PATRICIA GONÇALVES NERY

Culturas da infância: os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação

São Paulo
2019

PATRICIA GONÇALVES NERY

Culturas da infância: os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes.

São Paulo
2019

NERY, P. G. **Culturas da infância:** os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____
Julgamento _____

À minha mãe Conceição e ao meu pai Nery,

pelo imenso carinho, pela admiração e pelo apoio incondicional

À Ana Carolina,

por seguir essa caminha tão de perto, tão dentro, tecendo comigo ideias e possibilidades de trabalho com as crianças, ajudando-me a construir vários sentidos para a pesquisa. Suas ações me inspiraram, sua luz me encheu de energia.

Ao Rafael,

por encher o meu caminho de pura poesia e arte. Desbravador dos impossíveis, irradiador de encantamentos e alegrias. Navegante dos sete mares, eterno viajante.

Ao Edson,

por se transformar na minha fortaleza na qual me apoiei por várias vezes. Terno, compreensivo e admirável companheiro.

AGRADECIMENTOS

À Profª Teresa Cristina Rebolho Rego de Moraes por aceitar o meu projeto de pesquisa no processo de seleção do doutorado e me proporcionar tamanha aprendizagem e crescimento no decurso dessa trajetória cheia de desafios. Agradeço por me permitir seguir uma linha na qual acreditava e acreditar junto comigo, confiar, orientar desde o início. Por me oferecer seus estudos e materiais sobre a animação, pois com eles desbravei novos horizontes. Agradeço por me apoiar nos momentos difíceis e me estimular a continuar seguindo.

À Jacira Fernandes que esteve comigo integralmente nos momentos finais da elaboração da tese. Agradeço por oferecer sua leitura crítica e cuidadosa. Ao ler e reler o texto com muito conhecimento e, sobretudo, com delicadeza, foi me mostrando com detalhes os pontos altos do texto e as passagens que precisavam ser revistas. Agradeço não só à Jacira, mas também às suas filhas Liz e Íris que compartilharam essa experiência cedendo em alguns momentos e dividindo em outros os tempos com a mamãe para que ela pudesse estar presente comigo até a realização final da tese.

À Ivana Carvalho que me ofereceu tanta segurança nesse percurso. Agradeço por ler toda a tese minuciosamente e oferecer retornos importantes. Agradeço por me apoiar nos momentos mais difíceis. Sua tranquilidade e paciência me inspiraram.

À Marta Eliana Azevedo Campos, diretora da escola na qual realizei a pesquisa, por abrir as portas da Instituição e permitir que a pesquisa fosse realizada com as crianças durante o horário regular de aula. Agradeço a recepção atenciosa e simpática. Desde o início, acreditou na pesquisa e no quanto ela agregaria às experiências das crianças.

À prof.ª Fernanda Lino de Lima por me aceitar em sua sala de aula e me oferecer todos os recursos para desenvolvimento da pesquisa, principalmente os tempos das aulas. Mesmo nas semanas mais apertadas, de provas, sempre garantiu os espaços para os encontros com as crianças. A professora é uma grande mestra e participou junto, apoiando, organizando as crianças, abrindo espaços de comunicação com os pais. Deixo aqui registrado o meu grande agradecimento.

Às crianças da pesquisa, as grandes protagonistas deste trabalho, por aceitaram, e contribuírem em todos os momentos propostos. Foi, sem dúvida, uma experiência muito significativa, na qual aprendi muito no trabalho em conjunto. Agradeço às crianças da pesquisa: Francisco,

Gabriela, Messi, Manoela, Logan, Augusto, Maria Eduarda, Michelangelo, Neymar Júnior, J P Power, Mago dos Dragões, Roberta, Moana, Júlia, Dragão de Gelo, Bob, Charles Brown, Oliver, Tanque B, Larissa, Camile, Marco Túlio, Tuzinho, Gabriel, Ana Carolina, Lulu e Manoel.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) pelo apoio financeiro à pesquisa concedido para o período 2018/2019.

Às colegas do PCRH por somar na luta pelo financiamento das nossas pesquisas em um momento tão difícil e ao mesmo tempo tão importante para todas nós. Agradeço o apoio e o compartilhamento de informações.

Às professoras Rita Marisa Ribes Pereira e Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, membros da banca de qualificação, por suas contribuições valiosas, por meio delas outros caminhos para esta pesquisa foram construídos.

Aos colegas e amigos da Faculdade de Educação da UEMG pelas palavras de incentivo proferidas nos corredores, nos elevadores, nas salas de aulas. Agradeço à coordenação do DMTE, aos colegas do quinto período do curso de Pedagogia e ao Núcleo de Estudos em Educação e Linguagem (NEPEL) pelo grande apoio.

Aos funcionários da Secretaria da Pós-graduação da FEUSP por oferecer informações claras e objetivas em todos os momentos por meio de um atendimento impecável, elegante e eficiente.

A todos os meus familiares por me incentivarem, apoiarem e torcerem com muita alegria e satisfação. Pela paciência que tiveram nos momentos em que estive ausente e, principalmente, por acreditarem na importância e no valor deste trabalho.

Artigo nº 7

É direito de toda criança ter vontade de viajar em um disco voador, de ter um superpoder ou de ser dono de um robô gigante que também é máquina de fazer sorvete.

Artigo nº 8

Toda criança tem o direito de contar histórias da maneira que quiser, não importa quanto tempo demore, e com a empolgação que ela achar necessária – mesmo que seja a 35ª vez que essa história seja contada.

Artigo nº 23

Toda criança tem o direito de eleger seu filme preferido e de assisti-lo quantas vezes desejar – e nenhum adulto tem o direito de fazer cara feia quando ela quiser assistir mais uma vezinha só.

Artigo nº 38

Toda criança tem o direito de ser levada a sério por qualquer adulto.

(Hiro Kawahara; Marcelo Lourenço. **O livro dos grandes direitos das crianças**, 2011)

RESUMO

NERY, P. G. **Culturas da infância:** os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Na sociedade atual, inúmeros produtos e conteúdos midiáticos, apropriados e reelaborados criativamente pelas crianças em processos de interação com os pares e com os adultos, integram as culturas da infância. Dentre esses produtos culturais, as séries de animação veiculadas na TV participam, com destaque, das experiências cotidianas das crianças. O objetivo principal dessa tese é compreender os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. A pesquisa se inscreve no marco da investigação qualitativa e participativa. Trata-se de uma pesquisa de análise microssocial, de cunho interpretativo, integrada à área dos Estudos da infância e das crianças a qual se conjuga de forma interdisciplinar com os estudos culturais latino-americanos da área da Comunicação. A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças de nove e dez anos de uma turma de 4º ano de uma escola pública de Belo Horizonte. As estratégias metodológicas envolveram a observação participante, entrevistas em pequenos grupos e oficinas nas quais as crianças assistiram às séries de animação, conversaram em roda sobre os episódios assistidos, elaboraram gêneros relativos às séries como reconto, teleteatro, entrevistas e animações. Analisou-se como as crianças, em suas experiências cotidianas, interagem com as séries de animação, os fatores que participam desse processo, as escolhas e as motivações das crianças, as perspectivas e os posicionamentos que assumem, as imagens que associam e os valores que imprimem às narrativas das séries de animação. Foi possível perceber como as multimediações participam do processo de recepção, assim como compreender as ações, relativas ao pensar, agir e sentir, por meio das quais as crianças elaboram os sentidos ao interagirem com as séries de animação, dando respostas às suas próprias motivações e desejos.

Palavras-chave: Narrativas das séries de animação. Culturas da infância. Crianças. Mídias. Modos de interação. Produção de sentidos.

ABSTRACT

NERY, P. G. **Childhood cultures**: the ways children watch, interact and give meaning to the narratives of the animation series. 2019. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

In today's society, innumerable media products and contents, creatively appropriated and reprocessed by children in processes of interaction with peers and adults, integrate the cultures of childhood. Among these cultural products, the series of TV animation participate, with emphasis, in the daily experiences of children. The main objective of this thesis is to understand the ways children watch, interact and give meanings to the narratives of the animation series. The research subscribes the qualitative and participatory research framework. It is a research of microssocial analysis, of interpretive nature, integrated to the area of the Childhood and children's Studies that it is conjugated in an interdisciplinary way with the Latin-American cultural studies of the area of Communication. The research was carried out with a group of nine-and ten-year-old children from a 4th grade public school class in the city of Belo Horizonte. Methodological strategies involved participant observation, interviews in small groups and workshops in which the children watched the animation series, talked about the episodes they had watched, elaborated genres related to the series such as retelling, teletheater, interviews and animations. It was analyzed how children, in their daily experiences, interact with the animation series, the factors that participate in this process, the choices and motivations of the children, the perspectives and the positions they assume, the images they associate and the values they attribute to the narratives of the animation series. It was possible to perceive how multimediation participate in the reception process, as well as to understand the actions related to thinking, acting and feeling, through which children elaborate the senses when interacting with the animation series, giving answers to their own motivations and wishes.

Keywords: Narratives of animation series. Childhood cultures. Children. Media. Interaction Modes. Production of meanings.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estatueta de Marfim. Caverna de Stadel - Alemanha	52
Figura 2	Registros gráficos em parede: Povo Bushmen do Deserto do Kalahari	54
Figura 3	“Javali de Altamira” – caverna de Altamira	86
Figura 4	Representações do princípio ótico da câmera obscura	87
Figura 5	Lanterna mágica	87
Figura 6	*Thaumatropo*	90
Figura 7	*Phenakistoscópio*	90
Figura 8	Zootroscópio	91
Figura 9	Emile Reynaud e o Praxinoscópio	92
Figura 10	Filme com efeitos especiais: Viagem à Lua, Georges Meliès	94
Figura 11	Nickelodeon	96
Figura 12	*Fantasmagorie* – Emile Cohl – França – 1908	100
Figura 13	*Gertie the Dinosaur* – Winsor McCay – EUA – 1914	102
Figura 14	“O Gato Félix” – Otto Mesmer e Pat Sullivan – EUA – 1920	105
Figura 15	Urso do *pencil test*	109
Figura 16	*Steamboat Willie*	111
Figura 17	“Flowers and Trees” - 1932	112
Figura 18	*Silly Symphonie* - Os Três Porquinhos - 1933	113
Figura 19	Tartaruga vence o Coelho - 1941	116
Figura 20	Papa-Léguas e Coiote	117
Figura 21	Tom e Jerry	118
Figura 22	*Gerald McBoing-Boing* - 1951	119
Figura 23	“Winky Dink and You” - 1953	122
Figura 24	"Os Jetsons": Hanna-Barbera - 1963	125

Figura 25	“Os Flintstones”: Hanna-Barbera - 1960	125
Figura 26	*Sesame Street*	128
Figura 27	Vila Sésamo - 1970	128
Figura 28	“Dragon Ball”	130
Figura 29	“De onde Vem?, TVPinGuim	134
Figura 30	“Princesas do Mar”	136
Figura 31	“Peixonauta”	136
Figura 32	Imagens da parte frontal e interior da Escola Pública na qual foi realizada a pesquisa	146
Figura 33	Devolutiva da entrevista com as crianças	155
Figura 34	Slides apresentados durante a devolutiva da entrevista	157
Figura 35	Folder elaborado para as crianças com informações relativas ao início das oficinas	158
Figura 36	Registro no quadro do nome da animação mais votada pelas crianças	160
Figura 37	Oficina de produção de texto na Praça	161
Figura 38	Oficina de produção de animação com as crianças em *stop-motion 1*	162
Figura 39	Oficina de produção de animação com as crianças em *stop-motion 2*	163
Figura 40	Imagem das crianças no cinema reproduzido sobre o bolo de confraternização	165
Figura 41	Historietas Assombradas, Brasil - 2013	187
Figura 42	Bob Esponja - 1998	188
Figura 43	Hora de Aventura - 2010	188
Figura 44	O Incrível Mundo de Gumball - 2011	189
Figura 45	Ben 10 – 2005	190
Figura 46	Personagens de “O incrível mundo de Gumball”	194
Figura 47	Cenas 1 e 2 do episódio “As origens- parte 1”	196
Figura 48	Cena 6 do episódio “As origens- parte 1”	198
Figura 49	Cena 8 do episódio “As origens- parte 1”	199

Figura 50	Cena 9 do episódio “As origens- parte 2”	200
Figura 51	Cenas 10 e 11 do episódio “As origens- parte 2”	200
Figura 52	Cena 13 do episódio “As origens- parte 2”	201
Figura 53	Cenas 1 e 2 do episódio “O estacionamento”	203
Figura 54	Cenas 4 e 5 do episódio “O estacionamento”	203
Figura 55	Cena10 do episódio “O estacionamento”	205
Figura 56	Cena 13 do episódio “O estacionamento”	206
Figura 57	Trecho do reconto produzido por Logan	210
Figura 58	Reconto produzido por Tanque B	211
Figura 59	Reconto produzido por JP Power	212
Figura 60	Trecho do reconto produzido por Larissa	214
Figura 61	Trecho do reconto produzido por Camile	215
Figura 62	Reconto produzido por Messi	218
Figura 63	Cenas das animações em *sotp motion*: X-Men contra Homem Aranha, Minnie, Emojie, Que monstro me mordeu? e Tartarugas Ninjas	226
Figura 64	Trecho do *storyboard* elaborado por Tanque B	228

LISTA DE SIGLAS

FCC - *Federal Communications Commission*

GIPS - Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade

GRUPEM - Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia

LAPIC - Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação

MGM - *Metro-Goldwyn-Mayer*

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

UPA - *United Productions of América*

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1.	**INFÂNCIA, CULTURAS E MÍDIAS**	22
1.1	**A dinâmica comunicacional e as mídias na sociedade atual**	24
1.2	**A infância na sociedade em midiatização**	27
1.3	**As culturas da infância**	32
1.4	**Contribuições das pesquisas no campo Infância e Mídias**	34
1.4.1	**Alguns percursos de pesquisas sobre infância e mídias no Brasil**	39
2.	**NARRATIVAS: TECIDO DA CULTURA HUMANA**	50
2.1	**A importância das narrativas no desenvolvimento da espécie humana**	50
2.2	**O tecido e a trama das narrativas**	55
2.3	**Narrativas ficcionais: modos de expandir horizontes**	57
2.4	**As figuras mágicas do pensamento humano: antropomorfismo, animismo e metamorfose**	63
2.5	**O lugar dos elementos mágicos nas narrativas: da cultura popular ao círculo da infância**	68
2.6	**A importância da narrativa como instrumento para produção de significados na cultura**	77
3.	**SÉRIES DE ANIMAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS**	82
3.1	**O nascimento da animação**	83
3.2	**Os primeiros filmes de animação no cinema**	92
3.3	**A criação dos primeiros princípios da animação**	98
3.4	**A indústria da animação**	102
3.5	**The Walt Disney: um novo paradigma para a animação**	106
3.6	**A diversidade estilística e as novas tecnologias em animação**	113
3.7	**As séries de animação migram do cinema para a televisão**	119
3.8	**A produção mais autoral de séries de animação no final do século XX**	130
3.9	**A experiência da animação na televisão brasileira**	132
3.10	**Características atuais das séries de animação na TV**	135
4.	**METODOLOGIA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES E MULTIRREFERENCIAIS**	141
4.1	**A pesquisa de campo**	144
4.1.1	**A entrada**	146
4.1.2	**As trajetórias metodológicas da pesquisa**	149
4.1.3	**As entrevistas**	150
4.1.4	**As oficinas: espaços de narrativas**	157
4.1.5	**A saída**	163
5.	**MODOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS SÉRIES DE ANIMAÇÃO NA TV**	165
5.1	**O cotidiano multimidiático e multitela das crianças**	166
5.2	**Usos e modos de interação das crianças com a mídia televisiva**	174

5.3 As séries de animação na TV: as escolhas e as motivações das crianças 181

6. AS SÉRIES DE ANIMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS PELAS CRIANÇAS 191
6.1 O reconto 191
6.2 Os episódios 195
6.2.1 "As origens – parte 1" 195
6.2.2 "As origens - parte 2" 198
6.2.3 "O estacionamento" 200
6.3 Como as crianças assistem 205
6.4 Como as crianças recontam 207
6.5 Como as crianças produzem 219

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 228

REFERÊNCIAS 235

APÊNDICE A - Carta para obtenção de permissão para pesquisa com crianças 242

APÊNDICE B – Termo de Aceite 243

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com as crianças 244

INTRODUÇÃO

E se a alma perguntar: quão mais longe?
Deves responder: do outro lado do rio,
Não este, o outro, logo adiante.
Alejandra Pizarnik[1]

Esta pesquisa integra os estudos da infância e das crianças e inscreve-se no quadro das culturas da infância. Trata-se de uma abordagem interdisciplinar de um tema do qual "*as crianças gostam muito*", – segundo Francisco, uma das crianças do grupo pesquisado - as séries de animação. A escolha do tema relaciona-se às minhas experiências profissionais com as áreas da linguagem e da infância, especificamente, a área da literatura infantil. Foi uma longa caminhada na qual busquei compreender como as crianças, em suas experiências cotidianas, assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação da TV. Essa trajetória foi construída em diálogo com a área da Comunicação, em especial, os estudos culturais latino americanos de mídia e recepção. As estratégias metodológicas foram elaboradas na perspectiva da valorização da participação infantil e envolveram entrevistas e oficinas as quais foram realizadas com o objetivo de ouvir as crianças e compreender suas ações relativas ao processo de recepção das séries de animação.

Quando as crianças pequenas ingressam na escola, as professoras costumam recebê-las com muitas histórias, algumas divertidas e animadas, outras alegóricas com um sentido explícito sobre determinado valor ou moral e, outras tantas, poéticas. As histórias chegam de várias formas às crianças: cantadas, lidas, contadas, brincadas. Geralmente isso ocorre porque entendem que é pela via da sensibilidade, do lúdico e da imaginação que as crianças devem se integrar a esse espaço, a essa nova ambiência de sociabilidades, aprendizagens e desenvolvimentos. Trata-se, pois, de ações pedagógicas que promovem mais do que um ambiente de bem-estar às crianças.

De acordo com Bruner (1997), as narrativas são instrumentos culturais pelos quais ingressamos na cultura. Para compreender o mundo ao redor, interagimos, desde o nascimento, com os recursos narrativos armazenados por nossas comunidades de pertencimento – seus mitos, suas tipologias de compromisso, suas maneiras tradicionais de negociar e renegociar significados. São esses recursos que nos permitem estabelecer (inter) relações, formando noções do que é

[1] Poeta argentina citada por Alberto Manguel em *Um leitor no bosque do espelho* publicado em 2000.

comum e incomum, canônico e não canônico, nas mais diversas esferas da vida comum. Trata-se de uma conquista da prática social que empresta estabilidade à vida social, pois uma das formas mais poderosas de estabilidade social, segundo Bruner (1997), está na propensão humana para partilhar histórias sobre a diversidade humana e para construir interpretações e significações válidas em cada cultura.

As narrativas com as quais as crianças dialogam e constroem significados de mundo estão presentes não somente nas histórias literárias que leem ou escutam, nos mitos, nos quadros normativos de convivência social, nas imagens que circulam em seus meios, mas em todos os produtos e conteúdos culturais. Nesse sentido, atualmente, as narrativas midiáticas ganham centralidade devido a sua exponencial circularidade entre as crianças e os adultos. Materializadas em inúmeros formatos – filmes, séries de animação, novelas, jogos –, em diferentes plataformas digitais e integradas ao convívio social em muitas culturas, alguns pesquisadores chegam a indagar se não seriam as mídias "[...] os contadores e vendedores das histórias do nosso tempo" (KELLNER; SHARE, 2008, p.689).

As narrativas sempre me despertaram bastante interesse e atenção, inicialmente, como professora de crianças da educação infantil e do ensino fundamental, quando as histórias eram compreendidas a partir do seu potencial pedagógico: o de ensinar a ler, sobretudo. Mais tarde, ao ser mãe, o tema das narrativas me guiou para as culturas lúdicas, isto é, busquei compreender seu potencial lúdico, imaginativo e criador nas práticas e ações das crianças pequenas, nesse caso, os meus filhos. Contudo, foi na minha atuação como professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) que o tema das narrativas se tornou objeto de análise e reflexão.

Antes disso, porém, em 1992, formei-me em Pedagogia na UEMG e concluí o curso de especialização em Psicopedagogia, na mesma Universidade, em 1997. Após um processo seletivo para designação de professores, ingressei, em 1999, na Faculdade de Educação da UEMG como professora de Metodologia da Língua Portuguesa, na área da alfabetização e letramento, cargo esse assumido posteriormente por meio de concurso público.

Em 2009, concluí o Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na linha, Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais, com a pesquisa "O fracasso escolar e as práticas educativas de qualidade: um estudo etnográfico". Dediquei-me, naquele momento, aos estudos e pesquisas relacionadas à construção histórica e social do

fracasso escolar na área da alfabetização e, na busca por caminhos alternativos, investiguei as experiências de sucesso escolar em uma classe de alfabetização de uma escola pública, cujos alunos viviam em situação de alta vulnerabilidade social.

Em 2007, assumi, na Faculdade de Educação da UEMG, a disciplina Literatura Infanto-Juvenil. Dentro da proposta da disciplina, dei ênfase às micropolíticas das histórias, pois acreditava, como afirma Fort (2016, p.9), que a "[...] poética, a mãe das narrativas, tem que ser poesia, mas também política". Nos contos de fada e nos contos maravilhosos – de Chapeuzinho Vermelho às histórias de Sherazade –, interessava-me discutir com as alunas do curso de Pedagogia a representação das crianças nas histórias, as ideologias e concepções de mundo presentes nas entrelinhas das narrativas e, sobretudo, a formação da leitura crítica.

No ano seguinte, durante as aulas integradas da disciplina História/Geografia e Literatura Infanto-juvenil, obrigatórias no currículo institucional, o professor de História propôs-me realizar, juntamente com as alunas do curso de Pedagogia, o projeto "Hora do conto, hora da História". Esse projeto tinha como objetivo compreender como se articulavam as narrativas históricas e literárias, isto é, como dialogavam e que elementos caracterizavam ambas. Nesse sentido, considera-se que a obra literária é um objeto totalmente ficcional e artístico, mas também totalmente histórico, ou seja, ela é um suporte de representações históricas, um objeto que contém elementos históricos (SEFFNER; BICCA JÚNIOR, 2002). O projeto consistia em analisar, nas obras literárias, principalmente nos contos de fada e nos contos maravilhosos, os elementos históricos presentes nas narrativas, a caracterização das situações e dos personagens ficcionais, suas trajetórias e profissões, buscando, por meio da pesquisa histórica, elementos de aproximação com situações e personagens históricos. As atividades também envolviam a identificação da crítica ideológica embutida nas narrativas. Os projetos desenvolvidos, nessa linha, semestre após semestre até o ano de 2016, foram muito envolventes e desafiadores.

Além das narrativas literárias incluímos, com o tempo, as narrativas fílmicas e depois as narrativas das séries de animação. Tais narrativas passaram a ser analisadas na perspectiva da Pedagogia Crítica, tendo como principais representantes Henry Giroux, Douglas Kellner e Jeff Share. Trabalhávamos, no campo da educação midiática, orientados para a crítica às maneiras como as narrativas midiáticas reproduzem o racismo, o sexismo, a homofobia e outras formas discriminatórias. Estimulávamos os alunos a encontrar a própria voz nas críticas à cultura midiática e a produzir formas alternativas de leitura àquelas apresentadas pelas mídias (KELLNER; SHARE, 2008). Com o tempo e a partir de várias interlocuções, sentimos a

incompletude de nossas análises das quais não participavam as crianças, seus modos de olhar, ler, sentir, interpretar os produtos culturais, especialmente, as narrativas literárias e midiáticas com as quais elas interagem cotidianamente. Mesmo numa perspectiva crítica relativa, principalmente, às mídias, tratava-se de uma visão parcial, sem dúvida, adultocêntrica, pois as vozes das crianças, sujeitos usuários das mídias, estavam silenciadas. Não estávamos sozinhos, uma vez que os estudos sobre as crianças, isto é, nos quais as crianças são objeto de pesquisa, predominaram, segundo Corsaro (2011), nas diversas áreas das ciências sociais e humanas até o final do século XX.

De acordo com Sarmento (2015), é a partir desse período que um conjunto de disciplinas científicas centradas na infância, tais como a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância, a Geografia da Infância, começaram a promover uma ruptura com o conhecimento institucionalizado tradicional da ciência moderna sobre as crianças e a infância. Essas novas disciplinas orientam-se para a constituição do campo multidisciplinar dos estudos da criança, em plena fase de institucionalização em todo o mundo (SARMENTO, 2015). De acordo com o pesquisador, o que define esse campo de estudos não é a existência de uma teoria única e própria com uma metodologia exclusiva, ou a constituição "[...] de uma autonomia epistemológica face aos saberes disciplinares [...]. O que define a natureza do campo multidisciplinar dos estudos da criança é a mobilização de saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância" (SARMENTO, 2015, p.33).

Encontra-se aqui a fase germinal da temática que levei aos estudos de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Sem desprezar a importância das micropolíticas das narrativas, mas promovendo um giro na perspectiva analítica até então adotada em meus estudos sobre as narrativas, busquei desenvolver, na linha da Sociologia da Educação, uma pesquisa que reconhecesse "[...] as ações e as modificações que as crianças promovem nos espaços sociais" (GOMES, 2012, p. 21). Nesse sentido, buscando compreender os modos como as crianças assistem e interagem com as narrativas das séries de animação e os sentidos que produzem no processo de recepção, as perguntas passaram a ser outras: o que as crianças mais assistem? Quando? Por quanto tempo? Quem influencia as escolhas das séries de animação? Com quem assistem? O que fazem enquanto assistem? Como compreendem as histórias?

Que sentidos elaboram nas interações com as narrativas audiovisuais? Que histórias, personagens, papéis e temas culturais são mais valorizados por elas? Como se identificam com as histórias?

A partir dessa perspectiva, o presente estudo delineou-se no quadro das culturas da infância, com o objetivo de conhecer e compreender os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. Trata-se do estudo de um produto cultural midiático o qual compõe as culturas materiais e simbólicas dirigidas às crianças. Tais narrativas são apropriadas, elaboradas e reelaboradas pelas crianças por meio de rotinas, ações, significações e imaginários próprios (CORSARO, 2011). Esses modos de interpretar e dar sentidos às narrativas ocorrem no interior de uma dada cultura em particular, por meio de comunidades de apropriação como a família, a escola e os grupos de pares.

Portanto, ao propor estudar as ações e os sentidos produzidos pelas crianças em suas interações com as séries de animações, parto do pressuposto de que o processo de construção de sentido não ocorre de forma literal ou biunívoca. Trata-se de um processo de mediação simbólica movido por um complexo de instrumentos, capacidades e modos de perceber e sentir no interior de contextos culturalmente e historicamente constituídos, produzidos nas interações sociais.

Esta pesquisa justifica-se na medida em que, numa abordagem dos estudos da infância e das crianças, busca-se superar uma visão fragmentária ou parcial dos modos como as crianças assistem e produzem sentidos em suas interações com os referentes televisivos, em especial, as séries de animação. Na perspectiva das culturas da infância, analisam-se as especificidades das formas e dos conteúdos que assumem as séries de animação na TV dirigidas às crianças e os processos de produção de sentidos das crianças elaborados em suas experiências cotidianas, os quais integram o imaginário infantil e as práticas culturais e sociais.

Trata-se, pois, de uma pesquisa de análise microssocial, de cunho interpretativo, integrada à área dos estudos da infância e das crianças a qual se conjuga de forma interdisciplinar com os estudos culturais latino-americanos da área da Comunicação, cujas principais referências teóricas e metodológicas são Martín-Barbero e Orozco Gómez, e com o campo da Arte e da Estética da Animação, especificamente, os estudos de Alberto Lucena Júnior e Sérgio Nesteriuk.

A investigação empírica realizou-se nos encontros com um grupo de crianças de nove e dez anos, de uma turma de 4º ano, de uma escola pública de Belo Horizonte, os quais ocorreram de

junho a dezembro de 2017. As estratégias metodológicas envolveram a observação participante, entrevistas com as crianças, oficinas nas quais elas puderam escolher as séries de animação para assistir, debater e elaborar gêneros relativos ao que foi visto, tais como recontos, teleteatros, entrevistas e produção de animação. Nesses espaços, as trocas e as produções de conhecimentos alicerçaram-se nas linguagens, no diálogo e na imaginação das crianças. Os encontros foram marcados pelo entusiasmo e curiosidade das crianças. A escola, as famílias e as próprias crianças viram, tanto na proposta da pesquisa como no seu decurso, uma importante oportunidade de participação e enriquecimento para além das proposições curriculares da escola.

Na visão de Duarte (2008), estudos sobre o modo como produtos culturais da mídia participam do cotidiano das crianças são fundamentais, pois a complexidade e a dinâmica da relação entre produção e recepção cultural na infância "[...] exigem a permanente atualização das pesquisas e de referências teórico-metodológicas" (DUARTE, 2008, p.18). Trata-se, pois, de um estudo que busca ampliar o olhar e a compreensão das ações das crianças relativas ao processo de recepção de um produto cultural midiático de grande importância em suas culturas.

Esta pesquisa é o resultado de um exercício de diálogo entre várias áreas do conhecimento, empreendido para compreender algo complexo e integrado: os sentidos culturais elaborados pelas crianças, em seus contextos de existência, a partir de uma concepção de "[...] infância autora e reprodutora de sua cultura infantil" (ARROYO, 2015, p. 16).

A tese organiza-se em seis capítulos. O primeiro, dedica-se a delinear as culturas da infância no marco civilizatório atual, apresentando conceitos importantes do campo teórico e problematizando as relações entre infância, culturas e mídias. Nesse capítulo, também, são apresentadas as pesquisas relativas ao tema das mídias e das crianças em diferentes áreas, destacando os estudos culturais latino-americanos das mídias, os quais fundamentam grande parte das pesquisas no Brasil que buscam compreender a recepção midiática como um processo complexo mediado pela cultura.

O segundo capítulo aprofunda o tema das narrativas, compreendendo-as como parte do tecido da cultura humana. O entendimento do que sejam narrativas e suas características é considerado fundamental para a compreensão do significado das histórias nas culturas da Infância. Também é abordada a estreita relação entre a infância e o universo mágico e mitológico de personagens antropomórficos e figuras animistas presentes nas narrativas para as crianças.

O tema do terceiro capítulo é relativo às séries de animação. De um ponto de vista mais técnico e estético, são abordadas as séries de animação desde a sua origem, passando pela sua produção para o cinema e depois para a televisão, quando são, nesse momento, redirecionadas para o público infantil. Essa mudança de público estimula o crescimento de um mercado de produtos dirigidos especificamente às crianças que rapidamente se amplia agregado principalmente às séries de animação. Esse capítulo é o resultado de um diálogo interdisciplinar com as áreas da Arte e da Estética da Animação, as quais oferecem elementos para uma análise mais extensa e elucidativa a respeito dessas narrativas midiáticas.

No quarto capítulo são apresentadas as escolhas metodológicas, os caminhos interdisciplinares e mutlirreferenciais da pesquisa a qual se inscreve no marco da investigação qualitativa e participativa, isto é, de valorização da participação infantil, cuja metodologia envolve as crianças em níveis diferenciados de participação. No capítulo, são também apresentados os contextos da participação infantil, as características do grupo pesquisado, os níveis de participação das crianças em cada etapa, as atividades realizadas com as crianças nas oficinas, a devolutiva da entrevista e as formas como as análises foram realizadas.

O quinto capítulo apresenta as análises das informações recolhidas nas entrevistas com o grupo de crianças as quais apontam os modos como as crianças interagem com as séries de animação veiculadas na TV. Nesse sentido, o capítulo apresenta as práticas cotidianas das crianças e suas relações com a escola e a família, fatores esses que influenciam as crianças na construção de suas experiências com a televisão; a função e os usos da televisão nos hábitos familiares e as escolhas e motivações das crianças com relação ao universo televisivo, especialmente, as séries de animação.

O último capítulo apresenta as análises relativas às produções de sentidos das crianças do grupo pesquisado no processo de recepção das séries de animação, demonstrando, com mais detalhes, os contextos em que as crianças produziram suas falas, imagens e ideias e as organizaram em diferentes gêneros como os recontos, as entrevistas, os teleteatros e as animações.

Por fim, as considerações finais retomam, em síntese, alguns aspectos fundamentais acerca do tema e os articulam aos resultados mais significativos encontrados nessa caminhada complexa e ao mesmo tempo transformadora da pesquisa.

1. INFÂNCIA, CULTURAS E MÍDIAS

> Aquela era uma cidade muito pequena, pequena mesmo. Na beirinha da cidade havia um velho jardim abandonado. No jardim havia uma velha casa, e na casa morava Píppi Meialonga. Píppi tinha nove anos e morava completamente sozinha. A menina não tinha pai nem mãe, e no final das contas até que isso era bom, porque ninguém vinha dizer a ela que estava na hora de ir para a cama no exato instante em que ela estava se divertindo mais, e ninguém a mandava tomar óleo de fígado de bacalhau quando ela estava com vontade de chupar uma bala....[2]

Píppi Meialonga é uma narrativa de protagonismo infantil. No ano de 1945, Astrid Lindgren escreveu uma história na qual um mundo possível para uma menina de nove anos se erguia e a deu de presente de aniversário para sua filha que estava completando 10 anos. Era o início de uma história que depois se transformaria em uma série de outras. Píppi Meialonga apesar de viver sozinha, não é solitária e até gosta da ideia de não ter que viver com os adultos. Ela mesma costura suas roupas, bem engraçadas por sinal, e faz sua comida. Crianças de várias idades em tempos e lugares diferentes – as obras foram traduzidas em mais de 90 línguas - adoram ouvir, ler e imaginar as histórias de Píppi Meialonga[3], pois se reconhecem na força aventureira e astuta da menina. Trata-se de uma narrativa ficcional na qual a criança salta o proscênio e ocupa a cena principal. Essa é a base para uma forte identificação das crianças com a personagem.

É pela via da imaginação e da ficção que a narrativa de Píppi Meialonga nos convida a enxergar a criança em todo o seu potencial humano, livre de determinismos e constrangimentos, normatizações e institucionalizações para que a partir daí possamos pensar nas crianças reais em seus cotidianos, nas suas relações culturais, sociais, políticas, religiosas e em suas possibilidades de "*ser-não-ser* criança" (ARROYO, 2015, p. 15).

Desde que nascem, as crianças iniciam sua participação nas culturas societais, imersas em realidades plurais, bastante heterogêneas nas quais, muitas vezes, de acordo com Arroyo (2015, p.9), seu "[...] grau de autonomia ou dependência não é apenas em relação ao adultocentrismo parental, nem aos padrões civilizatórios adultocêntricos", mas também ao "que é determinante no seu viver-sobreviver relativo à produção material e humana da sua existência".

---

[2] Trecho da obra Píppi Meialonga, editora Companhia das Letrinhas, 2015, p.7.
[3] Informações obtidas na quarta capa e na orelha do livro Pipi Meialonga. Ed. Companhia das Letrinhas, 2015.

Nesses mais diversos contextos existenciais, as crianças, coconstrutoras ativas de seus mundos sociais, produzem cultura (CORSARO, 2011). Trata-se, nos termos de Miguel Arroyo (2015, p. 16), “[...] de uma cultura que perdura aprendida e vivida por toda criança e que traduz uma forma social de ser criança”. Cultura na qual se expressa toda a diversidade vivenciada pelas crianças em seus grupos de pertença e por isso, trata-se de um termo declinável no plural. Em suas experiências cotidianas, as crianças participam das culturas dos adultos ao mesmo tempo em que elaboram suas próprias culturas as quais apresentam particularidades específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo: as culturas da infância (SARMENTO, 2003, 2004).

As culturas da infância se constituem nas dinâmicas das relações sociais globais e locais, e no diálogo permanente das crianças com seus pares e com os adultos. Transformações e mudanças sociais promovem transformações estruturais e simbólicas nas condições de vida e nas culturas da infância, assim como as crianças, por meio das suas mais diversas experiências de infância, apropriam-se e transformam a cultura na qual estão inseridas para responder às preocupações do seu mundo, contribuindo tanto para a reprodução como para a mudança social (CORSARO, 2011). Nesse sentido, as culturas da infância se diferenciam, em certo grau de autonomia, das culturas dos adultos, pois se materializam na ação concreta de cada criança, sujeito e ator social, capaz de formular modos próprios de compreensão do mundo e de usá-los para lidar com tudo ao redor. Trata-se, no entanto, de uma ação social e não individual, formulada nas relações com o outro em contextos sócio-históricos concretos.

Na sociedade atual, inúmeros produtos e conteúdos dirigidos às crianças integram as culturas da infância por meio de apropriações criativas realizadas pelas próprias crianças. Dentre esses produtos e conteúdos, as narrativas midiáticas vêm ganhando envergadura e se tornando ubíquas tanto no mundo infantil como no mundo adulto. Com o objetivo de estudar, no quadro das culturas da infância, os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação, o presente capítulo se organiza em duas partes. Na primeira, busca-se apresentar os fatores e as concepções sociais e históricas relativas à infância e às mídias, as quais constituem o contexto mais geral no qual, atualmente, as crianças constroem sentidos em suas relações com os produtos e conteúdos culturais midiáticos. Para isso, o capítulo segue o seguinte itinerário: na primeira seção, apresentamos a dinâmica comunicacional e midiática na configuração atual da sociedade; em seguida, a questão da infância e das crianças nesse contexto societal e na terceira seção, são apresentados, mais

especificamente, os aspectos que delineiam as culturas da infância no interior dessa moldura. Na segunda parte, o capítulo se dedica a apresentar as pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema Infância e Mídias, com as quais a presente pesquisa, no decurso de sua feitura, dialogou diretamente.

1.1 A dinâmica comunicacional e as mídias na sociedade atual

No processo de comunicação, de acordo com Faxina e Gomes (2016), conteúdos elaborados e compartilhados socialmente circulam num fluxo contínuo e produzem resultados práticos e simbólicos. Tais conteúdos são a expressão da vida em sociedade.

Um dos elementos dessa dinâmica comunicacional são os processos midiáticos, formados a partir da relação mútua da mídia com os processos culturais, e os processos de significação ancorados nas relações sociais. A mídia, compreendida como meios eletrônicos que desempenham papel de enuncidadores da informação, apropria-se de conteúdos e os trabalha num processo complexo de significação com e para a sociedade, numa via de mão dupla (FAXINA; GOMES, 2016).

Com o advento das tecnologias digitais na sociedade contemporânea, esse processo humano de comunicação é potencializado pelos meios eletrônicos sofisticados. Para o antropólogo Sodré[4] (2010 apud FAXINA; GOMES, 2016), apesar dessas novas mídias digitais, de forma geral, afetarem o cotidiano da vida pessoal e coletiva e criarem novos hábitos para a sociedade, tais modificações não significam uma revolução no campo da informação e, sim, uma transformação tecnológica. De acordo com o pesquisador, "[...] uma revolução modifica não só o hábito de uma sociedade, mas também transforma o próprio sentido da sociedade, mudando não apenas o comportamento social como também a teleologia do modo de produção" (2010, p.37 apud FAXINA; GOMES, 2016, p.182). As mudanças vividas pelas sociedades atuais, tendo a tecnologia como processo deflagrante, apesar de promoverem uma nova forma de sociabilidade, isto é, uma forma de vida intensamente tecnológica, com tempos e espaços próprios, não vêm acompanhadas de alterações efetivas na forma econômica e na vida política das sociedades.

Essa nova sociabilidade de que nos fala Sodré, citado por Faxina e Gomes (2016), tem como tela de fundo a realidade digital sendo definida como uma nova ambiência que se caracteriza

[4] SODRÉ, Muniz. *Antropologia do espelho*: uma teoria da comunicação linear e em rede, 2010.

por um novo modo de ser no mundo. Para os pesquisadores estamos em uma sociedade em midiatização, a qual gera uma nova forma de viver na sociedade. Nesse novo contexto, os meios não são utilizados como instrumentos, mas fazem parte da autocompreensão social e individual: "[...] a pessoa não é um 'eu' que utiliza instrumentos como extensão do seu corpo, mas um indivíduo que se autocompreende como um ser que preza as suas relações e conexões através da existência dos instrumentos tecnológicos da comunicação" (FAXINA; GOMES, 2016, p.187).

É largo o espectro das transformações no contexto de uma sociedade em midiatização. No entanto, estamos imersos nesse movimento que sugere mudanças nos mais diversos campos da vida humana, desde as comunicações pessoais até a forma de fazer política, o que dificulta uma análise reflexiva mais aguçada dos acontecimentos. Contudo, alguns aspectos da cultura digital, evidenciados por estudiosos da área, nos permitem tecer uma visão panorâmica do contexto atual. Mesmo que não seja uma visão que tenha o alcance da complexidade que envolve o momento em que vivemos, servirá de aporte para que continuemos o estudo do tema em tela.

Nesse novo cenário, percebe-se a passagem da comunicação de massa a qual se caracteriza pela centralidade, verticalidade e por ser unidirecional, à dimensão tecnológica do virtual na qual o usuário insere-se, substituindo a participação contemplativa pela participação direta com a possibilidade de entrar e se mover nos ambientes digitais. Além disso, as novas tecnologias provocam uma convergência de mídias e formas de comunicação, até então separadas, fundidas numa forma de intertextualidade infinita (BUCKINGHAM, 2007). Trata-se de um universo no qual, a partir de um conteúdo audiovisual, criam-se inúmeros outros em diferentes suportes, sendo que cada um deles aporta à sua especialidade, complementando, assim, a produção audiovisual (MASCI, 2016).

Segundo Gómez (2014), a possibilidade de uso de diferentes canais, linguagens e combinações entre essas mídias imprime um caráter mais integral à atividade comunicativa. Nessa direção, os produtores de mídia vêm adotando, cada vez mais, formas diferentes de contar uma história. Trata-se das narrativas transmidiáticas, cujas histórias vão se desenrolando através de múltiplos suportes midiáticos, ampliando e expandindo o universo das narrativas midiáticas (FERNANDES, 2011). Os sofisticados aparatos acompanhados de novos conceitos tecnológicos vão assim promovendo no campo social uma intensa interatividade e conectividade.

Entretanto, para Gómez (2014), o que estamos vivendo é um bombardeio audiovisual que nunca se havia experimentado diante da fugacidade das imagens em tela. Tais vivências se contrapõem à memória histórica, na medida em que os meios e dispositivos velhos e novos "[...] vivem sempre do presente contínuo realçando uma cadeia interminável de acontecimentos desligados entre si, sempre se sucedendo como novidade nas telas, sem encadear-se uns aos outros. Ou seja, sem historicidade" (GÓMEZ, 2014, p.141). Nesse sentido, de acordo com o pesquisador, o passado é impelido à obsolescência e tende a ficar no esquecimento; o presente, ampliado indefinidamente, inibe o passado e deixa na incerteza o tempo futuro.

Gómez (2014) observa ainda que, paradoxalmente, hoje, é incomparável a capacidade de memória e de armazenamento de produtos e de informações em bases de dados. Contudo, trata-se de uma produção não tangível, volátil, que pode desaparecer a qualquer momento, o que permite pensar em uma "[...] exacerbada volatilidade da cultura, cada vez mais cheia de *corpus* não tangíveis e, sobretudo, de desmemórias" (GÓMEZ, 2014, p.141). Na mesma direção, Piscitelli[5] (2011, p.167 apud GÓMEZ, 2014, p.142) sintetiza esse estado de coisas afirmando que "[...] a cultura digital privilegia o uso [das mídias] e antepõe a presença à análise, prefere a localização à substância, valoriza mais a visibilidade do que a permanência".

Outro aspecto importante na cultura digital, de acordo com Gómez (2014, p.72), é a onipresença da condição mercantil. Na visão do pesquisador, cada vez mais a definição e a ampliação dos conteúdos audiovisuais estão sob o controle do mercado. Sobram poucos espaços livres do mercantil: "[...] o mercado e suas exigências de consumo e de inovação é que estão definindo o rumo e o estado de comunicação e seus dispositivos". Impelidos pela competitividade, até os meios públicos e estatais se submetem às regras do mercado, porém em níveis e com funções diferenciadas.

Mesmo em um cenário fortemente mercantilizado e tecnologicamente sofisticado, a mídia não pode determinar uma visão sobre algo, embora atue como condição de agenda para a sociedade e, por isso, como reestruturadora de percepções e cognições. Como instância de poder, a mídia, ao mesmo tempo em que afeta a sociedade, é, ela própria, afetada pelas instituições jurídicas, de mercado, religiosas e sociais (FAXINA; GOMES, 2016).

[5] PISCITELLI A. *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*. Sistemas operativos sociales y entornos abiertos de aprendizaje. Buenos Aires, 2010.

Diante dessa avalanche de novidades, de meios e dispositivos comunicacionais, o que se observa de fato, segundo Gómez (2014, p.140), é que o novo não destrói o velho; eles coexistem de alguma maneira. “Além disso, cada meio cria-se ou associa-se a ritualidades, hábitos e tradições que não são abandonadas facilmente”. De acordo com o autor, a tecnologia pode se transformar rapidamente, a cultura não. Mesmo participando de mediações tecnológicas com grande força e capacidade para inverter tendências com maior rapidez do que outras mudanças históricas, a alteração de costumes e preferências exige mais tempo.

A televisão é o aparelho tecnológico que melhor exemplifica esse comportamento cultural. Trata-se de um meio que vem se reinventando com o tempo. Depois dos canais abertos, foi a vez da TV fechada e por assinatura e, atualmente, a TV integrada com a internet, fornecendo maior liberdade de escolha para o telespectador. No entanto, mesmo com o advento do novo, o formato antigo da TV não deixou de existir. Gómez (2014) vai ainda mais longe e afirma que, mesmo tendo sido anunciada como morta ou agonizante por uns e imortal por outros, a televisão continua sendo, atualmente, um entorno/ambiente central da comunicação nas sociedades contemporâneas.

Nesse cenário, as crianças ganham destaque. Por um lado, elas são vistas como conhecedoras naturais, desbravadoras vorazes e competentes com relação às mídias e, por outro, como público mais vulnerável à avalanche dos efeitos provocados pela midiatização. Estaríamos diante de uma nova imagem de infância: uma infância digital?

1.2 A infância na sociedade em midiatização

As experiências diárias das crianças estão repletas de narrativas e mercadorias produzidas por grandes corporações midiáticas, assim como, em suas rotinas, as brincadeiras e conversas infantis se fundamentam nas informações e imagens que circulam nas mídias (BUCKINGHAM, 2007; GOMES, 2012). Buckingham considera que (2010, p. 42), “[...] a infância contemporânea está permeada e, em alguns sentidos, até definida pela mídia moderna”. Ou seja, as crianças estão vivendo cada vez mais infâncias midiáticas, promovendo assim uma mudança no próprio significado de infância na sociedade contemporânea, a qual passa a ser definida, de certa forma, por meio das interações das crianças com as mídias eletrônicas (BUCKINGHAM, 2007; 2010). É fundamental, pois, nesse momento em que boa parte dos pesquisadores em comunicação considera que estamos vivendo em uma sociedade em midiatização, rever a posição da infância nesse cenário.

A compreensão das relações das crianças com as mídias na sociedade moderna relaciona-se diretamente com a compreensão do estatuto social da infância e da criança. Contudo, as ideias, pensamentos, imagens e emoções relacionadas à concepção de infância não são dadas, tampouco fixas, como afirma Buckingham (2007, p.149), uma vez que "[...] estão sujeitas a um contínuo processo de definição – a uma luta social pelo significado".

Como fenômeno social, a infância é reconhecida como uma categoria social de tipo geracional (GOMES, 2015). Como tal, participa de forma essencial na estrutura da sociedade e conjuga-se nas várias dinâmicas sociais de classe, contextos culturais, relações de gênero. De acordo com Miguel Arroyo (2015, p.18), reconhecer a infância como categoria estrutural e social "amplia a compreensão acerca da infância e mostra a complexidade desse tempo humano", assim como ajuda a "entender e comparar as múltiplas determinações que levam ao reconhecimento da infância na diversidade de contextos sociais".

Por seu turno, o conceito de geração, segundo Sarmento (2008), permite, sem abandonar as dimensões estruturais, compreender as ações das crianças como atores sociais no quadro das relações intra e intergeracionais e nos processos de construção simbólica dos seus modos de existência. De forma histórica e relacional, compreende-se a infância como uma construção social que assume diferentes contornos em contextos históricos e culturais. Configura-se, pois, a partir de continuidades, conflitos e transformações acorridas ao longo da história (GOMES, 2012; DEBORTOLI, 2008). A infância, portanto, "[...] é produzida pelo conjunto da sociedade a partir de ideias, práticas e valores que se referem, sobretudo, às crianças, sendo que esses elementos são estabelecidos, difundidos e reproduzidos social e culturalmente" (GOMES; AVANZINI, 2015, p.9).

As crianças são coconstrutoras da infância, atores sociais concretos, produtores culturais com características próprias, capazes de construir "processos de subjetivação no quadro da construção simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com adultos" e com seus pares interações que as permitem interpretar criativamente suas culturas (SARMENTO, 2008, p.18) e viver de modo diverso suas infâncias. Assim, a organização social da infância está fundamentada tanto nos processos das instâncias socializadoras como a escola, a família e a mídia, como nas sociabilidades próprias dos grupos de crianças e nas experiências de cada uma delas (GOMES, 2012).

Como construções históricas e socioculturais, as práticas e ideias sobre a infância e as crianças estão permanentemente mudando e essas mudanças têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância (SARMENTO, 2008). Talvez, o fenômeno de maior visibilidade que caracteriza a infância do final do século XX e início do XXI seja a disseminação das tecnologias com a passagem das mídias de massa para as mídias virtuais, com o aumento exponencial da interatividade e da conectividade na geração e entre gerações. No entanto, outro fenômeno, talvez menos visibilizado, mas tão impactante quanto o primeiro, seja o aumento da pobreza entre as crianças, grupo geracional mais afetado pelas desigualdades sociais, pelos conflitos bélicos e pelos problemas ambientais (BUCKINGHAM, 2007; SARMENTO, 2005).

Nesse sentido, as relações das crianças com as mídias, segundo Buckingham (2007), só podem ser analisadas em contextos mais amplos de mudanças sociais e históricas, visto que mudanças nas mídias reforçam mudanças na infância e mudanças na infância reforçam mudanças nas mídias. Trata-se de uma relação de influência mútua.

Entre as mudanças na infância, Sarmento (2004) aponta aspectos que estão reconfigurando o estatuto da infância desde o final do século XX, o que denominou de reinstitucionalização da infância, isto é, novas formas de institucionalização da infância as quais contribuem de forma decisiva para a produção da realidade social das crianças.

Tais transformações vêm ocorrendo tanto nos campos mais tradicionais, como o familiar e escolar, como nos modernos como o tecnológico e informacional, todos, contudo, integrados às mudanças globais e locais nos campos econômicos e políticos.

De acordo com Sarmento (2004), as transformações estruturais crescentes nas famílias exprimem-se no declínio das famílias denominadas nucleares, formadas por pai e mãe, no aumento da monoparentalidade, na diminuição do tamanho das famílias e no aumento da participação das mães na força de trabalho. Tais transformações põem à mostra o caráter mítico da imagem de família como espaço natural de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças. Com efeito, esse é um lugar complexo e crítico, ao mesmo tempo contraditório, “[...] onde tanto se encontra o afeto, como a disfuncionalidade, o acolhimento como os maus-tratos” (SARMENTO, 2004, p.8).

A função social da instituição escolar é revista permanentemente frente às mudanças globais e locais, especialmente àquelas relacionadas às vivências das crianças e jovens. A

obrigatoriedade da participação escolar se expande aos diversos grupos etários, desde a primeira infância até a juventude, assim como a jornada escolar diária, ampliando significativamente o tempo de permanência das crianças e jovens na instituição escolar. Na escola, espaço complexo e controverso, pedagogias mais autoritárias e adultocêntricas disputam e integram políticas e práticas com pedagogias mais participativas, ligadas à cidadania e à formação integral da criança e do jovem.

De acordo com Sarmento (2003), outro aspecto nuclear na reinstitucionalização da infância refere-se à reentrada da criança na esfera da economia pela via do consumo, visto que a infância se tornou um nicho mercadológico de grande incremento a partir do século XX, e pela via da produção, na qual, por um lado, ainda permanece a exploração nas piores formas de trabalho infantil e, por outro, o aumento substancial da participação das crianças em outras ocupações e novas formas de trabalho, como nos espaços midiáticos. Surgem, nesse contexto, as crianças blogueiras, os *youtubers* mirins, as crianças da publicidade, das novelas e dos *reality shows*, o mais crescente formato midiático com participação infantil.

Segundo Buckingham (2007), as brincadeiras também se tornaram mais institucionalizadas e, no caso do lazer, cada vez mais privatizado e domesticado, voltado para o consumo. As brincadeiras, de maneira geral, ocorrem em espaços mais protegidos e seguros dentro de casa, nos parques, praças e playgrounds. Com isso, as crianças passam a ser foco de grandes investimentos tanto de recursos humanos quanto da preocupação dos pais. Com a diminuição das famílias e dos espaços de atividades informais de vizinhança, as crianças se tornaram mais dependentes de seus pais e suas atividades cada vez mais institucionalizadas (CORSARO, 2011).

Nesse mesmo cenário, identifica-se a "[...] extensão dos direitos de cidadania em direção às crianças" (BUCKINGHAM, 2007, p.112). A mudança nas relações de poder e autoridade entre crianças e adultos demarca o contexto do surgimento dos direitos políticos das crianças na contemporaneidade. A partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças, subscrita em 1989, novas leis dos direitos das crianças foram aprovadas por muitos países, garantindo às crianças direitos de participação, proteção e provisão (ALDERSON, 2005). Do reconhecimento como titulares de direitos à educação, ao bem-estar, ao lazer, à saúde, às práticas desportivas, as crianças passaram a ser reconhecidas, sobretudo, como criança-sujeito (GOMES, 2015). Com efeito, o discurso da cidadania das crianças "[...] apresenta o desafio de

mudanças políticas e sociais que tensionam as formas de inclusão social, de participação na produção da sociedade e suas instituições" (DEBORTOLI, 2008, p.72).

Mesmo estruturada em novas formas de institucionalização, a infância não se dissolve na cultura e no mundo dos adultos, nem tampouco perde a identidade plural e a autonomia da ação. Contudo, tais mudanças evidenciam "[...] a extraordinária complexidade dos paradoxos em que se exprime a condição social da infância" (SARMENTO, 2004, p.11).

Para Buckingham (2007), as mídias não são a única causa de mudanças na infância. Contudo, elas participam dessas mudanças, visto que permeiam as vivências quotidianas das crianças e participam dos seus modos e processos de elaboração e reelaboração de saberes, assim como estão presentes em suas relações com os adultos.

Como exemplo, no atual cenário, as mídias vêm contribuindo para o redesenho das fronteiras entre crianças e adultos e para as mudanças nas relações de poder e autoridade entre ambos. Gomes (2012), em sua pesquisa sobre as variações nos hábitos de consumo midiáticos das crianças e dos adultos, percebeu que a transmissão cultural na família – entre pais e filhos – tornou-se mais horizontal. Ou seja, são as crianças que passam a ensinar aos seus pais a forma de usar as novas mídias, uma vez que dominam tanto as tecnologias antigas como as mais novas. Tais experiências, segundo a pesquisadora, de certa forma, as colocam numa escala de desenvoltura maior com relação às demais gerações.

Numa sociedade em midiatização, no entanto, essas diferenças tendem a declinar entre crianças e adultos. Ao participar de um contexto midiático mais intenso e ubíquo, os pais também desenvolvem competências e interagem com as mídias, às vezes até com tanta intensidade quanto as crianças, no entanto com disponibilidades, interatividades e interesses diferenciados. Ao mesmo tempo em que atuam como usuários e participantes ativos das mídias, agem como educadores em relação às crianças e o universo midiático. Essa dupla função gera tensões, mas também conciliações e negociações sociais os quais tendem a aproximar as gerações.

Buckingham (2010) considera, no entanto, que é necessário ter cuidado ao se referir à infância contemporânea como geração digital, pois se trata, segundo o pesquisador, de uma forma de determinismo tecnológico, o qual estaria ancorado na ideia de que a tecnologia promove mudanças sociais ou psicológicas, independentemente de quem a use ou de como é usada. Da mesma forma, tal concepção essencializa as crianças, obscurecendo tanto as diferenças como as desigualdades entre elas.

Por outro lado, pode-se considerar que as mídias, "[...] ao fornecerem às crianças uma 'cultura comum' que transcendem as fronteiras nacionais e as diferenças culturais estabelecidas contribuem para a formação de uma infância global" (BUCKINGHAM, 2007, p.9). Nesse contexto, percebe-se que as crianças partilham os mesmos gostos, pois veem as mesmas séries de animação, participam dos mesmos videojogos, cultuam os mesmos super-heróis. De acordo com Sarmento (2004), o mercado opera, nesse sentido, por meio de um processo global de homogeneização, que tende à negação das especificidades, das identidades e das culturas das crianças (SARMENTO, 2004; DOTRO; SALVIOLO, 2016). De fato, como também afirma Buckingham (2007), a lógica econômica das modernas indústrias de mídia exige uma constante produção e adaptação de produtos para um mercado global.

Trata-se, no entanto, segundo Dotro e Salviolo (2016, p. 13), de um processo paradoxal de homogeneização e heterogeneização da infância no qual,

> [...] ao mesmo tempo em que se aprofundam as desigualdades econômicas e sociais da experiência infantil, paralelamente, o mercado (através de inúmeras estratégias – entre elas os meios de comunicação) produz um discurso global e apresenta um olhar universal da infância, ocultando essas desigualdades sociais (DOTRO; SALVIOLO, 2016, p. 13).

Esses são os contextos, em âmbito geral, nos quais as culturas da infância são formadas. As crianças, em suas experiências com os produtos culturais, interagem e os reinterpretam cruzando culturas globais e locais, integradas tanto às sociedades globalizadas como às culturas de pares. Ou seja, ao acessar os mesmos produtos culturais, as crianças não o fazem pondo de lado os processos simbólicos e culturais constituídos em seus grupos sociais, fazem-no pondo em ação características próprias inerentes à sua condição infantil.

1.3 As culturas da infância

O lugar das crianças é o das culturas da infância, afirma Sarmento (2004). Essa é a ambiência na qual as crianças constituem, de forma sistematizada, modos próprios de ação e significação do mundo, distintivas dos modos adultos. As culturas da infância, socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são "[...] alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças entre si e com os outros membros da sociedade" (SARMENTO, 2004, p.4).

São, pois, resultantes da convergência "[...] de fatores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais" (SARMENTO, 2004, p.373). Ou seja, as culturas da infância possuem dimensões relacionais: constituem-se, em contextos concretos, nas interações entre crianças e seus pares e entre crianças e adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais próprios (SARMENTO, 2004; SARMENTO, 2008).

Portanto, como afirma Sarmento (2005, p.18), é "[...] no vaivém das próprias representações do mundo das crianças com a cultura dos adultos que as culturas da infância são formadas". As culturas dos adultos são transmitidas às crianças através das suas instituições de veiculação e reprodução culturais e traduzidas sob a forma de produtos e conteúdos culturais para a infância (SARMENTO, 2003; 2004; 2008). Inseridas nessas culturas, as crianças, por seu turno, geram representações próprias de mundo, por meio de suas linguagens multimodais – verbais, gestuais, iconográficas, plásticas -, da imaginação, do jogo simbólico, do brincar as quais constituem ações fundacionais das culturas da infância. Especialmente nas culturas de pares, consideradas por Corsaro (2011, p. 39) como "produções coletivas, inovadoras e criativas", elaboradas e partilhadas pelas crianças em suas interações com outras crianças, esses modos representacionais ganham sentido.

Por meio da ritualidade e da partilha no grupo geracional, as crianças estruturam o brincar, o jogo, as relações entre elas, pautando-as por negociações, lideranças e influências; exercitam suas capacidades de fusão do real ao imaginário e do imaginário ao real, assim como de transposição no espaço-tempo, rompendo com a linearidade temporal (SARMENTO, 2003; 2004; 2005). Nesse processo, de acordo com Sarmento (2005, p. 373), o que ganha visibilidade é o fato de que as crianças são "[...] competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros, e de si próprias, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia."

Quanto a isso, Dotro e Salviolo (2016) consideram que existe uma abundância de produtos culturais produzidos para as crianças e que isso não é uma característica irrelevante da paisagem urbana. Filmes, séries de animação, jogos, comerciais, cartazes compõem a cena cotidiana da sociedade de tal forma que parece invisível aos olhos das crianças, dos pais e educadores. Nesse contexto, as crianças estabelecem vínculos cotidianos com a cultura digital e dela participam com a possibilidade de produzir, reproduzir, editar conteúdos, criar histórias e formar redes sociais. Tais experiências contribuem, de acordo com Masci (2016) para as transformações das

sensibilidades, da percepção, das formas de atenção, da memória, da imaginação e das sociabilidades das crianças.

As narrativas das séries de animação compõem o repertório produzido por grandes indústrias do audiovisual, são produtos elaborados por adultos que lançam mão, para produzi-los, de um repertório simbólico acerca das crianças e da infância. Tais produtos e conteúdos, apropriados e interpretados criativamente pelas crianças, integram as culturas da infância.

Nesse sentido, de acordo com Sarmento (2003, 2004), a compreensão das culturas da infância só pode ser elaborada na conjugação da análise da produção das formas culturais direcionadas à infância com a recepção dessas formas pelas crianças. Ademais, tal compreensão precisa levar em conta as formas culturais construídas de modo intra e intergeracional pelas crianças, as quais se caracterizam também como criadoras culturais.

1.4 Contribuições das pesquisas no campo Infância e Mídias

O tema das relações entre crianças e mídias tem sido, segundo Buckingham (2007), foco de um grande empreendimento de pesquisas, gerando inúmeros estudos financiados tanto por agências de governos com interesse no tema como pela própria indústria da mídia[6]. Para o pesquisador, esse grande interesse pelo público midiático reflete a complexidade dos investimentos emocionais, políticos e econômicos na ideia de infância.

Diferentes imagens sociais de infância fundamentam a visão contemporânea acerca das relações das crianças com as mídias. Trata-se de imagens contrastantes que de um lado consideram a criança como inocente e vulnerável, portanto, carente de proteção do adulto, e por outro vê a criança como audiência ativa, conhecedora da mídia, cuja sabedoria que demonstra sobre as novas mídias e tecnologias é vista como natural. De acordo com Buckingham (2007, p.152), de modo geral, é a "[...] primeira visão que domina a arena pública, enquanto a segunda é cada vez mais adotada pela indústria".

---

[6] Esta parte do capítulo refere-se ao levantamento e análise de pesquisas realizadas e apresentadas, na obra "*Crescer na era das mídias eletrônicas*", por David Buckingham. De acordo com as observações realizadas, pelo pesquisador, no prefácio da edição brasileira, suas referências buscam se dirigir aos leitores de vários países, por isso há em seu conteúdo certa abstração e generalização. No entanto, as considerações específicas sobre as pesquisas no campo da Infância, Mídias e Crianças referem-se, mais diretamente, ao contexto europeu, especialmente à Inglaterra, e, em algumas partes, também ao contexto estadunidense.

Ambas as visões derivam de concepções essencialistas da infância e das mídias e refletem uma noção da criança como consciência individual e isolada. Em contrapartida a essa visão dualizada e simplista, Buckingham (2007, p. 153) defende "[...] uma abordagem plenamente social da relação entre as crianças e as mídias, capaz de situar a análise sobre o público em uma compreensão mais ampla da mudança social, institucional e histórica". Quanto a isso, segundo o pesquisador, a tradição dominante tem sido a pesquisa dos efeitos entendendo-os, como explica Fernandes (2003, p.16), "[...] como o conjunto das consequências resultantes da presença dos meios na sociedade contemporânea". Trata-se do condicionamento do receptor a um esquema linear de comunicação. Nessa perspectiva de estudos, a ênfase recai sobre a transmissão das mensagens e, nesse sentido, as diferenças de cada meio de comunicação e os diferentes receptores não são considerados (BUCKINGHAM, 2007).

Essas pesquisas tradicionais, de acordo com Buckingham (2007), continuam a ser bastante influentes no tocante aos estudos envolvendo crianças, principalmente quando o tema está ligado à violência. Nesse caso, as pesquisas buscam conexões causais entre estímulos violentos e respostas agressivas.

No campo da Psicologia, pesquisas atuais, mesmo sendo desenvolvidas na perspectiva dos efeitos, buscam compreender o público não como uma massa indiferenciada, mas considerando o papel das variáveis intervenientes que atuam na mediação entre o público e as mídias. Essas pesquisas tendem a se concentrar nas diferenças individuais que levam os espectadores a responder de modos diferentes às mesmas mensagens (BUCKINGHAM, 2007).

No entanto, nesse mesmo campo, desde o final do século XX, há pesquisas sobre crianças e mídias que vêm se afastando da visão behaviorista, com foco nos efeitos, e se aproximando das perspectivas construtivistas, cujo maior interesse concentra-se na compreensão de como as crianças interpretam e avaliam o que leem. As crianças são vistas como uma audiência ativa que, ao dar sentido às mídias, usam esquemas, planos e expectativas constituídas a partir de experiências anteriores, relativas tanto à mídia quanto ao mundo geral. Nessa perspectiva, os significados dos textos midiáticos não são apenas entregues às crianças, mas construídas por elas (BUCKINGHAM, 2007).

De acordo com Buckingham (2007), muitas pesquisas nesse campo utilizam a abordagem piagetiana e buscam identificar idades e estágios no desenvolvimento da compreensão das crianças com relação aos conteúdos midiáticos. O pesquisador (2007, p.158) considera que,

apesar de ser uma valiosa alternativa ao behaviorismo da pesquisa dos efeitos, nesses estudos "[...] o conceito de 'atividade' é compreendido em termos individualizados e não sociais: como algo que acontece no encontro isolado entre a mente e o meio, em vez de nos processos da interação cotidiana". Nesse sentido, muitas pesquisas adotam uma visão racionalista do desenvolvimento da criança, como uma progressão contínua em direção à maturidade e à racionalidade. Com efeito, as significações construídas pelas crianças são analisadas e avaliadas com relação ao espectador crítico ideal.

Análises de cunho mais sociológico do público infantil começaram a surgir na área dos Estudos Culturais e na área da Comunicação. Essas pesquisas apresentam uma perspectiva mais social do que aquelas descritas anteriormente, isto é, as crianças são vistas "[...] não apenas como cognitivamente ativas, mas também como socialmente ativas" (BUCKINGHAM, 2007, p. 170). Os estudos nessas áreas concentram-se mais nos significados e usos das mídias nos contextos mais amplos das relações sociais e interpessoais, e, nesse sentido, propõem "[...] investigar as experiências das crianças em seus próprios termos em vez de julgá-los em termos de inabilidades em usar ou compreender as mídias de modo adulto" (BUCKINGHAM, 2007, p.159). Ademais, compreendem que as crianças, ao dar sentido às mídias, empregam um conjunto de estratégias e discursos provenientes de diferentes experiências sociais.

No entanto, Buckingham (2007, p.167) afirma que, em virtude da reação à teoria dos efeitos, corre-se o risco de se adotar, em muitas pesquisas, uma imagem romântica da criança, cuja abordagem celebra a sofisticação da "criança conhecedora da mídia". Nesse caso, negligencia-se o fato de que existem áreas sobre as quais as crianças desconhecem ou conhecem pouco, assim como, desconsidera-se que as relações entre os receptores e as mídias se desenvolvem e se modificam permanentemente.

Maria Isabel Orofino (2008), professora de Comunicação Social da Universidade Estadual de Santa Catarina, também analisa os estudos da comunicação e da mídia e considera que a partir dos estudos culturais buscou-se superar os limites de pesquisas anteriores na área, como as pesquisas dos efeitos e as de visão individualista e determinista apontadas por Buckingham (2007).

No campo dos estudos culturais, o contexto de recepção e de consumo cultural, isto é, as comunidades de apropriação e de produção de sentido, torna-se o objeto de análise e reflexão. Nessa perspectiva, considera-se que o consumo se faz no cotidiano e configura-se como uma

prática social, portanto "[...] as experiências culturais precisam ser pensadas com base na diversidade de cenários e contextos sócio-históricos nos quais essas mídias estão inseridas" (OROFINO, 2008, p. 120).

