Maravilhas*, e o Pequeno Príncipe com a Raposa, do clássico *O Pequeno Príncipe*.

Cheshire demonstra independência, está sempre sorrindo e tem a capacidade de aparecer e desaparecer quando quiser. Estabelece, durante a narrativa, diálogos com Alice que, devido às alusões filosóficas, podem parecer confusos, mas que tratam do sentido da vida como este abaixo:

- “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”
 - “Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.
 - “O lugar não importa muito...”, disse Alice.
 - “Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato.
 - “Contanto que eu chegue em algum lugar”
 - “Oh, isso certamente você vai conseguir, desde que ande o bastante”
- (CARROLL, 2000, p. 81).



Figura 59: Produção visual representando o sorriso do personagem Cheshire.
Fonte: (Arquivo pessoal)

O Pequeno Príncipe é uma história criada pelo aviador e escritor Antoine de Saint-Exupéry e publicada em 1943 nos Estados Unidos. As reflexões trazidas na narrativa tratam da solidão, amizade, amor e perda da inocência e fantasia infantil com o passar do tempo. Em sua produção, a criança representou o personagem principal da trama o Pequeno Príncipe e a Raposa que o acompanha em diálogos e ensinamentos sobre a vida e as relações humanas. Escreveu também uma das frases mais conhecidas dessa história e que, segundo, ela é sua preferida por ter-lhe marcado muito: “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.



Figura 60: Produção visual representando o personagem Pequeno Príncipe e a raposa.
Fonte: (Arquivo pessoal)

Na história do Pequeno Príncipe, a ideia de cativar alguém é bastante explorada pelo escritor. A frase significa que somos responsáveis pelas pessoas que cativamos ao longo da vida e, por isso, amar ou ser amigo de alguém o torna responsável por ela. A criança revelou em sua entrevista que a frase ficou marcada quando uma grande amiga de infância a abandonou. Não falou nem se relacionou mais com ela, sem lhe dar maiores explicações. Sentiu-se então muito frustrada e abandonada por não compreender o motivo, lamentando a perda de uma pessoa querida em sua vida. Com o conhecimento da história e da frase no livro do Pequeno Príncipe, pôde dar sentido à sua vivência e alcançar uma compreensão mais profunda sobre a importância dos laços criados entre as pessoas, buscando sempre se responsabilizar por suas atitudes com os demais que cativa.

Ambas as crianças responsáveis pela produção desses dois últimos trabalhos demonstraram ser, durante a entrevista, meninas bastante curiosas a respeito dos ensinamentos da vida e das reflexões e críticas mais profundas. Ambas gostam muito de ler e acompanhar conteúdos midiáticos, principalmente em livros e cinema. Conversaram comigo com a

abertura e a naturalidade de um adulto que observa o desenrolar dos fatos da vida, refletindo sobre suas vivências pessoais através da observação e análise crítica.

O termo transitoriedade inserido no nome desse grupo deve-se ao fato de todos os personagens apresentarem comportamentos que se assemelham nesse sentido: o espelho funciona e estraga, a ovelha é morta e se reconstitui, o gato aparece e some, e o pequeno príncipe viaja pelos planetas e volta para casa. São experiências mais sensíveis de posicionamentos que geraram trabalhos mais subjetivos.

3.3.1.4 Insegurança e Medo – Busca pela autoria

A criança que produziu este trabalho demonstrou bastante resistência em apresentar sua produção visual, apesar de seu interesse em participar da pesquisa. Os fatores envolvidos estavam relacionados aos cuidados com a autoria, por isso a marca d'água no trabalho. Não permitiu que eu ficasse com sua produção, foi necessária algumas conversas via telefone com a mãe devido tamanha preocupação dela com as emoções e expectativas do filho em participar da pesquisa com os seus trabalhos. Não ficou claro, afinal, se a preocupação excessiva com a apresentação da produção devido às questões autorais e demais expectativas envolvidas nesta exposição eram exatamente da mãe ou da criança.

A criança é descendente oriental e possui bastante sobrepeso, tendo dificuldades de se expressar e de se relacionar socialmente na escola. Bastante tímido e quieto em sala de aula, não costuma levantar a voz e se deixar ser muito visto pelos colegas, passando despercebido nas aulas. Estas observações mais específicas foram feitas e coletadas devido ao fato de ser uma criança matriculada na escola em que eu me encontrava no momento de coleta de dados, atuando como professora, o que me permitiu obter informações para além das circunstâncias de entrevista.

Segundo sua mãe, ele apresentou um interesse em aprender as técnicas dos programas de *design* para investir em suas produções gráficas futuras. Conversando com a criança, seu depoimento sobre isso foi um pouco diferente do exposto pela mãe. Segundo ele, entrou nos cursos por um desejo dela de vê-lo se sentir valorizado com o que sabe fazer. Por isso, tem investido seu tempo e talento nas ilustrações gráficas para investir em uma autoria própria e reconhecida no mercado futuramente.

Além da timidez e da característica de competitividade já descrito como aspectos da cultura nipo, essa criança produziu trabalhos de personagens que estão fragmentados e quase

invisíveis em sua totalidade. Conseguimos reconhecer o Homem-Aranha em uma das imagens da fig. 63, confirmado pela criança, mas o outro personagem da mesma figura não foi possível identificar.



Figura 61: Produção autoral a partir do personagem Homem-Aranha e outro não identificado.
Fonte: (Arquivo pessoal)

O que interessa mais nesta análise é a semelhança encontrada entre os traços de personalidade da criança e a estética produzida em seu trabalho. Sua forma de representar os personagens caracteriza-se por uma espécie de fragmentação da imagem, tornando-a quase não identificável. Segundo a criança, é uma forma de produzir imagens sustentada pela desconstrução minimalista, para provocar uma certa invisibilidade do personagem. O que me parece é existir uma relação entre a técnica de fragmentação e desaparecimento do personagem utilizada pela criança em sua produção, com o comportamento e personalidade apresentado por ela em termos de timidez, introspecção, complexos emocionais e uma possível invisibilidade social.

3.3.1.5 Sobre a Identificação com os Personagens Representados e o Consumo de suas Imagens

As crianças que produziram os trabalhos e participaram das entrevistas, ao serem questionadas sobre a existência de uma possível identificação com o personagem representado por elas, demonstraram, em sua maioria, discursos interessantes e complexos a serem analisados sobre essa questão.

“... eu acho que ela se encaixa comigo, porque ela joga vôlei e eu também e ela é a mais baixinha no time e é a que mais pula e eu também. Uma vez no desenho, teve um campeonato e ele não conseguiu

demonstrar o talento dele, e isso já aconteceu comigo por isso me identifico". (Sujeito 7, Grupo III).

A criança que fez esse relato confidenciou na entrevista que, ao acompanhar o personagem favorito, que é jogador de vôlei no time da escola tanto quanto ela, identificou-se muito principalmente pelo fato de vê-lo falhando em algumas jogadas no time. Nesses momentos, foi gerado nela uma identificação no sentido de não se sentir tão envergonhada ou diminuída quando erra em campo, justamente pelo fato de ver que o personagem também passa por isso. A relação da criança autora do trabalho de n. 9 com o esporte que pratica e o personagem representado no desenho evidencia a análise feita por Faria (2008). Em sua entrevista, a criança revelou que o personagem representa, para ela, sua determinação como jogadora de vôlei da escola. Hinata Shoyo, um jogador de vôlei de anime, busca destacar-se com suas jogadas rápidas e inteligentes, mesmo sendo considerado baixinho e fora dos padrões de grandes jogadores. Acompanhando os episódios do desenho e a vitória e fracassos do personagem, ela diz fortalecer a sua determinação e desenvolvimento da capacidade de superação das dificuldades.

Em um outro contexto, uma criança demonstrou inicialmente, durante a entrevista, bastante dificuldade em se abrir e conversar. Mas, quando identifica a sua dificuldade de se expressar com a personagem: "*Tipo, ela é bem tímida e eu sou um pouquinho tímida também...*" (Sujeito 3, Grupo III), consigo compreender melhor o seu embaraço e como respeitá-la em seus limites. Ela representou em sua produção a personagem Cheshire retratada pela produção da fig. 61.

