



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÉRIKA LOURENÇO DE MENEZES

HERÓIS E HEROÍNAS OU APENAS COLEGIAIS –

JUVENTUDE E OS DESENHOS ANIMADOS

RIO DE JANEIRO 2017

ÉRIKA LOURENÇO DE MENEZES

HERÓIS E HEROÍNAS OU APENAS COLEGIAIS –
JUVENTUDE E OS DESENHOS ANIMADOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Hoffmann Fernandes.

RIO DE JANEIRO 2017

Catálogo informatizada pelo (a) autor (a)

Menezes, Érika Lourenço de

M541 HERÓIS E HEROÍNAS OU APENAS COLEGIAIS –
JUVENTUDE E OS DESENHOS ANIMADOS / Érika
Lourenço de Menezes. - Rio de Janeiro, 2017.

132 f.

Orientadora: Adriana Hoffmann Fernandes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Desenho animado. 2. Juventude. 3. Cultura. 4.
Tempo 5. Consumo. I. Fernandes, Adriana Hoffmann,
orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Érika Lourenço de Menezes

**“Heróis e Heroínas ou apenas colegiais
– Juventude e os Desenhos Animados”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 12 / 06 / 2017

A handwritten signature in blue ink that reads 'Adriana Hoffmann Fernandes'.

Prof^a. Dr^a. Adriana Hoffmann Fernandes
(orientadora)

A handwritten signature in blue ink that reads 'Paulo Cesar Rodrigues Carrano'.

Prof. Dr. Paulo Cesar Rodrigues Carrano
(avaliador externo)

A handwritten signature in blue ink that reads 'Eliane Ribeiro Andrade'.

Prof^a. Dr^a. Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

À minha mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de aprender e compartilhar saberes e experiências.

A minha Orientadora, Adriana Hoffmann Fernandes, pela dedicação, incentivo e carinho em todas as etapas de minha pesquisa e minha formação como pesquisadora.

Ao grupo de pesquisas CACE – Cultura, Audiovisual, Comunicação e Educação – pelas trocas, apoio e lindas tardes de segundas onde a coletividade e a amizade sempre estiveram presentes.

Aos meus companheiros de turma, grandes amigos, Thamyres Dalethese, Rafael de Souza e Igor Lôbo. Sem vocês tudo teria sido mais difícil.

À escola, que permitiu e possibilitou a realização de minha pesquisa de campo. E também, à Direção, chefia de departamento e coordenação, pelo apoio e incentivo para a realização deste trabalho.

Aos estudantes que ao compartilharem suas histórias, possibilitaram a existência de todas as reflexões que deram origem e construíram esta pesquisa.

Às minhas irmãs com quem compartilhei grande parte de minhas experiências com os desenhos animados.

À Paulo, Mônica e Stella que me ajudaram nas revisões de texto e bibliografia.

Ao meu pai que sempre me apoiou em minhas vertentes artísticas.

À minha mãe, por todo esforço, dedicação e companheirismo. Por ser, acima de tudo, o modelo de ser humano que sigo em minha vida.

E por último, não menos importante, ao meu marido Felipe e ao meu filho Guilherme (gerado junto aos últimos meses de pesquisa) que ao existirem, deixam o meu mundo mais colorido e bonito. Obrigada pelo apoio, por não me deixar desistir, por me acompanhar nos fins de semana e feriados em casa, mesmo entediado. Obrigada por constituírem meu melhor lugar no mundo.

EPÍGRAFE

“Tudo que é pequeno é uma versão de algo que é grande”

(Finn, “Hora de Aventura”, Temporada 2, Episódio 15 – “Você de Verdade”)

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir de leituras e reflexões construídas dentro do Grupo de Pesquisa CACE (Cultura, Audiovisual, Comunicação e Educação – Unirio) e do cotidiano escolar do qual faço parte. Teve como objetivo entender as relações estabelecidas entre os jovens e os desenhos animados de grande circulação (cinema e televisão) consumidos por eles. Foi desenvolvida por meio de pesquisa-intervenção com estudantes de ensino médio de uma escola pública federal na zona sul do Rio de Janeiro. Os sujeitos responderam a um questionário inicial e participaram de encontros para apreciação de desenhos antigos (consumo da infância) e novos (consumo atual), seguidas de longas conversas. Sabemos que os jovens consumidores de desenhos animados de hoje fazem parte de uma geração que cresceu em meio a um grande número de produções de animações (para TV e cinema), desenvolvendo preferências e percepções, em um campo autônomo de formação de sentidos e produção de saberes. Partimos do posicionamento epistemológico dos Estudos Culturais Latino Americanos e autores que dialogam com esse movimento e nos embasamos nos conceitos: juventude, cultura, consumo, identidade e experiência como base para esta pesquisa. A partir das narrativas dos jovens, percebemos interessantes relações com o “tempo”, o que nos levou a analisar a importância do *tempo livre* e o lugar de destaque dos desenhos animados durante a infância de nossos sujeitos. Discutimos a importância da autonomia nesse tempo onde, entre outros atributos, se desenvolve a criatividade através de brincadeiras e desenhos. As conversas trazem à tona a concepção de que “não ter tempo” está vinculada ao mundo adulto e como os jovens, numa fase de transição, começam a lidar de forma mais consciente com o tempo, elegendo prioridades e formas de organização para lidar com todas as suas tarefas e necessidades diárias. Dentro das ritualidades, percebemos o desenho como um lugar pouco modificado, de ritualidades contínuas, um lugar de retorno e conforto. Isto nos fez perceber a importância das experiências para a criação de novas ritualidades. As narrativas trouxeram as falas saudosas, o lugar de acolhimento, o lugar das histórias fantásticas. Falar sobre desenhos foi falar sobre experiências marcantes, foi buscar na memória, entre muitas histórias, as preferidas. Todos os resultados apresentados, ainda que sejam apenas uma parte das relações entre os desenhos animados e os jovens desta pesquisa e, ainda que só represente uma pequena parcela de jovens desta geração, trazem evidências de como esses jovens interagem com a imagem, com a mídia, com a tecnologia, sobre suas temporalidades e sobre a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude, Desenhos Animados, Cultura, Tempo e Consumo.

ABSTRACT

This research emerged from readings and reflections built within the CACE (Culture, Audiovisual, Communication and Education - Unirio) Research Group and the daily school life of which I am a member. It aimed to understand the relations established between the young and the cartoons of great circulation (cinema and television) consumed by them. It was developed through intervention research with high school students of a federal public school in the southern zone of Rio de Janeiro. The subjects answered an initial questionnaire and participated in meetings for appreciation of old cartoons (childhood consumption) and new ones (current consumption), followed by long conversations. We know that the young consumers of cartoons today are part of a generation that grew up amidst a large number of animated productions (for TV and cinema), developing preferences and perceptions, in an autonomous field of sense formation and production of knowledge. We start from the epistemological position of the Latin American Cultural Studies and authors that dialogue with this movement and we are grounded on the concepts: youth, culture, consumption, identity and experience as the basis for this research. From the narratives of the young, we perceive interesting relations with "time", which led us to analyze the importance of free time and the place of prominence of cartoons during the childhood of our subjects. We discuss the importance of autonomy in this time where, among other attributes, creativity is developed through play and drawings. The conversations bring to the surface the idea that "not having time" is linked to the adult world, and how young people, in a transitional phase, begin to deal more consciously with time, choosing priorities and forms of organization to deal with all their daily tasks and needs. Within the ritualities, we perceive the cartoon as a place little modified, of continuous rituals, a place of return and comfort. This made us realize the importance of experiences for the creation of new ritualities. The narratives brought the longing speeches, the place of welcome, the place of the fantastic stories. To talk about drawings was to talk about remarkable experiences, was to search in memory, among many stories, the favorites. All the presented results, although they are only part of the relations between the cartoons and the young people of this research and, although they only represent a small part of young people of this generation, they bring evidences of how these young people interact with the image, with the media, with the technology, about their temporalities and about the school.

KEYWORDS: Youth, Cartoons, Culture, Time and Consumption

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Princesa Jujuba do desenho “Hora de Aventura”	22
Figura 2 - Pernalonga e Princesa Carço.....	23
Figura 3 - Imagem da página do grupo no Facebook.....	51
Figura 4 - Mapa das Matrizes Culturais(<i>B</i>).....	89
Figura 5 - Cartas de RPG (inspiradas em um desenho animado).....	106
Figura 6 - DVD's da Pixar	106
Figura 7 - DVD, camisa e mini game.....	106
Figura 8 - DVD's e brinquedos.....	107
Figura 9 – Carrinhos.....	107
Figura 10 - Brinquedos de desenhos animados	108
Figura 11 - Jogos de vídeo game e DVD's	108
Figura 12 - Figure Actions de desenhos animados.....	109
Figura 13 - Mangás e Quadrinhos	109
Figura 14 - Kira e seu irmão com a coleção de cartas de RPG (inspiradas em um desenho animado).....	110
Figura 15 - Coleção de bonecos	111
Figura 16 - Sullivan, luminária a bateria.	112

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	11
INTRODUÇÃO.....	13
1 REFERÊNCIAS E INSPIRAÇÕES: TRAÇOS INICIAIS.....	16
1.1 Desenhos animados hoje: um lugar de representatividades.....	20
1.2 Sobre mídias, escola e desenhos animados.....	24
2 JUVENTUDE: O LUGAR DE PARTIDA E ATRAVESSAMENTOS.....	31
2.1 Juventude e suas cores	32
2.2 Juventude e mídia	35
2.3 Situando os Estudos Culturais Latino Americanos dentro da pesquisa.....	40
2.4 Muito além dos traços de um desenho: Cultura, identidade, consumo e experiência 41	
2.5 Escolhas para a pesquisa.....	45
2.6 Heróis, heroínas ou apenas colegiais – os sujeitos e o campo desta pesquisa.....	48
2.7 Entre superpoderes, coragem e inteligência: as escolhas dos codinomes e a representatividade.	56
2.8 Análises do questionário sociocultural	63
3 AS DIFERENTES TEMPORALIDADES DA JUVENTUDE E O CONSUMO DE DESENHOS – USOS DO TEMPO.....	66
3.1 “Desenho era a minha vida” – tempo livre na escola e fora da escola pelo ponto de vista dos jovens.....	67
3.2 “Não existe tempo quando você é criança” – diferentes relações com o tempo... 77	
3.3 Tempo, as telas e a escola – relações surgidas.....	83
4 CONSTRUÇÕES COM O TEMPO NO CONSUMO DE DESENHOS ANIMADOS87	
4.1 Ver desenho (...) era tipo o meu momento. Meu ritual – as ritualidades do ver... 87	
4.2 Tô crescendo, preciso parar “Sempre tive fases de ver desenho...”.....	93
4.3 ‘Esses mangás são o tesouro da minha vida’ - Entre narrativas e coleções: o lugar da Memória.....	98

4.4	Tempo e Identidade: “eu sou quem sou hoje, parte pelos desenhos”	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DESTA JORNADA	117
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
	ANEXOS.....	125
	ANEXO I – Questionário sociocultural.....	126
	ANEXO II - Modelos de autorizações.....	129
	ANEXO III – Autorização da escola par a realização da pesquisa.....	132

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar que relações os jovens desenvolveram com os desenhos animados durante toda sua trajetória de consumo, assistindo ou não desenhos animados até os dias de hoje. Este estudo foi construído a partir de três importantes pilares: meu gosto por desenhos animados, o cotidiano na escola em que leciono e reflexões oriundas do grupo de pesquisa ao qual faço parte (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – CACE).

Em março de 2014, descobri e fui atrás do grupo de pesquisas coordenado pela professora Adriana Hoffmann Fernandes, que naquele ano ainda era conhecido como Cinenarrativas. Nessa época, eu estava desenvolvendo um projeto de Cineclube na escola em que leciono e acreditava que o contato com o grupo poderia ampliar os horizontes desse espaço cineclubista na escola, como também, me fazer perceber possibilidades de pesquisa sobre o tema. No entanto, esse contato com o CACE/Cinenarrativas ampliou minha visão para o cotidiano, fez-me perceber coisas que já existiam. Através de leituras sobre os Estudos Culturais Latino-Americanos, principalmente os estudos de Barbero e Canclini, percebi a forte ligação entre crianças, jovens e desenhos animados.

Mas como cheguei aos desenhos animados? Por que esse elemento me chamou atenção entre tantos outros movimentos dentro do espaço escolar? Como já disse, gosto de desenhos animados. Sou consumidora ativa e voraz dessas mídias. Quando falo sobre esta pesquisa a alguém de minha família ou a alguma amizade antiga, tenho como reação olhos brilhantes e a seguinte frase: “Essa pesquisa é sobre você!” Sempre reflito, suspiro e respondo: “Sim! É também sobre mim”. Para quem não me conhece de longa data, me disponho a explicar.

Apesar de morar, durante a infância, em um condomínio de casas e de ter duas irmãs, minha brincadeira favorita era assistir a desenhos animados. Minha segunda brincadeira favorita era criar coisas: inventar histórias com bonecas ou ursinhos, escrever histórias, em um caderno que sempre estava comigo, e desenhar. Talvez hoje eu entenda de onde vinha toda minha vontade de criação, mas sobre isso, espero que ao longo deste trabalho possa ter certeza.

Dos espaços criativos, o que mais investi foi desenhar. Na infância assistia a desenhos animados com minhas duas irmãs. Minha irmã mais velha, que sempre foi cheia de talentos,

desenhava muito bem. Fazia todos os personagens de desenhos que minha irmã mais nova e eu pedíamos para pintar. Aquela habilidade me fascinava, porém, por mais que eu tentasse, nunca conseguia reproduzir os personagens com a perfeição daqueles feitos por ela. Continuei por anos tentando desenhar os personagens de que eu gostava. Desenhava tanto que virei aquela menina da turma que desenhava. Aquela que todos queriam nos grupos de trabalho para desenhar os cartazes, decorar os estandes na feira de ciências. Eu era a desenhista da turma.

Aos dezoito anos, saía do ateliê de pintura, que frequentava por causa de uma bolsa de estudos, para o curso pré-vestibular, onde chegava com tinta no cabelo e nas mãos e, às vezes, com uma tela recém pintada a tiracolo. Lembro do dia em que a recepcionista do pré-vestibular perguntou-me para que curso eu estava prestando vestibular. Disse prontamente: História. Assustada ela respondeu que eu era artista, que eu não devia fazer história e sim artes. Por fim, foi o que eu fiz.

Formei-me pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em Educação Artística com habilitação em Desenho, no final do ano de 2009. Além de desenhista, tinha decidido, durante o ensino médio, que seria professora. Adorava ensinar e também não queria sair da escola. Desde então, eu ensino outras pessoas a desenhar.

Posso-me enquadrar no que as pessoas costumam chamar de *Nerd*. Gosto de desenhos, vídeo games, super-heróis, tecnologia e, acima de tudo, gosto de saber um tanto significativo sobre tudo de que gosto. Levo esses elementos comigo (principalmente o desenho animado) para escola, seja numa camiseta temática ou em questões de prova¹.

Mesmo envolta a todo movimento gerando (dentro e fora de sala de aula) pelo fato de gostar de desenhos e usá-los como ferramenta de trabalho, fui incapaz de perceber, durante muito tempo, a importância que os estudantes davam a essas mídias. Depois de muitas leituras dentro dos Estudos Culturais, descobri minha pesquisa. Quase que concomitantemente, fiz leituras sobre pesquisas anteriores com infância e desenhos animados, começando pela pesquisa realizada por minha orientadora e coordenadora do grupo de pesquisa, Adriana Hoffmann Fernandes, durante seu mestrado.

Decidi pesquisar o público jovem por uma série de motivos, dentre os quais destaco: ser um grupo pouco pesquisado nesse contexto dos estudos com desenhos animados, por perceber fortes vínculos entre os jovens com quem convivo com essas mídias e, ainda, buscando

¹ Sobre isso falarei a diante no Capítulo 2.

construir uma sequência e um diálogo com estudos já realizados (a maioria deles com crianças), inclusive aquele feito pela minha orientadora. Em nossas conversas e nos debates do grupo de pesquisa fui percebendo que as crianças que apareciam na pesquisa de Fernandes (2003) pareciam ser os jovens de hoje que frequentavam as minhas salas de aula. Algumas práticas e relações apresentadas em sua pesquisa com as crianças, eu percebia nos jovens com os quais convivia. Essa decisão me levou em direção a alguns estudos sobre juventude, como os realizados por José Machado Pais (2008, 2010 e 2015), Paulo Cesar Rodrigues Carrano (2011a) além de outros autores que me ajudaram a refletir sobre o tema como Boaventura de Sousa Santos (2002).

Falar sobre juventude e desenhos animados para esta pesquisa é falar sobre conceitos como consumo, cultura, identidade e experiência. Para refletir sobre esses conceitos, trago autores como: Néstor Garcia Canclini (1997a, 1997b e 2007), Jesús Martín Barbero (2002, 2004, 2008 e 2013), Jorge Larrosa (2002) e Walter Benjamin (1987, 1994 e 2006), que junto com Pais (2008, 2010 e 2015) e Carrano (2011a), reforçam a postura plural e ao mesmo tempo atenta aos pequenos detalhes presentes nos espaços de formação e interação dos sujeitos jovens com as mídias e, em especial, e de suas relações com os desenhos animados.

Sobre aquele brilho nos olhos de que falei, aquele que surge como uma das reações quando falo de minha pesquisa a outras pessoas, entendo que acontece por que a pesquisa é também sobre elas. É sobre todo mundo que assistiu e se envolveu minimamente com essas mídias. E sobre os que assistiram e ainda assistem a desenhos. Através das narrativas que trago nesta pesquisa, faço um convite ao leitor para ver o novo e o antigo. O que é seu, o que é meu, o que é dos jovens que pesquiso e também, o que faz parte de um coletivo que contraria a cronologia.

1 REFERÊNCIAS E INSPIRAÇÕES: TRAÇOS INICIAIS

*“There is no life I know
To compare with pure imagination
Living there, you'll be free
If you truly wish to be²”*

(Pure Imagination, Willy Wonka and the Chocolate Factory, 1971)

Alguns elementos apresentam extrema relevância para futuras análises dentro desta investigação. Primeiramente apresentarei um pouco da trajetória da produção de Animações. Depois, trago algumas mudanças significativas que a cada dia são mais presentes nos enredos dos desenhos animados de alta circulação. Por fim, apresento uma revisão bibliográfica sobre pesquisas com desenhos animados em contextos de aprendizagem, realizando um recorte com pesquisas que buscaram entender a recepção dessas mídias (desenhos animados).

Antes de falar quando e como surgiu a primeira animação no mundo, acredito que seja importante refletirmos sobre a relação que se estabeleceu com a imagem ao longo da história da humanidade. Os primeiros desenhos encontrados e datados por estudiosos da História da Arte, foram avaliados sendo do fim do Paleolítico entre 15.000 e 10.000 anos antes de Cristo³. Esses desenhos representavam a caça, retratando, de maneira geral, um animal ferido mortalmente. Pode-se afirmar que eles faziam parte do ritual para uma caça bem-sucedida, no qual, ferir a representação do animal que a ser caçado, reduziria sua força vital, tornando, assim, a caça passível de sucesso.

Para cada caçada, um novo desenho realizado com grande comprometimento com a imagem real, não só no que diz respeito a forma quanto *ao movimento*. Estabelece-se aqui o começo⁴ (historicamente), não somente da busca de reproduzir o que se vê ou se imagina, como também, uma gama de relações e apropriações com essas imagens. Ao longo dos anos, os desenhos (a Arte em forma de desenhos) nos ajudaram a contar histórias, a compreender civilizações, retrataram costumes e preferências.

² Não há vida, eu sei, que se compare à pura imaginação. Vivendo lá, você será livre se você realmente desejar ser. (tradução minha)

³ Dados retirados do livro: Iniciação à História da Arte - H.W. Janson e Anthony F. Janson (2009)

⁴ Existem especulações acerca da qualidade dos desenhos mais antigos encontrados no interior das cavernas. Os desenhos apresentam uma incrível qualidade gráfica e técnica o que nos leva a acreditar que os desenhistas já haviam aprimorado toda uma técnica. O que os arqueólogos e historiadores apontam em diversas obras é que, possivelmente, esses outros desenhos foram realizados em suportes que não resistiram ao tempo como madeira, peles de animais ou mesmo na terra.

Benjamin (1987) fala que, antes da fotografia, a relação estabelecida entre os usuários ou sabedores da existência dessas obras de arte era uma relação de culto. Um culto que acontece em torno do que o autor chama de “aura” da obra de arte, vinculada ao seu *status* de única e original, fortalecida pelo seu distanciamento do público. Benjamin (1987) ainda reitera que ela tem esse poder do único e exclusivo mesmo sendo uma cópia da realidade e sendo copiada para estudo de desenhistas. Com o advento da fotografia a relação dos sujeitos com a imagem sofre uma importante ruptura, pois antes o que era velado, sagrado e distante, agora, torna-se disponível. A obra de Arte que era de exclusiva apreciação de um pequeno grupo da elite passa a ser vinculada nos livros, e ao longo dos anos alcança outros meios de veiculação – as revistas, a televisão e, mais recentemente, a internet.

O surgimento da fotografia possibilitou a invenção do cinema. Esses dois elementos juntos modificam a relação dos sujeitos com a imagem e (assim como) modificaram a Arte. Essa Arte, que já sofria mudanças temáticas desde o fim do período Barroco⁵ – através das transformações sociais desencadeadas pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial – passa por uma desconstrução, ou uma reconstrução estética, abandonando o academicismo das escolas clássicas de artes⁶. Benjamin (1987) entende essa nova relação com a imagem como a era da *reprodutibilidade técnica* e ainda afirma que:

O domínio global da autenticidade subtrai-se à reprodutibilidade técnica – e, naturalmente, não só a esta. Mas enquanto o autêntico mantém a sua autoridade total relativamente à sua reprodução manual, que, regra geral, é considerada uma falsificação, isto não sucede relativamente à reprodução técnica. (p. 3)

A fotografia e o cinema trazem um novo elemento de consumo para a sociedade. Um elemento que aproxima o homem não só de objetos, obras e lugares com aos quais ele não possuía acesso, mas esses elementos aproximam-no das representações com as quais ele se identifica: a fotografia de um transeunte no jornal, ou trabalhadores representados no cinema.

Pensando em toda revolução que o cinema e a fotografia trouxeram para relação do homem com imagem, e principalmente, a possibilidade de registros mais reais, nos resta refletir sobre o objeto desta pesquisa: o desenho animado.

O desenho surge primeiramente na imaginação da (o) desenhista, atravessa o lápis e surge no papel. Depois de um longo processo, ganha detalhes, cores e até movimento. Ao processo de transformação do desenho estático para o vivo, dá-se o nome de animação. Sobre o objeto

⁵ Temática religiosa.

⁶ Período Greco-romano e período Renascentista.

de minha pesquisa surgem três possíveis formas conhecidas: a animação, o desenho animado e o filme de animação. A qual fazer referência então?

A ideia desta pesquisa é buscar os modos do consumo dessas mídias (dos desenhos) por jovens, com foco nas produções de grande circulação na televisão e no cinema. Entre questionamentos, reflexões e angústias sobre o grande universo que escolhi, por um curto período de tempo, pensei em ater-me às produções para a televisão. No entanto, as atividades de campo me mostraram que nas narrativas das (os) jovens com os quais pesquisei, tais produções não se separam. Muito pelo contrário, se complementam, se misturam e se potencializam. Ainda que popularmente, e para os sujeitos desta pesquisa, animação seja um produto para os festivais, desenhos animados para a televisão e filmes de animação sejam os longas metragens (assistidos ou não no cinema), tudo que foi construído neles, a partir dessas mídias, está tão misturado quanto seus brinquedos de infância em um saco embaixo da cama.

Por perceber essa inseparabilidade desses conceitos (animação, desenhos animados e filmes de animação) nas narrativas surgidas em campo e, usarei na maior parte dessa pesquisa o termo *desenhos animados*, por ser esta também a forma de animação no modo de expressão mais citado pelos sujeitos aqui investigados. No entanto, usarei também os demais termos como ao mencionar *filmes de animação*, fazendo referência às produções de longa duração produzidas pelos estúdios *Disney* e *Pixar*.

Como já falado, havia uma tentativa de expressar movimento em desenhos desde o fim do período Paleolítico. A forma estática não condizia com a realidade dos seres. Antes da realização da primeira animação para cinema surgiram engenhocas que tentavam reproduzir movimento como por exemplo: o *taumatrópio* (John Ayrton Paris, 1824)⁷, o *fenaquistoscópio* (Joseph Plateau, 1829)⁸ e o *zootrópio* (William George Horner, 1834)⁹. Em 1877, Emile Reynaud aperfeiçoou o *zootrópio*, dando o nome, a essa nova invenção, de *praxinoscópio*. Com poucos desenhos sequenciados, espelhos e luzes, ele conseguiu criar e projetar o movimento

⁷ Disco de papel com imagens em ambos os lados, o original continha o desenho de um passarinho de um lado e uma gaiola no verso. Girado rapidamente criava a ilusão de um pássaro sendo engaiolado. (–Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br/pt/blog/de-onde-veio-a-animacao/>>. Acesso em: 17 mai. 2017).

⁸ Disco com 8 a 16 imagens apresentando uma variação de movimento. Quando giramos o disco é criada uma ilusão ótica ao qual o autor chama de *persistência da retiniana*. (–Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br/pt/blog/de-onde-veio-a-animacao/>>. Acesso em: 17 mai. 2017).

⁹ Um tambor cilíndrico com fendas espaçadas, em seu interior imagens distribuídas e separadas pelas fendas, cada imagem representado um movimento do mesmo objeto ou personagem retratado. Ao girar o objeto cria-se a ilusão de que a figura está em movimento. (–Disponível em: <<http://www.animamundi.com.br/pt/blog/de-onde-veio-a-animacao/>>. Acesso em: 17 mai. 2017).

numa superfície grande (parede ou tela), possibilitando apreciação de sua animação para um grupo de pessoas.

Fossatti (2009) afirma que antes mesmo do *taumatrópio*, Athanasius Kircher trouxe ao público a *Lanterna mágica*, em 1645, “consistia em uma caixa portadora de uma fonte de luz e de um espelho curvo, através do qual se projetavam imagens derivadas de *slides* pintados em lâminas de vidro” (pp. 2 - 3). Para a autora, a vontade de animar figuras estáticas não seria apenas anterior ao cinema, como também, elemento estrutural para a criação do *cinematógrafo*¹⁰ dos irmãos Lumière, em 1895. Fossatti (2009) assinala que a primeira animação produzida *freme a freme* foi “*Fantasmagorie*”, em 1908, por Emile Cohl. Anos depois, surgiu “*Little Nemo*”, em 1911, e “*Gertie, the Dinossaur*”, em 1914, ambos de McCay, que revolucionaram o cinema sendo a primeira animação a utilizar dez mil desenhos.

Fossatti (2009) fala de elementos importantes que, ao longo dos anos, fomentaram o desenvolvimento das técnicas de produção das animações entre eles: a industrialização entre os anos de 1910 e 1940, Walt Disney e a popularização das televisões. A industrialização impôs a necessidade de criação de métodos mais eficientes no tempo de produção e mais baratos.