No entanto, Orofino (2008) considera que mesmo nessa abordagem dos estudos culturais existe o risco maior das pesquisas focarem excessivamente o consumo e obscurecerem as outras dimensões do processo de comunicação. Nesse sentido, a pesquisadora destaca a teoria das mediações, a qual integra as novas teorias dos estudos culturais latino-americanos. Trata-se de uma abordagem da dimensão social, histórica e cultural dos processos de comunicação social, cuja concepção converge para a abordagem plenamente social e integrada a uma compreensão ampla da mudança social, institucional e histórica defendida por Buckingham (2007, p. 153) nos estudos das mídias e das crianças.

Jesús Martín-Barbero e Guilherme Orozco Gómez são os principais pesquisadores no campo dos estudos culturais latino-americanos relativos à recepção e às mídias. Segundo Orofino (2008), desde os anos de 1980, vários pesquisadores na América Latina vêm realizando estudos inspirados na teoria das mediações, a qual problematiza os processos de relação e interação com os meios em diferentes contextos de apropriação.

Martín-Barbero, no final do século XX, ampliou o repertório teórico-metodológico na área da comunicação ao compreender o ato comunicativo de maneira dialógica, mediado pela cultura. Nessa perspectiva, a comunicação assume o sentido de práticas sociais no qual "[...] o receptor é considerado produtor de sentidos e o cotidiano, espaço primordial da pesquisa" (ESCOSTEGUY[7];JACKS apud GENEROZO, 2015).

Para superar os estudos que dicotomizavam as lógicas de produção e a lógica dos usos, Martín-Barbero adotou o termo mediações como espaços que possibilitam compreender as interações entre interlocutores e as articulações entre produção e reprodução dos significados sociais.

A partir dessa perspectiva, a recepção deixa de ser compreendida como algo individual e mecânico e passa a ser vista como processo que se prolonga no tempo e se difunde no contexto sociocultural. A produção de sentidos se converte em apropriações as quais extrapolam os sentidos referenciais das mensagens midiáticas. Os sentidos são, pois, resultados das apropriações vivenciadas pelos receptores em interação com seus pares, balizada por mediações

[7] ESCOSTEGUY , Ana Carolina; JACKS, Nilda. Comunicação e recepção: uma visão latino-americano. Revista Razón y palavra. México, n. 57, v. 12, 2007.

socioculturais. Tais sentidos circulam na sociedade e se incorporam às práticas sociais. Dessa forma, “os processos de recepção são também processos de produção à medida que os interlocutores interagem com os produtos midiáticos, redirecionando-os e atribuindo-lhes novos sentidos” (GENEROZO, 2015, p. 88).

Segundo Gómez (2014, p.63), o estudo das mediações, proposto por Martín-Barbero, serviu “[...] para mudar o peso específico da pesquisa entre meios e audiências. O que significa entender que a relação comunicativa compõe-se de diferentes dimensões ativas e fontes de mediação intervenientes no próprio processo comunicativo e em seus resultados”.

A partir do modelo das mediações de Martín-Barbero, Orozco Gómez (2014) propôs estudar os processos de recepção por meio do enfoque integral da audiência, particularmente com relação à mídia televisiva, apontando diferentes tipos de mediações os quais participam do processo de recepção, isto é, de acordo com o pesquisador, a recepção sofre a intervenção e o condicionamento de uma série de situações do contexto social, político e histórico. Nesse sentido, “[...] essa perspectiva teórica é conduzida pela seguinte pergunta: ‘como se realiza a interação entre a TV e o telespectador?’ em um espaço social com múltiplas mediações” (GENEROZO, 2015, p.89). O enfoque integral da audiência, proposto por Orozco Gómez, consolidou-se, pois, como uma metodologia de investigação da teoria das mediações.

Gómez considera o receptor como um sujeito em situação, cujas mediações provêm tanto do âmbito individual – das características próprias, experiências e aprendizagens anteriores – como do âmbito coletivo, o qual se concretiza nos contratos de recepção, isto é, de leitura ou escuta, “[...] a partir de onde se conectam com os outros, formando comunidades de apropriação e de interpretação” (GÓMEZ, 2014, p.37). Nesse processo, a TV é considerada como um duplo papel: como um meio tecnológico e uma instituição social, visto que tem influência legítima na construção do telespectador. No entanto, do ponto de vista da institucionalidade, a TV coexiste com outras instituições sociais como a família e a escola, consideradas também comunidades de apropriação as quais oferecem, particularmente às crianças, informações e valores que servem a elas como mediadores na interpretação dos referentes televisivos. Nesse sentido “[...] ao sentar em frente à tela, o receptor não despreza seu repertório histórico cultural e não está isolado dos contextos sociocultural ao qual pertence” (GENEROZO, 2015).

Dentre as múltiplas mediações no processo de assistência televisiva, Generozo (2015) destaca as mediações cognitiva, situacional, institucional e a mediação de referência nos estudos de Orozco Gómez.

A mediação cognitiva refere-se aos conhecimentos interiorizados pelo receptor, os quais se materializam na forma de scripts, isto é, formas "adequadas", culturalmente aceitas, que servem como orientadores das interações sociais. "A relevância dos scripts para os processos de recepção está na esfera da significação em que o sentido é elaborado por intermédio das interações sociais que elegem um consenso cultural e /ou institucional" (GENEROZO, 2015, p.90).

A mediação situacional compreende duas esferas de recepção. A primeira corresponde à situação na qual se dão os processos de recepção – o lugar de assistir à TV, o nível de atenção dispensado – os quais influenciam nas formas de interação do receptor com a TV. Em segundo, trata-se das situações criadas pelo próprio conteúdo midiático que atuam nos processos de compreensão, apropriação e produção de sentidos.

A mediação institucional refere-se à escola e à família, esferas de significação responsáveis por legitimar ou não os significados institucionalizados pela televisão. Tal legitimidade está associada aos valores e atitudes que mantêm o receptor coeso às instituições sociais.

A mediação de referência relaciona-se aos fatores sociais, culturais e econômicos complexos que envolvem tanto fatores mais objetivos como as relações de gênero, idade, etnia, localização geográfica, segmentações de classe, acesso a produtos culturais, como fatores subjetivos relativos aos valores, à tradição familiar, à orientação educacional e às preferências em relação à TV. Tais fatores atravessam o processo de recepção e ajudam a configurá-lo.

Por fim, Generozo (2015) considera que a mediação cultural é o lugar no qual as demais mediações se combinam no processo de recepção, "[...] aí todas as informações se originam, o consumo se efetiva, o sentido é produzido e a identidade se constrói" (GENEROZO, 2015, p.91).

1.4.1 Alguns percursos de pesquisas sobre infância e mídias no Brasil

No Brasil, segundo Pacheco (1999) e Fernandes (2003), até meados dos anos 1990, eram escassas as pesquisas sobre Infância e Mídias. As que havia, quase sempre, eram desenvolvidas

na perspectiva da teoria dos efeitos, seguindo modelos behavioristas. A partir do final do século XX, pesquisas de diferentes campos como Comunicação, Psicologia, Educação e Sociologia da Infância imprimiram esforços para uma produção teórico-metodológica em torno de pelo menos dois temas: as relações entre crianças e mídias e entre educação e mídias. Tais iniciativas inserem-se no contexto em que as discussões sobre a infância contemporânea e as experiências das crianças com as mídias, intensificadas e ampliadas em vários meios, tornaram-se prementes.

Entre os anos 1997 e 1999, Elza Dias Pacheco, professora da USP e coordenadora do Laboratório de Pesquisa sobre Infância, Imaginário e Comunicação (LAPIC), da Escola de Comunicação e Artes de São Paulo, coordenou a pesquisa "O Desenho Animado na TV: mitos, símbolos e metáforas", realizado com 311 crianças, de seis a onze anos, em cinco parques da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa que considerou as crianças como receptoras ativas das mensagens televisivas e que buscou compreender quais as preferências das crianças com relação aos desenhos animados. Contudo, seu foco maior foi nos conteúdos dos desenhos animados, especificamente nos mitos, nas metáforas e nos símbolos presentes nas narrativas os quais, segundo a pesquisadora, contribuem para a formação da subjetividade e o desenvolvimento infantil.

Contrária às pesquisas até então realizadas sobre a relação TV/Criança, com base na teoria dos efeitos, a pesquisa proposta pelo LAPIC fundamentou-se na totalidade do processo comunicacional, isto é, na compreensão de que a comunicação se veicula à interação, "[...] compreendida como um processo simbólico de mediação que se estabelece entre produtores e assimiladores do processo de comunicação" (PACHECO, 1999, p. 5).

Nesse processo, as crianças, por um lado, não são receptoras passivas da programação televisiva, pois elas têm uma capacidade mediática, isto é, selecionam o que mais lhes interessam e incorporam criativamente tais conteúdos; imprimem suas experiências subjetivas e constroem mensagens diferentes sobre o mesmo aspecto da narrativa audiovisual, partindo do seu próprio referencial. Por outro lado, as histórias dos desenhos animados apresentam mitos, símbolos e metáforas os quais atingem a subjetividade das crianças, ajudando-as, muitas vezes, a solucionar conflitos internos (PACHECO, 1999).

A partir dessa perspectiva, foram analisados os mitos, símbolos e metáforas presentes nos desenhos animados da época de maior preferência junto às crianças da pesquisa, a saber, "Pica-Pau", "Pernalonga", "A Turma do Pateta", "O Máskara", "Yu Hakusho".

De acordo com os resultados da pesquisa, o gênero desenho animado mostrou-se como o preferido das crianças até nove anos de idade. A respeito dessa preferência, considerou-se que se trata de um gênero constituído de narrativas com linguagem simbólica de magia, cujas características são a rapidez das ações, os gestos e as transformações dos objetos. Os elementos que as crianças mais destacaram em seus desenhos animados preferidos foram a comicidade, a fantasia e a magia.

As narrativas audiovisuais analisadas apresentavam, predominantemente, uma ambiguidade entre bem e mal, a exemplo dos desenhos animados "Pica-Pau" e "Pernalonga", com estruturas narrativas de diferentes níveis de complexidade. Porém, os elementos que determinaram a preferência das crianças, tanto as mais velhas como as mais novas, com relação aos desenhos animados, foram os personagens e as temáticas apresentadas nas histórias.

A pesquisa considerou, ainda, que todos os elementos míticos, simbólicos e metafóricos presentes nas narrativas dos desenhos animados "[...] são importantes para o desenvolvimento infantil, na medida em que a partir deles a criança se diverte e, portanto, satisfaz sua necessidade de ludicidade, vive imaginativamente conflitos, medos e aventuras, num processo de amadurecimento emocional e cognitivo" (PACHECO, 1999, p. 16).

Em 2003, Adriana Hoffman Fernandes concluiu, na PUC-Rio, na área da Educação, a pesquisa de mestrado "As Mediações na Produção de Sentidos das Crianças sobre os Desenhos Animados". Sua pesquisa surgiu da necessidade de compreender as novas relações que estavam sendo constituídas entre crianças, escola e mídias, no contexto do início do século XXI. A percepção que, segundo ela, os professores e os pais tinham era de que a ampliação do universo midiático das crianças, com a presença cada vez mais intensa da TV por assinatura, do vídeo, do computador, da internet e dos jogos eletrônicos estava rompendo com hábitos intelectuais e educativos tradicionais construídos há séculos. Parecia se tratar de um contexto favorável para elaboração de novas formas de acessar a informação e construir conhecimento. A pesquisadora chegou a indagar se a TV não estaria educando mais do que a própria escola.

De acordo com Fernandes (2003), as mídias frequentemente trazidas pelas crianças para dentro da sala de aula eram vistas por muitos professores e pelos pais, como aquelas que pervertiam ou deseducavam as crianças. Além disso, "[...] viam a relação da criança com a TV como passiva, dominada pelo que a TV trazia, um sujeito não-sujeito que não fazia escolhas e apenas ia 'na onda' da moda" (FERNANDES, 2003, p.4).

A pesquisa teve como foco a relação e os significados que as crianças atribuem aos desenhos animados da TV. A pesquisadora buscou compreender os sentidos que as crianças produzem acerca dos desenhos animados vistos; se elas são realmente induzidas a ver desenhos na TV e se são frágeis a ponto de não conseguirem fazer suas próprias escolhas. Fernandes buscou, para tanto, ouvir as crianças e identificar seus conhecimentos sobre os desenhos animados com o objetivo de conhecê-las melhor. Tais procedimentos realizaram-se em um contexto, segundo a pesquisadora, de tecnologias e linguagens audiovisuais que pareciam ser "[...] muito mais compreendidas pelas crianças do que pelos adultos" (FERNANDES, 2003, p.31).

A pesquisa baseou-se, teórica e metodologicamente, na perspectiva da teoria da recepção[8], tendo como referenciais teóricos, as formulações realizadas no campo dos estudos culturais latino-americanos, particularmente, os estudos de Martín-Barbero e Orozco Gómes.

Fernandes (2003) realizou a pesquisa com crianças de nove e dez anos em duas escolas do Rio de Janeiro, sendo uma pública e outra privada, e utilizou como procedimentos de coleta de dados, oficinas e entrevistas em grupo. Ao concluir a pesquisa, considerou que é "[...] um equívoco pré-julgar que a relação TV/infância ocorra necessariamente no sentido da dominação de 'dóceis audiências'" (FERNANDES, 2003, p.164). Considerou que os usos culturais da TV e as interações com os colegas da escola foram mediadores valiosos na produção de sentidos sobre os desenhos animados. Por meio do olhar do outro, dos diálogos, gestos e sorrisos os sentidos circularam, modificaram-se e recriaram-se. Nesse sentido, segundo a pesquisadora, foi possível perceber, por meio das mediações, como as crianças se constituem como sujeitos produtores de cultura.

Para a pesquisadora, a escola tem como desafio incluir a mídia e suas narrativas como novas formas de leitura na formação da criança. Especificamente, trata-se de

> [...] elaborar estratégias de intervenção pedagógico-lúdica que se constituam como mediações na interação das audiências com a TV e de definir algumas políticas de integração educação-comunicação-cultura que permitam uma vinculação realista e produtiva entre o sistema educativo e televisivo". (FERNANDES, 2003, p.165).

[8] A recepção vem sendo entendida como significando desde o uso ou o consumo dos meios de comunicação de massa até os processos gerais de produção de sentido. A partir dessa perspectiva, reconhece-se que a cultura e os fatores socioculturais do contexto de cada um fazem parte da recepção, isto é, da forma como cada sujeito recebe e constrói os sentidos do que presencia na TV ou em outros meios de comunicação (FERNANDES, 2003).

Em 2005, Raquel Gonçalves Salgado concluiu a pesquisa de doutorado “Ser Criança e Herói no Jogo e na Vida”, estudo vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade (GIPS) do Departamento de Psicologia da PUC- Rio (SALGADO, 2005; 2008).

A pesquisa, segundo Salgado (2005), era um convite à reflexão sobre a infância contemporânea. Para ela, estranhamento era o melhor termo que definia a sensação e o pensamento sobre o universo infantil no início do século XXI devido às incertezas que os paradigmas psicológicos e pedagógicos indicavam diante das transformações visíveis manifestadas pelas novas gerações.

Na busca por uma melhor compreensão da infância, na virada do século, a pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de compreender identidades e valores construídos pelas crianças em suas brincadeiras e jogos a partir das interfaces com os desenhos animados. Diante da percepção de que nessas narrativas midiáticas havia uma predominância na representação das crianças como protagonistas e heróis e que nelas se configuravam novas fronteiras nas relações entre crianças e adultos, a pesquisadora propôs também discutir os modos como as crianças e os adultos negociam papéis e lugares sociais na cultura contemporânea.

Segundo Salgado (2005), nesse trabalho, os desenhos animados televisivos foram escolhidos por dois motivos: primeiro por ser a TV o meio de comunicação mais popularizado entre os diversos grupos sociais e, segundo, porque os desenhos animados são constituídos por narrativas que convidam a criança à brincadeira e ao jogo, além de lhe apresentar modos de ser criança no mundo em que vive.

A pesquisa foi desenvolvida junto a 21 crianças de cinco a seis anos de duas turmas de pré-escola de uma das unidades do Serviço Social do Comércio no município do Rio de Janeiro. Durante a pesquisa de campo, foram realizadas oficinas, compreendidas como espaços de debate e reflexão sobre a mídia televisiva. Brincadeiras e jogos elaborados pelas crianças foram filmados e selecionados, de modo a compor uma edição de imagens que, posteriormente, foi colocada em discussão nas turmas.

Salgado (2005, p.232) observou que elementos presentes nas narrativas dos desenhos animados como “[...] treinos, competência, *expertise*, sabedoria, autonomia e empreendimento são indispensáveis para a composição de um herói”. As crianças “do mundo real”, segundo a pesquisadora, aprendem por meio dessas narrativas midiáticas que para ser herói não é necessário ter poder mágico, compreendem que o esforço próprio e a obstinação são os elementos indispensáveis do herói. Trata-se, nesse caso, de um poder pragmático. A

pesquisadora também observou que as crianças, ao levar para as brincadeiras temas como violência e sexualidade, rejeitam e reagem às visões adultas de infância frágil e inocente.

A pesquisa apontou ainda para a expansão da cultura lúdica em uma vasta rede de produtos e narrativas a qual vêm definindo brincadeiras e toda e qualquer experiência lúdica possível. Para ingressar nessa cultura lúdica em rede, cabe à criança "[...] consumir informações e objetos, conhecer todos os links que conectam essas informações e objetos ao jogo e ser capaz de compor outros arranjos, além dos já disponíveis na rede" (SALGADO, 2005, p.235).

Em uma publicação após seu doutorado, Salgado (2008) avaliou que a expansão da cultura lúdica vem instaurado intensas contradições: ao mesmo tempo em que fronteiras rígidas entre adultos e crianças têm sido diluídas, promovendo, assim, relações intergeracionais mais autônomas e menos hierárquicas, outras barreiras estão sendo erguidas, interpostas pelo mercado, produzindo novas formas de controle e tutelas adultas. Nesse sentido, Salgado (2008) afirma:

> Como alvo privilegiado da cultura do consumo e protagonista de desafios e aventuras lançados por aparatos tecnológicos e signos midiáticos da nova era, a criança liberta-se, cada vez mais, das amarras de saberes e práticas adultas que antes insistiam em denominá-la como um ser frágil e inocente. Todavia, ela convive com outras amarras, agora ditadas pelo mercado que, por meio de objetos, imagens e textos, habita sonhos, fantasias, desejos e administra seu universo lúdico, ditando regras para brincar, jogar e compor sua cultura lúdica (SALGADO, 2008, p.344).

Apesar de a pesquisa considerar significativas mudanças sociais nas relações entre adultos e crianças assim como nas imagens de infância, no contexto de uma crescente midiatização, a criança ainda é vista como alguém que ou está sob as amarras e a tutela dos adultos ou está sob o comando da mídia e do mercado, os quais têm sobre ela grande controle. Visão essa que nos faz indagar sobre as ações das crianças nessas novas arenas que vão se formando na contemporaneidade.

O Grupo de Pesquisa em Educação e Mídia (GRUPEM), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio desenvolveu, entre os anos 2004 e 2006, a pesquisa "Crianças, televisão e valores morais", com o objetivo de descrever e analisar as relações que as crianças estabelecem com o que veem na televisão e compreender o modo como elas lidam com os conteúdos dos produtos televisivos aos quais têm acesso cotidianamente, assim como perceber como elas identificam os valores presentes nos conteúdos televisivos e os articulam

aos valores construídos na interação com outros espaços de socialização como a família, escola e grupos de pares (DUARTE, 2008).

Para desenvolver o estudo proposto, o GRUPEM estabeleceu uma parceria institucional com a TVE/Rede Brasil com o intuito de realizar uma pesquisa de base qualitativa, buscando alcançar um número representativo da audiência infantil da TV brasileira, cujos dados pudessem ser analisados qualitativamente.

Em setembro de 2004, TVE e TV Cultura exibiram, com sinal para a região Sudeste, um *spot* televisivo com a chamada "O que eu penso da TV?", no qual um ator mirim convidava crianças, com idades entre oito e doze anos, a enviar para uma caixa postal desenhos e textos que expressassem sua opinião a respeito da TV, programação, programas prediletos, o que gostavam e o que não gostavam de ver (DUARTE, 2008).

Foram enviados 986 desenhos e textos, sendo a grande maioria coletada por professores de escolas públicas e particulares de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro. Nos desenhos das crianças, os pesquisadores buscaram identificar pistas sobre as fontes de mediação situacional, isto é, "[...] o ambiente e as condições de visualização da TV: se assiste sozinho ou acompanhado de adulto ou de outra criança; local onde veem TV em casa - sala de estar, quarto ou outro ambiente - , espaço ocupado pela TV no ambiente doméstico etc." (DUARTE, 2008, p.19). Nos textos enviados pelas crianças, os pesquisadores buscaram pistas sobre o papel da escola e da família com relação ao que as crianças assistem na TV.

A partir da análise global dos textos, a qual se fundamentou nos estudos culturais latino-americanos de mídia e recepção, a pesquisa indicou, dentre outros aspectos, que as crianças adoram ver TV e que não se importam com o que os adultos dizem a respeito; gostam de quase todos os gêneros de programas veiculados pela TV; fazem críticas pertinentes e bem elaboradas ao que consideram ruim, pernicioso ou inadequado. Por outro lado, queixam-se do excesso de imagens de violência "real" exibidas na televisão, associadas mais diretamente aos telejornais e afirmam que tais imagens "[...]fazem pessoas lembrarem-se de coisas que elas querem esquecer" (DUARTE, 2008, p.36).

Além desses aspectos evidenciados, a pesquisa apontou que as crianças demonstram bastante competência ao analisar a televisão: identificam com relativa facilidade o endereçamento dos produtos veiculados e emitem suas opiniões tendo como base essa percepção; percebem a

diferença entre formatos televisivos; reconhecem a nacionalidade dos seus desenhos animados preferidos e emitem opiniões seguras sobre a qualidade dos mesmos (DUARTE, 2008),

Tal *expertise*, de acordo com os pesquisadores, foi conquistada pelas crianças no convívio diário, prolongado e precoce com a televisão e por meio de interações em conversas com os pares e com os adultos. A pesquisa também demonstrou que as crianças adquirem informações e conhecimentos sobre os conteúdos televisivos por meio do que leem e ouvem a respeito da TV e do uso recorrente do controle remoto, instrumento utilizado tanto para *zapear*, como para fazer escolhas do que desejam ver (DUARTE, 2008).

No campo da Sociologia da Infância, foi desenvolvida na Faculdade de Educação da USP, por Lisandra Ogg Gomes a pesquisa de doutorado "Particularidades da Infância na complexidade social: um estudo sociológico acerca das configurações infantis". Concluída em 2012, a pesquisa teve como objetivo compreender como as ações de um determinado grupo de crianças se articulam às instâncias da mídia, da escola e da família, "[...] com o intuito de explicitar através da prática, a necessidade de um diálogo pertinente entre as teorias de socialização e as teorias das sociologias da infância" (GOMES, 2012, p.11).

Gomes (2012) observou as práticas de um grupo de crianças pequenas entre três e quatro anos, participantes de uma escola de educação infantil pública. A pesquisa buscou focalizar as formas como as crianças se socializam e interagem nos seus espaços sociais. Nesse sentido, a estrutura das instituições – família, escola e mídia – representou o elemento central para a análise das ações infantis.

De acordo com a pesquisa, as crianças estão constantemente vinculadas aos processos de socialização por meio de ações e falas que os situam como agentes *da* e *na* sociedade. Nesse sentido, Gomes considerou que a principal contribuição de sua tese foi a "[...] mudança de compreensão acerca da socialização, uma vez que esta é o nexo comum entre a sociedade e o indivíduo, aquilo que os conecta de modos variados e interativos" (GOMES, 2012, p.165). Tal mudança ocorreu no sentido da compreensão da socialização como ação de *socializar-se*, posto que "[...] a socialização é ação, e a ação parte do indivíduo e reflete-se nele próprio" (GOMES, 2012, p.165)

No tocante às relações entre crianças e mídias, a pesquisa apontou, dentre outros aspectos, que "[...] os *media* e o consumo servem como suporte para dar sentido às brincadeiras, aos bate-papos e aos encontros" (GOMES, 2015, p.135). Segundo a autora, nos grupos de pares, as

crianças reconhecem e destacam aqueles que possuem determinados produtos e aqueles que têm conhecimento sobre imagens e informações que estão em evidência nas mídias. Isso significa que o conhecimento atualizado das crianças sobre o que circula na televisão e na internet, assim como o consumo de produtos como jogos para computador e filmes em DVD aproximam as crianças, criam laços de afinidade e facilitam a relação entre elas, pois ao interagirem, descobrem gostos e interesses similares e, concomitantemente, constroem seus modos de pensar, ser, sentir e estar no mundo.

No entanto, o acesso e a posse desses produtos dependem do poder aquisitivo e da socialização familiar. Gomes (2012) considerou que se trata de uma relação complexa, pois, por um lado, os produtos e informações midiáticos fazem parte do repertório infantil e influenciam as discussões e as brincadeiras das crianças e por outro as condições socioeconômicas das famílias interferem no acesso ao consumo e às mídias. Nesse sentido, Gomes (2012) observou que os sentidos dados às ideias, às práticas e aos objetos midiáticos são reconstruídos no contexto relacional e situacional entre os pares, mas elas sofrem influência da ordem familiar econômica e cultural.

Amanda Yara Generozo concluiu em 2015 a pesquisa de mestrado "Produção de sentidos na infância: mediações na recepção da série de animação infantil *Doug Funnie*", na área da Comunicação Social, na Universidade Metodista de São Paulo, com o objetivo de refletir a respeito dos processos de recepção de produtos culturais por parte do telespectador infantil. Por meio da pesquisa, buscou-se compreender como as crianças com idade entre sete e doze anos interagem com as narrativas audiovisuais, especialmente a série de animação televisiva *Doug Funnie*, apropriando-se e produzindo sentidos no cotidiano. Os referencias teórico-metodológicos foram construídos com base no modelo de mediação múltipla formulada por Guilhermo Orozco Gómez e do paradigma das mediações de Jesús Martín-Barbero, teóricos dos estudos culturais latino-americanos (GENEROZO, 2015).

A pesquisa foi realizada em duas escolas, uma pública na cidade Campo Grande, Mato Grosso e a outra privada, em Bauru, São Paulo. As estratégias metodológicas envolveram, além da revisão da literatura, a realização de grupos de discussão com as crianças. Os estudos concluíram que, de acordo com Orozco Gómez e Martín-Barbero, os sentidos da comunicação não estão contidos no conteúdo das mensagens midiáticas, mas são construídos coletivamente por meio de práticas sociais difundidas e incorporadas na cotidianidade.

A pesquisa indicou que as crianças buscam referências no mundo exterior à ficção para legitimar o conteúdo audiovisual. Ao analisar as leituras de diferentes grupos de crianças com relação à mesma narrativa de série de animação, percebeu-se que enquanto um grupo focava aspectos sociais como o *bullying,* outro grupo de outra escola e de outra realidade sociocultural focava a importância da identidade individual permeada por valores morais compartilhados pelo grupo. A pesquisa também considerou que o caráter polissêmico dos conteúdos audiovisuais e a criatividade empregada na produção da série de animação levam o telespectador às múltiplas interpretações.

Segundo Generozo (2015), existe em cada narrativa audiovisual uma proposta de um campo temático para o processo interpretativo, no entanto, a pesquisa verificou que esses códigos orientadores dos processos de recepção são (re)significados pelo telespectador infantil em função dos repertórios individual e coletivo e do contexto sociocultural do qual está inserido. O estudo sinalizou também que a institucionalidade dos produtos culturais não se sobrepõe às outras instituições como a escola e a família que são para as crianças comunidades de apropriação. Assim comprovou-se que a influência da TV não é totalizadora visto que as interpretações se deram em diferentes direções em cada grupo pesquisado.

No entanto, a pesquisa considerou que existem alguns fatores que contribuem para a não compreensão dos episódios dos desenhos animados por parte das crianças, como a atenção e a idade. Essas considerações parecem indicar que, ao analisar o processo de recepção, a pesquisadora levou em conta um determinado referencial de interpretação dos conteúdos audiovisuais, estabelecidos fora da relação interacional das crianças com as narrativas. Nesse caso, todos os possíveis itinerários de leitura por parte das crianças não foram reconhecidos.

Em sua conclusão, a pesquisa considerou que a criança pós-moderna encontrou seu lugar nos contextos midiático e tecnológico, desenvolvendo competências para interagir com os produtos audiovisuais, rejeitá-los e criticá-los. Por outro, considerou que falta à geração adulta, e especialmente à escola, a compreensão desta realidade que já não implica proteção ou exclusão geracional, mas preparação da criança para uma relação mais produtiva e crítica em relação aos meios.

As pesquisas apresentadas no presente capítulo, no campo da Infância e Mídias, abordam especificamente o tema das relações entre crianças e televisão e convergem para a compreensão de que as crianças como telespectadoras ativas, competentes e criativas, interagem com as

mídias, mediatizadas por contextos interpessoais, sociais e históricos. Tais perspectivas articulam-se aos estudos que objetivam compreender as culturas da infância, especificamente, a produção de sentido pelas crianças em suas interações com os produtos e conteúdos midiáticos, tema esse que necessita de aprofundamento e atualização constante, visto que se trata de um campo intensamente movediço no qual as relações entre as crianças e entre elas e os adultos modificam-se continuamente. As pesquisas aqui apresentadas são, pois, aquelas que discutem abordagens teórico-metodológicas com as quais o presente estudo estabeleceu diálogos mais diretos no sentido da investigação proposta.

De acordo com Sarmento (2003; 2004), para compreender as culturas da infância é insuficiente a análise material e simbólica dos produtos do mercado cultural para a infância. Da mesma forma, são insuficientes estudos realizados somente a partir das ações e das significações produzidas pelas crianças, porque essas significações não surgem do nada, "[...] antes estão profundamente enraizadas na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância" (SARMENTO, 2004, p.373).

Para a compreensão das Culturas da infância, segundo Sarmento (2004), é necessário conjugar a análise dos conteúdos e produtos elaborados para as crianças com a análise da recepção pelas crianças. Nesse sentido, os capítulos 2 e 3 dedicam-se aos estudos dos elementos fundadores e das características históricas e de produção que participam tanto da elaboração das narrativas como das séries de animação dirigidas às crianças para que a partir desses elementos teóricos siga-se, nos capítulos dedicados à investigação empírica, à análise da recepção midiática construída pelas crianças.

2. NARRATIVAS: TECIDO DA CULTURA HUMANA

> [...] as histórias não são assuntos privados, a imaginação individual acolhe todos os estímulos do ambiente e faz reverberar ideias em torno dos ouvintes. [...] É um processo compartilhado, uma instituição cultural primordial, a arte social da linguagem (PALEY, 1990)[9]

Este capítulo se propõe a aprofundar o tema das narrativas no tecido da cultura humana investigando o que são narrativas e qual a sua importância para o desenvolvimento do ser humano. Trata-se de definições importantes que ajudarão a identificar, ainda que parcialmente, os elementos comuns presentes nas mais diversas narrativas, desde a origem do homem moderno até os dias atuais, que contribuíram para o desenvolvimento da cultura humana. A despeito da ubiquidade das narrativas em nossa cultura, são elas potencializadoras da criatividade e da inventividade humanas? E, mais especificamente, abordaremos a estreita relação entre infância e o universo mágico e mitológico povoado por personagens antropomórficos e figuras animistas. Seriam esses mediadores simbólicos próprios do mundo da infância? Por fim, abordaremos a importância das narrativas para o ingresso da criança na cultura. Trata-se, pois, de aspectos considerados relevantes nos estudos das narrativas, os quais contribuirão para as análises, no capítulo 6, dos sentidos produzidos pelas crianças em sua interações com as narrativas midiáticas.

2.1 A importância das narrativas no desenvolvimento da espécie humana

A narrativa tem raízes psicológicas e fontes culturais tão antigas quanto profundas, afirmou o estudioso em Literatura Infantil e Crítica, Peter Hunt (2010). A origem de tais raízes remonta aos primórdios da existência do ser humano moderno[10]. Segundo Harari (2018), a partir da Revolução Cognitiva[11], período em que ocorreu o surgimento de novas formas humanas de pensar e se comunicar, provavelmente, originárias de mutações genéticas que mudaram as conexões internas do cérebro humano, a linguagem humana se desenvolveu de forma bastante versátil. A ampliação da capacidade do ser humano de consumir, armazenar e comunicar

---

[9] PALEY, Vivian Gussin. The boy who would be a helicopter. The uses of storytellig in the classroom. Cambridge. Havard University Press, 1990, p. 21-23, citado por Gilka Girardello, 2008.

[10] O termo homem moderno refere-se, nesta pesquisa, à espécie Homo Sapiens do período que se inicia há 70 mil anos Antes do Presente (AP). Período em que os Sapiens se espalharam a partir da África (HARARI, 2018).

[11] A Revolução Cognitiva ocorreu, segundo Harari (2018), há 70 mil anos AP (HARARI, 2018).

informações sobre o mundo à volta e sobre si mesmo permitiu o desenvolvimento de tipos de relações sociais mais sólidas e sofisticadas (HARARI, 2018).

O ser humano desenvolveu, por meio da linguagem, não somente a habilidade de representar e expressar simbolicamente experiências de vida (BAGNO, 2014), mas, sobretudo, a condição de adquirir e transmitir conhecimentos os quais fortaleceram os laços sociais (HARARI, 2018).

Contudo, para Harari (2018, p.32), a característica humana mais importante, desenvolvida nesse período histórico, foi a habilidade de transmitir informações sobre coisas que não existem. Para o historiador israelense, "[...] até onde sabemos, só os sapiens podem falar sobre tipos e mais tipos de entidades que nunca viram, tocaram ou cheiraram":

> Lendas, mitos, deuses e religiões aparecem pela primeira vez com a Revolução Cognitiva. Antes disso, muitas espécies animais e humanos foram capazes de dizer: "Cuidado! Um leão!". Graças à Revolução Cognitiva, o Homo Sapiens adquiriu a capacidade de dizer: "O Leão é o espírito guardião da nossa tribo". Essa capacidade de falar sobre ficções é a característica mais singular da linguagem dos sapiens. (HARARI, 2018, p.32).

Um dos exemplos dessa habilidade humana de expressão e imaginação foi encontrado na caverna de Stadel, na Alemanha, datado de 32 mil AP. Trata-se de uma figura zooantropomórfica (FIG. 1), uma estatueta em marfim de um corpo humano e uma cabeça leonina que, segundo Harari (2018, p. 29), [...] "é um dos primeiros exemplos indiscutíveis de arte, provavelmente, de religião e da capacidade da mente humana de imaginar coisas que não existem de fato".

Figura 1- Estatueta de Marfim. Caverna de Stadel - Alemanha

Fonte: Hararai (2018)

Estatuetas, emblemas, totens, brasões e diversos rituais como os sepultamentos constituem conjuntos simbólicos complexos elaborados pelo ser humano moderno, cujas primeiras marcas ficaram registradas pelos lugares por onde passou (OLSON, 1998). Trata-se de expressões originárias do pensamento imaginário, um dos aspectos fundamentais da cognição humana, o qual se caracteriza pela capacidade de manipular, sob várias condições e coerções hipotéticas, as imagens mentais do ambiente apreendidas pela percepção (GEERTZ, 1989). A capacidade de significar e dar novas formas a essas imagens, "fotografias do olho da mente" (SINGER; SINGER, 2007, p.27), configura, em parte, o pensamento consciente, outra importante característica da cognição humana, que pode ser definido como um tipo de "[...] presente miraculoso pelo qual o ser humano pode, de pequenas formas, engajar-se em pensamento de tipo divergente e efetivo para a resolução de problemas e ação adaptativa" (SINGER; SINGER, 2007, p.33).

A esse propósito, Cassirer (2009) considera que as primeiras manifestações imaginárias do ser humano surgiram de uma consciência mítica do mundo expressa em forma de arte, linguagem e mito. Essa tríade desenvolveu-se, inicialmente, como uma unidade concreta, entrelaçada e indivisa. Procedeu da mesma plasmação espiritual do mundo, isto é, "[...] da mesma animação e substância mítica experimentada pela palavra sendo também partilhada pela imagem e por toda forma de representação artística. [...] Na perspectiva mágica do mundo, o encantamento verbal é sempre acompanhado pelo encantamento imagético" (CASSIRER, 2009, p.113).

Dessa tríade, especificamente da animação mítica expressa pela palavra, o ser humano desenvolveu narrativas na forma de histórias. Tais narrativas, segundo Kishimoto (2007), eram dotadas de sequências de fatos e sistemas classificatórios, baseados em percepções e descrições minuciosas, que funcionavam como estruturas que auxiliavam a compreensão do mundo pela memória.

Diferente do que afirmam Briggs e Burke (2006), a narrativa começa bem antes da invenção da imprensa (1.450 d.C) e da escrita (3.000 a.C). Os registros gráficos em rochas, paredes e folhas - os quais simbolizavam não somente objetos ou animais, mas também uma sequência de acontecimentos - indica o possível nascedouro das histórias coletivas, pois podiam ser narradas, isto é, mais explicavam do que nomeavam (OLSON, 1998; WALTY; FONSECA; CURY, 2006), pois, como afirma Tatar (2004), parte do poder das histórias deriva não somente das palavras como das imagens que as acompanham.

Tais registros foram encontrados entre vários povos como os aborígenes Ojibwa da região norte das Américas, os quais empregavam uma série de símbolos inscritos em rolos de bétula para representar narrativas da criação do mundo e do povo Ojibwa. Esses rolos eram interpretados somente pelo sacerdote da tribo, autoridade testemunhal da experiência, e descritos de muitas formas diferentes dependendo do propósito do narrador (OLSON, 1998).

Figura 2 – Registros gráficos em parede: Povo Bushmen do Deserto do Kalahari

Fonte: Signos e Símbolos (2010)

Del Rio e Alvarez (1998) consideram que a arquitetura narrativa, particularmente dos mitos, permitiu que as histórias fossem muito mais especificamente humanas e sociais, constituindo-se em um repertório de saberes e ponto de referência para as atividades da vida comum.

Para Bruner (1997), a narrativa é uma capacidade linguística humana, cuja principal função é organizar as experiências da vida; é uma forma de linguagem que lida com o material das ações e das intencionalidades humanas. Nesse sentido, a narrativa é "[...] quase invariavelmente um relato de um mundo possível no qual a exceção passa a fazer sentido" (BRUNER, 1997, p.52). Ou seja, as histórias tornam o excepcional compreensível e mantêm afastado o que é estranho, conseguindo, assim, localizar-se "entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrásico dos desejos, crenças e esperanças", tornando-se instrumentos especialmente viáveis para a negociação social (BRUNER, 1997, p.52). De acordo com o psicólogo estadunidense, essa é uma condição fundamental para a viabilidade de uma cultura, visto que tal condição envolve a capacidade para resolver conflitos, explicar diferenças e renegociar significados:

> Embora uma cultura deva conter um conjunto de normas, ela deve também conter um conjunto de procedimentos interpretativos para tornar o abandono dessas normas

> significativo em termos dos padrões estabelecidos pela crença [...]. As histórias atingem seus significados explicando desvios do comum de uma forma compreensível, oferecendo a lógica do impossível. (BRUNER, 1997, p.49).

A função de uma história, portanto, "[...] é encontrar um estado intencional que atenue ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico" (BRUNER, 1997, p.49).

Para Del Rio[12] (2017), de acordo com seus estudos no campo da psicologia histórico-cultural, os humanos vivem em duas ecologias: na ecologia do presente, isto é, do mundo situado, e numa ecologia que não substitui a primeira, mas a completa, constituída pela mediação simbólica. Trata-se do mundo das entidades e ações não presentes, formada por um imaginário no qual a própria pessoa está incluída. Dessa forma, para o estudioso, os instintos não são suficientes para o ser humano: "ele precisa de um imaginário do passado e do futuro, do que não está presente, necessita de uma narrativa, de um mapa diretivo da vida" (DEL RIO, 2017, p.12) que lhe permita reconstruir o seu organismo como pessoa – ter uma identidade e uma história – e reconstruir seu ecossistema como universo – ter uma cosmologia.

Se o desenvolvimento da linguagem possibilitou a tomada de consciência, a comunicação e as relações sociais (KISHIMOTO, 2007), para Harari (2018), as histórias forneceram, desde a evolução do homem moderno, os pilares para a formação das diversas culturas e das emoções. De acordo com Gertz (1989), em virtude do pensamento e da imaginação, o ser humano passou a dispor também de uma vida de sentimentos. Para o antropólogo, não somente as ideias, mas as emoções são, no ser humano, artefatos culturais, visto que se torna fundamental dar uma forma específica e determinada ao fluxo contínuo das sensações a fim de que seja possível não apenas sentir, mas saber o que se está sentido e agir de acordo. Dito de outra forma, "[...] para tomar nossas decisões, precisamos saber como nos sentimos a respeito das coisas, para saber como nos sentimos a respeito das coisas, precisamos de imagens públicas de sentimentos" (GERTZ, 1989, p.60).

Ao criar inúmeras realidades imaginadas e partilhá-las, o ser humano constituiu cultura e fortaleceu os elos sociais. Por esse meio, desenvolveu uma capacidade singular e sem precedentes de cooperação social: "[...] toda cooperação humana em grande escala – seja um

---

[12] Entrevista concedida por Del Rio às professoras Teresa Rego e Elizabeth Braga, em 2017, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Estado moderno, uma igreja medieval, uma cidade antiga ou uma tribo arcaica – baseia-se em mitos partilhados que só existem na imaginação coletiva das pessoas" (HARARI, 2018, p.36).

Com o passar dos anos, as pessoas construíram uma rede complexa de histórias as quais se materializaram em entidades e instituições como deuses, nações e corporações (HARARI, 2018). Contudo, tais histórias também impulsionaram o ser humano e o arrastaram para "[...] delírios, massacres, crueldades, adorações, êxtases e sublimidades desconhecidas no mundo animal" (MORIN, 2001, p. 21), colocando-o diante da epifania do intolerável nos termos de Umberto Eco (1998) e da incapacidade humana de imaginar o sofrimento e a dor de outra pessoa (MANGUEL, 2000). Em síntese, "[...] não existe um mundo real único que preexista e que seja independente da atividade mental e da linguagem simbólica. O que se chama de mundo é um produto de mentes humanas" (KISHIMOTO, 2007, p.266).

2.2 O tecido e a trama das narrativas

Narrar é contar uma história, um relato de uma transformação ou passagem de um estado inicial para o final (SOARES, 2010). A propriedade principal da narrativa, segundo Bruner (1997, p.46), é a sua sequencialidade inerente: "uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores" os quais ganham sentido ao integrarem o enredo. Na mesma direção, de acordo com Ricouer, estudioso da narrativa,

> [...] uma história descreve uma sequência de ações e experiências de um determinado número de personagens, sejam reais ou imaginários. Esses personagens são representados em situações que mudam... às quais eles reagem. Essas mudanças, por sua vez, revelam aspectos ocultos das situações ou personagens, dando lugar a uma nova condição que pede reflexão ou ação, ou ambas. A resposta a essa condição leva a história à sua conclusão. (RICOUER[13] apud BRUNER, 1997, p.46).

Através dessa estrutura, inúmeras sequências são ligadas para formar a narrativa. "Essa sequencialidade singular é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada" pelo ouvinte/ leitor (BRUNER, 1997, p.47).

[13] RICOUER, Paul. The Narrative Function. In Ricouer, Hermeneutics and Human Sciences. Cambridge University Press, 1981, p.277.

Outra importante característica da narrativa é que "[...] ela pode ser real ou imaginária sem perder seu poder como história" (BRUNER, 1997, p.47). Ou seja, não é a veracidade ou a falsidade das sentenças que determina o enredo e sim a sua sequência. Fato e ficção partilham a forma narrativa e isso decorre, provavelmente, das raízes tradicionais, da nossa antiga herança dos modos de compreensão e captação da realidade por meio da narração de histórias.

A qualidade dramática também é um importante aspecto da narrativa. Bruner (1997) menciona o quinteto clássico de Kenneth Burke para indicar os cinco elementos fundamentais que compõem as histórias bem formadas: um ator, uma ação, uma meta, um cenário e um instrumento. O problema consiste em um desequilíbrio entre quaisquer desses elementos: uma ação em direção a uma meta é inapropriada em um cenário específico; um ator não se encaixa no cenário; ou há um cenário duplo ou uma confusão de metas.

O dramatismo focaliza os desvios do canônico, relacionado ao moralmente valorizado, moralmente apropriado ou moralmente incerto. Tais desvios "[...] apresentam consequências morais e afastamentos relacionados à legitimidade, ao compromisso moral, aos valores" (BRUNER, 1997, p.51). As histórias, levadas à conclusão, são explorações sobre os limites dessa legitimidade e, nesse sentido, tornam-se verossímeis em relação ao problema moralmente modelado ou remodelado. Contar uma história é, portanto, segundo o autor (1997, p.49), "[...] inescapavelmente assumir uma posição moral, mesmo que seja uma posição contra as posições morais".

Outro aspecto importante a ser considerado é que uma história é sempre a história de alguém, uma espécie de retórica do real, cujos eventos são vistos e narrados através de um conjunto específico de prismas pessoais, compondo assim uma versão da realidade (BRUNER, 1997). Tal versão, por sua vez, é sempre reconstruída por aquele que capta a história. Ou seja, uma história é, em suma, uma experiência na qual podemos entrar e isso inclui tanto relatos de experiências reais como ficcionais. Trata-se de uma dimensão interpessoal e cultural dos relatos, exemplificada nos estudos de Bartlet, citados por Bruner (1997). Dentre suas experiências, especificamente sobre as reconstruções na memória, Bartlet demonstrou como um "[...] conto ameríndio, inicialmente estranho acaba culturalmente convencionalizado quando transmitido sucessivamente de um estudante de Cambridge a outro" (BARTLET[14], apud BRUNER, 1997, p.56).

[14] BARTLET. Remembering. 1932, p. 21.

Nessa mesma perspectiva, Tatar (2004, p.14) aponta que ler ou contar "[...] uma história é uma forma de apropriá-la, de transformá-la em nossas histórias culturais, infletindo-a de novas maneiras e em alguns casos reescrevendo o que se passou".

De acordo com essa concepção, mesmo as narrativas factuais, cujos relatos se pretendem fiéis a uma suposta realidade externa (SOARES, 2010), são sempre versões subjetivizadas do real, formas culturais ou produtos de uma imaginação culturalmente modelada (KANUAT, 2018). Nesse sentido, as linhas que separam o factual e o ficcional são tênues, estando o estatuto narrativo no domínio intermediário entre o real e o imaginário, o que nos faz compreender a história, segundo Bruner (1997), como uma "epistemologia indefinida" e, ao mesmo tempo, como uma forma de "[...] garantia perpétua de que a humanidade irá mais além do que as versões da realidade que nos são oferecidas" (BRUNER, 1997, p.54).

2.3 Narrativas ficcionais: modos de expandir horizontes

De acordo com Kanuat (2018), sentimos muita atração pela ficção desde a tenra idade. Segundo a pesquisadora, isso ocorre porque aprendemos, em quase todas as culturas, a conhecer o mundo por meio das histórias. A ficção foi a primeira forma de consciência humana do mundo e o meio pelo qual o uso de mediadores simbólicos, como os elementos mágicos e animísticos, abriram caminho para o uso de representação e para o controle de ações e intenções humanas (DEL RIO; ALVAREZ, 1998). Nos termos de Mabille[15] (apud TODOROV, 2004, p.63),

> para além da satisfação, da curiosidade, de todas as emoções que nos dão as narrativas, os contos e a lendas, para além da necessidade de distrair, de esquecer, de buscar sensações agradáveis ou terrificantes, a real finalidade da viagem maravilhosa é a exploração mais total da realidade universal (MABILLE, 1962, p.24)

Ao relacionar a narrativa empírica, tal como um relato etnográfico ou histórico, à narrativa ficcional, Bruner (1997) considera que uma importante característica da ficção é que ela coloca os eventos em um horizonte mais amplo de possibilidades. Para cumprir tal papel, confia no poder das metáforas, isto é, na dimensão subjetiva da palavra, pois, sem elas, de acordo com o pesquisador (1997, p.57), "[...] a ficção perde o seu poder de expandir o horizonte das possibilidades e de explorar a extensão completa de conexões entre o excepcional e o comum".

[15] MABILLE, Pierre. Le Miroir du Merveilleux. 1962, p.24

As metáforas, assim como as demais figuras retóricas, encontram sua origem na narrativa mitológica (TODOROV, 2004). Segundo Cassirer (2009), a estrutura da linguagem e do mundo mítico surgiu de uma mesma raiz comum, de uma mesma concepção mental, o pensar metafórico. O antropomorfismo, a personificação e o animismo foram, há muitos séculos, absolutamente necessários para o crescimento da linguagem e da razão humanas: visto que toda Natureza ressoa, nada mais natural, para o homem que ela viva, fale, atue (CASSIRER, 2009). A natureza era para o ser humano um reino de seres animados e atuantes. A metáfora antiga surgiu como um modo de pensar cuja percepção e intensificação sensorial eram subjacentes a toda informação quer linguística ou mítico-religiosa. Assim, segundo Cassirer (2009, p. 104),

> [...] seria inteiramente impossível apreender e reter o mundo exterior, conhecê-lo e entendê-lo, concebê-lo e designá-lo sem esta metáfora fundamental, sem esta mitologia universal, sem este ato de insuflar nosso próprio espírito no caos dos objetos e de refazê-los, voltar a criá-los segundo nossa própria imagem. O princípio desta segunda criação que o espírito faz é a palavra, e na realidade podemos acrescentar que tudo foi feito por esta palavra, isto é, denominado e reconhecido e que sem ela nada seria feito daquilo que foi feito.

De acordo com Cassirer (2009), a metáfora é a substituição consciente da denotação de um conteúdo por meio do nome de outro. Ou seja, entre dois conteúdos, com significados determinados e independentes, porém com algum traço de semelhança, há um lugar para o movimento de transposição pelo qual um substitui o outro conforme a expressão.

Até a forma mítica mais simples só pôde surgir em virtude de uma transformação pela qual uma determinada impressão era levantada por sobre a esfera do comum, do cotidiano e do profano, e impelida para o círculo do sagrado. Se o sol é aquele que passa voando pelo céu, tal designação permite que o astro seja associado a uma flecha ou a um pássaro. E por uma transcendência metafórica mítico-religiosa justifica-se a representação do deus Sol egípcio pela cabeça de um falcão. A palavra servia como uma metáfora ou modelo que transmitia o simbólico em uma dimensão sagrada e assim se transformava em uma figuração mítica concreta (CASSIRER, 2009).

O pensar metafórico é intuitivo. O pressuposto indispensável para a formação de cada conceito verbal é constituído pelo ato de concentração o qual se efetua a partir da apreensão de um mesmo ponto importante e essencial entre dois complexos. Cria-se então, entre ambos, a conexão e a coesão mais imediata que a linguagem é capaz, em geral, de proporcionar. A semelhança do momento é fixada pela palavra e toda heterogeneidade do conteúdo da percepção é dissipada completamente. A parte se coloca no lugar do todo e torna-se mesmo o

todo. Mesmo os conteúdos que se afiguram como altamente diversificados do ponto de vista lógico podem ser tratados como iguais na linguagem, de maneira que todo enunciado a respeito de um dele possa estender-se e transferir-se ao outro, constituindo uma autêntica e imediata identidade. Assim, "[...] se a linguagem visual do relâmpago, na elaboração a que a linguagem a submete, é resumida na impressão de 'serpente', o relâmpago converte-se destarte em serpente" (CASSIRER, 2009, p.113). A metáfora é, portanto, o vínculo intelectual entre a linguagem e o mito. Por meio da percepção e apreensão intuitiva e sensitiva do mundo, os quais configuram o pensar mágico e metafórico, o ser humano pôde compreender e ordenar o mundo ao seu redor.

Ao tratar da origem mútua da linguagem e do mito, Cassirer (2009) considera que, na relação recíproca de interação e cooperação entre ambos, o mito recebeu da linguagem vivificação e enriquecimento interior assim como a linguagem os recebeu do mito. Com o tempo essa relação se afrouxou e se desfez. Segundo esse autor (2009, p.114), "[...] a linguagem não pertence exclusivamente ao reino do mito, nela opera, desde as origens, outra força, o poder dos logos". No desenvolvimento da espécie humana, o pensar metafórico foi dando lugar a um pensar mais racional. Nesse caminho, a força da lógica e das relações abstratas se robusteceu e as palavras reduziram-se cada vez mais a meros signos conceituais, renunciando à plenitude da intuição.

Nesse novo contorno, segundo Cassirer (2009, p.115), há, porém, "[...] um reino do espírito no qual a palavra não só conserva seu poder figurador original, como dentro desse se renova constantemente"; nele experimenta uma espécie de renascimento a um tempo sensorial e espiritual. Trata-se do reino da expressão artística. "Aqui torna a partilhar da plenitude da vida, porém, não se trata mais da vida miticamente presa, e sim esteticamente liberada" (CASSIRER, 2009, p.115).

É nessa perspectiva que Bruner (1997) trata da importância da linguagem metafórica na narrativa, pois ela dá ao texto uma dimensão material e sensorial, cria uma infinidade de imagens, um jogo de deslocamentos e condensações com as palavras, formando uma rede de significações (WALTY; FONSENCA; CURY, 2006). Sem essas figuras, a narrativa "[...] perde seu poder de expandir o horizonte das possibilidades" (BRUNER, 1997, p.57).

Além disso, uma narrativa deve ser concreta, contar alguma coisa sobre algo ou sobre alguém, dito de outra forma, "ascender ao particular", nos termos de Karl Marx mencionado por Bruner (1997, p.57). Uma vez que atinja as particularidades, a narrativa converte seus agentes, ações,

cenários, metas, instrumentos e também seus problemas em figuras metafóricas, ambíguas e emblemáticas. Quanto a isto, a história de Robin Hood é um exemplo: trata-se de um anti-herói que rouba dos ricos para dar aos pobres. Associada à luta contra o inescrupuloso Rei João, em meio à crise inglesa que aumentava desde o governo de Ricardo Coração de Leão (1189–1199), a história se transformou, ainda na Idade Média, em um emblema da liberdade, do antiautoritarismo e da justiça natural (VICENTINO, 2006).

Segundo Hunt (2010), o que pode ser mais significativo do que aquilo de que trata uma história talvez seja o modo como ela é construída. Narrativas como as fábulas e os contos de fadas clássicos de Charles Perrault apresentam um sentido claramente indicado e resumido no final de cada conto. Trata-se de uma alegoria em seu mais alto grau (TODOROV, 2004). Nessas narrativas, uma possível ambivalência da trama desaparece completamente dando lugar a uma uníssona moral como sentido primordial. O autor/narrador está claramente no controle da narração, tão presente e dominante e mais instruído que o público implícito (HUNT, 2010).

De acordo com Bruner (1997), quando as histórias assumem uma forma de justificativas ou desculpas, sua voz retórica torna-se simples. Para que uma história se torne boa é necessário torná-la "[...] incerta, algo aberta a várias leituras, um tanto sujeita aos caprichos de estados intencionais indeterminados" (BRUNER, 1997, p. 55). Histórias subjuntivas oferecem maior grau de identificação e podem ser experimentadas em uma dimensão psicológica sendo aceitas quando se encaixam e rejeitadas quando se furtam à identificação.

À guisa de ilustração, Hunt (2010) apresenta-nos um trecho da obra de Enid Blyton, escritora inglesa que produziu cerca de seiscentas obras para o público infantil na segunda metade do século XX. Para o estudioso em literatura infantil, trata-se de uma narrativa cujos padrões de linguagem não dão margem à ambiguidade no contrato autor-leitor:

> Ora, imagine só! Janey mal podia acreditar no que ouvia! Tomou a mão da mãe e atravessaram a rua correndo. Em poucos minutos, a mãe de Janey tinha ouvido tudo sobre como Janey salvara a árvore de Natal de cair em cima da mesa de chá, e Janey estava vestindo sua túnica rosa de festa e escovando o cabelo na maior excitação!
>
> Robin parou e observou. Como desejava ter sido tão gentil quanto Janey! Ah, se tivesse topado com ela e salvado a árvore, talvez também tivesse sido convidado. Mas ele tinha sido ciumento e mal-humorado – e isso nunca traz convites e surpresas, como a generosidade!
>
> Janey foi para a festa e ah, como foi bom! Todas as crianças ficaram sabendo como Janey salvara a festa e a acharam maravilhosa.
>
> E o que vocês acham que Janey tirou da árvore do Natal? Adivinhem! Ela tirou a linda boneca fada de lá do alto, porque todo mundo disse que ela devia receber

> o melhor presente de todos. Ela não foi sortuda? Mas ela merecia aquela boneca, não merecia? (BLYTON[16] apud HUNT, 2010, p.160).

A narrativa guia o leitor para o sentido explicitamente alegórico de uma moralidade materialista. Para Hunt (2010), além da relação desconfortável da narrativa com a realidade, há um forte tom de classe social expresso em forma de clichê. O modo de contação da história é mais usado para pregar, em lugar de estabelecer um modo de interação autor-leitor. Trata-se de um exemplo do controle velado do público que "[...] reduz as possibilidades de interação e, em última instância, mina o pensamento" (HUNT, 2010, p.178).

Em sentido oposto, Lewis Carroll (1832–1898), ao produzir a obra *Alice no País das Maravilhas* (1862), criou uma história à qual se podem dirigir muitas questões, trata-se de uma narrativa aberta a diversas leituras. O texto dissolve a ordem estabelecida, o convencional, o lógico e propõe "o ilógico, o inusitado, o absurdo e a desordem instaurada a partir da queda de Alice no poço onde todas as coisas ficam soltas, ou seja, em estado de suspensão: tudo o que se sabia não se sabe mais" (CADEMARTORI, 1995, p.30). A obra abala o sentido do saber e proclama o não sentido, o absurdo do mundo, ao mesmo tempo em que manifesta o sentido evidente de todas as coisas ou, ainda, a reversibilidade do sentido. "Portanto, em matéria de ambiguidade, entendida não como confusão, mas como riqueza de sentido, não há o que se pedir mais" (CADEMARTORI, 1995, p.30).

Alice no País das Maravilhas é um exemplo de narrativa com elevado grau de subjuntividade, nos termos de Bruner (1997), a qual possibilita vários níveis de identificação e inúmeras experiências de leitura como a que nos descreve Manguel (2000) em sua obra *No Bosque do Espelho*:

> Quando eu tinha oito anos ou nove anos, numa casa que não existe mais, alguém me deu um exemplar de *Alice no País das Maravilhas* e *Alice Através do Espelho*. [...]. Não entendi muita coisa de minha primeira leitura de *Alice* – mas isso parecia não ter importância. Aprendi bastante cedo que exceto quando a leitura tem outro objetivo que não o do prazer, pode-se tranquilamente deslizar pelos lamaçais, abrir um atalho na selva emaranhada, pular as planícies solenes e entediantes e simplesmente se deixar levar pela vigorosa corrente da narrativa. [...]. Até onde consigo lembrar, minha primeira impressão das aventuras foi a de uma jornada física em que eu mesmo me tornei um companheiro da pobre *Alice.* [...]. Em todos esses anos durante os quais li e reli *Alice*, cruzei com muitas leituras diferentes e interessantes de seus livros [...]. (MANGUEL, 2000, p.20, grifos do autor).

[16] BLYTON, Enid. Tricky the Goblin. Londres: Macmillan, 1950, p. 138-39.

Bruner (1997, p.57) afirma que os emblemas ou as imagens metafóricas “não podem ser decompostas em um conjunto de proposições atomísticas que permitiriam a aplicação de operações lógicas” para estabelecer o que elas significam. Tais imagens, segundo a compreensão do autor, devem ser interpretadas pelo leitor/ouvinte e suas essências nunca podem ser extraídas sem ambiguidade. Trata-se de uma interpretação que exige sempre uma posição moral, um juízo de valor, geralmente compartilhado pelos grupos aos quais o leitor/ouvinte pertence (BRUNER, 1997; HUNT, 2010). Mesmo diante de uma narrativa diretiva e fechada, o leitor/ouvinte é capaz de subverter sua proposta (PAULINO et al, 2001). Nesse sentido, Todorov (2004) explica que o leitor/ouvinte tem perfeitamente o direito de não se preocupar com o sentido alegórico indicado, por exemplo, em narrativas como as fábulas e os clássicos contos de fadas e de ler/ouvir o texto nele descobrindo outro sentido completamente diferente. Trata-se aqui do comportamento do leitor ou do ouvinte o que não obscurece o entendimento de que uma narrativa será lida/ouvida com muito mais fluidez e flexibilidade quando existirem mais elementos para uma leitura/escuta menos controlável.

Hunt (2010) realizou análise similar ao tratar das formas e dos conteúdos das narrativas ficcionais direcionadas às crianças. Para o pesquisador, as crianças menores preferem histórias com elementos de desfecho, isto é, histórias que permitam a sensação de um final. Mais que isso, elas preferem que algo seja resolvido, que a normalidade seja restabelecida, que a segurança seja enfatizada. Para o autor, essa forte resolução é evidentemente muito importante para determinados textos, pois propicia conforto. Como exemplo, de volta à história de *Alice no País das Maravilhas*, tudo termina onde começou, com uma restauração da realidade. Trata-se de uma narrativa circular.

Por outro lado, em histórias para crianças mais velhas, os personagens, ainda que possam voltar para casa, não esgotam todos os elementos do desfecho, assim a história é em algum momento ambivalente. Por sua vez, numa terceira forma de narrativa, a qual Hunt (2010, p.192) chamou de modo “adulto” ou maduro, os finais são ambíguos e “[...] vemos a narrativa como parte da textura natural e interminável da vida”. Uma narrativa “adulta” tende a solucionar uma parte do problema, mas a deixar muitas outras em aberto; os finais se tornam muito mais ambíguos, e muitas vezes não existe resolução.

Apesar de o pesquisador associar diferentes formas de narrativas a etapas de desenvolvimento maturacional das crianças relativas à leitura, ele busca desconstruir, em seguida, essa relação ao citar o livro *Agora não, Bernardo*, de David McKee, que apesar de parecer um livro-ilustrado

simples, com belas imagens, direcionado às crianças pequenas, não apresenta desfecho e nem atende a qualquer expectativa adulta de contar à criança algo com uma moral explícita:

> Um resumo desse texto aparentemente inócuo poderia ser o seguinte: Bernardo, um garotinho, tenta contar a seus pais que há um monstro no jardim; ele é ignorado e devidamente devorado ("pedacinho por pedacinho") pelo monstro do jardim. O monstro assume o lugar de Bernardo, come o jantar do menino e é mandado para a cama ("mas eu sou um monstro diz o monstro"). A luz do quarto é apagada e o livro termina. (HUNT, 2010, p.188).

Hunt (2010) considera ainda que o texto genuinamente descontínuo e interativo, como o que se apresenta no livro de imagens ou livro-ilustrado, permite que a criança o leia com muito mais fluidez e flexibilidade. E considera que essa experiência possa ser tão gratificante e sedutora quanto a percepção de circularidade na narrativa, pois a leitura torna-se menos controlável já que existem mais elementos a permitir diferentes modos de ler.

2.4 As figuras mágicas do pensamento humano: antropomorfismo, animismo e metamorfose

Todorov (2004) afirma que quando estamos diante de uma narrativa maravilhosa, os elementos sobrenaturais não nos provocam qualquer reação particular. Assim ocorre com os contos de fadas, uma das variedades do maravilhoso, cujos acontecimentos sobrenaturais não provocam qualquer surpresa: "[...] nem o sono de cem anos, nem o lobo que fala, nem os dons mágicos das fadas" (TODOROV, 2004, p. 60). Teríamos alguma familiaridade com esses elementos sobrenaturais para além do que nos apresentam as histórias?

O pensamento metafórico moldou, nos primórdios do homem moderno, como visto anteriormente, as primeiras formas de linguagem, as primeiras narrativas mitológicas e as expressões de arte. Ainda como parte dessa forma de conceber e apreender o mundo, o ser humano demonstrou, desde o início de sua existência moderna, uma tendência antropomórfica e animista de representação da realidade. A herança desse pensamento encontra-se muito presente atualmente nas narrativas literárias e midiáticas, expressas em formas de personificação, e nos contos populares e folclóricos. Se no campo da arte, da cultura e da literatura tais tendências permanecem preservadas e vivas, no campo das ciências modernas são consideradas como suposições perceptivas errôneas da realidade, primitivas, intuitivas e pueris. Pesquisas atuais, no entanto, principalmente no campo da antropologia, têm promovido uma revisão da matéria e apresentado outras perspectivas de análise.

De acordo com os estudos de Mattos (2013), o antropomorfismo, o qual pode ser compreendido como uma forma de atribuição de características humanas a objetos, eventos ou animais não humanos, foi fundamental para a sobrevivência da espécie humana. Para o pesquisador (2013, p.59) "[...] o ser humano sempre esteve inclinado a se comunicar humanizando tudo que o rodeia". Pesquisas de diferentes áreas, segundo Mattos (2013), consideram que a propensão para atribuir sentidos e características humanas a outros seres forneceu aos humanos meios para sua autopreservação e adaptação. Tomando a si mesmo como modelo, os humanos puderam antecipar e compreender o comportamento de outros animais. Ao atribuir motivação, desejo e compreensão aos animais, os humanos conseguiram determinar de quais poderiam aproximar-se para caçar e comer, de quais deveriam fugir e com os quais poderiam cooperar. As mais antigas representações visuais e gráficas produzidas pelos seres humanos já apresentavam aspectos antropomórficos.

De acordo com Mattos (2013), alguns estudos antropológicos e arqueológicos atuais consideram que existe um impulso natural do ser humano para personificar os objetos e animais. Uma das hipóteses para que isso ocorra é que o ser humano utiliza o seu protótipo para lidar com o que não lhe é semelhante, diminuindo com isso o desconforto emocional ao se relacionar com algo estranho que não consegue compreender; outra hipótese é que a antropomorfização de elementos não humanos ajuda nos processos de adaptação e construção de identidade, uma vez que conceber atributos humanos a objetos, numa relação de permutabilidade, é também uma forma de dar sentido a sua própria identidade.

Com o mesmo objetivo, porém em outra perspectiva, a antropóloga social Nurit Bird-David (2017) revisa o conceito de animismo e questiona como o projeto das ciências modernas se afastou da tendência humana de animar as coisas se ela é realmente universal; como e por que esse projeto estigmatizou a "linguagem animista" como prática de uma criança, contra sólidas evidências em contrário; como ele conseguiu deslegitimar o animismo como um meio válido para o conhecimento. A antropóloga, ao reconhecer o animismo como uma tendência compartilhada por todos os humanos, não o considera como uma tendência natural, mas sim condicionada cultural, social e historicamente.

O animismo é uma noção amplamente empregada na linguagem geral da etnologia, da antropologia e do estudo das religiões nos quais é compreendida como crenças que envolvem a atribuição da vida ou divindade a fenômenos naturais como árvores, trovões ou corpos celestes. O animismo também é estudado no campo da psicologia do desenvolvimento infantil

e nessa área refere-se à tendência das crianças a considerarem as coisas como vivas e conscientes (BIRD-DAVID, 2017).

Tal disposição humana ao animismo é engendrada, segundo a antropóloga, por habilidades cognitivas empregadas em situações de interação social. Nesse sentido, esclarece que

> [...] não personificamos outras entidades e depois socializamos com elas, mas as personificamos enquanto, quando, e porque nos socializamos com elas. [...]. Quando animamos os computadores que usamos, as plantas que cultivamos e os carros que dirigimos, nós os concebemos relacionalmente. Aprendemos o que eles fazem em relação ao que fazemos, como eles respondem aos nossos comportamentos, como eles agem em relação a nós, quais são os seus comportamentos situacionais e emergentes (e não suas matérias constitutivas). (BIRD-DAVID, 2017, p. 21).

De acordo com a antropóloga, tal disposição humana comum para enquadrar as coisas de forma relacional é mediada culturalmente e contextualizada de maneiras historicamente específicas.

Em estudos comparativos pós-piagetianos com crianças israelenses e japonesas de cinco a nove anos, verificou-se que a tendência de atribuir vida a objetos inanimados é orientada culturalmente. As crianças israelenses, em cuja tradição as plantas eram vistas basicamente quanto à sua utilidade alimentar, mostraram menor probabilidade em atribuir às plantas as qualidades das coisas vivas, como respiração, crescimento e morte em relação às demais crianças. As crianças japonesas, por seu turno, apresentaram maior probabilidade em atribuir qualidades de seres vivos a objetos como uma pedra e uma cadeira uma vez que em suas culturas tais objetos são vistos, às vezes, como se estivessem vivos e tivessem sentimentos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009).