A criança que produziu o trabalho da figura 8, com visível timidez, demonstrou ser uma menina doce e sonhadora na entrevista. Revelou se sentir atraída pelos traços orientais dos personagens de animes e inclusive se sentir apaixonada pelos personagens masculinos. Representou, em seu trabalho, a personagem preferida na qual se vê refletida em um romance vivido com um possível pretendente. Gosta de desenhá-los quando está sozinha em seu quarto, em momentos que pode acessar suas fantasias amorosas por meio das representações de cenas vividas pelo casal no desenho. Seu relato condiz com a análise feita por Faria (2008), sobre o envolvimento das personagens femininas doces de anime em romances fantasiosos para encontrar o príncipe que poderá aparecer a qualquer momento. Essa criança não possui o padrão de beleza ocidental como as personagens femininas de anime que se envolvem com personagens masculinos nipônicos, pelo contrário, é de pele escura e de cabelos crespos,

talvez o que a faça admirar e se apaixonar pelos personagens, devido à sua projeção de amor romântico.

É preciso considerar que os personagens heróis de animes são diferentes, não só pelos traços físicos, mas também por uma visão de mundo oriental que envolve moral e honra. A virtude de introspecção é valorizada e prezada nessa cultura, por considerar as questões éticas além da sinceridade emocional. São principalmente essas características que, segundo Faria (2008), fazem o espectador de anime se identificar com o personagem, lutando para ser uma pessoa que possui sua própria individualidade, ao mesmo tempo em que busca a integração coletiva.

A relação que o sujeito 3 do Grupo I encontra entre ela e o seu personagem preferido é interessante também. Ela compara os episódios do desenho com os trimestres na escola que frequenta. Conforme a trama foi se desenrolando, ela pôde identificar no comportamento e vivência da personagem a sua própria maneira de se relacionar com a escola e os amigos. Através da personagem, identificou que a sua forma de ser é constituída por uma certa dificuldade em se abrir para as pessoas à primeira vista, mas, depois de certo tempo, torna-se uma fiel e protetora amiga.

O sujeito 4 do Grupo I relata que a sua paixão pela personagem *Anna* do filme *Frozen* deve-se ao fato de se identificar com a personagem principal por ser também uma menina que está sempre batalhando pelos seus sonhos e por contar tudo que lhe ocorre à sua mãe. Ela parece se projetar na personagem para justificar a sua forma de ser sonhadora e ainda dependente da proteção materna, através de uma personagem feminina famosa, aceita e adorada pelas demais crianças, principalmente meninas. Complementa a análise, dizendo que se auto-classifica como “mais criança” do que as outras meninas da sua idade, que, segundo ela, são “*mais evoluídas*” por gostarem da “*Arlequina*”.

No comentário do Sujeito 1 do Grupo III: “*Eu gosto bastante dele porque me representa muito. Eu sou sempre sorridente, eu vejo sempre o lado bom da vida, e eu gosto bastante dele porque ele faz umas reflexões filosóficas, porque é bonitinho e no filme ele aparece de um jeito muito legal*”, sua fala correspondeu à suas expressões, comportamentos e reflexões. O quanto ela se espelha ou se reconhece na personagem, não saberia dizer sem uma análise mais profunda.

O sujeito 4 do Grupo III, considera-se uma criança bastante independente, e que ser assim foi apreendido por observar o comportamento dos vilões, apesar de identificar-se

também com o Pequeno Príncipe pelo mesmo motivo: “*Eu acho ele muito criativo, de certa forma independente porque ele é uma criança, mas ele tá o livro inteiro viajando sozinho nos lugares, conhecendo pessoas novas, mundos novos.*” O seu relato sobre a identificação com os vilões é bastante rico em detalhes;

“...os bonzinhos, eles precisam de alguém, um companheiro essas coisas, e os vilões não, na maioria das vezes eles estão sozinhos, eles conseguem tomar decisões por eles mesmos, e às vezes é bom pensar nos outros mas quando você só pensa nos outros, você acaba se dando mal, e tipo, eu não acho que eu tenho que agir igual um vilão mas essa parte de ser independente ajuda, é importante, por que já fui muito de pensar nos outros sempre e eu ficava pra trás e quando eu comecei a me inspirar nesses vilões eu percebi que as vezes eu tenho que pensar mais em mim e aí as coisas começaram a dar mais certo”

A fala dessa criança representa bem a busca que receptores tem em identificar, nos personagens, traços de comportamentos que possam refletir condutas almeçadas por eles. Ela encontrou no comportamento independente do personagem vilão uma alternativa para lidar com as próprias emoções de fracasso, medo e superação de limites. Em um outro relato, que será apresentado mais adiante, ela expõe uma frustração que lhe ocorreu quando uma amiga próxima lhe abandonou sem dar maiores explicações. Naquele momento, ela se viu sozinha e sem o apoio emocional necessário para lidar com a rejeição e a solidão. Provavelmente, foi observando as narrativas midiáticas, como as histórias e comportamentos dos vilões, que encontrou subsídios para enfrentar, com a mesma coragem e determinação, seus medos e conflitos. E por isso, o reconhecimento e admiração que possui pelos vilões, afinal, foram eles que a apoiaram com seus exemplos de condutas e pensamentos, quando precisou.

Segundo Edmund Burk Feldman (1970), os sentidos pessoais de interpretação que se constituem na relação do leitor com o texto deve-se à sua cultura e história. Sendo assim, cada sentido dado é diferente de uma criança para outra, além de fatores como a época e a cultura determinarem também as interpretações. Milton Campos (1996) ressaltou que as mensagens transmitidas de pessoa para pessoa ou de um veículo de comunicação para os grupos sociais são apreendidas de acordo com a construção de cada indivíduo. Mesmo no caso da comunicação de massa, quando uma mensagem é recebida por um grupo inteiro, cada um que recebe a mensagem a torna única porque está relacionada com uma vivência particular. Ou seja, cada criança formula um sentido diferente para o desenho e personagem que vê, sendo a identificação um reconhecimento de atitudes, comportamentos, pensamentos, aparência e ideais que as crianças possuem ou que almeçam possuir. Nesse ponto, Magalhães (2007, p.

53) diz que: “A criança não deixa de ser influenciada, mas não é mais influenciada do que permite sua vivência social e experiência compartilhada, nem menos do que a sociedade em que vive deixa que seja.

Jenkins (2015, p. 53) relata uma pesquisa feita com adultos que assistiram o personagem Batman quando crianças, para compreender o significado das memórias e construções das identidades. Notou pelos relatos que, ao se relacionarem com o personagem nessa faixa etária, conseguiram assumir uma postura diante dos adultos de maior resistência e fazendo valer suas próprias vontades e opções culturais. No caso das mulheres que assistiam a Mulher-Gato, os relatos foram no sentido de terem encontrado na personagem a representação das formas de como explorar o poder feminino de resistência ao masculino, saindo do estereótipo de meninas bem-comportadas.

As crianças entrevistadas que reconheceram a identificação com o personagem preferido, demonstraram serem fãs que percebem as narrativas e qualidades do personagem como possibilidades reais de comportamento e experiência social fora da tela. Por isso, assumem uma proximidade maior com esse mundo de tal forma que se conectam também com uma rede de programas e produtos associados ao personagem de forma mais vasta.

Durante as entrevistas, foram perguntadas a respeito do que esperavam ou desejavam ganhar de natal, momento em que essa data celebrativa se aproximava. O sujeito 1 do Grupo I respondeu convicto: “*uma mochila de hambúrguer do Steven*”. Esta criança representou em sua produção visual o personagem Steven.

O sujeito 4 do Grupo I relatou que de natal iria pedir aos pais panelas, jogo de mamadeiras, a boneca e a fantasia da personagem *Anna*. Essa criança fez, em sua produção, o título do filme *Frozen*, narrativa em que a personagem *Anna* é protagonista. Além disso, durante a sua entrevista, explicou o porquê de gostar tanto da personagem.

Perguntada sobre seu desejo de ter um vestido da personagem *Rose*, informação encontrada nos dados do questionário, o sujeito 3 do Grupo I disse: “*gosto de ver como seria entrar no personagem, eu gosto de pensar que estou dentro do programa e experimentar uma coisa diferente. Ver como seria se o mundo fosse mágico*”. Em sua produção, realizou um desenho da casa do Bob Esponja e relatou também possuir o desejo de ganhar esta casa de natal, além das roupas das personagens femininas que gosta: *Rose e Marinette*. Justificou seu desejo de possuir a casa do Bob Esponja e a roupa da personagem *Marinette*, porque estar dentro desta casa ou vestir a roupa faz com que ela se sinta como eles: “*dá uma aventura,*

parece que está participando do desenho, mas não está...”. Por isso, ela pediu e ganhou dos pais a boneca da personagem *Marinnete*, para brincar de ser sua parceira nas aventuras criadas pelo desenho animado.