Um dos grandes visionários dessa época foi Walt Disney, que revolucionou o mercado de animações com sucessivas novidades técnicas para além de suas grandes histórias. “*Mickey, o navegador*”¹¹, em 1928, foi a primeira animação sonora da história. Com essa animação e seu divertido ratinho, Walt Disney começou a ganhar notoriedade. As maiores inovações técnicas para produção de desenhos, até os anos 2000, foram desenvolvidas ou patrocinadas por seus estúdios. São da Disney a primeira animação colorida, “*Silly Symphonies – Flowers and Trees*” (1932), e a primeira animação longa-metragem totalmente digitalizada, “*Toy Story*” (1995).

Com a popularização das televisões, houve, novamente, uma corrida para produções mais rápidas e mais rentáveis. Fossatti afirma que esse foi o momento, entre 1950 e 1960, do crescimento de produtores como Hanna-Barbera¹² que reutilizavam quadros e cenas inteiras em diferentes episódios, reduzindo, assim, o tempo e a mão de obra nas produções.

¹⁰ Equipamento desenvolvido pelos irmãos Lumière que servia tanto para filmar quanto para projetar imagens sequenciadas: o filme.

¹¹ “*Steamboat Willie*”

¹² William **Hanna** e Joseph **Barbera**, produziram animações para Televisão a partir de 1957 – Dados do livro *Cinema e Educação* - SILVA, Roseli Pereira. Cinema e educação. Cortez, 2007. Disponível em http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/21766/21766_3.PDF acesso em 26 de mai. 2017.

Esse foi também o momento de popularização dos desenhos para TV e o momento desafiador para as produtoras de longa-metragem. Estas, estavam, agora, concorrendo com produções mais baratas e de fácil acesso. Como continuar enchendo as salas de cinema?

Sem dúvida, a animação e os desenhos animados (tanto para cinema quanto para TV), sempre encontram, nos momentos de crise, soluções para além da imaginação. As salas de cinema continuam cheias e temos, hoje, canais inteiramente criados para desenhos animados com expressivos índices de audiência.

1.1 Desenhos animados hoje: um lugar de representatividades

Com um lápis, um desenhista rascunha os primeiros traços de um novo personagem, algo que preencha as necessidades de um ser já idealizado, mas ainda sem formas. Se o personagem será alto ou baixo, se será humano ou não. Tão importante quanto seus traços é sua história, sua maneira de encarar suas aventuras, seus desafios ou um simples piquenique no parque. O desenho animado é o conjunto de elementos que precisam agir em harmonia para convidar seus espectadores a fazer parte de sua história.

Como essas histórias são contadas? Ao longo dos anos, a tecnologia permitiu avanços na produção dessas mídias, no que se refere à velocidade em que são produzidas e a novas técnicas de produção. Mudanças ocorreram também no enredo dos desenhos e na forma com que as histórias são estruturadas. Hoje são produzidas histórias desde as mais simples até às mais complexas. Trago aqui algumas reflexões sobre essas mudanças dentro da estrutura de como as histórias são contadas, a partir das minhas percepções como consumidora de desenhos animados.

Temos hoje mais de um século de produção de desenhos animados, modificações surgiram na maneira de se construir histórias, sem abandonar por completo as estratégias clássicas. A primeira alteração significativa que destaco é a trilha sonora. Não só os desenhos mais antigos como os atuais apresentam uma forte presença musical, geralmente realizada por uma orquestra. A música acompanha o movimento do desenho – se é uma cena de ação, fica mais acelerada e multifacetada, se a cena é lenta, fica suave e com poucos instrumentos. Uma característica, possivelmente, herdada da época em que os desenhos eram assistidos nos cinemas e uma orquestra fazia o acompanhamento musical do filme.

Esses desenhos apresentam poucas falas, grande parte pertencendo ao antagonista ou ao anti-herói do episódio. Com o passar dos anos, a presença dominante da música foi dando lugar a diálogos mais longos e complexos. Atualmente, as músicas contidas nos desenhos possuem um apelo popular e, por vezes, complementam diálogos como em um musical.

Outro elemento que vem se transformando nos últimos anos é a posição do herói e vilão, o bem contra o mal. Falo aqui das histórias onde estas posições ficam bem demarcadas, o que não é o caso de desenhos como o “Pica-Pau”¹³, “Pernalonga”¹⁴, “Tom & Jerry”¹⁵, etc. Histórias de princesas e aventura apresentam vilões incontestavelmente “malvados” e, assim, contemplamos épicas batalhas do bem contra o mau.

Alguns desenhos mais recentes, dentro dessa esfera de fantasia e aventura, já apresentam vilões ambíguos e até cativantes. Personagens que têm seus dias comuns, quando não fazem nada de errado e alguns dias de fúria. Em contrapartida, os heróis cometem erros, excessos e sofrem de amores não correspondidos.

Para entender a complexidade desse movimento, em “Hora de Aventura”, um dos desenhos animados maior populares na atualidade, uma princesa, que também é uma cientista, criou – da mesma forma que Victor Frankenstein criou seu monstro – um ser egoísta, autoritário e cruel. O monstro criado por tal princesa acaba por ser exilado desse reino por seu comportamento agressivo e inadequado. Esse personagem acaba se transformando em um dos vilões desta história aparecendo em diversos episódios realizando suas atrocidades. Trocando em miúdos, essa princesa que tem sua imagem relacionada aos adjetivos: bondosa, heroica, generosa e genial, perde o controle de sua criação e, ao contrário de muitos finais felizes onde tudo seria resolvido, a princesa expulsa sua criação do reino por não saber lidar com ela e o problema retorna sempre quando menos se espera.

¹³ *Woody Woodpecker*, série de desenhos animados produzida pelo estúdio de Walter Lantz e distribuídos pela Universal Pictures.

¹⁴ *Bugs Bunny*, personagem da série “Looney Tunes” produzido pelos estúdios da Warner Bros.

¹⁵ *Tom and Jerry*, série criada e produzida por William Hanna e Joseph Barbera – Hanna-Barbera.



Figura 1 - Princesa Jujuba do desenho “Hora de Aventura”

Ainda existem personagens totalmente ruins (entre os personagens de desenhos animados), onde não podemos apontar exceções de humanidade, mas é importante apresentar essa mudança na forma representar o bem e o mau. Alguns episódios trazem até os personagens fazendo essa discussão: o bem e o mau são coisas relativas, ninguém é totalmente mau ou bom o tempo todo.

Esse desenho desconstrói continuamente a visão clássica de Princesas retratadas sempre jovens, delicadas, de beleza estereotipada, à espera do príncipe encantado, num vestido estonteante e um final feliz. Neste desenho ao qual faço referência, o Mundo é composto por diversos reinos, quase que um a cada esquina. Nele existem dezenas de princesas: jovens, senhoras e até fetos. Princesas feitas de trapo, gosma e músculos. Algumas são animais, outras, elementos da natureza, mas todas são princesas.

Existem ainda (neste mesmo desenho) princesas com características masculinas e até um personagem masculino que decidiu, enquanto criança, que seria uma princesa quando crescesse (como quem escolhe ser bombeiro ou astronauta). Aliás, gênero e orientação sexual são assuntos bem recorrentes nos desenhos animados atuais. O grande precursor desse movimento, embora muitas vezes tenha exagerado nos estereótipos, foi “Pernalonga”, que se vestia de mulher, em muitos episódios, para se livrar de alguma situação complicada, ainda que este personagem apresente muitas características que o identifiquem como sendo do gênero masculino. Esse fato, possivelmente, foi gerador de algumas perguntas por parte das crianças para seus responsáveis. Acredito que, assim como eu, muita gente só percebeu esse fato, e refletiu sobre, depois de certa idade, por outro lado, outras pessoas, por curiosidade ou buscando um sentido, questionaram aos que podiam explicar o caso na época.

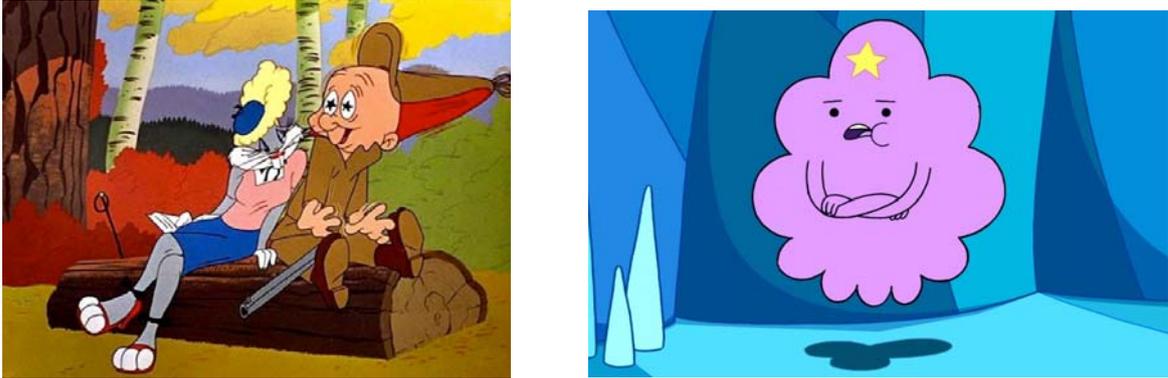


Figura 2 - Pernalonga e Princesa Carçoço.¹⁶

Questões de gênero e orientação sexual eram pouco abordadas nos desenhos mais antigos e, quando ocorriam, surgiam de forma sutil e/ou com ares de brincadeira. Não podemos dizer o mesmo quando falamos de desenhos orientais: os *animes*¹⁷. Ainda que esse gênero de desenho/animação apresente, em muitas produções, estereótipos exagerados principalmente nas representações de personagens femininas, já retratam tais questões (orientação sexual e gênero) há algumas décadas de forma simples e natural. Hoje temos alguns poucos desenhos ocidentais de notória visibilidade que, assim como os *animes*, apresentam esses elementos com naturalidade e sem estereótipos.

O último tema que trago para essa análise é Família, que a cada novo desenho (longa, para TV, oriental ou ocidental) apresenta cada vez mais a pluralidade necessária ao termo, indo na contramão de movimentos políticos e de alguns outros setores da sociedade. Famílias já são representadas nos desenhos em suas plurais possibilidades: irmãos (ãs) mais velhos (as) cuidando dos mais novos; casais homoafetivos e seus filhos; pai e mãe, pai e madrasta, mãe e padrasto e crianças; tios, tias e sobrinhos; avós e netos; famílias com várias mães e um pai, e vice-versa; pais que nunca se casaram, mas que criam, em harmonia, suas crianças. Casais, solteiros, separados, com suas crianças e bichinhos ou só crianças ou só bichinhos. Para todas as circunstâncias posso citar pelo menos um exemplo em desenhos. De filmes da Disney a produções do Cartoon Network e Nickelodeon¹⁸, *animes* e desenhos produzidos para canais na internet.

As temáticas aqui abordadas são elementos cada vez mais usuais na construção de roteiros e enredos nos desenhos animados. Refletindo de maneira mais objetiva sobre os

¹⁶ À esquerda: "Pernalonga" em trajes femininos. À direita: "Princesa Carçoço", que é dublada originalmente pelo criador da série (no Brasil também é dublada com voz masculina).

¹⁷ Desenho animado de origem japonesa, com traços bem característicos, como olhos grandes e corpos longilíneos.

¹⁸ Canais de tv por assinatura destinados à exibição de desenhos animados e séries.

desdobramentos de cada mudança aqui posta, podemos ter uma ideia de possíveis efeitos. A trilha sonora instrumental, ao perder espaço para o diálogo, abre caminhos para histórias mais elaboradas, para temáticas diversas e, assim, chegamos a temas mais próximos do cotidiano do público alvo. Ao falar desse cotidiano, desconstruir estereótipos e mostrar realidades distintas pode ser um passo muito importante para a construção de referências que não sejam excludentes, preconceituosas e que promovem *bullying* para futuras gerações.

É evidente que os desenhos animados ainda falham, e muito, nas representatividades étnicas e sociais. Também criam mercados gigantescos, vendem tudo o que pode ser estampado com personagem *X* ou *Y*. Porém, não podemos negar que há um mercado crescente que atinge as mais diversas camadas da sociedade. Então, que esses desenhos não contribuam para construção de estereótipos, padrões e modelos idealizados. Seguimos caminhando pensando num lugar para todos.

1.2 Sobre mídias, escola e desenhos animados

Encontramos diferentes estudos já realizados, dentro de um contexto escolar, que buscaram compreender as relações entre crianças e o consumo de desenhos animados. Não encontramos, dentro das pesquisas realizadas, estudos que falassem do consumo de desenhos por jovens e, portanto, procuramos conhecer melhor as pesquisas com desenhos na infância para depois poder dialogar com as mesmas, a partir do que encontramos na pesquisa com os jovens, identificando as semelhanças e as diferenças.

As palavras-chave utilizadas para a pesquisa foram: *desenho animado*, *animação*, *anime* e *juventude*. A busca foi realizada, inicialmente, na Plataforma Capes com a palavra-chave *desenho animado*, foram encontrados 124 trabalhos, entre artigos, teses e dissertações, destes, 80 são artigos. Em linhas gerais, as pesquisas apresentam temáticas como: representatividade de gênero, cultural e identidade; influências positivas e negativas; uso didático; produção de animação em contextos escolares e produções profissionais.

Percebendo o grande número de trabalhos encontrados, decidi delimitar a pesquisa na Plataforma Capes apenas ao banco de teses a partir da mesma palavra-chave. Foram encontrados vinte trabalhos entre teses e dissertações das áreas de: letras e linguística (5); educação e ensino (6); psicologia (1); comunicação e cultura (2); política social (1); história (2); engenharia (1); e artes (2).

Desses trabalhos, destaco dois: “Uso social e mediações do desenho animado Doki: estudo comparativo de recepção”, pesquisa desenvolvida por Leidiane Orge¹⁹ e “Desenho Animado: Entretenimento, Ideologia e Cultura de Massa”, realizado por, Cristiane Lamas Giglio²⁰. O primeiro trabalho analisou possibilidades de convergência entre mídia e educação através dos Estudos Culturais (principalmente sobre a obra J3sus Martin Barbero e Guillermo Orozco).

Al3m de considerar as rela33es estabelecidas por meio da recep33o do desenho Doki, por crian3as de ensino infantil, a autora avalia quest33es de linguagem estabelecidas entre os desenhos e os sujeitos de sua pesquisa, al3m das potencialidades do uso desse recurso, o desenho animado, para estimular a participa33o das crian3as durante as aulas. A segunda pesquisa fala sobre a import3ncia dos desenhos animados na constru33o de valores.

Para al3m da Plataforma Capes, estendi minha pesquisa aos anais da ANPED dos 3ltimos dez anos. Em ambos os casos, utilizei as palavras-chave: desenho, desenho animado, anima33o, juventude e anime. Nos anais dos encontros nacionais da ANPED, do 37º encontro ao 26º, foram encontrados 10 trabalhos, dos quais tamb3m destaco os de Fernandes e de Salgado. Os demais trabalhos versavam sobre a an3lise de algum desenho animado em si, ou ainda, sobre atividades realizadas a parti de um desenho espec3fico, e n3o na 3tica da recep33o como trata o meu trabalho. Por esse motivo n3o ser3o trazidos aqui.

Na Unirio, onde curso o mestrado, tive acesso a disserta33o de Joana Sobral Milliet, que ainda est3 associada ao grupo de pesquisa ao qual fa3o parte. Em sua pesquisa intitulada “Pedagogias da anima33o: professores criando filmes com seus alunos na escola”, ela reflete sobre o trabalho de professoras da rede Municipal de Educa33o do Rio de Janeiro ao produzirem anima333es dentro de suas escolas a partir de um curso vinculado pelo Anima Escola²¹. Entre muitas pondera333es, a autora fala da import3ncia do cinema na escola como arte e das potencialidades de se produzir e aprender com as anima333es nesse espa3o. Seu foco na pesquisa 3 como cada professora trabalha com a anima33o na sala de aula procurando ver e registrar as pedagogias criadas por elas para o trabalho que realizam. Mesmo sendo interessante, seu foco de pesquisa n3o conversa muito com essa pesquisa que realizei aqui, por ter sujeitos com consumos e focos diferenciados.

¹⁹ Mestrado Acad3mico em Ci3ncias da Linguagem. Institui33o de Ensino: Universidade do Sul de Santa Catarina.

²⁰ Mestrado Acad3mico em Comunica33o e Cultura. Institui33o de Ensino: Universidade de Sorocaba

²¹ Realizado pelos organizadores do festival de anima33o Anima Mundi.

Entre pesquisas e pesquisadores citados nas leituras realizadas durante o curso, alguns me despertaram a atenção e me inspiraram. Entre minhas leituras fui apresentada a Maria Felisminda de Resende Fusari. Em 1985, em seu livro “O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão”²², a autora realiza uma das primeiras pesquisas no Brasil com esta temática, buscando entender a relação das crianças com a Televisão, focando no consumo de desenhos animados. Fusari (1985) percebeu, através de pesquisas de audiência e entrevistas com crianças, a relevância de se pesquisar a relação destas com os desenhos. E ainda, apontou, como elemento de maior importância para sua pesquisa, o fato de esses desenhos animados serem produzidos por adultos e, muitas vezes, fazerem parte da programação televisiva em horários não destinados ao público infantil. Por esses e outros motivos, a autora reflete sobre a importância de se pensar nas relações estabelecidas entre crianças e desenhos animados. Fusari (1985) nos leva a pensar sobre que programação estamos oferecendo para o público infantil e a importância de se educar para “leitura”, interpretação e interação com o conteúdo televisivo. Acredito que, no contexto atual, podemos estender essa necessidade de educar para as mídias em todas plataformas.

Três outras autoras inspiram profundamente este trabalho. Primeiramente, trazemos a pesquisa publicada no livro “*As Crianças e os Desenhos Animados*” que foi um desdobramento da pesquisa de mestrado²³ de Adriana Hoffmann Fernandes, Doutora em Educação e professora adjunta da Unirio. Sua pesquisa buscou compreender que relações as crianças estabeleciam com os desenhos animados a partir de suas narrativas, percebendo as mediações participantes dessa produção de sentidos, “entendendo as crianças como receptoras ativas e produtoras de cultura na sua relação com os meios” (FERNANDES, 2005a, p. 2). A pesquisa que deu origem ao seu livro foi realizada a partir de oficinas e entrevistas em duas escolas de ensino Fundamental I, uma particular e uma pública, com crianças do 4º e 5º ano. Um dos resultados foi a constatação de que crianças, “dentro de seu repertório, produzem sentidos legítimos para os desenhos animados e para sua relação com a TV, não percebidos pelos adultos” (FERNANDES, 2012, p. 182). Além disso, Fernandes (2012) constatou que as interações entre essas crianças no espaço escolar eram “valiosos na produção de sentidos sobre os desenhos animados” (p. 182) e que, nesse contexto, elas eram as protagonistas das mediações desenvolvidas em diferentes situações de interação coletiva, dentro e fora da escola.

²² Resultado de sua dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

²³ Dissertação de Mestrado, intitulada *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*, defendida na PUC – Rio em 2003.

Além do livro citado anteriormente, encontrei referências de outros trabalhos associados a mesma pesquisa da referida autora: *Produção de sentidos das crianças sobre um animê - desenho animado japonês*²⁴ e *A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros*²⁵. O primeiro trabalho apresenta uma reflexão a partir dos Estudos Culturais Latino-americanos sobre a recepção dessas mídias animadas e a construção de sentidos produzida pelas crianças através das mediações, apresentando a importância de investigações acerca desse consumo, tendo em vista as mudanças no cotidiano das crianças que hoje convivem com desenhos animados japoneses, os famosos *animes*. O segundo trabalho discute a complexa relação entre crianças e adultos na contemporaneidade, com foco na recepção de animações, refletindo sobre as relações de supremacia do saber, considerando que, em espaços diferentes do cotidiano, crianças e adultos revezam esses papéis, apontando os encontros e desencontros surgidos entre eles. Também discute o quanto a criança sabe mais dos desenhos que os adultos, fazendo desse espaço de troca um espaço no qual a criança ensina mais que o adulto. Tanto os artigos como o livro citado são produções referentes à pesquisa intitulada “*As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*”, concluída no ano de 2003.

Outra importante referência para essa pesquisa são os estudos desenvolvidos por Raquel Gonçalves Salgado, Doutora em Psicologia e professora adjunta da UFMT. Em seu artigo “*Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida*”²⁶, a autora avalia as relações desenvolvidas entre crianças de uma turma de Educação Infantil e episódios do desenho *As Meninas Superpoderosas*²⁷. Nesse artigo, a autora investiga como os sujeitos da pesquisa interpretam esses episódios a partir de referências simbólicas. Através de ponderações acerca desta problemática, a autora constata que:

Se outrora a criança era vista como um ser marcado pela ingenuidade, fragilidade e incompetência, cujo desenvolvimento dependia estritamente do controle adulto, através de uma educação pautada na disciplina e moralização, hoje ela assume o lugar de protagonista, alvo privilegiado da sociedade de consumo” (SALGADO, 2012, p. 120)

²⁴ Artigo disponível em: < http://intranet.ufsj.edu.br/rep_sysweb/File/vertentes/Vertentes_29/adriana_fernandes.pdf >. Acesso em:

²⁵ Artigo disponível em :< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n65/a03v2565.pdf> >. Acesso em:

²⁶ Artigo disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n86/v32n86a08.pdf> >. Acesso em:

²⁷ Série de desenho animado criado por Craig McCracken. Inicialmente produzida pelo estúdio Hanna-Barbera para o canal pago Cartoon Network (mais tarde passou a ser produzida pelo próprio canal). Um cientista cria, acidentalmente, três meninas (com idade próxima aos dos sujeitos pesquisados) com superpoderes, que precisam administrar o cotidiano de uma criança normal com o de super-heroínas.

Desse modo, Salgado (2012) pensa a infância contemporânea desconstruindo o *sensu comum* do papel da criança na sociedade e apresenta o novo posicionamento infantil sobre a mesma, falando, ainda, da posição da criança como alvo da cultura de consumo e repercussões sobre esta tendência. Por fim, a autora reflete sobre essas e outras questões levantadas em sua pesquisa e aponta que, hoje, “nós, pais e professores, há muito já deixamos de ser, no cenário contemporâneo, autores ou responsáveis exclusivos pela educação das crianças” (p. 134). Outro artigo, de mesma autoria, que trará grande contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa é o “*Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea*”²⁸, no qual Salgado (2006) apresenta reflexões de sua tese realizada com crianças de cinco a seis anos, de uma turma de Educação Infantil, em que busca compreender valores construídos a partir brincadeiras, jogos e desenhos animados. Como uma das conclusões, a autora aponta que “os pequenos heróis que hoje habitam o imaginário das crianças já resolveram o paradoxo existencial – tornaram-se tão sábios e poderosos quanto os adultos ou, às vezes, mais sábios e poderosos do que eles” (p. 9), o que nos aponta o lugar em que a criança se enxerga na sociedade. Os dois artigos aqui mencionados tiveram origem na tese: *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*²⁹, quando Salgado (2005) estudou as identidades e os valores construídos por crianças em suas brincadeiras, jogos e assistindo a desenhos animados contemporâneos.

A pesquisa desenvolvida por Analice Dultra Pilar, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, também traz importantes contribuições para pensar sobre essa temática. Com seu trabalho “*Sincretismo em Desenhos Animados da TV: O Laboratório de Dexter*”³⁰, a autora apresentou o mesmo episódio do desenho animado *O Laboratório de Dexter*³¹ para dois grupos de distintos, um grupo com crianças de 5 e 6 anos e o outro com crianças de 10 e 11 anos. Pilar (2005) parte do princípio que os desenhos animados consistem em textos sincréticos, como o cinema, ou seja, textos que articulam e apresentam diversas linguagens. A autora aponta que esse contato com os desenhos animados é uma das primeiras relações que crianças estabelecem com esse tipo de linguagem.

²⁸Artigo disponível em :<<http://www.ie.ufmt.br>>

²⁹ Tese de Doutorado, defendida na PUC Rio em 2005.

³⁰ Artigo resultante do projeto de pesquisa “O sincretismo nos desenhos animados da televisão”, na UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12419/7349>>. Acesso em:

³¹ Série de desenho animado criada pelo cartunista russo-americano Genndy Tartakovsky, produzida pelo estúdio Hanna-Barbera para o canal pago Cartoon Network, esta história apresenta um menino gênio e sua irmã dançarina e desastrada.

Pilar (2005) busca entender como esses sujeitos de diferentes faixas etárias realizam suas leituras do mesmo episódio e percebe, em suas análises, que o grupo de crianças mais novas “demonstraram maior interesse pelas imagens em movimento, por suas cores, pelos personagens, do que pela narrativa verbal” (p. 137), já o grupo de crianças de 10 e 11 anos apresentaram uma leitura mais articulada, visto que “enfocaram mais o plano do conteúdo, apontando as várias linguagens presentes no texto sincrético e algumas relações entre elas” (p. 138). Em linha gerais, a autora apresenta o processo de amadurecimento de leitura, nesse caso específico, de um texto sincrético como os desenhos animados.

Nesse momento pretendo pensar como as pesquisas relacionadas acima apresentam importantes relações desenvolvidas entre crianças e desenhos animados. Fernandes (2005; 2007; 2012) apresenta a formação de sentidos individuais e coletivos capturados através das narrativas das crianças pesquisadas construídas através das mediações, apresenta também uma perspectiva de não passividade no consumo dessas mídias pelas crianças, aponta que crianças desenvolvem, através de suas experiências, preferências acerca do que irão assistir ou não, com certa autoridade nos saberes em relação aos adultos. Da mesma forma é no grupo de pares – entre os amigos – que essas crianças se constituem como leitoras e produtoras de sentido dos desenhos consumidos. Salgado (2006; 2012) reforça, também, a ideia de não passividade, fala da complexa relação entre crianças e adultos na contemporaneidade e que valores são construídos dentro do consumo de desenhos animados deixando claro o papel de protagonista vivido pelas crianças na vida e também nos desenhos pelos personagens crianças. Por último, Pilar (2005) apresenta uma relação de amadurecimento no consumo de desenhos animados entre crianças de diferentes faixas etárias como um amadurecimento de leitura de linguagens distintas, desenvolvidas através do tempo e de múltiplas interações com seus espaços de convivência.

Refletindo sobre o que foi observado pelas autoras citadas, percebi que os estudantes que fizeram parte das pesquisas de Fernandes (2005), Salgado (2006) e Pilar (2005), são contemporâneos dos sujeitos de minha pesquisa. As crianças das pesquisas citadas são os jovens da atualidade. Sendo assim, os sujeitos de minha pesquisa teriam desenvolvido – em sua infância – relações com os desenhos animados semelhantes aos casos descritos nas pesquisas relacionadas. Como eles estudam em uma mesma escola, juntos, há pelo menos 6 anos, é pertinente considerar que tenham dividido e multiplicado saberes e interpretações sobre os desenhos dentro de uma mesma coletividade, construindo mediações entre seus pares, como disse Fernandes (2005; 2012), aprendendo novos valores e protagonismos, como apontou

Salgado (2006), e ainda, desenvolvendo uma familiaridade e maior amadurecimento na leitura de desenhos (e outros produtos audiovisuais) com o passar dos anos, como indicado por Pilar (2005).

Existiria, mesmo dentro da diversidade de identidades do grupo pesquisado, algo presente no coletivo? As perguntas que se seguem foram construídas a partir de reflexões sobre as três pesquisas. Seriam os desenhos animados parte das mediações para apreciação de outras mídias? Os desenhos animados compõem as identidades construídas por estes sujeitos? E por fim, que novos elementos aparecem na narrativa desses jovens em relação ao consumo de desenhos animados?