No campo da psicologia histórico-cultural, Del Rio e Alvarez (1998) defendem que o animismo é fundamentalmente psicológico e crucial para explicar a arquitetura da mente humana. Segundo esses pesquisadores, nessa arquitetura, a tomada de decisão e a ação, bem como a ação e a representação estão intimamente interconectadas com os processos do conhecer. Esse processo inicialmente se deu por meio do pensamento mágico. A mágica era o suposto gerador de ações de fenômenos da consciência as quais eram produzidas com operadores simbólicos e atribuídas à ordem do universo. O pensamento animístico incorporava diversos operadores simbólicos, tais como o osso, a pedra encantada ou o uso dos encantos para curar. Ao fazer uso desses mediadores, os sujeitos não estavam somente abrindo caminho para o uso da representação; eles estavam ao mesmo tempo manipulando as ações e abrindo acesso a um plano de visão sobre fatos ou ações futuras que não estavam presentes.

De acordo com Del Rio e Alvarez (1998), a ação humana está vinculada a representações simbólicas socioculturais e historicamente construídas. Para eles, os vestígios animísticos desse processo foram negligenciados a serviço da "convencionalidade e da pureza formal" (1998, p.198). Tais vestígios apontam o caráter eminentemente pragmático dos mediadores na arquitetura psicológica da representação (DEL RIO; ALVAREZ, 1998).

Esse mecanismo primitivo nunca deixou de desempenhar um papel importante na arquitetura da consciência humana e sua relação com a vida cotidiana nunca foi rompida. Nesse sentido, Del Rio e Alvarez (1998, p. 199) apresentam exemplos que consideram "[...] incrivelmente resistentes à mudança: o ator que se recusa a vestir roupas amarelas no palco porque isso traz má sorte ou a dona de casa que se certifica de pisar com o pé direito antes de sair de casa". O animismo deve ser entendido, segundo os pesquisadores, como a arquitetura simbólica primária e por essa razão um recurso representacional genuíno para a intencionalidade e direcionalidade da ação.

Os seres antropomórficos e zooantropomórficos, expressões das formas humanas de pensar, imaginar e se relacionar socialmente, somente possíveis à espécie Homo Sapiens (HARARI, 2018), estão presentes nas narrativas artísticas, especialmente literárias, desde os primórdios do homem moderno, transmitidas de geração em geração por meio da tradição oral e materializadas em registros gráficos em diversas línguas. Ambas as formas de transmissão cultural, coexistentes até os dias atuais, ganharam novos formatos em meios midiáticos como a televisão e o cinema.

De acordo com Mattos (2013), em "*Enuma Elish*", poema babilônico da criação, descoberto em escavações arqueológicas no século XIX, os deuses da Mesopotâmia eram apresentados com formas híbridas e antropomórficas. "Em muitos casos, o terror, o respeito ou a admiração que determinados animais ou fenômenos proporcionavam aos povos antigos os credenciavam para o culto e a reverência a entidades zoomorfas ou zooantropomorfas" (MATTOS, 2013, p.69). Sendo assim, inúmeras narrativas fantásticas com deuses e criaturas antropomórficas, representando a figura do herói, integravam a realidade humana por um lado e por outro a transcendia através do aspecto sobrenatural (MATTOS, 2013).

Outro elemento presente no pensamento mágico das primeiras narrativas dos humanos modernos foram as metamorfoses. "A transformação de seres humanos em animais, plantas ou objetos aparecem entre os mitos de praticamente todos os povos do planeta" (MATTOS, 2013,

p.77). As metamorfoses surgiram como forma de explicação das origens de determinados animais ou plantas, mas, sobretudo, em grande parte dos contos mitológicos, como dom e poder de deuses, feiticeiros, pajés e bruxas que as utilizavam, muitas vezes, com finalidade moral.

Com efeito, no pensamento metafórico há também um princípio que domina e impregna o conjunto do pensar mágico. De acordo com esse princípio, explica Cassirer (2009, p. 109), cada parte do todo se apresenta como este mesmo todo, "[...] cada exemplar de uma espécie ou gênero equivale à espécie toda ou ao gênero todo". Nesse sentido, quem se apodera de "qualquer parte do todo, dispõe também, com isso, no sentido mágico, do poder do todo" (CASSIRER, 2009, p. 109).

A maioria das formas mágicas surgiu dessa visão fundamental. No entanto, segundo Cassirer (2009) não se trata de uma analogia mágica, e sim de uma identidade real. "Se, por exemplo, na magia da chuva, é preciso aspergir água para atrair a chuva, [...] tal cerimônia deve o seu verdadeiro sentido mágico ao fato de a chuva não ser apenas representada figurativamente, mas sentida como algo realmente presente em cada gota de água" (CASSIRER, 2009, p. 110).

Uma antiga narrativa que apresenta figuras antropomórficas e vários elementos sobrenaturais e mágicos são as fábulas. Nessas histórias, os animais são personagens simbólicos que pensam, agem e sentem como os humanos. Originárias da tradição oral, algumas fábulas apresentam um caráter etiológico, isto é, buscam explicar e dar razão a um aspecto, propriedade ou caráter de qualquer ente natural. Em outras, o aspecto moral sobressai. Em tais narrativas, são sacrificadas a ação, o drama e a vivacidade das imagens para se chegar mais diretamente ao sentido alegórico pretendido. Há também fábulas com ensinamentos da ciência política, ou, nos termos de Coelho (2000), da arte de governar, como as fábulas de *Calila e Dimma*, uma das mais antigas fábulas, originárias da Índia, 2.500 AP.

De acordo com Del Rio e Alvarez (1998), um dos pilares que sustenta boa parte do desenvolvimento histórico da humanidade e a enorme diversidade dos sistemas culturais para guiar o comportamento é a mágica. Trata-se, portanto, de uma importante arquitetura mental, histórica e de controle cultural da ação na vida cotidiana.

2.5 O lugar dos elementos mágicos nas narrativas: da cultura popular ao círculo da infância

A mágica esteve presente com força tanto nas representações e práticas religiosas quanto nas demais práticas culturais populares na Europa ocidental durante a Idade Média[17]. A massa camponesa, gestora da cultura folclórica, e o clérigo, representante da cultura erudita, eram as duas formas essenciais que atuavam sobre as relações entre os meios sociais e níveis culturais na alta Idade Média (MARTÍN-BARBERO, 2015).

De acordo com Martín-Barbero (2015), nessas relações entre as culturas camponesas e as práticas dos clérigos havia certa cumplicidade, fato esse que ocorria pelo esforço de adaptação que a própria propagação do cristianismo exigia. No entanto, muitas vezes, o racionalismo da cultura eclesiástica, caracterizada pelo dualismo maniqueísta e pelo esquematismo proposto na "separação taxativa entre o bem e o mal, o verdadeiro e o falso, os santos e os demônios" chocava-se com "a equivocidade e a ambiguidade que permeava a cultura folclórica", caracterizada pela crença em forças que ora eram boas, ora más, num estatuto mais pragmático do verdadeiro e falso (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.100). Segundo Martín-Barbero (2015), no entanto, essa relação não era pacífica. A cultura oficial, ao se sentir desafiada e repelida pela cultura folclórica, respondia "com a destruição dos templos, objetos e formas iconográficas dos deuses; [...] com a desnaturalização ou deformação das mitologias e das temáticas folclóricas" que, revestidas de novos sentidos, eram recuperadas pela cultura clerical (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.100). No entanto, segundo o autor,

> [...] nem o conflito, nem a repressão paralisam o intercâmbio. Com o tempo, a oposição vai dando lugar a um diálogo feito de "pressões e repressões", de empréstimos e resistências, entre Cristo e Merlin, santos e dragões, Joana D'Arc e Melusiana. Durante os dez séculos da Idade Média, segundo Le Goff, teve lugar o grande diálogo entre o escrito e o oral que transformou os relatos populares nas lendas com que os senhores feudais começam a contar e escrever sua história, o mesmo diálogo impregna de maravilhoso popular os relatos evangélicos que proclamam os clérigos convertendo santos em fadas e demônios em fantasmas. A cultura popular fez-se em uma dialética de permanência e mudança, resistência e intercâmbio. (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.101).

A partir do século XVII, com a ruptura do equilíbrio político que tornava possível a coexistência de dinâmicas culturais diferentes, iniciou-se um processo de desvalorização e desintegração das

[17] Parte desta seção baseia-se nos estudos de Jésus Martín-Barbero (2015) sobre as culturas populares e as culturas de massa os quais se encontram em sua obra "Dos Meios às Mediações: comunicação, cultura e hegemonia".

culturas populares por meio de um movimento de enculturação das massas em direção a um modelo geral de sociabilidade.

Nesse período, estava em marcha a configuração do Estado moderno. Nesse sentido, de acordo com Martín-Barbero (2015, p. 134), a existência de uma sociedade polissegmentada, "organizada sobre um sistema composto de multiplicidade de grupos e subgrupos – classes, linhagens, corporações, fraternidades, grupos de idades – e cujas relações e equilíbrios internos eram regidos por complexos rituais e sistemas de normas", tornou-se progressivamente incompatível com o novo modelo de Estado em ascensão. Pouco a pouco as diferenças culturais passaram a ser vistas como ameaças ao poder central do Estado o qual, por meio de vários mecanismos, dentre eles a unificação do idioma e a condenação das superstições, buscou constituir uma cultura nacional capaz de legitimar a unificação do mercado e a centralização das instâncias de poder (MARTÍN-BARBERO, 2015).

Além desses mecanismos, outros envolvendo a implantação de determinadas relações sociais mediante as quais cada sujeito era desligado da solidariedade grupal e religado à autoridade central, foram instituídos. "Desligamento que, ao romper a sujeição ao grupo, 'liberava' cada indivíduo, convertendo-o em mão de obra livre, isto é, disponível para o mercado de trabalho" (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 134). A Igreja foi a pioneira em instituir uma relação vertical, proclamada pela fé, a qual integrava o individualismo - doutrina do livre-arbítrio - a uma submissão cega à hierarquia. Cada cristão unia-se à divindade por intermédio da hierarquia eclesiástica. Tal mecanismo minava as solidariedades tradicionais em que se baseavam as culturas populares. Mais tarde, o Estado, com essa mesma concepção, ergueu-se como uma instituição-providência: "o único aparato jurídico da coesão social" (MARTÍN-BARBERO, 2015, p. 134).

À nova organização da vida social e à transformação econômica pela lenta penetração da organização mercantil, somou-se uma rede de dispositivos que subtraíram progressivamente a autonomia das comunidades regionais no político e no cultural. O processo de desintegração e desvalorização das culturas populares foi se realizando a partir de vários procedimentos dispersos e, às vezes, contraditórios que operaram desde "o controle da sexualidade" até a "inoculação de um sentimento de culpa, inferioridade" – de *in cultura,* segundo Martín-Barbero (2015, p.136).

Assim, iniciou-se um processo de enculturação do mundo popular. Segundo Burke[18] (1980 apud MARTÍN-BARBERO, 2015), a primeira etapa desse processo ocorreu de 1500 a 1650 no contexto da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, a partir de diferentes ações que buscaram purificar os costumes, tanto no que se referia às representações e práticas religiosas quanto às outras práticas culturais. "Nenhuma tolerância com a superstição e seus modos de expressão, nenhuma concessão à linguagem vulgar, sobretudo, nenhuma busca de emoção ou de histórias que possam causar riso" (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.107). Destarte, os intercâmbios anteriormente possíveis entre a cultura clerical e a popular tornaram-se difíceis diante do novo racionalismo religioso em voga.

Na segunda etapa, de 1650 a 1800, aliado ao "processo de laicização, o *des-encantamento* do mundo, induzido pela expansão dos novos modos de conhecer e trabalhar", radicalizou a ruptura entre a cultura oficial e a cultura popular (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.108). O poder da magia mais do que uma heresia foi considerado uma tolice, algo sem sentido, assim como as superstições passaram a ser vistas como práticas irracionais.

De acordo com Martín-Barbero (2015), o sentimento de *in-cultura* materializou-se historicamente quando a sociedade aceitou o mito de uma cultura única e homogênea. Tratava-se da razão mítica de uma cultura universal, realidade imaginária produzida pela burguesia a partir da qual ela se via e se compreendia a si mesma. Ou seja, foi colocada em marcha pela burguesia uma compreensão de realidade na qual "[...] seu mundo se converteu no mundo e sua cultura, na cultura" (MARTÍN- BARBERO, 2015, p.140). Essa unificação de sentido foi racionalizada pela antropologia na concepção evolucionista, segundo a qual "[...] qualquer diferença cultural não é, não pode ser mais que atraso. E o atrasado não pode deixar de sê-lo senão evoluindo para a modernidade que a burguesia ocidental encarna" (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.140). Por esse processo, começou-se a difundir entre as classes populares a desvalorização e o menosprezo de sua cultura que, em seguida, passou a significar tão somente o atraso e o vulgar.

No mesmo contexto histórico da modernidade europeia do século XVII, o poder político centralizador e a camada burguesa e capitalista lançaram-se à expansão da "[...] ideologia da família fundada no individualismo, na privacidade e na promoção do afeto, princípio

[18] Burke, Peter. Cultura popolare nell'Europa moderna. Milão, 1980.

fundamental para a harmonia interior do núcleo familiar" (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 6).

A configuração da família burguesa levou "[...] à valorização dos filhos e à diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social" (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 9). Ou seja, a partir desse período, a ideia de infância começou a se delinear com contornos mais nítidos. Segundo Ariès (2006), na sociedade medieval não existia ainda o sentimento da infância, compreendido como uma consciência da particularidade infantil para a qual a criança se distingue essencialmente do adulto, mesmo jovem. Isso, no entanto, não significava ausência de preocupação com as crianças e sua educação nos tempos antigos e medievais (GOMES, 2015). Segundo Corsaro (2011), os aspectos qualitativos do cuidado, tais como a proteção e a socialização, são essenciais para a sobrevivência humana. O autor considera, em suas pesquisas, que em todas as sociedades passadas, de maneiras diversas, as crianças foram atores influentes na produção e na mudança social. No entanto, como destacam Gomes e Avanzini (2015, p.11), nos períodos anteriores à modernidade, a infância "[...] ainda não se revelava através das perspectivas e realidades que lhe garantissem a autonomia e diferenciação enquanto uma geração – com funções e posições na sociedade e práticas e ideias acerca dela". Quando uma criança superava o período de alto nível de mortalidade, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deles (ARIÈS, 2006). Nesse sentido, Richter (1977) esclarece:

> Na sociedade antiga, não havia a infância: nenhum espaço separado do mundo adulto. As crianças trabalhavam e viviam juntas com os adultos, testemunhavam os processos naturais da existência (nascimento, doença, morte), participavam junto deles da vida pública (política), nas festas, guerras, audiências, execuções, etc., tendo assim seu lugar assegurado nas tradições culturais comuns: na narração de histórias, nos cantos, nos jogos. (RICHTER[19] apud ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.5).

Segundo Ariès (2006), surgiram dois sentimentos de infância a partir do século XVI. Inicialmente, a infância foi vista como um tempo de inocência e candura. Assim, as crianças eram paparicadas, idolatradas e valorizadas, principalmente como promotoras de diversão dos adultos. Tal sentimento surgiu no meio familiar, na relação com as crianças pequenas, tanto entre as "bem-nascidas [...] como entre o povo" (ARIÈS, 2006, p.103). No mesmo período histórico e como forma de reação negativa à paparicação, erigiu-se o sentimento de moralização, inicialmente, estimulado pelos eclesiásticos ou homens da lei. Segundo essa perspectiva, a infância era um período de imaturidade e as crianças deveriam ser treinadas e

[19] Richter Dieter. Berlim, 1977.

disciplinadas. Os moralistas e os educadores do século XVII inspiraram "[...] toda a educação até o século XX, tanto na cidade quanto no campo, na burguesia como no povo" (ARIÈS, 2006, p. 104). Dessa forma,

> O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral. A criança não era nem divertida e nem agradável. O interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizessem delas homens racionais e cristãos [...]. A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas, probas e homens racionais. (ARIÈS, 2006, p.104).

O sucesso no processo de privatização da família – maior na camada burguesa, menor entre os operários – e o reconhecimento da infância enquanto uma geração distinta das demais, (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987; GOMES, 2015) levaram à perda de liberdade e ao "[...] isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior" (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p. 9). A progressiva separação entre crianças e adultos fez parte, segundo Corsaro (2011), de mudanças culturais mais gerais que resultaram nas separações por classes sociais e raças na sociedade moderna. Nesse contexto, a escola, enquanto parte dessa sociedade em transformação, elevou-se à função de (re)inserir, progressivamente, a criança no mundo externo. Ocorreu, nesse processo, a ascensão da pedagogia e do ensino modernos os quais idealizaram as classes de idades homogêneas e encadeadas (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987).

Ao longo do processo de individualização e institucionalização da criança na sociedade moderna, foram construídas, em diferentes períodos históricos, representações e expectativas sobre o que é ser criança, assim como definidas suas características próprias (GOMES, 2015). Esse repertório foi constituído no âmbito das diferentes instituições nas quais a criança estava inserida – igreja, família, escola – e influenciado, desde o século XV, por diferentes fontes, desde a escolástica até a psicologia infantil as quais tiveram como base, segundo ARIÈS (2006), os primeiros escritos sobre moral e educação.

Segundo Gomes (2015), uma forte ideologia de controle social foi construída, estabelecendo um conjunto de ideias e convicções político, filosófico, econômico e social que caracterizava um modo único de considerar a criança. Tais ideias envolveram diferenças entre crianças e adultos numa relação de oposição,

> de antítese entre valores que envolvem os preceitos moral, físico e cognitivo. Nesse sentido, enquanto a maturidade é a fase da responsabilidade e da competência, a

> infância é a idade da imaturidade e da incompetência, por outro lado, se os adultos são considerados desprovidos de virtudes, de saberes e corrompidos pela vida social, as crianças tornam-se símbolo de inocência, pureza e espontaneidade (GOMES, 2015, p. 130).

Com base nessas construções sociais e culturais a respeito da infância e da criança, a mentalidade infantil foi, historicamente, associada à mentalidade popular com base em aspectos considerados comuns entre eles e ao mesmo tempo desqualificantes em ambos, tais como a presença do "[...] pensamento mágico, natural nos seres intelectualmente imaturos" (COELHO, 2000, p.44). Concepções como essas encontram-se, por exemplo, em estudos sobre a infância e a literatura infantil. Em sua obra "Literatura Infantil: teoria, análise, didática", Coelho (2000) considera que a criança e o povo se sentem atraídos pelas mesmas realidades e isso ocorre, porque

> [...] no povo (ou no homem primitivo) e na criança, o conhecimento da realidade se dá através do sensível, do emotivo e da intuição e não através do racional ou da inteligência intelectiva, como acontece com a mente adulta; em ambos predomina o pensamento mágico, com sua lógica própria. (COELHO, 2000, p.41).

Citando o filósofo Spengler[20], Coelho (2000, p.42) considera ainda:

> [...] tanto o homem rudimentar como as crianças manifestam uma consciência a-histórica da realidade em que estão situados, pois não compreendem a vida senão no presente. Como diz Spengler, existe uma grande diferença entre o viver uma coisa e conhecer uma coisa, entre a certeza imediata, proporcionada pelas várias classes de intuição (iluminação, experiência de vida, inspiração, visão artística, golpe de vista...) e o conhecimento que resulta da experiência intelectual ou da técnica experimental. Para comunicar a primeira, servem a comparação, a imagem, o símbolo, para as últimas servem as fórmulas, leis, conceitos, esquemas.

A difusão de teorias que consideram a criança na perspectiva do indivíduo que não dispõe de raciocínio abstrato (KISHIMOTO, 2007), que apresenta instabilidade em fazer distinções entre fato e fantasia, entre o desejável e o real, assim como atribui características humanas a objetos inanimados de um modo bem menos controlado que o adulto (HUNT, 2010) reforçou a ideia sobre a qual o pensamento infantil e o popular identificam-se entre si.

No interior dessa moldura, a literatura infantil surgiu associada à literatura popular. Para Cadermatori (1986), possivelmente, nesse momento, inaugurou-se "[...] a confusão que fortaleceu os lações entre literatura popular e literatura infantil e que tem por base a

[20] SPENGLER O. La decadência de Occidente. Buenos Aires, 1952

aproximação de duas ignorâncias: a do povo, devido à condição social, e a da infância, devido à idade" (CADERMATORI, 1986, p.39).

Segundo Hunt (2010), quase não havia distinção literária dos livros para criança antes do século XVIII. Nesse período, enquanto os contos maravilhosos se difundiam pela Europa e pelas Américas, nos serões familiares, envolvendo adultos e crianças acomodadas ao pé do fogo ou próximas às lareiras, no âmbito do conhecimento consolidava-se uma nova mentalidade nutrida de racionalidade. Com o avanço do racionalismo cientificista e tecnológico, as narrativas maravilhosas e os contos de fadas passaram a ser vistas como histórias para crianças (COELHO, 2000). No entanto,

> [...] a associação entre crianças e contos de fadas é um acaso da nossa história [...]. Não é a escolha das crianças que decide isso. [...] As crianças, enquanto classe, não gostam mais de contos de fadas, nem os entendem melhor que os adultos (TOLKIEN[21]apud HUNT, 2010, p.93).

As narrativas populares de tradição oral forneceram a matéria prima para a formação da literatura infantil. "Essa literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso" (COELHO, 2000, p.46) e emergiu como um dos instrumentos do qual a pedagogia buscou alcançar seus objetivos:

> Uma vez que os valores ou padrões de natureza social, ética, política, artística, econômica, religiosa, etc. são essencialmente abstratos, dificilmente poderiam ser compreendidos ou assimilados por mentes que vivem muito próximas da natureza sensorial, do concreto e, como tal, propensas a conhecerem as coisas através das emoções e da experiência concreta. Transmitidos em uma linguagem lógica, racionalizante e abstrata (como a filosofia), tais valores não as atingiriam a fundo (as crianças). Daí a importância que a linguagem literária assumiu para os homens, desde os primórdios da civilização. Ela é a linguagem da representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato (e também indizível), através de comparações, imagens, símbolos, alegorias, etc. Desde o início dos tempos históricos, ela tem sido a mediadora ideal entre as mentes imaturas com sua precária capacidade de percepção intelectiva e o amadurecimento da inteligência reflexiva (a que preside ao desenvolvimento do pensamento lógico-abstrato, característico da mente culta). A matéria ou natureza da literatura infantil pertence à área do maravilhoso, da fábula, dos mitos ou das lendas, cuja linguagem metafórica se comunica facilmente com o pensamento mágico, natural dos seres intelectualmente imaturos. (COELHO, 2000, p.43).

A produção folclórica, especialmente dos contos, era fator de reconhecimento entre os camponeses, manifestação de sua própria imagem, reflexo de suas contradições e suas crises e

[21] John Ronald Reuel Tolkien, premiado escritor, professor universitário e filólogo britânico, autor da literatura fantástica "O Senhor dos Anéis" (1954).

forma de solução possível que se manifestava através da mágica e do elemento maravilhoso. Dessa produção, aspectos como a interpelação ao inconsciente coletivo que vive na figura dos heróis, a linguagem de adágios e provérbios, a repetição, o uso de rimas, métricas para memorização e a transposição da narrativa para a cotidianidade, tornaram-se didáticos e adaptados à longa gênese do pensamento infantil (CADERMATORI, 1986). Segundo Zilberman e Magalhães (1987), na passagem do relato folclórico à literatura infantil, permaneceu o elemento da natureza fantástica, perdeu-se, contudo, o conteúdo de rebeldia. Esse deu lugar a um conteúdo escapista, corporificado pelo ente maravilhoso, e "[...] uma representação do estado de impotência do protagonista central e, por extensão, da criança" (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987, p.16).

Dessa estreita relação, tem-se a visão de que as narrativas com elementos mágicos atraem espontaneamente as crianças (COELHO, 2000) e de que, nas histórias infantis, os elementos sobrenaturais, como os animais antropomórficos, por serem próprios do universo infantil, facilitam o uso do conhecimento por meio da substituição metafórica. A fantasia, enquanto expressão da capacidade imaginativa, cognitiva, cultural e emocional do ser humano, foi, ao longo da história, considerada como um elemento característico do estágio anterior ao pensamento racional, lógico e abstrato. "A visão da racionalidade e fantasia como opostos vem desde os tempos platônicos, em que se almejava uma República dotada de racionalidade" (KISHIMOTO, 2007, p.264). No entanto, a cisão entre fantasia e razão se materializou quando aquela foi considerada como pensamento de ordem inferior, próprio das culturas populares e do pensamento infantil, esse, por sua vez, ingênuo e imaturo.

Dessa forma, esvaziados de seu conteúdo cultural, mítico-religioso e simbólico, a fantasia e a magia tornaram-se, paradoxalmente, importantes mediadores simbólicos nos processos de ensino-aprendizagem nos sistemas educativos das crianças e constituíram-se, ao longo dos anos, em símbolos de identidade da infância. Ou seja, ao mesmo tempo em que à criança foi reservado, durante muito tempo, o mundo da fantasia, considerado o lugar da inocência e da ingenuidade, em contraposição ao mundo da razão, as narrativas fantásticas e os elementos mágicos tornaram-se importantes mediadores capazes de elevar o pensamento da criança em direção ao pensamento racional e abstrato.

A respeito dessa imbricada relação entre fantasia e infância, Corsaro (2011) cita as pesquisas da antropóloga kathleen Barlow (1985) sobre os *Murik*, de Papua Nova Guiné, nas quais se apresenta a figura mágica e anímica de *Gaingeen* e sua importância para toda a comunidade na

preservação da memória coletiva e das práticas cotidianas. Trata-se de um espírito com tendências humanas de injúria, mentira e irritabilidade que "[...] aparece esporadicamente na aldeia para perseguir e surrar crianças, 'se capturar crianças', o que raramente acontece" (CORSARO, 2011, p.139).

O *Gaingeen* desempenha um importante papel nas rotinas dos cuidados das famílias *Murik*. As crianças tendem a obedecer mais quando os familiares invocam sua presença. Para as crianças bem novas, trata-se de algo assustador; quando crescem, as mais velhas se disfarçam de *Gaingeen* para usar nas brincadeiras e aos sete anos aproximadamente, o segredo da figura mascarada é revelado e as crianças descobrem que ele é um adolescente vestindo uma fantasia (CORSARO, 2011). No entanto, mesmo desmistificado, *Gaingeen* continua como uma figura importante nas brincadeiras e na aprendizagem ao longo da infância dos *Murik*. Nessa comunidade, a fantasia não está associada à ingenuidade, tampouco somente às crianças. Ao contrário, preenchidos de valor cultural e mítico-religioso, os seres mágicos e os elementos fantásticos presentes no cotidiano da comunidade dos *Murik* são mediadores simbólicos que emprestam estabilidade à vida social tanto das crianças como dos adultos.

Nesse momento histórico, em que "[...] as crianças ganham reconhecimento na esfera social como sujeitos de direitos, deveres e como atores sociais, com suas identidades e atuações" (GOMES; AVANZINI, 2015, p.19), ao mesmo tempo em que há um crescente interesse social em compreendê-las para muito além dos espaços circunscritos historicamente a elas, percebe-se que há uma clara investida econômica e de marketing em determinados aspectos da cultura da infância e essa é uma das arenas simbólicas nas quais as imagens de criança e de infância são fortemente formadas.

No campo econômico, os elementos mágicos e da fantasia transformam-se em estratégias de venda de produtos. As crianças, por sua vez, são compreendidas como consumidoras altamente informadas e poderosas (CORSARO, 2011). Possivelmente, o exemplo mais emblemático seja a Disney Corporation à qual, segundo Giroux (2003), no início dos anos 2000, pertenciam mais de 20 estações de televisão, 21 estações de rádio, a maior rede de rádio dos Estados Unidos, três estúdios de música, a rede ABC e cinco estúdios de cinema, canais de televisão a cabo, editoras de livros, equipes esportivas, parques temáticos, revistas e produções de multimídia. Para a Disney, de acordo com Giroux (2003), a imagem de infância associa-se à inocência como a mais profunda das verdades. A partir dessa noção de infância, as narrativas apresentam um mundo perfeitamente desenhado e limpo de contradições e sujeitos livres de conflito e de

política. Segundo o pesquisador, a versão de infância da Disney invoca a inocência e a esvazia de qualquer conteúdo substancial, para que possa ser mercantilizada e explorada. Para Giroux (2003), o apelo à fantasia escapista funciona para incapacitar a imaginação em vez de libertá-la.

2.6 A importância da narrativa como instrumento para produção de significados na cultura

De acordo com Bruner (1997), é inegável o fato de que o ser humano sempre se encontra imerso em situações conflitosas nas quais ressentimentos, coalizões e instáveis alianças tensionam as relações sociais. No entanto, o estudioso cita as pesquisas do primatólogo Frans de Wall para afirmar que grande parte das investigações realizadas pelos etnógrafos supervalorizaram a agressividade e todo arsenal de combate construído pelos primatas, incluindo o ser humano, e subvalorizaram e pouco observaram "[...] a miríade de meios pelos quais essas espécies superiores mantêm a paz" (BRUNER, 1997, p.84). Para esse autor, uma das principais formas de manter a paz é a capacidade humana de apresentar, dramatizar e explicar circunstâncias capazes de atenuar as violações que ameaçam introduzir conflito na habitualidade da vida. Essa capacidade humana é exercida por meio da narrativa, cujo objetivo "[...] não é reconciliar, não é legitimar, nem mesmo desculpar, mas antes explicar" (BRUNER, 1997, p. 84). Tais explicações têm "[...] o efeito de estruturar o idiossincrásico de uma forma verossímil que pode promover uma negociação e evitar ruptura contenciosa e conflituosa" (BRUNER, 1997, p.84). A narrativa, portanto, cumpre um importante papel na vida em uma cultura: torna-a uma realidade atenuada: "[...] estar em uma cultura viável é estar inserido em um conjunto de histórias conectadas capazes de estabelecer vínculos mesmo que essas histórias não representem um consenso" (BRUNER, 1997, p.85).

Na mesma direção, Del Rio (2017) compreende a narrativa como um instrumento com o qual o ser humano produz significados em uma cultura e acrescenta a essa perspectiva a importância do imaginário para a constituição do sujeito. "O imaginário se constrói nas narrativas, nos contos, novelas, parábolas, filmes, séries. Em cada época histórica e em cada geração os meios e gêneros em que se constrói o imaginário variam" (DEL RIO, 2017, p.11).

Del Rio (2017) ao discorrer a respeito da importância das narrativas para a ação protagonista, apresenta as investigações do antropólogo e psicólogo social Mclelland sobre duas culturas indígenas nos Estados Unidos. O pesquisador observou que havia entre elas uma nítida

diferença nas atitudes e nos modos de seus integrantes enfrentarem as dificuldades cotidianas. Ao analisar as narrativas que ambas contavam às suas crianças, percebeu que na cultura cujas narrativas incorporavam a figura do herói que enfrenta problemas, havia mais ações de protagonismo e de enfrentamento. A partir daí, desenvolveu uma investigação complementar muito parecida. Pesquisou os relatos que as gerações que construíram os grandes impérios, desde o século XV, liam e percebeu que eram relatos de protagonismo. Dentre eles, analisou as novelas de cavalaria que os castelhanos apreciavam e consumiam. Tais relatos levaram, durante várias gerações, os castelhanos a avançar fronteiras e superar obstáculos. Para Del Rio (2017), a aproximação às narrativas constituintes das grandes atitudes diante da vida e a ação são fundamentais a cada pessoa, a cada geração e a cada cultura.

Toda comunidade constrói seus recursos narrativos, isto é, seus mitos, tipologias de compromissos humanos e maneiras tradicionais de delimitar e resolver divergências os quais auxiliam os seus integrantes na interpretação de suas experiências. A criança desenvolve esses recursos narrativos quando ingressa na cultura ao nascer (BRUNER, 1997).

Antes mesmo da criança se expressar verbalmente, aspectos constituintes da estrutura narrativa já estão presentes na práxis da interação social. A criança ingressa no mundo da cultura e começa a dar sentido aos objetos e pessoas que a rodeiam. Isso ocorre por meio das atividades interativas de linguagem do adulto com a criança. O ato de nomear aparece nas primeiras interações quando o adulto responde de forma seletiva e imitativa aos gestos e à vocalização da criança e essa ao adulto. Com aproximadamente um ano e meio a criança começa a verbalizar nomes e, ainda nessa fase, direciona seu interesse linguístico para a ação humana e seus resultados, particularmente na interação humana. Começa assim a construir relações semânticas na fala, envolvendo agente e ação, ação e objeto, ação e localização e mais adiante incorpora o uso de temporais como “então” e “depois” para unir sequências linguísticas. Em seguida, incorpora expressões causais como o “porque”. O interesse da criança por pessoas e ações humanas inicia-se nos primeiros anos de vida em atividades que envolvem encadeamento de ações de protagonismo (BRUNER, 1997; KISHIMOTO, 2007).

Ainda bebê, a criança desenvolve um grande interesse para o que é incomum e coloca em segundo plano o que é usual, concentrando a atenção e o processamento de informação no não convencional. Nesse sentido, Bruner (1997) esclarece:

> [...] pode-se confiar que os bebês se mostrem mais ativos na presença do incomum: eles olham mais fixamente, param de sugar, apresentam desaceleração cardíaca e

> assim por diante. [...]. Não é surpreendente, então, que quando eles começam a adquirir os rudimentos da linguagem eles tendam muito mais a dedicar seus esforços linguísticos ao que é incomum em seu mundo. Eles não apenas se ativam na presença do fenômeno incomum, mas também gesticulam em direção a ele, vocalizam e, finalmente, falam sobre o que é incomum. (BRUNER, 1997, p.73).

As crianças pequenas, de acordo com o autor, não sabem muito sobre cultura, mas aprendem cedo a diferenciar o que é canônico do que é incomum em suas práticas e experiências cotidianas. Diante de narrativas que violam o comum, a exemplo da história de um aniversariante infeliz que durante o seu aniversário joga água sobre as velas ao invés de soprá-las, crianças de quatro e cinco anos elaboram mais narrativas para explicar o que não é canônico e extrair significado de um evento não convencional promovido pelo estado subjetivo de um protagonista do que quando estão diante de uma versão padronizada da história. Assim, segundo Bruner (1997), eventos não canônicos têm o poder de disparar a narrativização, isto é, promover uma enxurrada de invenções narrativas mesmo em crianças muito pequenas.

Estudos realizados pelo pesquisador sobre os solilóquios narrativos desenvolvidos por uma criança do seu décimo oitavo mês ao terceiro ano de vida revelam a riqueza das narrativas construídas para interpretar e significar suas experiências mais imediatas de interação com os adultos e com outras crianças. A estrutura narrativa desses solilóquios segue a ordem dos eventos humanos. Ou seja, "[...] o significado do que aconteceu é estritamente determinado pela ordem e a forma de sua sequência" (BRUNER, 1997, p.83). Além de buscar compreender o canônico e o excepcional em suas experiências, a criança também avalia e expressa o seu ponto de vista sobre determinados acontecimentos. A pesquisa demonstra que, desde muito cedo, a fim de narrar suas experiências, a criança consegue colocar os eventos em uma sequência canônica e construir seus pontos de vista de acordo com seus interesses.

Bruner (1997) ainda afirma que qualquer pesquisa cuidadosamente realizada sobre ambientes narrativos observará a ubiquidade das histórias no mundo das crianças e sua importância funcional para conduzi-las ao mundo da cultura. Todo ambiente narrativo é especializado para satisfazer as necessidades culturais e, para isso, não só seus integrantes estilizam o narrador em forma de si-mesmo como definem os tipos de relações entre narrador e interlocutor que devem ser estabelecidos em cada situação comunicativa. Nesse sentido, o psicólogo cita a pesquisa realizada pela estadunidense Peggy Miller[22] sobre a ambientação das narrativas das crianças pequenas em um gueto negro em Baltimore, nos Estados Unidos. O estudo demonstrou que, a

[22] PEGGY, J. Miller. Amy, Wendy and Beth. Learning in south Baltimore, 1982.

cada hora de conversação gravada entre mães e filhos pré-escolares de três anos no ambiente familiar, havia, em média, oito narrativas, uma a cada sete minutos, das quais três quartos eram contadas pela mãe. Eram narrativas simples, as quais envolviam uma orientação simples, uma descrição linear com um evento catalisador, uma solução e, às vezes, uma conclusão. Um quarto dessas narrativas era sobre o feito da criança. Uma vez verbalizadas, elas podiam ser imediatamente compreendidas pela criança.

A criança, por seu turno, logo domina as formas de linguagem para se referir a ações e suas consequências na medida em que elas ocorrem. Reconhece desde cedo que o que ela faz ou planeja fazer será interpretado não apenas pelo ato em si, mas pelo que ela contar a respeito dele. Ou seja, a criança aprende que o que ela faz será dramaticamente afetado pelo modo como ela relata o que fez (BRUNER, 1997). Nesse sentido,

> narrar torna-se não apenas um ato expositivo, mas retórico. Narrar de uma forma que coloca o seu argumento de maneira convincente requer não apenas linguagem, mas um domínio das formas canônicas, pois é necessário fazer nossas ações parecerem uma extensão do canônico, transformando-as através de circunstâncias atenuantes (BRUNER, 1997, p.78)

Nesse exercício elocutório, a criança aprende a usar diversas ferramentas retóricas e formas de interpretação além de desenvolver, por meio das interações sociais, uma empatia mais penetrante, aspectos esses fundamentais para a sua participação na esfera da cultura humana (BRUNER, 1997).

Em síntese, a criança desenvolve desde cedo, por meio de suas interações sociais e culturais, recursos narrativos para interpretar e significar suas experiências de vida. Antes de dominar a linguagem formal, determinadas intenções ou funções comunicativas já estão bem posicionadas, pois, é capaz de indicar o que quer, solicitar algo e realizar trocas com outras pessoas. Ao interagir desde cedo com modelos narrativos “[...] presentes na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens” (BRUNER, 1997, p.258), a criança se esforça para entender quem fez o quê, para quem e onde, se o ocorrido foi uma coisa real e estável ou um acontecimento acidental e como se sente em relação ao ocorrido. Além disso, desde os primeiros anos, a criança se interessa por ações humanas de protagonismo e pelo incomum; desenvolve a capacidade para explicar o não canônico, aprende a usar recursos retóricos, a construir diferentes formas de interpretação para atingir seus fins e a desenvolver pontos de vista em relação às suas próprias experiências.

A qualidade desses recursos narrativos está diretamente relacionada às experiências da criança em seu grupo de pertencimento. Com esses recursos narrativos, a criança interage e dá sentido aos conteúdos mais diversos em sua cultura, a exemplo das narrativas das séries de animação, cujo percurso histórico e aspectos constituintes de sua produção conheceremos mais de perto no próximo capítulo.

3. SÉRIES DE ANIMAÇÃO: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E HISTÓRICOS

Em seus estudos sobre a infância contemporânea e as séries de animação, Salgado (2005, p.67) afirma que "[...] os desenhos animados consistem em um gênero cuja história trata da construção de mundos imaginários, onde personagens adquirem vida própria e identidade, passando a fazer parte das vidas de crianças pelo mundo afora". Para a autora, existe uma estreita relação entre essas produções culturais audiovisuais e o mundo da infância, estabelecida pela "[...] forte conexão existente entre os desenhos animados e as brincadeiras das crianças, já que ambos trazem como tônica um alargamento das fronteiras entre realidade, fantasia e ficção" (SALGADO, 2005, p.67).

Trata-se, no entanto, de uma relação construída historicamente. Se, atualmente, tal relação entre desenhos animados e infância é claramente percebida como parte da cultura da infância, o mesmo não ocorre quando remontamos aos primórdios da animação. As primeiras produções de desenhos animados não tinham as crianças como público-alvo. Somente na segunda metade do século XX, em função da massificação da TV, as produções audiovisuais animadas foram direcionadas para o público infantil (GENEROZO, 2015).

Os contextos históricos e as intenções sociais que motivaram o desenvolvimento da animação não estavam, portanto, relacionados particularmente ao mundo da infância e sim ao contexto do surgimento das culturas de massa do final do século XIX (MARTÍN-BARBERO, 2015). Apesar de não se dirigirem diretamente às crianças, a arte e a tecnologia da animação sempre as fascinaram, apresentando grande repercussão entre adultos e crianças, criações humanas que buscavam dar vida e movimento aos objetos inanimados, ao longo da história, como os teatros de sombra, os espetáculos com bonecos articulados, os brinquedos ópticos do século XVIII e os espetáculos grandiosos de magia e ilusionismo como o *Fantasmagorie*, encenado em Paris no ano de 1794, que, apesar de seu caráter macabro e assustador, atraia enormemente as crianças, como confirma Lucena Júnior (2011, p.32) em seus estudos sobre a história da animação: "[...] o sucesso de *Fantasmagorie* era tamanho que as famílias se queixavam por suas crianças roubarem dinheiro e fugirem para assistir às apresentações".

Nesse sentido, com o objetivo de conhecer e compreender a linguagem da animação e as formas adotadas hoje para se dirigir à infância, este capítulo aborda o desenvolvimento histórico e conceitual da animação, desde os seus primórdios, de forma próxima à concepção artística e

tecnológica proposta por Lucena Júnior (2011) e Sérgio Nesteriuk (2011)[23]. A partir dessa perspectiva, chegaremos a meados do século XX, quando as séries de animação se popularizam através da televisão e passam a ser dirigidas às crianças. Analisaremos sob que condições essa passagem para uma audiência infantil ocorreu.

Por fim, é no contexto do século XXI, quando a televisão reinventa-se e subverte as formas tradicionais da comercialização dos meios (CARMONA, 2016), que analisaremos como esse veículo, principal meio de exibição das séries de animação, dirige-se mais diretamente ao mundo da infância, segmentando-o por faixas etárias e se adequando de forma cada vez mais especializada ao seu público-alvo.

3.1 O nascimento da animação

A palavra animação vem do verbo latim *animare* que significa "dar vida a"; sua essência está no movimento. Segundo Magalhães (2015), trata-se da arte de criar movimento através da ilusão ótica, isto é, criar movimentos que não existem na realidade. No entanto, a animação não é apenas movimento. Ao animar um objeto inanimado, está-se conferindo vida a ele. De acordo com Sáenz Valiente (2008, p. 337)[24], "[...] o movimento, por ele mesmo desprovido de sentido, será incapaz de comunicar formas de vida". Nessa direção, pode-se afirmar que a animação é movimento, mas o movimento não é necessariamente animação (apud MATTOS, 2013).

Segundo Lucena Júnior (2011), o movimento é para o ser humano a atração visual mais intensa da atenção, mais do que as cores e as formas, pois é por meio dele que se identifica a natureza viva dos seres. Assim,

> [...] é compreensível que se tenha desenvolvido no animal e no homem uma resposta tão intensa e automática ao movimento. O movimento implica uma atenção nas condições ambientais, e uma mudança pode exigir uma reação. Pode significar a aproximação do perigo, o aparecimento de um amigo ou de uma presa desejável. E como os olhos desenvolveram instrumentos de sobrevivência, adaptaram-se a sua tarefa. (ARNHEIM[25] apud MATTOS, 2013, p.8.).

---

[23] Este capítulo baseia-se, em especial, nas obras "Arte da animação: técnica, estética através da história", de Alberto Lucena Júnior (2011), Dramaturgia de Série de Animação", de Sérgio Nesteriuk (2011) e na pesquisa de mestrado "Antropomorfismo na Cultura da Animação" realizada por Alexandre Almeida Juruena de Mattos.

[24] SÁENZ VALIENTE, Rodolfo. Arte y técnica de la animació: clássica, corpórea, computada para juegos o interactiva. Buenos Aires: Ediciones de La Flor, 2008.

[25] ARNHEIM, Rudolf. Arte e Percepção visual: uma psicologia da visão criadora. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005, p. 365.

A animação é uma arte que não se limita a um artefato específico para a condução do seu propósito expressivo; ao contrário, conta com diversas técnicas de produção (LUCENA JÚNIOR, 2011). Nesse sentido, Cruz (2006) adverte para o entendimento por vezes limitado de animação somente como desenhos animados[26]. "Essa tendência foi popularizada a partir da década de 1920, quando se iniciou a dominação do *cartoon* norte-americano." (CRUZ, 2006, p.21). Além dos desenhos animados, outros produtos da animação são muito comuns, a exemplo dos jogos eletrônicos, peças publicitárias e longas-metragens, nos quais diversos materiais, tais como desenhos, bonecos, pinturas e esculturas são utilizados. As técnicas também variam e incluem a animação tradicional, com desenhos feitos em celuloide em que cada quadro é desenhado à mão; a animação digital, cuja arte de criar imagens em movimento é realizada com recursos computacionais; a animação *pixillation*, a qual utiliza pessoas e a animação *stop motion*, isto é, animação construída com massinha, fantoches ou bonecos, dentre outras (CRUZ, 2006; MAGALHÃES, 2015).

A animação depende de tecnologia elaborada com "[...] recursos de manipulação de elementos de sintaxe visual" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.23). Trata-se, pois, de uma arte multimídia. Por isso, a animação, tal como a conhecemos hoje, compreendida como ilusão do movimento através da rápida sucessão de imagens – *frame a frame* –, só se tornou possível no início do século XX. Para chegar a tal patamar de desenvolvimento, foram necessários três séculos para que, a partir de um ambiente científico propício, as primeiras teorias e dispositivos ópticos fossem criados (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Apesar da história da animação concentrar-se basicamente no século XX, registros históricos apontam que, desde os primórdios, o ser humano demonstrava "[...] um desejo atávico pela animação de suas criaturas" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.29). É o que mostram as cavernas repletas de representações de figuras feitas há milhares de anos com animais pintados ostentando mais patas do que têm na realidade. "Esses desenhos já possuíam a tentativa de reproduzir não só as formas e as cores, mas também os movimentos" (MAGALHÃES, 2015, p.14):

[26] Desenhos animados é o termo que se popularizou para designar as séries de animação veiculadas pela TV. Neste estudo, optou-se pelo uso do termo séries de animação, como denominam os estudiosos da área. No entanto, em algumas passagens, principalmente, aquelas relativas ao contexto da pesquisa com as crianças, o termo desenhos animados será também utilizado, pois trata-se da forma como as crianças reconhecem esse produto audiovisual televisivo em suas culturas.

Figura 3 - "Javali de Altamira" – caverna de Altamira

Fonte: Lucena Júnior (2011)

As primeiras experiências humanas envolvendo projeções com fonte de luz datam do período pré-histórico. Ao acenderem as fogueiras no interior das cavernas, os humanos, provavelmente, observaram suas sombras sendo projetadas nas paredes. É possível que tal experiência tenha lhes despertado grande fascínio e desejo em criar e manipular imagens projetadas. O encantamento e o conhecimento advindos dessas experiências transformaram-se, posteriormente, na matéria-prima do Teatro de Sombras, uma das mais antigas formas de arte (MATTOS, 2013).

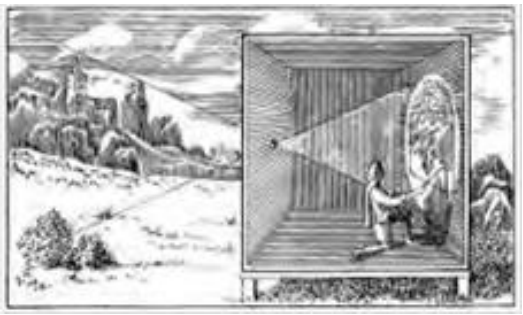
Outra arte presente desde a antiguidade em diversas culturas é o teatro de bonecos de manipulação[27] o qual representa, segundo Mattos (2013, p.18) uma forma de "[...] aplicação do princípio de animação performática de objetos antropomórficos animados". Tais produções artísticas e culturais demonstram-nos o esforço humano, desde os primórdios da sua existência, em materializar os desejos de dar vida e movimento por meio da criação (MATTOS, 2013, p. 24).

O desenvolvimento do campo da ciência óptica, por seu turno, também teve seu início na Antiguidade. O fenômeno óptico denominado câmara obscura, investigado pela primeira vez pelo filósofo chinês Mo Ti há 2.400 AP, foi um dos primeiros estudos sobre fenômenos envolvendo luz e visão. Trata-se de uma imagem invertida formada por raios de luz que atravessam um orifício em um quarto escuro e são projetados na parede que se encontra do lado oposto a este orifício (MATTOS, 2013). No século XI, o astrônomo e ótico árabe Alhazen

[27] De acordo com Mattos (2013, p.22), "[...] arqueólogos encontraram, em tumbas de crianças gregas e romanas, bonecas feitas de barro com braços e pernas articuladas. Algumas possuíam hastes de ferro ou cordas que se estendiam desde o topo de suas cabeças e que provavelmente eram usadas para manipulação".

comprovou o princípio óptico da câmara obscura e afirmou que a "[...] imagem invertida projetada na parede ou tela através de um buraco em um quarto escuro é a imagem de tudo o que se encontra do outro lado de fora da abertura" (MATTOS, 2013, p. 28).

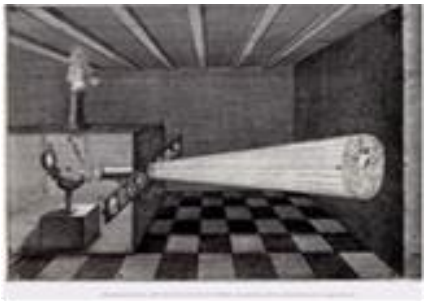
Figura 4 - Representações do princípio ótico da câmera obscura



Fonte: Mattos (2013)

No entanto, foi o contexto histórico e científico do século XVII, engendrado pelos postulados científicos da época, que proporcionou o desenvolvimento de diversos dispositivos ópticos mecânicos. Nesse período, o astrônomo alemão Johannes Kepler criou lentes para o dispositivo da câmara obscura, permitindo assim que a imagem projetada fosse corrigida e não mais aparecesse invertida (MATTOS, 2013). No mesmo período, o jesuíta Athanasius Kircher, inventou a lanterna mágica que consistia em "[...] uma caixa com uma fonte de luz e um espelho curvo em seu interior que possibilitava a projeção de slides pintados em lâmina de vidro" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p. 30). Tratava-se de um projetor de imagens primitivo que despertou grande interesse em cientistas que tinham como objetivo explorar o seu potencial para o entretenimento:

Figura 5 – Lanterna mágica



Fonte: Lucena Júnior (2011)

No século XVIII, o cientista Pieter van Musschenbrock percebeu que utilizando o disco giratório, criado por Kircher, com imagens em sequência substituídas rapidamente, poderia produzir uma ilusão de movimento. Em suas experiências, as imagens sequenciais apresentavam um movimento cíclico, isto é, "[...] o movimento representado no último desenho sendo continuado pelo movimento representado no primeiro desenho da série" (MATTOS, 2013, p.35). Assim, ao projetar cenas como a de uma mulher curvando-se em cumprimento e um homem tirando um chapéu, Musschenbrock criou a primeira exibição animada e desenvolveu o conceito de ciclo da animação o qual se tornaria importante tanto para o desenvolvimento como para o invento de outros dispositivos ópticos.

Inicialmente, a lanterna mágica tinha como fonte de luz velas, lâmpadas a óleo, luz carbônica e, posteriormente, luz elétrica. Em meados do século XVIII, já havia se popularizado em várias cidades da Europa como forma de entretenimento entre artistas que promoviam espetáculos itinerantes nos quais utilizavam truques de ilusionismo: "[...] à medida que estas apresentações ficaram cada vez mais popularizadas, a lanterna mágica tornou-se um objeto que poderia ser encontrado na casa das pessoas, como uma espécie de brinquedo tecnológico" (MATTOS, 2013, p.36).

As experiências com a câmara obscura e com a lanterna mágica constituíram os fundamentos da ciência óptica, cujas teorias desenvolvidas a partir do século XIX tornaram a animação tecnicamente factível (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Segundo Lucena Júnior (2011, p.34), o físico inglês Peter Mark Roget publicou, em 1824, o artigo intitulado *The Persistence of Vision with Regard to Moving Objects*, no qual definiu a persistência retiniana ou a persistência da visão como a capacidade que a retina possui para "[...] reter uma imagem por uma fração de segundo, enquanto outra está sendo percebida. [...] o olho humano combina imagens vistas em sequência num único movimento se forem exibidas rapidamente, com regularidade e iluminação".

Tal conceito, apesar de definido cientificamente apenas no século XIX, já era conhecido desde o Antigo Egito e, de acordo com Magalhães (2015, p.18), mágicos e ilusionistas, ao manipular rápida e habilmente cartas, lenços e coelhos de forma imperceptível aos olhos dos espectadores, aplicavam, em seus truques, o conceito de persistência retiniana. "Dedos rápidos são o segredo, da mesma forma que substituições muito rápidas são o truque da animação".

A teoria da persistência retiniana foi contestada em 1912 pelo psicólogo Max Wertheimer, teórico da Gestalt, que afirmou ser o fenômeno *Phi* e não o da persistência retiniana o responsável pela síntese do movimento. De acordo com os estudos de Wertheimer, conforme explica Mattos (2013, p.57), "[...] o olho humano não é uma câmera e o cérebro precisa estabelecer sentidos através dos dados visuais proporcionados pela visão para construir uma imagem coerente com a realidade". Para o psicólogo, tratava-se de um fenômeno de ordem psíquica e não de óptica ou física. O cérebro automaticamente interpreta

> as mudanças de forma ou posição, em duas ou mais imagens rapidamente alternadas, como sinais de movimento, devido à forma como os campos receptores das células da retina e das várias áreas do nosso córtex visual integram a informação visual para detectar movimentos e determinar sua direção (MAGALHÃES, 2015, p.19).

Apesar dos novos estudos na área da neurologia e da psicologia apontarem a ilusão do movimento como resultante do Efeito *Phi,* a teoria da persistência retiniana foi muito significativa para o desenvolvimento científico que impulsionou a invenção de diversos aparelhos de reprodução de imagens em movimento e ainda é considerada por muitos estudiosos na área da comunicação como válida e complementar à teoria do Efeito *Phi* (MAGALHÃES, 2015).

Após a divulgação da teoria da persistência retiniana, em meados do século XIX, cientistas e artistas começaram a fazer experimentações com dispositivos ópticos. A ideia de dar ação a desenhos começava a ser concretizada. Vários brinquedos ópticos nos quais a animação era utilizada foram então construídos (MATTOS, 2013).

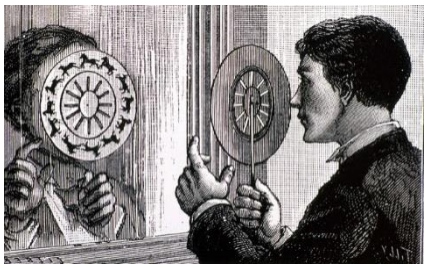
O taumatroscópio foi o primeiro brinquedo criado em 1825 para comprovar a teoria da persistência retiniana. O termo "thaumatropo", "movimento mágico" em grego, consiste em "um disco com uma imagem na frente e outra no verso" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.34). Ao girar rapidamente, torcendo os cordões que o prendem em lados opostos, as imagens misturam-se, assumindo uma única aparência, resultado da mistura óptica (LUCENA JÚNIOR, 2011). Tornou-se um brinquedo muito popular no século XIX:

Figura 6 - *Thaumatropo*

Fonte: Oficina de animação (2018)

O físico belga Joseph Plateau, em 1829, foi o primeiro a medir o tempo da persistência retiniana. De acordo com Magalhães (2015, p.17), para esse físico, a retina "[...] retém a luz que capta através do globo ocular por uma fração de segundo (aproximadamente 1/10 de segundo) antes de receber o próximo sinal luminoso emitido pelo ambiente ao nosso redor". Plateau calculou, portanto, que 10 imagens por segundo seriam suficientes para conseguir simular um movimento e 16 imagens por segundo seria um número ótimo para produzir uma imagem animada, uma vez que quanto maior a quantidade de imagens por segundo, melhor a qualidade da ilusão de movimento[28] (PRÉ-CINEMA, 2017). Com base nessa teoria, Plateau criou o fenaquistoscópio, um brinquedo óptico considerado a primeira máquina capaz de mostrar desenhos em movimento (MAGALHÃES, 2015):

Figura 7 – *Phenakistoscópio*



Fonte: colegioestadualdulcepetri.blog (2018)

Esse invento consistia em dois discos, um contendo uma série de 16 imagens desenhadas ou pintadas dispostas de forma sequencial em torno de um eixo e outro, com frestas na mesma

[28] O cinema utiliza a velocidade padrão de 24 imagens por segundo. O vídeo usa, no Brasil, Japão e América do Norte, o padrão de 30 imagens por segundo. Na Europa, na Argentina e na Oceania, o padrão é de 25 imagens por segundo (MAGALHÃES, 2015).

disposição. Ao girar o disco, em frente a um espelho, o observador via através das frestas as imagens em movimento. Tratava-se de um ciclo de animação. Plateau também considerou que o olho e o cérebro necessitam de um período de descanso entre as imagens. Nesse sentido, as frestas funcionam como um obturador, interrompendo as imagens para que o cérebro realize, por meio da persistência retiniana, sua reconstrução como uma sequência de imagens em movimento (LUCENA JÚNIOR, 2011; MAGALHÃES, 2015).

Assim como o taumatroscópio, o fenaquistoscópio tornou-se muito popular no seu tempo e inspirou outros brinquedos como o zootrópio, cujo sistema inicial foi aperfeiçoado. Ao invés de um disco, usava-se um tambor giratório no qual as frestas ficavam do lado de fora e os desenhos eram feitos em tiras de papel que podiam ser trocadas. Esse aparelho permitia que várias pessoas assistissem ao mesmo tempo à animação, diferente dos brinquedos anteriores, cuja exibição era individual.

Figura 8 – Zootroscópio

Fonte: mariaeusebio12av1.files.wordpress.com (2018)

O *flipbook*, contudo, "[...] foi o brinquedo mais simples, barato, popular e de maior duração no interesse do público" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.35). Pela sua praticidade e eficiência foi, segundo os animadores pioneiros, o brinquedo óptico que mais os inspirou. O *flipbook* ou livro mágico, criado em 1868, é composto por desenhos ou fotografias em sequência, com uma cena em cada página, montadas como um pequeno livro. Ao folhear suas páginas rapidamente, cria-se a ilusão do movimento (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Outro aparelho mais sofisticado foi inventado em 1892, o praxinoscópio. Segundo Lucena Júnior (2011), o pintor Charles Emile Reynaud, responsável pela sua criação, além de introduzir a animação na esfera do espetáculo, foi o primeiro a exibir um curta-metragem de animação.

A partir da ideia do zootrópio, Reynaud substituiu as frestas do tambor por espelhos localizados no centro do aparelho. Essa modificação possibilitou um efeito de maior luminosidade. Cada espelho refletia uma das imagens das tiras de desenhos colocadas na circunferência e, justamente por não se olhar pelas frestas, as imagens apresentavam uma leve cintilação (LUCENA JÚNIOR, 2011). Tal dispositivo enfatizava a precisão do desenho e a exploração da sutileza das cores (MATTOS, 2013).

Figura 9 - Emile Reynaud e o Praxinoscópio

Fonte: Mattos (2013)

Reynaud criou e inaugurou o Teatro Óptico com um praxinoscópio de dimensões ampliadas com o qual projetava imagens através de um sistema complexo de espelhos e lentes. Motores elétricos permitiam a visualização automática das sequências de imagens. Os filmes *Patomimes Lumineuses*, título atribuído por Reynaud às suas produções, tinham a duração de quinze minutos exigindo, em sua elaboração, a confecção de inúmeros desenhos. Suas animações já eram elaboradas de acordo com alguns princípios cinematográficos: coloridos, com enredo, personagens desenhados de maneira adaptada ao cenário e trilha sonora sincronizada aos movimentos (LUCENA JÚNIOR, 2011; GENEROZO, 2015).

O Teatro Óptico, "[...] antecessor direto das salas de cinema", apresentou ao público inovações técnicas que só foram utilizadas anos mais tarde em projeções cinematográficas (MATTOS, 2013, p.54). Pequenas histórias eram exibidas para grandes públicos. Com mais de 13 mil apresentações, o Teatro Óptico obteve enorme sucesso e, mesmo após a invenção do cinema pelos Lumière, em 1895, continuou ainda funcionando por mais cinco anos (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Depois da apresentação das primeiras animações, muitos avanços tecnológicos ocorreram, sendo o cinestoscópio, criado por Thomas Edison e Willian Kennedy Dickson, em 1891, um dos mais importantes. O aparelho não era destinado à projeção, tinha um visor com lentes e

permitia a exibição de um filme de aproximadamente 25 segundos para ser observado individualmente. Tornou-se popular nas feiras de variedades nas quais, uma pessoa por vez, via um filme curto, sem enredo elaborado, como os de boxe em que cada assalto correspondia a um filme e pequenas comédias animadas (ANDRÉ, 2013).

Como resultado direto do aperfeiçoamento do cinestoscópio, os irmãos franceses Auguste Marie Lumière e Louis Jean Lumière criaram o cinematógrafo e se tornaram os primeiros a projetar filmes. O cinematógrafo tinha múltiplas funções: era capaz de filmar, revelar a película e projetar imagens. Sua primeira demonstração pública foi feita na França em 1895. Essa "[...] era a culminação da série de contribuições anteriores" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.40):

> O cinematógrafo dos irmãos Lumière foi levado por uma equipe de operadores para diversas partes do planeta. Em pouco tempo, novos aparelhos baseados no mesmo tipo de tecnologia desenvolvida pelos Lumière foram sendo criados, e os filmes deixaram de ser apenas registros documentais de culturas, locais e situações, para preencherem um papel de influente protagonismo cultural e industrial em nível mundial (MATTOS, 2013, p.57).

3.2 Os primeiros filmes de animação no cinema

As primeiras sequências cinematográficas produzidas no período do cinema artesanal foram exibidas nos *Vaudevilles*, lugares populares de entretenimento comuns nos Estados Unidos e no Canadá. Os primeiros filmes eram peças autônomas e se encaixavam perfeitamente na programação de variedades de espetáculos que envolvia circos, feiras, carroças de mambembes e peças teatrais as quais dividiam a atenção do público. O cinema não era uma atração exclusiva e isso também se explicava pela própria duração das primeiras peças cinematográficas de filmes de ação ao vivo ou de animação que giravam em torno de cinco minutos (LANDIM, 2008).

Naquele momento não havia uma preocupação com a narrativa. "Narrar ficava em segundo plano, o prazer visual era muito mais importante que qualquer pretensão narrativa e os espectadores estavam mais interessados nos filmes mais como um espetáculo visual do que como maneiras de contar histórias" (LANDIM, 2008, p.37). As produções eram inspiradas nos próprios números dos espetáculos populares de *Vaudeville*, em cenas da realidade, *gags* de comicidade popular, contos de fadas, paisagens e pornografias. O gênero de perseguição também ficou muito popular nos primeiros filmes cinematográficos, entre os anos de 1903 e 1906. Foram as primeiras formas de narrativas compostas por um plano no qual ocorria uma ação que gerava algum tipo de perseguição que se desenrolava e terminava. Esses filmes, com

maior tempo de duração, passaram a utilizar cenários naturais com pequenas multidões. As histórias de perseguições foram as narrativas verdadeiramente originais do cinema, oferecendo "[...] um modelo para a causalidade e para a linearidade assim como para a montagem de cenas em continuidade" (COSTA[29], 1995, p.49, apud LANDIM, 2008).

Tratava-se de um cinema cujo objetivo era espantar e maravilhar o público. Contrastando com a contemplação estática do teatro tradicional, diante do cinema, o espectador era levado sempre à substituição rápida dos sentidos e à mobilidade do olhar o que lhe exigia grande atenção. Habilidade essa que o espectador foi ganhando no exercício com as primeiras peças cinematográficas que eram bastante curtas e esgotavam toda a ação num único plano. Além disso, as primeiras narrativas estavam ligadas ao contexto cultural dos espectadores, permitindo assim que fossem compreendidas e aceitas por eles (LANDIM, 2008).

Em curto período, o cinema foi ganhando notoriedade, o público lotava as salas de exibição para assistir a um gênero de filme que se confundia com a própria natureza do cinema como espetáculo ilusionista: *o trickfilm*, isto é, filmes de efeitos (LUCENA JÚNIOR, 2011).

O cineasta francês Georges Meliès foi o pioneiro dos efeitos especiais e precursor da técnica de trucagem "substituição por parada de ação", processo pelo qual se tira proveito do efeito de parar a filmagem para mudar a ação (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.41). A manipulação do tempo encerra o grande segredo dessa técnica. Meliès trabalhava como mágico no teatro em Paris e a aplicação de truques de mágica em filmes e projeções audiovisuais lhe permitiu desenvolver filmes de efeitos especiais que, segundo Lucena Júnior (2011), enlouqueceram grandes plateias da Europa e dos Estados Unidos.

Figura 10 – Filme com efeitos especiais: Viagem à Lua, Georges Meliès

[29] COSTA, Flávia. O primeiro Cinema: espetáculo, narração e domesticação. Rio de Janeiro: Azougue editorial,1995.

Fonte: Mattos (2013)

Segundo Mattos (2013, p. 97), nas obras de Georges Meliès "[...] os personagens humanos podiam, através de truques de filmagem e edição manual, obter poderes extraordinários como desaparecer, se multiplicar, ficar sem cabeça ou ter a cabeça ampliada com proporções exageradas". Meliès introduziu recursos antropomórficos em seus filmes, cujos "personagens animados demonstravam características especiais como elasticidade e achatamento do corpo ou parte dele" (MATTOS, 2013, p.97). Nesse universo, ações mortais aos humanos como quedas de lugares altos, queimaduras ou achatamentos corporais não causavam danos físicos aos personagens. Esses recursos audiovisuais demonstravam que as limitações normais dos seres humanos poderiam ser superadas nos seres animados como driblar a morte e burlar as leis físicas da natureza. Os trabalhos de Meliès foram fundamentais para a elaboração dos signos visuais e antropomórficos que passaram a ser empregados em filmes de animação (MATTOS, 2013).

Nos Estados Unidos, o artista plástico James Stuart Blackton aperfeiçou a técnica da substituição por parada de ação e produziu o filme *Humorous Phases of Funny Faces,* em 1906. Tratava-se de um filme curtinho no qual apresentava animação frame a frame em sequências desenhadas e exibidas por poucos instantes. Por ser um processo longo e tedioso, uma vez que para produzir um segundo de animação eram necessários entre 10 a 16 desenhos, Blackton agilizou o trabalho usando recortes de papelão para a animação dos membros de um personagem (LUCENA JÚNIOR, 2011). Apesar de ser a primeira animação produzida frame a frame, o enredo era inexistente e a animação se resumia a uma sequência de imagens sem coerência (GENEROZO, 2015).

Blackton produziu vários curtas do gênero *trickfilm*. Nesses filmes, o artista aparecia desenhando suas figuras na prancheta fixada no cavalete. De repente, o objeto desenhado surgia fisicamente em sua mão ou saia de cena. Blackton utilizava vários efeitos especiais como dissolução de cenas, duplas exposições, fios para mover objetos dando a impressão de que se moviam sozinhos. Na verdade, essas técnicas já faziam sucesso entre os mágicos durante o século XIX (LUCENA JÚNIOR, 2011).

De acordo com Lucena Júnior (2011), o público lotava as salas de exibição para assistir às mágicas da animação. As sequências animadas não tinham nenhuma função narrativa, os filmes fascinavam pela novidade dos efeitos especiais. O público que acompanhava o mundo avançar

sobre as rodas dos automóveis e as asas dos aeroplanos, encontrava vívido interesse pelo auto movimento e pelo poder de dar vida às coisas proporcionado pela animação (LUCENA JÚNIOR, 2011).

No entanto, o primeiro gênero de animação no cinema encontrou seu declínio muito rapidamente. Por volta de 1908, justamente quando o mercado estava repleto de filmes desse tipo, houve uma desaceleração no interesse do público. Isso ocorreu em virtude do fato de que as mídias especializadas e jornais populares da época passaram a divulgar em seus meios as técnicas básicas de produção dos efeitos especiais. “Com a revelação do segredo, o encanto fora quebrado” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.44).

Ainda na primeira década do século XX, o cinema, diante da incorporação de parcelas crescentes do público, começou a ganhar uma estrutura industrial de produção e consumo.

Em 1910, foram criadas as *nickelodeons*, pequenas salas de projeção de filmes nas quais as animações de curtas-metragens de narrativas únicas, na maioria de origem francesa, passaram a ser exibidas. Nessa época, os filmes franceses dominavam o mercado cinematográfico. O nome era sugestivo do valor do ingresso, um níquel – *nickel* - de cinco centavos de um dólar (GENEROZO, 2015).