O sujeito 4 do Grupo III relatou já ter possuído diferentes capinhas de celular do Coringa, seu personagem preferido. Esse mesmo sujeito tentou explicar o porquê de sua coleção de mais de 50 bonecos de personagens, obtidos através da compra de Mc Lanche Feliz no McDonald's: *“É porque, eu não sei, eu vou vendo as coisas que eu acho bonito, mesmo que seja um personagem que eu não goste muito eu compro, aí eu vou tendo essas coisas...”*

Todos os artefatos que as crianças disseram desejar ganhar de natal estavam associados aos personagens animados preferidos ou representados em suas produções visuais. Esses personagens foram vinculados em mochilas, fantasias, casa e nos próprios bonecos que os representam. A fala do sujeito 3 do Grupo I foi a mais significativa para a compreensão sobre o desejo de posse desses artefatos. Quando ele diz: *“gosto de ver como seria entrar no personagem, eu gosto de pensar que estou dentro do programa e experimentar uma coisa diferente. Ver como seria se o mundo fosse mágico”* e *“parece que está participando do desenho, mas não está...”*, podemos observar que a ideia, para as crianças, ao possuir os artefatos vinculados às imagens dos personagens animados, está relacionada ao desejo de participarem, de alguma forma, do universo imaginário que é apresentado nas narrativas, seja para vivenciar o papel do personagem preferido ou para interagir com ele, de alguma forma, através de elementos que fazem parte do repertório imagético do desenho, como objetos utilitários, mobílias, armas e qualquer outro tipo de coisa que indique, de alguma forma, uma relação com o conteúdo.

As pesquisadoras Cunha (2007) sugerem que as meninas são mais suscetíveis ao processo de incorporação do personagem, procurando alcançar semelhanças na maneira de vestir e se comportar, o que talvez explique o desejo de se fantasiarem e serem como as princesas. Observo, no entanto, que a fantasia dos meninos em serem super-heróis e, por isso, o desejo também de usarem capas e espadas é forte o suficiente, tanto quanto a suscetibilidade das meninas. Durante as entrevistas, ocorreram relatos de crianças do sexo masculino que disseram terem buscado, no passado, se assemelharem com os super-heróis, chegando a tentarem voar com as suas capas, resultado em braços quebrados e ferimentos. Além de ter sido observado na análise dos dados visuais registros familiares em que os meninos se vestem de super-heróis (fig. 6).

Cunha (2007) e Buckingham (2010) observam em suas pesquisas que devido ao fato das crianças buscarem se tornar semelhantes aos personagens animados ou possuírem objetos vinculados ao universo da narrativa em que estão inseridas, as empresas que produzem os brinquedos criam necessidades, cada vez mais especializadas e trabalham incessantemente em pesquisas para detectar anseios e expectativas desse público, para, posteriormente, aplicarem-se na criação de produtos que alimentem as expectativas delas.

Por isso, as grandes corporações de produção de conteúdos midiáticos criam parcerias com empresas que produzem todo tipo de artefatos para criar versões infinitas de produtos vinculados aos personagens animados. A criação de objetos que não fazem parte de forma direta das narrativas – panelas, esmaltes, presilhas, dentre tantos outros –, quando são vinculados às imagens dos personagens animados, parecem se tornar também algo pertencente àquele universo imaginário, estimulando, ainda mais, o consumo infantil. Cunha (2011, p. 68) confirma essa observação, afirmando que a publicidade impõe a ideia que não basta querer o corpo e a aparência dos bonecos/personagens, mas sim todo aparato fornecido em relação àquele universo: acessórios – tênis, mochila, roupas, cadernos, etc.

Micheli Schmidt da Silveira (2008) aponta em suas pesquisas sobre consumo infantil e identidade que a ação da publicidade direcionada ao consumo infantil de artefatos incentiva os modos de viver a infância e ser criança, levando as crianças a desejarem ser e possuir tudo o que os personagens animados representam. Esses acervos de artefatos criados, segundo Cunha (2011), favorecem a construção de parâmetros que estabelecem e reforçam “estéticas” próprias das crianças, dando sentido aos modos de existência que os personagens animados são e têm.

Bárbara Bassani Rech (2008, p. 17) também apontou em suas pesquisas que a presença dos personagens do universo infantil nos objetos utilitários os tornam mais atraentes ao olhar das crianças do que os demais produtos que não apresentam personagens midiáticos, pois vinculam aquele objeto à identidade do personagem.

Considero também pertinente à discussão sobre identidade e consumo infantil vinculada aos personagens animados, o aproveitamento das reflexões feitas por Jenkins (2015, p. 280) sobre como ocorrem as identificações com as referências produzidas pela mídia, quando os consumidores são fãs. Para ele, o fã é uma modalidade específica de recepção e sua crítica é mais subjetiva por criar fortes paralelos entre a sua vida pessoal e os fatos da narrativa do personagem. Os conteúdos são apropriados e encaixados em suas experiências

personais. Os receptores fãs, para ele, encontram no personagem os recursos para a experiência cotidiana. Constroem suas identidades e artefatos a partir do que já está em circulação, insistindo em sentidos nos conteúdos que, para outras pessoas, talvez, seriam despercebidos. Essa transposição de conteúdos para as experiências pessoais, segundo Jenkins (2015), configura-se sob os próprios interesses dos fãs, a partir de um leque de opções disponíveis. O fato do interesse vir do fã, deve-se ao fato de já existir, a priori, uma compatibilidade entre a ideologia veiculada pela narrativa ou personagem e as próprias concepções de mundo do receptor. Ele cita uma frase escrita por um fã encontrada em panfletos sem data: *“é como se alguém tivesse vasculhado nossas mentes, buscasse nosso coração e nos apresentasse as imagens que estão lá”* (JENKINS, 2015, p. 52).

Jenkins (2015, p. 78) critica a ideologia existente de que o espectador, principalmente a criança, é ingênua por se aproximar demais emocionalmente do texto, no caso do personagem. E que, nessa aproximação, perde a capacidade de resistir ou criticar a construção ideológica do personagem. Para o teórico, é justamente a aproximação que permite, ao espectador fã, compreender o personagem inteiramente e integrá-lo ao seu cotidiano por meio do envolvimento emocional ativo. Entende que, quando o espectador se envolve, seus valores são tão importantes quanto os do autor, sendo mais atraído pelo mundo que cria a partir do conteúdo do que pelo o que foi constituído pelo autor da ficção. Assim, distanciar-se e não envolver para ele, é justamente dar mais autoridade e poder ao criador do discurso.

Ele constrói essa visão opondo-se de forma crítica a posicionamentos como os de Michel de Certeau (1984), que acredita serem as apropriações populares algo não autêntico e “invasivo”, por disputarem a posse do texto e de seus significados com os produtores da autoria em circulação, que esforçam-se em restringir institucionalmente a oralidade popular, regulando a produção e a circulação destes. Jenkins (2015, p. 53) vê nas construções interpretativas pessoais elaboradas pelos fãs, uma tentativa de recriar a cultura midiática a partir do que falta e que é própria apenas ao espectador; enquanto Michel de Certeau compreende que as leituras populares dos textos são apenas táticas de avanços e recuos que fragmentam os significados segundo “diagramas” próprios para fazer sentido à sua própria experiência pessoal.

Considero ambas as perspectivas apresentadas como válidas, no sentido de compreender que existe um potencial na apropriação e interpretação dos conteúdos existentes nas narrativas e comportamentos dos personagens pelas crianças para a reelaboração dos significados que são próprios à suas experiências pessoais. Porém, reconheço também na

perspectiva de Certeau (1984), a importância de considerarmos que as crianças, enquanto consumidores e reprodutores das imagens e textos midiáticos, como projeção de si mesmos, assumem posicionamentos que servem também aos interesses corporativos autorais das indústrias culturais.

É importante percebermos, portanto, que os discursos dos produtores das referências midiáticas dos personagens animados são responsáveis pela projeção social criada nas crianças que as consomem, além de alimentar um mercado de consumo infantil que põe em risco a vulnerabilidade infantil de não ser capaz ainda de elaborar, como se estabelecem as relações de poder e a diferenciação entre ter e ser enquanto experiência social como colocadas por Cunha (2011).

3.3.2 Análise formal das produções visuais: o desenho, a cópia e a apropriação como ferramentas

Além de analisar os dados levantados inicialmente pelo questionário junto às discussões feitas com as crianças sobre como são estabelecidas e alimentadas as relações entre elas e os personagens animados por meio de suas expressões gráficas, também foram analisadas as produções visuais considerando: a escolha dos elementos, linguagem e técnicas utilizadas.