2 JUVENTUDE: O LUGAR DE PARTIDA E ATRAVESSAMENTOS

Esta pesquisa busca compreender as relações estabelecidas entre os jovens e sua trajetória de consumo³² de desenhos animados. O grande questionamento da pesquisa é entender que relações de consumo e aprendizagem os jovens desenvolvem com os desenhos animados. Para isso, entendo que é necessário refletir sobre o conceito juventude.

Sabemos que os jovens consumidores de desenhos animados de hoje, fazem parte de uma geração que cresceu em meio a um grande número de produções de animações (para TV e cinema). Para visualizarmos melhor esse fato, basta lembrarmos que, antes do surgimento das TVs por assinatura³³, os desenhos animados eram veiculados em canais de TV da rede aberta, em programas voltados para o público infantil, principalmente, no horário da manhã. Em 1993³⁴, o Canal de TV Cartoon Network³⁵ chega ao Brasil, com clássicos e novos desenhos transmitidos 24 horas por dia. Surgiu, assim, uma nova maneira de se relacionar com os desenhos e, com isso, a necessidade de criar histórias que atraíssem um público cada vez maior e novas animações para preencher as enormes grades de programação desses canais.

Foi nesse cenário que os jovens expectadores de desenhos animados cresceram nos últimos anos, consumindo desenhos dos mais diversos estilos, ocidentais e orientais, desenvolvendo preferências e percepções. Podemos refletir sobre esse panorama e, talvez, afirmar que esses jovens estariam em um campo autônomo de formação de sentidos e produção de saberes, dentro do consumo de desenhos animados, pois gerações anteriores não tiveram essa experiência. Outro aspecto importante sobre a relação entre jovens e estas animações, refere-se ao acesso aos desenhos que atualmente ocorrem em diversos meios de comunicação: internet, dispositivos móveis ou mesmo filmes de longa duração exibidos no cinema.

Essas são formas de divulgação cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e que, anteriormente, não eram tão difundidas ou simplesmente não existiam (pelo menos não registradas em pesquisas anteriores a que tivemos acesso). Temos aqui um campo em expansão,

³² Segundo Canclini (1997).

³³ A chegada ao Brasil ocorreu em dezembro de 1989, segundo a ABTA. Disponível em: <<http://www.abta.org.br/historico.asp>>. Acesso em: 03/05/2017

³⁴ “O Cartoon Network, seu auge e o que representa hoje”. Disponível em: <<http://www.exorbeo.com/2013/12/o-cartoon-network-seu-auge-e-o-que.html>>. Acesso em: 03/05/2017

³⁵ Canal cuja programação é composta somente por desenhos animados, 24 horas por dia.

verde e florido, somado a isso minha curiosidade e empatia, afinal, também sou consumidora de animações.

Busco analisar, por meio da narrativa³⁶ dos sujeitos, o que encontrei na pesquisa de campo, tentando me manter livres das “caixinhas pejorativas” relativas ao que se pensa e se diz sobre os jovens e, que por vezes, nos carregam para o senso comum. Esse ideal é amplamente contemplado e inspirado por Ferreira, Oswald e Neri (2015)

Pesquisar as juventudes na contemporaneidade é um constante desvincular-se da pesada carga simbólica que esta categoria traz consigo, especialmente quando escrita no singular e apenas do ponto de vista cronológico. Colocar em xeque as imagens estereotipadas que associam apressadamente os jovens a posturas hedonistas, irresponsáveis e violentas ou como geração submetida às leis da mídia, descomprometida com o bem-estar e com os destinos do mundo passa a ser um dos objetivos da pesquisa com jovens, que busca abrir espaço para outras imagens, representando-os em sua alteridade e permitindo reconhecê-los como atores sociais capazes de “rejuvenescer” a sociedade, transformando-a, [...]. (p. 211)

2.1 Juventude e suas cores

O que entendemos como Juventude? Essa pergunta de difícil resposta começa a ser destrinchada com o posicionamento de que entendemos que a mesma está em constante construção dentro desta pesquisa, por isso não será apresentada uma resposta definitiva e fechada, mas sim ideias e apontamentos.

Como já falamos anteriormente, pretendemos construir um estudo livre do senso comum e dos modelos pejorativos de se pensar Juventude. Uma das imagens que angustiam esta pesquisa vem dos outdoors espalhados pelas ruas, apresentando crianças e jovens com trajes adultos de profissões específicas, com dizeres que valorizam a vida adulta, dando a ideia de que o importante está lá, daqui a quinze ou vinte anos. E o percurso? Todo o tempo até esse “Futuro” não tem valor? Esse movimento de valorização do mundo adulto, faz com que a infância e a juventude apresentem uma ideia de transição, o caminho que se percorre até o topo de uma hierarquia de tempo, que acaba desvalorizando toda uma trajetória vivida por eles.

Falando especificamente do momento de juventude, Carrano e Martins (2011, p. 50) apresentam uma importante discussão sobre esse ponto, ao dizer que “de um modo geral, pensamos o jovem como a possibilidade de um futuro melhor, mas não constituímos as

³⁶ Segundo Benjamin (1994).

oportunidades de a juventude se reconhecer como tal potencialidade concreta de mudança no tempo presente”.

A valorização do “tempo presente”, apontada por Carrano e Martins (2011), é estudada também por outros autores, não só no que diz respeito à juventude, como também à infância. Mas mesmo assim ainda é forte a concepção de transição para a vida adulta em diversos espaços sociais. Essa maneira de compreender a juventude, nos remete a Santos (2002) ao falar sobre os “espelhos” presentes na sociedade, espelhos estes que não apresentam a imagem como ela é, mas, sim, como deveria ser. A juventude seria, então, enquanto transição, um grande espelho distante desses sujeitos, pois, ao apresentar a imagem adulta, se afasta do jovem pelo tempo e desvaloriza o ser do agora, apresentando um modelo do que ele deverá ser um dia.

Em tempos de Juventude, esses sujeitos circulam por diversos espaços formais de aprendizagem, por exemplo: escola, cursos, espaços vinculados à religiosidade, espaços culturais, entre outros. Mas e os demais ambientes de interação desses jovens, os espaços não formais, não seriam lugares de aprendizagem e produção de sentidos e saberes?

Barbero (2002) afirma que os espaços de convivência são espaços de aprendizagem e troca, e, por tanto, importantes para a construção da base teórica de qualquer sujeito. Sobre o conteúdo do conhecimento científico apresentado em diversos espaços formais de aprendizagem, Santos (2002, pp. 72-73) fala de suas limitações “Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas, a muitos outros saberes sobre o mundo”. É preciso abrir portas e janelas, valorizar outros espaços, outros saberes, desierarquizar os processos formativos e o conhecimento.

Acreditamos, por tanto, que estudar a Juventude e seus espaços de autonomia, bem como o consumo de desenhos animados, é mergulhar em um rico mar de possibilidades. É buscar compreender espaços além dos muros da escola e, também, estudar um objeto visto, geralmente, como recreativo e infantil pelo senso comum. Em um mundo onde se tornar adulto é mais importante que ser criança e/ou jovem, onde entrariam, nos espaços formais de aprendizagem, os elementos que realmente fazem parte do universo desses sujeitos?

Pais (2008) fala sobre a pluralidade que o conceito apresenta ao afirmar que estudar juventude é tentar compreender um emaranhado complexo, ao qual o autor intitula de “teia”, composta por todas as questões sociais que circundam o jovem e como esses componentes são vivos e se modificam.

Sobre a autonomia de produção de sentidos e saberes, podemos refletir sobre todas as informações que permeiam esse espaço e suas mediações³⁷. Carrano e Martins (2011) corroboram essa análise ao dizer que:

Os jovens possuem um significativo campo de autonomia perante as instituições do denominado “mundo adulto” para construir seus próprios acervos e identidades culturais. Há uma via de mão dupla entre aquilo que herdamos e a capacidade de cada um construir seus próprios repertórios culturais. (p. 44)

Assim enxergamos inúmeras possibilidades para responder à questão anteriormente posta como chave desta investigação: que relações de consumo e aprendizagem os jovens desenvolvem com os desenhos animados atualmente? Nesta pesquisa, nossas respostas, ou melhor, nossas análises estarão restritas à nossa Pesquisa de Campo, contudo, já apresentarão uma pequena parcela dessa diversidade.

É relevante, ainda, discorrer sobre a ideia cronológica desse conceito e falar sobre as “Juventudes”³⁸, pois cremos que esse substantivo no singular não seja o suficiente para definir nossos sujeitos. Primeiramente, sobre o tempo de ser jovem, acreditamos que seja difícil estabelecer um número, uma medida. Buscaremos, conforme os estudos de Fernandes (2010), Pais (2010) e Ferreira, Oswald e Neri (2015), refletir sobre uma juventude anacrônica e uma tendência a rejuvenescer outras fases da vida, como a fase adulta.

Pais (2010, p. 373) afirma que “hoje em dia, são mais fluidos e descontínuos os traços que delimitam as fronteiras entre as diferentes fases de vida”, apontando como um dos motivos da falta de fronteiras o desaparecimento dos “ritos de passagem”³⁹. Qual seria então o tempo da juventude? Com que idade somos jovens?

Ferreira et al. (2015), após elucubrarem sobre esse conceito, através de Benjamin (2002), em seu artigo “Experiência”⁴⁰, dizem que “ser jovem não seria apenas uma fase etária, mas um espírito que nos anima a ser livres” (p. 212). Ser jovem, então, não seria mais uma questão cronológica, seria um estado de espírito, uma filosofia de vida ou uma forma de encarar o dia a dia. Fernandes (2010, p. 57) diz “que estamos diante do surgimento de uma outra cultura, que exige das gerações mais velhas uma adaptação aos modos de ver, de ler, de pensar e de

³⁷ Conceito abordado por Barbero, aprofundado no capítulo 3.

³⁸ Conceito já abordado José Machado Pais: “quando estão – os jovens – em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros” no artigo: A construção sociológica da juventude – alguns contributos (1990 p.149).

³⁹ “ritos de passagem que demarcavam, de modo preciso, a transição dos jovens para a idade adulta, como os ritos de circuncisão. Mais recentemente, o casamento e a obtenção de um trabalho constituíam momentos-chave para a aquisição do estatuto de adulto.” (PAIS, 2010, p. 373)

⁴⁰ BENJAMIN, Walter. Experiência. In: Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed 34, 2002.

aprender das gerações que nos sucederam”. Com esses pensamentos chegamos a uma relação de tempo (de juventude) livre do relógio, do calendário, dos anos.

Posta a questão do tempo, falaremos agora das “Juventudes” baseado em tudo o que ponderamos até aqui: a importância de valorizarmos seus saberes, seus espaços, seu tempo não linear e suas variações. Diante de tanta complexidade e pluralidade, não devemos encarar o conceito como algo fechado e único. Comecei esta pesquisa com a ideia de que temos muito a aprender/conhecer sobre esse conceito e só teremos, nesta pesquisa, um recorte do grande Universo das Juventudes, foi o caminho e o posicionamento com que me coloque ainda mais atenta e receptiva durante a pesquisa de campo. Procurei me vigiar para não tropeçar e cair em uma dessas caixinhas limitadoras.

2.2 Juventude e mídia

Com o objetivo de ampliarmos nosso entendimento sobre juventude neste estudo, busco aqui contextualizar esse conceito trazendo de modo mais claro a relação dos jovens com a mídia, fazendo um recorte para os usos de imagem.

Primeiramente, deve-se dizer que dentro do estudo sobre usos de mídia e relações com a imagem, cumpre ressaltar que, pelas rápidas mudanças dentro desse cenário, as reflexões aqui presentes foram construídas ao longo dos anos de 2015 e 2017. Mesmo dentro de tão pouco tempo, houve considerável aumento do consumo de mídias e movimentos juvenis de extrema importância (pelo menos acredito que seja) para entendermos o que vem sendo construído por eles.

Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE)⁴¹, divulgada em 2014, apontou um crescimento de 50% no consumo de internet pelos jovens brasileiros em um período de 10 anos (de 2003 a 2013 – de 35% para 85%). A televisão ocupava a preferência ou o meio mais comum de uso, apresentando uma taxa de 92% entre os jovens entrevistados. Dentro desse estudo ainda foi perguntado as razões para consumo de diferentes meios de comunicação. Estas razões foram: informação, entretenimento, distração, passatempo, companhia, novidades/fofocas. Os meios de comunicação postos como opções para escolha de meio/suporte de consumo foram: televisão, rádio, jornal, internet e revista. Apesar de algumas

⁴¹ Pesquisa disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>. Acesso em 03/01/2017.

razões para consumo determinadas pela pesquisa de opinião apresentarem muita semelhança, as três primeiras razões (informação, entretenimento, distração) foram as apontadas como mais rotineiras entre os jovens. Dentre as opções de meios, a internet revelou-se como a mais usual, ficando atrás da televisão apenas na preferência de lugar para consumo de informações.

Em um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo⁴², de produção e autoria do jornal New York Times, pelo jornalista James B. Sterwart, em maio de 2016, já aparecem alguns dados interessantes sobre o uso de internet, com uma análise especificamente voltada para o Facebook entre os norte-americanos. O artigo aponta que o tempo médio de uso diário da plataforma e suas vertentes (Messenger e Instagran) já toma 50 minutos do tempo dos usuários, representando 6% do tempo útil do dia das pessoas. Esse uso já representa a segunda atividade de lazer mais usual dos norte-americanos, perdendo apenas para a televisão, que consome cerca de 2 horas e 8 minutos do dia de seus telespectadores. A pesquisa ainda revela que a maior parte dos usuários do Facebook são jovens entre 18 e 34 anos, a chamada “geração milênio”. Por mais que a televisão ainda ocupe um lugar de destaque no consumo midiático, dentro desse grupo, só 47% de seu uso seria dedicado a programação tradicional televisiva, ou seja a tv também é usada como suporte para assistir a DVD’s e a opções *on demand*, como o Netflix, ou ainda, utilizam recursos móveis para fins comuns a televisão. Pesquisas de audiência realizadas pela comScore, utilizadas como base de pesquisa desse artigo, já apontam uma queda de 2% no tempo dedicado a assistir tv, e essa queda ocorre principalmente no público mais jovem.

O “Portal Brasil”, do Governo Federal, apresentou uma matéria, em 2014, indicando que 48% da população brasileira faz uso regular de internet, utilizando o recurso 4 horas e 59 minutos, em média, no dia, durante a semana. Portanto, um uso bem maior do que os americanos. Mais uma vez, os jovens (16 a 25 anos) representam a parte dos usuários com uso mais frequente e intenso, apresentando uma média de uso diário de 5 horas e 51 minutos por dia, durante a semana.

Todos esses dados demonstram, mesmo brevemente, o cenário de consumo dos jovens na atualidade. Eles representam a parcela da sociedade com maior consumo midiático, principalmente no uso dos recursos disponíveis através da internet, computadores e aparelhos móveis. Todas essas plataformas/suportes têm a imagem como instrumento principal. Mesmo os aplicativos de conversa, como o WhatsApp e o Messenger, se apropriam de recursos de fotos,

⁴² “Pessoas gastam no Facebook quase o mesmo tempo que para comer e beber”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1768613-pessoas-gastam-no-facebook-quase-o-mesmo-tempo-que-para-comer-e-beber.shtmln>. Acesso em 31/01/2017.

vídeos e *emoticons*, pois falar do ocorrido já não é mais o suficiente. É preciso compartilhar, em detalhes, através de imagens, sejam fotos ou desenhos de rostos estilizados para acentuar emoções, reações ou, simplesmente, “florear” uma mensagem.

Couto Junior (2013) fala que, na relação dos sujeitos contemporâneos com o ciberespaço, já é possível compreender que este se torna uma extensão da realidade, pois “é retroalimentado pela relação desses sujeitos nos diversos espaços físicos da cidade” (p. 92). Essa ideia revela toda uma relação que vem transformando-se ao longo dos anos dos sujeitos com a imagem a partir da tecnologia. A presença física sempre esteve muito relacionada com a imagem, ver e ser visto, algo que a internet e as redes sociais facilitaram, e facilitam muito.

Para além de ver e ser visto, a publicação de imagens possibilita uma participação, do estar junto na distância, registrar que você esteve presente em algum show, passeata ou outro evento, ou se colocar em relação a algum fato por meio de compartilhamento de memes, vídeos e notícias de blogs ou jornais. Estar presente foi um dos elementos indicados pelos jovens em suas relações com a imagens em pesquisas realizadas por Fischer (2008). Em uma realidade de intensa produção de conteúdo para esse público (publicidade e indústria audiovisual dentro da sociedade do espetáculo), como os jovens se percebem em sociedade, o que pensam sobre mídia e tecnologia, e como articulam suas memórias individuais e coletivas através de experiências com esse conteúdo? Estas foram algumas das questões da pesquisa de Fischer, que buscou entendê-las através das narrativas dos jovens.

Para a autora, a mesma mídia que busca a audiência dos jovens, segrega grupos de jovens por suas classes sociais e estigmatiza a imagem do jovem (violência ou frivolidade), além de criar necessidades de consumo em muitos setores do mercado. Como os jovens reagem a esses movimentos? O primeiro elemento presente na fala dos jovens, observado por Fischer (2008), foi a marcação do tempo através de elementos midiáticos ou de objetos consumidos, sempre com um tom nostálgico, ao que a autora chamou de “saudosismo precoce” (p. 679). Outro fator foi a relação com o tempo de uso, momentos preenchidos pelas mídias como o lugar do nada para fazer, mesmo sendo momentos em que faziam uso de mídias de forma intensa. Por fim os jovens também apresentaram uma forte admiração pelo passado, o tempo em que os pais viveram, por se tratar de um tempo em que as coisas eram mais interessantes: “seus pais, sim, ‘sabiam’ participar politicamente, tinham ídolos interessantes, como filósofos e artistas, criativos e engajados em lutas sociais” (p. 680). Assim, muitos jovens falaram sobre seus gostos por imagens e produções da época de seus pais.

Esse apego ao passado, que Fischer (2008) classifica como mítico, estaria associado a uma vontade de “fazer alguma coisa”, como fizeram as gerações anteriores. De alguma forma esse seria um dos motivos de apatia e desinteresse por causas sociais apontado pelos jovens da pesquisa de Fischer, reforçando, assim, falas de senso comum.

Há a expressão de um desejo não atendido, observado a partir de diferentes pesquisas: o desejo de participar, de estar presente, de envolver-se, por exemplo, com arte, cinema, vídeo, teatro, com formas de expressão de si mesmo, com materiais que arbatem esses jovens para algum outro tipo de inscrição no social. (p. 682)

Essa vontade de participação explica o grande envolvimento de jovens com espaços midiáticos, como o Youtube, onde eles produzem e consomem conteúdos elaborados por outros jovens. Essa vontade de pertencimento pode ser percebida, também, nas organizações estudantis recentes, como o movimento que ficou conhecido como Primavera Secundarista. Esse movimento iniciou-se no Brasil no estado de São Paulo, em 2015, como reação a uma medida do Estado que tinha como proposta a extinção de escolas e a transferências de alunos e professores para outras unidades, entre outras medidas. O movimento se espalhou pelo país e chegou ao Rio de Janeiro, durante a greve dos professores do Estado em 2016 por conta da precariedade em que se encontrava a Rede. Num segundo momento, em 2016, estudantes das escolas e universidades federais também fizeram uso da ocupação para apoiar a greve dos profissionais de educação que se posicionavam contra a PEC 241⁴³, agora PEC 55, e outras medidas do governo, como a reforma do ensino médio e o movimento Escola Sem Partido. Além de também apresentar, em algumas escolas, reivindicações e propostas do próprio movimento para suas respectivas escolas. A escola que leciono e pesquiso foi ocupada e, dentre as propostas estudantis, o que mais se destacou foi a vontade de maior participação em diversas formas e espaços dentro do cotidiano escolar.

Macedo et al. (2016) destacaram, na narrativa dos jovens das ocupações de escolas Estaduais do Rio de Janeiro, a forma como os estudantes se organizaram e construíram coletivamente formas de organização do espaço e atividades durante a ocupação. Perceberam, também, na fala dos jovens, como esse movimento trouxe uma sensação de pertencimento à escola e como a coletividade derrubou barreiras preconceituosas, “alunos que se declaravam

⁴³ PEC (Proposta de Emenda Constitucional) que limita e congela os gastos públicos entre vários setores de administração pública, entre eles educação e saúde por 20 anos. Dentro da proposta, saúde e educação só poderão receber reajustes de investimento compatíveis com a inflação. Fontes: <http://www.politize.com.br/teto-de-gastos-publicos-infografico/> e <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>.

preconceituosos, homofóbicos, intolerantes “aprenderam”, em suas palavras, que “conviver com o homossexual, com o negro, com a mulher é vencer o que tinham na mente” (p. 1367).

Martins et al. (2016) entrevistando estudantes das ocupações das escolas destacou em suas análises, o lugar de destaque das redes sociais nas ocupações.

No contexto do mundo atual das novas tecnologias de informação, não poderia ser outro o instrumento de comunicação, senão algum ligado a este universo. E o instrumento principal de comunicação entre os secundaristas que ocuparam as escolas em Sorocaba/SP foi o WhatsApp, pela agilidade que ele possibilita. Isso está bem distante dos jornais, panfletos, cartazes e filipetas empregados preteritamente pelos movimentos sociais de outras épocas, particularmente, pelo movimento operário (p. 231).

Basta uma rápida busca no *Facebook* para encontrar diversas páginas das escolas ocupadas que divulgaram, nesses espaços, atividades, fotos do cotidiano das ocupações, registro de manutenção e preservação dos espaços dentro da escola, pedidos de doações e, também, infelizmente, todos os ataques sofridos por movimentos contrários à ocupação estudantil. É possível, também, encontrar perfis no *Instagram* com fotos das atividades culturais e cotidianas das ocupações.

Voltando à questão de ver e ser visto, e sua relação com a presença e o pertencimento, falaremos agora da imagem como identidade. Os jovens fazem uso de roupas, acessórios, atitudes e até mesmo uma linguagem verbal diferenciada para dizer, através de sua imagem pessoal, quem são dentro da sociedade. Mesmo que outras fases da vida façamos usos de objetos e posturas para compor nossa identidade social, mas, durante a juventude, esses usos são mais explorados, de forma mais intensa, constante e até mais criativa.

Campos (2010) apresenta essa característica falando sobre as visualidades juvenis, entendendo como visualidade a forma com que algo, ou alguém, é representado (no caso dos jovens como eles são representando pelos meios de comunicação) e como esse alguém se apresenta/representa ao mundo. Campos problematiza o lugar cada vez mais destacado da imagem jovem na mídia, que vem construindo uma necessidade de as pessoas permanecerem jovens. Algo que vem ocorrendo “desde a invenção da cultura teenager no pós-guerra” (p. 113). O autor destaca, ainda, como característica das visualidades juvenis, o caráter mutante e híbrido presentes na atualidade cerceada pela mediação tecnológica.

Campos (2010) afirma que jovens e crianças desenvolvem uma série de aprendizagens com “as tecnologias visuais e audiovisuais, e mais recentemente as linguagens e tecnologias digitais” (p. 120) e que é nesse espaço que elas experimentam as imagens que farão parte de

suas identidades. Essa análise traz consigo a importância de estudar a relação dos sujeitos com a imagem, e principalmente valoriza as construções ainda desenvolvidas durante a infância e a juventude, como é o caso desta pesquisa. Não podemos esvaziar os sentidos e/ou menosprezar relações estabelecidas entre produtos midiáticos na construção de identidades sociais e culturais dos sujeitos. Para Campos (2010, p. 120), “a visualidade é, assim, cada vez mais, uma arena de prospecção criativa, de afinação de competências sociais, culturais e simbólicas que, tantas vezes, é desconhecida ou censurada pelo universo adulto”.

Por todos os dados e análises apresentadas aqui – ainda que não contemplem todas muitas relações estabelecidas entre os jovens e as imagens dentro de uma realidade tecnológica e midiática – aponta-se que os jovens, na atualidade, vivenciam e produzem uma série de novas relações com a imagem como sendo um lugar de experiência com outros tempos (por eles vividos, ou não), um lugar de presença e pertencimento, lugar também de expressão e demarcação de posturas. Tudo isto de forma ampliada e aprofundada por meio da internet e das redes sociais. A facilidade de informações recebidas e criadas com/na internet, possibilita aprofundamentos em temas de interesse, facilita acessos e compartilhamentos. O que fica para pensar de tudo isso dentro do contexto desta pesquisa e, que tentaremos entender com os jovens com os quais pesquiso, é o lugar dos desenhos animados dentro desta experiência com as imagens. É sobre essa relação especificamente que trataremos nessa pesquisa.

2.3 Situando os Estudos Culturais Latino Americanos dentro da pesquisa

Com o propósito de nos localizar epistemologicamente, trago aqui um pouco da história dos Estudos Culturais. Foi a partir desse lugar, desse modo de compreender os sujeitos e suas relações culturais com a modernidade, que buscamos muitos dos conceitos e autores abordados neste trabalho. Foi a partir dos Estudos Culturais que também buscamos autores que dialogariam e acrescentariam ideias e reflexões para os questionamentos presentes nesta dissertação.

Primeiramente, é importante lembrar que foi na Europa, segundo Escosteguy (2010), que os Estudos Culturais tiveram suas primeiras manifestações no fim dos anos 1950. Trazendo consigo um outro olhar sobre o pensar cultura e sociedade em um momento pós-guerra e um cenário de intensa industrialização. Portanto, foi a Inglaterra que se estabeleceu como pioneira nos Estudos Culturais, ainda que haja pesquisadores que apontam que estudos do gênero já ocorriam em outros lugares, trazendo consigo três importantes pensadores e trabalhos para

refletir sociedade e cultura naquele tempo: Richard Hoggart, com *The Uses of Literacy* (1957), Raymond Williams, com *Culture and Society* (1958) e E. P. Thompson, com *The Making of the English Working-class* (1963)⁴⁴. Esses trabalhos apresentaram elementos importantes para pensar as influências dos meios de comunicação na cultura de massa. Escosteguy (2010) afirma que a obra de Hoggart apresenta o lugar da massa popular, que antes era visto como uma posição passiva de submissão, como um lugar que, também, apresenta resistência. Williams apresenta a cultura como categoria chave para entender as questões sociais. Thompson apresenta o cotidiano para analisar a cultura onde o indivíduo toma uma posição de destaque nas relações estabelecidas ali.

Na América Latina, os Estudos Culturais se estabelecem em um período de ditadura militar em vários países desse eixo. Escosteguy (2010) aponta que foi durante a década de 1980 que o movimento latino-americano começou a tomar forma. Ainda que só se tenha estabelecido já nos anos 1990, quando seus percussores começaram a se identificar, ou serem identificados por outros autores, como pesquisadores da área, por exemplo: Jesús Martín-Barbero e Néstor García Canclini. Para Escosteguy, a corrente de estudos latino-americanos, ainda que mantivesse como base os estudos ingleses, apresentou características que a singularizava e acrescentava outros olhares aos Estudos Culturais de forma globalizada. Um viés sociocultural triangulado por três áreas de conhecimento: a comunicação, a sociologia e a antropologia.