Figura 11 - Nickelodeon

Fonte: wikipedia.org (2018)

De acordo com Landim (2008), os *nickelodeons* foram os primeiros cinemas públicos sendo adaptados em locais rústicos, abafados e pouco confortáveis em antigos armazéns ou depósitos. No entanto, consistiam na diversão mais barata e foram imediatamente adotados pelas populações de baixo poder aquisitivo que residiam nos bairros operários das cidades dos

Estados Unidos. Tratava-se, segundo Martín-Barbero (2015), da classe mais popular de todas: as desenraizadas massas de imigrantes. Ali se estabelecia uma cumplicidade entre o cinema e o seu público: "[...] a paixão que essas massas sentiam pelo cinema teve sua ancoragem mais profunda na secreta irrigação de identidade que se processava ali", comenta Martín-Barbero (2015, p.203) concordando com Riera[30] (1982). E, ainda:

> Quando o espectador gritava "bravo!" ou vaiava, não era para expressar seu juízo sobre uma determinada representação, mas sim para demonstrar sua identificação com o destino dos heróis que eram vistos na tela [...]; sem fazer julgamentos, o público se apropriava das peripécias dos personagens que eram dotados de um tipo de realidade que transcendia a ideia de representação. (RIERA apud BARBERO, 2015, p.203).

Toda adesão que o cinema suscitava nas classes populares era motivo de desprezo e rechaço por parte das elites que viam o cinema como diversão popular de baixo valor, sem propósitos artísticos (LANDIM, 2008).

Com o tempo, os filmes foram se tornando mais longos, ampliando gradativamente a duração dos primeiros que giravam em torno de dez a quinze minutos, assim como o processo de narratividade do cinema foi se desenvolvendo. Isso fez com que os *nickelodeons* se tornassem uma febre. O aumento da demanda por filmes levou à reorganização da produção. Houve um aumento das companhias produtoras de filmes que se dividiram nos "[...] diferentes setores da produção e se organizaram industrialmente, adotando uma estrutura hierárquica centralizada" (LANDIM, 2008, p.40).

Nesse período, os Estados Unidos já ocupavam um lugar central no cenário mundial e isso possibilitou o desenvolvimento exponencial dos meios massivos de comunicação os quais se desenvolveram engendrados pelos interesses econômicos de um capitalismo monopolista e por uma poderosa sociedade civil que defendia e ampliava os limites da liberdade (MARTÍN-BARBERO, 2015). Nesse sentido, segundo Martín-Barbero (2015, p.197), a produção cultural estadunidense tornou-se tendência mundial e isso só foi possível porque, no campo da economia, a liberdade de informação foi articulada à liberdade de empresa e comércio, permitindo aos Estados Unidos a construção de uma autoimagem relacionada a uma "vocação imperial". A cultura tornou-se sinônimo de progresso e modernidade. Seu paradigma era o estilo de vida "norte-americano".

---

[30] RIERA, Emilio Garcia. El cine y su público. 1974, p.16

Com o início da Primeira Guerra Mundial, o cinema europeu entrou em decadência e isso permitiu o estabelecimento da hegemonia dos Estados Unidos. De acordo com Martín-Barbero (2015), os filmes estrangeiros foram eliminados da programação das vinte mil salas de projeção daquele País. No resto do mundo, os filmes estadunidenses ocupavam "[...] 60% a 90% dos programas, e a cada ano U$$ 200 milhões eram destinados a uma produção que ultrapassava a marca dos 800 filmes" (MARTÍN-BARBERO, 2015, p.203). O tamanho do investimento transformou o cinema em uma empresa comparável, em termos de capital, às maiores indústrias. É nesse momento que o cinema se torna uma arte autônoma com uma linguagem própria (MARTÍN-BARBERO, 2015).

A consolidação da indústria cinematográfica nos Estados Unidos ocorreu por meio de um complexo sistema que foi sendo construído ao longo das primeiras décadas do século XX. Vários mecanismos foram elaborados para que o cinema conquistasse um amplo público, incluindo as classes sociais mais altas e alcançasse respeitabilidade social. Um deles diz respeito aos espaços de exibição dos filmes. Com o tempo, os *nickelodeons* foram dando lugar às salas de cinema, mais amplas, decoradas com obras de artes e com luxuosas cadeiras. Os longas-metragens, que passaram a ser produzidos em maior número, buscavam se aproximar das formas burguesas de representação, isto é, dos romances, das peças de teatro e dos poemas famosos. "O que significava, de certo modo, substituir 'os efeitos espetaculares' do cinema típico do *Vaudeville* pelas motivações psicológicas que apareciam nos dramas burgueses [...]" (LANDIM, 2008, p. 9).

De acordo com Martín-Barbero (2015), o cinema passou a dispor de um maquinário muito bem elaborado para comunicar o produtor com o público, por intermédio de distribuidores e exibidores, a fim de adaptar o público para o novo espetáculo. Foram criados dois importantes dispositivos comerciais que atuaram como mecanismo de percepção e reconhecimento popular: o *star system*[31] e os gêneros cinematográficos. Para Martín-Barbero (2015), a criação de gêneros para o cinema como os filmes de *gângsters* e de guerra, o melodrama, o terror, o drama

[31] O *star system* é conhecido, genericamente, como um sistema de promoção das estrelas de cinema. Segundo Martín-Barbero (2015), o cinema criou um dispositivo para explorar e estimular um modo específico de ver e de se identificar com os atores pela tela do cinema: o primeiro plano. Com sua capacidade de aproximação e fascinação, esse dispositivo difundia e popularizava os rostos dos atores. Fora da tela, a imprensa mantinha esse dispositivo eficaz de referenciação e tradução do mito em valores e pautas de comportamentos cotidianos. A identificação do espectador com o ator/personagem, embalada pelo desejo de viver sua vida, de sonhar os seus sonhos era mobilizado pela "estrela" e isso permitia a rentabilidade dos filmes.

psicológico, as biografias de personalidades religiosas e o *Western* foram o grande motor e o ponto de ancoragem da indústria cinematográfica.

De acordo com Arikawa (2013), entre 1920 e 1930, o cinema estadunidense alcançou popularidade notória, com registros de um público diário de 1,5 milhão até 90 milhões de espectadores semanais – números esses que não se repetiriam mais desde a expansão da televisão, criada em 1936 e a sua popularização a partir de 1945.

3.3 A criação dos primeiros princípios da animação

Tanto o cinema de ação ao vivo, como o de animação ansiavam por estabelecer uma estrutura narrativa e um código estético para as suas produções. Foram as histórias em quadrinhos que emprestaram sua sintaxe visual e narrativa para inspirar as primeiras animações produzidas no início do século XX (LUCENA JÚNIOR, 2011).

As narrativas contadas em imagens, compondo quadros ou vinhetas consecutivas com um texto escrito logo abaixo, desenvolveram-se na iconografia popular europeia do século XVIII. As tiras de quadrinhos, inicialmente dirigidas ao público infantil, foram com o tempo sendo expandidas ao público diverso, incluindo as iconografias em caricatura. As sequências narrativas eram, sobretudo, de lendas e contos populares. Mesmo rechaçadas na cultura hegemônica, fizeram grande sucesso entre as classes populares, pois eram as únicas distrações do povo que, à falta de jornais, muito caros até meados do século XIX, informava-se das novidades por meio das gravuras da atualidade (MARTÍN-BARBERO, 2015).

No século XIX, os jornais, além de publicarem tiras de quadrinhos, começaram a fazer “sátiras com charges de figuras políticas da época” (NESTERIUK, 2011, p.23). Esse gênero foi se aperfeiçoando, com o tempo, e se diversificando em técnicas, estilos e conteúdos, formando um número significativo de artistas nessa área.

As histórias em quadrinhos exerceram grande influência sobre a animação nos Estados Unidos, país no qual prosperaram atreladas aos grandes jornais (MARTÍN-BARBERO, 2015). Além da animação, os quadrinhos também influenciaram os primeiros cineastas de filmes de ação ao vivo que buscavam nesse gênero as histórias e as piadas (*gags*) para seus filmes de curta duração.

De 1908 a 1917, a animação deixou de ser concebida como uma série de trucagens proporcionada pela magia da técnica e passou a incorporar uma filosofia estética. Os trabalhos do francês Emile Cohl e do estadunidense Winsor McCay, ambos com experiências como artistas de histórias em quadrinhos e cartuns, contribuíram para tornar a animação uma arte autônoma (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Por meio de técnica 2d - desenho sobre papel -, Emile Cohl deu flexibilidade aos seus desenhos, utilizando tinta nanquim sobre papel de arroz e simplificando o traço sem abdicar da expressividade da linha. Essas soluções técnicas produziram significativo impacto na produção visual. Cohl utilizou estratégias de exploração estética do movimento, conseguindo animações em movimento de incrível fluidez, segundo Lucena Júnior (2011). “Os elementos do universo artístico, com suas infinitas possibilidades de sintaxe plástica adentravam verdadeiramente no emergente cinema de animação, dando origem a uma nova arte” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.51).

O artista francês desenvolveu conceitos que garantiram a eficácia de sua comunicação visual, a exemplo da metamorfose, conceito já presente nas tiras de quadrinhos, e que foi levado para o trabalho com imagens em movimento. No desenho construído exclusivamente por linhas, demonstrou flexibilidade desse elemento em configurações que tiravam proveito de sua leveza e ambiguidade espacial, em sequências nas quais o contorno dos objetos sofria mutações contínuas, misturando-se com outras formas para gerar novas figuras que seguiam metamorfoseando-se em fluxos. Suas histórias não apresentavam um esquema linear; ao contrário, as imagens seguiam sua própria dinâmica, num crescente imprevisível que exercia enorme atração na percepção. O movimento traduzia uma narrativa de humor seco, sarcástico e vivo, com trocadilhos e jogos de palavras, equivalências visuais e citações estilísticas as quais refletiam o autor e sua visão de mundo (LUCENA JÚNIOR, 2011). Com o uso de metamorfoses, Cohl inaugurou a “[...] possibilidade surreal, dinâmica e transformadora de transição e transfiguração de formas, personagens e objetos na animação” (MATTOS, 2013, p. 98).

Figura 12 -*Fantasmagorie* – Emile Cohl – França – 1908

Fonte: Mattos (2013)

O artista-animador Winsor McCay transpôs para a tela o seu estilo gráfico conquistado nas histórias em quadrinhos, extrapolando suas convenções visuais. Em suas produções, foi além dos elementos formais e códigos visuais explorados por Emile Cohl. Além do uso do conceito de metamorfose, explorou os princípios fundamentais da animação como comprimir/esticar, acelerar/desacelerar, temporizar. Utilizava a deformação das personagens, enriquecendo as narrativas com a exageração das compressões e esticamento dos corpos das figuras, construindo um efeito ao mesmo tempo cômico e estranho. O movimento, apesar de focar a realidade, era abstrato, pura invenção e servia ao interesse expressivo do personagem (LUCENA JÚNIOR, 2011). Segundo Lucena Júnior (2011, p.57), a expressividade ganhava força na tridimensionalidade do desenho alcançado pelo fantástico senso de perspectiva do artista. Assim, os personagens eram conduzidos "[...] por todo o espaço da cena, explorando o horizonte profundo numa proporção geometricamente irretocável".

Diferente dos *trickfilm,* a animação ia ganhando suas características próprias: um filme composto de desenhos com uma linguagem definida. Em dois grandes filmes, *The Story of a Mosquito* (1912) *e Gertie the Dinosaur* (1914), McCay criou outros princípios para a animação e produziu os primeiros personagens zooantropomórficos animados. Em suas produções estabeleceu o conceito de que o movimento deveria estar condicionado à ênfase da narrativa. No filme *The Story of a Mosquito,* o personagem *Steve* é nada mais nada menos do que um mosquito repulsivo, algo inesperado pelo público, cuja narrativa o envolve em uma aventura gastronômica: um banquete de sangue humano direto na fonte. McCay investe na personalidade do personagem, atribuindo-lhe qualidades antropomórficas. Trata-se de um recurso expressivo e de identificação com o público. O personagem retratado de tamanho desproporcional apresentava qualidades e fraquezas, típicas da personalidade humana (MATTOS, 2013). Com um chapéu e uma valise aproximava-se da figuração humana. "Após suas peripécias voadoras notavelmente animadas, o mosquito escolhe sua vítima, injeta seu enorme bico e chupa tanto sangue que explode" (LUCENA JÚNIOR, 2001, p.58).

Como estratégia para conseguir estabelecer uma cumplicidade do espectador com o personagem, McCay empregou o olho no olho – o mosquito olha constantemente para os espectadores – tática já conhecida nos espetáculos de variedades e no *close*[32] antes mesmo do cinema de ação ao vivo utilizá-lo. McCay "[...] alterna tratamentos visuais e explora uma variedade de condições psicológicas para fazer com que a plateia se preocupe com o destino do mosquito e concentre sua atenção nas sequências até o final da animação" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.58).

O personagem *Steve* causou uma reação cômica e empática com o público que facilmente o compreendeu e com que ele se identificou. Contudo, foi *Gertie*, uma espécie fêmea de dinossauro, que alcançou maior popularidade e influenciou a criação futura de outros personagens zooantropomórficos (MATTOS, 2013):

Figura 13 - *Gertie the Dinosaur* – Winsor McCay – EUA – 1914

Fonte: Mattos (2013)

O filme *Gertie the Dinosaur* é "[...] considerado o primeiro grande marco da história da animação" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.59). Nesse filme, McCay incorporou os princípios da animação construídos até aquele momento e inaugurou outros como o reaproveitamento de desenhos em movimentos cíclicos.

McCay demonstrou que a arte estimula a dimensão humana mais fecunda, a imaginação. Seus filmes ajudaram a estabelecer as bases do personagem de animação, cuja personalidade passou a ganhar estilo e singularidade.

Segundo Mattos (2013), a partir desse período, os animais antropomórficos tornaram-se uma tendência entre os novos animadores. Animais, objetos e plantas personificados passaram a

[32] Close: aumento de um personagem ou objeto (SINGER; SINGER, 2007).

representar tipos humanos em variadas circunstâncias. De acordo com Lucena Júnior (2011, p.75) essa foi uma opção perfeita para a deflagração de fantasias sem limites. Assim, "[...] o animador se sentia à vontade para explorar toda a diversidade de valores sociais, lançando mão dos múltiplos recursos expressivos proporcionados por sua arte" para divertir, criticar e emocionar.

3.4 A indústria da animação

No período de 1910 a 1940, a emergente indústria cinematográfica estadunidense se fortaleceu, tornando-se hegemônica na produção audiovisual em todo o Ocidente. A animação deu um salto para a produção em larga escala. No entanto, transformar a animação em negócio viável e lucrativo era uma tarefa desafiante, segundo Lucena Júnior (2011). Era necessário que o processo tedioso e repetitivo de produção fosse agilizado[33] e ao mesmo tempo ganhasse expressividade artística. Além disso, era fundamental tornar a animação uma produção cinematográfica verdadeiramente respeitada e criar uma audiência que "[...] pudesse apreciar e aceitar os movimentos e expressões de personagens desenhados em papel" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.61).

Para produzir animação com rapidez e baixo custo, a fim de atender aos prazos e orçamentos curtos, surgiram os estúdios de animação, apoiados em novas técnicas e organização empresarial, com estratégias administrativas, as quais envolviam princípios como a divisão do trabalho, a hierarquização das relações de trabalho, introduzida com o estabelecimento de níveis intermediários de funcionalidade - o que significou o abandono do trabalho individual do artista -, o registro das patentes[34] e o aperfeiçoamento da distribuição e marketing dos filmes (LUCENA JÚNIOR, 2011).

O sistema de gerenciamento e administração implementado pelos estúdios de animação contribuiu para que se alcançasse um alto nível de uniformidade na animação e, com efeito, o aparecimento de códigos visuais que favoreceram a formação de um gênero: *os cartoons.* Nesse momento, todos os procedimentos técnicos até então desenvolvidos e patenteados

---

[33] Um exemplo do trabalho exaustivo da animação: o cenário do filme *Gertie the Dinosaur* precisou ser redesenhado mais de cinco mil vezes para um curta de doze minutos. Para os longas metragens do Walt Disney, eram criados cerca de 460.800 desenhos finais, sem contar os desenhos de teste, esboços, etc., que levavam esse número à ordem de 2 milhões e meio (THOMAS; JOHNSTON, 1981 apud CRUZ, 2006).

[34] Tratava-se de uma época de grandes descobertas e invenções técnicas as quais geravam vantagens legais e financeiras para os que as registrassem.

encontravam-se plenamente difundidos e a competição entre os estúdios de animação se multiplicava. As séries de animação se encaixavam com perfeição a esse momento em que havia, por um lado, uma demanda por produções de massa e, por outro, a necessidade de uniformização da animação que ajudasse o público na compreensão das histórias (LUCENA JÚNIOR, 2011).

A produção seriada abriu um canal de comunicação com o público. Isso alterou a construção e a feitura dos filmes que passaram a contar com um limitado uso de cenários para oferecer condições visuais básicas de identificação do universo ficcional específico do personagem. De acordo com Lucena Júnior (2011, p. 75), além da caracterização da personalidade, "a repetição de poses, expressões e movimentos utilizados em todas as aventuras" contribuíam para a identificação do personagem pelo público. Essa nova operação industrial ofereceu enorme economia de trabalho e tempo aos produtores.

Segundo o estudioso, foi justamente a uniformidade alcançada pela animação na década de 1920 e aperfeiçoada nos anos 1930 que dotou o cinema de animação de uma linguagem visual própria, universalmente assimilável, contribuindo assim para a sua afirmação como entretenimento rentável e campo seguro para novas experiências formais.

Na esteira das séries de protagonistas, surgiu, em 1919, um personagem que se transformaria em um dos maiores ícones da história do cinema e da cultura pop estadunidense, o *Gato Félix*. Seu sucesso ultrapassou barreiras de idade e classe social e revelou todo o potencial que um sucesso da mídia pode obter comercialmente (LUCENA JÚNIOR, 2011):

A criação do *Gato Félix* pelos artistas Otto Mesmer e Pat Sullivan baseou-se no consagrado personagem Carlitos de Charles Chaplin. O período cultural, social e político pelo qual passavam os Estados Unidos, *The roaring twenthies* – os loucos anos 20 -, e também Londres, Berlim e Paris, favoreceu a identificação do público com um personagem antropomórfico de qualidades ambíguas, bem diferentes do maniqueísmo dos personagens da Disney que, em breve, seriam conhecidos. Ao mesmo tempo que parecia ser dócil e alegre, tripudiava de seus oponentes, fórmula essa que se tornaria mais tarde característica de muitos desenhos animados (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Os anos 1920 foram "[...] marcados por um sentimento geral de descontinuidade associado à modernidade com a ruptura das tradições vigentes e um desejo de afastamento do clima hostil e nefasto que pairava no mundo durante a Primeira Guerra Mundial" (MATTOS, 2013, p.103).

Félix é um produto dessa época e isso se reflete em alguns filmes nos quais aparece sem limitações e restrições em relação a valores morais, transgredindo, com liberdade, regras sociais em voga. No filme *"Felix dopes in out*" (1925), estimula o consumo do alcoolismo na busca por soluções de problemas e tripudia sobre a Lei Seca, vigente à época nos Estados Unidos. No filme "*Felix Revolts*" (1923), participa de organizações sindicais e até a guerra civil russa é retratada no filme "*Felix all puzzled*" (1924) (MATTOS, 2013). Também faziam parte do seu universo situações de "erotismo e sexualidade, sem concessões puritanas" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p. 78).

Dentro das condições técnicas da época, *Félix* foi produzido em preto e branco, com formas arredondadas, reconhecidamente atraentes, bem de acordo com as teorias psicológicas da *Gestalt*. Formas circulares facilitavam o processo de confecção e o corpo chapado de preto facilitava a pintura, destacando o personagem no cenário predominantemente branco com desenhos com poucas linhas. Essa aparência dava unidade ao personagem ao mesmo tempo em que proporcionava harmonia e contraste na animação. "Esse conjunto visual sintético se mostrou extremamente eficaz na comunicação de imagens em movimento, reforçando a atenção nas sequências de *gags* inteligentemente bem-conhecidas" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.77). Além disso, para esse autor, a característica que mais sobressaia em *Félix* era o uso absolutamente surrealista que ele fazia das partes do corpo ao destacá-las para usar da maneira mais convincente nas aventuras e confusões em que se envolvia.

Figura 14 - "O Gato Félix" – Otto Mesmer e Pat Sullivan – EUA – 1920

Fonte: Mattos (2013)

De acordo com Lucena Júnior (2011), essa foi a série de maior êxito sem qualquer precedente na história da animação. Entre os anos 1919 e 1936, aproximadamente duzentos episódios da série foram exibidos no cinema. O *Gato Félix* influenciou inclusive as primeiras criações de Walt Disney, o gato *Jilius* da sua primeira série *Alice Comedies* (1920), o coelho *Oswald*, ambos

similares à *Felix*, e o próprio *Mickey Mouse* (1928), criado no auge do sucesso de *Félix*, "[...] foi flagradamente inspirado nas formas arredondadas preenchidas de preto do famoso gato" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.76).

Além da qualidade artística e técnica da animação, o estrondoso sucesso de *Félix* contou com um forte empreendimento em torno do personagem de promoção e divulgação dos filmes, incluindo sua aparição também nos quadrinhos da época. De acordo com Nesteriuk (2011, p. 30), *Félix* tornou-se um ícone da cultura estadunidense, sua presença como mascote "nas mais diversas agremiações e associações, desde equipes esportivas até regimentos militares" era bastante comum. "O sucesso de *Félix* proporcionou a criação de produtos diversos, principalmente brinquedos, revelando, assim, o potencial do licenciamento de produtos da animação" (NESTERIUK, 2011, p. 30).

Na Europa, no período pós-guerra, com as finanças em baixa e as produtoras de cinema arruinadas, de acordo com Lucena Júnior (2011), não havia como impedir a avalanche de filmes estadunidenses nas salas de exibição. Para o estudioso, a audiência preferia os filmes de faroeste, as comédias e os filmes de romance hollywoodianos aos filmes europeus. Nesse cenário, restaram para a produção independente de animação na Europa poucos recursos destinados a filmes que surgiram vinculados a serviços públicos ou subsidiados por governos como forma de recuperação sociocultural pós-guerra; além desses, alguns financiamentos provinham de fontes privadas ou de investimentos próprios (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Mesmo nesse cenário desfavorável, despontaram técnicas importantes na Europa como a animação de bonecos, uma técnica de animação tridimensional, desenvolvida na Alemanha e em países do Leste Europeu, nos quais a tradição com marionetes era forte, e a técnica de animação de silhuetas, também desenvolvida na Alemanha, que remonta às populares sombras chinesas que chegaram ao Ocidente no século XVIII: "[...] as figuras recortadas em cartolina preta são dispostas sobre uma prancha de vidro e iluminadas por trás, proporcionando bonitos efeitos atmosféricos" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.87). Essa animação contou com o trabalho da alemã Lotte Reiniger que produziu com silhuetas o segundo longa-metragem da história da animação, *"As aventuras do Príncipe Achmed*" (1926) (CRUZ, 2006).

O escocês Norman McLaren explorou a técnica de desenhar diretamente na película para obter movimentos rítmicos e efeitos cromáticos. Com essa técnica contribuiu com Walt Disney no longa-metragem *Fantasia* (1940). Nos Estados Unidos, país no qual predominava a animação

de desenhos animados – *os cartoons* –, o húngaro George Pal explorou a animação com bonecos e marionetes (LUCENA JÚNIOR, 2011). Na América Latina, alcançaram notoriedade, no início do século XX, algumas produções animadas como o longa-metragem *El Apostol*, de Quirino Cristiani (1917) e o curta-metragem brasileiro *Macaco Feio* (1929) de Luiz Seel (ARIKAWA, 2013).

3.5 The Walt Disney: um novo paradigma para a animação

De acordo com Lucena Júnior (2011), muitas produções de filmes animados desconsideravam a natureza do cinema. Tratados como pintura em movimento, acabavam tornando-se monótonos e desinteressantes, pois não se definiam nem como pintura, nem como filme. Segundo o estudioso, o cinema de animação é, sobretudo, veículo de divertimento e, no mesmo plano, ou talvez em segundo, um meio potencial para contar histórias. Nessa concepção, a exploração estética viria em seguida. Na pintura, uma arte estática, essa ordem é invertida: "[...] a animação, por poder lidar com os elementos de sintaxe plástica da mesma forma que a pintura, amplia o potencial estético do cinema, mas jamais chega a sobrepujar, em importância, a característica relacionada ao entretenimento e à narração" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.91).

Segundo Lucena Júnior (2011), Walt Disney tinha essa noção muito clara de cinema enquanto arte associada ao entretenimento e uma extraordinária sensibilidade artística, além de grande habilidade empresarial. Após trabalhar com desenho e animação em algumas agências de publicidade e estúdios, Disney, aos 21 anos, seu irmão Roy e seu amigo, o animador Ubbe Iwerks fundaram, em 1922, no Kansas, os *Laugh-O-Gram Studios*. No seu primeiro ano, o estúdio produziu nove curtas metragens baseados nos contos de fadas Cinderela, O gato de Botas, Cachinhos Dourados e os Três Ursos. Apesar de relativo sucesso, o estúdio não conseguiu liquidar as despesas com a folha de pagamento daquele ano. Em 1923, mudaram-se para Hollywood e fundaram a *Disney Brothers Cartoon Studio*, renomeada *The Walt Disney Studio* em 1926 (NESTERIUK, 2011). A partir daí, o estúdio formulou uma linguagem artística própria para a animação, articulando de forma precisa imagem desenhada e movimento no espaço/tempo. Em apenas uma década, criou um novo paradigma para a animação, elevando-a ao reconhecimento como linguagem artística ao lado do cinema de ação ao vivo e não subjugada a ele como até então se via (CRUZ, 2006; LUCENA JÚNIOR, 2011).

No início da década de 1920, já havia um repertório básico de conhecimentos sobre a arte de animar estabelecido em significativas experiências empreendidas por animadores anteriores e

contemporâneos a Walt Disney. No entanto, Disney "soube proceder às escolhas indispensáveis, introduzir adaptações e acrescentar novos princípios para compor o repertório básico", consagrando-se por estabelecer os conceitos fundamentais da arte da animação (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.97).

Disney sabia desenhar razoavelmente, concentrou-se então no trabalho de direção com todo o controle da produção. Seu reconhecido talento estava na comunicação: "[...] ele tinha um senso estético apurado, um completo entendimento de estrutura da trama, da narrativa, do tempo" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.98).

Na concepção de Disney, mesmo em animações consagradas como a do *Gato Félix*, o movimento – essência da animação – era pobre, as figuras se moviam pouco e as piadas visuais pareciam externas ao movimento. Para ele, "faltava vida, ação, movimentos convincentes", isto é, animação. Disney almejava alcançar com a animação a "ilusão da vida" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.99). Seu objetivo era fazer com que o público se relacionasse com o personagem de animação como se esse existisse de fato. Animar para ele não se restringia à perfeição dos traços que compunham os desenhos, mas significava, sobretudo, segundo Salgado (2005, p.71), "[...] a arte de dar ao personagem desenhado vida e identidade próprias".

Grande parte dos filmes em exibição não dava atenção às histórias narradas. Os filmes eram baseados em *gags* (piadas), cujas sequências eram praticamente situações que levavam uma piada a outra. Disney procurou desenvolver uma animação com movimentos convincentes – como numa atuação teatral –, a partir dos quais emergiria a personalidade do personagem, inserido numa narrativa de continuidade, com relações de tempo, sucessão, causa ou consequência entre os planos e os elementos. Na trama, o humor apareceria naturalmente integrado ao espírito da narrativa, superando assim o artificialismo da piada pela piada (LUCENA JÚNIOR, 2011). Disney buscou estabelecer parâmetros para que "a animação pudesse ser compreendida não apenas como uma mídia provocadora de risos, mas como uma linguagem dramática capaz de provocar todo o tipo de sentimento: tristeza, raiva, paixão, indignação, pena, cumplicidade, euforia, medo" (CRUZ, 2006, p.34).

Para isso, Walt Disney deu continuidade, em seus curtas, às narrativas de fábulas tradicionais e dos clássicos contos de fada. O que de certa forma também já era comum nos filmes de animação produzidos por outros estúdios. Os 130 episódios da série *Aesops Film Fables*, exibida nos cinemas de 1929 a 1935, baseados nas Fábulas da Grécia Antiga de Esopo como A

Raposa e as Uvas, A tartaruga e a Lebre e o Lobo e o Cordeiro influenciaram diversos animadores, dentre eles Walt Disney. Eram narrativas que entretinham o público pela graciosidade dos enredos já consagrados na cultura popular, na literatura oral e em várias formas de arte (NESTERIUK, 2011).

Para desenvolver as melhores animações jamais vistas, segundo Lucena Júnior (2011), Walt Disney criou um ambiente propício para as descobertas: instalou uma ampla sala para os animadores partilharem problemas e soluções no processo de criação e desenvolvimento das animações. Uma visão que contradizia a concepção de muitos artistas que ainda concentravam seus trabalhos individualmente e guardavam segredos de seus processos. A primeira técnica introduzida por Disney foi a barra de pinos na base da prancheta de luz para alcançar uma melhora na mecânica do movimento. Com as folhas presas na parte de baixo, mais folhas podiam ser manuscritas em rápidos movimentos de rolagem, assegurando ao animador uma checagem imediata da ilusão do movimento pretendido. Em segundos, os animadores percebiam as falhas e rapidamente processavam os ajustes. Assim, conseguiam movimentos mais fluidos, espontâneos e expressivos (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Com o objetivo de tornar os movimentos ainda mais convincentes, outras técnicas foram introduzidas, uma delas, o *pencil test*, aproveitado mais tarde nos sistemas de animação digital nos quais funciona como *preview*. Por meio dessa técnica, os desenhos eram primeiramente esboçados e depois fotografados com filme preto e branco. Ao exibi-los em moviola para estudo, logo cedo se consertavam os erros que passavam pelo exame de rolagem de folhas na prancheta de desenhos. No entanto, Disney percebeu que o gesto e a espontaneidade dos esboços se perdiam quando os animadores se preocupavam com o acabamento dos desenhos e com o acréscimo de detalhes. Para superar esse obstáculo, Disney contratou assistentes para cada animador com a função de finalizar os desenhos e limpar o excesso de traços para que fossem transferidos para o acetato (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Figura 15 – Urso do *pencil test*

Fonte: Rune Bennicke (2018)

A partir daí, a animação de desenhos deu um salto significativo com o surgimento de soluções expressivas notáveis e efeitos plásticos e mecânicos na tela até então impossíveis. Disney mesmo sem se ausentar das produções do estúdio, passou a se dedicar mais a desenvolver estratégias de produção, conhecer "[...] dispositivos e promover aperfeiçoamentos para agilização e expressão gráfica, definir temas e decidir propostas, levantar recursos financeiros e elaborar o marketing" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.103).

Walt Disney se encontrava entre os pioneiros na introdução do som no cinema de animação junto aos irmãos Dave Fleischer e Max Fleischer. Com o curta-metragem *Steamboat Willie* (1928), estreando o personagem *Mickey Mouse*[35], Disney conseguiu alcançar a melhor sincronização de som e imagem.

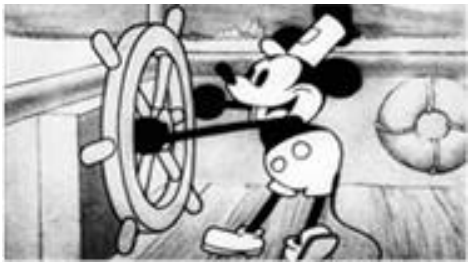
Segundo Lucena Júnior (2011), o camundongo *Mickey*, criação gráfica de Ubbe Iwerks, pôs fim ao reinado do *Gato Félix*. "O sucesso inicial de Mickey não estava em sua personalidade, desfavoravelmente comparada a de *Félix*, mas no uso do som sincronizado, na sofisticação gráfica e na superioridade da animação" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.105).

O sucesso da série Mickey com filmes sonorizados logo tornou o estúdio de Disney o mais avançado na época (LUCENA JÚNIOR, 2011). Entre 1928 e 1953, foram produzidos 141 episódios da série. Outros episódios isolados para cinema foram produzidos nos anos de 1983, 1990, 1995 e 1999. A partir do sucesso de Mickey, dezenas de outros personagens relacionados ao seu universo foram criados como *Minnie*, *Pluto*, *Pateta*, *Tico* e *Teco*, *Bafo de Onça* e *Pato Donald* (NESTERIUK, 2011). Durante a década de 1920, *Mickey Mouse* se consolidou como um dos principais personagens da animação e tornou-se, definitivamente, "[...] o símbolo dos

[35] "A primeira aparição de Mickey foi no curta '*Plane Crazy'*, episódio em que o personagem fez uma alusão ao aviador norte-americano Charles Lindbergh, em 1928, e no segundo episódio '*Gallopin'*, mas esse enfrentou problemas de distribuição e críticas com relação a eventuais semelhanças com outras séries". (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.105).

Estados Unidos, do sistema econômico capitalista, da globalização e da era da apropriação e utilização de animais antropomórficos como forma de sedução comercial pelos mais variados produtos e serviços" (MATTOS, 2013, p.107).

Figura 16 - *Steamboat Willie*



Fonte: www.oscars.org (2018)

Justamente no período mais conturbado quando a Grande Depressão assolava a população estadunidense, Disney marcou a história da animação com o período que ficou conhecido como a era de ouro do *cartoon* (CRUZ, 2006). A fim de buscar mais realismo em suas produções, reiterando assim o princípio da hiper-realidade (SALGADO, 2005), contratou para o seu estúdio animadores com sólida formação e investiu em treinamento, cujos estudos envolviam desde desenho de modelo vivo, psicologia da cor, análise de movimento e princípios de representação até a observação de atores nos espetáculos de variedades, mímicos e de grandes mestres das comédias dos filmes mudos. A formação também envolvia visitas ao zoológico e a fazendas para captar o movimento dos animais diretamente no seu ambiente – também filmados para análise em classe. Esqueletos, cadáveres de animais, armações de modelos, maquetes, tudo era minuciosamente estudado para diferenciação de estruturas e verificação da influência do movimento (LUCENA JÚNIOR, 2011). O domínio do movimento real não era para que o desenho se tornasse cópia do natural: "[...] a ação desenhada tinha de basear-se na realidade para daí partir para a caricatura, o exagero, a encenação" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.106), a exemplo do personagem *Pato Donald,* cuja "[...] conjugação de traços desenhados e voz dá o

tom ao seu caráter mal-humorado e à sua vida conturbada, despertando no público as mais variadas emoções" (SALGADO, 2005, p.72).

Segundo Lucena Júnior (2011), o primeiro longa-metragem da Disney, Branca de Neve e os Sete Anões, baseado no conto de fadas dos Irmãos Grimm, sintetizava todo o refinamento da técnica e da arte alcançado, ao longo da década de 1930, pelo estúdio Disney. O longa começou a ser escrito em 1934 e foi concluído no final de 1935, quando teve início a produção da animação.

Com a estreia garantida no final de 1937, o filme foi exibido no ano seguinte com sucesso em salas de cinema de todo o mundo. Durante esse período, outras grandes conquistas ocorreram, contribuindo assim para o sucesso do longa (LUCENA JÚNIOR, 2011; NESTERIUK, 2011).

Para alcançar o máximo de expressividade plástica nos filmes, a cor era imprescindível. O estúdio Disney estabeleceu um contrato de cinco anos de exclusividade com a *Technicolor*, cujo sistema de combinação de cores permitia uma projeção *full color*[36]. A Disney lançou o seu primeiro filme colorido em 1932, o curta *Flowers and Trees*. As cores, enquanto elemento visual complexo, interagiam com "[...] a configuração espacial, o clima psicológico, a legibilidade e a caracterização dos personagens" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.109). Com efeito, esses elementos da linguagem visual passaram a exigir mais atenção dos animadores na criação dos desenhos.

Figura 17 – "Flowers and Trees" - 1932

Fonte: www.youtube.com (2018)

A série fantasias musicais, *Silly Symphonies*, produzida entre os anos 1929 e 1939, utilizava a música como elemento central da animação. "A música era o principal elemento condutor da

[36] A *Technicolor* conseguiu criar um sistema de combinação das cores primárias em três tipos de negativos, um formato mais bem-sucedido para o cinema (LUCENA JÚNIOR, 2011).

narrativa em todas as histórias da série, que juntas formavam uma espécie de filme musical" (NESTERIUK, 2011, p.33). Segundo Nesteriuk (2011, p.32) "[...] a música e a animação estabeleciam uma relação de indissociabilidade e de mútua transformabilidade". A partir dessas experiências, a música tornou-se uma característica marcante nos longas do estúdio Disney, presente até os dias atuais.

Em 1933, foi produzido o curta-metragem mais significativo e memorável da série *Silly Symphonie*, "Os Três Porquinhos". A concepção gráfica dos personagens, o figurino, os cenários, a definição de cores e iluminação dos ambientes foram decisivos para o sucesso do filme. Segundo Lucena Júnior (2011, p.109), "[...] pela primeira vez, personagens fisicamente parecidos revelam sua personalidade pela maneira de agir. No estilo do movimento estava a sensação da alma do personagem". Pela encenação, pela expressividade plástica e cinética dos personagens, o espectador conseguia sentir a emoção de cada um e se envolver com todos eles.

Figura 18 - *Silly Symphonie* - Os Três Porquinhos - 1933

Fonte: www.youtube.com (2018)

Com o filme "*Os três porquinhos*", os animadores do estúdio Disney criaram uma técnica que se generalizou e é utilizada até os dias atuais tanto na produção das animações, como na produção de comerciais e de cinema de ação ao vivo, o *storyboard*. Trata-se de uma série de desenhos com legendas, como uma história em quadrinhos, que mostra as ações-chave do filme. "Com isso, tem-se uma apreensão antecipada do ritmo, com o encadeamento visual de cenas permitindo decisões mais seguras e ajustes valiosos antes de a filmagem começar" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.109).

Essas experiências permitiram que os artistas do estúdio Disney sistematizassem gradualmente doze fundamentos para a animação os quais se tornaram os *princípios fundamentais da*

animação[37]. Com isso, a animação passou a dispor de um "[...] conjunto de regras básicas, uma linguagem com sua própria sintaxe, que adequadamente compreendida e empregada, possibilitava a obtenção de movimentos realisticamente convincentes, uma animação de boa qualidade" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.115).

A Segunda Guerra Mundial interrompeu "[...] um período de grande desenvolvimento e experimentação de novas técnicas e possibilidades em filmes de animação, cancelando a produção de séries e longas metragens" (MATTOS, 2011, p.138). Alguns dos grandes estúdios estadunidenses de animação que continuaram a produção de filmes durante esse período, passaram a direcionar as "[...] suas produções para conteúdos ideológicos, políticos e nacionalistas em forma de propaganda de guerra" (MATTOS, 2013, p.139). O *cartoon* foi intensamente usado com esse objetivo: filmes como *Donald Bets Darfted* (1942) e *Der Fuehrer's Face* (1943) promoveram o apoio popular ao governo dos Estados Unidos quanto à entrada do País na guerra (CRUZ, 2006). Nesse período (1941), o governo dos Estados Unidos financiou a viagem de Walt Disney e sua equipe ao Brasil e à Argentina como parte de uma política de aproximação aos países da América Latina. Com esse objetivo, o estúdio Disney criou personagens como *Panchito* (México), *Pedro* (Chile), *Gauchito* (Argentina) e *Zé Carioca* (Brasil) (NESTERIUK, 2011)[38].

3.6 A diversidade estilística e as novas tecnologias em animação

Se a partir dos anos 1930, os recursos tecnológicos da animação já estavam disponíveis para todos os estúdios dos Estados Unidos, para fazer frente ao monopólio Disney era necessário inovar no campo artístico. E foi isso que ocorreu: um despertar vertiginoso de contribuições plásticas e narrativas diferentes do estilo Disney. Segundo Lucena Júnior (2011), mesmo com o impacto da introdução da televisão entre as décadas de 1940 e 1950, o foco do desenvolvimento estético continuou atraindo a atenção dos animadores.

---

[37] Os doze conceitos fundamentais da animação, estabelecidos pelo estúdio Disney, influenciam a animação até os dias atuais. São eles: *Comprimir* e *Esticar*, *Antecipação*, *Encenação Seguida* e *Pose a Pose*, *Continuidade* e *Sobreposição da Ação*, *Aceleração* e *Desaceleração*, *Arcos*, *Ação Secundária*, *Temporização* e *Exageração*, *Desenho Volumétrico* e *Apelo*. Para estudos mais detalhados ver Cruz (2006).

[38] Segundo Smoodin (1993 apud CRUZ, 2006), havia outro motivo para a viagem de Disney à América Latina. Sua saída, durante uma greve de funcionários deflagrada em seu estúdio, contribuiu para manter a impressão de que nada acontecia enquanto os empresários negociavam com os grevistas. A greve foi motivada pela demissão de um dos seus principais animadores, Art Babbit, que estava organizando um sindicato de animadores para negociar melhores condições de trabalho. "Manifestações anteriores já haviam ocorrido nos estúdios Iwerks (1931), e Van Bueren (1935), e somadas a outras manifestações posteriores, resultaram na criação de um sindicato dos animadores nos Estados Unidos no final dos anos 1940" (NESTERIUK, 2011).

O estúdio dos irmãos Fleischer foi o responsável pela criação de personagens completamente diferentes da proposta Disney, como *Betty Boop*, a primeira *sex symbol* da animação, cuja série de curtas para o cinema contou com 110 episódios que foram exibidos entre 1932 e 1939, e com uma presença forte nos quadrinhos da época (1932-1939) (NESTERIUK, 2011). Sua série foi encerrada devido à imposição da censura estadunidense dos anos 1930 que a descaracterizou com o tempo, segundo Mattos (2013). Outra criação significativa dos estúdios Fleischer foi o marinheiro *Popeye* e sua namorada *Olívia*. Adaptada dos quadrinhos, a animação tinha como "protagonista um marinheiro de meia idade com fortes braços tatuados", que fumava cachimbo e recorria ao espinafre a fim de obter força extra para enfrentar seu rival *Brutus* que sempre estava tentando sequestrar *Olívia* (NESTERIUK, 2011, p.35). Segundo Lucena Júnior (2011), a atração da série de curtas *Popeye* residia na espontaneidade e na improvisação dos filmes que continham poucas variações, mas conseguiam manter o interesse pelo personagem que alcançou grande popularidade.

Foram produzidos e exibidos no cinema cerca de 230 episódios da série *Popeye* e entre 1960 e 2003, a série "[...] foi produzida de maneira mais ou menos regular para a televisão e exibida em diversos canais e países, sendo relativamente conhecida até os dias atuais" (NESTERIUK, 2011, p. 35).

Devido a sua popularidade entre o público juvenil, *Popeye*, na esteira de curtas de animação que serviram de propaganda de guerra, protagonizou o filme "*You are a sap, mr. Jap*" (1942) no qual enfrentava "[...] marinheiros supostamente japoneses caracterizados de forma irônica através de caricaturas" (MATTOS, 2013, p. 139).

O uso de estereótipos negativos e ofensivos foram constantemente "desenvolvidos pelo departamento de animação da divisão de informação e educação do exército" estadunidense os quais dotavam seus personagens de características que contradiziam os próprios ideais democráticos de combate ao preconceito a negros e judeus (MATTOS, 2013, p.140). Além disso,

> A representação de exemplos positivos em personagens combatentes da Segunda Guerra foi destinada aos super-heróis, defensores da visão tradicional de como os EUA se veem como uma nação e de seus valores morais intransigentes. Como são dotados de habilidades excepcionais e poderes sobre humanos, recorrem à força quando são ameaçados ou quando não suportam mais determinados comportamentos de seus antagonistas. O Capitão América foi criado durante a guerra para simbolizar a idealização de super soldado combatente, trajando as cores americanas em seu uniforme. (MATTOS, 2013, p.141).

Os estúdios Fleischer também criaram curtas metragens para o *Superman*, um personagem bem definido e que já desfrutava de simpatia popular nas histórias em quadrinhos, segundo Lucena Júnior (2011). Na animação, o personagem recebeu um tratamento gráfico estilizado e pintado em cores matizadas, sugerindo formas tridimensionais. As figuras, rotoscopiadas[39] e animadas livremente, contribuíram para a melhoria do movimento. Os cenários foram elaborados explorando ângulos de câmera inusitados e deslocamentos sofisticados levando à comparação com filmes ao vivo. É nessa série de animação de poucos episódios que foi introduzida a clássica frase expressa pela multidão ao observar o herói voando: "Olhem lá no céu! É um pássaro? É um avião? Não é o Superman!" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.124).

Os estúdios Warner Brothers e Metro-Goldwyn-Mayer (MGM), entre meados de 1930 e 1940, reuniram um grupo especial de animadores que buscavam alternativas estéticas ao estilo hiper-realista das produções do estúdio Disney, dentre eles experientes animadores que conheciam bem os princípios fundamentais da animação elaborados pelo estúdio Disney. Esses artistas partiram desses princípios para explorá-los em diferentes direções, levando-os ao extremo para obter movimentos e ações dramaticamente convincentes, como as exagerações e as distorções que chegavam aos seus limites. Com isso, "[...] conseguiram efeitos cômicos estridentes com animações mais descompromissadas tematicamente" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.124). Dessa nova sintaxe plástica, surgiu "[...] uma horda de personagens comicamente aloprados", a exemplo de *Pernalonga, Patolino, Frajola, Piu-Piu, Papa-Léguas, Coiote, Pepe Lepew, Diabo da Tasmânia, Tom e Jerry* (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.125).

Figura 19 - Tartaruga vence o Coelho - 1941

Fonte: Mattos (2013)

[39] A rotocospia, precursor da moderna captura de movimento digital, era uma técnica realizada para obtenção de resultados realistas nos desenhos. Por meio de pré-filmagem de imagens reais as quais eram projetadas frame a frame numa chapa de vidro, a imagem desejada era transferida para o papel ou acetato. (LUCENA JÚNIOR, 2011).

De acordo com Lucena Júnior (2011), ao entrarem para os anos 1940, *Mickey* e *Donald*, até então as principais personalidades da animação, perderam algo da exuberância inicial, suas brincadeiras pareciam arcaicas. Isso ficou ainda mais nítido quando o time de personagens da Warner e da MGM entrou em ação, "[...] mais afinados com a época de rápidas transformações que se iniciavam no rastro da Segunda Guerra Mundial" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.126). Com um tipo de humor mais ácido e até violento, apresentando um ritmo narrativo completamente alucinado e veloz, seus personagens foram desenhados com "[...] estilo gráfico e design propícios para a representação de movimentos ágeis" (MATTOS, 2013, p. 110). Eram mais esguios e desengonçados e os cenários mais simples, suficientes para situar a ação. "Estava tudo pronto para disparar o humor biruta e anarquicamente surrealista que conquistou gerações" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.126).

Segundo Lucena Júnior (2011), uma das virtudes mais evidentes nesses filmes era o domínio absoluto do tempo. "A comédia de estilo rápido fornecia o mote para o sofisticado e diversificado vocabulário cinematográfico, em que pulavam as variações de ângulo de câmera e cortes fulgurantes que aceleravam o humor" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.127). As piadas eram pura consequência dessa noção de tempo e eram produzidas pela justaposição de sequências desvairadamente agitadas com momentos de calma absoluta em frações de décimos de segundos. Muitas vezes, nessas pausas surgiam piadas reflexivas nas quais o personagem revelava ter consciência de que estava em um desenho animado e em outras surgia um narrador *off-screen* que com o personagem "construía um diálogo completamente biruta", dando em seguida continuidade à sequência de ações alopradas (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.127).

Figura 20 - Papa-Léguas e Coiote

Fonte: diarioonline.com.br/entretenimento/cinema (2018)

Segundo Mattos (2013), as antigas fábulas gregas e orientais, nas quais os animais menores e mais lentos obtinham êxitos perante animais maiores e mais ágeis, inspiraram as narrativas da série *Looney Tunes*. No entanto, foram as narrativas de perseguições e caçadas entre personagens humanos e animais antropomórficos e entre animais do ciclo presa/predador que

se tornaram "[...] extremamente populares e recorrentes, caracterizando o próprio gênero do desenho animado e sendo o mote principal para a criação de novas séries de personagens" (MATTOS, 2013, p.112).

A dupla *Tom* e *Jerry*, inicialmente produzida nos estúdios MGM, foi o primeiro grande sucesso dos inseparáveis artistas Bill Hanna e Joe Barbera (MATTOS, 2013). Nas histórias, contadas sob a perspectiva dos animais, os personagens humanos eram sempre retratados da cintura para baixo e na maioria das vezes apareciam apenas as pernas e os pés (MATTOS, 2013). Hanna e Barbera evitaram o uso de diálogos e inseriram os personagens num universo expressivamente regido pela mímica (LUCENA JÚNIOR, 2011). Entre 1940 e 1967 foram produzidos e exibidos 161 episódios da série para o cinema (NESTERIUK, 2011).

Figura 21 - Tom e Jerry

Fonte: www.yutube.com (2018)

Segundo Salgado (2005), o grande sucesso da dupla reside na ligação subliminar entre *Tom* e *Jerry* que, conforme as circunstâncias, ora aparecem como aliados, ora como inimigos obstinados. Além disso, para a pesquisadora, *Tom* e *Jerry* apresentam identidades mutáveis e ambíguas,

> não há como precisar quem é o vilão ou a vítima, uma vez que esses papéis se alternam no desenrolar da perseguição: ao mesmo tempo em que é *Tom*, o gato e, portanto, aparentemente o mais forte, quem persegue *Jerry*, é ele também quem sofre os efeitos das artimanhas pelo pequenino, porém astuto rato (SALGADO, 2005, p.75).

Ao lado de *Tom* e *Jerry*, a outra série de maior sucesso dessa década foi "*Woody Woodpecker*" - *Pica-Pau* - criado por Walter Lantz. O personagem Pica-Pau apareceu pela primeira vez em um episódio de "*Andy Panda*", em 1940, "*Knock*", no qual incomodava o urso e seu pai Papa Panda apenas por diversão. Aborrecido, o personagem Andy Panda "[...] tentava capturar a ave, mas sempre por meio de formas previsíveis, o que tornava a fuga do Pica-Pau demasiadamente fácil. Ao final, impotente e incapacitado, o Panda acabava enlouquecendo e desistindo da

empreitada. Estava delineada aí a fórmula de sucesso da série" (NESTERIUK, 2011, p.35). Pica-Pau, no entanto, era um personagem que agia com crueldade e frieza implacáveis com seus perseguidores e opositores (MATTOS, 2013), motivo pelo qual, a partir dos anos 1990, começou a receber várias críticas que resultaram na descontinuidade da exibição da série pela televisão em alguns países como no Canadá (NESTERIUSK, 2011).

Durante a década de 1950, a revolução artística responsável por inaugurar uma vertente expressiva completamente diferente da animação total do estilo Disney foi proporcionada pelas produções da *United Productions of América* (UPA), fundada pelos animadores dissidentes do estúdio Disney, após a greve de 1941 (CRUZ, 2006). Esses animadores, assim como aqueles que deram início à animação da Warner e da MGM, queriam liberdade para explorar formas gráficas contemporâneas, podendo, a partir disso, externar em suas obras opiniões de caráter social e político. Tratava-se de uma novidade que tanto se afastava das temáticas suaves dos contos de fadas de Walt Disney como do humor escrachado dos personagens da Warner e da MGM (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Gerald McBoing-Boing (1951) foi a primeira animação que conquistou o público e impulsionou comercialmente a UPA. A narrativa foi construída a partir da fluidez das linhas que iam alternando estados num *continuum* ao longo da história, permitindo que o fim de uma coisa se transformasse no começo de outra. Assim, os espaços nos quais circulavam os personagens iam se transformando, esculpidos por linhas (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Figura 22 - *Gerald McBoing-Boing* - 1951

Fonte: Lucena Júnior (2011)

O curta-metragem é uma narrativa não convencional, porém simples, linear, com humor leve a respeito de um personagem, protagonizado por um menino que fala por meio de onomatopeias e passa por situações de incompreensão na família e na escola. No final, sua estranha linguagem se transforma em sua maior virtude e Gerald demonstra isso ao mundo em um show de espetáculo, tornando-se assim um reconhecido astro.

Nas produções da UPA, influenciadas pelas recentes conquistas estéticas da arte moderna, o desenho ganhou um visual chapado e, muitas vezes, geometrizado. Nesse universo, sobressaia o movimento baseado na linha, a qual permitia uma manipulação fluida de grande beleza que, segundo Lucena Júnior (2011), remetia ao pioneirismo das produções dinâmicas de Émile Cohl.

O estúdio Disney, nesse período, já não reinava absoluto na área da animação. Walt Disney, com sua arguta visão empresarial, incorporou o estilo UPA de desenho angular em algumas de suas obras, a exemplo de *Toot, Whistle, Plunk and Boom* (1954), como mostra de sua atualidade. No entanto, inverteu o procedimento da UPA: utilizou o design estilizado de linhas angulares e as submeteu a figuras sofisticadamente desenhadas, no estilo da animação total. Com isso alcançou grande qualidade no resultado (CRUZ, 2006; LUCENA JÚNIOR, 2011).

Apesar da significativa contribuição da UPA no sentido de injetar novas perspectivas para a exploração gráfica da animação, com o predomínio de formas simples e geometrizadas, como as sugeridas pelo Cubismo, influenciando tendências também fora dos Estados Unidos, a exemplo das animações da Escola de Zagreb, na Iugoslávia e da National Film Board, no Canadá, Lucena Júnior (2011) considera que o design de estilo UPA comprometia as possibilidades mecânicas do desenho. Para o estudioso, a precedência do design sobre o movimento, deixando a encenação em segundo plano, é crítica, pois quando o movimento deixa de estar a serviço do personagem, tem-se a impressão de “coisa forçada” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.130).

De acordo com Lucena Júnior (2011), tratava-se de um universo mais restrito, cuja genialidade do estilo UPA, perfeitamente adaptado a alguns personagens, se sobressaia em determinados filmes, mas em muitos o que ficava era a incompletude e a precariedade da animação limitada.

3.7 As séries de animação migram do cinema para a televisão

Após a Segunda Guerra Mundial, a televisão se popularizou rapidamente e se tornou o principal meio de comunicação de massa, posição ocupada até então pelo rádio. Nesse mesmo período, os longas metragens se consolidaram no cinema, dando início a uma crise de exibição das séries de animação que deixaram o cinema definitivamente em 1970 (GENEROZO, 2015). Em virtude dessas mudanças, as incipientes emissoras de televisão investiram na compra das séries e episódios de animação já exibidos no cinema – os *theatricalls* – cujo valor de compra havia caído drasticamente (NESTERIUK, 2011).

A verba publicitária destinada à nova mídia era bastante restrita e destinada, em grande parte, à programação ao vivo e em *live action*[40], bem menos onerosa do que as séries de animação. "Uma série de animação para a televisão requer uma grande estrutura de produção, distribuição e comercialização, que permita à série 'se pagar' e também se popularizar, preferencialmente para além de seu país de origem" (NESTERIUK, 2011, p.58). As séries animadas tornaram-se, pois, um gênero audiovisual na mídia televisiva muito mais centrado na produção do que no seu valor artístico ou estético (LUCENA JÚNIOR, 2011).

Na televisão, os episódios das séries produzidos para o cinema, com a duração de seis ou sete minutos, foram agrupados e apresentados dentro de uma grade da emissora em um programa, geralmente, conduzido por um apresentador, formato esse que se repetiu em muitas regiões com a massificação da mídia televisiva. Tratava-se de um programa de séries de animação reprisadas e algumas produzidas em animação limitada, cujo maior atrativo era a redução de custo (NESTERIUK, 2011).

A partir da década de 1940, de acordo com Nesteriuk (2011, p.73), a "*Federal Communications Commission* (FCC), órgão responsável pela regulamentação e classificação do conteúdo veiculado na mídia" estadunidense, atuou de forma contundente, censurando episódios de séries animadas que contivessem conteúdo relacionado à discriminação, violência, cigarros, bebidas alcoólicas, armas, erotismo sob a justificativa de proteção às crianças. Inúmeros episódios ou trechos considerados ofensivos ou inapropriados foram "excluídos ou mesmo modificados, restringindo o escopo do material efetivamente exibido na televisão" (NESTERIUK, 2011, p.73).

Essa medida contribuiu para que as séries de animação fossem destinadas ao "[...] horário de sábado de manhã, considerado pelos anunciantes e pelas próprias emissoras como um horário inexpressivo comercialmente e destinado às crianças" (NESTERIUK, 2011, p.73). Consolidava-se assim a relação até hoje fortemente estabelecida entre desenhos animados e entretenimento infantil. Infelizmente, tal relação justificava-se mais pela indicação de elementos desqualificantes entre ambos do que por qualquer fator enobrecedor.

As crianças eram consideradas uma audiência "naturalmente" pouco exigente com relação à qualidade artística o que viabilizava a escolha de animações de custos menores e pouco valor artístico (LUCENA JÚNIOR, 2011). As animações, por sua vez, passaram a ser vistos como

[40] *Live action*: com atores reais.

“pura distração para o público infantil, uma maneira de dar sossego temporário para os pais” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.135). Inicialmente, foram “[...] um tipo de produção de baixo orçamento, marginalizada pela crítica, pelos anunciantes e pelas próprias emissoras” (NESTERIUK, 2011, p.73).

As primeiras animações em série para a televisão – os *cartoons* - direcionadas para as crianças foram produzidos em 1949, nos Estados Unidos, em estilo de animação limitada. Os episódios apresentavam poucos movimentos ou sequências efetivamente animadas, algumas sem uso de fala ou dubladas por atores de rádio, com histórias simples de aventuras ou baseadas no folclore regional (NESTERIUK, 2011).

Em 1953, foi produzida a série “*Winky Dink and You*” em animação limitada, porém com uma novidade, tratava-se de um programa interativo. Em certos momentos do episódio, era pedido às crianças que ajudassem o protagonista *Winky Dink* a resolver um problema. “As crianças colocavam sobre a tela do televisor, uma folha de plástico especial para conectar uma série de pontos. O resultado era uma mensagem secreta ou um desenho que permitia a continuidade da história” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.135). Essa tática estimulou a venda no mercado de um kit - *Winky Dink Kit* - composto por papel, lápis colorido e crayons, criado para que as crianças pudessem interagir com o programa por meio de desenhos e pinturas. Para Nesteriuk (2011), lançava-se, nesse momento, o precursor do licenciamento em animação.

Figura 23 - “Winky Dink and You” - 1953

Fonte: tvparty.com (2018)

Walt Disney, também interessado no entretenimento infantil, começou a dirigir seus negócios mais para esse segmento. Em 1954, aproximou-se da rede estadunidense de televisão ABC, com o objetivo de divulgar o seu parque temático em construção. Nessa emissora, estreou o programa *Disneyland*, no qual o próprio Disney apresentava animações e produções em *live action*, pertencente ao acervo do estúdio, aproveitando assim os antigos *theatricals* (NESTERIUK, 2011).

Disneyland, um programa semanal de uma hora de duração, era exibido, praticamente de forma ininterrupta, em horário nobre. Renomeado posteriormente como "*The Wonderful World of Disney"* - O Maravilhoso Mundo de Disney- foi o segundo programa de maior duração na história da televisão com um total de 52 temporadas e aproximadamente 1.300 episódios. Seu último episódio foi exibido em 2008. Segundo Nesteriuk (2011), *Disneyland* foi a primeira série de animação exibida em horário nobre na televisão e também a primeira a alcançar uma audiência de diferentes faixas etárias.

Uma arrojada iniciativa do mercado de brinquedos no mundo da animação televisiva marcou o início de uma tendência que, segundo Salgado (2005), transformaria a animação, nos anos subsequentes, em um negócio sobretudo ligado ao consumo de brinquedos. Em 1955, a empresa de brinquedos Mattel, na época ainda pequena, investiu toda a sua verba publicitária no patrocínio do programa "*The Mickey Mouse Club*", exibido na rede de televisão ABC, durante um ano (NESTERIUK, 2011, p.75): "[...] o carro chefe desta ação foram dois brinquedos: '*Mattel's Burp Gun'*, direcionado para os meninos, e a boneca '*Barbie'*, direcionada para as meninas". A lógica que se estabeleceu a partir dessa relação comercial foi a de lançar, para cada novo personagem de série de animação, um brinquedo associado (SALGADO, 2005). De acordo com Nesteriuk (2011), o grande sucesso comercial alcançado pela Mattel resultou em outros patrocínios ligados a programas destinados ao público infantil, como fizeram as indústrias estadunidenses de alimentos.

Até a metade da década de 1950, as principais animações exibidas na televisão ainda eram reprises dos antigos *teatricals. "*Não havia a percepção da necessidade de novas produções, os desenhos animados ainda eram vistos como um gênero menor, de audiência específica e restrita aos horários menos prestigiados das emissoras, não justificando, portanto, qualquer tipo de gasto ou investimento" (NESTERIUK, 2011, p.75).

O estúdio UPA, que se tornou reconhecido pelo estilo de animação limitada, retirou-se "definitivamente do cinema, em 1959, após produzir cerca de 600 animações" (NESTERIUK, 2011, p.73). Nesteriuk (2011, p.75) explica que "[...] apesar do sucesso dos antigos *theatricals,* o estúdio não conseguiu reeditar o mesmo desempenho na televisão". Depois da demissão de um dos seus mais talentosos animadores, a UPA perdeu sua base criativa e iniciou um processo de crise financeira que culminou com a venda do seu acervo cinematográfico para a Columbia Pictures no final dos anos 1960 (NESTERIUK, 2011).

No mesmo período, a MGM fechou “o seu departamento de animação para o cinema e, entre os funcionários desligados, estavam os experientes William Hanna e Joseph Barbera” (NESTERIUK, 2011, p.76) que, juntos e em parceria com Columbia Pictures, fundaram a Hanna-Barbera Productions, em 1959, estúdio que se tornaria o mais bem sucedido nas décadas seguintes, ocupando papel de grande destaque até o início dos anos 1990 (SALGADO, 2005).

Em vista de novas produções de animações para a televisão que buscassem qualidade satisfatória a baixo custo, “[...] tarefa dificílima numa época em que não havia processos para automatização da animação de personagens” (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.136), Hanna e Barbera conseguiram montar um sistema considerado o mais eficiente. Segundo Lucena Júnior (2011, p.136), o sistema Hanna-Barbera foi desenvolvido com animações de “[...] movimentos simplificados, cuidadosamente elaborados e cronometrados, com ênfase em poses chaves e no movimento das extremidades dos personagens”. Por meio desse processo, diversas sequências de animação puderam ser reutilizadas. Esse sistema permitiu a economia de trabalho e, portanto, a redução de custos.

Aliado a concepções gráficas de personagens originais, protagonizando histórias agradáveis do tipo aventura/comédia, os Hanna-Barbera conseguiram lançar séries inesquecíveis durante a década de 1960 e 1970 capazes de agradar igualmente crianças e adultos (LUCENA JÚNIOR, 2011). As histórias apresentavam, de forma figurada, temas contemporâneos por meio de um visual infantil, porém com diálogos mais adultos. Algumas das sérias mais conhecidas da década de 1960 foram “*Dom Pixote*”, “*Manda Chuva*”, “*Jonny Quest”,* “*Os Jetsons*”, “*Shazzan”*, “*Quarteto Fantástico*”, “*Corrida Maluca*” (NESTERIUK, 2011).

Figura 24 - "Os Jetsons": Hanna-Barbera - 1963

Fonte: ew.com (2018)

No entanto, a série de animação que alcançou maior sucesso na história da televisão até aquele momento foi *The Flintstones - Os Flintstones*. Criada em 1960, "[...] a série permaneceu sendo exibida por seis anos com grande sucesso durante o horário nobre" (NESTERIUK, 2011, p.79).

Figura 25 – "Os Flintstones": Hanna-Barbera - 1960

Fonte: cultura.biografieonline.it (2018)

Na condição de seres humanos primitivos, cujas vidas possuem paralelos com a família típica estadunidense, muito do humor da série *Os Flintstones* foi pensado a partir de um enredo inusitado e anacrônico: os homens da caverna conviviam com animais pré-históricos como dinossauros e tigres dentes de sabre, utilizavam tecnologia com recursos disponíveis na Idade da Pedra e possuíam um estilo de vida contemporâneo, a exemplo das músicas tocadas por aparelho semelhante a um toca-discos feito de pedra, cuja agulha era o bico afiado de uma ave (NESTERIUK, 2011).

Segundo Mattos (2013), a representação caricata de famílias de seres humanos retratadas em situações aparentemente cotidianas costuma obter grande popularidade entre adultos e crianças e ser assistida por pessoas em todo o mundo, a exemplo da família *Flintstones*, do estúdio Hanna-Barbera, durante a década de 1960, e a família *Simpsons*, uma paródia do estilo de vida da classe média estadunidense, criada por Matt Groening, no final da década de 1980, produzida até os dias atuais pela Fox e exibida em seu canal no horário nobre.

Na década de 1970, o estúdio Hanna-Barbera também produziu séries de sucesso como "*A Família Addams*", "*O Vale dos Dinossauros*", "*Capitão Caverna e as Panterinhas*" e "*Scooby-*

Doo". No entanto, nos anos 1980, enfrentou problemas e passou a década com dificuldades, mesmo produzindo grandes sucessos como "*Os Smurfs*", "*Muppet Babies*" e séries baseadas em seus antigos personagens, porém com idade infantil como "*Os pequenos Flintstones*" e "*O Pequeno Scooby-Doo*". Em 1991, seus estúdios de acervos foram vendidos para a *Turner Broadcasting System* que, em 1992, criou o *Cartoon Network*, um dos canais fechados de maior audiência infantil no Brasil (NESTERIUK, 2011).

O estúdio *Filmation*, em 1966, lançou uma série de animação com os super-heróis da *DC Comics* já popularizados nos quadrinhos. A série *As aventuras do Superman*, direcionadas ao público infantil no horário de sábado de manhã, abriu portas para a maior presença de super-heróis na mídia televisiva, a exemplo de *Aquaman* e *Batman*, produzidos pelo estúdio até meados de 1980 (NESTERIUK, 2011). Esses heróis se tornaram os personagens preferidos das crianças e, provavelmente, os modelos a serem imitados em seus jogos lúdicos (SINGER, SINGER, 2007).

Os antigos *theatricals*, boa parte em preto e branco, deixaram de ser exibidos na televisão no início da década de 1960 com a popularização dos programas em cores. Isso levou a uma crescente demanda pela produção de novas séries de animações coloridas. Esse período foi marcado pelo vertiginoso crescimento na produção de séries de animação na televisão que saltou de 25 séries produzidas na década anterior para cerca de 150 séries nos anos 1960 (NESTERIUK, 2011).

Segundo Lucena Júnior (2011, p.137), "[...] a avidez por programação que ocupasse todo o tempo das TVs e o foco cada vez mais direcionado ao público infantil empurraram a animação para produções insignificantes e incapazes de estabelecer qualquer tipo de identidade artística". O autor considera que, a despeito de eventuais erupções de séries de qualidade produzidas no período seguinte, o que vigorou na animação de desenhos animados foi uma decadência gradual dos seriados, "[...] uma acumulação de produções completamente anônimas a serviço do *merchandising* de fabricantes de brinquedos e produtos licenciados os mais variados" (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.137).

No entanto, para esse autor, algumas séries da época merecem destaque pela qualidade de suas produções, a exemplo de *Scooby-Doo*, (1969), da dupla Hanna-Barbera, *A Pantera Cor de Rosa* (1969), de Friz Freleng, animador da Warner, e as produções inovadoras de *Charlie Brown* (1965), de Charles Schulz, "[...] uma charmosa e delicada abordagem do mundo das crianças,

um alento positivo ao estilo UPA", cuja dublagem de personagens, pela primeira vez, foi realizada por crianças que emprestaram suas vozes aos personagens (LUCENA JÚNIOR, 2011, p.137).

De acordo com Nesteriuk (2011, p.84), nesse período, cresceram consideravelmente os movimentos "[...] de crítica à banalidade da televisão que teve como principal alvo os desenhos animados". Junto a esses movimentos, cientistas sociais alertavam para o poder da televisão com a sua capacidade de influenciar a maneira como as pessoas, sobretudo as crianças em fase de desenvolvimento, constroem suas identidades e passam a ver e interagir com o mundo. "Desse modo, a década de 1970 se inicia com um intenso debate sociológico como pano de fundo para as séries de animação. [...]. Entidades e organizações étnicas rezingam visões estereotipadas e reclamam maior representatividade nas séries" (NESTERIUK, 2011, p.85).