3.3.2.1 Desenho como linguagem

A linguagem mais utilizada pelas crianças é predominantemente o desenho feito a lápis sobre papel. Perguntadas durante as entrevistas sobre o porquê desta escolha, disseram:

“é uma linguagem mais fácil” (Sujeito 6, Grupo I)

“estou mais acostumado” (Sujeito 1, Grupo I)

“já sou bom em desenho” (Sujeito 2, Grupo I)

“Na minha opinião eu achei mais fácil fazer um desenho, até porque eu não tinha muito material em casa sabe?” (Sujeito 3, Grupo III)

“...o Pequeno Príncipe me lembra a simplicidade, não queria fazer uma coisa vulgar, eu até pensei em fazer um quadro, só que lá em casa a gente não tem muito tempo pra comprar. O tempo é muito corrido, minha mãe trabalha, meus pais são separados...” (Sujeito 4, Grupo III).

Diante da predominância da linguagem do desenho nos trabalhos visuais, é importante considerarmos que o ensino acadêmico do desenho estruturou historicamente o ensino da arte

infantil, resultando em práticas e metodologias de ensino que geralmente enfatizam essa linguagem.

O desenho, enquanto linguagem de aprendizado nas artes, sempre foi bastante utilizado, sendo visto principalmente como recurso para: alcance de uma estética considerada ideal pelas academias de arte na Europa, desenvolvimento das virtudes intelectuais e morais com o reconhecimento pela ciência, ativação de conhecimentos pré-existentes constatados pela psicologia e filosofia, dominação cultural através da catequese, expressão livre e apoio para fortalecimento dos conhecimentos interdisciplinares com o fortalecimento do ensino tecnicista nas escolas. Para alcance dos objetivos enumerados através da linguagem do desenho, são empregadas diferentes técnicas, como: observação, cópias de molde, geometria, anatomia, perspectiva, motivos decorativos, técnicas de desenvolvimento cognitivo e motor, estamperia e livros didáticos (EFLAND, 2002).

O ensino das artes infantil nas escolas pesquisadas ocorre seguindo um currículo que não diferencia-se de forma relevante da maioria das escolas particulares infantis de Brasília /DF, sendo as aulas e atividades constituídas por variações entre: desenho livre, cópia de desenhos prontos para lembranças à família, apropriação de algum referencial de imagem apresentada para construção de trabalhos e cenários em festividades e preenchimento de atividades rotineiras de desenho como colorir e finalizar exercícios semi-prontos. O reconhecimento dessas atividades foi feito a partir da observação de aulas e resultados de trabalhos expostos nas paredes, além da coleta de dados informal com alunos e professores. Não foram constatadas aulas de arte sobre linguagens mais contemporâneas como fotografia, vídeo, *stop motion* ou criação gráfica por exemplo, variando as atividades propostas apenas para demais linguagens tradicionais como a pintura, colagem e escultura.

Em pesquisa desenvolvida por Camilla Carpanezzi La Pastina (2008), foi compreendido pela pesquisadora que o desenho, enquanto linguagem gráfica, é, na verdade, uma prática social internalizada. Por isso, segundo ela, é natural a criança desenhar, devido ao fato de ver desenhos à sua volta o tempo inteiro, desde muito nova, por meio das mídias, nos espaços urbanos e através também da relação afetiva com os pais e irmãos. Segundo La Pastina (2009, p. 101), a criança rabisca e desenha instintivamente, desde que seja oferecido algum suporte e material. Conforme vai crescendo, o desenho infantil torna-se, cada vez mais frequente, aprimorando-se ao longo do passar do tempo. No momento em que a criança desenha, está interagindo com as pessoas ao seu redor, mostrando aos pais e trocando com os amigos.

De fato, o desenho é utilizado como um meio de comunicação e afetividade entre familiares e amigos da criança. É através dos estímulos para a construção gráfica que, muitas vezes, conseguimos alcançar e desenvolver um contato e relacionamento com uma criança. Nestes momentos, as descobertas e curiosidades surgidas com a maneira de fazer o traço, de observar a realidade e tentar reproduzir no suporte as possibilidades de formas e cores, tornam-se oportunidades de aproximação e construção de um relacionamento afetivo.

As crianças costumam considerar o desenho belo como aquele que conserva os limites da figura controlados e a linha precisa, reproduzindo de forma fiel a realidade concreta. Parecem crescer buscando alcançar esse objetivo em seus desenhos e por isso suas falas nas entrevistas sobre suas produções, considerando ser mais fácil e já estarem acostumados a fazerem dessa forma. Na análise formal das produções a seguir é feita uma discussão sobre o porquê de possuírem esse fascínio e necessidade por uma reprodução fiel da realidade através do controle técnico.

3.3.2.2 Reprodução, Cópia e Fanart

Foram observadas nas produções visuais tentativas de cópia da aparência física dos personagens e elementos presentes nos desenhos animados. Indagadas durante as entrevistas sobre a ocorrência dessa tentativa, responderam:

“Sei lá... tava procurando umas imagens dela no google, achei uma legal, salvei e desenhei. (Sujeito 2, Grupo I).

“Eu peguei no meu celular e comecei a copiar. Porque da imaginação eu não conseguiria desenhar ele.” (Sujeito 1, Grupo III).

“não sai nada da minha cabeça. Eu tento inventar alguma coisa mas não dá...”. (Sujeito 8, grupo I).

“Não ficou muito certo, uma parte do braço ficou maior que a outra, fica estranho...”. (Sujeito 2, Grupo I).

“copiar é mais fácil, porque eu queria que ficasse igual ele é, não consigo desenhar só pela minha mente, acho difícil representar algo que já existe. Fica melhor. assim” (Sujeito 2, Grupo 2).

“Não tenho muita criatividade” (Sujeito 2, Grupo I).

“tentei fazer antes a personagem, mas não ficou parecido e aí fica ruim” (Sujeito 2, Grupo I).

“fiz da memória mas não ficou bom por que ficou diferente” (Sujeito 6, Grupo I)





“fiz a casa e não o personagem porque era mais fácil. Eu acho que para o desenho ficar bom a pessoa tem que ter paixão em desenhar.” (Sujeito 5 Grupo I).

Expondo as produções realizadas ao lado das referências imagéticas mais próximas encontradas na internet, observamos que não são todas exatamente iguais. Existe nelas o




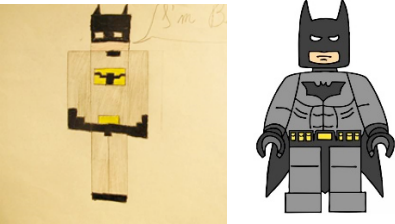

objetivo em parecer igual, mas, nesse caminho, surgem alguns pontos que se diferenciam. Precisa ser considerado o fato de não ser possível localizar exatamente a imagem de referência na qual a criança se baseou para a construção, uma vez podem estar em diferentes lugares como adesivos, artefatos e vídeos. Assim, foi escolhido o site *Google* para obtenção das referências imagéticas, por ser um meio de acesso gratuito e que as disponibiliza de forma fixa e não em movimento.

Segundo Ana Mae Barbosa (2005, p. 145), a definição de cópia é diferente de reprodução. Enquanto a cópia busca se manter fiel ao original, muitas vezes utilizando recursos próprios como transparências e projeções, a reprodução parte de algo posterior, apropriando-se, porém, realizando alguns acréscimos próprios. Sendo as práticas da cópia e reprodução técnicas, ao mesmo tempo combatidas e exploradas nas práticas educativas, é importante considerá-las, no contexto desta pesquisa, como recursos utilizados pelas crianças nas produções dos personagens animados. Em uma análise formal das produções realizadas, considerando a maneira como realizaram, podemos descrever da seguinte forma, apesar de ser incerta, no entanto, a afirmação a respeito de serem algumas produções cópias ou apropriações sem a localização exata das referências em que se basearam. Mas podemos, considerando a diferenciação entre uma cópia e uma apropriação, classificar as produções da seguinte forma:

Quadro 4: Quadro de análise formal das produções visuais.