Os Estudos Culturais, desenvolvidos em diferentes lugares do mundo, refletiram sobre a cultura, ampliando lugares de ser e de estabelecer relações culturais. Desenvolveram visões de cultura e sociedade a partir da comunicação, principalmente em contextos populares. Inverteram uma lógica de estudos onde antes se estudava os meios e não os sujeitos. Perceberam então, uma série de construções e recepções dos sujeitos em suas comunidades: aprendizagens, cultura e apropriações diversas. Parto desse lugar para pensar em minha pesquisa.

2.4 Muito além dos traços de um desenho: Cultura, identidade, consumo e experiência

Faz-se necessário conceituar como entendemos o desenho animado no contexto da cultura, consumo e experiência dos nossos sujeitos nesta pesquisa.

⁴⁴ Dados apresentados no livro: “Cartografias dos Estudos Culturais – uma versão Latino Americana”, de Ana Carolina D. Escosteguy (2010).

A relação entre pessoas e produtos midiáticos, sejam filmes, novelas, jornais, séries ou desenhos animados, é uma relação cultural. Muitos estudiosos do tema Cultura, afirmaram, em seus discursos, que cultura não é um conjunto de elementos disponíveis para consumo e deleite de um pequeno grupo abastado da sociedade. Cultura está presente em toda parte, em todos os grupos sociais. Hall (1997) diz que cultura:

está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam das telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais. (p. 20)

Com isso o autor, além corroborar com as ideias de onipresença da cultura, ainda traz um fator que é cada vez mais importante para os estudos sobre o tema, os traços que estão presentes no mundo todo, o que é globalizado.

Dentro dos estudos sobre cultura, o que mais inspira e edifica esta pesquisa são os estudos de Canclini (2007). O autor pensa em cultura como um adjetivo, não como substantivo. Sendo um adjetivo, o conceito carrega consigo o significado de qualidade, desta forma, como qualquer outro adjetivo, é dependente do ponto de vista de quem o usa. O autor entende o cultural como:

o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem imaginariamente o social, concebem e gerem as relações com outros, ou seja, as diferenças, ordenam sua dispersão e sua incomensurabilidade mediante uma delimitação que flutua entre a ordem que torna possível o funcionamento da sociedade, as zonas de disputa (local e global) e os atores que abrem para o possível. (p.49)

O que produzimos, como interpretamos, com o que nos identificamos e tudo o que escolhemos para nos constituir em sociedade. Canclini (2007) estabelece com essa definição, que mais importante que rotularmos o que é ou não traço cultural de um determinado grupo – em uma sociedade globalizada onde circulam diferentes referências – é atentar para os processos, como acontecem e seus porquês.

Voltando para o tema desta pesquisa, Canclini em seus apontamentos sobre cultura coloca a própria produção de desenhos como reflexo de processos culturais. O (a) desenhista cria personagens e histórias que espelham traços culturais, crenças e visões de sociedade. Da mesma forma, o consumo desses produtos faz parte dos processos culturais de quem os assiste. Como a finalidade desta pesquisa é entender desdobramentos do consumo de desenhos animados por jovens, a percepção de Canclini (2007) contribui muito para minhas análises.

Alguns anos antes de definir o cultural, Canclini (1997a) já teorizava sobre um aspecto dentro dos processos de cultura que viria a definir mais tarde. O autor fala das trocas, das

desterritorializações das chamadas “coleções organizadas pelos sistemas culturais”, movimento, esse, causado pela modernidade. Entendendo-se, claro, que trocas entre culturas distintas sempre existiram, é inegável reconhecer que a televisão e a internet aceleram o processo e geram novas possibilidades.

Canclini (1997a) denomina esse processo como “hibridação”, que é “quebra e a mescla das coleções organizadas pelos sistemas culturais, a desterritorialização dos processos simbólicos e a expansão dos gêneros impuros (p. 1)”. Ou seja, uma fusão de processos culturais, ou produtos, entre territórios distintos.

Os desenhos animados consumidos em larga escala no Brasil são, em grande parte, produtos Norte Americanos ou Japoneses. Trazem com eles os processos culturais que levaram seus idealizadores a produzi-los. Em cada tela brilhante, em cada canto do país são recebidos por olhos lotados pelos processos culturais que circundam aquele sujeito. Percebemos com isso que a relação entre os sujeitos desta pesquisa e os desenhos animados é uma relação de hibridismo cultural.

Falar de hibridismo cultural, para García Canclini, é falar de identidade, afinal, os processos que constituem um indivíduo culturalmente são os mesmos que o identificam como parte de um ou mais grupos. Para o autor o hibridismo cultural na América Latina é um elemento muito importante para a construção e entendimento das identidades. A América Latina foi construída por muitos grupos de identidades diversas. Muito dos costumes mais tradicionais e populares são oriundos de misturas, hibridações. Para Canclini (1997a), esses processos são cada vez mais presentes nos procedimentos criativos.

É sabido quantas obras da arte e da literatura latino-americanas, avaliadas como interpretações paradigmáticas de nossa identidade, foram realizadas fora do continente, ou ao menos dos países natais de seus autores. Desde Sarmiento, Alfonso Reyes e Oswald de Andrade até Cortázar, Botero e Glauber Rocha. O lugar a partir do qual vários, milhares de artistas latino-americanos escrevem, pintam ou compõem músicas já não é a cidade na qual passaram sua infância, nem tampouco é essa na qual vivem há alguns anos, mas um lugar híbrido, no qual se cruzam os lugares realmente vividos. Onetti o chama Santa María; García Márquez, Macondo; Soriano, Colonia Vela. Mas na verdade, essas cidadezinhas, ainda que se pareçam com outras tradicionais do Uruguai, da Colômbia e da Argentina, estão redesenhadas por padrões cognoscitivos e estéticos adquiríveis em Madri, México ou Paris. (p.19)

Um conceito que surge forte quando falamos de cultura e identidade é o consumo. O que assistimos, o que escutamos, os livros que escolhemos ler, o que escolhemos comprar. Todos esses, e outros verbos listados, representam escolhas que fomentam processos culturais e identitários. Trazendo esse conceito para uma reflexão dentro desta pesquisa, percebemos que a ideia de consumo e o consumo de desenhos animados carregam o estigma de frivolidade,

futilidade e/ou lazer, como revela Canclini (1997b, p. 51): “na linguagem corriqueira, consumir costuma ser associado a gastos inúteis e compulsões irracionais”. Sabemos que essa imagem vem sendo desconstruída ao longo dos anos, principalmente, porque entender formas de consumo pode significar entender contextos culturais e sociais. Porém, o consumo de desenhos animados, além de quadrinhos, filmes, séries de TV, ainda é visto como algo vinculado à ideia de lazer, passatempo, e como produto destinado ao público infantil. Este é o modo como o senso comum o vê.

Não podemos negar o valor de um desenho animado em um momento de descontração e relaxamento. Principalmente, se for um episódio de seu desenho favorito de infância. Mas, por que essa experiência traz tantas sensações positivas? Por que essa experiência nos atravessa com memórias da infância? Nos transporta para um momento de acolhimento e leveza longe das preocupações do mundo adulto? Seja qual for o motivo particular, essa experiência se desdobra a partir das construções realizadas dentro de uma coletividade e individualmente ao longo de anos de consumo.

É importante esclarecer que entendemos que o consumo seja algo muito mais complexo do que uma relação de “manipulador X manipulado”. Canclini (1997 b) apresenta importantes reflexões acerca desse tema, uma das que mais instigam esta pesquisa é a de que “o valor mercantil não é alguma coisa contida naturalisticamente nos objetos, mas é resultante das interações socioculturais em que os homens os usam” (p. 68). As relações estabelecidas com o que consumimos, como e porque, são mais importantes do que o objeto em si. Consumir algo é torná-lo parte de uma forma de interpretar e interagir com mundo.

Outro conceito que surge se refletirmos sobre os processos constitutivos de cultura sobre o qual fala Canclini (2007) é o conceito de experiência. Larrosa (2002) diz que experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21), algo que nos chega, que nos acontece sem interferências. Sobre essas interferências o autor elege a informação como principal elemento que impossibilita experiências verdadeiras. A informação agrega pré-julgamentos a qualquer acontecimento planejado e, em uma sociedade moderna, onde recebemos informações diversas a todo tempo, Larrosa (2002) afirma ser quase rara a possibilidade de uma experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender

o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (p. 19)

Tendo como objetivo entender as relações desenvolvidas entre os jovens e os desenhos animados faz-se importante pensarmos sobre o que diz Larrosa (2002) sobre esse conceito. A relação entre jovens e desenhos tem sua origem na infância (em grande parte dos casos). Ela é uma relação estabelecida sem muitas informações prévias. Ela simplesmente acontece, com tempo, espaço e todas as ações anteriormente descritas pelo autor. Ela é uma experiência.

O primeiro contato com desenhos animados muitas vezes acontece antes mesmo do desenvolvimento da fala. Nos anos iniciais, na escola, surgem as primeiras trocas de informações, quando uma criança indica um determinado desenho à outra. Ainda nesse momento, podemos entender o acontecimento como experiência.

2.5 Escolhas para a pesquisa

A escolha metodológica desta pesquisa não foi bem uma escolha, foi um encontro. Um caminho onde, ao fim de uma longa estrada, retornamos ao ponto inicial. Uma construção que foi sendo feita junto com a pesquisa e sendo percebida nesse processo. Ainda no início desta pesquisa, antes da pesquisa de campo, tive contato com uma entrevista realizada por pesquisadoras da Uerj durante um seminário que me inspirou fortemente: “A ética nas pesquisas com imagens: Uma conversa com Gustavo Fischman”. Esse artigo foi realizado pelas autoras Sandra Kretli da Silva, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni e Jaqueline Magalhães Brum, no ano de 2015.

Fischman relatou que, durante a realização de algumas entrevistas no ano de 1995, percebeu o quanto eram vagas as respostas que recebia – pois, segundo ele, as pessoas que geralmente pesquisa “estavam acostumadas a serem sujeitos” (SILVA, DELBO & BRUM, 2015, p. 227) – descobriu algo que poderia alcançar seus sujeitos de outra forma. Em uma entrevista, durante uma pesquisa de campo, entre respostas rápidas, percebeu que a entrevistada desenhava o tempo todo. Quando perguntou sobre os desenhos, a resposta foi que a entrevistada “pensava em desenhos” (idem, p. 227), que algumas respostas eram mais facilmente explicáveis se traduzisse, ou organizasse, suas ideias através de desenhos. Fischman, então, começou a perguntar sobre os desenhos, e as respostas foram mais espontâneas e entusiasmadas. Em uma outra entrevista, com outra professora, diante da mesma situação de respostas curtas e mecânicas, Fischman percebeu algumas fotos presentes na sala onde a entrevista era realizada

(espaço ao qual seu sujeito pertencia), começou então a conversar sobre aquelas imagens e, por meio desse movimento, percebeu a diferença de envolvimento da entrevistada com sua pesquisa.

O uso de imagens próximas às professoras participantes de sua pesquisa gerou um maior envolvimento, uma participação menos blindada, um pouco mais próxima da “realidade” de uma fala do cotidiano daquelas professoras. Esse era o envolvimento que eu queria dos jovens, em relação a esta pesquisa. Percebi que interagir por meio de imagens próximas a eles seria um caminho. Assim, como primeiro passo, decidi apresentar desenhos escolhidos pelos sujeitos, buscando alcançar respostas que num encontro sem esse elemento não as teria. E ainda, trazendo algo que é comum ao grupo, nesse caso o desenho animado, poderia desconstruir um pouco da atmosfera do lugar onde as atividades foram realizadas, a escola. Queria, para além das falas, observar as reações dos jovens ao ver os desenhos e criar um ponto de partida para os encontros.

Fischman (2004) entende que pesquisar com imagens é pensar na cultura visual dos sujeitos, nas imagens que nos atravessam cotidianamente. Porém, precisamos de uma postura crítica sobre como fazer, como utilizar imagens como elementos estruturais da pesquisa. Para o autor, “incorporar a cultura visual ao campo da pesquisa educacional vai além da mera utilização de fotos, desenhos e outras imagens como acessórios decorativos, simples ilustrações com uma função passiva em relação ao texto onipotente” (p. 6).

Assim, seria preciso uma postura reflexiva sobre as imagens, algo que, sem dúvida, havia ocorrido durante os encontros que fiz com os estudantes. Falar sobre os desenhos animados consumidos durante a infância foi, indubitavelmente, refletir sobre memórias. Uma série de reflexões sobre os porquês de um consumo tão intenso e rotineiro. Falar sobre os desenhos de hoje gerou uma série de comparações com os consumos de infância e outros consumos midiáticos atribuídos a fase de juventude.

Fischman (2004) fala sobre sua metodologia com o uso de imagem (pós-descoberta de sua potencialidade, em 1995, ao utilizar apreciação (imagens conhecidas ou não) e produção imagens (estáticas e dinâmicas). Entre suas reflexões, o autor aponta as dificuldades de pesquisar com imagens, que vão desde as burocracias de direitos autorais até as dificuldades financeiras que atingem os equipamentos técnicos e o custo das impressões. Fischman (2004) ainda destaca as dificuldades metodológicas e epistemológicas dentro da área de Educação para pesquisas em culturas visuais pelas “formas mais tradicionais de observar e fazer uma pesquisa

em educação” (p. 12). Porém, apesar de todas as dificuldades ele reforça a importância de pesquisas nesta área para o campo de Educação afirmando que:

No entanto, vale a pena correr esse risco. Se nos atrevermos a nos envolver no processo dinâmico de olhar para esse campo utilizando novas ferramentas e investigando aquelas áreas que ainda são inexploradas e incertas, podemos entrar num território inseguro, mas não há outra maneira de investigarmos áreas que possuem tantos níveis de significado. (p. 12)

Ainda que os desdobramentos das descobertas de Gustavo Fischman o tenham levado a apreciação e produção, decidi permanecer na apreciação de desenhos animados indicados pelos sujeitos. Decidi correr o risco proposto por Fischman, buscando outra possibilidade de resultados. Esse posicionamento ampliou a importância de um conhecimento prévio do consumo de desenhos e de outros elementos culturais dos sujeitos, o questionário, e se alinhou à busca de experiências por meio das narrativas pautadas por Larrossa (2002) ainda no início deste capítulo. Na verdade, esse posicionamento potencializou a fala dos jovens e suas experiências. Talvez esta postura me leve a narrativas com o mínimo de interferências. Ainda que estivéssemos dentro da escola, em grupo e em uma atividade proposta, “não natural”, estaríamos vendo imagens (desenhos animados) que compõe experiências muito próximas aos sujeitos.

Outro caminho que influenciou (inspirou) muito a forma como o campo desta pesquisa foi pensado, foi a forma da estrutura de pesquisa de Fernandes (2005; 2007; 2012) e Salgado (2006; 2012). Ambas trabalharam com a estrutura metodológica de oficinas, onde as crianças assistiam desenhos escolhidos por elas e pelas crianças e depois realizavam alguma atividade a partir do desenho assistido. Como pretendia estabelecer com os jovens um momento com uma dinâmica mais propensa a espontaneidade o caminho escolhido - em vez da atividade - foi o da conversa. Em alguns momentos (durante os encontros e/ou em sala de aula), perguntei sobre se havia vontade de desenhar ou escrever sobre o tema, e o grupo sempre afirmava que preferia a “só falar”, pois era mais fácil e porque não parecia tarefa da escola. Dessa forma prossegui no diálogo com os jovens sobre os temas sem propor atividades.

Na pesquisa realizada a ideia sempre foi dar voz aos jovens, para que eles falassem de suas experiências com os desenhos, algo que percebi (ao longo dos anos dentro daquela instituição de ensino) como importante para eles. Uma pesquisa que, ainda que fosse minha fosse realizada com eles, e não sobre eles como também apontam os estudos de Salgado, Fernandes e as reflexões de pesquisa de Ribes (2012). A perspectiva de pesquisa com crianças realizada por essas autoras também é por mim utilizada na pesquisa com jovens.

Durante os dois anos de idealização e produção (campo) da pesquisa fui professora da turma (também já havia lecionado para o grupo durante o segundo segmento do Ensino Fundamental). Com eles compartilhei minha ideia de pesquisa e tive grande aceitação e envolvimento desde o início. Todos estes fatores proporcionaram a realização de uma atividade de campo muito própria desta pesquisa, algo construído principalmente através de leituras (de outras pesquisas) e interações com o grupo.

Tendo como referência para as atividades as experiências de pesquisa apontadas por Fischman (2004) e a inspiração nos trabalhos de Fernandes (2005; 2007; 2012) e Salgado (2006; 2012), definimos, como estratégia, encontros com temáticas definidas previamente. Definidos métodos e estratégias, resolvi os encargos burocráticos com a escola para realização da pesquisa, produzi em questionário sociocultural e organizei as atividades e questões para os dias de encontros com os jovens.

2.6 Heróis, heroínas ou apenas colegiais – os sujeitos e o campo desta pesquisa

Minha curiosidade sobre relações estabelecidas entre expectadores e desenhos animados surgiu primeiramente em sala de aula quando, em 2012, passei a desenvolver questões com a temática de desenhos animados para o 6º ano do Ensino Fundamental II. É relevante esclarecer que leciono Desenho Geométrico (Ensino Fundamental II) e Geometria Descritiva (Ensino Médio) em uma Escola pública tradicional do Rio de Janeiro, uma disciplina extremamente técnica. No ano seguinte, os estudantes, que agora estavam no 7º ano, me questionaram se haveria questões com desenhos animados nas provas. Ao perguntar o porquê desse questionamento, eles me explicaram que gostavam muito das questões e que, apesar de estarem mais velhos, gostariam, também, de ter tais questões contextualizadas em suas avaliações. Eram de gosto coletivo e até utilizadas como “competição”: quem acertou mais, que turma teve maior número de acertos, etc. Em pouco tempo, estudantes de séries mais avançadas do Ensino Fundamental e, para minha surpresa, estudantes do Ensino Médio já sabiam de minha apreciação por animações e vinham conversar comigo sobre o tema.

Os sujeitos aqui pesquisados, os participantes de minha pesquisa, são estudante da 2ª e 3ª séries de Ensino Médio da escola que leciono, com idades entre 17 e 20 anos, são, assim, contemporâneos aos sujeitos pesquisados por Fernandes, Pilar e Salgado. Outra característica relevante desse grupo, é que a escola em questão oferece turmas do Ensino Fundamental 1 ao

Ensino Médio, atualmente também oferece Educação Infantil⁴⁵, assim, esses jovens estudam na mesma escola e se conhecerem há, pelo menos, seis anos. Muitos fazem parte da mesma turma há mais de dez anos. Todas as reflexões e conclusões relatadas pelas autoras – Fernandes (2005; 2007; 2012), Pilar (2005) e Salgado (2006; 2012) – falam de uma geração à qual esses jovens fazem parte e todas as relações desenvolvidas com os desenhos animados foram vividas pelo mesmo grupo. Ou seja, eles construíram muito de suas percepções, saberes e, até mesmo, identidades a partir de experiências da coletividade de uma mesma turma ou série.

Acredito que seja importante, conectar aqui, todas as características do campo desta pesquisa que devem ser destacadas para compreender alguns posicionamentos tomados, bem como os resultados desta pesquisa. O primeiro elemento é o fato de os sujeitos se conhecerem e conviverem desde a infância, o que nos permite perceber correlações com pesquisas de infância e perceber as relações desenvolvidas pelo grupo ao longo dos anos. O segundo ponto é o fato de que já conheço e convivo com grupo há alguns anos. Por fim, sou de uma geração próxima à dos estudantes, consumidora de desenhos animados e tive quase o mesmo acesso aos desenhos que eles por meio de canais de TV pagos e TV aberta. Uma série de fatores que criam um cenário de pesquisa muito singular.

Como método, defini, inicialmente, um questionário sociocultural, encontros temáticos sobre momentos e elementos do consumo dos desenhos, e, por fim, entrevistas com alguns dos sujeitos. Após a realização do questionário e de alguns encontros, decidi por não realizar as entrevistas e, sim, mais um encontro por perceber como elemento importante para as falas a atmosfera de conversa amigável que a coletividade do grupo proporcionou.

O questionário foi sobre o consumo de desenhos animados na infância – o que, com quem e como assistiam – perguntas que surgiram a partir das leituras de pesquisas realizadas com infância, além de outras oriundas de reflexões pessoais. O questionário trouxe, também, perguntas sobre consumo e produção cultural, dentro de um contexto geral, além de questões sobre consumo atual de animações. Produzido durante o ano de 2015, realizado entre 2015 e 2016, tendo no total 17 respostas, sem identificação nominal. Foi realizado através da plataforma Formulários Google e enviado por e-mail para todos os participantes (ver Anexo I).

⁴⁵ Além de cursos técnico e pós-graduação. O ingresso ocorre por meio de sorteio para os anos iniciais e através de concurso para admissão no Ensino Fundamental II, Ensino Médio e demais cursos. A escola conta com um corpo docente especializado, e de maioria com Dedicção Exclusiva.

Ao todo realizamos quatro encontros presenciais. Os três encontros iniciais, tiveram duração entre uma hora e uma hora e 45 minutos. As atividades foram pensadas de forma cronológica, da infância até os dias atuais, e realizadas dentro do espaço escolar com as/os jovens participantes desta pesquisa. Os temas para cada encontro foram: 1- Desenhos antigos (infância), 2- Desenhos atuais, 3- Coleções e objetos relacionados aos desenhos. Em um segundo momento, voltei a campo para um encontro de esclarecimento e aprofundamento de questões surgidas a partir das análises das transcrições dos três primeiros encontros, onde falamos sobre as relações de tempo (temática muito presente na fala do grupo) com as mídias partindo do consumo de desenhos animados.

Desde o momento em que comecei a pesquisa, sabia que precisaria realizá-la com uma turma de Ensino Médio da escola. Posta essa necessidade à minha coordenadora, esta conseguiu organizar meu horário do ano de 2015 com uma única turma de 2ª ano. Estavam assim escolhidos os meus sujeitos, mas eu ainda precisava que eles aceitassem meu convite. Deixei para convidá-los mais para o meio do ano, com o intuito de amadurecer minhas ideias e certezas sobre como iria realizar a pesquisa de campo. Durante o ano de 2015, comentei algumas vezes com a turma sobre minha pesquisa, expliquei a eles que estava cursando mestrado e que tinha como objeto os desenhos animados. Perguntei, então, se alguém da turma, 24 estudantes, assistia a desenhos animados e, para minha surpresa, todos disseram que sim. Voltei para minhas leituras feliz e contente, acreditando estar no caminho certo.

O processo de permissão para a liberação da pesquisa dentro do espaço escolar foi simples por se tratar de uma escola Federal e possuir grande autonomia. Entrei com o processo na própria reitoria e, em um mês, recebi a autorização. Porém, por questões éticas, a instituição não permitiu que seu nome e o nome dos estudantes envolvidos fossem divulgados (no Anexo II, encontram-se os documentos de autorização para a realização da pesquisa na escola).

Depois, em uma conversa com o grupo de pesquisa CACE, dentro do qual esta pesquisa foi realizada, surgiu uma grande ideia. Essa escolha foi feita pelos sujeitos da pesquisa no primeiro encontro presencial.

Assim que recebi a autorização da reitoria da escola permitindo a realização da pesquisa, oficializei o convite com a turma e informei sobre a não divulgação dos nomes, como estabelecido pela reitoria. Apresentei informações sobre as autorizações e as oficinas, prováveis três encontros fora do horário de aula, e frisei que ninguém deveria sentir-se obrigado (a) a participar. Como resposta à minha fala, um estudante exclamou: - como não vamos participar

professora? É sobre desenhos animados e vai ser de graça! Já estávamos no fim do ano letivo e, por isso, algumas autorizações e questionários ficaram para o ano seguinte (2016).

As aulas retornaram em março de 2016, e, assim, dei sequência à minha pesquisa de campo, recolhendo as autorizações pendentes e enviando os questionários socioculturais a quem entregava as autorizações. Depois desse primeiro momento do ano, comecei a sondar junto à turma qual seria o melhor dia e horário para a realização das oficinas. Surge, aqui, um grande empecilho, junto com o 3º ano do Ensino Médio veio o vestibular e a falta de tempo. Perdi, com isso, alguns participantes para as atividades presenciais.

Para além dos encontros, vale falar dos dias que os antecederam. As datas foram marcadas intercalando terças e quintas, uma por semana a pedido do grupo, para não sobrecarregar ainda mais a semana, que já tem, entre outras atividades, escola e curso pré-vestibular. Criei um grupo no Facebook (figura 3) para facilitar a divulgação de datas e conteúdo das oficinas.



Figura 3 - Imagem da página do grupo no Facebook.

O número total de participantes nos encontros foi de doze jovens. Os que não puderam frequentar todas as oficinas se mostraram descontentes em se ausentar através de falas, postura ou mesmo *emoticons* no Facebook. O perfil destes jovens é de estudantes de classe média, moradores da Zona Sul (em grande maioria) do Rio de Janeiro, com acesso a cinemas, exposições de arte, atividades musicais, científicas e cursos e atividades extras fora da escola.

Realizam também atividades facilitadas pela escola (por meio de projetos cotidianos como passeios e palestras) e por seus responsáveis que são graduados ou desempenham atividades de nível técnico.⁴⁶ Além disso, poucos trabalharam durante o ensino médio por curtos períodos (como Jovem Aprendiz em alguma empresa ou desenvolvendo pesquisas – bolsistas – de algum projeto dentro da escola). A maioria entrou na escola no 6º ano do Ensino Fundamental II por meio de concurso indo até o ensino médio com dedicação ao estudo, sem precisar trabalhar.

As atividades tiveram início em abril de 2016. No primeiro encontro, falamos sobre a infância. A partir do questionário sociocultural respondido, obtive quarenta e seis títulos de desenhos escolhidos como preferidos entre os dezessete estudantes que participaram dessa etapa da pesquisa. Dos quarenta e seis títulos, selecionei os que obtiveram mais de quatro votos, foram eles: “Coragem, o cão covarde”; “Scooby Doo”; “Três espãs demais”; “Bob Esponja” e “Avatar: a lenda de Aang”. Destes cinco títulos, o grupo ainda escolheria apenas dois pois para apresentação, pois, tendo como tempo previsto para a duração da oficina de uma hora e quarenta minutos, e como o ideal desse encontro era promover e coletar falas individuais e coletivas, não poderíamos nos alongar nas apresentações dos desenhos, tendo em vista que a média de duração dos episódios dos desenhos escolhidos pelo o grupo e selecionados dentre os mais votados era de vinte minutos.

O primeiro encontro contou com a presença de dez participantes. Sendo que um desses só pôde ficar nos primeiros quarenta minutos de oficina, e, por isso, não participou do debate. Começamos com a contextualização (para o grupo) de que falaríamos **sobre os desenhos animados durante a infância**. Apresentei os vídeos selecionados e iniciamos a votação de dois títulos para apreciação naquele encontro. Foram escolhidos “Coragem, o cão covarde” e “Bob Esponja”. Depois da apresentação, expliquei ao grupo que eles escolheriam o nome de algum personagem de desenhos como codinome, para identificação na pesquisa, e iniciamos a conversa sobre o tema do dia.

A escolha dos codinomes ou *nicknames*⁴⁷, foi sem dúvida muito apreciada pelo grupo. Alguns escolheram personagens que gostavam muito, outros escolheram personagens que representavam algo que admiravam. De todos os motivos presentes nas escolhas desses codinomes o que ressaltado aqui é a identificação, que passa pela etnia, gênero e personalidade. Sobre a escolha dos codinomes, falarei mais à frente.

⁴⁶ Dados oriundos do questionário sociocultural.