Como resposta às críticas, começaram a ser produzidas e exibidas séries de natureza educativa como "*Discovery*", "*Exploring*" que agradavam aos críticos, mas com audiências inexpressivas, que afastavam os anunciantes (NESTERIUK, 2011). Por esse motivo, esse nicho de programa acabou se desenvolvendo nas emissoras públicas que buscavam no "[...] chamado entretenimento educativo uma forma de agregar às séries aspectos educativos de forma divertida" (NESTERIUK, 2011, p.84). Um dos programas de maior sucesso na televisão estadunidense, nesse formato, foi *Sesame Street*, "[...] programa em *live action* com pequenas cenas animadas e participação de bonecos de manipulação (*puppets*)". Tornou-se um dos programas infantis de maior duração de todos os tempos com 37 temporadas e mais de 4.100 episódios (NESTERIUK, 2011, p. 84).

Figura 26 - *Sesame Street*

Fonte: thefilmstage.com (2018)

"Sesame Street foi exibido em mais de 120 países de todo o mundo" e, em alguns casos, ganhou versões próprias que incorporavam conteúdos específicos. No Brasil, conhecido como Vila Sésamo, foi exibido na Rede Globo e TV Cultura durante a década de 1970 (NESTERIUK, 2011, p. 84):

Figura 27 - Vila Sésamo - 1970

Fonte: ano70.com.br (2018)

Como resultado de todas as críticas com relação à televisão e sua influência sobre as crianças, o governo estadunidense restringiu a quantidade e o tipo de propaganda voltada para o público infantil e limitou o licenciamento de produtos de séries de animação, atingindo fortemente as receitas dos estúdios, fato esse que passou a exigir novas estratégias e métodos de produção. O número de episódios por temporada caiu de 26 para a metade e a reprise de séries antigas, selecionadas segundo os preceitos do socialmente edificante e do humor leve passou a ser frequente (NESTERIUK, 2011).

Além dessa medida, com o objetivo de combater a possível má influência da televisão sobre as crianças, considerando que se tratava de uma mídia cada vez mais popular, principalmente entre o público infantil, passaram a ser exibidos nos intervalos dos programas durante toda a grade de programação das emissoras, vinhetas e interprogramas[41] com os personagens mais conhecidos das séries animadas abordando temas socialmente edificantes. Nos finais dos episódios, também eram comuns quadros nos quais "[...] os protagonistas pediam para as

[41] Interprogramas são "histórias rápidas e dinâmicas apresentadas, normalmente, no intervalo entre um programa e outro de uma emissora de televisão" com a duração de um a dois minutos (NESTERIUK, 2011, p. 127).

crianças serem boazinhas, respeitarem os seus pais, fazerem as lições de casa, se alimentarem direito e praticarem atividade físicas" (NESTERIUK, 2011, p.85).

Enquanto a indústria de animação vivia um momento delicado nos Estados Unidos, o *anime* se consolidava no Japão, país no qual esse termo é utilizado para designar toda e qualquer animação. Contudo, no Ocidente, refere-se às animações produzidas no Japão, cuja principal fonte de inspiração são os mangás (NESTERIUK, 2011)[42].

Os mangás modernos surgiram no início do século XX e eram, originalmente, compostos por quadrinhos com narrativas inspiradas nas histórias orais tradicionais do Japão, protagonizadas por heróis humanos e repletas de simbolismos e mitos da cultura japonesa (MACHADO, 2008). Osamu Tezuka é considerado o precursor do mangá moderno. Segundo Nesteriuk (2011, p.86), "Tezuka tinha como principais referências as obras de Walt Disney e dos irmãos Fleischer". A partir desses referenciais, criou algumas características que definem o gênero contemporaneamente como o "[...] exagero na proporção dos olhos, boca, nariz e olhos - que garantem maior expressividade facial - e uso de efeitos gráficos – como traços e linhas que fazem alusão ao movimento" (NESTERIUK, 2011, p.86).

De acordo com Machado (2008), a grande aceitação desse gênero de animação em diferentes países se deve, principalmente, às temáticas que compõem o seu repertório. Os heróis invencíveis do Ocidente, como o *Superman*, não têm lugar nos mangás e nem nos animes. "Os heróis desses produtos são pessoas comuns e seus poderes são limitados; eles podem se machucar, não são perfeitos e podem morrer e ressuscitar como ocorre na série *Dragon Ball"* (MACHADO, 2008, p.170). Com a presença majoritária de universos fantásticos, batalhas épicas e tramas complexas, as narrativas privilegiam as reflexões sobre valores. "Seu poder de sedução pode ser atribuído à forma como operam com valores e mitos fundadores da civilização com a complexidade que o tema exige, sem falsas dicotomias ou simplificações" (MACHADO, 2008, p.175). Além das temáticas, diferenças visuais em termos de design de personagens, traços de cenários e paleta de cores constituem o outro grande atrativo dos animes (NESTERIUK, 2011).

Figura 28 – "Dragon Ball"

[42] Desde a repercussão mundial da animação japonesa, grande parte dos *animes* tem relação direta com os mangás. "Na maior parte das vezes, *animes* são feitos a partir do sucesso de mangás, mas, em outros casos, o *anime* também pode preceder o mangá ou mesmo ambos podem ser feitos simultaneamente" (NESTERIUK, 2011, p.87).

Fonte: www.megaidea.net (2018)

A primeira animação produzida no Japão data de 1917. Os *animes*, exibidos nas salas de cinema até a década de 1960, principalmente na forma de curta-metragem, começaram a ser produzidos para a televisão em 1961. O estúdio recém montado de Osamu Tezuka lançou a sua primeira grande obra, *Astro Boy*, em 1963, com grande sucesso no Japão. Em seguida foi exibido em diversos países, inclusive nos Estados Unidos e no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970. *Astro Boy* é um *anime* adaptado de um mangá originalmente publicado por Tezuka em 1952. Trata-se de uma série de animação de ficção científica ambientada no futuro, no qual seres humanos convivem com androides. *Astro* é o protagonista, um poderoso robô criado pelo ministro da Ciência para compensar a ausência de um filho, morto em um acidente de carro. Mais tarde, vendido a um circo pelo próprio ministro, *Astro* é descoberto pelo Professor *Ochanomizu* que o adota. Sob as orientações do professor, *Astro* passa a utilizar "suas habilidades e poderes para combater as forças do mal, quase sempre representadas por robôs e alienígenas" (NESTERIUK, 2011, p. 87).

Entre as décadas de 1960 e 1970, os estúdios de *anime* no Japão produziram 210 séries de animação para a televisão e com isso se tornaram, ao lado dos Estados Unidos, um dos maiores produtores desse gênero, contribuindo para a popularização da cultura japonesa em todo o mundo a partir de década de 1980. No Brasil, entre os *animes* mais conhecidos das crianças estão *Pokémon, Digimon, Dragon Ball, Samurai X Yugioh, Cavaleiros do Zoodíaco* (SALGADO, 2005). Em pouco tempo, o *anime*, produzido sem muita diferenciação e com baixo custo, tornou-se uma aquisição vantajosa para as emissoras e se consolidou definitivamente no mercado estadunidense. Segundo Nesteriuk (2011, p. 89), o sucesso atual do *anime* é tão grande que ele se estabeleceu como um gênero próprio dentro da animação, dirigindo-se a um público segmentado com um amplo leque de temáticas como "[...] artes marciais, aventura, comédia, drama, escolares, esportes, fantasia, ficção científica, garotas

mágicas, *hentai* (erótico, pornográfico), horror, robôs (mecha), sobrenatural e inúmeros outros".

De acordo com Nesteriuk (2011), a década de 1980, nos Estados Unidos, foi marcada por uma condução política, com relação à mídia televisiva, mais aberta ao mercado o que significou medidas mais favoráveis aos grandes negócios e *ao laissez-faire*, reflexo da Era *Reagan*. Com efeito, a televisão se tornou "[...] um meio de negócios mais do que um meio artístico ou mesmo educativo, com predomínio das formas de entretenimento" (NESTERIUK, 2011, p.89). Com a abertura ao mercado, diversas séries de animação baseadas em brinquedos preexistentes ou criados a partir de licenciamento dominaram o cenário da animação televisiva estadunidense. Nesse período, a parceria com as empresas de brinquedo, como a *Mattel* e *Hasbro*, em produções de séries de animação como "*He-man e os Mestres do Universo*", "*Caverna do Dragão*", "*Transformers*", "*She-Ra a Princesa do Poder*", "*Thundercats*" e "*Tartarugas Ninjas*" produziu uma espécie de saturação desse tipo de animação (NESTERIUK, 2011).

A partir dessa década, os Estados Unidos começaram a "terceirizar parte de suas animações no Japão, Filipinas, Coreia, Tailândia e em alguns países da América Latina", com aproveitamento de mão de obra barata e qualificada na área da animação, porém mantiveram seus núcleos criativos estabelecidos no país (NESTERIUK, 2011, p.89). Com essas iniciativas, os estúdios estadunidenses baratearam significativamente os custos de produção e aumentaram suas margens de lucro.

3.8 A produção mais autoral de séries de animação no final do século XX

O êxito de canais a cabo, cuja fundação data de 1980, promoveu a expansão e a diversificação da mídia televisiva nos Estados Unidos. Ao invés do domínio das grandes emissoras que tratavam de temas gerais, "[...] tornou-se possível acompanhar canais específicos que abordavam um determinado segmento 24 horas por dia como música, esportes, jornalismo e, posteriormente, a animação" (NESTERIUK, 2011, p. 91).

Com uma maior independência e dispostas a correr mais riscos, as emissoras locais passaram a produzir alguns programas próprios ao invés de reproduzir de forma integral os conteúdos dos canais tradicionais. Nesse sentido, as pequenas emissoras se mostraram mais abertas às inovações de conteúdos e abordagens diferenciadas para conquistar uma nova audiência (NESTERIUK, 2011).

Segundo Cruz (2006, p.46), ao longo dessa década, "[...] a tecnologia digital e a criação de softwares especializados contribuíram para que os artistas pudessem avançar em direção à almejada automatização do processo produtivo". É nesse contexto que a animação se expande e começa a ganhar prestígio, atraindo novamente um público de diferentes gerações. Segundo Nesteriuk (2011), também contribuíram para essa valorização o ressurgimento de longas metragens de animação do estúdio Walt Disney que alcançaram grande sucesso junto ao público diverso como *Uma cilada para Roger Rabbit* (1988), *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991) e *O Rei Leão* (1994).

O período a partir da década de 1990 marcou um crescimento qualitativo das séries de animação em toda as partes do mundo. Nos Estados Unidos, contribuíram para isso a ampliação e a diversificação dos canais; a abertura da animação para estúdios estrangeiros; o aumento do interesse do público intergeracional; os programas formativos de novos talentos; a inventividade e criatividade de novos animadores e as facilidades de produção introduzidas pelas tecnologias digitais (NESTERIUK, 2011).

Segundo Nesteriuk (2011, p.103), a essas mudanças juntou-se um novo processo de distribuição de serviços e produtos de série de animação, no final dos anos 1990: o *crossmedia*, processo pelo qual as séries de animação se tornaram "presentes em outras mídias e suportes, como filmes, games, sites na internet, aplicativos e materiais extras" como comentários dos diretores, *making of*,[43] ampliando o tempo e o espaço de interação do espectador com o universo da série mesmo após a exibição na televisão. O *crossmedia*, segundo Nesteriuk (2011), além de fidelizar o público em relação à série, apresenta-se ainda como expansão das formas tradicionais de licenciamento.

Fora do eixo Estados Unidos-Japão, dominantes no mercado mundial da animação, muitos artistas qualificados beneficiaram-se das novas tecnologias e puderam abrir seus próprios estúdios, seguindo conceitos estéticos diversificados (CRUZ, 2006). Surgiram, assim, inúmeras experiências de séries de animação para televisão em diversos outros países com qualidades técnicas e artísticas, muitas vezes, superiores às séries de sucesso comercial (NESTERIUK, 2011). De acordo com Nesteriuk (2011), observa-se, nesse cenário, uma descentralização, ainda que lenta e paulatina, do eixo hegemônico na criação, produção e distribuição de séries de animação para a televisão, em alguns casos, sob a forma de coprodução. Esse processo tem

[43] *Making of* em televisão: documentário de bastidores que registra o processo de produção, realização e repercussão de um produto audiovisual.

estimulado o desenvolvimento da indústria da animação em países como "[...] Alemanha, Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Dinamarca, Espanha, França, Índia, Inglaterra, Irlanda, México, Suécia", além do Leste Europeu, os quais já vêm criando e produzindo séries de animação com alguma regularidade (NESTERIUK, 2011, p.100).

No final do século XX, as séries de animação se consolidaram como um dos gêneros mais populares do audiovisual contemporâneo. Nesse cenário, "a diversidade técnica e estilística" (CRUZ, 2006, p. 50) é o que marca a nova fase da animação no século seguinte.

3.9 A experiência da animação na televisão brasileira

A televisão brasileira exibiu, desde os seus primórdios, séries de animação produzidas principalmente nos Estados Unidos os quais, por meio de suas distribuidoras, negociavam as séries com emissoras de todas as partes do mundo. Atualmente, a quase totalidade das séries de animação exibidas na televisão brasileira é estrangeira, com o domínio da produção estadunidense. "Trata-se de séries distribuídas por grandes empresas que já possuem sucesso internacional e que são adquiridas pelas emissoras por um custo mais barato do que o da produção de material original próprio" (NESTERIUK, 2011, p.116).

As emissoras comerciais brasileiras, quando não adquiriam as séries estrangeiras, centralizavam toda a produção dos programas exibidos, permanecendo, na maior parte dos casos, fechadas à produção nacional independente, ao contrário do que ocorria em muitos outros países. Nesse contexto, os espaços mais abertos à produção e à exibição de séries de animação brasileiras foram as emissoras educativas, a maioria públicas (NESTERIUK, 2011).

"*A Turma da Mônica*", de Maurício de Souza, foi a primeira série de animação desenvolvida no Brasil. Entre os anos 1981 e 1985, foram produzidos 13 episódios inspirados nas populares histórias em quadrinhos. Atualmente, são mais de 100 episódios produzidos, sendo que grande parte foi compilada e comercializada pelo estúdio no sistema *direct to vídeo*. Somente a partir de 2008, a série, com antigos e novos episódios, passou a ser exibida na mídia televisiva, no Brasil, pelo Cartoon Network, pela Rede Globo de Televisão[44] e também pela RTP2 de Portugal (NESTERIUK, 2011).

[44] Atualmente, a série "A Turma da Mônica" não é exibida mais na Rede Globo, somente nos canais Cartoon Netwok, Boomerang e ToonCast.

As primeiras séries de animação brasileiras foram, portanto, produzidas para emissoras de televisão de caráter mais educativo, a exemplo da TV Cultura de São Paulo, e por isso as histórias contadas nessas séries abordavam temas da educação, buscando um formato mais dinâmico e bem-humorado. Em 1991, foi lançada a primeira série brasileira de interprogramas, com duração de um a dois minutos. Em 1994, o estúdio de animação TVPinGuim, lançou, na emissora pública paulista, dois interprogramas de 30 segundos "*Rita*" e "*Poesias Animadas*". O primeiro é uma série animada que valoriza comportamentos saudáveis através de histórias do cotidiano de uma menina em idade pré-escolar e o segundo é um programa com animações criadas a partir de poemas curtos. Em 2001, o estúdio produziu a série "*De Onde Vem*?", exibida na TV Cultura, TVE Brasil, TV Escola e TV Rá-Tim-Bum. Nessa série, "[...] objetos animados respondem às dúvidas da curiosa Kika sobre a origem de determinadas coisas, uma por episódio, como o açúcar, o arco-íris, o avião, o choro, entre outros exemplos" (NESTERIUK, 2011, p. 117). Todos esses programas foram criados numa concepção de entretenimento educativo, isto é, buscavam a transmissão de mensagens educativas de forma atraente, dinâmica e divertida.

Figura 29 - "De onde Vem?, TVPinGuim

Fonte: suburbanodigital.blogspot.com (2018)

Em 2002, a TV Cultura exibiu "*Anabel*", uma série de animação brasileira, cuja primeira temporada teve 13 episódios de onze minutos. Numa vertente mais ampla, envolvendo o universo imaginativo das crianças, a série conta a história de uma curiosa menina de sete anos de idade que vive durante a década de 1930. "Entre suas atividades prediletas estão a leitura de livros, sobretudo Edgard Allan Poe, e a atenta escuta de radionovelas" (NESTERIUK, 2011, p.117). Com isso, sua imaginação a leva às mais incríveis aventuras. Trata-se de histórias que abordam o mundo das crianças, destacando valores culturais e sociais edificantes como a leitura de livros.

A Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura, inaugurou a TV Rá-Tim-Bum, em 2004, primeiro canal infantil brasileiro e a cabo com programação 100% nacional. Além da reprise de alguns programas exibidos originalmente pela TV Cultura, "o canal também serviu de importante plataforma para lançamento de produções próprias e coproduções com estúdios nacionais de animação", além de abrir portas para as produções independentes, estimulando assim a produção nacional de série de animação (NESTERIUK, 2011, p. 118). Dirigida às crianças entre dois e dez anos, o canal tem, atualmente, cerca de três milhões de assinantes, e apresenta séries de animações voltadas ao entretenimento educativo[45].

As animações brasileiras que começaram a surgir a partir de 2008, muitas em coprodução com estúdios estrangeiros, contribuíram para a ampliação da abordagem do mundo das crianças, incorporando histórias com temas e concepções diversificadas, as quais envolvem a valorização do conhecimento, numa linha de entretenimento educativo. Porém, para além desse gênero, entra em cena o mundo da ficção, do desconhecido, do misterioso e fantástico que tanto atrai as crianças e desperta diferentes emoções; as batalhas e os super-heróis; histórias que narram os desafios que as crianças enfrentam no seu cotidiano e que as estimulam em suas criatividades e invencionices, assim como histórias com temas ecológicos e que valorizam a diversidade cultural brasileira, como a música e a arte.

É nessa perspectiva mais ampla que estão as histórias contadas pela série "*Princesas do Mar*" (2008), uma produção do estúdio brasileiro Flamma Films em parceria com a produtora australiana Southern Star e com o estúdio catalão Neptuno onde a série é animada. "Com duas temporadas e 104 episódios, a série é exibida em mais de 124 países pelo canal Discovery Kids Brasil" (NESTERIUK, 2011, p.120).

Figura 30 – "Princesas do Mar"

[45] Atualmente, TV Rá-Tim-Bum pode ser assistida também via cabo por brasileiros residentes no exterior e por estrangeiros. Desde 2007, a emissora é exibida nos Estados Unidos; em 2009, foi a vez de Portugal e, em 2010, o canal passou a ser assistido também no Japão (NESTERIUK, 2011).

Fonte: wikimedia.org (2018)

Tem-se, também, as séries de animação infantil "*Escola para Cachorro*" (2009), com 26 episódios, uma coprodução das produtoras Mixer (brasileira) e Cité-Amérique (canadense), dirigida ao público pré-escolar, exibida pelo canal Nickelodeon e também pela TV Cultura; *"Peixonauta*", produzida pela TV PinGuim, criadora e coprodutora ao lado do canal Discovery Kids Brasil e exibido em diversos países do mundo e *"Meu Amiguãozão*, uma coprodução Brasil-Canadá, dirigida às crianças de três a sete anos de idade, exibida no Discovery Kids Brasil, nos Estados Unidos, Canadá e Portugal (NESTERIUK, 2011).

Figura 31 - "Peixonauta"

Fonte: youtube.com (2018)

Num cenário ainda de grande dominação das séries de animação estadunidenses, "aos poucos as séries de animação brasileiras, que iniciaram timidamente em pequenos formatos de maneira irregular", começam a se expandir, se diversificar e se consolidar com produções de qualidade técnica e artística reconhecidas nacional e internacionalmente (NESTERIUK, 2011, p. 123).

3.10 Características atuais das séries de animação na TV

Com os avanços da comunicação na direção da multiplicidade de canais e de inúmeras formas de distribuição, o universo da televisão para crianças se tornou mais complexo, ganhando um

caráter mais especializado e segmentado. Segundo Carmona (2016), nos primeiros anos do século XXI, a televisão passou a oferecer conteúdos dirigidos a crianças de diferentes faixas etárias, divididas entre pré-escolares até seis anos de idade, crianças de sete a doze anos e pré-adolescentes e adolescentes de doze a quinze anos. Tal divisão vem ganhando contornos ainda mais específicos, a exemplo do canal BabyTV, veiculado pela TV paga no Brasil desde 2010, direcionado exclusivamente para crianças de até três anos de idade. Essa segmentação da audiência, caracterizada pela divisão do universo infanto-juvenil em faixas ou blocos, balizam a programação e a produção para crianças (CARMONA, 2016).

O grande universo de séries de animação dirigidas ao público infantil, no Brasil, concentra-se, atualmente, nos canais fechados. No setor televisivo aberto, apenas o SBT[46] oferece programação dirigida às crianças. Nesse canal, são exibidos diariamente dois blocos no horário da manhã: "*Mundo Disney*", composto por séries de animação da multinacional estadunidense *The Walt Disney Company* e "*Bom Dia Companhia*", um programa brasileiro criado em 1993 num formato mais tradicional, com a participação de um apresentador, quadros de brincadeiras e séries de animação. Grande parte das séries animadas exibidas pelo SBT mantém parceria com a Matell, empresa multinacional de brinquedos[47]. A TV Brasil é a única TV pública que oferece programação dirigida a crianças e jovens, sendo essa composta por produções e coproduções nacionais (CARMONA, 2016).

Com o tempo, as audiências infantis foram migrando para a televisão por assinatura. No Brasil, atualmente, são 14 canais dedicados 24 horas às crianças e adolescentes: o canal *BabyTV*, direcionado às crianças com até três anos, cuja proposta é oferecer conteúdos audiovisuais sem a circulação de comerciais[48]; *Gloobinho*, *Nick Júnior*, *Disney Júnior*, *Discovery kids*[49] voltados ao público pré-escolar de até seis anos; *NatGeoKids*, *TV RáTimBum* e *Cartoon Network* estendem suas programações às crianças de até onze anos e *Disney Chanel*, *Niclelodeon* e *Gloob* dirigem-se às crianças até a fase adolescente. *Tooncast* e *Boomerang* são canais que apresentam reprises de séries de animação de época e dirigem-se à audiência familiar. Além

[46] O Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) é uma rede atual de televisão comercial aberta brasileira.

[47] A parceria com empresas de brinquedos e jogos, como as estadunidenses Hasbro e Mattel, dá direito à transmissão de desenhos animados baseados na linha de brinquedos e jogos fabricados pelas multinacionais.

[48] Em relação à publicidade, a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) determina que o tempo máximo destinado a obras publicitárias em cada canal de programação seja de 25% do horário da programação diária – sendo que, no horário nobre, a veiculação de publicidade é de no máximo 105 minutos em canais de conteúdo infantil e adolescente e de 90 minutos nos demais canais de programação.

[49] A Discovery Kids mantém parceria com a Hasbro, empresa multinacional de brinquedos.

da segmentação etária, a *The Walt Disney Company* criou, em 2009, o canal *Disney XD*, dirigido ao público masculino de oito a quinze anos, com programação voltada para temáticas de aventuras, super-heróis esportes, cujo protagonismo é exercido, majoritariamente, por grupos de meninos pré-adolescentes[50].

A maior parte dos canais fechados dirigidos ao público infantil é propriedade de conglomerados multinacionais estadunidenses de mídia. Entre os canais brasileiros, *Gloob* e *Gloobinho* são de propriedade da mesma empresa brasileira, a Globosat, do Grupo Globo, e o canal TV RáTimBum pertence à Fundação Padre Anchieta. Tais canais apresentam conteúdos audiovisuais de identidades culturais diferentes. A única a oferecer predominantemente produções nacionais é a TV RáTimBum, como exposto anteriormente. O canal *Gloob* apresenta uma gama de produções estrangeiras, de origem europeia e estadunidense, e algumas poucas nacionais; a TV *Gloobinho*, por sua vez, apresenta produções com maior diversidade cultural, sendo a maior parte de origem europeia, seguida por produções asiática, latina e estadunidense[51].

Como visto, os canais fechados dirigidos às crianças e adolescentes exibem, em sua grande maioria, produções estadunidenses e algumas estrangeiras de origem diversificada. No entanto, a Lei n. 12.485/ 2011 estabeleceu, para os canais de TV Paga, cotas por semana de conteúdo nacional[52] e com isso tornou obrigatória a veiculação de produções e coproduções nacionais em horário nobre nos canais infantis[53]. Tal iniciativa teve como objetivo aumentar a demanda por conteúdos nacionais, principalmente, aqueles relativos às produções independentes.

Nos diversos canais direcionados às crianças, gêneros e formatos[54] são combinados na elaboração dos conteúdos tanto para atender aos critérios de adequação ao público alvo, quanto

---

[50] Informações adquiridas nos sites oficiais de cada canal de televisão.

[51] Informações levantadas nos sites oficiais de cada canal de televisão.

[52] De acordo com a Lei n. 12.485/2011, os canais que exibem predominantemente filmes, séries, animação, documentários (chamados de canais de espaço qualificado) passam a ter a obrigação de dedicar 3 horas e 30 minutos semanais de seu horário nobre à veiculação de conteúdos audiovisuais brasileiros, sendo que no mínimo metade deverá ser produzida por produtora brasileira independente.

[53] Nos canais infantis, o horário nobre corresponde ao período de 11h às 14h e de 17h às 21h.

[54] Os gêneros, antes de categorizarem narrativas, ocupam um lugar exterior à obra a partir do qual o sentido da narrativa é produzido e consumido; os formatos, por sua vez, estão ligados aos modos de narrar que dão origem, nas suas mais diversas formas, a uma família de histórias (Martín-Barbero, 2015; Observatório Ibero-Americano da Ficção Televisiva, LOPES, 2016)

por questões industriais e estratégias de comercialização. O gênero que predomina nesses canais é o de ficção que se realiza através de diversos formatos: séries de animação, séries *live action*, telefilmes, teleteatros e telenovelas. Contudo, as séries de animação predominam em todos os canais infantis. Outros gêneros, como entretenimento e informação, apresentados em formatos de reality show, games show, documentários, entrevistas, videoclipes, dentre outros, veiculam com menor frequência nas telas da TV dirigidas às crianças.

As séries de animação são, portanto, o principal conteúdo audiovisual televisivo oferecido às crianças brasileiras. A serialidade caracteriza o formato pelo qual a animação é apresentada. Trata-se de narrativas fragmentadas e descontínuas, resultado tanto da forma de exibição da série, cujos episódios são apresentados separadamente, como da presença dos *breaks* comerciais os quais separam cada parte do episódio. Além da forma de apresentação, a serialidade produz mensagens descontínuas e fragmentadas apoiadas na intertextualidade. Com efeito, a compreensão só é alcançada por aqueles que compartilham a estrutura dos códigos do sistema de serialidade, isto é, conseguem integrar as partes distintas com o seu todo. Para tanto, o espectador precisa interagir com as narrativas, acionando os elementos vistos nos episódios anteriores a fim de reorganizá-los a partir das novas histórias. Por meio da prática intertextual, os espectadores fixam os tópicos centrais da série e os articulam com determinadas situações, episódios e com a própria série. Trata-se de uma atividade que exige memorização de longo prazo de aspectos importantes que deverão ser evocados em momentos oportunos (NESTERIUK, 2011).

Atualmente, as séries de animação direcionadas ao público infantil apresentam, em grande parte, cada episódio organizado em torno de uma história completa e autônoma com a repetição de elementos narrativos centrais. A compreensão da série como um todo fica condicionada apenas ao conhecimento da origem das histórias, geralmente exibidas nos primeiros episódios. A partir de uma estrutura básica, elementos variáveis são apresentados possibilitando variações em torno do seu eixo, como a chamada do protagonista para uma nova aventura a cada episódio ou a presença de novos personagens de hierarquia secundária. A partir desse formato, consegue-se atenuar a fragmentação e a descontinuidade, características da narrativa em série, e favorecer tanto a recepção por parte do espectador como a possibilidade, por parte dos canais de televisão, de exibir os episódios em qualquer ordem e inclusive reprisá-los (NESTERIUK, 2011).

Segundo Cruz (2006), numa animação, as histórias são tão importantes quanto as imagens, considerando que a junção das duas é que forma a narrativa. Ao levar em conta as imagens, há

na animação atual uma grande diversidade estilística. Para muitos artistas, a animação não deve ficar presa à representação imediata do “mundo real”; ao invés disso, deve explorar novos e infinitos modelos que incluam representações mais estilizadas. A animação limitada, elaborada nos anos 1940, também caracteriza o estilo atual da animação. São aspectos presentes nessa concepção técnica e artística, o uso econômico de imagens em movimento e a simplificação de desenhos e da pintura de personagens, cenários e objetos de cena. A pintura “apresenta uma estrutura mais chapada, com reduzidas variações em sua paleta de cores e em seu degradê”, próximas à estética contemporânea presente nas artes e no design (NESTERIUK, 2011, p. 51).

Na animação limitada, por exemplo, um personagem pode andar com poucos *frames* e, de forma cíclica, movimentar apenas as pernas sem dobrar os joelhos e sem mexer o resto do corpo ou mesmo pode ocorrer o reaproveitamento de uma sequência em inúmeras situações nas quais se modificam apenas partes do personagem como sua cabeça, suas roupas ou seus acessórios. Outra característica singular dessa concepção estilística é o uso expressivo da linguagem sonora e musical. “Trilhas sonoras dinâmicas e sofisticadas, aliadas a efeitos sonoros caricatos e diálogos ágeis e trabalhados garantem uma atmosfera sonora envolvente” que auxiliam na imersão do espectador na trama e no próprio universo da série e, ao mesmo tempo, ajuda a tornar imperceptíveis os truques visuais utilizados na economia de movimentos (NESTERIUK, 2011, p. 51).

Narrativas curtas, ágeis, de ação e diálogos rápidos entre personagens e planos, isto é, mais caricatos, com a duração de onze minutos, caracterizam, em geral, os episódios das séries de animação televisiva. Normalmente, são apresentados dentro de um programa com outras animações para cobrir uma janela de exibição. Cada episódio de onze minutos tem um *break* comercial. Os episódios mais longos, com vinte e dois minutos, são exibidos como um programa próprio, com três *breaks* comerciais. O conjunto de todos os episódios exibidos no período de um ano forma uma temporada que costuma ser composta de 26 episódios, e eventualmente, de 52 episódios (NESTERIUK, 2011).

No formato das séries de animação, a sequencialidade é garantida em cada episódio com uma estrutura dramática, geralmente do tipo mais clássica, organizada a partir da apresentação do mundo dado, isto é, da vida dos personagens e das condições iniciais da história; em seguida, o protagonista é chamado para a aventura ou para uma passagem pelo portal rumo a um mundo novo; a história e o conflito se desenvolvem provocando mudanças e acontecimentos

imprevistos e, por fim, a história se encaminha para as ações de desfecho as quais, geralmente, provocam uma mudança no protagonista (ZALCAMAN, 2016).

Segundo Fuenzalida (2008), além dessas características, as séries de animação trabalham com esquemas lúdico-dramáticos, isto é, modelos gerativos que estão na base criativa de muitos programas. Esses esquemas constituem formas de representação das crianças no interior do texto. De acordo com o estudioso, as narrativas atuais exibem representações simbólicas mais horizontais, isto é, são as crianças que aparecem exibindo seus próprios interesses e protagonizando suas atividades para alcançar seus desejos e metas.

O humor é o fio condutor das narrativas das séries de animação, uma linguagem capaz de convocar as crianças. No entanto, para além da dimensão humorística, Zalcaman (2016) afirma que é necessário que as narrativas despertem, nas crianças, diferentes emoções e aportem algo novo às suas concepções de mundo. Sem encerrar definitivamente toda a história, o importante é que uma animação seja capaz de deixar as crianças pensando...

4. METODOLOGIA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES E MULTIRREFERENCIAIS

Esta pesquisa realiza-se a partir de uma perspectiva de valorização da participação infantil, cuja metodologia é construída junto com as crianças as quais são vistas como atores sociais competentes (ALDERSON, 2005), com voz e ação, "[...] integradas nos processos de investigação onde participam em parceria, mais ou menos consolidada, com os adultos" (SOARES, 2006, p.26). Nesse sentido, um tema fundamental nesse tipo de pesquisa é o respeito pelo grupo pesquisado e pelas suas próprias visões e habilidades (ALDERSON, 2005). Trata-se, portanto, de uma pesquisa que se inscreve no marco da investigação qualitativa e participativa, a partir de uma abordagem que reconhece "[...] a infância como sujeito de cultura, produtora da cultura infantil" (ARROYO, 2015, p.16).

Segundo Alderson (2005) e Soares (2006), a participação infantil é um aspecto central para a definição de um estatuto social da infância no qual a sua voz e ação são aspectos indispensáveis. Trata-se, segundo as pesquisadoras, de uma questão social, política e científica emergente na atual sociedade. Compreender a participação infantil significa desenvolver esforços no sentido de construir um espaço de cidadania da infância, um espaço em que a criança está presente e faz parte da mesma, onde sua ação é levada em conta e considerada como indispensável para o desenvolvimento da investigação (SOARES, 2006).

Essa é uma abordagem que acentua o caráter qualitativo e interpretativo dos estudos assim como valoriza as competências das crianças. É também um processo de investigação desafiador, na medida em que a definição da arena de ação das crianças está diretamente ligada à questão de poder entre crianças e adultos e, especificamente, entre crianças e pesquisador, a qual tem ficado, tradicionalmente, nas mãos dos adultos. Nesse sentido, tal abordagem exige uma descentração do tradicional papel de pesquisador na direção de uma relação de mais parceria, cuja intervenção considera a voz e a ação das crianças.

No entanto, considerar a voz das crianças é um princípio que também merece atenção por parte do pesquisador, segundo Buckingham (2007). Para esse pesquisador, o fato de se oferecer ou construir junto com as crianças um fórum no qual suas vozes possam ser ouvidas, não significa que o investigador possa a partir daí assumir seus pontos de vista. A fala consiste, sobretudo, em uma prática social, constituída em espaços densamente trespassados por significações, cujas funções estão ligadas a diferentes intenções e interesses, identidades e poder social dos

interlocutores. Tais aspectos constituintes do processo discursivo devem ser levados em conta no processo de investigação.

Ademais, essa abordagem é também um desafio à criatividade e imaginação metodológica para a definição de estratégias e ferramentas que sejam capazes de rentabilizar a participação das crianças na construção do conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais (SOARES, 2006).

Segundo Alderson (2005) e Soares (2006), a investigação participativa abrange diferentes níveis de envolvimento das crianças, os quais incluem níveis iniciais, quando as crianças atuam em processos iniciados pelos adultos e exercem influência sobre os processos e os respectivos resultados; níveis mais elevados de participação, quando as crianças ajudam a planejar perguntas e coletar, analisar ou relatar provas, ou tornar os resultados públicos; e níveis superiores, quando as pesquisas são plenamente iniciadas e dirigidas por crianças.

De acordo com as pesquisadoras, a utilização de metodologias participativas exige da parte do pesquisador atenção e consciência para um conjunto de princípios éticos. Nesse sentido, a investigação com crianças deve ser pautada por uma relação de equilíbrio entre respeito, autonomia e proteção, na qual a ética de investigação é fundamentalmente informada pela concepção das crianças como um grupo social de direitos.

Construir uma relação ética de investigação com crianças, para além dos conceitos de alteridade e diversidade da infância, implica a consideração de princípios como a necessidade de as crianças compreenderem a proposta da pesquisa, seus objetivos, instrumentos metodológicos para recolha das informações e os modos de construção e divulgação do conhecimento resultante da investigação.

Tais princípios abrangem também a indispensabilidade de a criança compreender que a sua participação é voluntária e que tem toda a liberdade para recusar participar em tal processo ou desistir a qualquer momento. Da mesma maneira, considera-se um princípio ético discutir com a crianças quais as técnicas de pesquisa que elas consideram mais adequadas ou com as quais se sentem mais confortáveis para participar. O consentimento voluntário e informado das crianças na investigação é um pressuposto ético fundamental ligado ao direito de participação (ALDERSON, 2005; SOARES, 2006).

De forma integrada à perspectiva metodológica da participação infantil, esta investigação empírica foi construída de forma interdisciplinar com os estudos culturais latino-americanos da Comunicação. Trata-se de um campo que considera que os sentidos produzidos pelas crianças em suas interações com as mídias são construídos socialmente, de forma multimediada, num processo no qual participam diferentes instâncias como "[...] as próprias crianças dotadas de suas subjetividades, a família, a cultura do bairro, a religião, a escola e as próprias mídias e seus discursos internos" (OROFINO, 2008, p.124).

Os principais estudiosos desse campo, Martín-Barbero e Orozco Gòmez, deslocam "[...] a investigação dos processos comunicacionais dos meios para os espaços de produção de sentidos para compreender como os receptores se inter-relacionam com os conteúdos midiáticos nas práticas sociais" (GENEROZO, 2015, p.83). A recepção é, pois, compreendida de maneira dialógica, mediada pela cultura, como espaço de produção de sentidos, os quais são articulados e reincorporados às práticas sociais (GENEROZO, 2015). Trata-se, pois, de uma abordagem da comunicação como práticas sociais, do receptor como produtor de sentidos e do cotidiano como espaço principal da pesquisa.

Para Martín-Barbero, a relação comunicativa é composta por diferentes dimensões ativas e fontes de mediação, as quais intervêm no próprio processo comunicativo e em seus resultados (GÓMEZ, 2014). As mediações são, pois, "[...] espaços que possibilitam compreender as interações entre interlocutores e as articulações entre produção e reprodução dos significados sociais" (GENEROZO, 2015, p.84).

A partir do referencial teórico das mediações de Martín-Barbero, Orozco Gómez propôs estudar os processos de recepção, no campo empírico da pesquisa, usando as mediações como categorias de análise, compreendendo-as não como determinismos, mas como fontes de elementos que incidem de forma simultânea nos processos comunicativos. Fazem parte do modelo da múltipla mediação todos os fatores que intervêm no processo de interação, segundo Gómez (2012, p.64): "[...] venham de onde vierem, dos próprios sujeitos, da linguagem, do contexto, da classe social, da raça, da idade, da conformação individual, do momento histórico, da política, da economia, da educação, da situação, etc.". Analisam-se, a partir daí, segundo o pesquisador, os pesos específicos dessas mediações e como se conjugam para a produção de sentidos.

A partir do enfoque interdisciplinar do campo dos Estudos da infância e das crianças e dos Estudos culturais latino-americanos, foi realizado um estudo microssocial de cunho interpretativo dos modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. Trata-se de um estudo que visa compreender como um grupo de crianças, a partir de suas próprias práticas, culturas e ações no quadro das interações com outras crianças e com os adultos, interagem com as narrativas da mídia, especialmente as séries de animação (SARMENTO, 2015; CORSARO, 2011).

4.1 A pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de junho e dezembro de 2017. O espaço escolhido para o desenvolvimento da pesquisa com as crianças foi uma escola pública, de um bairro central de Belo Horizonte. A opção por uma instituição pública de ensino justifica-se pelo interesse em participar e construir interlocuções com os sujeitos desses espaços e ao mesmo tempo poder oferecer-lhes contribuições relativas aos conhecimentos elaborados na pesquisa. Interessou-me também investigar um grupo de crianças pertencente às camadas sociais mais populares.

A escola escolhida para a realização da investigação integra o sistema público estadual de ensino de Minas Gerais e localiza-se na região centro-sul de Belo Horizonte. Trata-se de uma escola pública bastante reconhecida, entre as famílias, por sua qualidade de ensino. Construída no início do século XX, atualmente oferece a etapa do ensino fundamental a cerca de 1500 alunos. Localiza-se em frente a uma grande praça na qual muitos professores desenvolvem atividades pedagógicas com as crianças. Esse espaço também foi aproveitado para a realização de uma oficina durante a pesquisa de campo. Segundo a diretora, a escola não pertence a uma comunidade, mas a várias, pois as crianças moram em diferentes bairros, uns mais próximos, outros bem distantes. Também por esse motivo, a maioria se desloca por meio de transporte escolar financiado pelas próprias famílias. Ainda de acordo com a direção, as comunidades atendidas pela escola apresentam perfis socioeconômicos distribuídos entre os segmentos baixos e médios.

Figura 32 - Imagens da parte frontal e interior da Escola Pública na qual foi realizada a pesquisa

Fonte: Imagens da internet.

O auditório da escola estava em reforma e por isso os espaços para a realização das atividades foram a sala de aula das crianças e outras salas que se encontravam disponíveis no horário da tarde. Trabalhamos também na sala da coordenação pedagógica e na biblioteca da escola. Para além desses espaços, estivemos na praça em frente à escola e no cinema de um shopping a três quadras da escola.

Rita Ribes Pereira nos alerta, indagando-nos se a escola como um campo de pesquisa não contribui para reafirmar à exaustão que lugar da criança é na escola, cristalizando assim sua condição de aprendiz (PEREIRA, 2015). Esse é um dos riscos que essa opção acarreta, entretanto, a escolha da escola como o lugar da pesquisa leva em conta outros significados também atribuídos à escola. Trata-se de um espaço polissêmico, no qual grupos de crianças, de uma mesma geração e inseridos no mesmo contexto social, participam de diversas rotinas culturais, realizando trocas, construindo modos de relacionamento, compartilhando ideias, emoções e significados.

A escola é também um local de apropriação das mídias, como afirma Orofino (2008), isto é, um espaço no qual as crianças, durante inúmeros encontros e experiências no cotidiano da escola, trocam, discutem e confrontam os referentes midiáticos, os quais carregam para além dos momentos em que estão diretamente envolvidas com as telas. Ademais, a escola é um espaço considerado de proteção e segurança para as crianças e suas famílias. Solon, Costa e Rosseti-Ferreira (2008, p.209) consideram que “[...] em nossa cultura, crianças não são acostumadas a se comunicar com adultos não-familiares em situações individuais” e, nesse

sentido, o espaço escolar não só oferece segurança para a participação infantil na investigação, como também oferece segurança ao pesquisador que pode contar, nesse espaço, com o apoio institucional e a abertura de canais de diálogo com a comunidade escolar para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de crianças de nove e dez anos, estudantes do 4º ano no turno vespertino. A escolha por esse grupo etário justifica-se pela percepção de que as pesquisas, no Brasil, relativas às cultura da infância são predominantemente ligadas ao grupo etário da educação infantil. Portanto, com o objetivo de conhecer e compreender as ações e significados construídos por um grupo de crianças mais velhas, em especial, as relações dessas crianças com as narrativas das séries de animação, suas escolhas, seus modos de interagir e produzir sentido no contexto de suas experiências cotidianas, optou-se por uma pesquisa com crianças entre nove e dez anos. Não se trata de uma escolha que teve como critério as competências das crianças em áreas como a linguística ou níveis de letramento desejáveis, nem mesmo de maturidade das crianças, porque se entende que as estratégias metodológicas devem ser capazes de rentabilizar a participação das crianças a partir de suas próprias habilidades, levando em conta o momento de desenvolvimento no qual se encontram.

4.1.1 A entrada

O primeiro encontro com a direção da escola ocorreu no mês de abril de 2017. Com uma carta de apresentação na qual estavam expostos, de forma breve e descritiva, o tema, os objetivos e as estratégias metodológicas da pesquisa, iniciamos uma conversa que se pautou pelo interesse e pela motivação com relação à proposta investigativa. Segundo a diretora, a escola é o espaço da pesquisa e os professores da escola gostam da interlocução com outros espaços do conhecimento como a Universidade. A direção se prontificou em apresentar a pesquisa às professoras do 4º ano, com o objetivo de verificar qual delas teria o interesse de me receber em sala para um trabalho que se desdobraria em vários encontros com as crianças, durante o ano, no horário regular das aulas.

Aguardei com certa expectativa até o meu retorno à escola no início de junho. No entanto, fiquei surpresa ao perceber que a diretora não havia apresentado às professoras a proposta da pesquisa. Quando cheguei, ela me levou a uma sala de 4º ano, pediu licença à professora, levando-a até o corredor para uma conversa somente entre as duas. Depois de um breve período de tempo,

avistei a professora consentindo com um gesto de cabeça ao que a diretora solicitava. Foi assim que ingressei na sala de aula pela primeira vez.

A professora, que gentilmente me recebeu, conheceu naquele momento, junto com as crianças, a proposta da pesquisa que iria desenvolver com elas durante aquele ano. Identifiquei-me para as crianças como aluna do curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e que estava ali para desenvolver uma pesquisa de campo. Apenas uma me perguntou se eu era professora, respondi apenas que sim, sem discorrer sobre a minha atuação profissional como docente. Tinha como objetivo construir uma relação mais horizontal com as crianças e claramente orientada para a pesquisa. Segundo Leite (2008), a construção de um diálogo e uma parceria com a criança implica, de antemão, buscar meios de minimizar as relações desiguais de poder adulto-criança, já que essas são inegáveis ou mesmo inevitáveis. Para a pesquisadora, a forma como nos apresentamos para as crianças acentua ou diminui as tensões de poder. Nesse sentido, apresentar-me como aluna da universidade foi uma forma de me aproximar mais das crianças-alunas. No entanto, Leite (2008) adverte que o "identificar-se" diz respeito não apenas a apresentar-se formalmente, nomear-se, mas, sobretudo, à forma como nossas ações dizem de nós para as crianças.

Preocupava-me, também, o fato de me considerarem, tanto as crianças como os profissionais da escola, uma segunda professora que poderia inclusive substituir outros profissionais da escola em suas eventuais ausências, algo que ocorre de forma mais comum, na escola, com os estagiários de graduação. Contudo, as crianças me trataram, desde o início, pelo nome, reconhecendo-me no papel de aluna-pesquisadora, assim como a escola, principalmente a professora, o fizeram, não só reconhecendo, mas, sobretudo, apoiando a realização de todas as etapas da pesquisa com as crianças. Nesse sentido, nenhuma tarefa pedagógica me foi solicitada, a exemplo de acompanhar crianças em suas atividades escolares e nenhuma substituição de professores por menor tempo que fosse. Fiquei até o último dia de aula com as crianças e durante todo esse tempo a escola garantiu-me os espaços para a pesquisa, além dos tempos para todas as atividades no horário regular das crianças, os quais foram combinados diretamente com a professora. Tive trânsito livre na escola para acessar as pessoas e os materiais necessários para a realização das entrevistas e das oficinas.

Elenquei alguns itens sobre a pesquisa os quais considerei importantes para consubstanciar a minha fala com as crianças e com a professora no primeiro dia de encontro. Depois de me apresentar, falei sobre o tema da pesquisa e busquei explicar com mais clareza para as crianças

o que são as culturas da infância, "*o que vocês produzem e como produzem os conhecimentos, significados, valores no dia a dia com os colegas, familiares, professores e com a mídia".* Relatei que "*o trabalho é voltado para o estudo do universo dos desenhos animados da TV: quando, como, o que assistem, do que gostam e do que não gostam, como interpretam os desenhos animados que assistem*". Disse a elas que o objetivo era *"conhecer melhor as crianças, as suas experiências na infância, especialmente com a mídia da TV"* e que "*a pesquisa envolve entrevistas, conversas, observação, oficinas."* Conclui a primeira conversa, dizendo às crianças que "*para participar desses momentos da pesquisa é necessário que elas queiram. Para isso, precisariam, voluntariamente, consentir suas participações juntamente com as famílias*". Esse consentimento inicial, protocolado por meio de uma carta de aceite, não dispensa o consentimento ao longo da pesquisa. Esse princípio foi informado às crianças de maneira que elas entendessem que poderiam se manifestar, caso quisessem não mais participar da pesquisa, em qualquer uma das etapas de sua execução. De acordo com Leite (2008, p.123), "as ações junto às crianças devem ser logo de início, pelo menos centradas na opção, no desejo, no querer participar por parte delas". Tais ações não só informam sobre as relações de poder, mas também sobre uma abordagem ética do tema.

As crianças ouviram atentas e participaram da conversa. Uma relatou: *"eu gosto é de anime"*, em seguida, uma criança me perguntou se o que eu faço é o mesmo que pesquisar no *Google*. Disse a ela que a diferença é que a minha pesquisa se faz estudando muitos materiais, observando e registrando com oficinas, atividades... Outra interveio: "*A minha mãe disse que precisamos ter amigos reais e não virtuais*". No grupo, apenas uma criança ficou debruçada sobre a mesa, demonstrando não ter interesse na conversa.

Dois dias após a minha entrada, entreguei a carta de aceite[55] para a direção, a coordenação e a professora conferirem os termos e a autorizarem para ser entregues às crianças. Feito isso, distribuí a carta a cada criança, explicando que deveriam ler junto com os familiares, manifestando sua vontade de participar ou não. Aproveitamos o momento para conversar um pouco mais sobre a pesquisa.

Na data marcada, a maioria das crianças devolveu a carta de aceite, sendo que quatro devolveram dias depois. Das 32 crianças da classe escolar, 27 optaram por participar, sendo 17 meninos e 10 meninas. Para garantir a confidencialidade das informações relativas às crianças,

[55] Cf. apêndice.

isto é, a preservação de suas identidades e imagens - outra importante questão ética na pesquisa com crianças - foi sugerido a elas que escolhessem um nome com o qual gostariam de ser reconhecidas na pesquisa, para efeito de registro. É comum em jogos simbólicos infantis, as crianças se identificarem por meio de personagens midiáticos, artísticos ou mesmo realizar troca de nomes entre pares, por isso receberam essa sugestão como uma brincadeira, fizeram muita algazarra e, sem dificuldades, logo apresentaram seus nomes fictícios. Nomes de jogadores de futebol, artistas e personagens midiáticos fizeram parte do rol de nomes que as crianças escolheram. Entretanto, os nomes mais escolhidos foram aqueles referentes a amigos e familiares que mais apreciam.

Solicitei à professora que, durante a reunião de pais e mães das crianças, agendada para a entrega de boletins, pudesse apresentar a eles a pesquisa. Ela concordou e achou que seria interessante esse momento de apresentação e esclarecimentos. No dia previsto, após a abertura da reunião, falei sobre o tema, os objetivos, as etapas que iríamos desenvolver e as questões éticas relativas à participação das crianças. Não fizeram perguntas, porém demonstraram aprovação com gestos faciais. Uma mãe, ao final da reunião, me procurou para dizer o quanto era importante essas atividades na escola e o quão seu filho estava motivado para participar da pesquisa.

Manuela Ferreira[56] (2010) considera que a reflexividade é uma ação fundamental nas pesquisas com crianças. Trata-se de uma ação permanente de questionamento das práticas de investigação e dos processos de construção de conhecimento, os quais envolvem a análise crítica dos obstáculos epistemológicos suscitados pela apreensão da categoria social da infância. Nesse sentido, pesquisas com crianças exigem, segundo a pesquisadora, uma reflexividade metodológica sempre inacabada (apud LEITE, 2008).

4.1.2 As trajetórias metodológicas da pesquisa

Com o objetivo de compreender os modos de interação de um grupo de crianças com as narrativas das séries de animação e os sentidos produzidos por elas nesse processo, foram elaboradas algumas estratégias metodológicas, as quais envolveram a observação participante, a entrevista com as crianças e as oficinas. Essas atividades de campo foram desenvolvidas no

[56] FERREIRA, Manuela. “Branco demasiado” ou ... reflexões epistemológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S de. (org.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.143-162

período de sete meses e totalizaram 62 encontros, sendo que nas primeiras semanas, as visitas à escola ocorreram diariamente e no decorrer da pesquisa, duas vezes por semana. A observação participante na sala de aula ocorreu durante as duas primeiras semanas. Nesse período, assisti às aulas com as crianças, com o objetivo de conhecê-las e de construir uma relação de proximidade, aceitação, segurança e confiança (GOMES, 2012). Foi um período também reservado para que as crianças se manifestassem com relação à participação na pesquisa. A observação participante foi também um recurso metodológico adotado durante as demais atividades, necessária para a prática da reflexividade na pesquisa com crianças.

Entre os meses de junho e julho, foram realizadas as entrevistas com as crianças. Em agosto, reiniciamos os trabalhos com a devolutiva das informações recolhidas nas entrevistas. Durante os meses de setembro, outubro e dezembro, diferentes oficinas foram desenvolvidas com as crianças, as quais envolveram atividades como assistir às séries de animação, debater, refletir, avaliar e produzir, com uso de registros escritos, desenhos, filmagens e técnicas dramáticas.

Nesses espaços/tempo de encontros, as linguagens – verbal, gestual, teatral, corporal – e a imaginação ocuparam o espaço central e as crianças, com seus recursos narrativos e formas situadas de discursos, significaram suas experiências. De acordo com Sarmento (2015), é fundamental considerar, como caminhos de pesquisa, as vozes múltiplas das crianças que falam com o corpo, com o movimento e com os desenhos que elaboram. As expressões das crianças envolvidas nas pesquisas nos dão pistas sobre suas maneiras de ser e agir, suas formas de experienciar o mundo e de significá-lo (LEITE, 2008).

4.1.3 As entrevistas

Apresentei às crianças um planejamento com as atividades que desenvolveríamos durante a pesquisa. A primeira delas, as entrevistas, foram organizadas de acordo com alguns critérios, sendo o primeiro, a participação das crianças em pequenos grupos, com o objetivo de criar oportunidades para que todas pudessem falar e ser ouvidas pelos colegas, sem se cansarem pela extensão do tempo. Com essa organização, nove grupos foram formados e suas saídas da sala de aula foram planejadas para determinados dias da semana, buscando com isso minimizar os efeitos da interrupção do fluxo de trabalho da professora com as crianças. O segundo critério, foi a garantia da presença de meninos e meninas em cada grupo e, o último, o término das entrevistas no período anterior às férias das crianças. A partir desses critérios, as entrevistas foram realizadas em grupos de três crianças, compostos por dois meninos e uma menina. A

entrevista coletiva mostrou-se ser uma estratégia metodológica muito interessante para as crianças, pois, nos pequenos grupos, muitas se apoiaram nas respostas das outras para relembrar, imaginar, compartilhar ou confirmar, permitindo assim que cada uma aprimorasse o seu próprio texto.

O roteiro da entrevista[57] foi construído a partir do enfoque global da audiência, com o objetivo de identificar as diferentes dimensões ativas e fontes de mediação que intervêm no processo de produção de sentidos dos referentes televisivos. Especificamente, buscou-se apreender, nas experiências cotidianas das crianças, que fatores atravessam, interferem e ajudam a configurar o processo de recepção; como as diferentes comunidades de apropriação e interpretação, a família e a escola, participam desse processo; como as matrizes culturais desse grupo de crianças ajudam nos processos de interação midiática; quais são as rotinas das crianças com relação à TV, suas escolhas e motivações relativas às séries de animação.

A entrevista, semiestruturada foi organizada em quatro blocos temáticos, a saber, a criança no seu cotidiano; a criança e a TV; a criança e a programação da TV; a criança e os desenhos animados. Tal organização permitiu que conversássemos, de forma mais espontânea, dentro da proposta de cada tema. As entrevistas, realizadas em uma sala de aula que ficava constantemente vazia no horário da tarde, foram filmadas por meio de uma filmadora apoiada em tripé e gravadas pelo celular. As crianças ficaram muito entusiasmadas com a filmadora, não tanto pelo recurso tecnológico, mas pela possibilidade de serem filmadas e de se verem na tela. Algo que as remetia, constantemente, às suas experiências interativas com as mídias.

Foram nove grupos de crianças entrevistadas, sendo que cada grupo apresentou desafios diferentes. Com determinados grupos, foi necessário realizar as perguntas de forma mais diretiva e pormenorizada para alcançar as informações de que necessitava. Com esse direcionamento, as respostas das crianças ficaram bem circunscritas e curtas, sem desenvolvimento de ideias para além do que objetivamente estava sendo perguntado. Nesse momento, considerei que uma roda de conversa poderia ter sido mais interessante, com uma condução menos apoiada no entrevistador e mais apoiada no próprio grupo de crianças, o qual sustentaria a conversa. Nesse sentido, a partir de uma temática, sem intervenção ou com intervenção mínima do entrevistador, as crianças espontaneamente conversariam. É possível

[57] Cf. apêndice.

que por meio dessa estratégia, aspectos não previstos no *script* poderiam ser revelados, trazendo à tona outros elementos que circulam no universo da cultura infantil.

Em alguns grupos, precisei ser mais formal com as crianças, pois senti que, além de não estarem considerando o propósito da atividade, algumas delas estavam transgredindo regras de convívio com seus pares. Nessas situações, tornei a entrevista mais séria, mais formal e o grupo reagiu não só participando melhor da atividade como, também, interagindo com os pares. Em alguns momentos, a entrevista parecia mais uma conversa entre eles. Portanto, as entrevistas foram conduzidas de forma particular com cada grupo: quando o grupo era bem informal e bastante distraído, formalizava mais a situação para não precisar chamar a atenção das crianças em momento algum; quando o grupo era sério e muito formal, distraia-me mais com eles durante a entrevista.

Em alguns momentos, percebi que as respostas que as crianças davam no grupo não era uma tarefa fácil para elas: umas esperavam de certa forma a aprovação dos colegas com relação ao que era dito; outras davam respostas iguais aos dos colegas. O olhar das crianças também traduzia alguns sentidos, a exemplo de algumas que buscavam expressar com o olhar "*eu sou capaz de fazer isso*" ou *"tenho isso*". Também havia um receio entre algumas crianças na hora de relatar no grupo os tipos de brincadeiras que vivenciavam ou os desenhos animados que mais assistiam. Tal sentimento era mais compartilhado entre os meninos.

O diálogo com as crianças foi ganhando forma e sentido durante a interação com elas no decorrer das entrevistas. Às vezes, uma fala precisava ser corrigida ou modificada no momento em que as crianças respondiam às perguntas. Uma situação como essa ocorreu quando perguntei às crianças quantas televisões elas tinham em casa:

> **Pesquisadora**: E agora, vamos falar de televisão. Quantas televisões você tem na sua casa?
> **Gabriela:** Tem mais de uma, porque em cada quarto tem uma.
> **Pesquisadora**: São quantos quartos?
> **Gabriela**: São cinco quartos.
> **Pesquisadora**: São cinco quartos, cada um com uma televisão?
> **Gabriela**: Ah e tem na sala também.
> **Pesquisadora**: E você, Francisco? Quantas televisões têm na sua casa?
> **Francisco**: Seis.
> **Pesquisadora**: Onde elas ficam?
> **Francisco:** Na cozinha, na sala, no quarto, no quarto do meu irmão, da minha irmã, no banheiro.
> **As crianças do grupo indagaram**: "no banheiro?"
> **Francisco**: No banheiro não...

Tais respostas, para além da importância que atribuem à mídia e à tecnologia televisiva, poderiam estar sendo construídas para demonstrar o potencial aquisitivo de suas famílias em relação ao aparelho de TV. Percebi que algumas crianças estavam ficando constrangidas e outras motivadas a construírem respostas na mesma direção. A partir dessa situação gerada e constituída nas interlocuções com os grupos, a pergunta foi refeita no sentido de abordar as crianças numa outra perspectiva: ao invés de "*quantas televisões*", a pergunta passou a ser "*onde fica a TV na sua casa*?".

As informações recolhidas com as crianças permitiram que fossem elaboradas três categorias de análise sobre os modos como as crianças interagem com as séries de animação: o cotidiano multimediado e multitela das crianças; usos e modos de interação com a mídia televisiva e as séries de animação na TV: as escolhas e motivações das crianças.

Devolutiva da entrevista

A etapa seguinte à entrevista foi a devolutiva das informações recolhidas com as crianças, particularmente, relacionada aos modos como as crianças da pesquisa assistem e interagem com as séries de animação veiculadas na TV. Tal atividade configura-se como um momento não só de compartilhamento dos resultados parciais, mas também de (re)significação das informações pelo grupo. Esse foi também um momento em que alguns conceitos foram apresentados às crianças como o que é animação, a diferença entre os tipos de animações e entre desenhos animados e programas com atores reais – *live action*. O grande desafio da devolutiva foi traduzir as informações recolhidas em conhecimentos válidos para as crianças, pois mesmo se tratando de uma investigação participativa, na qual as vozes e as ações das crianças são consideradas, trata-se de uma participação circunstanciada por um *script* elaborado e conduzido pelo pesquisador em torno de questões relativas ao objeto de estudo da pesquisa. Portanto, a pergunta que conduziu o planejamento da devolutiva foi "que informações sobre as crianças e suas experiências devem ser selecionadas e tratadas, na devolutiva, de modo a valorizar não só a participação das crianças, mas, sobretudo, os conhecimentos e informações sobre seus mundos e suas culturas?".

A professora reservou duas horas, no horário regular de aula, para a realização da atividade, a qual foi preparada em formato de apresentação, com uso de recursos multimídia – computador, projetor multimídia e caixa de som – e desenvolvida na sala de aula. Intitulada como *O universo televisivo das crianças da pesquisa*, a atividade foi iniciada com uma conversa com as crianças

sobre as etapas da pesquisa desenvolvidas até aquele momento - entrevista, transcrição, tratamento das informações e apresentação dos resultados parciais - e sobre o objetivo daquela atividade tanto para a pesquisa como para o grupo.

Figura 33 - Devolutiva da entrevista com as crianças

Fonte: Arquivos de imagens da pesquisa.

A etapa seguinte foi a apresentação dos nomes fictícios que elas mesmas escolheram para ser identificadas na pesquisa. Tratei esse momento como um momento de criação e de identificação com algo ou alguém que para elas é muito significativo. Apareceram nomes comuns, apelidos, sobrenomes, nomes de ídolos do futebol, de novelas e de personagens de séries e filmes. Nessa parte, as crianças foram se identificando com os nomes, levantando a mão para dizer quem tinha escolhido tal nome. Essa foi uma etapa interessante, as crianças se interessaram em ouvir os nomes dos colegas e se divertiram ao se identificarem com seus próprios nomes. No momento seguinte, foi apresentado um pequeno trecho editado das gravações das entrevistas em que as crianças aparecem no vídeo. Foi um momento em que ficaram muito atentas, algumas envergonhadas, ao mesmo tempo que acharam engraçado se verem na tela.

No momento seguinte, expus a elas o que seria uma animação com desenho animado e a diferença entre uma animação e a produção com atores reais. Mostrei exemplos de programas que elas haviam citado durante a entrevista e que havia também produções que combinavam atores reais com animação. Nesse momento, Francisco, uma das crianças da pesquisa, deu um exemplo de um filme que seria exibido na TV nesse formato e outras crianças disseram que a

série *Detetives do Prédio Azul* também combinava atores reais e animação. Quando foi apresentada às crianças a informação de que elas acessam seus programas preferidos mais pela tela da TV e, em seguida, pela tela do celular, houve um burburinho, indicando certa contestação. Quando mencionei a tela do celular, muitos falaram "*eu", "eu*", como se estivessem votando no celular.

Em seguida, apresentei os dados que falam do tempo diário das crianças diante da TV – de duas a sete horas diárias -, no entanto, não houve por parte das crianças nenhuma problematização sobre essa informação. Algumas quiseram se manifestar para dizer que ficam muito tempo diante da TV. Nesse momento, a professora interveio e falou um pouco, com um tom preocupante, sobre os hábitos de ficarem muitas horas diante da TV, mas as crianças não sentiram ou perceberam isso como uma problematização. Em seguida, apresentei as atividades que mais faziam nos finais de semana que, de certa forma, contribuem, para diversificar as rotinas das crianças para além do uso da televisão. Reagiram com mais animação quando ouviram sobre os passeios nos parques, shopping, cinema, sorveteria e mais ainda quando falei em jogar videogames. Na etapa seguinte, disse às crianças que algumas delas preferem assistir mais TV nos finais de semana e algumas reagiram com um UHHHH. Durante quase toda apresentação, as crianças, quando se viam representadas ou quando viam algo que estava relacionado às suas escolhas, levantavam a mão de forma enfática para dizer que elas compartilhavam daquilo que estava sendo exposto.

Quando apresentei os programas de televisão de que mais gostam - os nomes e as imagens -, elas vibraram e gritaram "*eu, eu".* Os critérios que as crianças usam para escolher as séries de animação preferidas e indicar aquelas das quais não gostam foram também apresentados. As crianças participaram desse momento, mais uma vez, levantando as mãos. Nesse quadro, é interessante perceber que os critérios são construções subjetivas, situadas social e culturalmente. Nesse sentido, o mesmo critério que agrada umas crianças pode desagradar outras, a exemplo do *Pica Pau*, um personagem encrenqueiro, cuja personalidade, para umas crianças, torna o desenho mais engraçado, para outras, torna-o enfadonho. Ser um desenho com ações repetitivas é um critério que agrada algumas crianças e não agrada outras. Quando um desenho é para crianças pequenas, isto, a princípio, não agrada algumas crianças ou muitas delas.

Figura 34 - Slides apresentados durante a devolutiva da entrevista

Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa

Com o objetivo de mostrar o quanto elas transformam aquilo que veem e escutam, criando e recriando os conteúdos que assistem na TV, uma das últimas partes da apresentação contemplou a inspiração que as animações oferecem aos modos de brincar vivenciados por elas. Em seguida, foram apresentadas as séries preferidas do grupo, segundo a pesquisa. Esse foi outro grande momento de agitação e comemoração que as crianças demonstravam quando ouviam os nomes dos seus desenhos preferidos.

Ao final, foi apresentado o quadro "*... e se na minha casa não tivesse TV*". Essa proposta foi feita durante a entrevista, com o objetivo de motivá-las a imaginar uma vida sem TV, uma pergunta que também permite perceber o valor da TV no cotidiano das crianças. Naquele momento, pedi às crianças que ouvissem suas próprias ideias. Fizeram isso com muita atenção e riram de algumas delas. Nem o abre e fecha da porta da sala de aula tirou o foco das crianças na hora em que eu estava lendo as ideias de cada uma.

Ao fim da apresentação, disse às crianças que esperava que aquela atividade tivesse sido interessante. Imediatamente, Tanque B, uma das crianças da pesquisa, disse *"Demais*". Para finalizar o encontro, apresentei um pequeno episódio da série infantil brasileira "*Que monstro te mordeu – Quase normal"*. Falamos um pouco sobre as técnicas empregadas na produção da série a qual foi construída com personagens humanos interagindo com bonecos e concluímos a devolutiva.

Considerei esse como um momento alto da pesquisa, muito agradável por estar falando para as crianças sobre o mundo delas a partir do que elas próprias disseram. Considerei também que a apresentação seguiu uma linha coerente com o que foi selecionado e a forma como foi apresentada, manteve as crianças interessadas o tempo todo.

O acesso das crianças às informações da pesquisa, oferecidas por elas próprias, as quais contemplam um pouco de suas culturas, contribui para afirmar o quanto suas escolhas, suas opiniões e suas ações têm valor e importância. Ao mesmo tempo que fortalece o grupo em torno de um conhecimento comum sobre o seu próprio universo, tal iniciativa permite que cada participante se considere importante, porque todos são contemplados em suas respostas, isto é, todas as respostas têm valor.

4.1.4 As oficinas: espaços de narrativas

O planejamento e o cronograma das oficinas foram apresentados às crianças no mês de setembro após a devolutiva das entrevistas. Tais atividades envolveram as crianças em níveis de participação mais elevados. As crianças puderam se organizar, espontaneamente, em grupos, respeitando o limite de cinco integrantes, e escolher as séries de animação com as quais gostariam de trabalhar, produzindo narrativas gráficas e audiovisuais.

Figura 35 - Folder elaborado para as crianças com informações relativas ao início das oficinas

Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa

As oficinas foram desenvolvidas com o objetivo de compreender os sentidos que as crianças constroem em suas interações com as narrativas das séries de animação. De acordo com Bakhtin

(2018, p.364), “[...] o sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e contatando com o outro, com o sentido do outro; entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessa cultura”. Para o estudioso, qualquer tipo genuíno de compreensão é ativo, responsivo, isto é, contém o germe de uma resposta. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no seu contexto correspondente (BAKTHIN, 2018).

Toda compreensão envolve uma avaliação, um posicionamento moral, nos termos de Bruner (1997). Compreensão e avaliação são ações inseparáveis, pois são simultâneas e constituem um ato único e integral. “O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições” (BAKTHIN, 2018, p.378). No entanto, apesar dessas posições determinarem, em certa medida, a avaliação do sujeito da compreensão, elas mesmas não são imutáveis: “sujeita-se à ação da obra que sempre traz algo novo”. Para Bakthin (2018), o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus próprios pontos de vista. No ato de compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é sempre a mudança mútua e o enriquecimento.