		<p>Utilizando materiais como papel, canetinha, cola e durez, buscou reproduzir o espelho da forma como ele foi criado, em sua forma e aproximações tonais (tons azuis) sem intervenções próprias. CÓPIA (em linguagens diferentes).</p>
		<p>Utilizando papel e lápis, buscou representar o movimento aéreo feito pela serpente/dragão, mas não buscou reproduzir fielmente, ainda que não tenha feito acréscimos pessoais. Tentativa de CÓPIA.</p>

		<p>Utilizou papel e lápis de cor para escrever o nome do filme “Frozen” e o desenho fractal de gelo associado à divulgação do filme. Não buscou fazer uma cópia fiel e não acrescentou elementos próprios marcantes, apesar de ter reforçado o tamanho da letra O e multiplicado os desenhos fractais do gelo.</p> <p>Tentativa de CÓPIA.</p>
		<p>Utilizou papel e lápis para representar a casa do Bob Esponja e elementos encontrados no desenho animado como águas-vivas. Não reproduziu fielmente e acrescentou elementos como as notas musicais, não encontradas em nenhuma imagem da internet. No entanto, sendo a música e as águas-vivas elementos relacionados ao desenho, não podemos considera-los como algo próprio e específico da criança.</p> <p>Tentativa de APROPRIAÇÃO.</p>
		<p>Utilizou papel e lápis de cor. Não foram encontradas imagens deste personagem com o rosto e a armadura feita pela criança. Apenas figuras com rostos e corpo de tartaruga, animal que o personagem representa no jogo.</p> <p>CRIAÇÃO?</p>
		<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar o personagem Neymarzinho. Apesar de não ter ficado igual o gesto do braço esquerdo, fez uma tentativa de cópia, pois não acrescentou elementos próprios.</p> <p>Tentativa de CÓPIA.</p>
		<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar o personagem Steven. Buscou copiar a imagem com o acréscimo da bola de futebol. Não ficou exatamente igual, ao mesmo tempo em que se tornou uma apropriação apenas pelo acréscimo de um elemento relacionado ao desenho e não de forma pessoal à criança.</p> <p>Tentativa de APROPRIAÇÃO.</p>
		<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar a personagem Arlequina. Não representou da mesma maneira, pois a linguagem corporal é diferente, além da modelagem das roupas e acessórios serem diferentes. Criou uma blusa própria com amarrações que não foram encontradas na internet, além de ter acrescentado um colar próprio com um coração de pingente no lugar da coleira utilizada pela personagem.</p>

	CRIAÇÃO.
	<p>Utilizou papel e lápis para representar o personagem de anime Kirito. Apesar de parecido, a posição do rosto é diferente, mas não configura como acréscimo de elemento próprio. Tentativa de CÓPIA.</p>
	<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar o personagem Flash. Reproduziu de forma muito parecida. CÓPIA.</p>
	<p>Utilizou papel e lápis para representar o personagem Cheshire. Apesar de não ser exatamente igual, não acrescentou elementos próprios. Tentativa de CÓPIA.</p>
	<p>Utilizou papel e lápis para representar o personagem Batman, porém em uma estética de blocos geométricos encontrada no jogo Minecraft e em bonecos criados pela Lego. Não ficou igual ao desenho mais próximo encontrado, mas também não acrescentou elementos novos. Tentativa de CÓPIA.</p>
	<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar a personagem de anime Hinata Shoyo. Na imagem mais próxima encontrada, a figura está sem asas, apesar de ser presente esse elemento em alguns momentos do desenho. A criança alterou a linguagem corporal da personagem, porém nenhum elemento pessoal, além dos que já constam no desenho foram acrescentados. Tentativa de CÓPIA.</p>

	<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar o casal de personagens de anime Lady Bug e Cat Noir dançando. Alterou a posição dos dois na dança e figuras geométricas ao fundo. O laço nos cabelos da personagem feminina foi colocado ao alto e sua saia encurtada. Tentativa de APROPRIAÇÃO.</p>
	<p>Utilizou papel, lápis de cor e canetinha para representar o Pequeno Príncipe e a raposa. Alterou a linguagem corporal do personagem principal e a forma e posição da raposa. No lugar da gravata borboleta fez o lenço utilizado também pelo personagem e alterou a modelagem da calça. Inseriu corações e uma frase que consta na narrativa. Tentativa de APROPRIAÇÃO.</p>
	<p>Utilizou papel e lápis de cor para representar a personagem Princesa de Fogo. Manteve a aparência da personagem, porém alterou a linguagem corporal acrescentando um fogo saindo de sua boca e uma moldura representando a lâmpada em que foi mantida presa no desenho animado. Tentativa de APROPRIAÇÃO.</p>
	<p>Utilizou papel e canetinhas variadas para representar o personagem Batman no filme Red Hood. Transformou a jaqueta utilizada pelo personagem em uma espécie de armadura e alterou o gesto do braço retirando a arma e acrescentando ao fundo o título do filme e um movimento em espiral. APROPRIAÇÃO.</p>
<p>Cópia = 2 Tentativa de cópia = 7 Apropriação = 1 Tentativa de apropriação = 5 Demais produções = autoral (2), stop motion (1), não encontrada referência (1)</p>	

Fonte: (Elaborado pela própria autora)

Em pesquisa feita por Wilson e Wilson (1982) sobre a prática da cópia e da apropriação de imagens pelas crianças em seus trabalhos visuais de desenhos, os autores consideraram que a cópia pode ser útil para o aprendizado de técnicas, gerando a confiança na ação de desenhar. Observaram nas produções que as crianças que mais praticam a cópia possuem habilidades maiores para realizarem perspectivas e detalhes específicos, mas

admitem que, permanecendo apenas nas técnicas, podem se ver diante de obstáculos que as impedem de criar. Nesse caso, a apropriação seria mais interessante por estimular a modificação do que já está posto.

Wilson e Wilson (1982, p. 77) acreditam que a criança não consegue produzir desenhos sem alguma informação sobre o que pretende representar, principalmente a partir de 8 anos, quando sentem a necessidade de desenhar algo mais complexo e próximo do real. Não sendo desenvolvido nenhuma técnica que proporcione uma figuração que represente algo concreto da realidade em que estão inseridas, podem, inclusive, chegar a se desinteressar pelo desenho. E, por isso, a necessidade delas obterem informações sobre o que estão buscando, geralmente encontrando-as nos gibis e desenhos midiáticos por estarem sempre disponíveis.

Os pesquisadores reconhecem que o ato de copiar deve-se a uma percepção que temos vaga, tridimensional e em movimento das imagens que vemos diariamente, causando a necessidade de projetá-las bidimensionalmente para um reconhecimento mais profundo e atento de suas qualidades. Dessa forma, tudo o que já vimos a respeito de qualquer figura que nos foi apresentada, inúmeras vezes e com diferentes aspectos, impede-nos que nossas capacidades de memória possam reproduzi-la apenas de acordo com alguma recordação que não seja generalizada (WILSON e WILSON, 1982, p. 65).

Por isso, as crianças necessitam tanto da cópia para conseguirem transpor o que está na dimensão do movimento e da interação, para o controle bidimensional e imóvel a partir da reprodução em suporte bidimensional. Com a reprodução bidimensional, a criança passa a ter então a rememoração mais correta sobre aquilo que lhe agrada. Acrescentam, ainda, que as fontes de imagens mais acessadas e utilizadas pelas crianças em seus trabalhos dificilmente são relacionadas à escola ou à aula de arte, derivando mais de assuntos de seus interesses pessoais. Não podemos afirmar com isso que as crianças não se interessam pelas imagens da história da arte apresentadas em sala de aula. Porém, não há como negar que as referências midiáticas são muito mais acessadas e reproduzidas por elas de forma espontânea em seus trabalhos, do que as obras clássicas e demais propostas de arte contemporâneas.

La Pastina (2008) relaciona a prática da cópia e apropriação de imagens nos trabalhos de arte infantil com a necessidade da criança de interação social. Ela vê como uma atitude humana natural de aprendizagem, apoiando-se na concepção de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil. Sendo o ato de desenhar um processo importante de interação

social, a cópia e imitação é tida como uma necessidade interativa também, seja por algo visto na televisão ou algo que a mãe demonstrou em casa ou um amigo fez na sala de aula.

A necessidade da interação social através da cópia e reprodução parece justificar o fato de muitos desenhos infantis geralmente serem parecidos entre si naquilo que representam. Os trabalhos produzidos por elas em aulas de arte costumam conter, muitas vezes, as mesmas referências de forma quase viral como cupcakes e unicórnios por exemplo. São referências midiáticas extremamente exploradas por elas em diferentes propostas de trabalhos, dados observados desde 2014, quando passei a analisar suas referências nos trabalhos de arte por estar envolvida com esta pesquisa. Creio que a cópia e reprodução neste caso funcionam como recursos visuais de interação social e afetiva para elas, uma vez que produzindo trabalhos visuais com as mesmas referências, passam a ter a oportunidade de compará-los e reconhecerem-se em determinados grupos com a mesma identificação de gostos e preferências.