⁴⁷ Forma utilizada pelo grupo para entender a ideia de codinome. Expressão inglesa para apelido.

A fala das (os) estudantes começou tímida, mas, a cada relato, o grupo se soltava. As histórias se encontravam, um terminava a fala do outro, e o tempo de oficina foi curto. Eles cantaram, riram, até a organização da sala mudou. No começo, era uma típica sala com carteiras enfileiradas, no fim, estavam misturados, próximos. Alguns sentados nas mesas. O celular que foi usado para gravar as falas, ia passando de mão em mão. A decisão do que era importante ser gravado era de um coletivo do qual eu fazia parte. Muitas das coisas que foram contadas eram inéditas ao público e mesmo assim eram comuns.

Os relatos começaram com muitas perguntas sobre o que dizer, e com muita hesitação de se oferecer para a fala, porém, à medida que cada um contava suas vivências, a vontade de falar e interagir tomou conta dos participantes. Na primeira parte do encontro, todos se apresentaram, escolheram seus codinomes e falaram sobre sua relação com desenhos na infância, contando se gostavam muito ou pouco, se assistiam muito, a quais desenhos mais assistiam, se assistiam em canais abertos ou pagos. Esses temas foram sugeridos por mim quando eles perguntaram sobre o que dizer, porém, a cada relato, os jovens traziam alguma outra informação ou curiosidade sobre seu consumo de desenhos, gerando assim outras falas (segundo momento) de outros participantes do grupo, como: manias ao ver desenhos, o tempo que passavam assistindo, criação de personagens a partir do que viam, histórias engraçadas relacionadas a desenhos, outros consumos relacionados, como brinquedos, revistas, quadrinhos e comidas (doces, salgadinhos e lanches) que vinham com brindes dos desenhos.

No segundo encontro, falamos sobre **a relação com os desenhos hoje**. Se assistem, porque assistem ou não, como assistem e o que eles acham dos desenhos atuais (sugestão dada para as falas “iniciais”). O encontro aconteceu com a presença de oito participantes. Para esse dia, foram selecionados, também a partir do questionário sociocultural, dois dos desenhos mais falados dentro do consumo dos dias atuais. Um dos mais votados como mais assistidos hoje fazia parte da lista de desenhos que eles assistiam desde a infância, “Phineas e Ferb”⁴⁸. O segundo desenho mais votado é parte de uma leva nova dos desenhos do Cartoon Network, “Apenas um show”⁴⁹.

Nesse encontro, já começamos numa organização diferente da do início do primeiro dia de pesquisa de campo. Sentamos em roda para facilitar o uso do gravador. Foi um dia de

⁴⁸ Série produzida pela Disney Chanel, lançada em 2007.

⁴⁹ Série lançada em 2010.

reflexão coletiva. Pensar sobre o “hoje”, gerou um posicionamento mais amadurecido, bem diferente do entusiasmo do primeiro encontro. O encontro foi o mais curto das três oficinas.

Para além dos eixos sugeridos para o debate, nesse encontro, os jovens falaram sobre a estética dos desenhos, como eles percebem o consumo de desenhos pelas novas gerações. Falaram, também, sobre a representatividade presente nos personagens antigos e cada vez mais apresentada nos novos (gênero, etnia, familiar, orientação sexual, entre outros temas), e sobre o tempo, a falta de tempo nos dias atuais e o tempo que tinham quando crianças.

O terceiro encontro foi o mais longo de todos. Foram quase duas horas de fala. Nesse dia, não houve apresentação de vídeos. O encontro girava em torno de questões relacionadas a coleções e objetos, entendendo como coleção um grupo de objetos de uma mesma série, como: figurinhas, cartas, carrinhos, bonecos, fitas de vídeo, DVDs, etc. Os objetos estariam restritos a elementos separados, ainda que de mesma funcionalidade.

O debate desse encontro foi construído a partir de questões que surgiram durante as oficinas anteriores. Tendo em vista as associações dos brinquedos com os desenhos conversamos sobre o que colecionavam e por quê? Que brinquedos ou objetos foram mantidos (guardados) até hoje e por quê? E, por fim, como foi se desfazer dessas coleções/objetos?

Nesse dia, o encontro contou com a presença de oito participantes, sentamos em roda e iniciamos as falas. Não houve uma postura tímida do grupo no início da atividade como havia acontecido nas anteriores. Falar sobre os objetos e coleções permitiu uma integração do grupo diferente das outras dinâmicas. Alguns desses objetos eram levados para escola durante o Ensino Fundamental II, coleções foram construídas através de trocas no próprio grupo. Além das questões postas no início do encontro os jovens falaram sobre jogos de RPG⁵⁰ que levavam para escola para brincar nos intervalos e tempos vagos, falaram sobre idas, em grupo, ao cinema para ver novos filmes de franquias antigas e adaptações de desenhos da TV para o cinema. Esse, também, foi o encontro em que eles fizeram mais perguntas entre si. A conversa foi tão fluida que perdemos a noção do tempo. Quando nos atentamos à hora, ainda havia muito para se falar e o tempo tinha terminado. Fechamos essa última oficina com pedidos de mais atividades sobre o tema, não necessariamente ligados a esta pesquisa, mas, sim, ligados à temática de desenhos

⁵⁰ Do inglês, *Role-playing game*, “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”, um tipo de jogo em que os jogadores assumem papéis de personagens e criam narrativas colaborativamente.

animados. Pedi a eles para me enviarem imagens ou fotos das suas coleções e trago-as no capítulo de análise.

O último encontro ocorreu depois de uma análise profunda sobre as transcrições e áudios das três primeiras atividades. Percebemos interessantes relações com o “tempo” presentes nas falas dos jovens com os quais pesquisei. Formas de ver no tempo – como era o tempo na infância e nos dias atuais – e os lugares de permanência – a memória e os rituais. Pensamos então em uma conversa para falar sobre ter e não ter tempo, fazendo um caminho, atravessando a infância e a juventude, a partir do consumo de desenhos animados.

Ironicamente, o “tempo” foi nosso complicador mais uma vez para a organização e produção para essa atividade. Primeiramente, pela proximidade das provas dos vestibulares, o grupo pediu que eu esperasse passar a temporada de provas para marcarmos a atividade. Depois, quando estávamos com a data já determinada, a escola entrou em greve e foi ocupada pelos estudantes.

Depois de algumas semanas, resolvemos realizar o encontro dentro da escola ocupada, com o grupo que já estava participando da pesquisa, apesar dos pedidos para que a atividade fosse feita como “atividade de ocupação” pelos próprios jovens que ocupavam a escola. O fato é que os jovens que já participavam da pesquisa e faziam parte da ocupação comentaram sobre as dinâmicas realizadas no encontro e, principalmente, sobre a temática da pesquisa com outros ocupantes. O resultado foi que muitos estudantes se interessaram e queriam contar suas experiências sobre o tema.

Por razões burocráticas de autorização da escola, decidimos por manter a pesquisa com o grupo inicial. Assim, foi realizada uma enquete no grupo do Facebook sobre qual seria o melhor dia e horário para a atividade, por não estar com eles pessoalmente semanalmente como de costume. Depois da votação, definimos a data e realizamos o encontro. Porém, apesar de toda a organização (combinados e entusiasmo), esse encontro contou com a presença de apenas três integrantes do grupo. Os próprios jovens presentes apontaram o fato do dia ter sido uma tarde de sol e praia (o que não ocorria há tempos) depois de muitas semanas de provas de vestibulares diferentes, como motivo para a falta dos companheiros de grupo.

Nesse dia os jovens falaram muito sobre a transição de infância para juventude. Falar sobre o tempo, principalmente o tempo fora da escola (onde assistiam aos desenhos animados), foi refletir sobre as escolhas dos usos daquele tempo e, também, sobre ter tempo para fazer coisas que eles escolhiam fazer. Apesar da ausência de boa parte do grupo, o encontro durou

uma hora e 13 minutos. Destaco, nesse encontro, as falas reflexivas e a ausência de imagens (desenhos ou objetos de suas coleções) na estrutura da atividade do dia. Nessa etapa, percebi uma naturalidade ao falar sobre o tema, que entendo como reflexo das atividades anteriores e envolvimento do grupo com a pesquisa (para além de outras questões de proximidade do grupo para comigo).

Pouco tempo depois, em decorrência de uma assembleia de servidores e reuniões com setores de decisão da escola, foi aprovada uma medida (com uma série de requisitos) para aprovação e colação de grau dos alunos do 3º ano, em caráter de urgência. Tendo em vista a greve e o possível calendário de reposição que prejudicaria as inscrições em universidades para os estudantes formandos daquele ano. Assim, todos os jovens desta pesquisa concluíram o ano letivo de 2016.

Percebi, ao longo daquele ano, que esta pesquisa despertou o interesse de outros estudantes (não participantes) da escola onde realizei as atividades de campo, não só durante o período de ocupação. A turma com a qual a pesquisa foi realizada era do turno da tarde, porém, a notícia se espalhou pela 3ª série do Ensino Médio e ouvi muitas indagações individuais e coletivas de estudantes que também queriam fazer parte da pesquisa. Jovens que me disseram que era importante para eles falar sobre desenhos animados. Mostravam-me pequenos objetos de suas coleções, como *botons*, chaveiros e bonequinhos, que, mesmo discretos, estavam presentes em suas mochilas ou prendendo o emblema da escola em suas camisas. Senti ter feito algo importante para aqueles jovens e fiquei ainda mais feliz em pensar no quanto que eles participaram e fizeram parte de tudo que trago nas reflexões desse trabalho. Cheguei, de alguma forma, perto de onde eu queria.

2.7 Entre superpoderes, coragem e inteligência: as escolhas dos codinomes e a representatividade.

A escolha dos codinomes, ou *nicknames*, é um elemento que merece um olhar cuidadoso, essas escolhas nos chamaram a atenção. Falaremos neste tópico sobre quem são esses personagens, características que os assemelham, distinguem ou destacam. Trago, também, algumas reflexões sobre o próprio ato de escolha desses codinomes, pensando sobre a possibilidade de processos envolvidos nessa ação. Contudo, não faremos indicações claras sobre questões de gênero ou etnia, deixando aberta a possibilidade para que o leitor complete ou crie uma imagem para cada jovem representado por um personagem nesta pesquisa.

Esse posicionamento, de não revelar o gênero e etnia dos participantes, surgiu ainda durante a realização dos questionários, quando uma das questões aplicadas me gerou desconforto. A questão que perguntava sobre o sexo dos participantes. Esta pergunta estaria na contramão de alguns desenhos mais recentes, e também, na contramão de todo um movimento e/ou transformação que a sociedade vem atravessando (entre tropeços, resistências e conquistas).

Foram doze participantes, ao todo, nas atividades de campo. Sendo 10 participantes do sexo masculino e 2 participantes do sexo feminino. Dos codinomes escolhidos, todos os personagens são de desenhos de origem estrangeira, sendo quatro orientais e oito ocidentais. São eles: Ash Ketchum (Pokémon), L (Death Note), Kira (Death Note), Ikki de Fênix (Os Cavaleiros do Zodíaco) – todos de origem japonesa –, Virgil (Super Choque), Cosmo (Os Padrinhos Mágicos), Katara (Avatar: a lenda de Aang), Clover (Três Espiãs Demais), Fiona (Shrek), Scooby (Scooby-Doo), Dexter (O Laboratório de Dexter) e Jimmy Neutron (Jimmy Neutron) – de origem ocidental, sendo sete norte americanas e uma francesa (Três Espiãs Demais). Totalizando 9 personagens do gênero masculino e 3 de gênero feminino, com idades entre 16 e 18 anos.

Em comum, todos os personagens possuem características heroicas, ainda que usem suas habilidades em favor próprio, algumas vezes, ou que seus atos heroicos sejam derivados de ações provenientes de casualidades ou atrapalhadas. Esse heroísmo presente nas escolhas dos personagens para codinomes me levou ao título desta dissertação. Pois, ainda que seus codinomes representem heróis, todos os jovens são estudantes desprovidos de “superpoderes”. Esse fato me fez pensar na vida cotidiana dos heróis e heroínas dos desenhos animados, que, muitas vezes, escondem sua verdadeira identidade. De alguma forma, era o que estávamos fazendo. Estávamos escondendo identidades.

Os primeiros personagens que vou descrever são L e Kira. Ambos fazem parte da série japonesa Death Note⁵¹, ambos são detetives da inteligência da polícia japonesa. A série gira em torno de um caderno que seria como uma lista da morte. Quem tem seu nome escrito em suas páginas morre em poucos segundos, vítima de um ataque do coração fulminante. Esse caderno pertencia a um ser sobrenatural, uma espécie de demônio da morte, que entediado veio passear pelo mundo dos vivos onde deixa cair seu caderno que é encontrado por Kira.

⁵¹ Serie lançada em 2003, escrita por Tsugumi Ohba, ilustrada por Takeshi Obata. Disponível em: <<http://www.editorajbc.com.br/2007/06/15/death-note-e-lancado-pela-jbc/>>. Acesso em: 03/05/2017

Kira é o pseudônimo, na série, para Raito Yagami, um estudante filho de um famoso detetive, que almeja seguir os passos do pai. Quando Kira encontra o caderno, decide usá-lo para combater a corrupção e a violência, colocando nomes de bandidos (das mais diversas origens) no caderno, a partir de seu julgamento do que era certo ou errado, quem deveria ou não morrer. Ao longo da série, Raito (Kira) acaba conquistando um espaço dentro da polícia como detetive, mantendo suas atividades como Kira (e o caderno) secretamente. Com o desenrolar da história Kira, percebendo seus poderes, desenvolve um ego incontrolável e passar a ameaçar publicamente (online), como Kira (mantendo sua identidade secreta – Raito), pessoas influentes para assumir publicamente seus delitos ou seriam vítimas de seu caderno, o Death Note. As mortes e as chantagens dividiram a opinião pública e tornaram Kira famoso (ainda que ninguém soubesse sua verdadeira identidade). A inteligência da polícia japonesa passa a investigar então os assassinatos e a identidade de Kira, e é aqui que L entra na história. L é um jovem detetive extremamente inteligente e excêntrico, reconhecido como o melhor detetive do mundo, é quem coordena as investigações sobre Kira.

Ambos são inteligentes e buscam combater o que entendem como o mau na sociedade japonesa. Porém, Kira (Raito Yagami) parte de julgamentos pessoais, julga e condena aqueles que entende como bandidos; L faz parte de um sistema, onde ele faz sua parte, investigando e prendendo aqueles que cometem crimes sobre a sociedade. No fim da história L descobre a verdadeira identidade de Kira, que assim como ele era detetive de polícia. Kira acaba morrendo vítima do próprio caderno.

Ikki de Fênix faz parte do grupo de cavaleiros que vestem armaduras de bronze da série *Os Cavaleiros do Zodíaco*⁵². Os Cavaleiros do Zodíaco são guerreiros detentores de poderes cósmicos concedidos por diferentes constelações. Assim, cada cavaleiro é guiado e protegido por uma diferente constelação e serviam a diferentes deuses de culturas antigas, como os Deuses Gregos. Ikki era um menino órfão que foi separado de seu irmão mais novo e enviado para treinamento, para ser cavaleiro de Athena, em uma ilha distante, sobreviver era parte do treinamento. Na mesma época, outros meninos órfãos também foram enviados a diferentes lugares do mundo para treinamento, mas sem dúvida, o destino de Ikki foi o mais temido pelos meninos. O mais interessante é que a escolha dos lugares foi realizada através de sorteio, e o irmão de Ikki foi quem havia sido sorteado para a tal ilha; porém, sabendo da pouca idade e da

⁵² Série lançada em mangá no Japão de 1986 a 1989. Chegou ao Brasil em 1994, transmitida pela extinta Rede Manchete. Produzida pela Toei Animation. Disponível em: <<https://www.cavzodiaco.com.br/informacoes/introducao-aos-cdz/historia>>. Acesso em: 03/05/2017

fragilidade do irmão mais novo, Ikki pediu para que fosse no lugar de seu irmão. Esse personagem transita durante a história entre o bem e o mau, até mesmo por conta de sua formação como cavaleiro dada na ilha, onde a raiva e o ódio alimentavam seus treinamentos. Porém, a lealdade a seus amigos de infância (que se reencontraram após anos de treinamento) e o amor ao seu irmão, sempre o traziam de volta para o “lado do bem”. Ikki, que por escolha decidiu não se manter em grupo com os demais cavaleiros de Bronze, lutava junto deles pela deusa Athena e aparecia, quase que magicamente, quando o grupo precisava.

Fechando os personagens de origem japonesa, falaremos agora sobre Ash Ketchum da série *Pokémon*⁵³. Ash é um menino de 10 anos que sonha em se tornar mestre Pokémon. É um menino determinado, confiante e leal a seus amigos e ideais. Mas, o que seria um Pokémon? Pokémon é uma abreviatura das palavras, de origem inglesa Poket Monster (monstro de bolso). No mundo Pokémon não existem animais ou insetos como conhecemos, são todos seres inspirados na fauna, na flora e em alguns objetos do mundo que conhecemos. Durante a série, Ash viaja pelo mundo batalhando com outros mestres em formação para adquirir experiência, capturando alguns Pokémon no caminho, aos quais treina e cuida como se fossem animais de estimação. Ash também salva Pokémon que foram capturados por pessoas que fazem mau uso ou que maltratam essas criaturas.

Dexter⁵⁴ (*O Laboratório de Dexter*) e Jimmy Neutron⁵⁵ (série de mesmo nome) são meninos gênios, cientistas e inventores. Ambos possuem laboratórios secretos em suas casas e suas aventuras giram em torno de suas invenções e descobertas científicas. Jimmy está sempre tentando produzir objetos para facilitar o dia a dia; Dexter é mais ambicioso e busca revolucionar a sociedade científica e o mundo com suas descobertas. Suas invenções (tanto de Jimmy como de Dexter) acabam por não dar certo em todos os episódios, pelos mais diferentes motivos. Porém, garantem boas aventuras e aprendizagens sobre coisas que toda a ciência técnica que dominam não dão conta, como as relações intrapessoais.

Virgil (*Super Choque*)⁵⁶ era um adolescente comum, fascinado por tecnologia (habilidoso e estudioso) até foi exposto a uma explosão química e adquiriu a habilidade de controlar energia elétrica. Decidiu, então, utilizar seus poderes para lutar contra bandidos de

⁵³ Lançada em 1997, possui mais de 900 episódios e é dirigida por Kunihiko Yuyama.

⁵⁴ Produzido pelo Cartoon Network, lançado em 1996. Disponível em: <<https://minilua.com/desenhos-que-marcaram-epoca-laboratorio-dexter-5/>>. Acesso em: 03/05/2017

⁵⁵ Produzido pela Nickleodeon, lançada em 2002. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0320808/?ref_=tt_rec_tt>. Acesso em: 03/05/2017

⁵⁶ Título original: Static Schok – produzido pela Warner Bros. Estreou nos Estados Unidos em 2000.

seu bairro e se tornou o “Super Choque” (seu nome de super-herói). Esse desenho foi um dos primeiros desenhos com o protagonista negro em TV aberta.

Um dos personagens mais famosos entre os escolhidos, por atravessar gerações, é o Scooby, da série Scooby-Doo⁵⁷. Esse personagem é um cachorro que fala, dança e até cozinha. É o mascote de um grupo de jovens que investigam e solucionam casos misteriosos envolvendo monstros e assombrações que são sempre solucionadas das formas mais improváveis. Onde sempre se descobre que o monstro era uma pessoa fantasiada. Scooby é medroso, faminto, nada engenhoso no que diz respeito à criação de estratégias para pegar os criminosos, mas é bastante criativo quando o assunto é despistar os monstros durante uma fuga. Suas trapalhadas são sempre responsáveis pela captura dos criminosos.

Entre os personagens, Fiona (do filme de animação *Shrek*)⁵⁸ foi a única princesa escolhida. Fiona é a antítese de uma princesa tradicional. Como quase todas as princesas, sofre de um encantamento que a transforma em uma ogra verde todas as noites. Esse encantamento já desconstrói uma das principais características de uma princesa de contos de fada, ser bela. Ao se transformar em ogra, Fiona traz reflexões acerca da beleza, sobre a importância de ser bela para o “felizes para sempre”⁵⁹. Além disso, Fiona tem temperamento forte e é uma exímia lutadora. Ao longo de sua história, decide ser ogra e viver seu amor verdadeiro, longe de seu castelo e de um príncipe encantado padronizado.

Falando em encantamentos, trago agora Cosmo, personagem da série animada *Os Padrinhos Mágicos*⁶⁰. Cosmo é casado com Wanda e ambos são padrinhos mágicos de Timmy, um menino de 10 anos que tem pais relapsos e uma babá que adora torturá-lo. Os padrinhos mágicos são fadas madrinhas, um presente do universo para crianças que precisam de ajuda para sobreviver aos seus cotidianos complicados. Por algum motivo, que a série não deixa claro, Timmy tem ajuda de um casal de fadas (as outras fadas da série trabalham sozinhas), que passam o dia realizando todos os desejos do menino. Muitos desejos dão errado, criando situações em que Timmy precisa resolver sem ajuda de mágica, que sempre falha quando o assunto é solucionar os problemas criados pelos pedidos do menino. Wanda é a inteligência e prudência do casal, já Cosmo é impulsivo, inconsequente e tem dificuldades para controlar seus

⁵⁷ Nome original: Scooby Doo where are you? – Lançada em 1969 e produzida pela Hanna-Barbera Productions. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0063950/>>. Acesso em: 03/05/2017

⁵⁸ Primeiro filme da franquia lançado em 2001, produzido pela Dreamworks e distribuído pela Universal Pictures. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-27415/>>. Acesso em: 03/05/2017

⁵⁹ Expressão famosa nos contos de fadas com princesas.

⁶⁰ Título original: The Fairly OddParents, lançado em 2002 e produzido pela Nickelodeon Productions e parceiros. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0235918/>>. Acesso em: 03/05/2017

poderes. Além disso, Cosmo é responsável por boa parte das piadas da série, que são sempre extremamente irônicas e de construção inteligente apesar de toda sua insanidade.

Katara é uma guerreira da série *Avatar: a lenda de Aang*⁶¹. Esta série, de produção americana e participação coreana, apresenta uma forte inspiração temática na cultura oriental. A história se passa em um mundo que é dividido por nações que o ocupam a partir dos quatro elementos da natureza: terra, água, fogo e ar. Cada nação se desenvolve a partir de um elemento e possui, entre seus protetores, guerreiros especiais que dominam magicamente esses elementos e são chamados de Dobradores.

A série gira entorno de uma guerra promovida pela Nação do Fogo, que pretende dominar todos os territórios e nações. A Nação do Ar era a mais pacífica de todas, e esperava-se o próximo Avatar. O Avatar seria o único Dobrador capaz de aprender a dominar todos os elementos, surgindo em ciclos milenares, alternando sua origem entre as tribos. A Nação do Fogo, sabendo que o próximo Avatar surgiria dentro da nação do Ar, e sabendo da possível existência de um novo Avatar, ataca e quase extingue os habitantes dos territórios de Ar. Porém, o Avatar acaba escapando e se escondendo em uma esfera de gelo dentro do oceano. Katara, então, cem anos após o acontecido (100 anos de guerra ininterrupta) encontra a esfera por acaso no mar. Ela faz parte da nação da Água é uma dobradora desse elemento, a única a nascer com o dom em muitos anos em sua tribo, que vivem como nômades sul, sempre buscando novos esconderijos para fugir da nação do fogo. A descoberta/encontro do Avatar ocorre enquanto Katara realizava exercícios de dobra da água em uma pequena canoa no mar, bem longe do litoral.

Os três principais personagens desta série são jovens, Aang (o Avatar), Katara e seu irmão, Sokka, que não possui poderes de “dobra”, mas é um guerreiro habilidoso e corajoso. Para se tornar de fato o Avatar, e ser capaz de acabar com a longa guerra promovida pela nação de fogo, Aang precisa aprender a controlar seus poderes de dobra de ar e aprender a dominar os outros elementos. Para isso, inicia uma longa jornada pelo mundo em busca de outros dobradores que pudessem ajuda-lo em sua aprendizagem. Katara e o irmão se unem a Aang buscando pôr fim na guerra com a nação de fogo, aproveitando a jornada para desenvolver suas habilidades como guerreira e dobradora de água. Katara é determinada, forte e sábia. É, com

⁶¹ Lançado em 2005, produzido pela Nickelodeon Productions. Disponível em: <<http://www.mundoavatar.com.br/>>. Acesso em: 03/05/2017

certeza, a pessoa mais importante na jornada de Aang para se tornar Avatar, com seus conselhos, cuidados e companheirismo.

A última personagem desta descrição é Clover (*Três Espiãs Demais*)⁶². Clover é uma secundarista em uma escola de Beverly Hills, que junto com suas duas melhores amigas, é captada por uma agência de espionagem para resolver casos de bandidos pelo mundo. Uma espécie de Charlie's Angels para desenhos, as três são lindas, inteligentes e muito ligadas ao universo da moda. Das três jovens espiãs, Clover é a mais ligada em moda e a mais espontânea. Enquanto suas amigas, Alex e Sam, solucionam os problemas que surgem com suas habilidades para tecnologia (Alex) e conhecimentos gerais (profundos) sobre ciência e história (Sam), Clover é aquela que pensa rápido e consegue usar tudo em seu entorno ao seu favor.

Dos personagens escolhidos, tirando Scooby, todos possuem idades próximas aos sujeitos desta pesquisa, apresentando habilidades capazes de modificar o mundo onde vivem. Alguns são mais complexos outros são mais simples. Sobre esse fato, gostaria de ressaltar a complexidade dos personagens ligada à estrutura de suas histórias. As séries contínuas apresentam personagens mais difíceis de explicar, sem descrever melhor o contexto em que vivem. As séries de episódios descontínuos trazem personagens de descrições fáceis.

Refletindo sobre as escolhas, pensei em diferentes elementos. O primeiro é que eles escolheram esses personagens enquanto jovens a partir de experiências ocorridas principalmente na infância. Apenas Kira e L, escolheram seus personagens conhecidos já na juventude. Outro fato estaria ligado a questões de gênero dos personagens. Os personagens femininos escolhidos fogem aos estereótipos de fragilidade e perfil tradicional de princesa (beleza e sonho de casamento como final feliz). Estas personagens foram escolhidas por 2 participantes do sexo feminino e 1 participante do sexo masculino. Os motivos para as escolhas foram os mais variados, como: querer ser personagem na infância, gostar muito do que ele representa, ser o personagem favorito do desenho que mais gostava e, ou até se identificar com ele. Todas essas razões foram apontadas pelos próprios jovens quando perguntados sobre suas escolhas, às vezes, apontando um único motivo para tal, mas, na maior parte das vezes, apresentavam um conjunto composto por algumas dessas razões.

⁶² Título original da série: *Totally Spies*. Série lançada em 2001, produzida por Marathon Media, TF1 França, ABC Family, Channel 4, Fox Kids Europa, Corporation Image. Disponível em: <<http://espiasbrazil.blogspot.com.br/p/serie-de-tv.html>>. Acesso em: 03/05/2017

Dentro dessas escolhas, cabe-nos pensar no quanto esses processos se complementam ou estão atrelados uns aos outros. O quanto que se traz para si, quando se admira algum atributo ou característica de algo ou de alguém (mesmo que seja um personagem). O quanto que esse movimento atravessa a identidade dos sujeitos (pensando no conjunto de processos que constituem a cultura e a identidade a partir do que falou Canclini (2007), no início desse capítulo). Os motivos que nos levam a admirar e tornar favorito tais personagens. E, por fim, como esses processos marcaram a ponto de ainda serem importantes anos depois dos primeiros contatos com os personagens escolhidos.