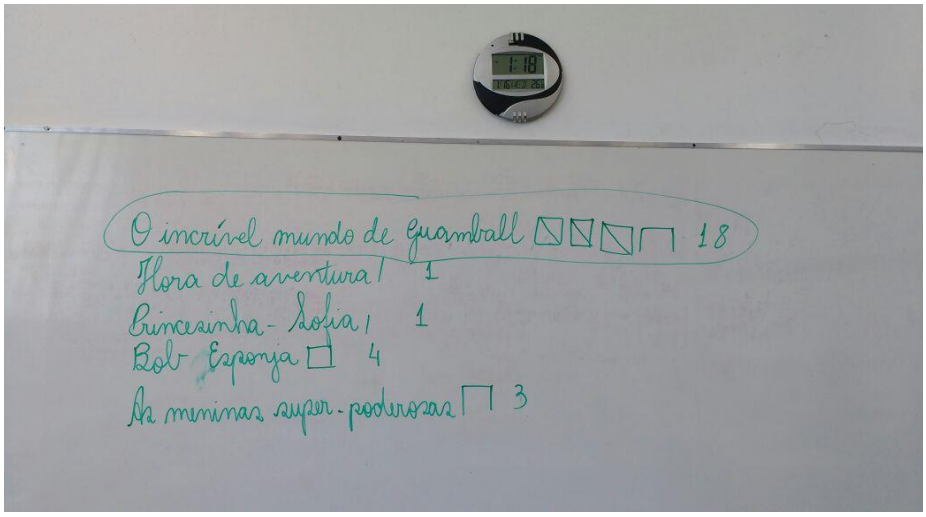
Ainda com relação à produção de sentidos, Bakthin (2018) e Kishimoto (2007) consideram que a interação é a realidade fundamental da linguagem. Ao interagir, as crianças compartilham sistemas simbólicos para comunicar diferentes tipos de significados e construir uma compreensão prática que se expressa na regulação da interação social (BRUNER, 1997). Segundo Bakthin (2018), o dialogismo interacional desloca o sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico. A produção de sentido, portanto, não é um ato individual; é um ato dialógico, um ato social.

Em síntese, é na interação que o sentido pode ser estabelecido, isto é, quando são levados em conta os nexos que se criam nas circunstâncias do diálogo. Nessa perspectiva, o sentido não “está no texto, não é dado pelo texto, mas é coproduzido pelos interlocutores a cada ‘acontecimento’ discursivo de uso da língua” (COSTA VAL; VIEIRA, 2005, p.38). Segundo Costa Val e Vieira (2005), são elementos constitutivos do sentido: o contexto histórico-cultural - o fato de os interlocutores pertencerem ao mesmo contexto histórico possibilita partilharem os conhecimentos, crenças, e valores necessários à compreensão -, a situação de interlocução – o ambiente físico e as circunstâncias onde se dá a interação - e os interlocutores, pois os participantes de uma interação verbal entram no jogo interlocutivo com os conhecimentos de

que dispõem sobre o mundo, sobre o assunto do qual falam, leem, ouvem ou escrevem, os quais lhes permitem inferir os não-ditos, os pressupostos e subtendidos. As intenções e os objetivos, as disposições e as expectativas dos interlocutores também são relevantes na produção de sentidos, assim como as imagens mentais que fazem de si mesmos e do outro interlocutor e das suas relações naquelas circunstâncias. Nesse sentido, as oficinas constituíram-se como espaços de interação, dialogia e produção cultural, nos quais se buscaram apreender as relações, apropriações e significações que as crianças construíram durante as atividades com as narrativas das séries de animação.

A primeira oficina foi um reconto escrito de um episódio da série de animação, exibido no canal Cartoon Network, "*O incrível mundo de Gumball"*. Foram exibidos o episódio da série, "*A origem – parte 1 e parte 2"* e o "*O estacionamento*". A exibição ocorreu na sala de aula, com o uso de equipamento multimídia – computador, projetor multimídia e aparelho de som. Após a exibição, as crianças realizaram o reconto de um dos episódios por escrito, em folha própria distribuída para tal fim. Essa atividade foi realizada na praça que fica em frente à escola. Como se trata de um espaço grande, delimitamos, por segurança, um perímetro para que elas pudessem circular mais à vontade e escolher o local para a produção do texto. A atividade foi realizada individualmente, com a possibilidade de produzir ou não ilustrações, conforme o desejo de cada uma.

Figura 36 - Registro no quadro do nome da animação mais votada pelas crianças



Fonte: Imagens do arquivo da pesquisa

Figura 37 - Oficina de produção de texto na Praça

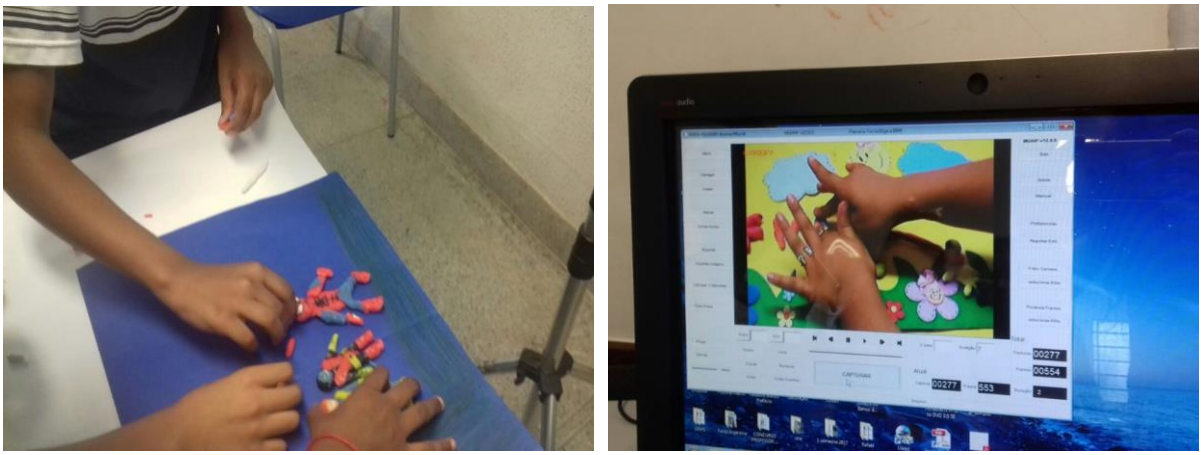
Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa

A segunda oficina envolveu as crianças mais diretamente no planejamento e na produção das atividades. As crianças se organizaram em pequenos grupos para trabalhar, especificamente, com uma série de animação. A atividade envolveu, num primeiro momento, assistir a um episódio de animação, debater, refletir e avaliar a narrativa. Em seguida, as crianças planejaram uma produção audiovisual sobre a série que assistiram. Poderia ser uma releitura do episódio, um debate sobre a história e os personagens ou uma dramatização. As crianças escolheram o gênero, a exemplo de entrevistas com os personagens da série e teleteatros, elaboraram o texto oralmente e organizaram o figurino. Montei, com as crianças, um pequeno estúdio na sala de aula que estava disponível para os nossos trabalhos. Como se tratava de um produto audiovisual, expliquei para elas que poderíamos usar a técnica de efeitos especiais com o *Chroma key*[58], para tornar o produto mais criativo. Nesse sentido, editaria os filmes, colocando um cenário de fundo da escolha delas, contextualizando o tema que estava sendo apresentado. Após esse combinado, forramos a parede da sala com tecido verde e equipamos o ambiente com filmadora e tripé, computador, projetor multimídia e caixa de som. No entanto, a sala de aula era bastante iluminada, não havia cortinas e por isso foi difícil o controle da luz na hora das gravações, o que prejudicou a edição final dos produtos audiovisuais das crianças. Em algumas delas, desistimos do *Chroma Key*. Após cada oficina, as crianças assistiram ao filme que haviam produzido, comentaram e avaliaram o trabalho.

[58] Chroma key é uma técnica de efeito visual que consiste em colocar uma imagem sobre a outra através do anulamento de uma cor padrão, como, por exemplo, o verde ou o azul. É uma técnica de processamento de imagens, cujo objetivo é eliminar o fundo de uma imagem para isolar os personagens ou objetos de interesse que posteriormente são combinados com uma outra imagem de fundo (Wikipédia).

A última oficina também envolveu as crianças em níveis mais elevados de participação. Nessa última atividade, as crianças, em grupo, realizaram a produção de uma animação com a técnica do *stop-motion*. Trata-se, de acordo com Magalhães (2015) de uma técnica que realiza o movimento por meio de fotografias de objetos reais e imóveis como bonecos de madeira ou de massinha, móveis, caixas ou qualquer outro objeto e consiste na mudança de posição desse objeto a cada foto para que no final se consiga registrar no filme um movimento que não existe na realidade.

Figura 38 - Oficina de produção de animação com as crianças em *stop-motion 1*



Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa

O exemplo mais conhecido de *stop-motion* são as animações com bonecos de massinha de modelar, a exemplo do filme "*A fuga das galinhas*", produzido pela *DreamWorks* (2000), na qual o animador trabalha com bonecos de variados tipos e tamanhos. Nesse tipo de animação, os personagens são confeccionados com massinha e o cenário pode ser produzido com brinquedos em miniatura, com outros objetos pequenos ou montado com papel como cartolina ou papel cartão. "O importante é que tudo o que se pretende mover ou modificar nos personagens seja flexível ou modelável, por isso a massinha serve tão bem para esse tipo de animação" (MAGALHÃES, 2015, p.79).

Para captura e edição das imagens, foi utilizado o sistema MUAN, um software de animação desenvolvido pelas equipes do ANIMA MUNDI e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, com apoio da IBM. Segundo Magalhães (2015, p.106), "o projeto Anima Escola promove a distribuição livre e gratuita do MUAN nos sistemas operacionais *Linux, Windows e Macintosh".* Instalado em um computador acoplado a uma câmera de vídeo digital ou uma

webcam de boa resolução, o sistema cria e edita de modo instantâneo arquivos de animação em vídeo digital.

Para realizar as oficinas de animação, baixei o sistema MUAN pelo site www.muan.org.br e solicitei, por telefone, ao Anima Escola, informações adicionais para realizar a instalação correta do programa.

Apresentei às crianças uma animação em *stop-motion* e expliquei a linguagem básica dessa animação. Cada grupo de crianças, para montar o roteiro, precisou inicialmente escolher um tema, em seguida, desenvolver a trama, e montar o *storyboard,* com as sequências de ações ilustradas, uma espécie de história em quadrinhos, na qual se consegue pré-visualizar a animação.

Figura 39 - Oficina de produção de animação com as crianças em *stop-motion 2*

Fonte: Arquivo de imagens da pesquisa

As crianças receberam a massinha de modelar para montar os personagens em casa, assim como o cenário. No último encontro da oficina, elas realizaram os movimentos dos objetos, de acordo com o roteiro da animação, enquanto eu manipulava o programa de captura e edição pelo computador. Com o MUAN, as imagens puderam ser visualizadas por cada grupo de crianças logo após o encerramento da atividade. Algumas filmaram pelo celular para mostrar aos pais as suas produções. No último dia de aula, apresentamos todas as animações para a turma na sala de aula.

Por meio das produções das crianças, realizadas durante as oficinas, foi possível compreender as representações, os valores e o imaginário incorporados ao processo de recepção do grupo pesquisado. Tais elementos, presentes nas falas, nos textos e nas práticas e ações das crianças, contribuem na produção de sentido, de forma situada e circunstanciada pela própria pesquisa.

Trata-se de uma maneira de produzir sentido, o que faz "[...] com que sempre possa haver apropriações posteriores ao que foi visto" e analisado (FERNANDES, 2003, p.57).

4.1.5 A saída

Ficou combinado com o grupo de crianças da pesquisa, a professora e a direção da escola, que os resultados desse estudo investigativo seriam apresentados a todos logo que fossem concluídos. Para finalizar as atividades, solicitei às crianças que realizassem uma avaliação por escrito de como foi para elas participar da pesquisa. O formulário continha quatro questões abertas, a primeira relativa à participação, se gostou ou não e por quê; a segunda e terceira questões solicitavam às crianças que apontassem o que acharam mais interessante e menos interessante em todo o processo. Na última questão, foi pedido a elas que avaliassem se a participação na pesquisa promoveu alguma aprendizagem para elas.

As atividades mais bem avaliadas pelas crianças foram as oficinas de produção de texto realizada na praça em frente à escola e a oficina de animação em *stop-motion.* Consideraram também significativas as atividades que envolveram assistir às séries de animação e os próprios vídeos que produziram. Apenas uma criança apontou a oficina de animação em *stop-motion* como menos interessante, para ela foi um momento entediante. Sobre as aprendizagens, a maioria considerou que trabalhar em grupo com os colegas, além de divertido, foi um momento de grande aprendizagem.

> **Tanque B:** A pesquisa me ajudou a entender mais um pouco de televisão. Aprendi a trabalhar em grupo e me divertir durante a aula. Porque não dá para me divertir durante a aula, pois ia atrapalhar a professora.
> **JP Power:** Nunca participei de algo tão legal na minha vida. Eu aprendi que dá para fazer coisas com coisas simples.
> **Camile:** Aprendi a ser amiga e fazer atividades em grupo.
> **Mago dos Dragões**: Aprendi que se fosse fazer tudo sozinho, sem nenhuma ajuda, eu não ia conseguir. Mas juntos nós ficamos insuperáveis.
> **Michelangelo:** O trabalho em equipe bem organizado foi muito bom.
> **Francisco:** Achei muito legal, porque a pesquisa é sobre algo que as crianças gostam muito que são os desenhos de TV. Aprendi a fazer bonecos de massinha.
> **Bob:** Aprendi várias coisas que nem dá para escrever.

Figura 40 - Imagem das crianças no cinema reproduzido sobre o bolo de confraternização

Fonte: arquivo de imagens da pesquisa.

Por fim, para agradecer às crianças e a professora a oportunidade de trabalho durante os sete meses em que estive com elas para o desenvolvimento da pesquisa, convidei-as para uma sessão de cinema no shopping próximo à escola. O convite foi extensivo a todas as crianças, inclusive àquelas que não quiseram participar da pesquisa. Elas aceitaram e, após o cinema, terminamos nossos encontros com uma confraternização de Natal.

5. MODOS DE INTERAÇÃO DAS CRIANÇAS COM AS SÉRIES DE ANIMAÇÃO NA TV

> Como pudemos passar tanto tempo tentando compreender o sentido das mudanças na comunicação, inclusive as que passam pelas mídias, sem referi-las às transformações do tecido coletivo, à reorganização das formas de habitar, do trabalhar e do brincar?[59]

Ao interagir com a mídia televisiva, as crianças o fazem por meio das ações do olhar, do escutar, do sentir, do imaginar e do dialogar, as quais integram o processo multimediado da recepção. Apesar do ato de ver TV ser uma ação individualizada, a produção de sentidos no processo de recepção é social e coletiva (GENEROZO, 2015). Tais sentidos produzidos não estão contidos nos conteúdos midiáticos, mas são resultado da elaboração dialógica entre os sujeitos e os conteúdos midiáticos, em contextos sócio-históricos concretos e compartilhados em espaços sociais. O processo de recepção é, pois, sempre interação, mediado de múltiplas maneiras e com alcance e circulação para muito além do momento de ver TV.

Nesse processo, as crianças interagem com as narrativas das séries de animação de diferentes modos e recriam continuamente os conteúdos televisivos, tanto no intercâmbio com as instituições socializadoras como nos espaços de sociabilidades próprias. Os modos como as crianças interagem com os referentes televisivos e os sentidos que produzem no processo de recepção integram as culturas da infância.

A partir dessa perspectiva, o presente capítulo dedica-se a analisar, especificamente, os modos como as crianças da pesquisa assistem e interagem com as séries de animação da TV. Para cumprir tal objetivo, a primeira seção aborda as práticas e ações das crianças tecidas em diferentes espaços/tempos da vida cotidiana e o entrecruzamento de lógicas que presidem as relações reguladas pela escola e família, as quais influenciam as crianças na construção de suas experiências com as diferentes mídias, particularmente a televisiva. Em seguida, analisa-se a importância e o lugar que a televisão ocupa nos hábitos familiares, os significados que a TV ganha através dos usos, assim como os modos como as crianças assistem à televisão. A última seção dedica-se às séries de animação na TV: as escolhas e as motivações das crianças da pesquisa no novo universo televisivo, amplo e segmentado, as séries de animação que mais assistem, seus temas e características comuns.

---

[59] Martín-Barbero citado por Generozo (2015, p.76).

5.1 O cotidiano multimidiático e multitela das crianças

No cotidiano das crianças da pesquisa, a escola é uma importante referência na organização social da vida diária. É nesse espaço que elas se encontram e vivenciam múltiplas situações, integram-se e relacionam-se nos inúmeros microespaços, significando e ressignificando práticas que contribuem para as suas aprendizagens e sociabilidades. Para além do espaço escolar, a vida cotidiana das crianças da pesquisa se tece quase sempre nos limites domésticos de suas casas.

No grupo pesquisado, 11,5% das crianças têm jornada institucional ampliada, isto é, frequentam, no contraturno, projetos educacionais não escolares. Com relação às atividades extraescolares, 15,4% realizam atividades como aulas de futebol, natação e ballet. No tocante às brincadeiras, a casa é o espaço privilegiado para 92,3% das crianças do grupo. Segundo Canclini (2013), a violência e a insegurança pública levam, tanto os grupos populares como os setores médios, a procurar na intimidade doméstica, em encontros confiáveis, formas seletivas de sociabilidade. Manoel e Gabriel nos revelam em que condições as brincadeiras na rua são possíveis:

> **Manoel**: Eu moro na Cabaninha, agora é São Geraldo... saio na rua mais ou menos quando é no dia de semana; no final de semana eu saio na rua mais ou menos porque eu não posso sair sozinho tem alguém que ficar me vigiando, aí eu ando mais de patins, só que eu gosto mais de bicicleta.
> **Gabriel:** Moro na Vila São José... durante a semana, fico vendo Youtubers, os vídeos lá e quando chega no final de semana eu vou para rua soltar pipa.

Segundo Fernandes (2003, p.110), “[...] parte dos saberes infantis, antes construídos na brincadeira na rua, são hoje construídos em outros espaços de troca muitas vezes relacionados aos diferentes meios de comunicação”.

A casa e a escola são, pois, o epicentro da vida cotidiana para a maioria das crianças da pesquisa, espaços nos quais alternam suas experiências mais frequentes. Com relação aos lugares onde moram, as crianças se referem às suas casas, atribuindo-lhes bastante valor. Algumas convivem, diariamente, com a família ampliada – primos, primas, tios, avós – e com isso, às vezes, se confundem com as delimitações espaciais de cada família, visto que ficam todos integrados:

> **Roberta:** Eu moro com minhas três primas, aí tem a mãe e o pai delas, todas têm. [...] a minha avó também mora comigo, só de parte de mãe; a minha avó por parte de pai ainda não mora lá comigo não. Minha casa é aqui (aponta na palma da mão), do meu

> avô é aqui (ao lado), da minha tia é ali, a da minha outra tia é embaixo da minha avó e da minha outra tia é do lado.
> **Manoel:** Eu moro com a minha mãe... e com meu pai... só que ele não está lá, ele está viajando. Tem três casas lá na minha casa: eu moro na parte de cima, na parte de baixo é minha tia, minha prima e o meu primo, na terceira casa é a minha vó, meu tio e meu vô e aí tem um montão de famílias lá... é divertido!
> **Camile**: ... é tipo assim, minha casa é de três andares. Tem a varanda lá em cima. Aí tem minha tia com as minhas primas... ela mora lá na parte de baixo e na parte de cima, vive eu, meu pai e minha mãe.
> **Lulu**: Eu moro com a minha mãe, com meu pai, com a minha irmã, com as minhas duas tias... minha casa é separada da minha tia, é um lugar grande com duas casas.

Percebe-se que é a partir do eixo escola que as crianças da pesquisa desenvolvem diferentes atividades no dia-a-dia, uma vez que, ao falarem a respeito de suas rotinas, discorreram num primeiro plano sobre atividades em torno do ir e vir da escola, mostrando-nos, por meio do discurso, a centralidade que a escola ocupa em suas vidas:

> **Manoela:** Durante a semana, eu vou para escola e aprendo matemática, essas matérias assim, e também eu vou para casa da moça que me olha e aí minha mãe chega e me pega e vai embora para casa e no outro dia a gente ... vai para casa da moça e ela me leva para escola.
> **Maria Eduarda**: De manhã, eu durmo. Eu acordo dez horas, me arrumo para ir para escola. Aí eu vou para escola, chego da escola, faço para casa, eu vou assistir série.

Quando solicitadas a falar sobre "tudo o que fazem no seu dia-a-dia", as crianças da pesquisa foram reconstruindo verbalmente e com mais detalhes suas atividades diárias numa sequência discursiva sugerida pelos próprios marcadores temporais presentes nas perguntas "e depois?" "e durante?":

> **Mago dos Dragões:** Meu dia a dia é primeiro dar comida para os peixes, mas agora não posso mais, porque está precisando limpar o aquário, então meu dia a dia é alimentar os meus peixes, comer cereal, alguma coisa no café da manhã, tomar um pouco de café e depois arrumar material, me preparar, aí vejo um pouco de TV e depois eu vejo um pouco de celular e aí vou pra escola.
> **Pesquisadora**: E quando você volta da escola?
> **Mago dos Dragões**: Já chego, tomo banho, eu desço e fico mexendo no celular, aí falo lá pra minha mãe que estou com fome, aí eu como lá a janta.

As crianças, juntamente com as famílias, organizam seus tempos ao redor do que denominam tempo útil e tempo livre. O tempo útil, como nos disse Oliver, uma das crianças da pesquisa, *"são os dias em que tem aula*", e o tempo livre, os de fins de semana. Durante a semana, as crianças se dedicam mais às tarefas escolares. Não deixam de brincar, assistir aos programas na

TV, aos *YouTubers*[60] e nem participar como videojogadores em diferentes dispositivos eletrônicos, mas fazem isso em tempos mais reduzidos. Nos fins de semana, raramente estudam. Apenas uma criança relatou estudar aos sábados. Brincam, passeiam, interagem com mídias eletrônicas e assistem mais aos programas de televisão:

> **Oliver:** Nos dias úteis, né, que são os dias em que tenho aula, eu acordo, tomo café, eu estudo os meus fatos para poder ficar craque, depois eu estou liberado, aí eu brinco ou então fico assistindo televisão, aí depois eu almoço, vou para escola... Aí no sábado, eu acordo, tomo café, aí eu fico um pouco em casa, aí depois eu vou para o escoteiro, aí eu volto para casa, aí eu posso brincar, aí eu vou dormir e no domingo eu vou a igreja.
> **Francisco**: Quando é feriado, eu fico o dia todo (assistindo TV). Assisto muito filme, séries, mas quando é dia de aula, eu fico uma hora, mas quando eu falto... minha mãe não deixa eu ficar na TV por causa que eu faltei né, ela manda eu ler livro coisa desse tipo.

Os tempos da assistência televisiva[61] também se relacionam ao eixo da escola. Durante a semana, as crianças da pesquisa assistem mais TV após as aulas. Na parte da manhã, 80,8% das crianças dizem assistir à televisão, dessas, 90,5% assistem muito pouco tempo, "raramente passa de meia hora", segundo elas próprias, e 9,5% dizem assistir à televisão entre duas e três horas.

À noite, todas as crianças da pesquisa dizem assistir à televisão, no entanto, a relação é invertida, isto é, 88,5% delas dizem assistir entre duas e três horas e 11,5% assistem durante muito pouco tempo, visto que não conseguiram definir os horários e nem identificar os programas que assistem, pois não é algo frequente em suas rotinas. A prática de assistir televisão à noite inicia-se, para algumas crianças, logo após a chegada da escola, para outras, depois da tarefa de "para casa" e para a grande maioria são os horários dos programas de televisão que delimitam seus horários de dormir.

Nos fins de semana, o acesso e a interação com as mídias se intensificam, principalmente com relação aos programas de TV, aos videojogos e aos canais de *YouTube*. No grupo pesquisado, 88,5% dizem assistir TV entre três e quatro horas por dia nos fins de semana, enquanto 11,5% dizem assistir até dez horas de televisão em um único dia. No entanto, a prática mais comum

---

[60] YouTubers são usuários da Plataforma "YouTube" que usam a Web como uma fonte para expor os seus pareceres referentes aos acontecimentos, mostram o seu quotidiano, partilham conhecimentos, apresentam *games*, entretêm, falam sobre comportamentos, tornando-se, por vez, formadores de opinião e referências para grupos sociais (Disponível em: <https://platinaline.com/saiba-o-que-sao-youtubers>. Acesso em: 22 jul. 2018).

[61] Assistência televisiva é um termo utilizado por Orozco Gómez (2014) para designar os modos relacionais das audiências com a televisão ou qualquer outra tela, considerados como processos de interação sempre mediados.

entre as crianças da pesquisa é alternar ou realizar concomitantemente atividades midiáticas com outras atividades de lazer, tais como ir a shoppings centers, parques, praças, visitar amigos e parentes e frequentar cinemas.

A maior parte das crianças da pesquisa, portanto, assiste uma média diária de televisão entre duas e três horas e meia. Pesquisas anteriores já haviam demonstrado essa média de tempo de assistência televisiva por crianças e adolescentes nessa faixa etária. Estudos como os de Fernandes (2003), realizados no Brasil com crianças de nove e dez anos, Singer e Singer (2007) nos Estados Unidos com crianças entre dois e onze anos e os estudos relatados por Dotro e Salviolo (2016), com adolescentes argentinos entre onze e dezessete anos demonstram que o tempo médio de uso da TV pelas crianças e adolescentes é, em geral, de três horas diárias.

Entre as crianças da pesquisa, 46% dizem frequentar shoppings centers nos fins de semana e 31% dizem visitar a casa dos avós, tios e amigos, enquanto 27% afirmam frequentar os parques e praças da cidade. Além dessas atividades de lazer, as crianças relatam outras mais esporádicas como tomar sorvete, ir ao *McDonald's*, a lanchonetes e restaurantes.

Todas as crianças da pesquisa afirmam gostar de ir ao cinema nos momentos de lazer. No grupo, 44,8% dizem assistir de três a quatro filmes por ano, 41% dizem "demorar mais de um ano para ir ao cinema", 10,4% dizem frequentar o cinema apenas nos períodos de férias e 3,8%, mesmo afirmando gostar desse tipo de entretenimento, nunca frequentaram as telas de cinema.

Dentre as múltiplas telas com as quais as crianças da pesquisa interagem diariamente, a televisão mantém onipresença em seus lares. No entanto, ao lado do aparelho de TV, outra tela vem atraindo maciçamente a atenção das crianças: o celular. No grupo pesquisado, 84,6% dizem ter celular, desses 55% dizem ter celular próprio, 41,2% dizem fazer uso compartilhado com a mãe e 3,8% dizem compartilhar com os primos.

Para as crianças da pesquisa, o celular é um importante instrumento de interatividade e comunicabilidade nos grupos de pares. Entre as crianças da pesquisa, 46% dizem utilizar os telefones celulares para interagir em rede de comunicação pelo *WhatsApp*, fazem isso mais restritamente com os amigos e colegas de sala de aula. Essa prática é comum entre as crianças que têm celulares próprios. As crianças que compartilham celulares com as mães dizem não acessar o *WhatsApp* e nem redes sociais, utilizando os celulares mais para participar de videojogos.

Além de assistir à televisão, prática comum a todas as crianças da pesquisa, as atividades midiáticas mais praticadas por elas em suas rotinas são participar de videojogos, assistir aos *YouTubers* e aos vídeos que ensinam jogar pelos canais de *YouTube*. No grupo, 96% das famílias, segundo as crianças da pesquisa, têm em casa pelo menos um dispositivo ligado em rede o que amplia enormemente a participação delas em atividades virtuais.

Participar de videojogo é uma atividade comum entre 94% dos meninos e 44% das meninas do grupo pesquisado. Dentre as crianças, 70% dizem praticar o videojogo pelos celulares e tablets. Os meninos também gostam de assistir aos vídeos que ensinam a jogar, 66,7% dizem fazer isso pelos celulares e 25% pelos computadores, atividade essa não encontrada entre as meninas. Assistir aos canais de *YouTubers* é comum tanto entre meninos, 53%, como entre meninas 44%, prática realizada mais pelos celulares.

Pelos canais de *YouTube*, as crianças da pesquisa assistem aos minigames, dicas e tutoriais para conhecer melhor e aprender a participar de jogos eletrônicos, individualmente ou na versão *multiplayer*[62]. Com isso, buscam alcançar melhores condições de interatividade, isto é, habilidades de domínio da lógica da própria ação e sua sequência para inferir as regras e concluir o jogo com êxito (GÓMEZ, 2014) Segundo Salgado (2005), a criança, muitas vezes, precisa construir competências específicas, um *know-how*, para ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica. Buscar informações, avaliá-las, aprimorar conhecimentos sobre o assunto em questão, consumir produtos são algumas atividades que compõem o rol de requisitos necessários para o ingresso em uma cultura lúdica (SALGADO, 2005). A importância de se constituir esse repertório de conhecimentos e competências específicas no cotidiano do grupo pesquisado pôde ser percebido na fala de algumas crianças como se mostra a seguir:

> **Tuzinho**: Eu tenho Whatsapp, eu mexo muito para saber as coisas dos jogos, porque às vezes a gente joga Minecraft e aí um tem que entrar no mundo do Minecraft para os outros entrarem e eu tenho que acessar pelo Whatsapp, aí os meus primos vão lá e a gente faz uma votação de quem vai entrar no mundo para os outros entrarem.
> **Manoela:** Eu vejo vídeo sobre Spinner para saber como é que brinca com Spinner, mas eu sei brincar.
> **Messi:** ... uma parte do dia eu vou para o computador, depois eu vou para o celular da minha mãe, fico jogando e às vezes eu assisto vídeo para saber como é que joga.

[62] Jogos multiplayer: são jogos que permitem que vários jogadores participem simultaneamente de uma mesma partida.

Consoles de vídeo games, como *Xbox*, *PlayStation* ou *Wii*, foram citados por poucas crianças. A grande maioria acessa redes sociais ou de comunicação, joga e assiste aos canais de *YoutTubers* em equipamentos mais portáteis e individualizados como celulares e tablets os quais permitem experiências mais personalizadas e intensas. Diferente, por exemplo, de assistir aos programas pela TV de forma compartilhada, cujo modo de assistir sempre depende de negociações intragrupo.

Esses modos de conectividade das crianças da pesquisa envolvem diferentes interesses e disposições, habilidades e interatividades no uso das ferramentas audiovisuais. Ao jogar, por exemplo, as crianças tendem a se autoconcentrar e interagir em níveis mais elevados de participação, focando suas ações em resultados; ao assistir vídeos de jogos envolvem-se com menor grau de interatividade, contudo, com grande concentração para compreender as sequências de ação de cada jogo. Por seu turno, as conversas por *WhatsApp* são dirigidas mais à interatividade comunicativa e a assistência televisiva de séries de animação, mais do que uma ação contemplativa, envolve as crianças em interatividades por meio do imaginário e dirige-se à descontração, ao riso e às emoções.

As famílias do grupo pesquisado, além de consumirem aparelhos tecnológicos midiáticos diversificados, investem na TV por assinatura, adquirindo pacotes que incluem diversos canais infantis (85%) e na assinatura da Netflix (31%), uma provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*[63], no qual os conteúdos ficam disponíveis para ser acessados pelo usuário.

As famílias das crianças da pesquisa consideram importante oferecer meios de entretenimento e conectividade aos filhos. Para isso, adquirem diferentes aparatos tecnológicos como consoles de jogos eletrônicos e tablets para as crianças ou compartilham com elas aparelhos portáteis e de uso pessoal como o celular. As crianças demonstram isso em seus relatos, como nos narra Tuzinho, cujo compartilhamento tecnológico é realizado com os primos:

> **Pesquisadora**: [...] e o vídeo game, Tuzinho?
> **Tuzinho:** Eu tinha vídeo game, não é esse Xbox, Playstation não, era bem antigo.
> **Pesquisadora**: Você ainda joga nele?
> **Tuzinho:** Não, estragou...
> **Pesquisadora**: E você joga onde?
> **Tuzinho:** Eu gosto mais de jogar novos jogos... Naruto, eu jogo atualmente é no celular e no computador, no celular eu gosto de... bem de noitinha, é hora de jogar, a gente pega o celular e começa a jogar junto.

[63] Streaming é uma forma de transmissão de áudio e vídeo que carrega o conteúdo e transmite ao mesmo tempo através de uma rede qualquer de computadores.

> **Pesquisadora**: De quem é o celular?
> **Tuzinho:** É nosso, como eu sou o que tem menos tecnologia, tipo os meus primos têm console, têm celular, têm computador... é nosso... é dos primos.

Generozo (2015, p.86) considera que as tecnologias não são somente suportes para a comunicação, são também "[...] criadoras e facilitadoras de novas formas de sociabilidade que possibilitam o uso de diferentes linguagens que se alinham às práticas sociais e renovam as percepções e sensibilidades".

Como visto anteriormente, a escola configura-se como eixo ao redor do qual as famílias organizam os tempos das rotinas com as crianças. Trata-se de uma organização temporal mais racional com base na produção escolar, visto que as crianças "[...] ocupam espaço na divisão do trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral [...]" (QVORTRUP,1993, p.6).

É com base na lógica da racionalidade produtiva do trabalho escolar que as crianças e suas famílias definem o tempo dos estudos como o tempo útil, o tempo programado e regulado pelas tarefas escolares e o tempo dos fins de semana como menos controlado e mais dirigido às experiências hedônicas, no qual raramente estudam. Trata-se, portanto, de uma organização social de tempo mais homogêneo e linear.

Essa mesma rotina na qual os tempos são organizados a partir do trabalho escolar, ganha outros ritmos temporais engendrados pelo contato intensivo e interativo das crianças com diferentes telas – TV, celular, tablet - que as convidam a participar de experiências cada vez mais fluidas por meio de aparatos tecnológicos muitas vezes conectados em rede.

Tais experiências se realizam em outras configurações temporais que se diferenciam da homogeneidade do tempo social organizado a partir das tarefas escolares. Trata-se de uma temporalidade marcada pela simultaneidade das atividades, intensificada cada vez mais pelos modos como as crianças interagem com as mídias. Segundo Pillar (2013, p. 306), a simultaneidade faz parte dos modos de ver e dizer sobre esta época: "Interagimos com diversas mídias e tecnologias concomitantemente, tornando-se impensável realizar uma ação após a outra de forma sequencial".

No cotidiano das crianças da pesquisa, os tempos de assistência televisiva convergem com os tempos de brincar, jogar videogame assim como conversar por *WhatsApp* e, entre algumas, até realizar tarefas escolares. Essas múltiplas interações, isto é, essa multiconectividade, nos termos

de Orozco Gómez (2014), vivenciada pelas crianças rompe, em certa medida, com a ordem temporal sequencial e linear das ações também vivenciadas por elas no dia-a-dia.

A multiconectividade implica atenção partilhada, isso significa que ao realizar atividades de modo simultâneo, a atenção é dirigida em maior grau para uma atividade em detrimento de outra, que, no entanto, não desaparece da cena, fica disponível para ser reiniciada ou continuada a qualquer momento pelas crianças. É o que nos revela Roberta, Bob e Tuzinho em seus relatos:

> **Roberta:** ... quando estou na minha casa, assisto TV sozinha, tem vez que eu assisto deitada, sentada, em pé, pulando no sofá, também tem vez que eu fico no eletrônico, no celular, brincando de outra coisa ou fazendo para casa, tudo ao mesmo tempo.
> **Bob:** Eu assisto TV mais na sala, eu assisto com a minha mãe e eu assisto mexendo no celular. Ás vezes, eu brinco também assistindo TV.
> **Tuzinho:** Eu gosto de assistir TV mais deitado e comendo alguma coisa, eu leio revistinha quando dá comercial eu leio umas 10 páginas.

Para Gómez (2014), a multiconectividade pode ser um estado desejável pelo menos no que implica partilhar atenção com mensagens que não merecem alta concentração, seja porque, ao usar o celular para jogar ou falar com outros enquanto vê televisão, o telespectador pode fugir dos comerciais e, com isso, da incitação ao consumo ou porque comentar com seus interlocutores o que está vendo o ajuda a ressignificar apropriações individuais.

A maioria das famílias do grupo pesquisado, por sua vez, valoriza a interatividade midiática e participa inteiramente dela, fornecendo às crianças meios para que possam também participar. Pelos relatos das crianças da pesquisa, percebe-se que grande parte das famílias não se preocupa com as experiências de multiconectividade vivenciadas por elas. Algumas, no entanto, se opõem ao movimento de convergência engendrado pelas mídias e orientam as ações das crianças em direção a experiências cotidianas marcadas por ações mais lineares e sequenciais:

> **Oliver:** Minha mãe me diz que se a gente está brincando, não pode ficar brincando com a televisão ligada, porque a gente faz uma coisa primeiro e depois outra.

Segundo Gómez (2014, p.70), “[...] coexistência e não superposição do novo sobre o velho talvez seja o fenômeno central mais distintivo do que experimentamos atualmente em nossa condição de comunicantes”.

A partir dos dados apresentados, percebe-se que o aumento expressivo do acesso e da interatividade das crianças da pesquisa com aparatos tecnológicos midiáticos não apresentou impacto no quantitativo de horas de assistência televisiva. Ou seja, o uso de novas tecnologias

não apresentou um efeito substitutivo com relação à TV. O que tais experiências modificam é o modo como as crianças assistem à TV, o qual se caracteriza pela simultaneidade e pela multiconectividade com outras mídias.

As crianças da pesquisa, portanto, vivenciam suas experiências em espaços/tempos organizados por lógicas aparentemente opostas, porém entrecruzadas. Ou seja, circulam, interagem, produzem e trabalham em espaços/tempos mais rijos, com tempos lineares e mais homogêneos, como a escola, e também vivenciam experiências em espaços/tempos mais fluidos, líquidos, integrados e intercambiados por brincadeiras, jogos, conversas com colegas por *WhatsApp*, programas em plataformas *on demand*[64], tutoriais de jogos, produção de canais de *YouTube* e perfis em páginas de *Facebook*. Esses espaços/tempos são permeados por linguagens articuladas e narrativas transmidiáticas, cujo universo fictício expande-se através de múltiplas plataformas, permitindo às crianças diversas experiências linguísticas, cognitivas, lúdicas e sensórias (ABREU, 2004; GÓMEZ, 2014).

Sendo essas experiências comuns às crianças da pesquisa, percebe-se que elas circulam em espaços/tempos organizados por diferentes lógicas adequando e readequando suas ações. Tais atitudes indicam que agem com plasticidade e mobilidade nos entre *espaços/tempos* múltiplos que constituem suas cotidianidades, configuradas nas interrelações com a família, escola e mídias.

5.2 Usos e modos de interação das crianças com a mídia televisiva

Como visto na seção anterior, as novas telas como as de celular e tablet, ampliaram-se territorialmente, inclusive entre os setores sociais mais populares, a exemplo do grupo pesquisado. A mobilidade e portabilidade que essas telas promovem vem acompanhado de intenso fluxo de conteúdos que perpassam diferentes mídias e que se reinventam a partir de cada uma delas, ampliando, desse modo, a fluidez e a possibilidade de caminhos em múltiplas direções (LOPES, 2014). Nesse cenário transmídia, a TV também vem se transformando como meio maior de distribuição de conteúdo, seja por canais via cabo ou satélite ou por plataformas de serviços de mídia digital.

[64] As plataformas de serviço *on demand (*VOD – vídeo sob demanda) permitem que os usuários assistam aos filmes, séries, documentários e outros conteúdos a qualquer momento em diferentes dispositivos.

Em todos os lares das crianças da pesquisa há pelo menos um aparelho de TV, sendo que 64,5% delas dizem ter mais de um aparelho em casa. A televisão ocupa a centralidade nos lares das crianças da pesquisa, uma vez que todas afirmam ter pelo menos uma televisão presente na sala e 41,2% afirmam ter um aparelho de TV em cada cômodo, exceto o banheiro. Para além da sala, 23,5% das crianças da pesquisa, afirmam ter uma televisão também em seu próprio quarto.

O aparelho de TV e sua capacidade tecnológica aparecem com importância significativa entre as crianças da pesquisa, uma vez que, ao falar sobre os aparelhos que têm em casa, procuram identificá-los como "*moderna*", de "*plasma*" ou "*SmartTv*". O consumo tecnológico aparece para as crianças da pesquisa como uma forma de inserção assertiva e qualificada na cultura contemporânea, visto que, de uma forma mais global, "[...] a vida moderna é uma experiência midiática" (GÓMEZ, 2014, p.104).

A TV, ao integrar a cena familiar das crianças da pesquisa, ganha, nessa ambiência, sentidos outros que extrapolam a experiência sensória propriamente midiática ou de consumo, indo além da função informativa e de entretenimento. Nessa direção, a televisão, inserida de forma permanente no espaço social da casa e na cultura familiar, tem suas funções recriadas a partir dos diferentes usos que se fazem dela na cotidianidade. Segundo Gómez (2014, p.129), as diversas telas e artefatos digitais são muito mais do que unicamente instrumentos, "[...] são instrumentos complexos que conectam, servem de localizadores, calmantes na incerteza, entretenimento nos períodos de tédio, fonte de informação, etc.".

Entre as funções recriadas para a TV no cotidiano das crianças da pesquisa, a primeira diz respeito à possibilidade de congregar pessoas da família, em um único ambiente da casa, com a intenção de assistir a um gênero televisivo, trata-se da audiência em família. Para as crianças da pesquisa, assistir às telenovelas infantis, no horário noturno, é uma prática que reúne, particularmente, mãe, filhas e filhos. Trata-se, pois, de uma atividade sociocultural, "[...] compartilhada com seres queridos com que se vai construindo referentes comuns importantes em suas relações socioafetivas" (GÓMEZ, 2014, p.128).

Segundo Generozo (2015), a família constitui-se em uma mediação institucional, uma "comunidade de apropriação". É, pois, no ambiente doméstico que se dão as primeiras negociações entre o telespectador, a TV e os membros da família. Nessa esfera de significação, legitimam-se ou não os significados institucionalizados pela televisão. "E esta legitimidade está

associada aos valores e atitudes que mantêm o receptor coeso às instituições sociais" (GENEROZO, 2015, p.91).

Outra função atribuída à TV, considerada por algumas crianças da pesquisa como fundamental e indispensável, diz respeito à sua capacidade de oferecer estabilidade emocional às pessoas da família em diferentes situações cotidianas, como nos apontam Tanque B e Tuzinho em seus relatos:

> **Pesquisadora:** Completem a frase para mim: "E se na minha casa não tivesse televisão..."
> **Tanque B**: Se na minha casa não tivesse TV, eu morria porque distrai muito a gente, não faz meu irmão brigar comigo, isso é ótimo...
> **Tuzinho**: Se na minha casa não tivesse TV, meu irmão ia estragar um monte de coisa, meu irmão ia ficar balançando uma grade para poder ir para a televisão, para poder se distrair, ele tem um ano. Se não tivesse TV, ele já cairia da escada.

Para além dessas funções, percebe-se nos relatos de muitas crianças da pesquisa que a televisão é vista como um meio capaz de dar vida ao ambiente, isto é, de criar uma sensação de movimento e de presença de alguém com quem se possa interagir, mesmo que virtualmente. Entre as crianças da pesquisa, 61,5% dizem que a televisão precisa ficar ligada enquanto brincam. Para elas, a televisão cumpre um papel fundamental: "*enche de presença*" o espaço da brincadeira, o qual requer barulho, como o pátio do recreio da escola, parques ou praças que reúnem crianças em torno de brincadeiras as quais nunca ocorrem em silêncio:

> **Augusto:** Quando a televisão está desligada, eu peço para ligar de novo... porque eu não gosto quando eu fico brincando que só eu falando, eu gosto de outra pessoa falando.
> **Tuzinho:** ... eu vou lá pro último andar da casa para brincar porque eu não gosto de brincar assim sozinho. Para a brincadeira, a televisão tem que ficar ligada.
> **Camile:** ... como eu brinco sozinha, fica chato, eu prefiro deixar a televisão ligada para ficar barulho.
> **Lulu**: A gente deixa a televisão ligada pra gente poder enxergar, enche a casa com barulho, com luz...
> **Gabriel**... entra mais "vapor" na casa, fica mais barulho, aí fica mais iluminado, né.

A presença extensiva e ubíqua da TV nos espaços da casa, visto que mais da metade das crianças diz ter um aparelho também nos quartos e em outros cômodos, não significa, necessariamente, que ela seja usada de forma expansiva e concentrada. Diferente disso, as crianças da pesquisa interagem de diferentes modos com a televisão. Trata-se, muitas vezes, de uma experiência difusa, cujo contato pode ser concentrado e direto, mas também, esporádico e oblíquo.

Em seus relatos, as crianças da pesquisa demonstram que, ao assistirem televisão, ora o fazem com bastante atenção e interesse, ora se dispersam entre outras atividades. Esses modos de interação estão relacionados a diferentes fatores como o horário em que assistem à televisão, a disponibilidade para se dedicar a essa atividade na rotina diária, o programa televisivo, isto é, se se trata de série de animação, novela, filme ou série e com quem assistem:

> **Pesquisadora**: E como você assiste TV?
> **Michelangelo:** Eu assisto na sala com a minha irmã, deitado, sentado, comendo... às vezes com o celular na mão jogando.
> **J P Pawer**: Tem vez que eu assisto com meu pai, com a minha mãe, tem vez que eu brinco assistindo a TV, tem vez que eu assisto nem piscando os olhos de tanto que eu quero ver o filme.
> **Tanque B:** Eu assisto TV geralmente sozinho... jogado, do jeito que eu caio eu fico... eu brinco, brigo com meu irmão, como e fico dando pirueta.
> **Dragão do Gelo**: Quando não tá passando nada legal, tipo quando acaba o desenho e começa lá, eu paro de brincar, fico vendo... de vez em quando, tá passando alguma coisa, eu pego o meu spinner e fico girando.
> **Camile:** Eu assisto televisão sem piscar os olhos...

Durante o horário da manhã, as crianças da pesquisa assistem mais às séries de animação. Essa prática é realizada por 80,8% do grupo que afirma assistir aos desenhos animados entre várias outras tarefas, dentre elas, as refeições.

Após o horário escolar, durante a noite, as crianças diversificam os tipos de programas, dentre os quais as telenovelas são as mais assistidas (57,7%), seguidas pelas séries de animação e séries *live action* (42,3%). As telenovelas são assistidas pelas crianças na companhia das mães, majoritariamente, e dos irmãos tanto os mais novos como os adolescentes. Desse grupo pesquisado, 80% dizem assistir às telenovelas do nicho infantil do SBT, Carinha de Anjo e Chiquititas, 13,3%, às telenovelas bíblicas da Record e 6,7%, às novelas da Globo, mais dirigidas ao público adulto. As telenovelas são em horários sequenciados e isso determina a forma como as crianças as assistem, uma novela após a outra. No entanto, trata-se de uma assistência televisiva também simultânea, visto que, durante o programa, as crianças da pesquisa dizem ter o costume de acessar outras telas.

Fuenzalida[65] (2002) aborda esses modos de interação em seus estudos e afirma que "[...] de maneira geral, a audiência outorga aos televisores ligados em casa uma atenção variável, uma atenção que pode ser concentrada em alguns programas, pode ser mais auditiva que visual em outros e completamente distraída em alguns casos" (p. 52 apud DUARTE, 2008, p.14). No

[65] FUENZALIDA, Valerio. Televisión aberta y audiencia en America Latina. Buenos Aires. Norma, 2002.

mesmo sentido, Buckingham (2007, p.135) considera que as "[...] pesquisas sugerem que grande parte do uso das mídias está longe de ser comprometido ou engajado: ao contrário, na maioria das vezes esse uso é casual e distraído".

Outro modo de assistir à televisão entre as crianças da pesquisa diz respeito à prática de brincar diante da tela de TV, experiência comum para algumas crianças que encontram nas narrativas dos diversos gêneros, a matéria lúdica, tessitura da imaginação, para brincar e jogar:

> **JP Power**: ...Eu olho se tá passando alguma coisa, se não tiver nada, eu pego um brinquedo e brinco, deixo a televisão ligada para depois falar alguma coisa, de vez em quando fala alguma coisa que dá uma ideia para inventar uma história assim... uma brincadeira.
> **Mago dos Dragões:** Eu não gosto de brincar no silêncio, eu gosto de brincar com uma música de fundo legal. Então, quando eu quiser brincar, ela serve de música de fundo.
> **Tanque B**: A TV fica ligada para tudo... é costume, porque a gente fica brincando, às vezes eu vejo alguma coisa na TV que é legal, muito legal para brincar.

Brincar é um modo de interagir com os referentes televisivos. Segundo Fernandes (2003), a TV faz parte da brincadeira e às vezes é a brincadeira principal das crianças. Nesse sentido, Sarmento (2008, p.5) considera: "Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem, e, desde logo, a aprendizagem da sociabilidade." Com relação ao brincar, 92,2% das crianças da pesquisa afirmam que as brincadeiras fazem parte de suas rotinas. Desse grupo, 73% dizem brincar inspiradas em personagens, temas ou conteúdos dos seus programas preferidos de TV.

As brincadeiras relatadas pelas crianças da pesquisa ocorrem predominantemente nos espaços privados da casa. Nesse sentido, Kishimoto (2014) afirma que em termos de espaço para brincadeiras, um pequeno canto de uma sala ou até mesmo um lugar na mesa da cozinha são suficientes para uma criança brincar. Brincadeiras vivenciadas em grupo de pares no espaço da escola ou em outros espaços públicos não foram mencionas pelas crianças durante a entrevista.

Segundo Brugère (2010), para gerar brincadeiras a partir de repertórios televisivos, não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão e nem mesmo que elas agradem, é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança, às estruturas que constituem a base dessa cultura lúdica e sobre as quais representações variadas são inseridas. Nesse sentido, nem tudo se presta à brincadeira. Por outro lado, a televisão também promove estruturas lúdicas novas que as crianças se apropriam e adaptam.

As brincadeiras mais comuns realizadas pelas crianças da pesquisa são as de simulação e interpretação de papéis envolvendo personagens, cenários e histórias dos programas televisivos. Com relação às séries de animação, o elemento que mais integra essas brincadeiras são os personagens das séries, citados por 52,6% das crianças da pesquisa. No entanto, cenários e ambientes nos quais se desenrolam as histórias também são inspiradores para as crianças como nos relatam Maria Eduarda e Manoela:

> **Maria Eduarda:** Bob Esponja tem uma lojinha lá que ele vende comida de siri, aí eu brinco de restaurante também...
> **Manoela:** Tem um desenho que se chama Drª Brinquedo, da Disney Júnior, que ela também tem um hospital, aí eu brinco no meu quarto de brincar de hospital, ela também brinca de boneca e aí eu brinco de boneca e tem vários.

Outras brincadeiras mencionadas pelas crianças demonstram uma variedade de estruturas lúdicas nas quais elas adaptam e recriam os conteúdos dos programas de TV, como as brincadeiras de ação/batalha, perseguição, aventura, investigação e futebol, inspirados principalmente nas séries de animação. No grupo das crianças pesquisadas, essas brincadeiras são predominantemente construídas pelos meninos, enquanto as brincadeiras de simulação de papéis são mais elaboradas pelas meninas.

Ao incorporar os personagens e os temas das séries de animação e suas representações às estruturas de suas brincadeiras, muitas crianças constroem novas histórias, ampliando o universo simbólico das brincadeiras, como relatam Mago dos Dragões e Tuzinho:

> **Mago dos Dragões:** Eu brinco de Dragon Ball, eu faço, por exemplo, uma batalha aleatória como no Naruto, as batalhas que eu crio, por exemplo, Naruto encontra Madara, aí de vez em quando eu crio sem saber se apareceu no episódio, eu crio só para brincar mesmo na batalha... eu gosto mais de batalha.
> **Tuzinho:** Eu gosto de ser o herói que se chama Boinax, mas o apelido sobre todos do mundo é Boininha (apelido do Tuzinho)... e tem uma estrela que foi rejeitada pelas outras e foi com muita velocidade para fora do Sistema Solar e aí ela criou um planeta enorme...E na brincadeira eu vou lá na Terra visitar meus pais, eu sou tipo protetor desse mundo que se chama Coisas, os habitantes são coisas tipo computador que você controla, ele controla outras coisas de tanta inteligência... como eu sou protetor eu vou lá para o planeta Terra e como eu gosto muito da Turma da Mônica, eu vou lá no bairro Limoeiro para brincar com a turma lá...

Tais brincadeiras apresentam elementos simbólicos, como batalhas, heróis fantásticos, inteligência artificial, fragmentos originários de um repertório midiático, que por meio de montagens, superposições e recontextualizações compõem um novo cenário lúdico, isto é, uma nova narrativa (PILLAR, 2013).

Para Buckingham (2010, p. 129), esses modos de reconstrução das narrativas presentes nas brincadeiras das crianças aproximam-se do que, hoje, caracterizam a própria mídia contemporânea, isto é, textos que "[...] conscientemente remetem a outros textos, na forma de pastiche, homenagem, paródia e que justapõem elementos incongruentes de períodos históricos, gêneros e contextos culturais diferentes e brincam com as formalidades e as convenções estabelecidas [...]".

É interessante observar que, entre as crianças da pesquisa, consumir brinquedos licenciados das séries de animação não é prática comum. Algumas criam e constroem seus próprios brinquedos, constantemente desfeitos para atender a outros propósitos das brincadeiras como nos relatam Oliver e Júlia:

> **Oliver:** Eu pego meus carrinhos e eu brinco com os bonecos e quando eu vou transformar em carros eu coloco eles escondidos e coloco o carro para poder fazer o Transformers (veículo que se transforma em robô) e aí eu vou brincando...
> **Júlia**: Eu pego uma caixa de papelão e invento uma TV... fico brincando no corredor da minha casa, tem um corredor grandão, aí coloco um tantão de cobertor e brinco de cabaninha.

Se para as crianças pré-escolares os brinquedos inspirados em personagens da fantasia veiculados pela mídia televisiva as ajudam a integrar e construir uma cultura lúdica comum nos grupos de pares (SALGADO, 2005; KISHIMOTO, 2014), entre as crianças mais velhas, essa motivação declina e os tipos de brinquedos e brincadeiras modificam-se, ganhando outras dimensões (SINGER; SINGER, 2007).

Brincar e assistir televisão são atividades que se integram no cotidiano das crianças, no sentido da sua temporalidade, espacialidade e intertextualidade. Percebe-se que são atividades pouco reguladas pelos pais e compreendidas, em certa medida, como indiferenciadas, uma vez que transitar com fluidez entre um e outro é muito comum entre as crianças da pesquisa. Júlia foi a única criança da pesquisa que mencionou a orientação da sua mãe em um outro sentido, apontando a diferença entre assistir televisão e brincar.

> **Júlia:** No final de semana, eu fico mais brincando, porque minha mãe fala que ficar vendo muita televisão isso não é muito bom, que a gente tem que brincar um pouco mais...

Nem todas as crianças brincam diante das telas enquanto assistem aos programas de TV, nem por isso deixam de carregar os referenciais televisivos para as suas brincadeiras, uma vez que

fazem isso por meio da recordação, da evocação mental de uma imagem, de uma fala, de um roteiro televisivo ou mesmo das sensações provocadas pela recepção televisiva (GÓMEZ, 2014).

Por meio das brincadeiras, as crianças reproduzem, renegociam e recriam enquanto revivem os referentes televisivos. Essas práticas que caracterizam os modos como as crianças da pesquisa interagem com a mídia televisiva é o que, para Gómez (2014), em última instância, define, demarca e sustenta a recepção televisiva: o contato multiforme, estendido e variado dos sujeitos com os referentes televisivos.

5.3 As séries de animação na TV: as escolhas e as motivações das crianças

Um amplo universo de séries de animação é acessado pelas crianças da pesquisa em virtude da oferta dos vários canais de televisão direcionados a elas. Como visto na primeira seção, a maior parte do grupo pesquisado tem acesso aos canais fechados de TV. Desse grupo, 90% dizem assistir às séries de animação com mais frequência pelos canais *Gloob*, *Cartoon Network* e *Nickelodeon*, *Disney Chanel* e *Disney XD*, canais dirigidos às crianças com mais de seis anos, 10% dizem assistir mais pelos canais *Discovery Kids* e *Disney Júnior*, mais dirigidos aos pré-escolares. Outros canais por assinatura voltados ao público infantil como *ToonCast*, *Boomerang* e *BabyTV* não foram citados pelas crianças da pesquisa, assim como os canais *NatGeoKids* e *Gloobinho*, nesse último caso, trata-se de canais que à época estavam menos disponíveis para transmissão por satélite ou a cabo[66]. As crianças da pesquisa também não mencionaram a *TV RáTimBum*, canal nacional privado.

Entre os canais abertos, 23,1% das crianças da pesquisa dizem assistir às séries de animação pelo *SBT*. Por outro lado, dizem não assistir à *TV Brasil*, canal público de televisão, apesar de se tratar de um canal que apresenta muitos programas nacionais de qualidade para o público infantil.

As crianças da pesquisa demonstram bastante autonomia na escolha dos canais infantis de televisão. Algumas poucas dizem seguir indicações de mães e pais, amigos e primos. Outras dizem procurar na TV o que já viram no YouTube, revelando, em certa medida, sua participação na rede transmídia. Ao falarem sobre suas escolhas, todas apresentam uma postura bastante

[66] Ambos os canais foram disponibilizados para transmissão no ano de 2017, ano em que foi realizada a pesquisa de campo.

assertiva, demonstrando ter capacidade para lidar de forma autônoma com os conteúdos televisivos dirigidos diretamente a elas:

> **Pesquisadora:** Como você escolhe os seus canais?
> **Mago dos Dragões:** Eu escolho os canais assim... depende assim se for legal... eu escolho aleatório, eu escolho por vontade própria, ninguém me diz qual canal que eu tenho que ver, é por vontade própria.
> **Oliver:** Ninguém fala para mim, eu vou mexendo no controle até achar um legal (desenho animado) e aí eu vejo.
> **Moana:** Sou eu que escolho os meus desenhos...
> **Roberta:** Quando eu era pequena, minha mãe colocava para mim (no canal de televisão), mas agora tem uns que eu vejo no YouTube.

Entre as crianças da pesquisa, 57,7% dizem assistir às séries de animação sozinhas, sem a companhia de outras crianças ou adultos; enquanto 38,5% dizem assistir com os irmãos mais novos e apenas uma criança, 3,8%, diz assistir na companhia da mãe. As crianças que assistem sozinhas dizem gostar dessa experiência e até a preferem porque, segundo elas próprias, passam a ter o controle da TV, enquanto as crianças que assistem com irmãos mais novos precisam negociar com eles o que assistir. Nesse último grupo, 11,5% das crianças dizem escolher os canais direcionados às crianças pré-escolares em virtude da presença de irmãos mais novos e os demais dizem escolher espontaneamente o que assistem. Trata-se, nesse caso, de uma audiência mais coletiva, formada por crianças de diferentes idades que optam por séries de animação, cujas histórias, personagens, linguagens, poesias e estéticas são mais polissêmicas e por isso têm um largo alcance, isto é, agradam crianças de várias idades.

Portanto, no grupo pesquisado, 96,2% das crianças assistem às séries de animação sem a presença dos adultos. De acordo com os estudos de Gomes (2012), para muitos deles, os mundos simbólicos da fantasia e do divertimento são considerados como exclusivos da infância. Nesse caso, as séries de animação estariam diretamente ligadas ao mundo da fantasia e da magia. Por outro lado, o próprio movimento da televisão em direção à segmentação etária e à especialização dos conteúdos audiovisuais dirigidos às crianças também contribui para essa ausência de audiência intergeracional.

Alguns pais, entretanto, mesmo não participando como audiência junto às crianças, procuram acompanhar o que elas estão assistindo na TV exercendo assim certo tipo de controle ao estabelecer critérios para as escolhas das séries de animação. Tais critérios, no entanto, são, por vezes, questionados pelas próprias crianças que acreditam que as narrativas dos desenhos

animados se relacionam a um universo ficcional particular, desconhecido pelos pais, como explicam Tuzinho e Marco Túlio na passagem a seguir:

> **Tuzinho:** Quando eu tinha cinco anos, eu gostava muito de Cartoon Network que tinha desenhos bem legais, assim eu gostava de ver escondido da minha mãe, mas eu não podia e também Disney XD, né... mas era uma loucura, minha mãe não entendia nada, achava que era diabólico. Aí, cinco anos depois, atualmente, eu posso ver esses desenhos... ela percebeu que é uma loucura.
> **Marco Túlio:** Bem loucura, né, aparece umas coisas assim para entrar um desenho, uma animação, aparece lá um bicho de pé, de uma coisa bem louca, tipo a câmera cai lá no buraco, ela entendeu que é uma loucura, mas que é legal... Minha mãe me proíbe de ver Gravity Falls, um Verão de Mistérios, porque é sobre desenho de illuminati.
> **Tuzinho:** É o illuminati...
> **Marco Túlio**: É o Bill... O Gravity Falls é cheio de Monstros... um cara faz uns três diários... escrevendo sobre ele. Ele tinha seis dedos...

Segundo Fuenzalida (2008), Dotro e Salviolo (2016), a experiência contínua com uma mídia televisiva segmentada favorece o reconhecimento pelas crianças dos canais dirigidos a elas, seus gêneros e linguagens. Das crianças do grupo pesquisado, 84,6%, apresentam com facilidade os programas que mais assistem, falam com desenvoltura e com detalhamentos, identificando, com bastante fluidez, os diferentes meios - canais e plataformas - pelos quais acessam os programas televisivos:

> **Francisco**: Eu assisto Gumball no Cartoon, Bob Esponja, eu vejo na Nick, eu vejo The Walking Dead que é uma série, na Fox, eu vejo quase todos os desenhos do Cartoon e da Nick. E às vezes, eu vejo Gravity Falls: um verão de mistério, da Disney.
> **Oliver:** Antes de vir para escola, eu assisto Kung Fu Panda que cada dia passa um desenho, o X-Men que são os desenhos, não é parecido com o filme, mas é legal, assisto também futebol e, sábado, o Arqueiro.
> **Tanque B:** Eu assisto As Meninas Super Poderosas, O Incrível Mundo de Gumball, Hora de Aventura e Apenas um Show... Eu não gosto de novela e só um pouquinho de filme que é o Kung Fu Panda.

No entanto, para um grupo menor, 15,4% das crianças da pesquisa, programas e canais se fundem num todo, é como se ao falar de um se estivessem falando do outro:

> **Pesquisadora:** Quais são os programas que você mais assiste?
> **Manoela**: SBT, Globo, Discovery kids, Cine Cartoon e só.
> **Pesquisadora:** E nesses canais, quais são os programas que você mais assiste?
> **Manoela:** No SBT, Bom Dia e Companhia, Mundo Disney e depois vem o Chaves, no Discovery Kids é Miss Moon, Backyardigans, só e no Cine Cartoon, Apenas um Show e, na Globo, os desenhos que passam: de vez em quando é a Fada dos Dentes (Filme)
> **Pesquisadora:** Quais são os programas que você mais assiste?
> **Mago dos Dragões:** Cartoon Network, Disney XD, Disney Júnior, Globo, porque tem novela que eu gosto, Sport TV, não... não gosto muito de Sport TV.

Se a distinção entre canais e programas é claramente perceptível para grande parte das crianças da pesquisa, o mesmo não acontece com relação à distinção entre os gêneros televisivos de programas infantis. Quando foi solicitado a elas, ainda no início do trabalho de campo, que falassem sobre as séries de desenhos animados que mais assistem, muitas crianças não conseguiam diferenciá-las das séries com atores reais e para algumas a distinção entre aquelas e telefilmes também não estava clara, mesmo sendo essas narrativas televisivas algo comum em suas experiências cotidianas. Durante a pesquisa, após termos conversado sobre as diferenças básicas entre as séries de animação e *live action*, algumas crianças ainda sentiam certa dificuldade para estabelecer tal distinção:

> **Pesquisadora:** Vamos agora para o último bloco de questões. Agora nós vamos falar só de desenhos animados, vamos começar: Dragão do Gelo, quais são os desenhos animados que você assiste?
> **Dragão do Gelo:** Nick Rick Dick Dawn.
> **Tuzinho:** Não, isso não é animado...
> **Pesquisadora**: Estamos falando agora dos desenhos animados...
> **Dragão do Gelo:** Esses são desenhos animados.
> **Tuzinho:** Não é não... no começo vem com aquela coisinha que parece que é, mas Nicky Ricky Dicky Dawn é interpretado por três meninos e uma menina... porque você está dizendo que é uma animação, não entendi!!

Mesmo com a experiência cada vez mais intensa das crianças da pesquisa com a segmentação dos canais infantis, os gêneros, formatos e linguagens dos programas televisivos são percebidos por muitas delas como um todo, sem muita distinção, pertencente ao universo da televisão. São sensações perceptíveis iniciais, incompletas ou inconclusas, porém sentidas como suficientes (BUCKINGHAM, 2007). Tais percepções, no entanto, ampliam-se e diversificam-se a partir do repertório de conhecimentos, informações e valores que vão adquirindo, o que de certa forma depende das diferentes experiências que vivenciam e de "[...] perspectivas críticas disponíveis a elas, tanto no interior das mídias, como além delas" (BUCKINGHAM, 2007, p.134).

Se por um lado a segmentação da televisão para crianças promove a especialização com a oferta de conteúdos mais apropriados a um determinado público, favorecendo assim o reconhecimento e a autonomia por parte das crianças para lidar com os conteúdos audiovisuais, por outro lado, a televisão cada vez mais segmentada provoca o declínio de uma experiência mais coletiva entre as crianças de idades diversas, uma vez que muitas tendem a buscar canais e programas que as identifiquem de alguma maneira, afastando-se assim daqueles que consideram inadequados. Segundo Fernandes (2003), os processos de comunicação são também fenômenos de produção de identidade, de (re)constituição de sujeitos, de atores sociais, portanto, os

sentidos conferidos a esses processos, dependem muito das identidades que os sujeitos querem construir no interior dos grupos de pertencimento.

É nesse sentido que as crianças da pesquisa buscam se diferenciar com relação às escolhas de canais e programas que assistem, fazendo críticas às séries de animação dirigidas às crianças mais novas. Ao fazerem isso, reivindicam para si o "status" de crianças mais maduras, com gostos mais afinados. Em seus relatos sobre os desenhos animados dirigidos aos pré-escolares, muitas crianças da pesquisa tendem a romper com o pacto ficcional, isto é, o estatuto fabuloso proposto pelas narrativas dessas séries (GRAÇA et al, 2001) e analisar seus conteúdos fazendo troça de personagens, histórias e linguagens, como demonstra o diálogo abaixo:

> **Gabriel**: Eu não gosto dos desenhos do Discovery Kids.
> **Lulu**: É eles são chatos igual Peppa Pig, pula na lama e aí todo desenho chora... aí pega a bola e o outro vai brincar e aí chora....
> **Manoel:** E o Mickey... eu tenho raiva dele... ele fica falando umas coisas que a gente já sabe...
> **Larissa:** A Drª Brinquedo é muito criancinha, é muita brincadeira, porque toda hora ela brinca achando que é doutora. Ela faz magia, ressuscita sei lá quem morreu, porque eu sei que isso é mentira. Eu odeio também porque ela fala toda hora... Espera aí que eu já vou... tem um peixinho lá que foi engolido pela baleia e a doutora foi lá e fingiu que era tubarão... Que borracha!!!

Para elas, os desenhos animados do universo das crianças pequenas são tolos e ingênuos. Tal julgamento serve a funções sociais que são mais importantes nesse contexto, funções que têm a ver, pelo menos em parte, com a identidade social (BUCKINGHAM, 2007). Nesse sentido, percebe-se que a divisão do grupo de crianças enquanto audiência televisiva tende a provocar um maior isolamento das crianças em segmentos etários, diminuindo assim a possibilidade de interlocução e interação entre crianças de diferentes idades.