La Pastina (2009) cita a pesquisa feita por Wilson e Wilson (1982), concordando que é impossível não existir a interferência do adulto na relação do desenho com a criança, uma vez que é através do adulto que a criança tem a oferta e disponibilização de inúmeras possibilidades de interações imagéticas existentes em livros, revistas, artefatos, museus e tantos outros meios e espaços. Segundo ela, as imagens midiáticas são as principais fontes do aprendizado, dialogando diretamente com os desenhos a partir dos 8 anos, quando já possuem maiores habilidades motoras para observar e reproduzir.

No que se refere às considerações de Jenkins (2015, p. 37) sobre trabalhos de *Fanart*, creio ser importante também colocar em consideração a cultura do fã infantil, cada vez mais presente e condizente com as produções realizadas. Ele define fanart como um tipo de criação de arte feita a partir do que já está posto na cultura de massa, porém reelaborada a partir das próprias concepções culturais e interações sociais do sujeito que criou.

As produções criadas pelos fãs, a partir da cópia e apropriação, são vistas por ele como uma recusa à autoridade autoral e intelectual, assumindo a postura de produtores ativos por manipularem os sentidos criados pela mídia como algo pessoal que faz parte, ao mesmo tempo, de uma identidade coletiva (p. 41). Tornam-se também participantes ativos quando colocam esses trabalhos em circulação para os amigos, por meio dos blogs e sites de fandom que possuem práticas e estéticas próprias da cultura do fã: “a natureza da criação fã desafia as reivindicações de direitos sobre narrativas populares por parte das indústrias midiáticas

(JENKINS, 2015, p. 281). Ele descreve o fandom como uma organização que não reconhece nitidamente a separação entre pessoas consideradas artistas e consumidores, sendo os fãs artistas em potencial e com competências para também contribuir à cultura da humanidade. Além de considerá-los ativos produtores culturais, também crê que fortalecem com as produções suas interações sociais, reafirmando a argumentação feita por La Pastina (2009) sobre a relação entre a prática da cópia no desenho da criança e a necessidade de interação humana.

Enquanto Wilson e Wilson (1982) e La Pastina (2009) reconhecem a importância de pais, responsáveis e educadores fornecerem mais referências além das midiáticas para as construções imagéticas infantis, Jenkins (2015, p. 255) tem um posicionamento mais positivo quanto a isso:

Muitos adultos se preocupam com o fato de as crianças estarem “copiando” o conteúdo de mídia preexistente, em vez de criar os próprios trabalhos originais. Entretanto, deve-se pensar nessas apropriações como um tipo de aprendizagem. Historicamente, jovens artistas sempre aprenderam com os mestres consagrados, às vezes colaborando com as obras dos artistas mais velhos, muitas vezes seguindo seus padrões, antes de desenvolver o próprio estilo e a própria técnica. As expectativas modernas sobre expressões originais são um fardo difícil para qualquer um em início de carreira. Da mesma forma, esses jovens artistas aprendem o que podem com as histórias e imagens que lhes são mais familiares.

Em uma análise de ordem formal, os personagens são copiados e reproduzidos nos trabalhos por serem as referências mais próximas, familiares e acessíveis no cotidiano das crianças. Por isso, são utilizados como recursos visuais para técnicas de cópia e reprodução do desenho, garantindo a sensação de segurança e autoestima proporcionado pela representação fiel da realidade.

Quando as crianças copiam e reproduzem insistentemente as imagens dos personagens animados em seus trabalhos visuais, elas expressam uma necessidade latente de capturar o personagem e toda a carga estética e de conteúdo reflexivo, moral e comportamental reunido e traduzido nas narrativas midiáticas. A captura da imagem dos personagens animados em seus trabalhos, principalmente dimensionais, permite que suas questões sejam decodificadas, apreciadas, debatidas, reconhecidas e integradas socialmente para si ou entre seus grupos de convivência, assim como os artefatos culturais consumidos e cenários pedagógicos naturalizados. Assim, as produções visuais formam, junto às demais referências imagéticas

dos personagens animados postas ao longo de seus percursos existenciais, um conjunto coerente sobre suas experiências infantis.

A percepção da produção de fanart, vista por Jenkins (2015) como uma forma de aprendizagem para desenvolvimento de um estilo próprio, pode ser considerada válida, desde que tenhamos o cuidado de não sermos pretensiosos em acreditar que, ao produzirem cópias e reproduções dos personagens animados, as crianças estariam colocando suas concepções culturais próprias em relação à sociedade em que estão inseridas ou enquanto autores e produtores com protagonismo midiático.

Não é difícil compreender, portanto, por que lhes causa prazer copiá-los e reproduzi-los visualmente, pois, além de serem referências familiares e seguras, foram apresentadas, desde muito cedo, pelos próprios pais e, em seguida, pela sociedade em geral, tanto no âmbito público urbano e educacional como no particular. Dessa forma, copiando e reproduzindo os personagens animados, além de manterem a segurança técnica para o desenvolvimento do desenho, permite reconhecerem melhor suas referências e integrá-los socialmente a partir do que mais lhes agradam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “É o que eu sei fazer...”

Considerado o problema sobre a recorrência da apropriação de imagens de personagens animados por crianças em contextos de aulas de arte e a hipótese de que possivelmente essas referências poderiam estar evidenciando questões e experiências infantis, a investigação descrita neste relatório contemplou discussões que envolvem as interações midiáticas e os modos de ser na infância em contexto escolar e extraescolar.

As pesquisas empíricas sobre as relações entre mídia e crianças, e as análises de conteúdos desenvolvidas por Fusari (1985), Pillar (2001), Cunha (2011) e Magalhães (2007) serviram de referência bibliográfica para a revisão e discussão de dados e para as análises de conteúdo. A observação e descrição sobre os modos de ser da criança e sua cultura lúdica apoiaram-se nos relatos desenvolvidos por Salgado (2005) e Brougère (1998). Foram consideradas as perspectivas teóricas sobre os meios de comunicação, identidade e consumo midiático de conteúdo e artefatos, principalmente dos pesquisadores: Barbero (2009), Canclini (2006), Oliveira (1986), Jenkins (2015) e Buckingham (2007, 2010), com posicionamentos de interpretação críticos e relativizadores. O percurso metodológico e métodos de coleta apoiaram-se em Gil (1989), Banks (2009) e Piaget (1993), contemplando dados qualitativos e quantitativos que atendessem à proposta de uma investigação exploratória e, por isso, a escolha por diferentes métodos como: a observação, questionário, análise de dados e entrevista. Para a análise e discussão das produções visuais, contribuíram as pesquisas desenvolvidas por Gomes (2013), Faria (2008), La Pastina (2008) e Wilson e Wilson (1982).

Foi possível compreender ao analisar os dados coletados em questionário, que a prática de cópias e reproduções das imagens dos personagens animados nas produções visuais deve-se às relações estabelecidas com as referências midiáticas encontradas em contextos sociais, cenários escolares, espaços urbanos e consumo de artefatos, filmes, séries, livros, gibis, dentre outros, em diferentes dimensões de acordo com cada criança.

As dimensões de relacionamento com os personagens animados podem ser de ordem apenas estética, emocional, projecional e identificatória de acordo com o envolvimento e interesse de cada criança enquanto receptora e consumidora midiática. Na ordem da dimensão emocional, as imagens dos personagens são utilizadas nos trabalhos por ofertar às crianças uma carga de complexidade humana manifestada em reflexões, comportamentos e

personalidades nas narrativas midiáticas que sustentam suas buscas por alguma compreensão mais existencial não suprida pelas escolas e, muitas vezes, pelos próprios núcleos familiares. Em uma dimensão de projeção e identificação, os personagens animados são apropriados nos trabalhos visuais devido ao fato de representarem para algumas crianças, aquilo que acreditam ser socialmente ou que almejam ser enquanto adultos. Na ordem da dimensão estética, os personagens são copiados e reproduzidos nos trabalhos por serem as referências mais próximas, familiares e acessíveis no cotidiano das crianças, além de proverem padrões sobre o que é belo e bom, em termos de comportamentos de gênero e caráter, mas, muitas vezes, a estética física e comportamental fora dos padrões também é vista por algumas crianças como referência. Nessa ordem, também são utilizadas como recursos visuais para técnicas de cópia e reprodução do desenho, garantindo a sensação de segurança e autoestima proporcionada pela representação fiel da realidade e da fixação bidimensional para contemplação e percepção do personagem e de elementos que o envolvem.

Foi observado que a relação estabelecida entre as crianças e os personagens animados se inicia, desde muito cedo, a partir de práticas sociais, cenários e consumo de artefatos com imagens dos personagens animados que vem se configurando, cada vez mais, de forma naturalizada entre adultos e crianças, sendo as expressões visuais escolares apenas uma das manifestações possíveis dessa relação.