Sim, tivemos representatividade étnica, representatividade de diversas possibilidades de gênero e representatividade cultural. Talvez, muitas outras que eu não tenha sido capaz de perceber. Tivemos também personagens bem diferentes entre si representando a diversidade existente nesse pequeno grupo de jovens. Estas são as reflexões que busquei levar para pensar sobre os resultados das atividades de campo a partir das escolhas dos codinomes pelos jovens.

2.8 Análises do questionário sociocultural

O questionário⁶³ sociocultural foi pensado como primeiro contato com o grupo. Dessa forma, apresentou questões presentes na construção inicial desta pesquisa. Abarcando, assim, questões surgidas através das leituras de pesquisas anteriores com infância e desenhos animados, questões já existentes desde o projeto de pesquisa, e perguntas de uso comum em questionários socioculturais. Assim, o resultado obtido apresentou diferentes caminhos, que possibilitaram perceber uma gama de usos durante as atividades de campo, ainda que nem tudo fosse aproveitado posteriormente.

A partir das respostas obtidas percebemos elementos importantes para a construção das atividades de campo: questões, sugestões de vídeos e perfil do grupo. Ao fim das atividades de grupo, ficou claro a importância desse primeiro contato que reuniu um repertório de imagens escolhidas pelos jovens, constituindo a base de todos os diálogos estabelecidos durante o campo.

Composto por 23 questões, foi criado pela ferramenta Formulários Google, e foi disponibilizado através do e-mail individual e privado dos participantes. O questionário obteve 17 respostas de estudantes com idades entre 16 e 18 anos, sendo, desses, 6 do sexo feminino e

⁶³ Anexo 1

11 do sexo masculino. A turma participante da pesquisa é composta, em maior número, por rapazes, o que explica o maior número de participantes com esse perfil. Dos participantes, 15 moram na Zona Sul, 1 mora na Zona Norte e 1 mora na Zona Oeste. Seus respectivos responsáveis realizam atividades de trabalho fora de casa, apenas 4 estudantes disseram ter um responsável em casa (seja realizando tarefas domésticas ou alguma atividade remunerada). São, em sua maioria, integrantes de famílias médias (quanto ao número de pessoas – de 4 a 6). Dois disseram não ter irmãos ou irmãs.

O grupo apresenta um perfil cultural ativo. Todos os participantes disseram frequentar espaços culturais. Do grupo, apenas 3 disseram frequentar com pouca frequência (menos de uma vez ao mês) tais espaços. Dez estudantes realizam atividades artísticas fora do espaço escolar, em cursos ou por conta própria.

Sobre a relação com os desenhos animados, todos assistiram durante a infância. Apenas 6 jovens assistiam a desenhos acompanhados (irmãos ou primos), os outros assistiam sozinhos. Acompanhavam programas destinados ao público infantil veiculados por canais abertos de televisão, canais pagos e filmes em VHS ou DVD. Quanto à origem do desenho, 13 estudantes preferiam os desenhos ocidentais, 4 estudantes preferiam os desenhos de origem oriental (animes). Quatorze participantes do grupo seguiram algumas séries de desenhos animados por muito tempo, algumas séries são assistidas até hoje. Quatorze foi também o número de participantes que disseram assistir a desenhos animados atualmente, sendo a internet a forma mais usada para acessá-los através de blogs⁶⁴ ou Netflix⁶⁵. Os jovens também listaram desenhos assistidos durante a infância e os que consomem atualmente.

Desse levantamento, levei a campo algumas questões específicas como: por que assistiam a desenhos sozinhos se a maior parte do grupo disse ter irmãos? Por que ainda assistem a desenhos hoje, ou por que não os assistem mais? Se o grupo achava que seu envolvimento com desenhos animados influenciava de alguma forma suas atividades criativas ou o consumo de outros produtos como filmes e jogos de vídeo games.

A lista de desenhos relacionada no questionário foi consultada para escolha de desenhos para os dois primeiros encontros. E ainda, a mesma lista gerou o que considerei a questão mais intrigante das que surgiram do questionário. Dos desenhos relacionados, como os que são assistidos atualmente, muitos eram os mesmos assistidos na infância. Apenas 4 estudantes

⁶⁴ Diário na rede onde usuários produzem e compartilham conteúdo a partir de seus interesses.

⁶⁵ Plataforma via *streaming* paga, que disponibiliza filmes e séries aos seus usuários.

listaram desenhos novos (produzidos recentemente). Por que então, eles continuam assistindo aos mesmos desenhos da infância?

Esse questionamento gerou elementos importantes para entender muito sobre a relação desses sujeitos com os desenhos animados que se relacionam a dimensão da ritualidade e questões associadas ao tempo que exploraremos nas análises.

3 AS DIFERENTES TEMPORALIDADES DA JUVENTUDE E O CONSUMO DE DESENHOS – USOS DO TEMPO

Durante os encontros da pesquisa chamou-me a atenção a relação dos jovens com o tempo no seu processo de consumo. Esse aspecto foi trazido para a pesquisa pela fala dos jovens ao longo das conversas nas oficinas realizadas. Diante disso foi que optei por falar neste capítulo, em especial, das temporalidades que permeiam essa relação de consumo dos jovens com os desenhos. Busco trazer aqui algumas das descobertas e reflexões vividas na pesquisa acerca desse aspecto.

Os conceitos iniciais: cultura, identidade, consumo e experiência permaneceram presentes nas análises, contidos nas falas saudosas e reflexivas dos jovens, permeando suas diferentes relações com o tempo. Saudosismo é uma característica comum na relação entre os jovens com imagens, como já observado por Fischer (2008)⁶⁶ em sua pesquisa, apresentada no Capítulo 2 desta dissertação.

As leituras dos encontros transcritos apresentaram muitas possibilidades de eixos para as análises. As falas surgidas no contexto da pesquisa entremeavam-se, algumas complementavam-se, outras destacavam-se. Percebemos, então, o *Tempo* como linha de guia e união para a construção das reflexões dos capítulos que se seguem. Surgiram alguns novos conceitos ou ideias-chave para pensar sobre as temporalidades reveladas nas conversas com os jovens: *tempo livre*, *falta de tempo*, *curiosos da vida*, *ritualidades*, *memória* e *coleções*. A partir dessas ideias-chave dividimos as análises em dois capítulos, pensando na relação dos “*usos do tempo*” e o “*tempo e a permanência*”. O primeiro abarca o tempo livre e a falta de tempo. O segundo apresenta os demais conceitos.

Neste capítulo, sobre os *usos do tempo*, falarei sobre o *tempo livre e a falta de tempo*, estabelecendo diálogos entre as falas dos sujeitos da pesquisa e autores que embasam meu estudo sobre o tema. Para isso, recorro à transcrição de trechos das conversas estabelecidas durante os encontros presenciais e grifo em negrito os trechos que mais me chamaram atenção e que dialogam mais diretamente com os autores.

⁶⁶ Já apontada anteriormente no capítulo 2.

Percebemos o *tempo livre* como um importante lugar (temporal) para a construção e consolidação de saberes e autonomia. A falta de tempo permitiu um olhar sobre a relação com o tempo dos jovens, seus processos de entendimento de uso mais consciente desse tempo e, ainda, uma reflexão sobre o tempo e a tecnologia dentro das realidades desses jovens, buscando um diálogo com os Estudos Culturais Latino Americanos.

3.1 “Desenho era a minha vida” – tempo livre na escola e fora da escola pelo ponto de vista dos jovens

Katara: Eu era meia viciada porque eu estudava de manhã, aí eu ia pra escola e quando eu chegava [da escola] não fazia mais nada, só via desenho. Sabe? Comia, tomava banho e só via desenho não estudava nem nada.

*Ash: Assim, eu sempre tive TV a cabo, desde bebe. Então eu sempre assisti desenho. Eu assisti Discovery Kids, eu assistia TV Cultura, TV Cultura é aberto né, mas eu assistia desenhos de bebe e criançinha. E depois já fui pro Cartoon, Nicklodeon, etc. Mas assim, eu sempre assisti desenho. Mas isso acabava que eu era um pouco assim, eu era uma criança muito tímida e eu não tinha muitos amigos. Então assim, eu acabava que me fechando no mundo dos desenhos, e acabava ficando naquilo sabe? **Desenho era a minha vida**, tá ligado? Chegava em casa pra ver desenhos e era isso. E quando eu tinha algum amiguinho eu assistia desenho com ele.*

Um das questões mais recorrentes apresentadas por esses sujeitos, dentro do consumo de desenhos animados, é a de a prática de assistir a desenhos ser uma das atividades mais frequentes ou comuns do tempo em que não estavam na escola. Essas falas, “desenho era a minha vida” e “eu não fazia mais nada, só via desenho”, nos dão a ideia de que esses jovens, quando crianças, não tinham tempo ou mesmo que o tempo fora da escola era todo ocupado com desenhos. No entanto, é preciso relativizar que essas falas ditas pelos jovens são “modos de dizerem” que gostam muito de desenhos e que se ocupavam muito com os mesmos.

Nas oficinas realizadas, surgiram os mais diversos temas, desde as conversas sobre as memórias da infância até a falta de tempo de um vestibulando. Os encontros trouxeram para esta pesquisa um convite para pensar no tempo. Por isso, sentimos a necessidade de pensar e refletir um pouco sobre esse tempo fora da escola, que era preenchido por brincadeiras e desenhos animados. Um tempo tratado por eles como uma continuação de suas atividades

diárias, as quais, primeiramente, não se tinham referido em nenhum momento como tempo livre ou de lazer, mas, sim, como *o tempo depois da escola*.

Para esse tempo fora da escola, farei uso do conceito de *tempo livre* baseando-me no sociólogo francês Joffre Dumazedier. Para Dumazedier (1994), *tempo livre* é “um tempo que a sociedade, num determinado momento de suas forças produtivas, pode liberar para o sujeito social fora dos tempos socialmente marcados pela obrigação ou pelo compromisso” (p. 48), e esse tempo seria uma conquista dos sujeitos, um espaço de autonomia e aprendizagem. O momento de “caminhar sem rumo” (p. 49), o tempo de lazer e da imaginação. Esse é um tempo organizado da maneira deles. E sendo assim, aparecem diferentes maneiras de viver esse tempo.

Dexter: eu via com meus pais as vezes também. Meu pai adora Coragem também. E bob esponja também eu via. Mas eu gostava de assistir sozinho, era tipo o meu momento. Meu ritual. Chegava no quarto e via mais de noite, então, as vezes era pra eu ir dormir eu fingia que tava dormindo assim, ai eu ligava a TV e ficava assistindo. Desenho era minha vida. Eu amava muito...

É importante contextualizar a escolha teórica desse conceito através de Dumazedier (1994). Esse autor, assim como os Estudos Culturais Latino Americanos, foca seus estudos em compreender os usos, apropriações, relações e consequências das relações que os sujeitos estabelecem com a cultura. Elementos que Dumazedier (1994) vai identificar, na maioria das vezes, como presentes no tempo do “não trabalho”, o momento do tempo livre. Dumazedier (1994) também associa esse tempo livre como fora do espaço escolar de escola paralela, ou ainda, escola do tempo livre. Dessa forma seu conceito vai ao encontro à forma expressa pelos jovens desta pesquisa (o tempo fora da escola) e também, valoriza com essa denominação, a formação não escolar podendo dialogar com autores atuais, como Barbero (2002), que, como já citado, entende todos os espaços como espaços de aprendizagem e formação de sentidos.

Barbero, como um dos precursores dos Estudos Culturais Latino-Americanos está historicamente em um contexto similar ao de Dumazedier, um momento de uma mudança paradigmática da visão de cultura, motivada por momentos históricos de luta armada (guerras e ditaduras), transnacionalização e globalização e na expansão (popularização) dos conteúdos das mídias de massa.

Quando Barbero (2002) afirma que todos os lugares são passíveis de aprendizagem, ele valoriza diversas informações e relações contidas no cotidiano dos sujeitos, em qualquer condição social. Coloca o sujeito como centro de processos formativos, e suas experiências

cotidianas fazem parte da maneira como ele se relacionará com novos elementos que possam surgir em seu dia a dia. Estando eles nos espaços formais de aprendizagem ou em outros lugares por onde circulam (escola, trabalho, igreja, biblioteca, televisão, rádio, etc...). Dumazedier (1994), ao pensar em processos formativos no *tempo livre*, também se alinha às concepções dos estudos culturais, pensando em processos de aprendizagem e formação presentes no cotidiano.

Para contextualizar a obra de Dumazedier (1994) e buscando entender a evasão⁶⁷ escolar, no ano de 1988, o autor realizou uma pesquisa com 1199 jovens franceses, de idades entre 15 e 24 anos. Nesse estudo, o autor leva em consideração o calendário escolar da época, composto por 136 dias letivos e 200 dias de tempo livre (recessos, fins de semana, e férias escolares). O autor ainda salienta o uso de mídias como TV e Rádio nos momentos de tempo livre, mídias próprias do consumo nesse período histórico.

Como resultado dessa pesquisa, Dumazedier (1994) relata que os jovens identificam o *tempo livre* como um espaço no qual desenvolvem autonomia, atividades físicas, criatividade e trato social (seja com a família ou amigos) de maneira mais aprofundada e satisfatória do que na escola. Essa questão da facilidade de estreitar (aprofundar) relações fora do espaço escolar também apareceu durante as nossas oficinas. Um jovem relata a importância do tempo durante as ocupações estudantis de 2016 para construir amizades como as que vivia fora da escola, pelo tempo para conversas sobre individualidades:

Pesq: *Então assim, fora da sua...você vem para escola, você estuda, e fora desse horário você não vê muita gente, você só tem contato com as pessoas da sua família...?*

Virgil: *E com o pessoal daqui mesmo...*

Pesq: *Não, digo, antes da ocupação...*

Virgil: *Então...eu tinha amigos também que não eram daqui. Então, final semana a gente saía. Até mesmo na semana a noite saía, sempre tinha uma festa, uma social rolando, aí a gente dá um jeitinho de dar uma escapada depois da aula. E esse ano..., tipo eu nunca fui uma pessoa de me comunicar muito com assim, ter melhores amigos homens porque, eu não sei...ou é mulher, ou é*

⁶⁷ Com base em uma pesquisa anterior de 1973 (IFOP-Institut Français d'opinion Publique) que apontava que o número de estudantes que abandonavam a escola por falta de interesse e tédio era maior do que o número de estudantes que abandonavam por questões financeiras.

videogame ou é futebol...e eu...futebol e videogame eu não sei de nada, então é meio que, tipo... enfim. Esse ano criei um amigo, tipo, melhor amigo⁶⁸ [dentro da escola durante as ocupações]. E cara, a gente conversava sobre tudo. Uma hora ele chegava e falava “ah, já ouviu tal música? ”, e três horas depois a gente tava conversando sobre a música, sobre outra coisa, enfim. E outras amizades que eu passava a madrugada [ainda na ocupação], eu sou mais amigo do pessoal fora do colégio. Não mais amigos, mas são as amizades que eu confio mais. Aqui na escola são poucas pessoas. Não agora porque eu tô tipo tendo contato. Como a gente na ocupação 24h por dia, você tem um contato maior, você conhece mais a pessoa fora do horário dela. Porque na escola você pode fingir ser uma pessoa. Mas pô, passar 24h fingindo ser uma pessoa. Você começa a descobrir coisas que você não sabia de tal pessoa. Você começa a desabafar, precisar a desabafar porque aqui é muito cansativo, é estressante. E você vai criando amizades verdadeiras aqui. Então também me ajudou bastante.

Falar sobre suas individualidades para outrem, dentro do processo de construção de confiança em uma relação de amizade, apresenta nessa fala, o elemento que difere os amigos com quem pode contar, dividir problemas e trocar experiências, das relações construídas pela convivência dentro da escola. Ainda que, para Virgil, todos sejam seus amigos dentro da escola, nos poucos momentos de conversa fora das aulas, não seria possível conhecer alguém tão bem quanto “fora do horário dela”. O horário em que se é estudante dentro do tempo cronometrado da escola.

Para os jovens da pesquisa de Dumazedier (1994) – que não conheceram essa experiência de ocupação na escola, vivendo a escola somente do jeito oficial –, a escola seria responsável por ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, garantir um futuro profissional, melhorar sua comunicação e formar cidadãos responsáveis. O tempo da escola e o tempo livre seriam dois espaços distintos, cada qual com sua relevância para a formação dos jovens, segundo eles mesmos constataram. Em minha pesquisa, algumas falas podem dialogar com essa noção trazida pelo autor e outras não o fazem. A fala de Virgil mostra que há uma mistura e que não é possível dividir esse tempo da escola e tempo livre de forma tão estanque, como o denomina Dumazedier (1994). O autor fala, ainda, de outro contexto de juventude e de outro

⁶⁸ Amigo que, segundo Virgil, fez o jardim de infância com ele, e depois de 12 anos se reencontraram no período de ocupação.

contexto tanto da relação dos jovens com a tecnologia quanto do modo como a escola vive o tempo.

Importante lembrar que a maneira como lidamos e vemos o tempo está relacionada com o nosso tempo. Quando Dumazedier (1994) fez seu estudo não havia a internet com todas as demandas que ela traz hoje estreitando o tempo do trabalho e o do lazer num único e mesmo tempo. Portanto, mesmo sendo muito relevante pensar nesse tempo livre percebemos que atualmente o tempo livre é percebido em um contexto totalmente diferente do vivido por Dumazedier em seu estudo. Mesmo assim, o autor nos ajuda a pensar a respeito trazendo discussões que são relevantes para nossa reflexão.

Alguns jovens fizeram relações em suas falas sobre criatividade, elemento também comum ao tempo livre, segundo Dumazedier (1994), e desenhos animados. Para eles, o consumo dos desenhos favorecia a vontade de criar histórias, brincadeiras e outros personagens. Nos parece que essa ritualidade do tempo livre favorece a criação. Seria essa a relação que fazem os jovens?

***Pesq:** você falou me disse que quer ser designer, que tem alguma ligação com isso? Você quer ser designer pelo seu envolvimento com os desenhos?*

***Ikki:** Tem, talvez.... Eu acho que tem na questão do... tipo, quando eu era criança, eu gostava de tentar desenhar os ... os desenhos que eu gostava, desenhar aquilo no papel. Eu não conseguia muitas vezes, claro, mas eu ficava inspirado pra desenhar, e querer desenhar e misturava os personagens... fazia minha história.*

***Pesq:** você misturava os personagens?*

***Ikki:** Sim, eu pegava um personagem de uma história e falava: esse aqui combina com esse aqui, eles vão fazer um bom trabalho juntos. E aí eu criava minha história, e eu achava isso bem interessante. Eu fazia bastante isso. Com os brinquedos mesmo, com os bonecos. De vez em quando eu pegava um boneco super aleatório, um soldado, e ficava imaginando em um desenho e fazia minha própria história. As coisas aconteciam mais na minha cabeça, eu nem mexia as mãos as vezes, só ficava imaginando. É... mas tem esse negócio também quando vários desenhos..., eu queria interferir na história, pra mudar a história. Tipo Tom e Jerry, era um desenho que eu queria muito.... Todos episódios...*

Na fala de Ikki, podemos perceber a continuidade de atividades. Dos desenhos assistidos, passa-se para os bonecos e para criação de histórias que complementaríamos as vistas, ou ainda, novas histórias para suas brincadeiras. Tudo a partir de uma vontade de interferir no que foi visto. Vontade que aqui toma lugar de motivação para criações durante as brincadeiras em seu *tempo livre*. A pergunta que fiz sobre a vontade de formação em *designer* surgiu, pois, ao longo da conversa, Ikki sempre voltava nesse ponto de gostar de imaginar continuidade ou mudanças nas histórias. Essas misturas vividas por Ikki se parecem com o que traz Fernandes (2009), em sua pesquisa, quando fala das hibridações das criações pelas crianças. Parece que, nesse aspecto, crianças e jovens não se diferenciam muito. Ambos gostam de hibridar personagens e situações, e de criar novos mundos a partir do consumo que fazem.

***Ikki:** Acho que por conta disso, por conta de querer interferir no desenho, é... eu acho que eu comecei a jogar vídeo game. Porque eu via no desenho a possibilidade de fazer a minha história, sabe? Acho que tem uma ligação muito forte com isso. O desenho do Bem 10 por exemplo, eu via lá a história acontecendo e tal e penso, essa é minha história, porque não fez uma coisa diferente? Porque não resolver de outra...*

A vontade de criar, construída desde a infância, possivelmente traz alguma influência na carreira escolhida. Além de gostar de desenhar, o jovem falou sobre seu gosto por programação e informática e apontou que uma das possibilidades dentro da área de *designer* mais admiradas por ele é a de *designer de games*⁶⁹. Uma soma de atividades no seu tempo livre e em espaços formais de aprendizagem, encontrando um caminho comum em sua formação acadêmica. O espaço de aprendizagem, colocado por Dumazedier (1994), com os jovens, apresenta uma relação de continuidade quando se trata dos desenhos animados. Algo iniciado na infância, apresentando suas marcas em outras produções ou, ainda, sendo uma atividade comum no tempo livre do jovem.

Theodor W. Adorno (1982, 1995), foi um dos primeiros autores a trabalhar com o conceito de *tempo livre* e, sendo assim, cabe discutir, mesmo que brevemente, como sua perspectiva sobre o assunto atravessa o senso comum até os dias de hoje. Suas contribuições,

⁶⁹ Dado revelado em sala de aula.

anteriores as dos Estudos Culturais, para Barbero (2013, p. 280) apresentam um viés *ideologista*⁷⁰.

Para Adorno (1995) a expressão tempo livre tem origem no ócio. Dentro da estrutura social burguesa (como definida por Marx) surgiu então uma divisão do tempo dos sujeitos (trabalhadores), o tempo do trabalho, definido por ações de esforço, atenção e obrigação, e também o tempo do “não trabalho”, o tempo livre. O tempo do não trabalho seria então o extremo oposto das horas laboriosas, um momento sem esforço e sem foco. Um presente destinado ao trabalhador⁷¹ para descanso e relaxamento. Como o termo surgiu da ideia de ócio, carregava consigo ainda mais o valor de prêmio e conquista. O homem simples conquistou um privilégio que era comum aos abastados.

Adorno (1995) afirma que, por o tempo livre ser o momento do não esforço, os sujeitos dedicaram esse tempo para as coisas fúteis, principalmente para coisas prontas. Um momento para se consumir, sejam férias perfeitas, programas de rádio, cinema e televisão. Se o tempo livre é um prêmio, ele deve ser bom. A sociedade burguesa então, produz coisas para que os trabalhadores consumam, e para consumir seria necessário o dinheiro. Assim, temos mais um motivo para se trabalhar, mais e mais. Esta ideia apresenta uma desvalorização dos sujeitos no processo de escolha do que se irá fazer neste tempo. Tudo que preenche o tempo livre do trabalhador “é menor”, não possui valor cultural ou intelectual. Imagem simplista e preconceituosa que ainda se propaga nos dias de hoje.

Nessa pesquisa o tempo livre e a indústria cultural são olhadas numa perspectiva bem diferente daquela que considera que diversão e fantasia servem para iludir os sujeitos, como propôs Adorno. Este posicionamento padroniza os sujeitos, coloca-os em posição de vulnerabilidade diante da Indústria Cultural.

Não podemos negar que um dos propósitos da Indústria Cultural, com certeza, seja o lucro, e, para ter lucro, ela precisa atingir muitas pessoas, e essas pessoas precisam querer consumir seus produtos. Mas, é preciso lembrar que os sujeitos recebem essas produções de formas diferentes, que serão atravessadas pelas vivências individuais e coletivas de cada um, o que Barbero (2013) chama de *mediações*. Esse conceito surgiu na busca de compreender a relação dos sujeitos com os dispositivos hegemônicos de comunicação, percebendo o lugar

⁷⁰ Barbero (2013), seria uma visão sobre os meios de comunicação massificados, onde “a ideologia dominante penetra nos processos de comunicação” (p. 280).

⁷¹ Pensando no contexto histórico do autor que nasceu em 1903 e morreu em 1969. Ele estava falando do trabalhador de seu tempo.

estratégico que esta (a comunicação) ocupa a cada dia em nossa sociedade. Barbero (2013) mergulhou nos espaços populares (principalmente nos bairros) e nas manifestações (festas e tradições), para refletir sobre sociedade e cultura. Observou que a comunicação só se estabelece a partir da cultura, não ao contrário. Significa pensar que o sujeito, receptor dos meios de comunicação, fará leituras dessas mensagens a partir do que o constitui em sua identidade e cotidiano, ou seja, as *mediações*. Barbero (2013) identificou a potência dos bairros na constituição das identidades dos sujeitos, contrapondo, inclusive, a visão dominante do bairro como lugar do “não trabalho” (também referido por Adorno), desvalorizado em relação ao lugar e ao tempo de trabalho, como se esse espaço fosse apenas “dormitório” (p. 276) dos sujeitos.

Barbero identificou, como Dumazedier (1994), o espaço do “não trabalho” como um lugar de sociabilidades, criatividade e formação de identidades (individual e coletiva). Todos esses elementos se constituem como mediações para os sujeitos, e essas mediações populares tomariam lugar de “resistência intrínseca, espontânea, que o subalterno oporia ao hegemônico” (p. 268).

Acredito que, ainda hoje, muitas pessoas consideram os desenhos animados como um passatempo inútil, talvez influenciadas pelo posicionamento de Adorno. Para esse autor desenhos animados ou programas de TV destinados a grandes públicos seriam coisas fúteis, feitos para entreter e não para pensar. Sobre os desenhos ele afirma que:

Na medida em que os filmes de animação fazem mais do que habituar os sentidos ao novo ritmo, eles inculcam em todas as cabeças a antiga verdade de que a condição de vida nesta sociedade é o desgaste contínuo, o esmagamento de toda resistência individual. (ADORNO, 1995, p.65)

Esta afirmação, de que os desenhos visam “o esmagamento de toda resistência individual”, supõe, mais uma vez, que os sujeitos são passivos e vulneráveis, ideia que vem sendo desconstruída há tempos pelos Estudos Culturais e por pesquisas de recepção (sobre desenhos animados), como as apresentadas neste trabalho por Fernandes (2005; 2007; 2012), Salgado (2006; 2012) e Pilar (2005)⁷². Sobre a fantasia à qual Adorno se posiciona (como elemento do tempo livre) de maneira negativa, voltaremos a falar, mas agora, sobre o ponto de vista de Dumazedier (1994). Para ele a fantasia leva o sujeito ao mundo dos sonhos e da imaginação.

A prática de lazer pode estender este espaço imaginário da arte, sonho ou da “magia”. Permite viver alguns instantes desse espaço imaginário antes de reencontrar o espaço

⁷² Conforme citado no Capítulo 1 - 1.3 Sobre mídias, escola e desenhos animados.

real das redes sociais experimentadas ou escolhidas em nossa identidade social. (p. 50)

Dumazedier diz, ainda, que esse lugar do imaginário e do sonho (esse lugar que é tão comum no tempo livre), é um lugar ao qual o homem gosta de habitar, e por isso a criação de histórias fantásticas. E ainda, é um lugar ao qual o homem tem prazer em “perseguir ou retornar” (p. 50), movimento muito comum presente nas falas dos jovens em relação a desenhos na atualidade (retornar). Os desenhos animados para os jovens desta pesquisa ainda representam, também, esse o lugar de *magia*, principalmente como parte de uma memória da infância.