O grupo pesquisado assiste a um universo diversificado de séries de animação, desde as mais tradicionais como *Pica Pau* e a *Casa do Mickey* até as mais contemporâneas e populares como *Bob Esponja*. As crianças da pesquisa citaram 17 tipos diferentes de séries de animação. Entre as produções nacionais mencionadas por elas estão as séries *Historietas Assombradas*[67],

[67] Historietas Assombradas é uma série de animação brasileira, exibida originalmente no Cartoon Network, no período de 2013 a 2016. Trata-se da história de Pepe, um garoto de onze anos que mora com sua avó, uma velha bruxa, e trabalha com ela, vendendo artefatos e poções mágicas pela internet. Os produtos criados pela avó, levam Pepe, seu cão Ramirez, e seus amigos Marilu, Roberto, Guto e Gastón (gêmeos siameses) a enfrentarem monstros, espíritos e toda espécie de criaturas sobrenaturais.

exibidas nos canais TV Cultura, TV Brasil e Cartoon Network; *Turma da Mônica*, exibida no canal Cartoon Network e *Porto Papel*[68], exibida nos canais Gloob e TV Brasil.

Figura 41 - Historietas Assombradas, Brasil - 2013

Fonte: anmtvla.com

De todas as séries citadas pelas crianças da pesquisa, as assistidas por um maior número de crianças são: *Bob Esponja* (27%), *Hora de Aventura* e *O Incrível Mundo de Gumball* (23,1%) e *Ben 10* (19,2%). Bob Esponja, a mais citada, é uma série de animação criada pelo biólogo marinho e animador Stephen Hillenburg, para a Nickelodeon, em 1998. Considerada uma das séries de animação de maior sucesso entre as crianças, foi inicialmente pensada para um público infantil e acabou agradando também jovens e adultos. Cada episódio tem a duração média de onze minutos e a série está em sua 11ª temporada com mais de 350 episódios produzidos. No desenho animado, há o predomínio do foco nos personagens e em seus relacionamentos, muito mais que no contexto social em si. A história é ambientada no universo do fundo do mar, no qual elementos externos e inusitados são combinados como a casa-abacaxi de Bob Esponja (NESTERIUK, 2011).

[68] Porto Papel é uma série de animação coproduzida pelo Brasil (canal Gloob), Argentina, Colômbia e Chile. Criada para as crianças de quatro a oito anos, a série gira em torno de Matilde, uma garota de doze anos que vai passar as férias na casa do avô, um pirata de cento e vinte anos, na cidade de Porto Papel. Suas aventuras giram em torno dos amigos que lá encontra e dos superpoderes que descobre possuir. A série usa um estilo de *stop motion* com bonecos e objetos feitos de papel.

Figura 42 - Bob Esponja - 1998

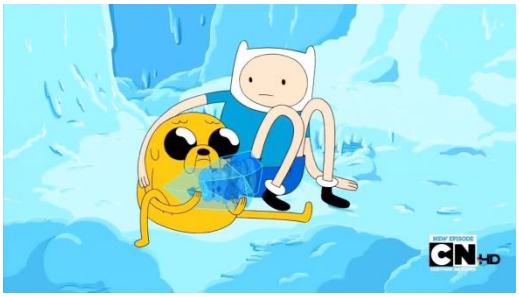
Fonte: gafotoshow.blogspot.com

As relações sociais que definem a própria existência da série giram em torno de seu personagem principal, um jovem adulto com atitudes e comportamentos bastante positivos. Sempre disposto, Bob Esponja busca diversão tanto no trabalho quanto fora dele. Essa personalidade faz com que tenha uma visão muito particular das coisas do mundo, gerando inúmeros contrapontos e situações com as outras personagens da série, por vezes, muito engraçadas (NESTERIUK, 2011).

De acordo com Nesteriuk (2011), o desenvolvimento do personagem é, ao mesmo tempo, psicologicamente próximo de matrizes presentes na vida cotidiana em sociedade e visualmente fantasioso, criando assim uma relação ambígua de identificação e estranhamento.

A série de animação *Hora de Aventura* é uma produção estadunidense, com uma média de onze minutos cada episódio, exibida pelo canal Cartoon Network de 2010 a 2018, com 8 temporadas e 283 episódios.

Figura 43 - Hora de Aventura - 2010



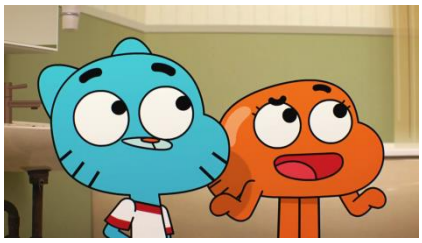
Fonte: todoaventura.com

A série apresenta as aventuras de Finn, um garoto humano de doze anos, e de seu melhor amigo, Jake, um cão mágico com poderes que lhe permitem alterar a forma e o tamanho conforme a

sua vontade. Finn e Jake habitam um continente fictício chamado Terra de Ooo, por volta de mil anos após a “Grande Guerra dos Cogumelos", sendo Finn, o último humano existente. Trata-se de uma série com protagonistas aventureiros que frequentemente resgatam princesas da Terra de Ooo, onde interagem com os outros personagens. A série apresenta histórias inventivas com temas de aventura, humor e emoção.

A série de animação *O Incrível Mundo de Gumball* é uma produção britânico-estadunidense produzida e exibida pelo canal Cartoon Network de 2011 a 2018. Com 6 temporadas e 221 episódios com duração média de onze minutos cada, a série conta a história de seres zooantropomórficos, Gumball Watterson, um gato azul de doze anos de idade que acompanhado de seu irmão adotivo, o peixinho Darwin, envolvem-se em várias confusões em torno da cidade, durante as quais interagem com os outros membros da família e com um grupo de amigos.

Figura 44 - O Incrível Mundo de Gumball - 2011



Fonte: marta-omeucanto.blogs

Ben 10 é uma das séries de animação mais populares entre as crianças. Trata-se de uma produção estadunidense exibida pelo canal Cartoon Network desde 2005. A série conta a história de um garoto que usa um dispositivo extraterrestre em formato de relógio de pulso, chamado Omnitrix. Esse relógio lhe permite se transformar em dez heróis alienígenas, cada um com habilidades únicas. Com seus poderes, *Ben 10* luta contra o crime e os alienígenas do mal. Trata-se de um protagonista que compartilha com as crianças os mesmos hábitos, porém num universo mais adulto.

Figura 45 - Ben 10 - 2005

Fonte: collider.com

Percebe-se que o universo ficcional das séries de animação assistidas por grande parte das crianças da pesquisa é formado predominantemente por conteúdos audiovisuais de origem estadunidense, sendo as narrativas protagonizadas por personagens masculinos com a idade média de doze anos.

A despeito da multiplicidade e de toda a diversificação que caracteriza os conteúdos audiovisuais produzidos para a audiência infanto-juvenil, segundo Dotro e Salviolo (2016), trata-se ainda de conteúdos, predominantemente, menos específicos culturalmente, com personagens protagonistas brancos e masculinos em maior proporção. Características essas também observadas nas séries de animação que as crianças da pesquisa assistem com maior frequência.

De acordo com Carmona (2016), a reiteração de conteúdos de origem estrangeira, produzidos em contextos culturais únicos e limitados a determinados estereótipos humanos, cria representações da fantasia de um único modo de ser criança e jovem. Para Dotro e Salviolo (2016), a televisão infantil amplia os repertórios culturais de meninos e meninas quando abre uma janela para outros mundos e outras culturas e os coloca em diálogo com a sua própria cultura, quando une o universal e o local, criando espaços para que as crianças possam se reconhecer e reconhecer outras crianças em inúmeras histórias diferentes.

Os conteúdos temáticos com as quais as crianças da pesquisa mais se identificam são as histórias engraçadas, de lutas e poderes com muitas ações, mistério e aventura. Para 61,5% do grupo pesquisado, o humor, materializado em personagens como Bob Espoja, "*zoeiro*" e "*bugado*", nas palavras de Maria Eduarda, uma das crianças da pesquisa, é o que mais as atraem. Para Fuenzalida (2008), as crianças preferem desenhos animados com humor, pois o humor lhes permite relaxar através do riso e reenergizar esforços para que esses sejam novamente empreendidos em tarefas como as escolares.

Além das séries de animação, há entre as crianças da pesquisa uma prevalência com relação a determinados canais infantis. Isto ocorre porque, no universo televisivo para crianças, além da diversificação e da segmentação por faixa etária, os canais de TV tendem a convocar as crianças por meios de estilos, tendências e personalidades próprias. Dentre eles há os mais clássicos que oferecem temas ligados ao imaginário fantástico e maravilhoso, como a Disney, e há outros mais irreverentes que brincam com quadros não convencionais e noções categóricas de narrativas menos lineares, como o Cartoon Network.

> **Pesquisadora:** Quais os programas de TV que você mais assiste e em quais canais?
> **Maria Eduarda**: Eu assisto aos programas da Nickelodeon.
> **Pesquisadora**: Você assiste outro canal?
> **Maria Eduarda**: Não, só a Nick.
> **Manoel**: Quando minha mãe sai, ela deixa a televisão no 50, no Discovery Kids, aí eu pego o controle e vou mudando até chegar na Nickelodeon.
> **Lulu**: Ah, eu ligo é no Cartoon...

Assistir às séries de animação é para as crianças uma experiência bastante aprazível, uma vez que, por meio dela, a significação e a transposição imaginária realizam-se sem o compromisso com a racionalidade ou a literalidade. Tal modo de significar essas narrativas audiovisuais permitem às crianças circular no mundo fantástico dando respostas às suas próprias motivações. A partir das relações interativas que estabelecem com esses conteúdos, as crianças criam um repertório de informações, conhecimentos, valores que as permitem realizar, com relativa autonomia, escolhas, construir significações e fazer julgamentos.

6. AS SÉRIES DE ANIMAÇÃO E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS PELAS CRIANÇAS

> [...] Nós sabemos, a partir da nossa própria experiência de contar histórias consequentes sobre nós mesmos, que há um lado inelutavelmente 'humano' na produção de significado (BRUNER, 1997).

Este capítulo dedica-se ao estudo relativo às produções de sentidos das crianças da pesquisa no processo de recepção das séries de animação. Por meio das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa, nas quais as crianças interagiram com as narrativas das séries de animação em diferentes atividades, buscou-se observar as escolhas, os modos de narrar, os pontos de vista, as imagens associadas, os posicionamentos e as avaliações das crianças com relação às narrativas audiovisuais.

Assim, o presente capítulo apresenta com mais detalhes os contextos em que as crianças produziram suas falas, imagens e ideias e as organizaram em diferentes gêneros textuais como os recontos, as entrevistas, os teleteatros e as animações. Nesse sentido, o capítulo organiza-se em seções que analisam o modo como as crianças da pesquisa assistem às séries de animação, como recontam e como produzem narrativas relativas a essas séries, buscando compreender os sentidos elaborados por elas nas interações com as narrativas das séries de animação.

6.1 O reconto

A primeira oficina desenvolvida com as crianças da pesquisa envolveu uma sessão de desenho animado na sala de aula com a exibição de dois episódios de uma série de animação e a realização de um reconto escrito.

De acordo com as informações recolhidas na entrevista com as crianças da pesquisa, os desenhos animados "*Bob Esponja*", "*Hora de Aventura*", "*O incrível Mundo de Gumball*" e "*Ben10*" foram apontados como preferidos no grupo. Com base nessas informações, escolhi a série "*Hora de Aventura*" para a realização da primeira oficina. No entanto, ao apresentar às crianças o desenho animado a que assistiríamos, elas não se exaltaram e não demonstraram sinais de interesse, mesmo tendo sido esse um dos desenhos animados que mais apareceram entre os preferidos do grupo pesquisado.

Perguntei às crianças se gostariam de escolher outra série de animação. Diante da afirmativa da maioria, foi colocado em votação qual desenho animado iríamos assistir na sessão planejada

para o dia seguinte. O primeiro mais votado foi "*O incrível mundo de Gumball*" com 18 votos; em segundo, "*Bob Esponja*", com 4 votos; em terceiro "*As meninas Super Poderosas*" com 3 votos; e em quarto lugar "*Hora de Aventura*" e "*Princesinha Sofia*", com 1 voto cada um. Após a decisão das crianças, selecionei dois episódios da série "*O Incrível Mundo de Gumball*" para realizarmos a primeira oficina: "*As origens – parte I e parte II*" e "*O estacionamento*".

Segundo Fernandes (2003), a relação das crianças com um produto cultural midiático, como o são as séries de desenhos animados, passam por diferentes mediações e, nesse sentido, as opiniões que elas constroem, assim como os critérios que utilizam para escolher aqueles que consideram mais interessantes ou preferidos podem modificar-se em contextos de novas interações significativas, como foi o caso das crianças da pesquisa que, no coletivo da turma, fizeram novas escolhas a respeito de qual desenho animado seria o mais interessante para aquele momento.

A série de animação "*O Incrível Mundo de Gumball*" é veiculada pelo canal Cartoon Network e cada episódio tem a duração de 11min. A série conta a história da família Watterson, formada por cinco personagens zooantropomórficos animados. A personificação de animais é um recurso expressivo no qual se encaixam várias possibilidades criativas, segundo Mattos (2013). Trata-se de uma série familiar, protagonizada pelo pai Ricardo, um grande coelho rosa, com pouca inteligência e muito atrapalhado; a mãe, Nicole, uma gata azul com personalidade forte e irritadiça; Gumball, o filho mais velho, um gato parecido fisicamente com a mãe, porém com traços da personalidade do pai, apresenta a idade de doze anos em quase todos os episódios; Anaís, a filha caçula, com quatro anos, parece fisicamente com o pai e tem a personalidade da mãe, apresenta grande inteligência com um notório saber para a ciência; e Darwin, o filho adotivo, um peixinho que ganha pernas, aprende a falar e a pensar como seus irmãos, é carinhoso e mais cauteloso em suas ações, principalmente com Gumball.

Trata-se de uma série com personagens mais planos, com características físicas e aspectos intelectuais e morais bem definidos, porém sem complexidade. O pai Ricardo, por exemplo, é um personagem bastante caricato, em todos os episódicos, sempre se apresenta de forma indiferenciada das crianças. Enquanto Nicole trabalha, ele assiste à TV e comporta-se, muitas vezes, como uma criança mimada. As combinações cruzadas dos personagens – Gumball tem a aparência física da mãe e a personalidade do pai; Anaís é parecida fisicamente com o pai, porém, diferente dele, apresenta uma inteligência arguta - além de provocar humor e diversão na narrativa, promovem uma ruptura com o modelo ideal de família. Trata-se de um esquema

lúdico dramático, segundo Fuenzalida (2008), bastante atraente para as crianças, pois a série brinca com as representações de pai, mãe, filho e filha nas relações familiares. Nesse sentido, as histórias estão recheadas de situações em que a mãe exerce uma autoridade sobre os filhos, assim como de situações nas quais o pai se indiferencia das crianças, dando mais trabalho à mãe do que as próprias crianças.

Além das histórias do cotidiano familiar, a série apresenta também situações do cotidiano escolar as quais giram, em grande parte, em torno de Gumball. São episódios autônomos, com uma sequencialidade linear, narrados do início ao fim, ricos em *gags*, isto é, em passagens cômicas. A fisionomia dos personagens, suas características comportamentais, o cenário e a atmosfera narrativa são as invariáveis da série, repetindo-se em todos os episódios, enquanto as temáticas e os conteúdos variam de episódio para episódio.

Figura 46 - Personagens de "O incrível mundo de Gumball"

Fonte: Imagens de produtos licenciados da série captadas na internet.

Vários estilos e técnicas de animação são utilizados na produção da série "*O Incrível Mundo de Gumball*", os quais incluem desenho animado combinado com imagens realistas computadorizadas, uso de fantoches, *stop motion* e algumas expressões em estilo anime. Os personagens têm um formato curvado com olhos arredondados, características essas que provocam uma empatia com o público.

Na sala de aula, os episódios "*As origens – parte I e II*" e "*O estacionamento*" foram exibidos em um ambiente diferenciado. As cadeiras foram colocadas uma ao lado da outra, centralizadas na sala, formando filas indianas, como em um cinema. Algumas crianças tiveram a preferência de ficar em lugares diferentes, sentadas onde estavam, na sua própria cadeira, na lateral da sala ou em cima das carteiras, fato esse que ocorreu com um grupo de crianças que estava no fundo da sala.

Após assistirem aos episódios, eu e a professora fomos com as crianças à praça em frente à escola para realizar a segunda parte da oficina: os recontos escritos. Tratava-se de uma atividade individual para a qual as crianças poderiam escolher entre um ou outro episódio visto durante a sessão na sala de aula. Não foi passada nenhuma orientação específica sobre como produzir um reconto, a intenção era que as crianças se sentissem à vontade para reescrever os episódios.

Segundo Latalisa de Sá (2014), o principal procedimento numa atividade de reconto é a imitação do texto modelo, sua linguagem, o tema e a sua estrutura. Na escola, especificamente, a capacidade de recontar é influenciada pelas experiências letradas, pelo contato com livros e leitores e pela exposição à escrita e à atividade de compor textos – tanto orais como escritos. Nesse ambiente, o reconto tem como objetivo a apropriação do texto lido ou ouvido, com pouca flexibilidade para criações e modificações que se distanciem dele. No esforço de se manter o conteúdo e a estrutura do texto referência, geralmente é utilizado, na escola, um roteiro para a realização do reconto, no qual as partes mais importantes são selecionadas.

Contudo, mesmo com pouca abertura para criações e subjetivações, o ato de contar de novo e de forma parecida implica sempre uma nova versão da história ouvida ou lida, pois o receptor, ao ver, ouvir e narrar, imprime sempre um sentido particular à narrativa proposta, visto que o faz por meio de um conjunto de prismas pessoais. Recontar, portanto, é uma forma de dar sentido, de se apropriar e, ao mesmo tempo, transformar as narrativas em histórias culturais (TATAR, 2004).

A maior parte das crianças da pesquisa escolheu recontar o episódio "*O estacionamento*". Possivelmente, o tamanho dos episódios as influenciou nessa escolha, pois o primeiro que foi visto durante a sessão, "*As origens*", dividido em duas partes, tem a duração total de 22 min., enquanto o episódio "*O estacionamento*" apresenta 11 min. de duração.

Durante a atividade de escrita do reconto, algumas crianças entregaram o texto antes de concluí-lo e outras se apressaram em terminar o reconto para poder brincar na praça. Na análise dos textos, levou-se em conta o que as crianças conseguiram produzir em seus recontos, independentemente de estarem concluídos ou não.

6.2 Os episódios

6.2.1 “As origens – parte 1”

(CENA 1) A história é contada a partir do ponto de vista da personagem antropomórfica Nicole, mãe de Gumball. Na primeira cena, Nicole aparece do lado de fora da casa, repreendendo o filho ainda bem pequeno: “para de usar meu biquini para jogar laranjas no seu pai”. Nesse momento, as vidraças da janela são quebradas com laranjas arremessadas de dentro da casa em direção à rua. Em seguida, a casa se enche de sabão e de água, para mais um desespero da mãe que, ao chegar ao quarto do filho, diz: “quando pedi para arrumar seu quarto, não foi para jogar tudo na máquina de lavar. Não tenho um segundo de paz”. Nicole procura o filho pela casa e, ao abrir a porta do banheiro, encontra a banheira cheia de refrigerante de uva e latinhas espalhadas pelo chão. No entanto, quem está na banheira é o pai, que, ao avistar a mãe na porta, logo tenta justificar: “deve ter tentado fazer uma hidromassagem caseira e bacana. Acho importante estimular a criatividade no nosso filho”. Nicole logo desconfia: “foi você, não foi? O pai responde: “foi”. A mãe segue pela casa procurando por Gumball e encontra pegadas na parede e no teto feitas com areia e neve. Ao abrir a porta do quarto, encontra todas as coisas reviradas. Nicole grita: “Gumball!! Ricardo, pega a rede de caça que ele fugiu de novo”. Nesse momento, Gumball aparece embaixo dos olhos de Nicole: “a sua sorte é que você é muito fofo! Senão eu já teria vendido você para um circo de aberrações”, diz Nicole, pegando Gumball no colo. Gumball pergunta: “o que é um circo de aberrações?”. “É tipo a nossa família, mas as pessoas pagam para ver”, responde a mãe.

Figura 47 - Cenas 1 e 2 do episódio “As origens- parte 1”

Fonte: Netflix

(CENA 2) Na cena seguinte, é Gumball quem vê o pai tentando lhe dar comida com uma colher. Movendo os braços freneticamente, Gumball bate o braço na colher e a comida voa na direção do rosto do pai. “Que porcaria, esta é a 27ª vez!” Nesse momento, a mãe tenta tirar uma foto, mas mesmo com todas as tentativas, as fotos não saem boas devido à agitação de Gumball. “Eu era agitada quando criança, mas esse menino me supera!”, comenta a mãe. O pai implora: “coma! Pelo poder do almoço, ordeno que você coma!” Até que Gumball adormece sobre a

mesa. Nicole dirige-se rapidamente ao marido: “finalmente ele parou. Rápido, dorme enquanto dá!” Eles dormem por um segundo. Gumball acorda: “segunda rodada!!!”. Em seguida, segue batendo os braços. A mãe, já cansada, diz que daquela maneira não é possível continuar. Ricardo e Nicole têm uma ideia ao mesmo tempo. No entanto, Ricardo imagina a possibilidade de voltar ao passado, enquanto Nicole sugere comprar um animalzinho. Ricardo rapidamente consente, considerando a ideia maravilhosa. Gumball joga comida nos pais.

(CENA 3) Nicole e Ricardo compram um peixinho no Pet Stor e o levam para casa. Gumball consegue ficar 13 segundos quieto, olhando para o peixinho. Nicole comemora: “Não tem sopa de letrinhas no teto!” e começam a gargalhar. Gumball dá o nome de Darwin ao peixinho. Entretido com Darwin, Gumball imagina que o peixinho é capaz de se fazer um monte de perguntas importantes do tipo: “se eu me comesse, eu dobraria de tamanho ou sumiria?” Nicole fica satisfeita ao ver que o filho tem mais um para ouvir suas perguntas.

(CENA 4) Os pais finalmente relaxam, mas isso não demora. No dia seguinte, quando o relógio marca 6 horas da manhã, Gumball entra no quarto gritando “nha...”, batendo sobre o relógio. O pai grita e a mãe arranca o relógio da parede, com um grito “por quê?”. “Nha, nha ... é hora de acordar”, diz Gumball, “fiz o café da manhã”. Gumball entrega duas canecas aos pais que agradecem e perguntam se ele não teria outra coisa para fazer. Sugerem em seguida que ele vá brincar com Darwin. Gumball responde que não dá, imitando um peixe morto.

(CENA 5) Imediatamente, o pai levanta e dá uma desculpa, dizendo que vai comprar uma laranja na loja. Disfarçadamente, Ricardo pega o peixinho, joga no vaso e fala “vai em paz, lindo peixinho”, em seguida dá descarga. Dirige-se ao Pet Stor e compra outro peixinho laranja. A narrativa progride com uma sequência de cenas que envolvem a compra de um novo peixinho que Gumball, aparentemente, não percebe que seja outro, a morte do peixe por diferentes situações inusitadas, o ritual realizado sempre pelo pai de jogar o peixinho no vaso e dizer “vá em paz” e novamente a compra de outro peixe. O ciclo é interrompido quando Ricardo, de volta ao Pet Stor, não consegue comprar outro Darwin. “Acabaram todos os peixes, infelizmente os últimos pularam do aquário quando viram você chegando”, diz o vendedor para Ricardo.

Figura 48 - Cena 6 do episódio "As origens- parte 1"

Fonte: Netflix

(CENA 6) Preocupado, o pai lamenta: "o que vou fazer? O que vou falar para o Gumball?". Nesse momento, alguém o chama de dentro de uma van misteriosa, estacionada ao lado do carro do Ricardo. Ele entra dentro da van e uma figura mágica aparece. Os olhos são a única parte visível do seu corpo. "O que você procura? Escolha um dos itens da loja". Ricardo escolhe um aquário com um pequeno palácio dentro. "Isso não está à venda", diz a voz misteriosa. Ricardo negocia, de forma confusa. A voz misteriosa propõe 100 dólares, Ricardo diz que dá 10, o vendedor, então, baixa para 50 e Ricardo paga os 100 dólares. No momento em que Ricardo pega o aquário, sai de dentro do palácio um peixinho laranja. A voz misteriosa por fim o alerta de que se trata de algo especial e que é necessário ter cuidado com o que estava levando para casa.

(CENA 7) Animado, Gumball pergunta ao novo Darwin: "já que você é um peixe, poderia dizer quem iria ganhar uma luta entre um tubarão e mil piranhas?". Darwin, então, ganha a forma de uma piranha. "Você está diferente hoje, parece mais acordado", diz Gumball. Darwin começa a imitá-lo e os dois fazem um contato com as mãos pelo vidro. Nesse momento, algo mágico acontece, há uma conexão entre os dois. "Você viu isso?", diz Gumball, Darwin responde com a cabeça. "É no coração. Você entende tudo que eu falo?" e Darwin responde afirmativamente. "Isso é incrível!!! Tá bom, tá bom, meu nome é Gumball." Darwin coloca a cabeça para fora do aquário e repete o nome Gumball.

(CENA 8) Gumball, eufórico, planeja fazer uma surpresa aos pais, então pede a Darwin para parecer um burrinho. Ele imita o pai de Gumball. "Bom, muito bom, só que mais burro! (ele fica deformado) Perfeito, quando eles vierem você não mexe os músculos até eu mandar", diz Gumball que parte para falar com a mãe. Nesse momento, Ricardo encontra Darwin e pensa que ele está morto. Nicole também acha que o peixinho está morto, pois vê Ricardo dando sinais nesse sentido, pela janela da cozinha. Quando Gumball a puxa para ver a surpresa, Nicole resolve revelar a ele que todos os peixinhos anteriores haviam morrido e que foram substituídos, mas tenta contar uma história mágica sobre a morte. Gumball diz que já sabia, e, sem dar muita importância às histórias que a mãe estava lhe contando, começa a se preocupar se o pai faria o

mesmo com Darwin. Ricardo parte para o banheiro com o aquário em mãos. Gumball desespera e a mãe tenta controlá-lo, dizendo que não há mais tempo e que não há como impedir o que Ricardo possivelmente já estaria fazendo. “Eu sou uma criança de 4 anos, e funciono num tempo diferente. Nunca é tarde demais”, diz Gumball que sai em disparada. Depois de tanto correr e conseguir abrir a porta do banheiro, Gumball grita: “Darwin, eu te salvo”. Antes do pai disparar a descarga, Gumball o retira de dentro do vaso. Eles se abraçam e comemoram: “Pensei que fosse seu fim...”, diz Gumball. “Acho que agora achamos um peixinho especial”, comenta Ricardo. Os pais se abraçam. Vamos tirar uma foto, sugere a mãe. “Bem-vindo à família Watterson, Darwin! Todos dizem xis. Um, dois, três”, pede a mãe. Nesse momento, Darwin, coloca a cabeça para fora do aquário e também diz “xis”, Ricardo se assusta com a fala de Darwin e joga o aquário para cima. O peixinho cai na caixa de descarga e salta na alavanca que o joga para dentro do vaso ao mesmo tempo que aciona a descarga.

Figura 49 - Cena 8 do episódio “As origens- parte 1”

Fonte: Netflix

6.2.2 “As origens - parte 2”

(CENA 9) Após cair sem querer dentro do vaso sanitário, Darwin passa pelo esgoto e é desaguado no fundo do mar, onde encontra um cardume de peixes. Darwin começa a elaborar perguntas e respostas que ele mesmo se faz para tentar entender o que se passa: “O que houve? O que eu sou? Ah, eu sou Darwin. Me jogaram no esgoto. O que é a vida? É o que você quiser. Não sei voltar pra casa. Calma, estou perdido. Como voltar pra casa?”. Na sua frente, um cardume o olha assustado. Darwin tenta falar a língua dos peixes. Sua tentativa dá certo e o cardume o leva à superfície. Darwin tenta explicar como é sua família. E os peixes, em tom de gozação, repetem a fala de Darwin: “sua mãe é uma gata, seu pai é um coelho e eles tiveram um peixe!!!”, Darwin insiste: “não, eles me encontraram num carro mágico.”. “E eles te jogaram na descarga, foi?” pergunta um dos peixes. “Não, eles me jogaram na privada, uma coisa que eles usam para... (risos). Acabei aqui porque todo lixo é jogado no mar”. Diante da tentativa de voltar à cidade, os peixes advertem Darwin: “peixe só vive dentro d’água”, mas Darwin não aceita o conselho, agradece e responde que dará um jeito: “o amor sempre dá um

jeito", diz. "Você falou muita loucura hoje, mas essa foi de longe a mais ridícula. Não dá para sobreviver fora d'água", os peixes retrucam, batendo as nadadeiras. Darwin vai até o fundo do mar, sobe à superfície e salta até cair na areia da praia sob um sol escaldante.

Figura 50 - Cena 9 do episódio "As origens- parte 2"

Fonte: Netflix

(CENA 10) Nesse momento, seu coração bate e invade o mundo de Gumball que o sente na mesma intensidade, também no coração. "Darwin está vindo! Volta amiguinho!". A conexão de Darwin e Gumball ocorre em cenas nas quais aparece um túnel luminoso em formato de coração que liga um ao outro. Darwin respira e consegue sobreviver. A partir daí, ele segue uma grande jornada em busca de sua família. Passa por vales, montanhas, florestas, desertos, rios, cantarolando uma música:

"Tô indo lá, tô indo lá
Tenho pulmões para começar,
No coração, amor pra dar
Posso até pequeno ser
Mas nada pode me deter..."

Figura 51 - Cenas 10 e 11 do episódio "As origens- parte 2"

Fonte: Netflix

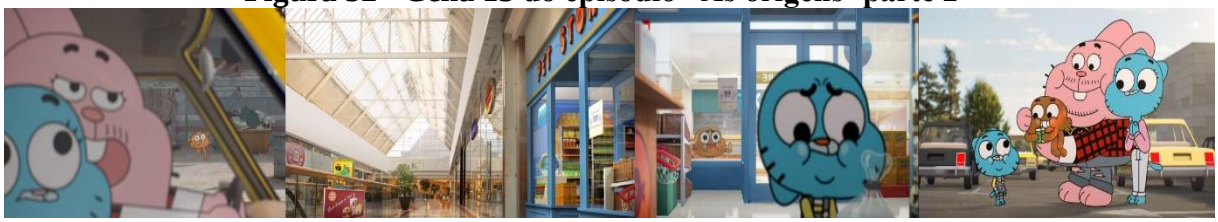
(CENA 11) Até que fica bastante desnutrido e desconfigurado pelo cansaço e pelo calor: "Acho que não vou conseguir", lamenta. Nesse momento, novamente sente seu coração se ligar ao de Gumball. Darwin ganha pernas para caminhar. Consegue, rapidamente, dar os primeiros passos e assim alcança a cidade de Elmore, onde mora sua família.

(CENA 12) Ao chegar à cidade, pergunta aos habitantes, estranhas figuras antropomórficas, onde está o amigo Gumball. Na casa de Gumball, seu pai tenta ajudar, afixando cartazes pela

cidade com a imagem de Darwin. No entanto, Gumball descobre que o pai afixou todos os cartazes num lugar só. Apesar de estarem próximos, Gumball e Darwin se desencontram por várias vezes. Gumball diz: “não adianta, a gente não vai encontrar ele”. Darwin sente que Gumball perde as esperanças e entende que naquele momento tudo havia se acabado. “É o fim”, diz Darwin.

(CENA 13) Nicole e Ricardo resolvem comprar um novo Darwin para Gumball. Enquanto se dirigem ao shopping, Darwin ainda tenta, desesperadamente, se aproximar, mas é impedido de várias maneiras. Darwin consegue chegar ao shopping e para em frente à loja onde Gumball está recebendo o novo peixe. Darwin se entristece e sai do shopping. Nesse momento, Gumball sente no coração a presença do seu amigo: “eu não posso! Só tem um Darwin”, diz Gumball, que ao sair da loja sente seu coração bater mais forte, até que, no estacionamento, avista Darwin. Um corre em direção ao outro e quando se abraçam os corações se unem novamente. Os pais chegam: “você tem pernas? Como? Darwin responde: “eu não sei como, mas sei porquê.” “Não foi para se vingar, foi?”, pergunta Ricardo. “Eu sei que você não deu descarga de propósito, Sr. Watterson”. Os dois se abraçam e Ricardo pede para chamá-lo de pai. Nicole observa que Darwin está com os pés descalços e feridos. Gumball tira seus sapatos e os oferece a Darwin. A mãe os coloca no banco de trás do carro e passa o cinto de segurança nas duas cadeirinhas. Nicole beija Darwin: “como você conseguiu voltar para Elmore?”. “Eu te conto em uma música”, respondeu Darwin. A música começa, mas um segundo depois Darwin e Gumball já estão dormindo, apoiando-se pelas cabeças. A família Watterson volta para casa.

Figura 52 - Cena 13 do episódio “As origens- parte 2”



Fonte: Netflix

6.2.3 “O estacionamento”

(CENA 1) Ricardo entra no carro e Nicole, com Darwin, Gumball e Anaís no banco de trás, dirige em direção ao shopping de Elmore. Passam pela cancela do estacionamento e Nicole consegue estacionar o carro, mas Ricardo grita: “PARA!!! Tem uma vaga perto da entrada”. Nicole, um pouco irritada, arranca para colocar na vaga mais próxima da entrada do shopping. Nesse momento, outro carro estaciona na vaga que Nicole havia visto. Nicole tenta voltar à

vaga anterior, mas outro carro estaciona rapidamente. “Agora vamos demorar horas para encontrar uma vaga”, diz. Nesse momento, Ricardo começa a chorar muito. Nicole o consola, “Não se preocupe, meu bem, essas coisas acontecem”. “Eu sei, eu estou chorando porque eu vou ter que andar agora!!”. Nicole se irrita com Ricardo.

(CENA 2) Nesse momento, Gumbal avisa que tem uma velhinha andando lentamente pelo estacionamento. Anaís explica aos irmãos como se deve observar uma pessoa que está saindo do shopping a fim de saber se vale a pena ou não segui-la até o seu carro. “Tá bom é uma boa ideia seguir alguém, mas temos que ser inteligentes com quem escolhemos. Olha aqueles três caras saindo do shopping, o que nos dá três opções de vagas, a questão é quem vai sair primeiro. Olha aquele com as sacolas de pizza de peperoni, dá pra ver que ele comprou brinquedos e suquinhos, então ele deve ser um homem de família feliz, certo? Ela mesma responde. “Errado, olhem bem para o rosto dele. Estão vendo um sorriso forçado? O rosto de um homem acabado depois de tantas compras. A mulher mandou ele ir para o carro para ela continuar em paz. Agora ele está tendo um ataque de nervos porque vai ter que esperar ela por horas. Agora, olhem o cara número dois. Vocês repararam que ele não tem aliança, então ele está sozinho e não tem que esperar ninguém, vai sair rápido, mas, observem a marca de bronzeado no pulso onde deveria estar o relógio, foi roubado..., talvez? Mas, julgando pelo resto das roupas, o relógio não vale um roubo, é provável que ele tenha perdido ou esquecido de colocar de manhã. Isto significa que ele é desleixado, desatento e esquecido”. Gumball diz: “Tá, pode concluir”. “Ele não se lembra onde estacionou”. “Então, só sobrou o terceiro cara, que saiu enquanto eu estava me mostrando”. Gumball diz: “relaxa, isso foi impressionante e deu tempo da velhinha chegar no carro!”. A velhinha se apoia em um carro e faz uma expressão de cansaço, mas não se move. A família se desespera.

(CENA 3) Gumball diz ter uma ideia: “as pessoas fazem suposições com base no comportamento, não é? Então, se agir como uma pessoa rica, vão pensar que você é uma pessoa rica”. Ricardo diz: “e como isso ajuda?” Gumball responde: “me dê sua gravata”. Gumball chega para o funcionário do estacionamento, uma Caixa de Leite, e diz: “filho, estacione, por favor, e cuidado com a pintura, custa mais do que você ganha em um ano” e joga a chave do carro que fica presa na Caixa de Leite. Sem graça e aflito, diz: “deixa que eu resolvo!” Ao puxar a chave, provoca um buraco pelo qual o leite vaza. Em seguida, a Caixa de Leite cai enfraquecida sobre o guichê. Gumball coloca na Caixa umas notas de dinheiro. “Toma aqui!”, diz. Sai sem graça, assoviando, e corre em direção ao carro.

Figura 53 - Cenas 1 e 2 do episódio "O estacionamento"

Fonte: Netflix

(CENA 4) Vários níveis de garagem aparecem numa cena frontal do shopping. Nicole percorre todos os andares de garagem. Ricardo diz: "ah... todas as vagas estão ocupadas!". Quando eles passam por um Spray, um personagem antropomórfico, Ricardo pede para Nicole parar o carro. Nesse momento, Gumball pede à mãe: "não podemos entrar no shopping com o papai enquanto você procura uma vaga?" "Não, somos uma família e temos que sofrer juntos", responde Nicole. As crianças reagem com caras bravas. Nicole tenta animá-las: "vamos, crianças, será um dia divertido em família. Mudem esses rostinhos tristes, quero tudo ao contrário". Os rostos se viram, mas as expressões demonstram que as crianças estão mais bravas. A mãe diz: "Que seja!".

Figura 54 - Cenas 4 e 5 do episódio "O estacionamento"

Fonte: Netflix

(CENA 5) Nesse momento, Ricardo demarca com o Spray o lugar onde Nicole para o carro, para parecer uma vaga. Os carros que estão atrás começam a buzinar. Aparece o funcionário do estacionamento, o Caixa de Leite, com um *Band-Aid* na ferida que Gumball havia provocado com a chave e diz: "você não pode fazer isso!!!" Ricardo responde: "não fui eu!"; "Foi sim!", retruca o Spray que estava na mão dele. Ricardo sai correndo, assustado, em zigue zague, atormentado pelo estacionamento, demarcando o chão sem querer com o Spray. Ao parar na mureta, joga o Spray para fora do estacionamento. Nesse momento, vários carros que seguiam a marca do Spray no chão também passam pela mureta e caem no primeiro piso, fazendo uma montanha de carros.

(CENA 6) Ricardo dirige o carro pelo estacionamento. Todos fazem uma expressão de surpresa ao avistarem bem em frente inúmeras vagas vazias. "É o paraíso das vagas!" diz Gumball. É o Shangri-Lá de curta duração! diz Darwin. "Não! É um estacionamento!" diz Ricardo que

acelera o carro e o bate na parede. Era uma imagem com um texto escrito na parte superior "Mais vagas em breve". Ricardo dá ré e bate novamente na parede. Gumball grita: "pai?", "Desculpa, eu tinha que ver se já tinha aberto!", responde o pai. O carro fica com a parte da frente toda deformada.

(CENA 7) Nicole dirige o carro que está agora em seu estado normal. Ela dirige pelos corredores do estacionamento coberto. Ricardo e as crianças começam a cantar uma música:
"Noventa e nove garrafas de refresco na parede...
Tira uma fora, entra um amigo
Noventa e oito garrafas de refresco na parede...
....
Cinquenta de duas garrafas de refresco na parede...
...
Uma garrafa de refresco na parede...
Nan, nan, nan, nanan, nan, nan...".

(CENA 8) As crianças cantam distraidamente. Nicole fica transtornada. Ricardo sinaliza com os dedos para as crianças recomeçarem a cantoria: "Um, dois, três..." e os quatro começam novamente "Noventa e nove garrafas...", Nicole para bruscamente o carro e propõe: "vamos brincar de alguma coisa". "Boa ideia. Eu estou vendo com os meus olhinhos alguma coisa que começa com V", diz Ricardo. "É uma vasta sensação de que nunca vamos sair do carro", responde Gumball. "Será a aproximação da insanidade? comenta Anaís. "Vibrantes, violetas, volumosas de veludo?", arrisca Darwin. Ricardo responde: "Não... era uma vaga, bem ali, mas já pegaram". Nervosa, Nicole dispara: "qual é o seu problema? Por que não falou logo de uma vez?". Ricardo começa a chorar. Nicole desespera: "não, não, não". Pega um cookie e joga dentro da boca do Ricardo; ele pede mais um e Nicole aceita para que ele pare de chorar.

(CENA 9) De volta ao estacionamento descoberto, agora Ricardo dirige. Gumball avista uma vaga e grita ao pai: ALI!! Só que outro motorista também a vê. Os dois aceleram na corrida pela vaga. Fazem os carros balançarem no arranque. Quando Ricardo acelera, a gasolina acaba e toda a família sai para empurrar o carro, mas o carro descontrolado bate num furgão estacionado e o outro motorista consegue estacionar.

(CENA 10) Furiosa Nicole diz: "ele pegou!! Ele sabia que estávamos indo pra lá e ele pegou!" Retira da bolsa um batom e começa a pichar o carro que havia conseguido estacionar. Darwin

chama pela mãe: “mamãe!” e lhe mostra a placa de vaga de deficiente. “Isso é muito feito!!”, diz. Nicole responde: “você pensou que eu estava estragando o carro desse moço? Que tipo de mãe faria isso? Eu só estava... Eu só estava fazendo uma obra de decoração, para mostrar o meu amor pela diversidade, porque todo mundo é diferente, quer ver...” E transforma a pichação numa imagem do globo com as crianças dando as mãos. Darwin interrompe: “não, olha ali!”. O motorista estava dentro do carro. “Nesse caso, corre!!”, grita Nicole. E todos correm para o carro que agora tem gasolina e está novamente inteiro.

Figura 55 - Cena10 do episódio “O estacionamento”

Fonte: Netflix

(CENA 11) Todos dentro do carro estão furiosos, buzinando para a velhinha que ainda está atravessando a pista do estacionamento. Gumball considera: “por que estão gritando com essa pobre velhinha. É maldade. É puramente inútil! Descobrimos onde o carro dela está e pegamos a vaga.” Todos respondem: “Boa ideia!”. Eles oferecem carona e a senhora aceita. E assim segue o diálogo:

Gumball: Então, como é o carro da senhora?

Velhinha: É feito de metal.

Gamball. Há, há, há. Tá. Eu já imaginava e o que mais?

Velhinha: Tem um volante.

Gamball: Tá bom!

Velhinha: É bem grande!

Gamball: Ótimo! Tem como ser mais detalhada!

Velhinha: Tem cheiro de roupa molhada e desespero!

Gamball: Confuso!

Velhinha: Tem uma moça do lado que vende xampu. Geralmente, eu estaciono ele bem ali.

Eles param em frente a uma placa de ônibus.

Anaís: É um ônibus, não é!

Velhinha: É sim, eu enganei vocês para me darem uma carona.

Nessa hora, a velhinha salta do carro, correndo, entra no ônibus que acaba de estacionar.

E despede: “Tchau, bobinhos!”.

(CENA 12) Todos ficam com cara de bobos dentro do carro. Nicole diz: “ok! Já chega deste estacionamento. Vamos procurar uma vaga. Qualquer vaga!” Nessa hora, ela vira na contramão, na via do ônibus, e derruba a placa de parada. Segue uma sequência de cenas rápidas e inusitadas onde eles tentam estacionar de várias formas: eles vão parar dentro de um caminhão de lixo, na pista de decolagem de um avião, dentro de um elevador, de um consultório, do cinema, dentro do próprio filme que estava passando na tela. E Ricardo ainda tem a chance de pedir na saída do cinema uma pipoca com manteiga.

(CENA 13) Passando pelas ruas da cidade, Nicole avista uma vaga que tinha acabado de ficar disponível. Três carros apontam em diferentes direções mostrando que também vão disputar a mesma vaga. Nicole diz: “não dessa vez”. Disputam uma corrida e Nicole joga os carros para fora da pista. Surge um policial que a segue. Gumball diz: “mãe! Calma, você vai perder a vaga!” Nicole acelera: “segurem os chapéus!”. O carro capota várias vezes e cai, perfeitamente, na vaga. O policial passa por eles. Gumball observa e diz: “meus amigos, conseguimos a vaga perfeita”. Eles, finalmente, deixam o carro. A porta do lado de trás do passageiro despenca. Todos comemoram, batendo as mãos e gritando que conseguiram, mas logo em seguida descobrem que a vaga é em frente da casa deles.

Figura 56 - Cena 13 do episódio “O estacionamento”

Fonte: Netflix

6.3 Como as crianças assistem

Antes de iniciar a sessão da série de animação na sala de aula, algumas crianças da pesquisa manifestaram-se, dizendo que já haviam assistido àqueles episódios. Contudo, todas elas participaram da sessão de forma engajada, demonstrando animação e disposição. Nesse sentido, é importante considerar que essa é uma atividade incomum na escola. As crianças não têm o costume de assistir às séries de animação nos espaços escolares em meio às atividades pedagógicas e este, provavelmente, foi um aspecto que contribuiu para o engajamento e a concentração delas com relação à sessão na sala de aula, diferente do que ocorre no espaço doméstico, cujo modo de assistir à televisão, como visto no capítulo anterior, é variado, às vezes

distraído e descontínuo com o uso simultâneo de outras mídias e, outras vezes, engajado e concentrado.

Durante o episódio "*As origens – parte 1*", as passagens que despertaram bastante humor nas crianças da pesquisa foram a cena em que Gumball chega ao quarto dos pais fazendo barulho para acordá-los (CENA 4) e a cena em que Ricardo, repetidas vezes, tira o peixinho morto de dentro do aquário e o joga na privada, dizendo no final: "vai em paz!!!" (CENA 5). Trata-se de uma sequência ritmada de cenas rápidas e repetidas. Durante a primeira sessão, as crianças ficaram imóveis, paralisadas, algumas sorriram pouco e uma delas interagiu com expressões corporais, colocando a mão na boca em todas as situações de tensões da história. A narrativa apresentou diferentes passagens - engraçadas, tensas, românticas, aventureiras – e, diante da tela, as crianças ficaram com a atenção totalmente direcionada ao que assistiam.

Como a primeira sessão foi mais longa, pois o episódio é dividido em duas partes, cada uma com 11min., perguntei às crianças se elas estariam ainda dispostas para mais um episódio. Todos disseram que sim. O segundo episódio é bem mais rápido, com os mesmos 11 min. muita coisa acontece em um estacionamento e cada personagem age, diante das situações, de acordo com sua personalidade característica na série.

Durante a segunda sessão, as crianças moveram o corpo um pouco mais em suas cadeiras, no entanto ficaram muito concentradas. Era possível perceber que não acompanhavam todas as falas, mas isso não tinha importância para elas, concentravam-se nas ações dos personagens e assim continuavam assistindo ao episódio bem quietas e paralisadas. As passagens que provocaram grandes gargalhadas entre as crianças foram uma sequência de ações absurdas protagonizadas pelo pai Ricardo, quando ele pega o Spray e pinta o chão do estacionamento, demarcando-o até a parede. Os carros que vêm em seguida seguem a demarcação e depois que o primeiro quebra o muro da parede e cai de um andar bem alto, todos que o seguem fazem o mesmo, criando no primeiro piso uma montanha de carros (CENA 5). A cena na qual as crianças e o pai cantam uma música ritmada, como um jogo acumulativo (CENAS 7 e 8) também despertou gargalhadas no grupo. Trata-se de uma cena protagonizada por crianças, cujo confronto com a mãe, que não compartilha da brincadeira, dispara os risos entre as crianças. Elas também riram das cenas em que o pai se comporta como uma criança que chora para conseguir o que quer. Diante da cena em que a velhinha ganha uma carona da família Waterson, as crianças não se manifestaram com risos, ficaram sérias e com isso não ficou claro se elas entenderam ou não o jogo de interesses que ali se desenrolou entre os personagens (CENA 11).

Diante das últimas cenas do episódio, as quais envolveram inúmeras tentativas da família Watterson estacionar o carro nos lugares mais inusitados e todos com consequências absurdas, algumas crianças riram e outras cochicharam. Na última cena, estavam um pouco mais inquietas nas cadeiras.

Por meio dessa atividade, foi possível perceber que o ritmo alucinante das narrativas audiovisuais fez com que as crianças não se distraíssem da tela. Para acompanhar os episódios, elas focaram seus sentidos nas ações dos personagens. Dentre as inúmeras cenas dos episódios, as que mais lhes despertaram risos foram aquelas com ações absurdas, inusitadas e exageradas, cenas com inversões de papeis entre adultos e crianças, assim como passagens nas quais as crianças confrontam os adultos.

6.4 Como as crianças recontam

Os episódios "*As origens - partes 1 e 2*" e "*O estacionamento*" são narrativas audiovisuais de ritmo acelerado, com muitas ações e diálogos rápidos. Tais narrativas apresentam uma estrutura textual linear na qual inúmeras ações se desenvolvem progressivamente. O conflito aparece bem no início de cada episódio e isso, de certa forma, manteve as crianças curiosas com relação ao desenvolvimento da trama.

O episódio "*As origens - parte 1*" é narrado, inicialmente, na perspectiva da mãe Nicole que tenta cuidar do filho Gumball[69], de 4 anos, uma criança que "funciona no tempo diferente", como o próprio personagem diz no episódio. As cenas mostram a agitação de Gumball e suas ações incomuns como jogar laranja no pai com o biquini da mãe e colocar "tudo" na máquina de lavar. Os pais, exaustos, tentam, com relativa paciência, cuidar de Gumball. Surge, então, a ideia de lhe dar um peixinho. A partir desse momento, a história narra os acontecimentos que envolvem a origem do peixinho Darwin. A *parte 2* do episódio se desenvolve a partir de outro conflito instalado no final do episódio parte 1, quando Darwin cai dentro do vaso sanitário e é desaguado no mar. Perdido, Darwin passa por vários desafios, porém sua conexão afetiva com Gumball tem o poder mágico de transformá-lo fisicamente, dando-lhe condições para seguir sua jornada de volta para casa.

[69] Neste episódio, Gumball tem 4 anos de idade. Nos demais episódios da série, ele aparece com aproximadamente 12 anos.

O episódio "*O estacionamento*" também é uma narrativa de ritmo alucinante. Após estacionar o carro numa vaga do Shopping Center, Nicole, para atender ao marido que a pede que estacione mais perto da entrada das lojas, sai de sua vaga e, nesse curto período, todas as vagas do estacionamento são ocupadas. Começa a partir daí uma saga alucinante, protagonizada pela família Watterson, para estacionar o carro.

As crianças da pesquisa, ao assistirem a esses episódios, acionaram seus conhecimentos prévios relativos tanto ao universo das narrativas audiovisuais, suas estruturas e conteúdos, quanto às suas próprias experiências cotidianas para dar sentido ao que assistiram. Foi possível identificar que, quando se trata de uma série de animação já conhecida, concentram-se nos elementos centrais e invariáveis da série e os articulam às novas situações apresentadas no episódio. Outro aspecto que foi identificado é o fato de a repetitividade, uma das características das séries de animação, permitir ao telespectador ou ao usuário que determinadas atitudes, ações e situações dos personagens fossem previsíveis na história. Tal característica também serve para orientar as expectativas das crianças com relação ao que assistem, favorecendo-as na construção de hipóteses sobre os personagens, a trama, o cenário as quais são ou não confirmadas por elas no episódio.

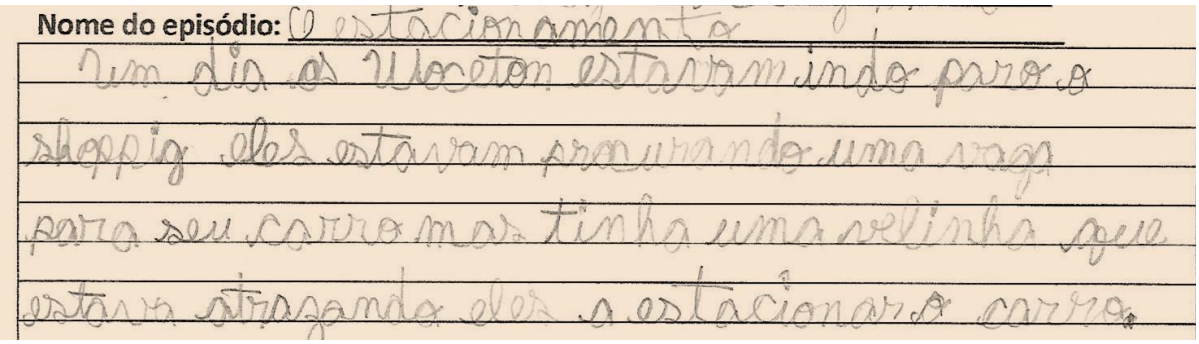
Por meio dessas ações, as crianças se esforçaram para dar sentido ao que assistiram. Elas identificaram os elementos da trama e buscaram compreendê-los a partir da estrutura dramática proposta pela narrativa, a fim de responder às perguntas que fizeram diante do conflito: "Nicole e Ricardo saberão lidar com Gumball?", "Darwin conseguirá voltar para casa?", "Os Watterson conseguirão encontrar uma vaga?".

As crianças da pesquisa demonstraram, em seus recontos, que mesmo com toda a atenção concentrada na tela, somente algumas cenas da história e alguns diálogos foram percebidos por elas. Além disso, recontar é também uma atividade de memória e, muitas vezes, nem tudo que é visto é lembrado na hora de escrever, como Camile e Gabriel demonstraram no início de seus textos: "Eu *lembro* que o Gumball tinha um peixinho" (Camile); "Eu *lembro* que a família Watterson foi ao shopping fazer compras" (Gabriel).

No entanto, segundo Bruner (1997, p.47), é "a sequencialidade narrativa que é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela é captada" pelo ouvinte/leitor. Nesse sentido, ao assistirem aos episódios, as crianças buscam acompanhar a sequência da história e identificar os elementos dramáticos que a qualificam, isto

é, os personagens/atores, o cenário, a meta, as ações e o instrumento, assim como o problema, elemento desestabilizador da narrativa, os quais Bruner (1997) identificou como quinteto Burkeano. As crianças da pesquisa, ao recontarem o episódio "*O estacionamento*", buscaram identificar, já nas primeiras linhas do texto, grande parte desses elementos, como fez Logan em seu reconto[70]:

Figura 57 - Trecho do reconto produzido por Logan


Nome do episódio: O estacionamento
Um dia os Wocetor estavam indo pro o
shopping eles estavam procurando uma vaga
para seu carro mas tinha uma velinha que
estava atrasando eles a estacionar o carro.

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Nesse trecho, Logan, na exposição inicial da história, identificou os personagens [Os Watterson], o cenário [shopping], a meta [eles estavam procurando uma vaga para o seu carro], o instrumento [o carro] e um provável problema [mas tinha uma velhinha que estava atrasando eles a estacionar o carro].

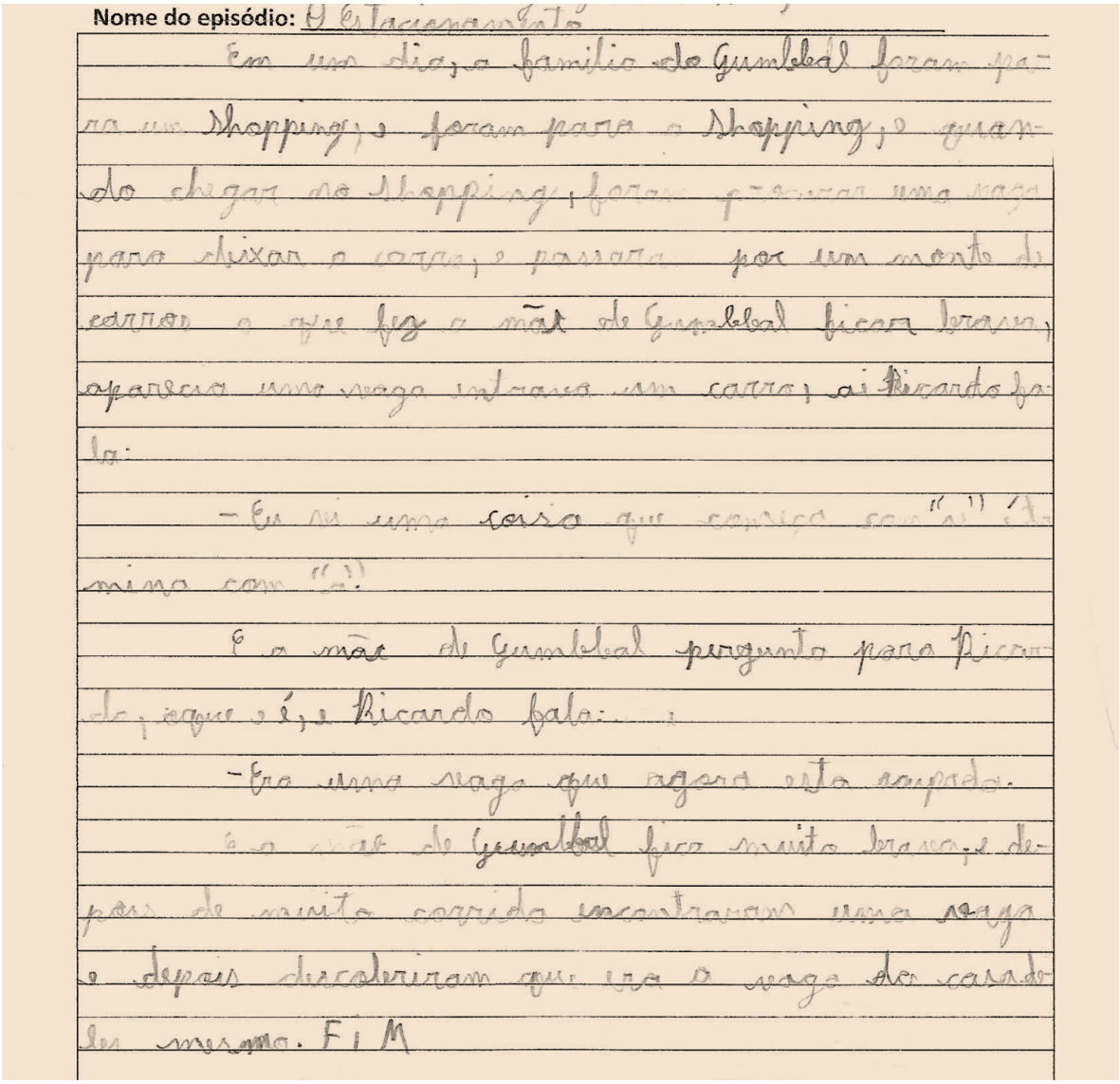
Percebe-se que é a sequencialidade narrativa dos episódios que as crianças da pesquisa buscam reproduzir em seus recontos. Nesse sentido, apresentaram, em seus textos, o início, o conflito, o desenvolvimento e o desfecho da história, seguindo a progressão proposta por cada narrativa audiovisual, como nos mostra o reconto do episódio "*O estacionamento*", produzido por Tanque B, na FIG. 58[71].

---

[70] Um dia, os Watterson, estavam indo para o shopping, eles estavam procurando uma vaga para o seu carro, mas tinha uma velhinha que estava atrasando eles a estacionar o carro.

[71] Era um dia, a família de Gumball foi para um shopping e quando chegou no shopping, foram procurar uma vaga para deixar o carro e passaram por um monte de carros o que fez a mãe de Gumball ficar brava. Aparecia uma vaga, entrava um carro, aí Ricardo fala:
- Eu vi uma coisa que começa com a letra "a" e termina com "a".
E a mãe de Gumball pergunta para Ricardo: O que é? E Ricardo fala:
- Era uma vaga que agora está ocupada.
E a mãe de Gumball fica muito brava e depois de muita corrida, encontraram uma vaga e depois descobriram que era a vaga da casa deles mesmo.

Figura 58 - Reconto produzido por Tanque B



Nome do episódio: O Estacionamento

Em um dia, a familia do Gumbebal foram pa-
ra um Shopping, e foram para o Shopping, e quan-
do chegar no Shopping, foram procurar uma vaga
para dixar o carro, e passaro por um monte de
carros e que fez a mãe de Gumbebal ficar brava,
aparecu uma vaga entrou um carro, ai Ricardo fa-
la:

- Eu ri uma coisa que começa com "r" e te-
mina com "a".

E a mãe de Gumbebal pergunta para Ricar-
do, e que é, e Ricardo fala:

- Era uma vaga que agora esta ocupada.

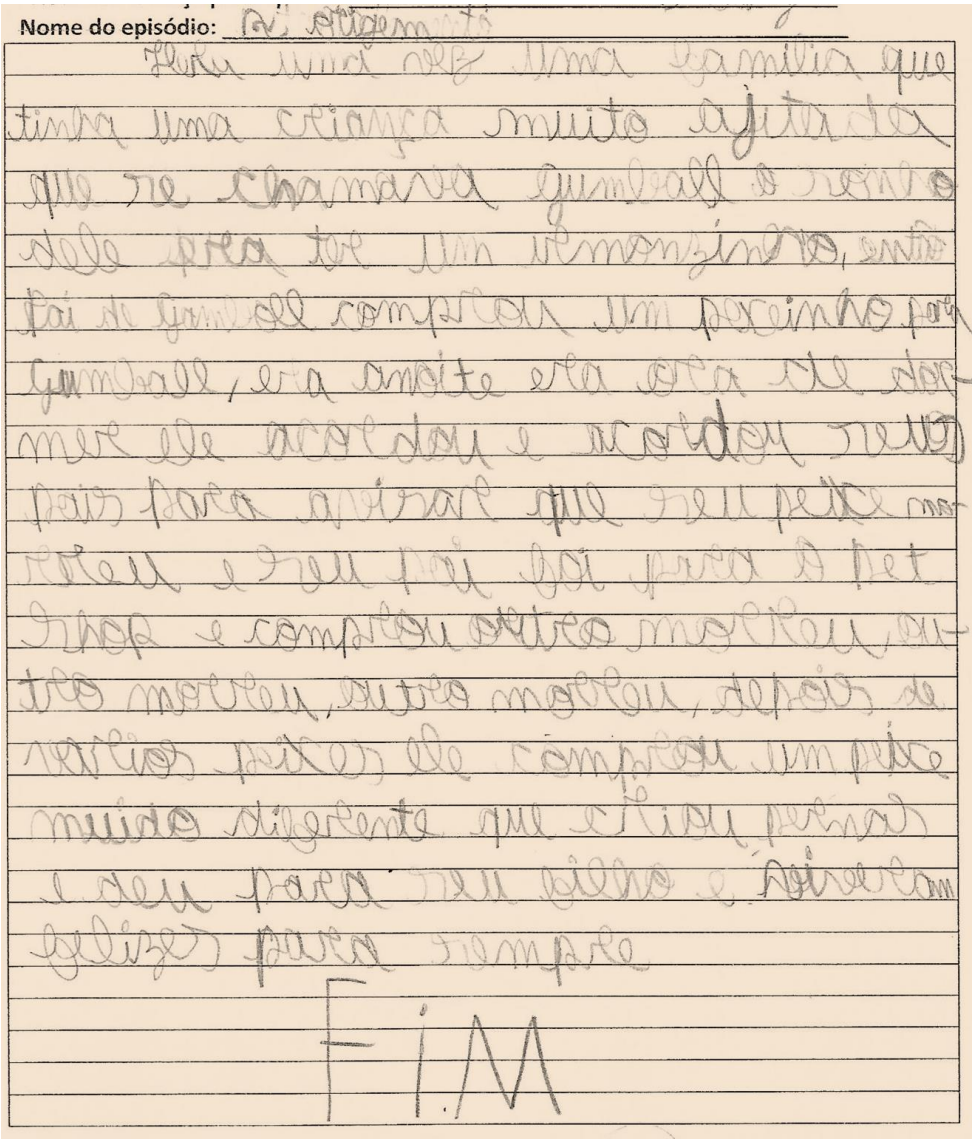
e a mãe de Gumbebal fica muito brava, e de-
pois de muito corrido encontraram uma vaga
e depois descobriram que era a vaga dos casa-
dos mesmo. F I M

Fonte: Arquivo da pesquisa.

O mesmo ocorreu com as crianças que recontaram o episódio "*As origens partes 1 e 2*", mesmo dando grandes saltos entre um momento e outro da história, em virtude da extensão narrativa do próprio episódio, as crianças se esforçaram para garantir a sequencialidade narrativa proposta pelo episódio, como mostra o texto de JP Power[72]:

[72] Era uma vez uma família que tinha uma criança muito agitada que se chama Gumball. O sonho dele era ter um irmãozinho, então o pai de Gumball comprou um peixinho para Gumball. Era à noite, era hora de dormir, ele acordou e acordou seus pais para avisar que seu peixe morreu e seu pai foi para o Pet shop e comprou outro, morreu, outro morreu, depois de vários peixes, ele comprou um peixe muito diferente que criou pernas e deu para seu filho e viveram felizes para sempre.

Figura 59 - Reconto produzido por JP Power


Nome do episódio: [illegible]

Fim

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Ao reconstruir a estrutura dramática da narrativa, as crianças da pesquisa buscaram ordenar as ações dos personagens. Nessa tarefa, preencheram lacunas e construíram elos entre as ações para dar sentido à história, pois nem tudo que se passou no episódio foi percebido por elas ou lembrado durante a produção. É nesse espaço que as crianças imprimem sua visão da história, avaliando e se posicionando diante do que veem e ouvem de acordo com seus conhecimentos de mundo e seus valores. Nesse sentido, a subjetivação, a imaginação e as experiências cotidianas das crianças se revelam com mais força, por meio das escolhas que realizam, da perspectiva que assumem ao narrar e das associações que constroem ao recontar a história.

Ao recontar os episódios, as crianças assumem o papel de autor/narrador e o ponto de vista dos personagens, reconstruindo a história a partir de uma perspectiva. Trata-se de um modo de ver e de ouvir que elas assumem, durante a assistência televisiva, para acompanhar a história.

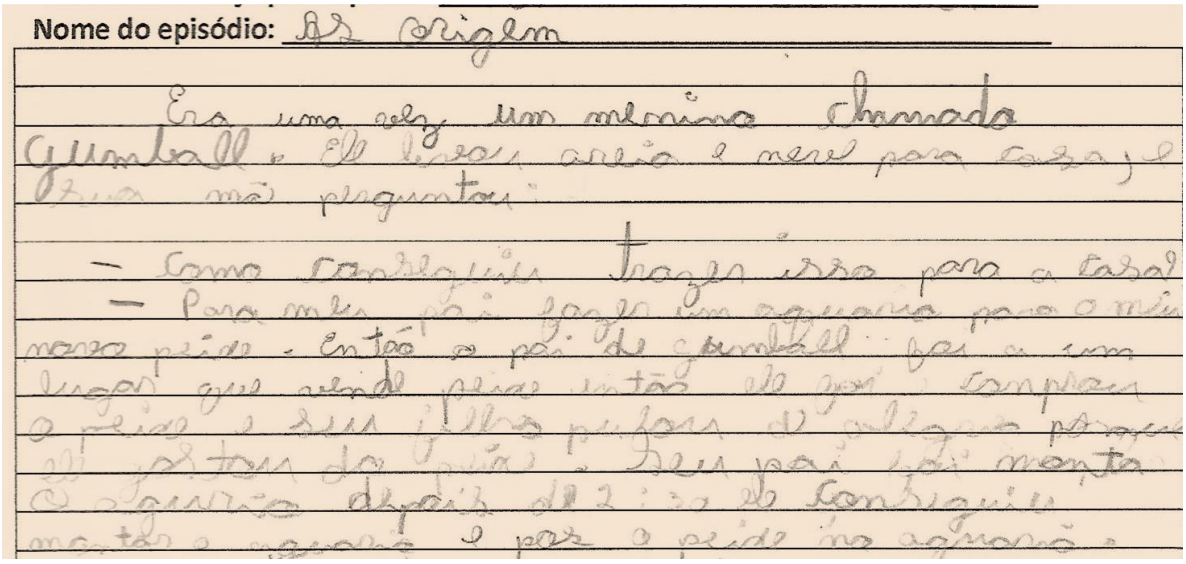
Grande parte das crianças da pesquisa recontou o episódio "*O estacionamento*" do ponto de vista da família Watterson, como proposto pela narrativa audiovisual na maior parte do episódio e algumas delas narraram do ponto de vista de Gumball, como fez Manoela, uma das crianças da pesquisa: "*Era uma vez, um menino chamado Gumball*".

No desenvolvimento da história, Manoela narrou a cena na qual a família Watterson oferece carona à velhinha que está andando vagarosamente pelo estacionamento. Manoela escreveu o final da cena com Gumball dizendo: "Oh, velha mentirosa!". No episódio não há esse trecho, a cena termina com a família expressando perplexidade diante da situação que eles mesmos criaram. Manoela, no entanto, criou essa fala, ao assumir o ponto de vista do personagem Gumball e o modo como ele vê a história.