As crianças estão assumindo, cada vez mais, o papel de fãs mirins em uma cultura da convergência midiática, reconhecendo em produtores de conteúdos populares suas referências de projeção social para a criação de uma cultura participativa infantil. Considero, por isso, pertinente que pesquisas sobre o impacto da experiência entre crianças e personagens animados, na construção de suas identidades, valores, modos de ser e produzir, sejam considerados para proposição de novas perspectivas de análise sobre elas e sobre a cultura lúdica infantil hoje.

Ainda que a pesquisa tenha buscado “ouvir” a voz das crianças, suas limitações consistem em reconhecer que suas falas podem, muitas vezes, estar reproduzindo projeções externas a elas, além da limitação de não ter sido contempladas as falas “do outro lado”, ou seja, de quem está produzindo os personagens animados e suas ideologias. Considero essa limitação uma proposição e estímulo para futuros desdobramentos e aprofundamentos.

Este relatório pretende contribuir para as discussões no campo da comunicação e arte/educação, em como as concepções dos personagens animados podem ser fundamentais enquanto referências infantis na construção de valores mais igualitários, reflexivos e respeitosos à diversidade econômica, cultural e racial. Também espera contribuir para que as propostas e análises das produções visuais realizadas pelas crianças em contextos escolares sejam pensadas considerando o consumo da cultura midiática e de artefatos em que estão inseridas, além da cultura do fã como uma nova cultura lúdica. Como aplicação prática imediata, proponho que seja considerada a inserção de disciplinas específicas de análise de conteúdos midiáticos e desenvolvimento de novas metodologias de ensino de arte infanto-juvenil na formação de arte/educadores e pedagogos.

O relatório desta pesquisa propõe, por fim, um alerta aos pais, educadores e responsáveis pelas crianças, pois, uma vez não assumido posicionamentos necessários para o estabelecimento de limites, conhecimento das referências, conscientização das práticas sociais e de consumo, e fornecimento de valores e reflexões dos aspectos comportamentais humanos, os propósitos das crianças e da infância continuarão sendo definidos e mantidos, cada vez mais, pela indústria de entretenimento. Sendo as leis de produção, distribuição e circulação dos conteúdos midiáticos e artefatos culturais infantis criadas de acordo com interesses comerciais capitalistas, ainda que existam algumas leis de proteção à vulnerabilidade infantil, cabe a nós adultos conhecê-las ou continuar permitindo que determinem as referências para as crianças, atuando conseqüentemente no distanciamento entre o que nos une.

REFERÊNCIAS

- ANSELMO, Z. A. *A história em quadrinhos e adolescentes: uma pesquisa junto a ginásios da cidade de Santo André*. 1972. 262 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1972.
- BANKS, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBERO, Jesus Martin. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009
- BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães e GOMES, Cleomar Ferreira. Os super-heróis em ação – podem os desenhos animados sugerirem uma orientação estética lúdico-agressiva? In: *Revista Eletrônica de Educação*, Vol. 7, n. 1, maio/2013.
- BELLONI, M. L. Infância, máquinas e violência. In: *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas/SP, vol. 25, p. 575-598, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: summus, 1984.
- BRANDÃO, Carlos R. *O que é educação*. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, n. 2, São Paulo, jul./dez. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007.
- BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.35, n. 3, p. 37-58, 2010.
- CAMPOS, Joseane; WOLF, Paulo Henrique e VIEIRA, Milton Luiz Horn. Desenvolvimento de personagens através da psicologia arquetípica. In: *DAT: DESIGN, ARTE E TECNOLOGIA*. São Paulo: Editora Universidade Anhembi Morumbi, [s. d.].
- CAMPOS, M. N. The Evolution of the Communication Relationship Between the Child and Television. 1996. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

CANCLINI, Néstor. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.

CANNITO, Newton Guimarães. *A televisão na era digital: interatividade, convergência e novos modelos de negócio*. São Paulo: Summus, 2010.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. 2ª ed., revista. São Paulo, 2000. Disponível em:

http://colegioobjetivocabreuva.com.br/Livros%20objetivos/alice_no_pais_das_maravilhas.pdf

CHOMBART DE LAUWE, M. J. e BELLAN, C. *Enfants de l'image*. Enfants personnages des medias / Enfants réels. Paris: Payot, 1979.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Cenários da Educação Infantil. In: *Revista Educação e Realidade*, vol. 30, p. 165-186, 2005.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogia das imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira. (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na infância*. 1ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2007, v. 1, p. 113-146.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *Representações visuais de meninos e meninas: Relações entre imaginário e gênero*. Relatório Final. Porto Alegre: FAPERGS, 2011.

CUNHA, VIEIRA da. Susana R. Cenários da Educação Infantil. In: *Educação e Realidade*, vol. 30, p. 165-185, 2010.

DADOUN, R. *A violência*. Ensaio acerca do homo violens. Trad. P. Ferreira, C. Carvalho. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

EFLAND, Arthur D. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós, 2002.

FADUL, Anamaria. *O futuro no presente: perspectivas para uma teoria dos meios de comunicação de massa*. 1980. Tese (Doutorado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

FARIA, Mônica Lima de. História e narrativa das animações nipônicas: algumas características dos animês. In: *Actas de Diseño*, vol. 5, p. 150-157, 2008.

FERRÉS, Joan; PISCITELLI, Alejandro. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. In: *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, vol. XIX, n. 38, p. 75-82, 2012.

FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FELDMAN, Edmund Burk. Uma teoria humanista na educação artística. In: *Becoming human through arts: aesthetic experience in the school*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.

FISCHER, Rosa M. B. A televisão e a criança. In: *Revista de Educação*. AEC, Brasília DF, v. 17, n. 69, p. 53-61, 1988.

FISCHER, Rosa M. B. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: PACHECO, Elza Dias (ORG). (Org.). *Televisão, criança, imaginário e educação: dilemas e diálogos*. São Paulo/SP: Papyrus, 1998, p. 107-116.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. *O Educador e o desenho animado que a criança vê na televisão*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas - a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 85-103.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, Henri A. When you Wish Upon a Star it Makes a Difference Who You Are: Animated Films for Children and the Wonderful World of Disney. In: *The International Journal of Educational Reform*, 4:1, pp. 79-83, jan./1995.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica - Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JENKINS, Henry. *Invasores do texto*. Fãs e cultura participativa. São Paulo: Marsupial, 2015.

LA PASTINA, C. C. ; DUARTE, M. L. B. Reflexões sobre desenho infantil, memória e percepção. In: *Contrapontos* (UNIVALI), vol. 8, p. 113-128, 2008.

LA PASTINA, C. C. Apropriação e cópia no desenho Infantil. In: *Palíndromo* (Online) , vol. 1, p. 131-155, 2009.

LEVY, Pierry. *A inteligência coletiva*. Por um antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

MANOVICH, Lev. *Language of the new media*. Mit Press: Cambridge, 2000.

MAGALHÃES, Cláudio Márcio de. *Os programas infantis da TV: Teoria e prática para entender a televisão feita para as crianças*. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

MARSHALL, MacLuhan. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1996.

MIRANDA, Orlando. *Tio Patinhas e os mitos da comunicação*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1978

NETO, Felipe. Reagindo a K-pop. In: *YouTube*, 5 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zH2mHZdgsL4>

NUNES, Whindersson. Reagindo a K-pop. In: *YouTube*, 23 de abril de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R2ZJvi4-inY>.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e Indústria cultural*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1986.

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

PEREIRA, Anderson Salvador; RODRIGUES, Elisa; LUIZ, Elton da Silva; OLIVEIRA, Gabriel Barrelo e BRESSANIN, Renan Luis. Analisando o desenho animado. In: *Revista Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação*, Ano 5, Edição 1, set./nov./2011.

PESQUISA sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2015 = Survey on internet use by children in Brazil: ICT Kids online Brazil 2015 / Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

PIETROFORTE, A. V. S. Uma abordagem semiótica do humor no desenho animado. In: *Estudos Linguísticos* (São Paulo), São Paulo, vol. 34, p. 1376-1372, 2005.

PILLAR, A. D. *A educação do olhar no ensino das artes*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. (Volume 1).

PILLAR, A. D. *Criança e televisão: leituras de imagens*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PORTAL.mec.gov.br/component/tags/tag/36293

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução de José Laurenio de Melo e Suzana Menescal Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. In: *On the Horizon*, Vol. 9 Issue: 5, pp.1-6, 2001.

RECH, Bárbara Bassani. *Imaginário infantil: desenhos de meninos e meninas*. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2008.

SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Yugioh: Um jogo de cartas, narrativas e identidades. In: 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, *Anais*, 2005, Caxambu/MG. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. v. 1. p. 1-17.