Ikki: *Eu comecei a ver menos, e os desenhos de hoje em dia eu não vejo tanta graça, sabe? Os desenhos que lançam hoje em dia.... os desenhos de antigamente eu falo: Ah, legal na época, mas hoje em dia eu não vejo mais com os mesmos olhos.*

Pesq: *Assistindo um desenho de antigamente, nenhum deles você pensou, Nossa...*

Ikki: *não tem mais aquela magia. Não tem mais aquilo... tinha algo diferente. A imaginação ia fluindo...*

Cosmo: *Aí, o Ikki perdeu a magia...*

Ikki: *é perdeu a magia... o desenho com o tempo vai perdendo a magia, pelo menos pra mim...*

A turma ri e alguns comentam sobre o fato.

Pesq: *o desenho perde a magia ou a sua leitura é diferente?*

Ikki: *Talvez a minha leitura seja diferente, pelas escolhas... é.... talvez a minha leitura seja diferente. O desenho animado vai continuar sendo o mesmo, mas o que eu vejo...*

Pesq: *vocês acham que o desenho animado é meio mágico assim?*

Ikki: *eu acho que é meio mágico*

Katara: *sim, lógico!*

Virgil: *Phirnas e Ferb é muito isso!*

Todos da turma concordam e comentam sobre alguns desenhos.

Ikki: *ele é importante no crescimento de qualquer criança.*

Cosmo: *é a substancia mágica.*

Ikki: *É! Ele proporciona... ele consegue fazer você sentir coisas através da tela quando você ainda é pequeno. Isso eu acho bem legal. Você vê lá coisas que você acha que nunca vai fazer na vida, mas você vê acontecendo no desenho e fala: nunca vou poder fazer isso. Como por exemplo o mau sempre perder, sabe? O bem sempre ganhar e o mau sempre perder. Então eu vou ser do bem, vou fazer a coisa certa. Acho que tem bastante disso no desenho.*

Virgil: *você espera todas as manhãs aquele final feliz.*

O desenho como lugar dos sonhos e da imaginação seria, então, o lugar seguro de todos os dias em meio à realidade do cotidiano? Os jovens falaram sobre essa magia do desenho de forma entusiasmada. Na continuidade da conversa, muitos afirmaram que o desenho ainda preserva muito dessa atmosfera nos dias de hoje. De todas as coisas faladas em relação ao desenho, o que mais chamou a atenção de um dos jovens foi o fato de o “mal sempre perder e o bem sempre ganhar”, embora ele diga que essas coisas só aconteçam nos desenhos⁷³. De alguma maneira, existiu o percurso entre o “imaginário e o real”, apontado por Dumazedier (1994, p. 50), e, dessas experiências com os desenhos, algo foi escolhido para sua “identidade social”.

O diálogo destacado também apresenta uma mudança na forma de consumir desenhos pelos jovens. O que aponta essa fala do jovem quando afirma que não vê mais os desenhos com os mesmos olhos? O que parece ter mudado na sua forma de consumir os desenhos? Quando o jovem diz que “o desenho com o tempo vai perdendo a magia, pelo menos pra mim” ou que “hoje em dia eu não vejo mais com os mesmos olhos”, apresenta um novo olhar sobre o mesmo objeto. Pensando nas *mediações* de Barbero, podemos observar as diferentes leituras realizadas em diferentes contextos, onde novas *experiências*⁷⁴ cotidianas transformaram seu olhar. Essa nova leitura também se alinha às percepções de Pilar (2005) – citadas anteriormente – a autora

⁷³ É importante relativizar nesta afirmação que o jovem da fala (Ikki) tem preferências por desenhos de super-heróis, onde o lugar do “bem e do mal” ainda permanecem muito definidos. Lugar este que vem sendo reconfigurado nos desenhos gradativamente a alguns anos. Esta mudança do lugar do bem e do mal (mocinho e bandido) aparece na fala de crianças na pesquisa de Fernandes (2005, 2007, 2012).

⁷⁴ Seguindo o conceito de Benjamin.

percebeu um amadurecimento da leitura de desenhos animados (tendo-os como textos sincréticos⁷⁵) entre crianças de diferentes fchas etárias (5 e 6 anos e 10 e 11 anos).

Em toda nossa trajetória sobre o tempo livre, podemos observar, primeiramente, o lugar de destaque dos desenhos animados dentro das atividades desse momento do dia, principalmente, durante a infância. Pensando nesse momento como um lugar de aprendizagens dentro das reflexões de Dumazedier (1994) e Barbero (2013) é possível desconstruir o senso comum e compreender a relevância das construções (sociais e culturais) estabelecidas nesse lugar e seus desdobramentos em diferentes fases da vida.

3.2 “Não existe tempo quando você é criança” – diferentes relações com o tempo.

A frase que abre este subitem traz a fala de Fiona, quando afirma que o tempo não existe quando você é criança. Com essa frase simples e singela a jovem nos conta que o tempo é criado pelo mundo adulto, pela rotina do trabalho e das obrigações que você escolhe e que na infância essa rotina é vivida de outra forma. Com o tempo escolhido, surge, também, a “falta de tempo”. Só sente falta do tempo quem tem consciência da existência dele. A falta de tempo surge também na fala dos alunos ou como um ritmo paralelo dos mais velhos, quando ainda são crianças, ou como um dos fatores que reduziram seu contato com os desenhos ou outras atividades de lazer. A falta de tempo é ainda utilizada para falar do momento atual que vivem. Mas afinal, o que seria essa falta de tempo? Excesso de atividades? Uma relação mais responsável sobre o seu tempo? Uma sensação causada pelo excesso de informações pelas mídias nos dias de hoje? Na conversa com os jovens que trago a seguir sobre como assistiam aos desenhos surgem ideias relativas ao tempo e seus consumos.

Pesq: *você assistia [desenhos] sozinha? Acompanhada?*

Katara: *é, eu só via sozinha mesmo, porque minha irmã tava sempre ocupada estudando porque ela é mais velha e tal... é isso.*

Pesq: *E você Jimmy, assistia mais desenhos sozinho...?*

Jimmy: *Assisti, mas... Eu tenho duas irmãs mais velhas, assistia sozinho porque elas já tinham passado essa fase, talvez. Quer dizer, não sei se tem fase*

⁷⁵ Capítulo 1, página 24.

mas sei lá... elas já tinham parado um pouco. Também os horários não batiam. Assistia mais de manhã e elas estavam do colégio, sei lá...

Essas falas, ainda que se refiram à infância, são colocadas pelo jovem em seu novo/outro olhar sobre aquele momento. De qualquer forma, esta é a percepção, de que, no mundo adulto, o tempo é algo destinado às obrigações. Os horários que não batem apontam uma agenda cheia de obrigações. Essa ideia de que o ver está associado a fases da vida, também chama a atenção. Que tempo vivido é esse que permite que assistam desenhos numa época e não os permite mais em outra? Essa percepção já apareceu também em pesquisas sobre infância e desenhos animados, como na pesquisa de Fernandes (2012), alguns de seus sujeitos falam sobre como como os adultos trabalham “24 horas por dia”⁷⁶ e que estes só teriam tempo de ver desenho nas férias. Será que eles passaram da fase de assistir a desenhos no ponto de vista das crianças e também dos jovens? Ou ainda, como diz Fernandes, quando as crianças dizem que os adultos que assistem a desenhos parecem crianças. Isso parece-nos trazer a concepção de que assistir a desenhos seria uma atividade que exige tempo (suficiente para se aprofundar na atmosfera de um desenho), algo que só as crianças possuem. Nessa análise, Fernandes (2012) fala sobre a relação com o “saber” construído neste contexto:

Percebe-se que a maior presença dos meios de comunicação, especialmente a TV, na vida das crianças favorece a construção de outros saberes que não os tradicionalmente instituídos na relação entre crianças e adultos. O fato de as crianças saberem coisas que os adultos não sabem descentra o papel do adulto e também impõem a ele desafios de que para entender os desenhos é preciso ser também um pouco criança. (p.126)

Fernandes reforça, com essa colocação, o lugar do lazer como lugar de aprendizagem e sua pesquisa, mesmo tendo se realizada nos anos 2000, pode dialogar com o estudo de Dumazedier (realizado na década de 1980). Fernandes (2009, 2012) apresenta também a relação com a TV, que é um espaço fora da escola, e, ainda, apresenta os desenhos animados como lugar de autonomia até mesmo do mundo adulto (os pais). O que nos resta, dentro do contexto desta pesquisa com jovens e neste estudo sobre o tempo, é perceber que para ser um pouco criança é preciso se desvencilhar do relógio como fala uma jovem de minha pesquisa.

Fiona: Eu não pensava muito em tempo quando eu era criança. Porque não existe tempo quando você é criança. Você não fica pensando, você não vê a hora, você não cronometra. Você não racionaliza.

⁷⁶ Fala de Thiago, aluno de uma escola particular. Fala contida no livro: As Crianças e os Desenhos Animados: mediações nas produções de sentidos, 2012, página 120.

Scooby: É sempre a mãe que fala – Ah, vem comer...

Fiona: É sempre a mãe que tá avisando, você não racionaliza as atividades, eu acho, você não sistematiza sabe? É justamente o meio adulto, a escola, as instituições sociais que fazem você ir criando essa coisa... né? De dividir as atividades, de ter obrigação. Quando você é criança você é livre. Você faz o que você quiser, quando você quiser. Eu acordava de madrugada pra ver desenho, pra ver filme. Eu não tinha esse senso de tempo.

Pela fala da jovem, o tempo quando se é criança é o tempo dado pelo adulto quando diz que está “na hora disso” ou “na hora daquilo”. Falar que não tinha “esse senso de tempo” nos remete a alguns questionamentos: como essa racionalização do tempo chega com a juventude? Como ela ocorre e quais são seus desdobramentos? Embora, talvez, possamos perceber pela própria fala dos jovens que essa percepção consciente do tempo é uma construção social, pautada pelas instituições como a escola e a família, assim como apontou a jovem na fala anterior. E ainda, mesmo que ela diga que “quando você é criança você é livre” em relação ao tempo, sua fala já aponta um controle externo do tempo, ou seja, uma liberdade limitada.

Outro ponto presente nessa fala é que, mais uma vez, pensar no tempo é algo comum ao mundo adulto. Racionalizar o tempo é se tornar adulto. Perceber-se dentro das horas do dia e tentar resolver as demandas dentro deste tempo é o processo no qual a escola, nesse momento específico da vida, exerce grande influência. Alguns vão organizar seu tempo diante das necessidades movidas por fatores internos ou externos. Outros irão perceber o “tempo adulto” e irão transgredi-lo sempre que for conveniente.

Virgil: Eu estudo tipo, agora por dia, na ocupação, eu tô meio ausentando da ocupação, mas pra eu dar aquela, aquele gás na UERJ então eu tô estudando assim: tem dias que eu estudo três horas, tem dias que estudo quatro horas. Tem dias que, eu acho que eu estudo 6 horas, mas tem aquele tempo em que você dá aquela olhada. Vou ao banheiro e depois “Opa! Caí na cama. Opa! Cadê a comida? ”. Então...

A fala do jovem, embora confusa, apresenta uma tentativa de organização de seu tempo para buscando “dar conta” de todas as atividades importantes para ele. O que a fala não revela são características cotidianas de Virgil no espaço escolar. Com boas notas e frequência de visitante, Virgil é famoso entre professores e estudantes pelo desempenho escolar acima da média. Sua presença em sala é comemorada por todos de forma amigável e divertida (até mesmo

nas redes sociais). Durante as oficinas ficou claro para o grupo que suas tardes (onde ele deveria estar na escola) eram preenchidas com desenhos animados, cuidados com os irmãos mais novos e muitos cochilos. Apesar disto, ele esteve presente em todas as oficinas e, também, presente de forma intensa, no período de ocupação da escola durante a greve das escolas e universidades federais no fim do ano de 2016. Fica claro que ele dedica seu tempo ao que identifica como mais importante ou motivador para si. Passou para arquitetura em duas grandes universidades do Rio de Janeiro, com sua organização temporal diferente dos demais colegas de turma.

Para Schwertner e Fischer (2012), o movimento de transgressão do “tempo adulto”, seria algo comum a essa geração. Para as autoras, ao pensar nas temporalidades juvenis, não podemos nos desapegar da realidade em que vivem. Schwertner e Fischer refletem sobre o “tempo presente”, afirmando que este presente está regido “cotidianamente por incertezas e mudanças constantes, os jovens são submetidos a uma exigência de alta performance, de um amplo dinamismo; defrontam-se eles com uma ordem de imediatismo” (Schwertner e Fischer 2012, p. 402). Na fala do jovem, fica claro que ele não persegue uma rotina “adulta”, destina seu tempo para as importâncias do presente ou de um futuro próximo.

A falta de tempo como elemento que limita atividades, apareceu na fala de alguns sujeitos trazendo curiosidade ao grupo e também momentos de identificação coletiva.

***Pesq:** Vocês ainda assistem desenho hoje em dia?*

***Scooby:** Não.*

***Kira:** Quando você assistia?*

***Ash:** Acho importante você estar nessa oficina.*

***Cosmo:** nem o filme da turma da Mônica que tinha atores de verdade?*

***Pesq:** Por que você não assiste mais desenhos animados?*

***Scooby:** Porque eu não tenho tempo mesmo.*

***Pesq:** Você estuda muito?*

***Scooby:** estou fazendo outras coisas ou prioridades.*

***Pesq:** Você assiste televisão?*

***Scooby:** Também não*

Pesq: Também não, você assiste Youtube?

Scooby: No Youtube é mais música.

Pesq: Você não assiste nem os canais dos vlogueiros, essas coisas você não assiste?

Katara: Série?

Scooby: Série é só nas férias que eu assisto

Cosmo: Só seriado brasileiro.

Scooby: Só, também não sou de assistir série, eu assisto mais filmes.

Pesq: Você escuta música?

Scooby: Sim, e desenho só quando eu era pequeno que eu falei na oficina e era aqueles desenhos que passavam no Bom dia e cia e foi basicamente isso, era basicamente esses que eu assistia, e quando passa são os que eu assisto de vez em quando com o meu irmão.

Ash: você tem um irmão, né?

Pesq: Seu irmão tem quantos anos?

Scooby: Tem 11 anos, mas ele também não assiste muito, mas antes ele assistia.

Pesq: Você gosta mais de ler, de ouvir música, o que você mais gosta de fazer?

Scooby: Ler também eu não estou lendo muito.

A turma ri e fala sobre a falta de tempo de Scooby.

Pesq: Mas, se você tivesse uma semana, em que você falasse assim: "Não estou fazendo nada"?

Scooby: Eu iria assistir um filme e iria escutar música, porque música eu escuto fazendo outras coisas.

Pesq: É música você consegue produzir outras coisas, você não fica olhando.

Virgil: *Eu assisto música vendo TV.*

Os jovens falam de não ter tempo e de ter que escolher prioridades. Essa seria uma das formas pelas quais começam a construir essa noção de tempo? Quando crianças são os adultos que escolhem as prioridades da vida deles. Podemos pensar que, ao poderem escolher quais são as suas prioridades, já demonstram que percebem como está sendo essa passagem para o mundo adulto. O tempo e os usos que fazem com ele marcam esse momento. José Machado Pais (2010), ao falar das transições no que o autor define como *cursos da vida*, coloca os sujeitos em posição ativa e consciente do processo⁷⁷.

Pesq: *Você tem tempo livre hoje?*

Fiona: *Agora que a gente tá em greve eu tenho tempo livre, rs. Mesmo estudando... por isso até que eu estudo. Pra preencher meu tempo com o estudo. Mas eu coloco limites, claro! Eu faço atividade física. Mas quando eu tava na escola, quando a gente tava tendo aulas normais, eu sentia que eu não tinha assim.... é muito sufocante...*

Em poucos anos, deixa-se a infância, onde o tempo não importa, e entra-se em uma corrida contra ele. O que mudou então? O que faz essa geração correr tanto contra o relógio? Para estudantes de ensino médio vestibulandos, em uma escola com aulas de segunda à sábado, 13 disciplinas e uma grade horária que conta com aulas no contraturno, o tempo nunca sobra. O ano de 2016, então, foi uma grande luta para dar conta das exigências da escola e as horas extras de estudo para o vestibular. Estudar, ainda que não apareça claramente nas falas durante as oficinas, é o principal motivo das olheiras e cansaço segundo as falas dos estudantes no dia a dia de sala de aula. Fazer mais de uma atividade ao mesmo tempo, como disseram alguns jovens com os quais pesquisei, poderia assim ser uma possibilidade para fazer coisas simples, como ouvir música, que se torna tão valiosa pela necessidade de ter algo que não se parece uma obrigação nesses dias tão corridos. No cenário de hoje, passar de ano na escola e passar no vestibular ao mesmo tempo (para os jovens que almejam e/ou possuem melhor estrutura familiar e escolar) é mais que uma necessidade, é quase que uma obrigação.

⁷⁷ Veremos este conceito e reflexões no capítulo seguinte.

3.3 Tempo, as telas e a escola – relações surgidas

Pesq: Além da escola você acha assim que tudo no entorno, celular apitando toda hora. As informações chegando mais rápidas, isso também gera uma diminuição do tempo?

Fiona: Acho que sim, porque a gente não fica o tanto tempo no celular assim direto. Mas a gente fica um pouquinho aqui, um pouquinho ali... de pouquinho em pouquinho, a gente poderia estar fazendo outras coisas. É uma coisa que ocupa. E a gente fala que não tem tempo mas a gente tem tempo pra pegar o celular e ver a mensagem quando toca. Então eu acho que tem a ver com a velocidade das informações. É muito fácil você ver qualquer informação na internet, você falar com qualquer pessoa. Então fica tudo muito rápido.

Para o celular, o tempo acaba surgindo mesmo em meio às diversas atividades do dia. Manter os *canais sempre abertos* é uma prática comum, e, por vezes, até automática de muitas pessoas, principalmente para os jovens. Nesse ponto durante, fala dos jovens o que me chamou atenção foi o fato de que, estes elementos (celulares e redes de comunicação), só foram apontados como possível provocador de falta de tempo quando fiz essa pergunta diretamente. As atividades diárias como escola, cursos e deveres de casa é que foram citados como os preenchedores do dia. Surgiram, assim, duas possibilidades para o fato (sem que uma exclua a outra): ou eles não percebem os canais abertos como produtores de um tempo acelerado – pois enxergam estes muito mais como espaços de diversão e sociabilidade –, ou ainda, por falta de experiências com outras vivências com o tempo, não percebem a existências dessa diferença como acontece com outras gerações. Estar conectado para essa geração sempre fez parte do cotidiano.

Pensar no tempo na contemporaneidade é pensar bastante em como a tecnologia influência nas nossas práticas cotidianas. Barbero (2008) diz que vivemos um novo regime cultural baseado na tecnicidade e que “a experiência com o audiovisual transtornada pela revolução digital (...) marca a construção de novas temporalidades ligadas a compreensão da informação” (p. 70). Barbero ainda afirma que todas essas transformações na relação com o tempo trabalham sempre o presente, o “aqui e agora”, que nos faz pensar na importância do que se faz naquele instante da vida e, até mesmo, a necessidade de se publicizar tudo o que é feito, o tempo todo, por meio das mídias. Barbero fala ainda que esse movimento desvaloriza o

passado e naturaliza o instantâneo, e logo, podemos começar a refletir sobre as urgências dos jovens vestibulandos colocadas anteriormente.

Outro autor que dialoga muito com essa questão é Couldry (2015), que fala da velocidade conquistada pela tecnologia, a facilidade de comunicação a distância, a facilidade ao acesso e armazenamento de informações. Porém deixa claro haver uma via de mão dupla, quando diz que “a velocidade apenas nos afeta quando ela nos demanda ajustes” (p. 67). Servimo-nos muito bem dela até que sua demanda nos modifica ou nos exige uma mudança. Ela passa muitas vezes despercebida no cotidiano corrido, sem ao menos pensarmos muito sobre essas mudanças. Os resultados desse movimento estariam, talvez, em alguns dos grandes males da modernidade como a ansiedade e a depressão.

Como característica desse movimento de aceleração, Couldry (2015) aponta três práticas comuns: *o arquivamento*, *a manutenção dos canais abertos* e *a manutenção das coisas juntas*. O primeiro aconteceria pela facilidade de arquivamento que as tecnologias permitem, sendo um exemplo prático disso, a quantidade de fotografias que tiramos nos dias de hoje. A facilidade acaba por gerar uma produção ainda maior de imagens. A segunda prática, manter os canais abertos, nos faz pensar imediatamente nos nossos celulares e na grande quantidade de aplicativos para comunicação com os diversos grupos sociais de nosso cotidiano. Para além dos aplicativos, ainda existem as redes sociais e o tradicional e-mail.

A última característica apontada por Couldry (2015) é a *manutenção de todas as coisas juntas*. Esta seria uma derivação da facilidade de arquivamento e comunicação. Manter todas as coisas juntas abarcaria habilidades de fazer muitas coisas ao mesmo tempo, da mesma forma que os jovens apontaram em suas falas como estudar e ouvir música, ou ainda, realizar atividades que permitam que outras coisas sejam feitas ao mesmo tempo e até mesmo desenvolver essa habilidade, ainda que pareça para pessoas de fora de provável improdutividade. Couldry diz que essa prática é a que mais gera expectativa e pressão nas pessoas, sejam adultos, crianças ou jovens, pois o tempo todo estamos analisando o passado e o futuro para avaliarmos a manutenção desse movimento.

Nesse mundo tão corrido, nos resta, enquanto profissionais da Educação, o que aprendemos com o tempo. Como é o tempo na escola? Existe espaço para o tempo livre? Este levantamento, ainda que registre uma realidade muito pequena no cenário das escolas públicas brasileiras já apresenta a importância do lugar do tempo livre na formação de crianças e jovens.

Por outro lado, as falas de falta de tempo apresentam uma outra relação com as horas no dia a dia dos sujeitos desta pesquisa.

Dentro de todo conceito (tempo livre) desenhado por Dumazedier (1994), sua definição, abrangência e suas observações sobre o tema no cotidiano de jovens estudantes, não só percebemos um aporte teórico importante para se pensar no tempo fora do espaço escolar, como também refletimos sobre o tempo livre nos dias de hoje nesse contexto de consumo vivido pelos jovens de hoje.

A pesquisa realizada por Dumazedier (1994), ainda que se distancie da que realizo, no viés do tempo e do espaço (França – 1988 e Brasil – 2016), se aproxima em muitos pontos e nos contempla com informações de extrema relevância. Ambas as pesquisas falam de espaços não formais de aprendizagem entre jovens. Dumazedier fala da relevância das mídias nesse espaço, enquanto a pesquisa que realizo, já faz um recorte específico sobre os desenhos dentro do consumo de produtos midiáticos.

Falar sobre *tempo livre*, em 2016, é falar sobre um tempo em que a tela cabe no bolso, o uso de mídias não se restringe ao tempo fora da escola. Segundo⁷⁸ a Empresa Brasil de Comunicação (EBC), uma criança ou jovem, entre 4 e 17 anos, passa uma média de 5h e 35 minutos por dia em frente à televisão. Hoje poder-se-ia dizer que essas horas são maiores em frente ao celular do que em frente à TV, fato que as empresas de comunicação nem sempre admitem. O que geraria uma média de 1.947 horas por ano, quase o dobro apresentado na pesquisa de Dumazedier (1994). Sem contar que, para além do uso de televisões, temos os celulares e *tablets*, nas mais diferentes telas, o que gera um uso quase que contínuo de mídias. Trata-se de uma época em que o tempo é quase todo vivido nas telas e parece que até mesmo o tempo livre parece ser tempo vivido em grande parte com as telas.

Enquanto a escola proíbe celulares e espera que os estudantes façam uma atividade por vez, eles já vivem uma realidade de estarem habituados a lidar com muitas situações ao mesmo tempo. Precisamos refletir sobre como lidar com diferentes relações temporais dentro da escola.

Sposito (2003) apresenta reflexões importantes sobre o que ela nomeia como “Uma perspectiva não escolar sobre o estudo sociológico da escola”. Para a autora pensar em escola hoje é perceber a autonomia dos universos juvenis e como estes interferem e modificam o espaço escolar e a relação dos jovens com este lugar. Dentro desta perspectiva, Sposito (2003)

⁷⁸ Pesquisa realizada entre 2004 e 2014, publicada em 2015. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acesso em: 12 de jan. 2017.

apresenta a importância de se pensar e pesquisar os lugares externos, presentes no cotidiano dos estudantes, para compreender estas mudanças, os jovens e pensar em possibilidades a partir destas observações.

Trata-se de pensar a escola, quer como unidade analítica quer como objeto empírico de investigação, em seus elementos não escolares. Ao se apoiar nos estudos sociológicos sobre a formação dos atores coletivos – a sociologia da ação coletiva e dos movimentos sociais – como na investigação sobre os sujeitos no ciclo de vida – a sociologia da juventude e das relações entre as gerações – a análise dos fenômenos educativos e escolares não se inscreve em um registro único das sociologias especiais. Trata-se, assim, de um domínio teórico – a sociologia – que tenta compreender como ocorre a reprodução social e os processos de socialização na sociedade contemporânea (p. 222).

Assim, todas as questões percebidas pela pesquisa que aqui trago, no contexto das temporalidades, apresentam este lugar externo a escola do qual fala Sposito (2003). Lugar esse que proporciona diferentes elementos que integram os modos com os quais os estudantes interagem e interpretam a escola. Neste contexto, a forma de lidar com o tempo, se perceber e se colocar, baseado em suas relações com as mídias – e aqui especificamente com os desenhos animados – trazem importantes questões para se pensar na escola nos dias de hoje. A autora ainda nos traz uma importante questão sobre a escola e os espaços externos a ela, e também, o que ela representa no cotidiano dos jovens. Ela diz que:

Na ausência de experiências mediadoras entre o mundo da casa e o universo impessoal da esfera pública, a escola passa a ser o único território de interações contínuas para adolescentes e jovens, ainda sob uma certa proteção do mundo adulto, mesmo que este último apareça como distanciado e, também, em crise. (p. 222)

E é preciso estar consciente dos choques de temporalidades entre alunos e professores, e a própria estrutura escolar. Possibilitar experiências diferentes para permitir as diversas formas de lidar com o tempo em um mundo onde a informação está cada vez mais acessível traz um desafio nada pequeno para a escola. É essa instituição que ainda guarda o lugar da sociabilidade, pois é o lugar onde, dentro do cotidiano dos estudantes, é possível conviver com muitas pessoas e aprender coletivamente e com as diferenças. A escola é o lugar da pausa e da concentração. Ainda que também seja o espaço da exigência e de uma constante corrida contra o tempo. Como aliviar pressões e lidar melhor com o tempo dentro da escola? Essa resposta todos nós ainda buscamos.

4 CONSTRUÇÕES COM O TEMPO NO CONSUMO DE DESENHOS ANIMADOS

Esse capítulo contempla a segunda parte das análises de campo desta pesquisa. O olhar sobre o tempo nesse capítulo encontrou a *permanência*, ou ainda, a persistência, como no quadro de Salvador Dalí⁷⁹, a famosa tela de relógios derretidos, que criam uma sensação de um tempo elástico e maleável. O tempo que escorre como água, mas ao mesmo tempo repousa e preenche os espaços. O que ficou ao longo dos anos, o que se repete, o que se tornou parte da forma em que os jovens interagem com outros espaços. Os conceitos e ideias chaves desse capítulo são *cursos da vida, ritualidades, memória e coleções*.