Nessa mesma direção, algumas crianças, ao recontarem o episódio "*As origens*", o fizeram a partir do ponto de vista de Gumball. Ao assumir essa perspectiva, algumas deram um sentido diferente ao proposto pela narrativa, como fez Larissa ao narrar a cena em que Gumball traz para dentro de casa areia e neve. Larissa escreve que, ao ser interrogado pela mãe, Gumball diz que os materiais são para o pai fazer o aquário para o seu peixe, cena essa que não ocorre no episódio. Larissa, assim, buscou dar um sentido racional às ações incomuns de Gumball, como mostra a FIG. 60[73]. Nesse sentido, foi possível considerar que o modo como a criança percebe a história e dá sentido a ela está diretamente relacionado à perspectiva que ela assume ao assistir à narrativa:

[73] Era uma vez um menino chamado Gumball. Ele levou areia e neve para casa e sua mãe perguntou:
- Como conseguiu trazer isso para casa?
- Para meu pai fazer um aquário para o meu novo peixe. Então o pai de Gumball foi a um lugar que vende peixe. Então ele foi e comprou o peixe e seu filho pulou de alegria porque ele gostou do peixe. Seu pai foi montar o aquário depois de 2:30 ele conseguiu montar o aquário e por o peixe no aquário.

Figura 60 - Trecho do reconto produzido por Larissa


Nome do episódio: As origem

Era uma vez um menina chamada Gumball. Ele levou areia e neve para casa, e sua mãe perguntou:

— Como conseguiu trazer isso para a casa?

— Para mim pai fazer um aquario para o meu novo peixe. Então o pai de Gumball foi a um lugar que vende peixe então ele foi comprar o peixe e seu filho pediu o aquario para ele. Seu pai foi montar o aquario depois de 2 : 30 ele conseguiu montar o aquario e por o peixe no aquario e

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Para construir elos entre as partes da história, algumas crianças da pesquisa realizaram associações entre elementos internos da trama, de modo diferente ao que a própria história propôs e outras estabeleceram essas relações com elementos externos à narrativa, trazendo para a história informações provenientes, provavelmente, do seu imaginário e de suas experiências cotidianas. No entanto, tais associações, que as crianças da pesquisa construíram para dar sentido ao que assistiram, não comprometeram sua compreensão relativa ao núcleo dramático da história.

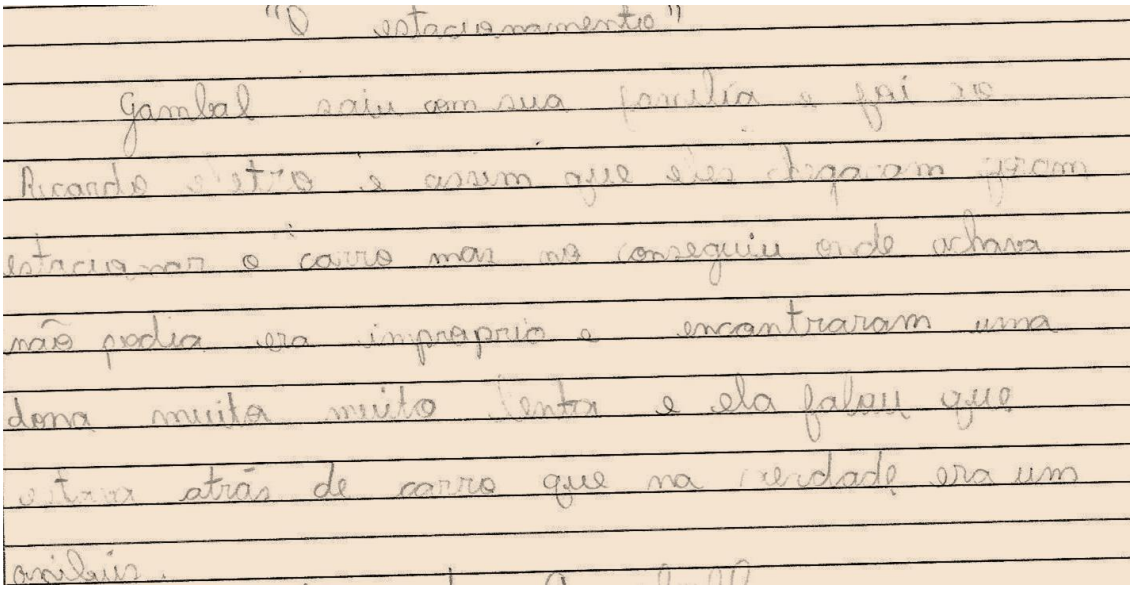
Associações desse tipo apareceram nos textos de Manoel e Camile. Ao iniciar seu reconto, Manoel escreveu que a família Watterson foi ao supermercado comprar leite. As únicas pistas que revelam que a família Watterson está indo ao Shopping Center é a placa de trânsito que aponta a direção do Shopping, cena essa que aparece no início do episódio de forma muito rápida. A segunda pista, mais clara, surge no meio da história quando Gumball e seus irmãos pedem à mãe que os deixem entrar no shopping enquanto ela procura uma vaga. Para além dessas pistas, é possível inferir que se trata de um estacionamento, porém tanto pode ser o de um shopping como o de um supermercado.

Manoel construiu a hipótese de que a família Watterson estava indo a um supermercado, possivelmente, a partir da cena que ocorre bem no início do episódio, na qual a família Watterson passa pela cancela do estacionamento e recebe um ticket do funcionário, um personagem antropomórfico que é uma Caixa de Leite. Assim, é possível que Manoel tenha

associado esse personagem à ideia de que estavam indo a um supermercado comprar leite. Manoel, possivelmente, não percebeu as pistas que aparecem no episódio, nem a placa de trânsito, tampouco a fala de Gumball e seus irmãos e, por isso, sua hipótese, inicialmente construída, não foi confrontada e nem desestabilizada.

Camile, ao recontar a mesma passagem do episódio "*O estacionamento*", escreveu que Gumball e sua família foram ao Ricardo Eletro, como mostra a FIG. 61[74]. Trata-se de uma referência a uma grande rede de lojas de eletrodomésticos em Belo Horizonte. Nesse caso, Camile buscou uma referência fora da história para associá-la ao episódio e dar um sentido à cena:

Figura 61 - Trecho do reconto produzido por Camile


"O estacionamento"

Gumball saiu com sua família e foi ao Ricardo eletro e assim que eles chegaram foram estacionar o carro mas não conseguiu onde achava não podia era impróprio e encontraram uma dona muito muito lenta e ela falou que estava atrás do carro que na verdade era um ônibus.

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Além dessas associações, inversões também estiveram presentes nos recontos das crianças da pesquisa. Roberta, ao narrar a chegada da família Watterson ao shopping, inverteu os fatos. Primeiro, disse que a família estacionou o carro no andar "*de cima e depois foram para o andar debaixo, no fundo da terra*". Roberta criou essa última passagem para a narrativa, pois no episódio não há nenhuma pista sobre um estacionamento subterrâneo. Provavelmente, trata-se de uma informação associada a outras narrativas ficcionais, ao seu imaginário ou à sua própria experiência cotidiana.

[74] Gumball saiu com sua família e foi ao Ricardo Eletro e assim que eles chegaram foram estacionar o carro, mas não conseguiu, onde achava não podia, era impróprio e encontraram uma dona muito lenta e ela falou que estava atrás do carro que na verdade era o ônibus.

Ao sequenciar as ações na estrutura narrativa, as crianças da pesquisa selecionaram determinadas cenas do episódio para recontar. Segundo Bruner (1997), eventos não canônicos, isto é, incomuns nas histórias, são os que mais despertam a atenção e os que têm o poder de disparar a narrativização no leitor/ouvinte. Nesse sentido, ações que causam admiração, consternação, tensão, riso ou que são da ordem do inesperado ou do absurdo tendem a chamar mais atenção das crianças ao lerem ou assistirem às narrativas.

Dentre as inúmeras cenas que compõem o episódio "*O estacionamento*" e "*As origens – partes 1 e 2*", as crianças da pesquisa escolheram uma ou duas cenas para narrar o desenvolvimento da história. Com relação ao episódio "*O estacionamento*", a grande maioria do grupo pesquisado selecionou as cenas mais engraçadas, aquelas que despertaram risos durante a sessão na sala de aula. Além dessas, a cena da velhinha que recebeu carona da família Watterson também foi bastante citada pelas crianças da pesquisa. Trata-se de uma cena com a duração mais longa no episódio, a qual aparece em dois momentos, uma no início do episódio, quando a velhinha surge no estacionamento e, depois, no final do episódio, quando a cena é retomada e desenvolvida até o final. Trata-se de uma cena na qual há um jogo de interesses envolvidos: por um lado, a família Watterson se interessa em dar carona à velhinha para ocupar a sua vaga no estacionamento e, de outro, a velhinha finge estar indo ao encontro do seu carro, mas na verdade aproveita a carona para chegar ao ponto de ônibus. É uma cena conduzida de modo bem característico à personalidade da família Watterson, protagonizada em grande parte por Gumball e seus irmãos. Cenas com protagonismo infantil despertam a atenção, a curiosidade e o interesse das crianças.

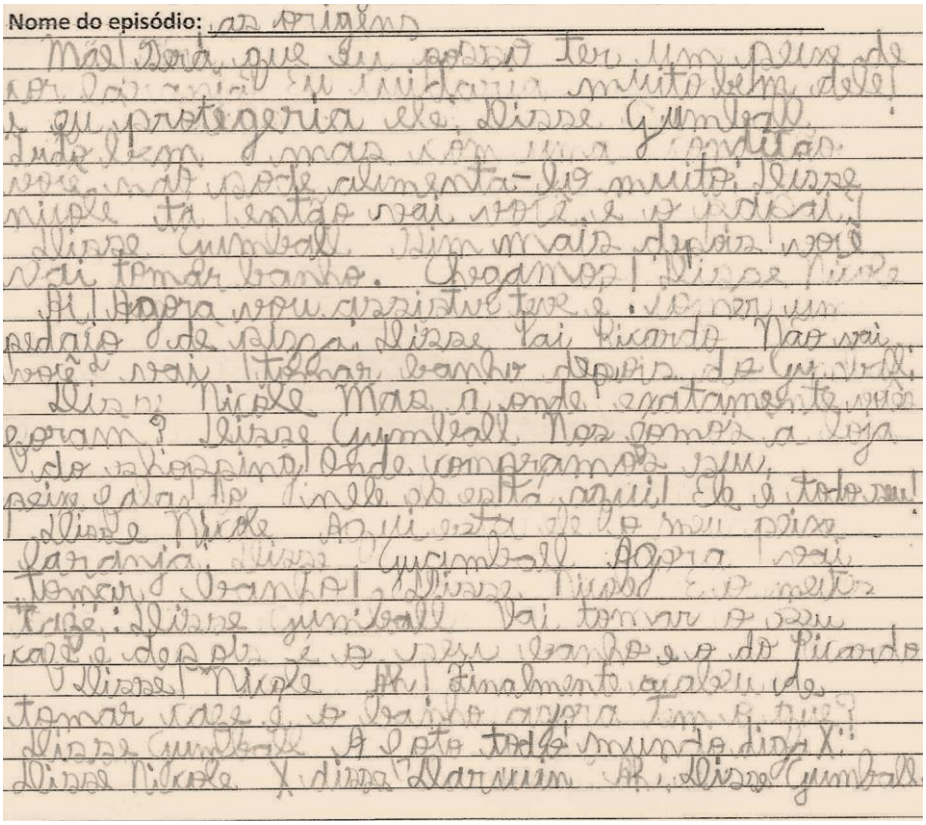
Ao escolherem as cenas para o reconto, as crianças da pesquisa não apenas selecionaram o que mais lhes chamaram a atenção, mas também demonstraram que tais escolhas se realizam a partir de um posicionamento moral diante do que assistem. Nesse sentido, é interessante perceber as cenas que as crianças não narraram. Esse posicionamento ficou mais evidente nos recontos do episódio "*O estacionamento*". Nesse caso, nenhuma criança da pesquisa narrou a cena em que Nicole, mãe de Gumball, picha o carro de um motorista deficiente e depois disfarça o desenho, dizendo que o que está fazendo é uma obra de decoração em homenagem à diversidade, apesar de ser essa uma cena que provocou muitos risos durante a sessão. A cena na qual Gumball finge ser rico e oferece pagamento ao funcionário do shopping para que ele estacione o carro de sua família também não foi narrada pelas crianças. As cenas nas quais o pai Ricardo comporta-se como uma criança mimada, uma característica do personagem na série de animação, apesar de terem despertado os risos das crianças, não foram recontadas por elas. A esse respeito, Arthur

escreveu em seu reconto: "*Nicole tinha que aturar o Ricardo[...]",* sinalizando, assim, o modo como compreendeu a relação entre os personagens no episódio. Foi possível perceber, portanto, que ao dar sentido às narrativas, as crianças o fazem posicionando-se moralmente, isto é, imprimindo sua visão de mundo e seus valores ao que veem e ouvem.

Nos recontos, outra ação encontrada com relativa frequência entre as crianças da pesquisa, diz respeito à construção de versões canônicas para determinadas cenas do episódio. Nesse sentido, algumas crianças da pesquisa converteram passagens conflituosas da narrativa para versões sem conflitos. Foi o que ocorreu no texto produzido por Messi, ao recontar o episódio "*As origens*", pois construiu uma nova versão para a narrativa. Recontada pelo ponto de vista de Gumball, a história não apresentou os conflitos que a família enfrentou, inicialmente, com relação a Gumball. Messi criou uma versão mais leve e canônica para as cenas do episódio, na qual Gumball é uma criança calma e interage tranquilamente com a família. Nessa versão, é Gumball quem pede um peixinho de cor laranja para a família, como mostra a FIG. 62[75]

[75] - Mãe, será que eu posso ter um peixe cor laranja. Eu cuidaria muito bem dele! E eu cuidaria dele, disse Gumball.
- Tudo bem, mas com uma condição. Você não pode alimentá-lo muito, disse Nicole.
- Tá, então vai você e o papai, disse Gumball.
- Sim, mas depois você vai tomar banho.
- Chegamos, disse Nicole.
- Ai! Agora vou assistir tevê, comer um pedaço de pizza, disse pai Ricardo.
- Não vai. Você vai tomar banho depois do Gumball, disse Nicole.
- Mas, aonde exatamente vocês foram, disse Gumball.
- Nós fomos na loja do shopping! Onde compramos seu peixe, falando nele ele está aqui. Ele é todo seu, disse Nicole.
- Aqui está ele, o meu peixe laranja, disse Gumball.
- Gumball, agora vai tomar banho, disse Nicole!
- E o meu café? Disse Gumball.
- Vai tomar o seu café e depois o seu banho e o do Ricardo, disse Nicole
- Ah, finalmente acabei de tomar o café e o banho, agora tem o quê? disse Gumball.
- A foto, todo mundo diga X, disse Nicole.
- X, disse Darwin.
- Ah! Disse Gumball.

Figura 62 - Reconto produzido por Messi


Nome do episódio:

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Tal conversão também apareceu de forma frequente na parte em que as crianças da pesquisa recontaram o desfecho do episódio "*O estacionamento*". Para compreender o final desse episódio, era necessário que as crianças reconhecessem, na cena, a casa da família Watterson, pois, a partir desse reconhecimento, elas conseguiriam inferir que o desfecho é desfavorável ao conflito, isto é, que a família não conseguiu solucionar o problema, visto que a vaga na qual estacionaram o carro ficava em frente à própria casa.

Algumas crianças da pesquisa não compreenderam o desfecho dessa forma, provavelmente porque não reconheceram, na cena, a casa da família Watterson, nem tampouco a reação dos personagens no final da cena. No entanto, outras crianças da pesquisa, mesmo compreendendo que a família havia estacionado o carro em frente à própria casa, recontaram o desfecho considerando que a família havia solucionado o problema. Nesse sentido, as crianças converteram o final sem solução para uma versão canônica, com resolução favorável, provavelmente, mais confortável do que aquela oferecida pelo episódio, como mostra o final recontado por Roberta: *"[...] a mãe de Gumball começou a sair do shopping e então foi para sua casa e estacionou lá."*.

No episódio "*As origens – partes 1 e 2*", Darwin consegue retornar para casa e encontrar Gumball e sua família. Trata-se de um final com uma resolução clara e bem definida. As crianças da pesquisa que recontaram esse episódio reconheceram o final proposto pela narrativa e algumas ainda o associaram ao desfecho dos clássicos contos de fada, como o fez JP Power "[...] *e viveram felizes para sempre*".

Foi possível perceber que os elementos mágicos da metamorfose integram as tramas das narrativas audiovisuais da série. Tais elementos permitem o uso surreal e dinâmico das formas dos personagens e objetos de animação, além de cumprir a função de transformar uma dada situação. Provocam, ainda, humor nas narrativas e despertam a imaginação de quem as assiste.

As crianças da pesquisa, ao recontarem o episódio "*O estacionamento*" não mencionaram os elementos mágicos, de metamorfose, presentes no episódio. Tal ausência explica-se pelo fato de que são elementos que não provocam reação nos personagens e não interferem na trama, servem apenas para realizar a passagem de uma cena a outra sem que tal mudança cause estranhamento no telespectador ou usuário, a exemplo de uma cena na qual o carro da família Watterson é destruído em uma batida e, na cena seguinte, aparece perfeito, sem nenhum arranhão, assim como os personagens que reaparecem sem nenhuma lesão. Trata-se de um princípio lógico interno à narrativa, comum nos episódios da série.

As crianças da pesquisa compreenderam o papel desses elementos mágicos e não os narraram em seus recontos. Manoela foi a única criança que escreveu sobre a passagem de uma cena a outra, na qual essa magia de transformação aparece. No entanto, ao recontar, converteu esses elementos, dando-lhes um sentido lógico. Manoela recontou a cena em que o carro da família Watterson precisou ser empurrado porque ficou sem gasolina e, na cena seguinte, Ricardo voltou a dirigir o carro como se nada tivesse acontecido. Ao recontar, disse: "[...] *eles começaram a correr, a gasolina acabou* [...] *aí eles consertaram o carro e foram procurar outra vaga*. Ao acrescentar a informação de que eles consertaram o carro, Manoela deu um sentido racional à passagem, diferente do que mostra o episódio.

No episódio "*As origens partes 1 e 2*", os elementos mágicos são fundamentais na transformação e na transição do personagem Darwin. Tais elementos permitem, inclusive, que o peixinho cumpra sua jornada de volta ao lar. As crianças que recontaram esse episódio, citaram as transformações de Darwin, como mostra Francisco nesta passagem *"[...] ele criou pulmões e criou pernas".* No entanto, ao narrar essas cenas, as crianças da pesquisa não se

preocuparam em dar explicações sobre como isso ocorreu. Os elementos mágicos, nesse sentido, são operadores simbólicos que participam da narrativa a partir de uma lógica própria. As crianças compreendem o papel desses mediadores, pois eles fazem parte não somente do universo ficcional das narrativas, mas também dos jogos e das brincadeiras das crianças. Provavelmente por isso não sentiram a necessidade de explicitá-los em suas narrativas ou mesmo justificá-los em seus recontos.

Ao recontar os episódios assistidos, as crianças da pesquisa demonstraram que a estrutura narrativa na qual se organizam as ações dos personagens é fundamental para a compreensão da história. Ao encadear as ações dos personagens na estrutura dramática, as crianças mostraram-nos quais cenas dos episódios mais lhe chamam atenção, sendo por elas lembradas em seus recontos. Também demonstraram que, para dar sentido ao que assistem, fazem associações entre elementos internos da trama, mesmo que essas associações não estejam presentes na história, e com elementos externos à narrativa. Fazem, isto, no entanto, sem que essas associações interfiram no núcleo dramático da trama.

Mesmo atentas e engajadas no momento da sessão das séries de animação, as crianças não conseguiram acompanhar todas as cenas dos episódios e perceber todos os elementos que as compõem, tampouco acompanhar todas as falas dos personagens. Para preencher lacunas entre uma passagem e outra da narrativa, a fim de dar coerência à história, as crianças da pesquisa acionaram seus conhecimentos prévios sobre a série e imprimiram nas narrativas conhecimentos de suas próprias experiências e elementos do seu imaginário. Além disso, as crianças da pesquisa demonstraram, por meio das escolhas que realizaram em seus recontos, que elas avaliam e se posicionam moralmente diante do que veem e escutam e que nem sempre aceitam as propostas das narrativas, construindo novas versões para aquilo que assistem. As crianças também reconhecem a função dos elementos mágicos nas histórias de ficção, assim compreendem que não é necessário explicitá-los ou justificá-los em seus recontos. Eles são operadores, regidos por uma lógica interna à narrativa, que ajudam a contar a história, sendo essa uma característica do universo ficcional da obra.

6. 5 Como as crianças produzem

As crianças da pesquisa também participaram de duas oficinas nas quais elaboraram produtos audiovisuais relativos às séries de animação. Na primeira, assistiram às séries de desenhos

animados, participaram de uma roda de conversa sobre o episódio assistido e elaboraram gêneros tais como teleteatros e entrevistas. Na segunda, produziram animações em *stop motion*.

Nessas duas oficinas, as crianças da pesquisa se envolveram em níveis mais altos de participação, isto é, elas próprias escolheram os integrantes do grupo, a série de animação com a qual gostariam de trabalhar, planejaram e produziram os materiais. Como a formação dos grupos foi livre e espontânea, a organização por gênero ficou evidenciada nas escolhas das crianças da pesquisa. Assim, organizaram-se em três grupos de meninos e dois grupos de meninas.

Na primeira oficina de produção, as crianças da pesquisa, reunidas em pequenos grupos, assistiram aos episódios das séries de animação escolhidas por elas, a saber, "*Enrolados*", "*Pica-Pau*", "*Tom e Jerry*", "*Apenas um Show*", "*Hora de Aventuras*" e "*As meninas Superpoderosas*". Após esse momento, em uma roda de conversa, o episódio assistido foi comentado e debatido pelos participantes. Em seguida, as crianças da pesquisa elaboraram uma produção relacionada à série a qual foi gravada e, posteriormente, apresentada à turma.

Durante a roda de conversa e em suas produções, as crianças da pesquisa que assistiram à série de animação "*Tom e Jerry*" disseram nunca torcer pelo personagem Tom, pois Jerry é muito mais esperto que o Tom. Diante de narrativas de perseguição, preferem mais as histórias em que os personagens aparecem como inimigos do que aquelas em que aparecem como parceiros, pois as primeiras são sempre mais engraçadas, segundo as crianças do grupo pesquisado.

Narrativas como essas, cujas características de cada personagem são marcantes e definem a forma como os personagens se relacionam na trama a qual sempre favorece um deles, influenciam mais diretamente no modo como as crianças olham, escutam e se posicionam, isto é, avaliam as ações dos personagens. Trata-se de uma narrativa que apresenta um modelo dramático de contrastes binários. Ao assistirem às narrativas como essas, as crianças tendem a torcer sempre por um dos personagens, como nos disseram as crianças do grupo pesquisado.

Na roda de conversa, diante da pergunta "E se Tom e Jerry fossem pessoas, como seriam?" As crianças disseram que Tom seria um homem de cabelo azul. Uma disse, "*com terno*", a outra retrucou "*não, ele seria pobre e não usaria terno*". Todas concordaram que Tom seria bagunceiro e malvado e Jerry, uma pessoa boa e inteligente. Com relação ao cabelo de Jerry, esse seria marrom.

As crianças nos revelam, nessas falas, que ao assistirem às séries de animação, mesmo diante de narrativas com esquemas lúdicos bem marcados e previsíveis, como a batalha entre o forte e o fraco, elas acionam seus imaginários, fazendo associações com relação ao que veem e escutam apoiadas em suas experiências (SMOLKA, 2009). Para as crianças da pesquisa, Tom e Jerry seriam como crianças: Tom, uma criança de dez anos e Jerry, de cinco anos. Percebe-se que os personagens antropomórficos permitem essa identificação metafórica. No entanto, tal associação não se desprende da essência dos personagens propostos na animação. Nesse sentido, as crianças completaram suas falas, dizendo que Tom seria uma criança grande e burra e Jerry, uma criança pequena e espertíssima.

As crianças da pesquisa também buscaram construir um sentido que justificasse a relação insistente e contínua de perseguição do vilão com relação ao herói nessas narrativas audiovisuais. Nessa direção, tanto as crianças que assistiram ao "*Tom e Jerry*" como aquelas que viram "*Pica-Pau*" foram unânimes em considerar que se trata de uma relação de inveja por parte do vilão. Para algumas crianças da pesquisa, tal sentimento é despertado em razão da competência do herói, como afirmou Victor durante a oficina: "*O Zeca Urubu tem muita inveja do Pica Pau, porque ele [Pica-Pau] é muito competente no que faz*". No entanto, para outras crianças, trata-se de uma questão de sorte. Nesse sentido, Pica-Pau seria um personagem com muita sorte. Percebe-se que tal sentido é mediado pela cultura, pelos modos como vemos e sentimos as relações humanas e a materializamos em imagens e sentimentos.

As crianças reconheceram nessas séries de animação uma "*tradição*", nos termos de Francisco, uma das crianças do grupo, relacionada à trama na qual o esperto é sempre o vencedor. No entanto, para as crianças da pesquisa o que mais lhes agrada nessas histórias é a comicidade, pois se trata de histórias que fazem rir. De acordo com as crianças da pesquisa, o que torna a narrativa engraçada, na série de animação "*Pica Pau*", é o comportamento do personagem principal, o qual sempre está "*zoando as pessoas*", como afirma Augusto, e na história de "*Tom e Jerry*" é o esquema lúdico dramático de um personagem grande e tolo contra um pequeno e esperto, no qual o pequeno sempre ganha. Para as crianças do grupo, a violência que os personagens vivenciam nessas narrativas não tem importância, pois eles são imortais e o que mais interessa a elas não é a ação em si, tampouco a luta entre os personagens, mas o riso que elas provocam.

Durante a elaboração dos gêneros televisivos nas oficinas, foi possível perceber como as crianças se identificaram com os personagens das séries. Nesse sentido, os grupos formados por

meninas escolheram séries de animação protagonizadas, predominantemente, por personagens femininos e os grupos formados por meninos escolheram as séries cujo protagonismo é exercido, majoritariamente, por personagens masculinos. Nas séries de animação nas quais atuam personagens femininos e masculinos, como em "*Enrolados*", o grupo formado por meninas representou no teleteatro, gênero elaborado por elas durante a oficina, ambos os papéis - o príncipe e a princesa - sendo que uma menina representou o papel masculino. No episódio da série "*Hora de Aventura*", assistido por um grupo de meninos, personagens femininos importantes – as princesas da série - protagonizaram a história ao lado dos personagens centrais da série. No entanto, os meninos não as representaram na entrevista, elaborada por eles durante a oficina, e nem as mencionaram, mesmo sendo o objetivo da entrevista apresentar os personagens da série. De acordo com a perspectiva abordada por Goméz (2014), a questão de gênero, que aqui aparece como mediador, integra os contextos mais imediatos e intangíveis dos participantes do processo de recepção. Assim, afirma que,

> [...] as identidades profundas das audiências estão presentes de algum modo no ato de assistir à televisão, reafirmando-se ou reconvertendo-se a partir delas e configurando-as. Essas identidades profundas, latentes, afloram de maneiras diversas e inesperadas nas interações e apropriações dos referentes televisivos, mediando-os e acionando os possíveis usos que suas audiências fazem da televisão. (GOMÉZ, 2014, p.42).

Outro aspecto importante observado durante as oficinas diz respeito ao modo como as crianças representaram os personagens das séries de animação. Nesse sentido, percebeu-se que as crianças buscaram representá-los de modo diferente quando se trata de personagens caracterizados como figuras antropomórficas ou como figuras humanas. Quando os personagens apresentam formas antropomórficas, como um animal, um objeto ou uma figura híbrida, as crianças buscaram representar os personagens, apoiando-se em diferentes aspectos apresentados por eles, tais como a personalidade, as habilidades ou um gosto comum, como o fez Marco Túlio o qual, durante a entrevista elaborada em grupo, pronunciou "*Gosto de lugares onde tem gelo, por isso sou o Rei Gelado*". Nas séries de animação em que os personagens são figuras humanas, como em "*As meninas superpoderosas*" e "*Enrolados*", a característica física, isto é, parecer ou não com um personagem, foi o aspecto decisivo para as escolhas das crianças, sobre quem iria representar ou não tal personagem. Nesse caso, as crianças negras do grupo ficaram com papéis secundários, visto que se tratava de uma série de animação protagonizada por personagens brancos. Nesse sentido, percebeu-se tanto a necessidade da presença protagonista de personagens diversificados do ponto de vista étnico e racial, nas narrativas das séries de animação da TV, como a importância da presença de personagens antropomórficos

nessas narrativas, visto que por meio deles as crianças se identificam com as suas mais diferentes características, apoiando-se em suas fortalezas, para além dos seus aspectos físicos.

Por fim, observou-se, nas oficinas, que as crianças do grupo pesquisado reconheceram a série de animação "*Os Enrolados*" como uma versão do clássico conto de fadas "*Rapunzel*". Durante a roda de conversa, as meninas foram reconstruindo a narrativa audiovisual e revelando, assim, as imagens de príncipe e princesa que elas acionaram para dar sentido ao que assistiram. Para elas, Rapunzel é uma princesa, porque é filha de um rei e uma rainha. No entanto, ficaram confusas quanto à identidade do príncipe, personagem da série de animação. Yara disse que se tratava da história de um príncipe e Isadora a contestou, dizendo que não, pois o personagem era um ladrão. As meninas discutiram o que significava ser um príncipe e, nesse momento, Yara disse que "*príncipe é aquele que salva a princesa*". Todas concordaram e Marcela e Yara logo explicaram: "*no início da história o príncipe é um ladrão, mas quando ele apaixona pela princesa, ele vira um príncipe".*

As crianças da pesquisa, por meio desse diálogo, nos revelaram que imagens de príncipe e princesa habitam seus imaginários. Ao ficarem satisfeitas com a forma como definiram seus personagens, revelaram-nos os sentidos atribuídos à trama e ao papel de cada personagem nessa narrativa audiovisual clássica. Mesmo se tratando de uma história protagonizada por uma personagem feminina que luta pela sua liberdade, contra a opressão de sua suposta "mãe", o que ficou para as meninas do grupo da pesquisa é o papel do "príncipe" e seu ato heroico de salvar a princesa, cena essa que ocorreu no final da história a qual aparece como solução ao conflito vivido pela protagonista. Assim, o ladrão é perdoado, pois é ele quem, motivado pelo amor, liberta a princesa. Ademais, não é qualquer ato heroico e sim um clássico que sobrevive, atravessando os tempos e os lugares, mesmo nas releituras mais contemporâneas. Tais modos de narrar reforçam papeis femininos e masculinos nas relações sociais, culturais e políticas para além da ficção. Trata-se de imagens que são construídas a partir das experiências das crianças com as narrativas as quais nos mostram os modos como as crianças da pesquisa dialogam com elas, assim como as mediações culturais que ocorrem nesse processo.

Na oficina de produção de animação em *sotp motion*, as crianças da pesquisa tiveram a oportunidade de criar e animar uma história. Como afirma Vigotski, nos termos de Smolka (2009), o processo de criação não surge do nada. A imaginação da criança é tecida a partir do que ela vê e ouve. Não se trata, no entanto, de uma impressão de elementos advindos das experiências da criança, mas "[...] de um processo complexo de reelaboração desse material."

(SMOLKA, 2009, p.36). Nesse sentido, o que é percebido pela criança, fragmenta-se em partes, sendo umas conservadas e outras esquecidas. Ainda de acordo com Smolka (2009, p. 36), "[...] saber destacar traços específicos de um todo complexo é, sem dúvida alguma, significativo para qualquer trabalho criativo humano com as impressões.". Tais elementos dissociados modificam-se, alguns ganham destaque e outros são atenuados. Nesse processo de imaginação criadora, os elementos dissociados e já modificados associam-se a outros elementos tanto subjetivos como objetivos. O círculo criativo se completa quando esses elementos se materializam em uma nova imagem externa. Nessa abordagem, é fundamental considerar que todo ato criador, por mais pessoal que seja, apresenta sempre uma dimensão social, contextualiza-se no tempo e no espaço e carrega todas as experiências anteriores e presentes não só daquele que cria, mas de todos que participam de modo direto ou indireto desse mesmo contexto. Dito de outro modo, a criação individual "[...] implica sempre um modo de apropriação e participação na cultura e na história" (SMOLKA, 2009, p.10).

A imaginação e a atividade criadora, como visto anteriormente, estão presentes até nas atividades de reprodução e de imitação como o reconto produzido pelas crianças da pesquisa. Nesse processo de criação, os sentidos elaborados pelas crianças ligam, armam e sustentam as ações. Na atividade de elaboração de uma animação em *stop motion*, as crianças nos revelaram esses sentidos por meio de suas escolhas, dos modelos de criação que trazem para construir suas histórias e dos modos de narrar.

Como mostra a FIG. 63, as crianças da pesquisa criaram, com massinhas de modelar e papel cartolina para os cenários, as animações "*Tartarugas Ninjas*", "*X-Men contra Homem Aranha*", "*Minnie*" e "*Que monstro me mordeu?*". Nessas narrativas, as crianças elegeram histórias de combate e histórias fantásticas, mostrando-nos o quanto essas narrativas têm relevância em suas culturas – as culturas das crianças - pois essa é a matéria prima com a qual imaginam novas histórias. Ao recombinarem os elementos presentes na narrativa modelo, as crianças da pesquisa também nos mostraram o quanto são conhecedoras da "gramática da animação", como o grupo de crianças da pesquisa que elaborou a animação "*Tartarugas Ninjas*". Nessa produção, o antagonista aparece como um personagem forte e é colocado, pelas crianças do grupo, no centro da cena. De acordo com o roteirista Zalcman (2016, p. 27), ao criar os personagens para uma narrativa audiovisual, deve-se considerar que "quanto maior for o desafio, mais mérito terá o protagonista ao enfrentá-lo e, eventualmente, ao vencê-lo.":

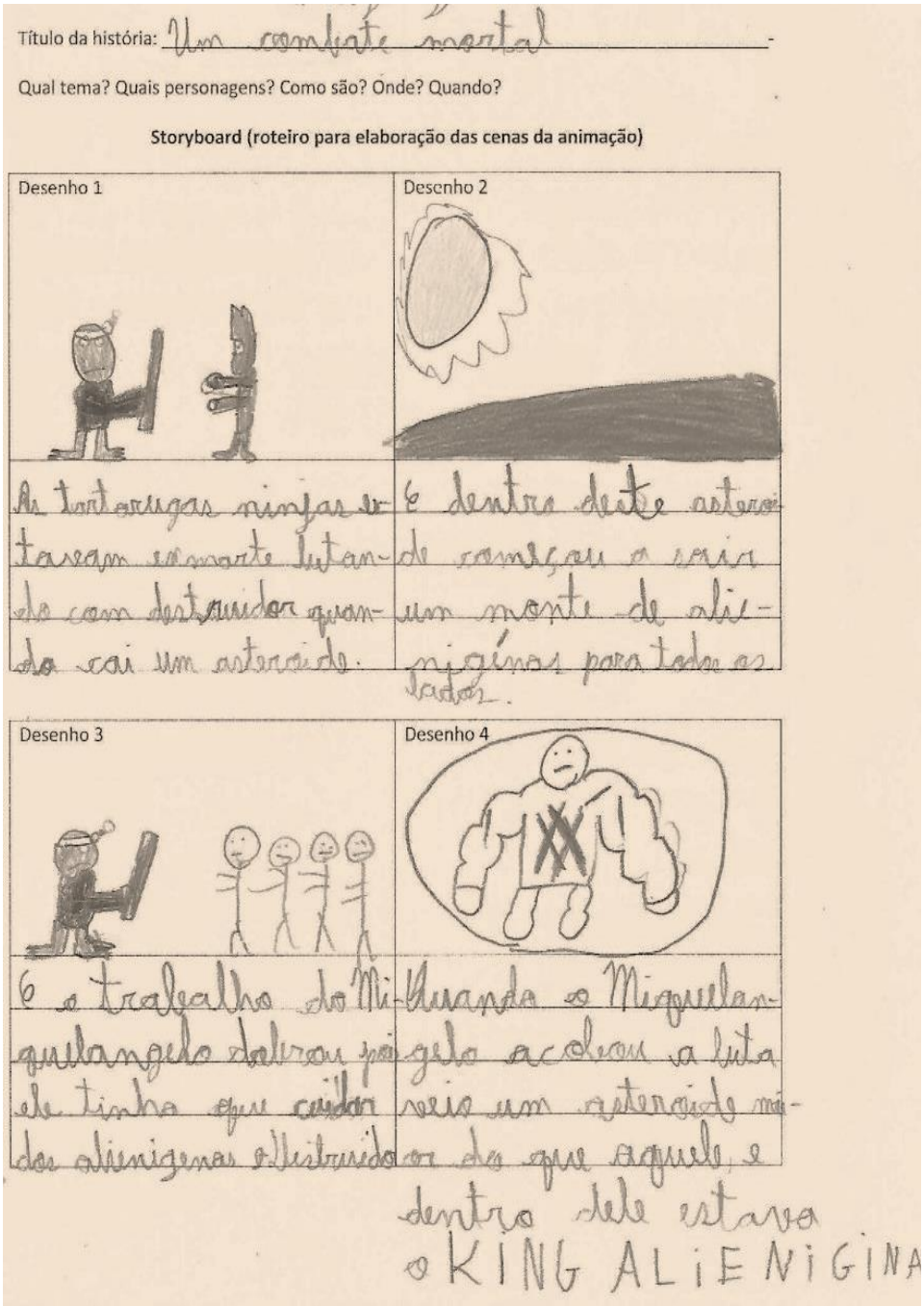
Figura 63: Cenas das animações em *sotp motion*: X-Men contra Homem Aranha, Minnie, Emojie, Que monstro me mordeu? e Tartarugas Ninjas

Fonte: Arquivos da pesquisa.

As crianças da pesquisa, ao elaborarem suas narrativas, se preocuparam com a estrutura e a sequencialidade das histórias, como visto na atividade do reconto. As narrativas de combate iniciaram com o desafio da luta, como mostra o primeiro quadro do *story bord*, na FIG. 64, de Tanque B, uma das crianças da pesquisa: "*As Tartarugas Ninjas estavam em Marte, lutando com o Destruidor, quando cai um asteroide.*" Na narrativa "*Emoji*", as crianças da pesquisa tiveram a preocupação em gravar um áudio para introduzir a história, contando em poucas

linhas a ideia central da animação: "*Essa é a história de um Emoji que não conseguia viver com uma cara só. Ele estava à procura de uma pessoa para ajudá-lo. Encontrou a Rebelde. Ele queria ficar com uma cara só para entrar no clube do celular. Vamos ver o que aconteceu?*".

Figura 64: Trecho do *storyboard* elaborado por Tanque B



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A partir da narrativa audiovisual "*Que monstro te mordeu?*"[76], as crianças de um grupo da pesquisa criaram a história "*Que monstro me mordeu?*". Nessa produção, as crianças utilizaram alguns princípios da animação, como esticar e achatar os personagens, para contar a história de uma série de bichos que vai comendo outros e se transformando em novos animais.

Essas são as narrativas que participam das culturas das crianças da pesquisa. Por meio delas, as crianças brincam com os papeis que assumem nessas histórias, ocupam o lugar do herói nas lutas e têm o poder de transformar as situações desfavoráveis na história, seja com magia, poder ou sabedoria. Assim, as crianças se deslocam do real ao imaginário e do imaginário ao real. Trata-se da vida em ação, pura prática que se torna ideia e tece a imaginação. O pensar, o sentir e o fazer encontram-se, aqui, nesse exercício, como afirma Szejnblum (2016), indiferenciados.

[76] "Que monstro te mordeu" é uma produção infantil brasileira na qual atuam personagens reais que interagem com bonecos em diversificados e coloridos cenários. Nessa série, toda vez que uma criança desenha um monstro, esse desenho ganha vida no Monstruoso Mundo dos Monstros, provocando caos e confusão por onde passa. Neste lugar desordenado, cabe à protagonista Lali e seus amigos monstruosos resolverem a confusão instaurada e ainda aprender algo com a missão. A série foi criada em 2014 e é veiculada pela TV Cultura (filmow.com).

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo ouvir as vozes das crianças e compreender suas ações relativas aos modos como assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação. Não é um exercício fácil, pois as vozes e as ações estão impregnadas de múltiplos sentidos e são tecidas em vários contextos, modificam-se permanentemente em função das interações vivenciadas na cultura. Ademais, encontra-se nesse percurso a complexidade que envolve apreender a categoria social da infância e, de forma relacional, compreender as culturas da infância.

Tais vozes e ações das crianças, aqui apresentadas, são como uma pintura contornada por uma moldura, no entanto, trata-se de uma moldura que não tem a intenção de ofuscar a pintura, mas, ao contrário, evidenciar sua paleta de cores, seus traços, sua inspiração, sua realização. A moldura são os próprios limites da pesquisa, materializados no tempo de sua feitura e na finalização do produto. Ao mesmo tempo em que a pesquisa apreende e captura as vozes e ações das crianças, traduzindo-as, também as libera, permitindo que ressoem por todos os lados e impregnem outras pesquisas e outras ações que tenham como objetivo "[...] investir nos saberes das próprias crianças, não para reafirmar as incapacidades que a elas foram atribuídas, mas para destacar um conjunto de peculiaridades positivas que diferem as crianças dos adultos" (FILHO; PRADO, 2011, p.2).

Para Bakthin (2018) e Kishimoto (2007), a interação é a realidade fundamental da linguagem, assim como o é nas culturas da infância. Interação que se dá na cultura por meio da dialogia, isto é, da troca e do compartilhamento das experiências vividas, e, sobretudo, da (re) elaboração dessas experiências, as quais permitem a construção de novos sentidos e de novas possibilidades de existência.

Nos encontros com seus pares e com os adultos, as crianças trocam, modificam e reelaboram continuamente os referentes *da* e *na* cultura. Tais encontros ocorrem em contextos específicos influenciados pelas instituições sociais, econômicas, midiáticas, religiosas, políticas, circunstanciadas por territorialidades e historicidades. Tais referentes culturais modificados e reelaborados pelas crianças constituem as culturas da infância, as quais, por sua vez, retornam às mesmas instituições, influenciando-as e modificando-as.

A partir dessa perspectiva, foi possível compreender, na pesquisa com um grupo de crianças, que assistir às séries de animação é um processo complexo, no qual as crianças, diante das telas, integram às ações do ver e ouvir, outras relativas ao pensar, sentir e agir. As crianças, portanto, não assimilam simplesmente ao que assistem como meras espectadoras, mas sim, participam de um processo interativo e dialogal, no qual a mutabilidade e permeabilidade se fazem presentes em virtude do contexto sociocultural. Nesse sentido, elas acessam os referenciais disponíveis nas narrativas audiovisuais e os transformam em suas próprias narrativas culturais. Trata-se de um processo multimediado, no qual participam tanto as experiências das crianças em suas instituições familiares, escolares, religiosas, midiáticas como os compartilhados em grupos de pares e os interesses e valores subjetivos.

Outro aspecto observado, tratado no capítulo 5, diz respeito à presença crescente das telas digitais portáteis e multifuncionais entre as camadas sociais mais populares. Por meio do acesso a tablets, celulares e computadores, as famílias buscam oferecer meios de interatividade e conectividade às crianças. Para isso, constroem alternativas tanto para o consumo quanto para a proteção das crianças, como o uso compartilhado dos equipamentos digitais o qual ocorre, principalmente, entre mães e filhos (as). Entendem, pois, que a inserção e a participação midiática é algo importante e até fundamental em suas práticas sociais e culturais cotidianas.

Nesse cenário, a televisão ainda mantém a sua importância. É notável o valor que as crianças atribuem à TV, além da sua presença ubíqua em seus cotidianos. Para elas, a televisão é muito mais do que um aparelho multimídia, pois cumpre funções sociais distintas, dependendo dos hábitos familiares. No grupo pesquisado, foi possível perceber algumas dessas funções e usos, tais como a TV como companhia, capaz de encher de presença e barulho os espaços da brincadeira; a TV como suporte de narrativas inspiradoras para a hora da brincadeira; a TV como ferramenta capaz de reunir a família como audiência coletiva, em torno de programas, a exemplo das novelas infantis.

Nessa relação, o que se observa como mudança, são os modos como as crianças interagem com a TV. Em suas rotinas diárias, as crianças, além de assistirem às séries de animação, filmes, novelas e séries em *live action*, participam como videojogadoras e acompanham, nas mídias, tutoriais e dicas de como jogar videogames, assistem aos canais de *YouTube*, participam de redes sociais e redes de comunicação como *Facebook* e *WhatsApp*. Fazem isso por meio de diferentes telas e, nesse sentido, têm suas preferências, enquanto as séries de animação são assistidas pelas telas da TV, os jogos e os conteúdos da internet são acessados pelas telas

menores, mais portáteis, como os celulares, os quais permitem maior pessoalidade e interatividade. Interagir com vários conteúdos midiáticos simultaneamente, por meio de diferentes telas, é o modo mais comum, entre as crianças, de assistir TV. A simultaneidade também está presente, na rotina de algumas crianças, nas formas de brincar, realizar as refeições e as tarefas de casa.

No entanto, esse não é o único modo como as crianças vivenciam suas experiências e não são predominantes em suas rotinas. Integradas ao cotidiano, outras experiências regidas por lógicas de tempos mais homogêneos e espaços mais lineares, como as atividades realizadas na escola, também participam do cotidiano das crianças. Nesse sentido, foi possível compreender que as crianças conseguem transitar nos *entre* espaços tempos organizados por lógicas distintas, porém entrecruzadas, de sequencialidade e de simultaneidade. Fazem isto se adequando às situações vivenciadas em suas rotinas, com relativa plasticidade e mobilidade. Tais modos, influenciados pelas mídias, são, no entanto, construídos a partir dos hábitos e valores familiares.

Assistir às séries de animação é para as crianças uma das atividades mais prazerosas que realizam em suas rotinas. Em uma oficina, realizada durante a pesquisa de campo, as crianças elaboraram um roteiro de entrevista para ser realizada com os personagens de uma série de animação. Nesse roteiro, o verbo *gostar* apareceu em todas as perguntas construídas por elas: *você gosta de voar, você gosta de ser super-herói, você gosta da Mais Grana....* O verbo *gostar* é o termo que melhor sintetiza a relação das crianças com as séries de animação.

As séries de animação são um produto cultural audiovisual com longa trajetória histórica. De acordo com o exposto no capítulo 3, elas foram elaboradas, inicialmente, sem nenhuma pretensão de ser um conteúdo para a infância ou de se dirigir, especificamente, às crianças seja na forma de entretenimento, educação ou lazer.

No início do século XX, a animação cresceu e qualificou-se, tecnicamente e artisticamente, como um gênero para o cinema. Nos Estados Unidos, alcançou uma dimensão industrial a partir de uma organização complexa em um sistema de produção, distribuição e exibição. Em meados do século XX, perdeu prestígio diante dos longas metragens que se consolidaram no cinema. Tal declínio levou as séries de animação a um grave momento de crise. Com a crescente popularização da televisão, no período pós Segunda Guerra, as séries de animação migraram para a TV, no formato *theatricall* - reprises das séries exibidas no cinema - e foram direcionadas

para a audiência infantil, considerada, na época, pouco exigente com relação à qualidade técnica e artística relativa a esses produtos.

As séries de animação, durante a segunda metade do século XX, de acordo com a análise de Lucena Júnior (2011), foram marginalizadas pela crítica, pelos anunciantes e pelas próprias emissoras. Contudo, produções audiovisuais foram surgindo, na contramão dessa corrente, com lançamentos de novas técnicas e estéticas, como o estúdio Hanna-Barbera e Walt Disney. Nos anos 1980, o Japão, com os animes, ao lado dos Estados Unidos, passaram a compor o eixo hegemônico da produção industrial de séries de animações no mundo. Nesse mesmo período, as séries de animação tornaram-se um meio de negócio e com isso as grandes empresas de brinquedos passaram a ser o principal foco da indústria da animação.

Novos ares surgiram ao longo dos anos 1990, com o avanço da tecnologia digital, a qual permitiu não somente a automatização do processo produtivo, mas também condições para que muitos artistas pudessem produzir animações com mais autonomia e de forma mais autoral. A ampliação e a diversificação dos canais de TV promoveram a abertura do mercado de animação para os países fora do eixo Estados Unidos – Japão. Nesse novo contexto, as séries de animação começaram a ganhar prestígio em todas as partes do mundo.

Muito diferente de como iniciaram, os canais de TV, atualmente, investem, cada vez mais, em conteúdos especializados e segmentados para a infância. Assim, produtores elaboram conteúdos tendo como foco, diferentemente, as crianças da pequena infância, as crianças da infância maior e os adolescentes. Há uma presença um pouco mais diversificada de produtos elaborados - muitos em formato de coprodução - por profissionais de diferentes países. Além disso, as narrativas foram ganhando novos esquemas lúdicos dramáticos, trazendo para as telas histórias protagonizadas por crianças, com relações adulto-criança mais horizontais. No entanto, deve-se ponderar que nesse universo da animação ainda existe uma representação bastante reduzida das crianças e das suas experiências de infância, as quais se encontram circunscritas aos modelos comerciais e de origem estadunidense. Nessas narrativas, predominam personagens brancos e masculinos, em contextos culturais e sociais pouco expressivos do ponto de vista da diversidade que envolve as crianças e suas vivências.

A partir das informações analisadas, foi possível observar também que o acesso aos canais fechados da TV por assinatura vem ampliando bastante entre as camadas sociais médias e baixas da população, pelo menos no que diz respeito aos canais infantis, visto que, atualmente,

há pouco investimento dos canais comerciais abertos em programação para esse público. Nesse sentido, há um significativo esforço das famílias em oferecer os canais por assinatura de programação infantil às crianças.

As crianças, ao acessar os canais infantis, preferem os que são dirigidos às suas idades. Diante do que foi observado, é possível considerar que os canais segmentados se tornaram para as crianças meios pelos quais elas informam, umas às outras, suas preferências, seus ídolos, suas imagens, seus conteúdos. Por outro lado, tal tendência contribui para o declínio de uma audiência intergeracional e o intercâmbio, relativo aos conteúdos televisivos, entre crianças de diferentes idades.

Assistir às séries de animação talvez seja a única atividade, em suas rotinas, que as crianças prefiram realizar sozinhas, sem a companhia de outras ou de um adulto, pois, assim, segundo elas próprias, sentem-se à vontade para navegar por entre canais e programas sem precisar negociar suas decisões com alguém. Além disso, para elas, as narrativas dos desenhos animados se relacionam a um universo ficcional particular, dos seus próprios mundos e por meio dessas narrativas, a significação e a transposição imaginária realizam-se sem o compromisso com a racionalidade ou a literalidade.

A pesquisa ainda revela, como demonstrado no capítulo 6, que, diante da tela, ao assistirem às séries de animação, as crianças buscam acompanhar a sequencialidade narrativa dos episódios e as ações dos personagens. Compreendem que as histórias são a linguagem da ação e da intencionalidade humanas (BRUNER, 1997; DEL RIO; ALVAREZ, 1998). Trata-se de um conhecimento adquirido na cultura. De acordo com Bruner (1997), as crianças aprendem a utilizar os recursos narrativos para a interpretação de suas experiências nas interações com outros membros do seu grupo de pertença.

Para dar sentido ao que assistem diante das telas, as crianças acionam seus conhecimentos prévios relativos ao que estão assistindo, concentram-se nos aspectos invariáveis da série a fim de articular os novos conteúdos propostos aos já existentes na trama, criam expectativas com relação aos personagens e suas ações, assumem um ponto de vista na história, realizam associações, imprimindo, nas narrativas, conhecimentos de suas próprias experiências e elementos do seu imaginário. Além disso, realizam julgamentos e se posicionam moralmente diante do que veem e escutam e, por vezes, não aceitam as propostas das narrativas, construindo novas versões para o que assistem. As crianças reconhecem a função dos elementos mágicos

nas histórias e compreendem que eles fazem parte de uma lógica interna, própria do universo ficcional da obra e por isso não veem necessidade de explicitá-los ou justificá-los.

Trata-se de um processo multimediado, no qual foi possível perceber como as questões de gênero, étnicas e raciais, as representações do feminino e do masculino nas relações humanas e os valores e sentimentos elaborados na cultura participam do processo de recepção, isto é, da produção de sentidos.

Tais ações das crianças da pesquisa demonstram como elas pensam, sentem e agem ao assistir, interagir e dar sentidos às séries de animação da TV. Fazem isso por meio do imaginário, das experiências vividas, das emoções e dos valores elaborados em suas culturas os quais são importantes mediadores na produção de sentidos.

Ao assistir às séries de animação, as crianças seguem diferentes itinerários, dando respostas às suas próprias motivações e desejos, muitas vezes sem muito compromisso com os fatos narrados, enveredando-se por caminhos que só elas próprias conhecem. Daí o fascínio que as crianças têm pelos desenhos animados, mas essas possibilidades que nos dão a animação não é uma especialidade do gênero. Tal liberdade para pensar, sentir e agir diante das narrativas vem do poder da ficção e da nossa imaginação.

Por fim, é importante considerar que se a animação volta-se hoje para a infância de uma forma diferente, tem-se aí não só uma condição mercantil explícita e implícita, mas também o reconhecimento de que a infância e as crianças alçam nesse momento, no qual defendem e (re) afirmam suas capacidades, saberes e valores.

Nesse novo contexto que se delineia, é fundamental considerar que as experiências das crianças com as narrativas midiáticas necessitam de uma permanente mediação. Não se trata de uma intervenção pontual como uma repreensão que surge no momento em que as crianças, por exemplo, assistem a uma série de animação na TV. Apesar de que essa mediação também é válida em algumas ocasiões, mesmo sabendo que as crianças encontram outros caminhos para acessar aquilo que acreditam valer a pena, mas da construção de uma atmosfera ou mesmo de um ambiente que favoreça permanentemente a formação das crianças para um olhar e uma escuta ao mesmo tempo sensível e crítica às narrativas que fazem parte da nossa cultura.

Oferecer possibilidades infinitas de ouvir histórias contadas por diferentes ângulos, lugares, pessoas, com diversificadas vivências, que sejam de fontes diferentes e meios também

diferentes é um modo de qualificar as mediações e construir experiências significativas com as crianças, inclusive as experiências com as mídias. No entanto, não se trata apenas da oferta de diferentes histórias às crianças, mas da construção de um ambiente de interação intra e intergeracional no qual crianças e adultos possam tecer e compartilhar ideias, conceitos e avaliações a respeito do que leem/escutam/ assistem.

Outro aspecto que também se coloca em evidência, nesse cenário, é o direito das crianças a uma TV de qualidade, com a presença de ricos e diversificados elementos culturais, posto que a qualidade dos referentes televisivos influencia o processo de produção de sentidos pelas crianças. Nesse processo, tanto participam as experiências socioculturais das crianças como os elementos políticos, culturais e sociais trazidos por aqueles que elaboram e produzem as narrativas infantis. Ademais, toda produção midiática de qualidade para a infância, segundo Beth Carmona (2016), deve conter elementos essenciais que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, apoiar sua formação cultural, estimular a autonomia, o crescimento, a criatividade e a imaginação da criança, assim como ampliar o seu repertório estético, além de suscitar a busca por informações adicionais. Trata-se, pois, de uma condição inelutável a qual envolve a responsabilização política e social tanto dos produtores dos conteúdos televisivos como das instituições que medeiam esse processo.

REFERÊNCIAS[77]

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Globo, 2004.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442. Maio/ago. 2005.

ANDRÉ, Marianna Moreira Freire Mansano. **Os primeiros filmes norte-americanos e a construção de uma sociedade moralizada**. 2013. 49f. Monografia (conclusão de curso) - Instituto Federal Fluminense, Comunicação Social, Niterói.

ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARIKAWA, Monalisa. **A evolução da animação**. Edição 746, de 14 de maio de 2013. Disponível em: <http://observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/_ed746_a_evolucao_da_animacao/ >. Acesso em: 20 jan. 2018.

ARROYO, Miguel G. Indagações que vêm da infância. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

BAGNO, Marcos. Linguagem. In: FRADE, Isabel Cristina Alves; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2018.

BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os saberes das crianças e as interações na rede**. ZeroSeis, periódicos UFSC, 2008.

BIRD-DAVID, Nurit. **Animismo Revisitado**: pessoalidade, meio ambiente e epistemologia relacional. 2017. Disponível em: <https://pontodevistabrblog.wordpress.com/2017/09/01/animismo-revisitado/>. Acesso em: 20 jan. 2018

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia**: de Gutenberg à Internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

[77] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA, 1997.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições, 2007.

BUCKINGHAM, David. Cultura, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez. 2010.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense,1995.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas híbridas**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

CARMONA, Beth. **Qualidade na produção infantil**. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização. Curso virtual de TV. 2. Ed. São Paulo, SP, 2016.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Produção de textos escritos**: construção de espaços de interlocução. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CRUZ, Paula Ribeiro da. **Do desenho animado à computação gráfica**: a estética da animação à luz das novas tecnologias. 2006. 150f. Monografia (conclusão de curso) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Comunicação, Salvador.

CRUZ, Silva Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida Martins; MARTINS Sérgio. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEL RIO, Pablo. Desenvolvimento humano e dieta cultural: dilemas da sociedade contemporâneas. In: REGO, Teresa Cristina; BRAGA, Elizabeth. **Entrevista**: USP, 2017 (no prelo).

DEL RIO, Pablo; ALVAREZ Amélia. Lançando, meditando e raciocinando: as arquiteturas variáveis da mente e da ação. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amélia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOTRO, Valéria; SALVIOLO, Cielo. **Infância, direitos, cultura, cultura audiovisual e novas identidades**. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização. Curso virtual de TV. 2. Ed. São Paulo, SP, 2016.

DUARTE, Rosália (org.). **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.

ECO, Umberto. **Cinco escritos morais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

FAXINA, Elson; GOMES, Pedro Gilberto. **Midiatização**: um novo modo de ser e viver em sociedade. São Paulo: Paulinas, 2016.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **As Mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados**. 2003. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância, cultura e mídia: reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.1, pp.138-155, jan./jun. 2011.

FILHO, Altino José Martins; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FORT, Vanessa. **A inspiração**: as poéticas da infância e os temas urgentes. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização Curso virtual de TV. 2. ed. São Paulo, SP, 2016.

FUENZALIDA, Valerio. Cambios en la relación de los niños con la televisión. ***Comunicar - Revista Científica de Comunicación y Educación***, Santiago de Chile, v. XV, n. 30, pp. 49-54. Grupo Comunicar Huelva, España, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GENEROZO, Amanda Yara. **Produção de sentido na infância**: mediações na recepção da série de animação Doug Funnie. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) - Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Comunicação, São Bernardo do Campo.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOMES, Lisandra Ogg. **Particularidades da infância na complexidade social** – um estudo sociológico acerca das configurações infantis. 2012. 190p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

GOMES, Lisandra Ogg. Questões particulares da infância na complexidade social. In: REIS, Magali dos; GOMES, Lisandra Ogg (org.). **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

GOMES, Lisandra Ogg; AVANZINI, C.M.V. Concepção de criança, infância e educação. In: **A criança no ciclo da alfabetização**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

GÓMEZ, Guillermo Orozco. **Recepção midiática, aprendizagens e cidadania.** São Paulo: Paulinas, 2014.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens**: uma breve história da humanidade. Porto Alegre, RS: L&PM, 2018.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KANUAT, Lizbeth. **O que é ficção televisiva**. Conexão jovem. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=D028ciAHuME>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. Educação & Sociedade. Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0429104.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

KISHIMOTO, Morchida Tezuko. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. In: FORMOSINHO-OLIVEIRA, Júlia; KISHIMOTO, Morchida Tezuko; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. ***Espacios en Blanco***, Buenos Aires, n. 24, p. 81-106, 2014.

LANDIM, Marisa. O primeiro cinema e o cinema contemporâneo: algumas aproximações. Contemporânea. **Contemporânea** - Edição Especial, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 33-51, 2008.

LATALISA DE SÁ, Alessandra. Reconto. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. **Glossário Ceale**: termos da alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silva Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Algumas reflexões metodológicas sobre a recepção televisiva transmídia. **Revista GEMInIS** - Edição Especial – JIG, São Carlos, São Paulo, p. 13-16, maio, 2014.

LUCENA JÚNIOR, Alberto. **Arte da animação**: técnica e estética através da história. 3. ed., São Paulo: Editora Senac, 2011.

MACHADO, Arlindo. Modos de pensar a televisão. **Revista CULT**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.revistacult.uol.com.br/home/modos-de-pensar-a-televisao>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MAGALHÃES, Marco. **Cartilha Anima Escola**: técnicas de animação para professores e alunos. Anima Mundi, Festival Internacional de Animação do Brasil. 2. ed., Rio de Janeiro, 2015.

MANGUEL, Alberto. **No bosque do espelho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MARTÍN-BARBERO, Jésus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2015.

MASCI, Carolina. **Convergência**: novas telas, cultura digital e infâncias. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização. Curso virtual de TV. 2. ed. São Paulo, SP, 2016.

MATTOS, Alexandre Almeida Juruema de. **Antropomorfismo na cultura da animação**. 2013. 179f. Dissertação (Mestrado em Estudos Contemporâneos da Arte) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NESTERIUK, Sérgio. **Dramaturgia de série de animação**. I Programa de Fomento à Produção e Teledifusão de séries de animação brasileiras – ANIMA TV. São Paulo, 2011.

OLSON, David R. A escrita e a mente. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVAREZ, Amelia. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OROFINO, Maria Isabel. Ciranda de sentidos: crianças, consumo cultural e mediações. In: GIRARDELLO, Gilka. **Liga, Roda, Clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus Editora, 2008.

PACHECO, Elza Dias. **Televisão, criança e imaginário**: contribuições para a integração Escola-Universidade-Sociedade. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

PAPALIA E. Diane; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **O mundo da criança**: da infância à adolescência. São Paulo: McGraw-Hill, 2009.

PAULINO, Graça et. al. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte, MG: Formato, 2001.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Precisamos conversar! Questões para pensar a pesquisa com crianças na cibercultura. In: GOMES, Lisandra Ogg; REIS, Magali dos. **Infância**: sociologia e sociedade. São Paulo: Edições Levana/Attar Editorial, 2015.

PILLAR, Analice Dutra. Inscrições do contemporâneo em narrativas audiovisuais: simultaneidade e ambivalência. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 306-313, set./dez. 2013.

PRÉ-CINEMA. **História do pré-cinema**. 2009. Disponível em: <https//precinema.wordpress.com>. Acesso em: 12 jul. 2017.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre "infância como um fenômeno social". **Eurossocial Report**, n. 47, 1993. Tradução de Maria Letícia Nascimento. Disciplina Sociologia da Infância, USP, 2015.

SALGADO. Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. 2005. 245f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, Rio de Janeiro.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Universidade do Minho, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e da educação. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO. Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SEFFNER, Fernando; BICCA JÚNIOR, Ramiro L. Um projeto de trabalho a partir da relação história e literatura. In: HICHMANN, Roseli Inês (org.). **Estudos Sociais**: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SINGER, Dorothy G; SINGER, Jerome L. **Imaginação e jogos na era eletrônica**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza. **Lev. S. Vigotski**: imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SOARES, Rosana de Lima. Pequeno inventário de narrativas midiáticas: verdade e ficção em discursos audiovisuais. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, São Paulo, n. 34, p. 55-72, 2010.

SOLON, Lilian de Almeida G.; COSTA, Nina Rosa do Amaral; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Conversando com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SZEJNBLUM, Silvina. **O público-alvo: pensando nas audiências**. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização. Curso virtual de TV. 2. ed. São Paulo, SP, 2016.

TATAR, Maria. **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VICENTINO, Cláudio. **História Geral**. São Paulo: Scipione, 2006.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. **Palavra e imagem**: leituras cruzadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ZALCAMAN, Nicolás. **O roteiro**. Produção audiovisual infantil de qualidade: da inspiração à realização. Curso virtual de TV. 2. ed. São Paulo, SP, 2016.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

APÊNDICE A - Carta para obtenção de permissão para pesquisa com crianças

Prezadas mães, Prezados pais ou responsáveis,

Sou aluna do curso de doutorado em Educação da USP, Universidade de São Paulo, instituição na qual pesquiso culturas da infância com a orientação da prof.ª Drª Teresa Rego. Em junho deste ano, iniciei a pesquisa **"Culturas infantis: a produção de sentidos pelas crianças em suas interações com narrativas de desenhos animados televisivos**" na Escola xxxxxx, na turma do 4º ano, da prof.ª Fernanda.

Essa pesquisa tem como objetivo compreender os modos como as crianças se engajam para dar sentido aos conteúdos das narrativas dos desenhos animados televisivos e que sentidos produzem nas interações com esses conteúdos. Durante o desenvolvimento da pesquisa serão realizadas atividades, entrevistas com as crianças e diferentes oficinas que envolvem, dentre outras atividades, assistir aos programas de desenhos animados, debater, refletir, registrar, avaliar e também produzir conteúdos. A pesquisa será desenvolvida nos espaços da Escola, entre os meses de junho e dezembro de 2017 e as oficinas serão realizadas em horários definidos, em conjunto com a professora, dentro do turno de estudo das crianças. Serão utilizados gravadores de áudio e vídeo no registro das atividades.

Ao participar da pesquisa, as crianças mobilizam seus conhecimentos, ampliam a compreensão dos seus próprios mundos e constroem uma consciência cidadã mais ampla. Os resultados dessa pesquisa poderão explicitar aspectos importantes das culturas da infância relacionados aos significados que as crianças produzem em interação com os desenhos animados televisivos.

A participação das crianças na pesquisa é voluntária, não envolve qualquer despesa e demanda autorização da mãe, pai ou responsável. A identidade e a imagem das crianças serão preservadas nos registros da pesquisa, assim como o nome da escola e da professora.

Após a conclusão da pesquisa, os resultados serão divulgados para as crianças, suas famílias e para a escola em data previamente agendada.

Agradeço o apoio da direção da Escola xxxxxx, da professora Fernanda, de todas as crianças da turma 403 para o desenvolvimento desse estudo.

Patrícia Gonçalves Nery

APÊNDICE B – Termo de Aceite

Eu,_____ , estou ciente dos objetivos e procedimentos que serão desenvolvidos na realização da pesquisa “Culturas infantis: a produção de sentidos pelas crianças em suas interações com narrativas de desenhos animados televisivos”, e como responsável por _____, autorizo sua participação nessa pesquisa.

_____

Assinatura do responsável

_____ / _____/ 2017

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista com as crianças

A criança no seu cotidiano

1) O que você faz durante seu dia?
2) O que você mais faz durante o dia quando não está na escola: (assiste Tv, joga vídeo game, brinca, navega na internet)?
3) Você tem televisão em casa? Onde ela fica?
4) Você tem internet em casa? E vídeo game?
5) Que passeios você tem costume de fazer com sua família? Você vai ao cinema? Qual o último filme que você assistiu no cinema?

A criança e a TV

1) (Se tiver mais de uma Tv) Em qual parte da casa você assiste Tv?
2) Como você assiste Tv? Deitado, sentado, no sofá, na cama, na cadeira, no chão?
3) Com quem você assiste TV?
4) Você tem o costume de fazer algo a mais enquanto assiste à Tv? O quê? Isso acontece sempre, às vezes ou pouco?
5) Quanto tempo você passa assistindo Tv no dia?
6) Na sua casa, a Tv fica ligada (sem ninguém para assisti-la?) enquanto vocês fazem outra atividade? Isso acontece quando? Por quê?
7) Tem algum momento em que toda a sua família (os que moram com você) se reúnem para assistir tv?
8) E se na sua casa não tivesse Tv.

A criança e a programação da TV

9) Quais programas de Tv você mais assiste? Em quais canais?
10) E de qual programa você mais gosta? Por quê?
11) Quais são os programas de Tv que seus pais mais assistem? E seus irmãos?
12) Tem algum programa de Tv que você não possa assistir? Quem não deixa? Por quê?
13) Você tem o costume de comentar sobre algum programa de Tv com seus familiares ou amigos? Que comentários geralmente fazem?

A criança e os desenhos animados

14) Que desenhos animados você assiste?
15) Em quais canais e em quais horários você os assiste?
16) Como você escolhe seus desenhos animados? (alguém os indicou para você?)
17) Qual é o seu desenho animado preferido? Por quê?

18) E qual é o seu personagem preferido? Por quê?
19) Os seus amigos assistem aos mesmos desenhos animados? Vocês comentam sobre esses desenhos? Com qual frequência: muito, às vezes, pouco. O que geralmente comentam?
20) Há algum desenho animado do qual você não goste? Por quê?
21) Você gostaria de comentar algo que não foi dito?