SANTAELLA, M. L.; NÖTH, W. Os Estudos da Linguagem e do Signo. In: *Linguagem*, São Paulo, vol. 1, p. 71-85, 1996.

SILVEIRA, Micheli Schmidt da. *“Essa é linda, heim!” O Feio e o Belo através do universo da Barbie*. Porto Alegre UFRGS. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – Graduação Curso de Pedagogia – Licenciatura, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

SINGER, Helena. *República de Crianças: sobre experiências escolares de resistência*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. Ciência e poder no universo simbólico do desenho animado. In: MASSARANI, Luísa; MOREIRA, Ildeu de Castro; BRITO, Fátima. (Orgs.). *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. 1 ed. Rio de Janeiro: Casa da Cultura/UFRJ, 2002, p. 107-120. (Volume 1).

SOUZA, L. C. P.; CANIELLO, A. O potencial significativo de games da educação: análise do Minecraft. In: *Comunicação e Educação* (USP), vol. 20, p. 37-46-46, 2015.

SOUZA, Maurício. Edição 2 – Um mundo de distância. In: *Revista Turma da Mônica Jovem*. [s. d.]. Disponível em: <http://www.revistaturmadamonica jovem.com.br/magali-cascao/fala-mauricio/fala-mauricio-167802-1.asp>

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TAPSCOTT, Don. *Growing up digital: the rise of net generation*. New York: McGraw-Hill, 1998.

TEIXEIRA JR., Sérgio. Como o furacão Netflix está transformando a televisão. In: *Revista Exame*. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/como-o-furacao-netflix-esta-transformando-a-televisao/>. Acesso: 25 de maio de 2017.

VASCONCELOS, G. Felisberto. *O cabaré das crianças*. Rio de Janeiro: Ed. Espaço e Tempo, 1998

WIKIPÉDIA. É Fada!. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%89_Fada!. Acesso em: 28 de maio de 2017.

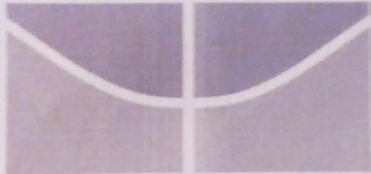
WILSON, B.; WILSON, M. *Teaching children to draw: a guide for teachers and parents*. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

WWW.turmadamonica jovem.com.br

WWW.whindersson.com.br/. Acesso: 25 de maio de 2017.

ANEXOS

ANEXO I – Autorização da escola



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: "A Relação entre as crianças e os personagens animados" (título provisório)

Pesquisadora Responsável: Mirele Castanheira Brant

Orientadora: Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro

Descrição da pesquisa de campo:

Solicito autorização para desenvolver uma atividade que faz parte da pesquisa de campo de mestrado, para a qual será necessária a participação voluntária dos alunos envolvidos. Esta participação consistirá em responderem um questionário.

O questionário é composto por perguntas relacionadas ao tipo de acesso que os alunos têm para verem personagens (tv, internet, livro, revista, celular), as preferências e os consumos relacionados aos personagens (roupa, material escolar, brinquedo, etc.)

Comprometo-me a fornecer todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta de dados da pesquisa.

Custo/Reembolso: Não haverá ônus com a participação. A participação será totalmente espontânea e gratuita, não havendo nenhuma cobrança pelas atividades realizadas.

Sigilo: As informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação da instituição e dos alunos envolvidos, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Brasília-DF, 17 de novembro de 2016.

Lilian Irene das Neves
Nome completo

Lilian Irene das Neves
Coordenadora Pedagógica
Carimbo/Assinatura

23.157.506/0012-67
Congregação das Irmãs Carmelitas
Missionárias de Santa Teresa do
Menino Jesus
Instituto Educacional Santo "Elias"
Quadra 11 Área Reservada nº 03
Sobradinho
CEP: 73.040-110 BRASÍLIA - DF

Comprometo-me a fornecer todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta de dados da pesquisa.

Soraia Aparecida de Almeida

Nome completo

Sa Almeida

Dr. Soraia Ap. de Almeida

Reg. Nº 321.881
Cafim/Assinatura

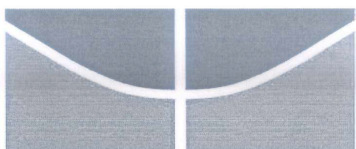
Diretora

Mirele Brant

mirelebrant@yahoo.com.br (61) 8345-0625

ANEXO II – Carta de consentimento

5. TERMO DE CONSENTIMENTO ESCOLA



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brasília-DF, de 16 DE AGOSTO de 2016.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Criação de sentidos: a apropriação e a releitura de personagens animados em contextos de mídia e arte-educação”

Pesquisadora Responsável: Mirele Castanheira Brant

Orientadora: Dra. Vânia Lúcia Quintão Carneiro

Objetivo do Estudo:

Solicito autorização para desenvolver a pesquisa descrita em anexo, para a qual será necessária a participação voluntária dos alunos envolvidos. Esta participação consistirá em analisar episódios de desenhos animados, conhecer releituras de arte e terem suas produções plásticas analisadas para o fim da pesquisa.

Comprometo-me a fornecer todas as informações sobre a referida pesquisa antes, durante e após a coleta de dados da pesquisa.

Benefício da pesquisa: Contribuir para o aprendizado dos alunos da escola proposta em relação à arte e à mídia.

Custo/Reembolso: Não haverá ônus com a participação. A participação será totalmente espontânea e gratuita, não havendo nenhuma cobrança pelas atividades realizadas. A instituição não será remunerada pela participação do aluno.

Sigilo: As informações fornecidas serão usadas somente para efeito desta pesquisa, sem identificação da instituição e dos alunos envolvidos, isto é, os nomes não serão mencionados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Guilherme Andrade
Diretor
Colégio Sagrado Coração de Maria

Nome completo

Carimbo/Assinatura

Mirele Castanheira Brant
mirelebrant@yahoo.com.br

ANEXO III – Questionário

QUESTIONÁRIO

Nome: _____

Sexo: () feminino () masculino

Idade: _____

Turma: _____

Trabalho do pai: _____

Trabalho da mãe: _____

Acesso/Sondagem

1. O que você mais vê na TV? Marque no máximo três opções.

- () telejornal
- () desenho animado
- () programa de auditório
- () filme
- () esporte
- () novela
- () clipe de música
- () série
- () show
- () outro _____

2. O que você mais acessa na internet? Marque no máximo três opções.

- () Youtube _____
- () blogs
- () sites variados
- () Redes Sociais (Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat)
- () programas de televisão
- () jogos
- () Netflix
- () outro _____

3. Caso você goste de jogar, escreva o nome do jogo mais utilizado por você;

4. Escreva o nome de um filme que você goste muito.

5. Caso você leia livros, escreva o nome de um livro que você goste muito.

6. Escreva o nome da revista em quadrinhos que você mais lê.

Desenho e Personagem Animado

7. Caso você goste de desenho animado, escreva o nome do desenho animado que você mais vê.

8. Caso você goste de personagens animados, responda as questões;

a. Qual tipo de personagem animado você mais gosta? Marque apenas uma opção.

() romântico

() aventureiro

() engraçado

() inocente

() vilão

() super-Herói

() esperto

() amigo

() _____

b. Escreva o nome de um personagem animado que você goste muito.

c. O que você mais gosta nesse personagem? Marque apenas uma opção.

() a aparência física

() a voz

() a personalidade

() o comportamento

() a inteligência

() outro. _____

d. Conte um pouco sobre esse personagem.

Consumo

9. Você possui algum desses objetos contendo imagem de personagens animados?

() material escolar

() roupa/acessório

() boneco/boneca

() jogo

() revista

() livro

() música

() brinquedos em geral

() Outro _____

10. Existe algum objeto com imagem de personagem animado que você gostaria de ter?

11. Você possui algum boneco ou objetos contendo imagem de personagens animados que tenha ganhado ou comprado em redes de comida fast-food (McDonald's, Bob's, Giraffas, etc)?

() sim

() não

Apropriação

12. Caso você produza trabalhos (desenho, pintura, escultura, vídeo, etc) contendo imagem de personagens animados, responda as questões a seguir:

Marque quantas opções desejar;

a. Em que momentos você costuma produzir trabalhos contendo imagem de personagens animados?

quanto tenho tempo livre em casa (família, amigos)

quando estou estudando na escola

outro _____

b. Você produz trabalhos contendo imagem de personagens animados por que;

se identifica com eles

é uma maneira de treinar o desenho

é o que você sabe desenhar

você acha bonito

você se senti feliz quando está produzindo

outro _____