Dentre os temas desse capítulo, destaco a memória. Em todas as etapas desta pesquisa, os sujeitos transitaram pelo passado e o presente em suas falas e, até mesmo, no questionário respondido em um primeiro momento. Buscamos, então, o suporte teórico de Walter Benjamin para pensar a memória através da fala. Assim, interpretamos os relatos dos jovens como *narrativas* e, através das mesmas, chegamos a todas as percepções apresentadas nesse trabalho.

4.1 Ver desenho (...) *era tipo o meu momento. Meu ritual – as ritualidades do ver*

Um aspecto que nos chamou a atenção nas falas dos jovens é que, em muitos momentos, eles dizem que assistem a desenhos com a mesma ritualidade da infância, ou como um lugar de retorno, dizendo que estão reassistindo a um desenho antigo ou que foram ao cinema em grupo para assistir a um remake.

Falar sobre assistir a desenhos para esses jovens era explicar, na maior parte do tempo: quando, como e ao que assistiam. No que se refere ao quando, falou-se de infância e dias atuais, e também em que parte do dia isso acontecia. Sobre ao que assistiam, havia quase que uma uniformidade (por conta da idade em comum e da convivência), a variação surgiu principalmente pela idade que foi modificando preferências. A forma de assistirem aos desenhos é que será o tema desse tópico. Não que tenha nos despertado maior atenção, pois todos os três pontos são refletidos e desenvolvidos o tempo todo durante esse estudo. Porém existem elementos interessantes dentro da forma de assistir a desenhos para os sujeitos desta

⁷⁹ A persistência da memória (1931)

pesquisa, que despertaram curiosidades específicas, e que foram respondidas apresentando características relevantes sobre a relação dos sujeitos com a mídia dentro dos Estudos Culturais Latino-Americanos. Falarei aqui do conceito *ritualidades*, tendo como base as reflexões de Jesús Martín-Barbero.

Esse conceito surge nessa pesquisa pelas falas dos próprios jovens. Eles mesmos utilizaram a palavra “rituais” para descrever algumas formas de assistirem a desenhos, como apareceu em uma das primeiras falas, trazida aqui no título desse subitem, ao falar que o assistir ao desenho “*era tipo o meu momento. Meu ritual*”, isso nos fez buscar a reflexão sobre as ritualidades.

Para entendermos o conceito de ritualidade, precisamos compreender o caminho percorrido por Barbero (2004) para explicá-lo. O autor começa refletindo sobre o lugar da comunicação dentro da cultura na contemporaneidade. Retoma suas reflexões sobre mediações⁸⁰ e diz que, dentro do contexto atual tecnológico, é necessário pensar em *mediações comunicativas da cultura*. O autor entende que as mídias constituem, na atualidade, um grande espaço das mediações dos sujeitos. Ela é “um espaço-chave de condensação e interseção da produção e do consumo cultural, ao mesmo tempo que catalisa hoje algumas das mais intensas redes de poder” (BARBERO, 2004, p. 229).

Para compreender esse processo, Barbero (2004) descreve os processos constituintes das mediações comunicativas, no que ele chama de *mapa*, Figura 4, discorrendo sobre dois eixos: diacrônico e sincrônico. No primeiro, estariam as Matrizes Culturais e os Formatos Industriais, no segundo, estariam as Lógicas de Produção e as Competências de Recepção ou Consumo. Entre os pontos apresentados em cada eixo, uma série de relações estabelecidas pelos sujeitos.

⁸⁰ São mediações todos os elementos que constituem experiências e aprendizagens dos sujeitos. Sendo esse conjunto de apropriações responsável pela forma em que o sujeito interpreta o mundo ao seu redor.

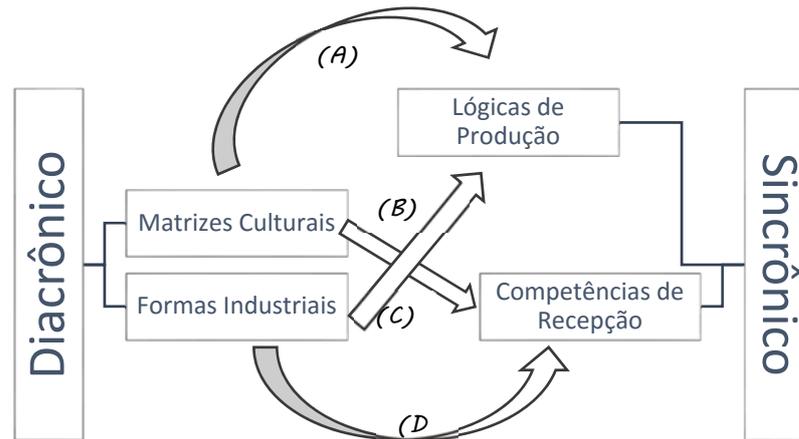


Figura 4 - Mapa das Matrizes Culturais

Essas relações complexas seriam: (A) a institucionalidade, (B) a socialidade, (C) a tecnicidade (D) a ritualidade. Em linhas gerais, a *institucionalidade* estaria ligada ao Estado e a valores presentes na sociedade – em suma, às instituições da sociedade – escola, família, igreja, etc. A *socialidade* são as relações cotidianas dos sujeitos com seus pares dentro da coletividade e a construção de sua identidade nesse processo de construção do convívio social. A *tecnicidade* contemplaria os instrumentos e as formas de organização de saberes e práticas relacionadas a essas tecnologias, entre outros. A ritualidade, como conceito-chave dessa análise, que será o foco deste texto, refere-se aos rituais vividos no consumo. Barbero (2004) afirma que essas quatro relações descritas permeiam a construção das mediações comunicativas dos sujeitos na cultura. Entendê-las torna-se cada vez mais importante dentro de uma realidade globalizada de intensas trocas comunicativas e de mudanças intensas e constantes produzidas pelas relações entre tecnologia e sociedade.

Este subtópico foca especificamente na reflexão sobre uma das características apontadas por Barbero: a *ritualidade*. Falaremos agora das ritualidades presentes na prática de se assistir a desenhos animados relatadas pelos jovens.

Ritualidades, segundo Barbero (2004), são o que existe dentro da comunicação em “permanente reconstrução” (p. 231) simbólica. É um lugar ambíguo de “repetição e inovação” (p. 231). Ao mesmo tempo que estamos ligados a certas práticas cotidianas, sempre aptos para nos acrescer de novas práticas e nos desligarmos de outras. Quando penso nessa ideia, lembro-me logo do meu caderno da escola. Sempre busquei formas de organizar as matérias (os tópicos, exercícios, etc.). Tentava manter um padrão, mas a cada nova professora (ou professor), e suas

formas de organizar o quadro, um novo padrão mais interessante de organização surgia. Eu me apropriava dele e descartava o antigo. Assim seriam as ritualidades, aquilo que possuí “*forma e ritmo*” (p.231).

Virgil: Eu ainda continuo assistindo muito desenho. Por exemplo, coragem o cão covarde eu assistia porque minha mãe me atrapalhava antes de dormir vendo. Ela acordava cedo pra ver e por isso eu assistia automaticamente. Eu acordava cedo pra ver muitos desenhos, tipo Dora aventureira

Pesq: Você acordava cedo pra ver?

Virgil: Só Dora Aventureira. Diego também, quando eu acordava cedo, tipo 7 horas da manhã eu sabia que estava passando Diego (Go Diego go) e assistia. Muitos desenhos. Meu desenho favorito até hoje é o Phineas e Ferb. Minha prima quando tá vendo desenho, se tiver passando Phineas e Ferb ela deixa no canal porque ela sabe que eu gosto de assistir.

Ainda na infância, foram construídos rituais para assistir. A hora que acordavam, os programas aos quais assistiam. Se preferiam assistir, de tarde ou na hora de dormir. Barbero fala que ritualidade é como uma âncora da memória, e como âncora, ela te mantém seguro em um lugar escolhido, mas também possibilita mobilidade, à medida que você tem controle sobre ela. Dentro da fala do jovem acima, além de discorrer sobre os seus rituais, podemos perceber que outras pessoas os reconhecem, como no caso da prima que o conhece tão bem que é capaz de prever que ele pode querer assistir ao que estava passando na TV. Sobre essas ações previsíveis, Barbero fala sobre como a ritualidade imprime regras ao jogo de significação das coisas, criando, assim, uma *gramaticalidade* como um lugar de expressão, e uma *gramática de ação* que seriam as formas de ler, ouvir e ver o mundo.

Um ponto interessante das relações de ritualidades com os desenhos animados dos jovens desta pesquisa foi perceber que práticas antigas vividas por eles permanecem nos dias atuais. Ancoras jogadas há tempos ainda estão no mesmo lugar, com poucas e pequenas variações.

*Virgil: tem desenhos que se eu assisto, tipo KND, eu sinto aquela nostalgia, mas Bob Esponja não, porque eu **assisto todo dia quando meus irmãos estão vendo. Todo dia eu vejo.** E é o mesmo episódio e a gente fala a fala, e eu falo o que vai acontecer e eles ficam brigando comigo porque eles*

sabem o que vai acontecer, mas não querem falar junto em sequência. Cara, Toy Story, o meu primo ele é muito viciado, ele errou uma fala, ele falou o sinônimo. Ele gritou e parou o filme e falou que não ia mais ver porque ele errou a fala. Eu falei – caraca, meu deus!

Pesq: *Isso ele hoje, atualmente?*

Virgil: *É, ele é mais velho do que eu meses e ele errou e ficou estressado. Ele é muito estressado.*

Pesq: *então pelo que vocês falaram vocês continuam com coisas da infância hoje. Tipo: eu assistia o filme cantando e eu continuo assistindo o filme cantando?*

Todos: *sim!*

Pesq: *vocês acham que o ritual de assistir a desenhos animados, pra vocês continua o mesmo?*

Katara: *pra mim é assim, mais em filme. A Bela adormecida que nossa, eu assisti muito. Eu assim hoje, eu assisto sempre quando dá e canto né? Sei todas as falas, entendeu. E assim, desenho eu acho que é menos porque quando eu assistia desenho eu sentava, ligava a TV e via o que estava passando, por mais que fosse TV a cabo. Eu não sento pra assistir aquele episódio.*

Pesq: *então o seu ritual rola mais quando você pode controlar?*

Katara: *É!*

Virgil: *pra mim é o contrário. Tem gente que consegue ver um desenho, tipo eu vou lá e assisto aquele desenho. Eu não consigo, não sinto aquela magia. Se eu tô sentado e tipo como se fosse o destino tá passando, aí eu falo – caraca! Aí eu sento e vem aquela magia aquele sentimento todo, nostalgia. Eu não consigo ver no computador mesmo que eu queira, eu não curto. Netflix também, eu tenho, eu vejo Netflix na TV e pra mim é como se eu estivesse passando na TV. **Eu tenho que estar numa TV, pra mim a TV é muito diferente, tem uma outra magia.** (Grifo da autora).*

Ainda hoje, rituais da infância se repetem, e essa repetição é, também, característica da ritualidade. Hoje, num contexto em que podem assistir aos desenhos em qualquer tela,

relacionar a TV a uma magia diferente também pode ser associado a um ritual com o qual se habituaram e que continuam a repetir. Aprenderam e cresceram vendo desenhos na TV e, por mais que possam assistir em outros locais, atualmente, a TV ainda continua sendo, para eles, o local mais apreciado para ver os desenhos. Nesse caso repetir se estende não só a uma ação, como também, a uma maneira de domínio sobre o que é feito. Saber cada detalhe, marcar profundamente o fato, lembrar e saber de memória. Sobre perder o controle sobre o ritual Barbero (2004) fala que:

As ritualidades remetem então, de um lado, aos diferentes usos sociais das mídias, por exemplo o barroquismo expressivo dos modos populares de ver cinema em oposição à sobriedade e à seriedade do intelectual ao qual qualquer ruído distraí de sua contemplação cinematográfica, ou o consumo produtivo que alguns jovens fazem do computador oposto ao uso marcadamente lúdico-evasivo da grande maioria. De outro lado **as ritualidades remetem aos múltiplos trajetos de leitura ligados às condições sociais de gosto**, marcados pelos níveis e qualidades da educação, pelos haveres e saberes constituídos em memória étnica, de classe ou gênero, e pelos hábitos familiares de convivência com a cultura letrada, a oral ou audiovisual, que carregam as experiências do ver sobre o ler, ou vice-versa. (p. 233) – Grifo da autora.

O que entendemos com isso é que as mediações⁸¹ fazem parte da construção das ritualidades, e serão elementos constitutivos das mediações comunicativas. As leituras feitas a partir de ritualidades estabelecidas podem demarcar o lugar no qual se escolhe ver/ler situações da vida cotidiana, e esse seria o primeiro passo para interpretações de mundo.

Com os desenhos animados, o lugar escolhido se manteve quase intacto. Grande parte dos jovens apontaram a televisão como lugar para assistir a desenhos, ainda que apresentem, hoje, um distanciamento da mesma, por preferências a computadores ou por desgosto do conteúdo propagando pelos canais de TV.

***Pesq:** Vocês preferem televisão?*

***Cosmo:** Acho que o Ash não.*

***Katara:** Pra assistir filme ou desenho?*

***Ash:** Um canal de desenhos eu acho legal. Preferir televisão? Acho televisão uma parada muito ruim.*

***Pesq:** Não, pra assistir especificamente desenhos?*

Todos falam que para desenho sim.

⁸¹ Mediações socioculturais: escola, trabalho, igreja, família, bairro – (Barbero, 2004, p. 230).

Katara: Porque tem aquele momento de você sentar no sofá.

Virgil: Exatamente.

Ash: Nisso tem o nostálgico, sentar pra ver TV. Tipo eu não sei o que eu vou assistir. Porque quando eu era pequeno eu não tinha a menor ideia dos horários dos desenhos. Você vai assistindo. Mas você não controla.

Pesq: É, mesmo que você soubesse que naquele horário passava Três Espiãs, no dia seguinte trocava e começava a passar Jack Chan e você ficava perdido de novo.

Cosmo: Naquela época tinham comerciais dentro do próprio canal de televisão pra avisar os horários dos desenhos. Hoje em dia não tem mais isso porque é só apertar o botãozinho do controle...

O que podemos acrescentar/enfatizar sobre o conceito, através de tudo que foi levantado sobre ritualidades, é a marca da ritualidade na memória. A fala do jovem sobre “o nostálgico sentar para ver TV” já indica sua relação com essa ritualidade do ver associada à TV no ponto de vista deles. E ela aparece bem demarcada nas narrativas desses sujeitos. O vínculo com a televisão, que para os jovens da pesquisa, ainda se mantém como lugar preferido para o consumo dos desenhos. Por outro lado, para todos os outros consumos de “conteúdos televisivos”, a televisão perde seu lugar para outras plataformas. Alguns dos jovens disseram que quase não assistem à televisão. Outros disseram que não a ligam há meses. Eles afirmam preferir assistir a filmes, a desenhos e a conteúdos jornalísticos pelo computador, pela objetividade dos conteúdos e facilidade de adequação de horários.

Pensando nas novas gerações que estão construindo suas primeiras relações e ritualidades com as mídias em plataformas *on-demand* (*tablets*, computadores, celulares – internet e Netflix), onde estaria o lugar da televisão, não como um suporte, mas como produtora de conteúdo? Ainda há espaços de ritualidade no consumo da TV?

4.2 Tô crescendo, preciso parar “Sempre tive fases de ver desenho...”

Dentro das relações estabelecidas entre os jovens e os desenhos animados, percebemos, durante as oficinas, que os sujeitos apontavam estilos diferentes para demarcar mudanças etárias. Em diferentes momentos, os desenhos eram trazidos por eles para demarcar estágios da

infância, pré-adolescência e a mudança de consumo dos desenhos para as séries de TV com personagens reais à medida que se sentiam mais maduros – ou queriam mostrar mais maturidade – também foi observada.

***Katara:** é muito legal! E é isso. Tipo, eu sempre tive fases de ver desenho sabe? Quando criança eu via Coragem e tal, aí eu fui crescendo e comecei a ver os animes do Bomerangue, Newzimban, Super Gatinhas, é... que mais, tem o Pokémon que eu acho que todo mundo já viu né?*

Perceber-se dentro do tempo, utilizando recursos midiáticos, leva-nos ao diálogo com o que fala Barbero (2004; 2008), sobre o lugar da cultura nos dias de hoje. Para Barbero, a *mediação tecnológica* da comunicação deixou de ser um instrumento e passou a ser parte estrutural, e, assim, nossa forma de pensar, interpretar e interagir com o mundo sofre uma intensa mudança. Se ontem um telefone servia para somente falar com outra pessoa, hoje, representa sua maior ferramenta de interação com o mundo. Da mesma forma, as relações dos sujeitos com a mídia representam e marcam suas relações com o mundo. Quando a jovem aponta que há fases de ver um desenho ou outro, ela aponta que o consumo muda com o passar do tempo, com o cotidiano do jovem e suas mudanças de interesse. Isso pode ser claramente percebido nas falas seguintes:

***Dexter:** Conforme eu fui ficando mais velho eu fui assistindo menos, mas eu ainda gostava, acho que com uns 12 assim anos eu parei de assistir. Eu via mais aquelas séries: Jack e Josh, essas coisas. Então, mais...*

***Pesq:** Você sabe porque você parou de assistir, ou porque você começou a preferir as séries? Você vê alguma relação?*

***Dexter:** É... não sei se eu fui, eu achava que tinha que parar de assistir. Tipo, ah, tô crescendo, preciso parar. Mas eu nunca perdi o carinho pelo desenho. Assim eu, não pensava: ah, é coisa de criança, mas acho que foi coisa natural. Eu vejo hoje e revendo. Bob Esponja eu gosto pra caraca. Tem outra visão, você pensa: ah! São adultos que estão pro traz da produção do desenho. Por que que eles escolheram botar um episódio daquela maneira pras crianças.*

Em pesquisas com infância, como as apontadas anteriormente Fernandes (2003) e Salgado (2005), já mostravam que crianças já percebiam distinção dos desenhos para crianças

mais novas e crianças mais velhas. Em algumas aulas abertas, ministradas por mim para o curso de Pedagogia da Unirio, fui perguntada pelos alunos se realmente existe essa diferença. Talvez seja importante comentar sobre esse fato para quem não acompanha as produções atuais. Essa diferença de fato existe. Os canais de TV fechada, destinados à programação infanto-juvenil, são segmentados com um público-alvo bem específico. Sem falar nas produções em DVD destinadas aos primeiros anos da infância. Na fala de Dexter, “*tô crescendo, preciso parar*”, podemos observar uma consciência sobre seu tempo de ser criança e uma vontade de ser jovem. Negando algo que era comum em seu cotidiano infantil, ele busca afirmar-se em sua nova condição de ser jovem.

Para contextualizarmos esse movimento, Lowenfeld (1970), em seu livro “Desenvolvimento da Capacidade Criadora”, fala sobre o desenvolvimento da percepção, que está relacionado diretamente com o desenvolvimento dos sentidos, trazendo, também, desdobramentos nas expressões artísticas das crianças. À medida que uma criança adiciona um novo componente em seu desenho, percepções como, por exemplo: nuvens brancas e não azuis, como são comumente representadas em alguns desenhos durante a infância; inserção de mais elementos no desenho de uma pessoa (dedos, nariz, orelhas) – todas essas mudanças representam modificações das percepções de mundo aos olhos das crianças. Conforme se desenvolvem, tanto motora quanto perceptivamente, buscam representá-las da melhor maneira possível. Essa mudança de percepção também fica clara na pesquisa de Pilar (2005) que apresentou diferentes leituras sobre o mesmo desenho por crianças de idades diferentes.

As mudanças colocadas pelos jovens aqui pesquisados são explicadas por Pais (2010) como os *courses de vida*. Para o autor, as fases da vida, que antes eram mais demarcadas pelos *ritos de passagem*, agora são mais difíceis de demarcar pela ausência dos mesmos. Essa constatação traz consigo alguns questionamentos que trago para reflexão. Fora juridicamente, como Pais mesmo aponta, qual seria a necessidade real em estabelecer linhas etárias demarcadoras de momentos diferentes da vida? O que mais acontece nos dias de hoje é o transito por essas fases, quando é necessário ou conveniente no que diz respeito ao bem-estar e à identidade dos sujeitos. As fases da vida, ainda que fossem demarcadas por ritos, na individualidade dos sujeitos, de fato representavam alguma mudança?

Os *courses de vida*, sobre os quais fala Pais (2010), colocam o sujeito em uma posição mais ativa do processo de resignificação nas diferentes fases da vida, ainda que existam muitos fatores sociais para que as mudanças – na forma de se perceber e se colocar em sociedade –

ocorram. As conversas adiante com os jovens vão apontando um pouco do que pensam a respeito do parar de ver desenhos e como percebem as mudanças nas suas escolhas:

***Pesq:** O que vocês acham sobre isso, parar de assistir a desenhos? É uma coisa natural? Vocês já foram zoados porque assistiam esses desenhos? Parar de assistir é natural ou é algo imposto pela sociedade?*

***Clover:** Eu acho que é um pouco dos dois. Acho que é meio natural. Você vai procurando coisas mais da realidade, saindo do mundo meio que imaginário. E também tem a pressão da sociedade. Ah, que esse negócio é de criança..., mas isso também nunca falaram pra mim. Eu assisti até bastante tempo da minha vida.*

Para Carrano (2011), pensar em fases da vida é pensar nas diferentes relações que o sujeito desenvolve com diferentes grupos da sociedade. Dialogando com Bourdieu (1983)⁸², Carrano diz que “somos sempre o jovem ou o velho de alguém” (p. 10). Dentro desse pensamento, podemos refletir não só sobre como somos vistos pelas pessoas que nos cercam, bem como de que modo queremos ser vistos. É comum que crianças queiram-se desvencilhar de coisas que as configuram como mais novas. O mesmo acontece com os jovens. Estariam, aqui, alguns dos motivos ou pressões para algumas mudanças das formas de agir como as trazidas pelos jovens anteriormente. Em contrapartida, existem adultos que buscam parecer mais jovens, na aparência e na forma de agir. Essas transições nas fases da vida estariam vinculadas ao que Carrano (2011) chama de *acordos societários*. Esses acordos seriam normas culturais e acordos intersubjetivos estabelecidos pela sociedade. Assim, o que é característico de cada fase da vida fica socialmente aceito e determinado.

Carrano (2011), concorda com Pais ao afirmar que na sociedade atual, principalmente na urbana, está cada vez mais difícil estabelecer os limites das fases da vida. Elementos que antes determinavam a passagem da juventude para vida adulta, como por exemplo, arrumar um emprego e sair da casa dos pais acontecem cada vez mais tardiamente, por questões de desemprego, prolongamento dos estudos e, ainda, pela dificuldade de conseguir manter uma casa com o salário em início de carreira. O autor ainda aponta outro fator, como ter filhos, acontecendo precocemente com muitos jovens. O que antigamente também era visto como demarcação de vida adulta.

⁸² BOURDIEU, P. A. A juventude é apenas uma palavra. In: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

O que acontece nos dias atuais é que muitos jovens assumem responsabilidades sem sair da casa dos pais, por questões financeiras, de comodidade ou necessidade, e ainda, por mais que alguns se tornem pais precocemente, isso não significa tomar para si as responsabilidades esperadas para fase adulta. Tudo é muito relativo.

Nesse processo de fases da vida, Carrano fala das trajetórias não lineares individuais e coletivas dos indivíduos. Um processo de individualização (ideia que vai ao encontro do que disse Pais (2010) sobre o sujeito mais ativo no curso de vida) marcado por acontecimentos pessoais e coletivos, e as escolhas feitas ao longo do processo.

Voltando para as relações dos jovens com os desenhos animados, resta-nos refletir sobre tudo que foi levantado nos estudos de Pais (2010) e Carrano (2011) sobre as fases da vida como cursos ou trajetórias. Nos dias de hoje, são processos cada vez mais subjetivos, e os jovens buscam cada vez mais sua autonomia dentro dessa construção (como já falamos dentro do conceito de juventude). Se outrora não cabia ao jovem em transição para a vida adulta assistir a desenhos animados, hoje essa prática faz parte do cotidiano de muitos. Nesta pesquisa, uma parte dos jovens indicou que assistir a desenhos faz parte de seu cotidiano; já a outra parte, ainda que alguns digam não assistir, o fazem esporadicamente em ritos variáveis. É o caso desses jovens que trago adiante:

Ash: é porque eu sinto que isso continua tão vivo em mim que eu não tenho uma sensação nostálgica.

Pesq: como você não parou de assistir a desenhos, pra você é uma linha continua?

Ash: é, eu ainda me sinto livre pra poder assistir um desenho quando eu quero. Não tenho essa sensação nostálgica de – ah quando eu era pequeno eu fazia essas coisas, que legal eu assistia desenho...

Cosmo: porque a gente faz isso até hoje, rs, é uma parte do dia...

Ash: é eu faço isso até hoje, assim, se eu achar um desenho que parece legal eu vou assistir, tá ligado? Se eu quiser ver um desenho, eu vou assistir.

A prática de ver desenhos, mesmo estando ligada à sua infância, não é algo que foi abandonado por uma parte dos jovens. Além de marcar fases da vida, o desenho atravessa, de algum modo, todas as etapas vividas até aqui, continua sendo prática de alguns deles atualmente. No entanto, há em comum, entre esses que assistem e os que pararam de assistir, a

associação entre desenho e infância, até mesmo quando falam “faço isso até hoje” estão indicando que sabem que não é esperado deles que assistam, mas que eles rompem com esse consumo.

4.3 ‘Esses mangás são o tesouro da minha vida’ - Entre narrativas e coleções: o lugar da Memória

O primeiro narrador verdadeiro é e continua sendo o narrador de contos de fadas. Esse conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico. (BENJAMIN, 1994, p. 215)

Falar sobre um longo período da vida é buscar na memória suas histórias para contar. Para os sujeitos desta pesquisa, esse período é quase que toda vida a que se têm recordações. Da infância até os dias atuais, o que você tem a falar sobre os desenhos animados? Foi através das *narrativas* dos jovens que construímos essas análises, percorremos o caminho e a extensão de suas memórias. Foi falando de suas *coleções* que percebi a profundidade das relações estabelecidas com os desenhos animados ao longo do tempo através das memórias deles.

Benjamin (1994) disse que o primeiro narrador foi aquele de *conto de fadas*. Sobre esse fato, podemos refletir sobre o que seria o narrador, o que narra e sobre quais caminhos em comum podemos encontrar entre as definições de Benjamin e as relações dos jovens desta pesquisa com os desenhos.

Para Benjamin (1994), narrar é acima de tudo transmitir experiências. O que o narrador conta está atravessado de experiências pessoais e coletivas. Histórias que escutou e que o marcaram e, assim, tornam-se parte dele também. A narrativa conversa com o ouvinte, permite que esse a complete a partir de sua vivência. Ela abre lacunas para quem ouve, não explicando muito as entrelinhas.

A marca dessas histórias nos indivíduos (ouvintes ou narradores) pode ser de uma *experiência*⁸³. Experiência esta que, por sua vez, demanda um tempo e uma apreciação que é cada vez mais difícil se estabelecer com a velocidade da vida contemporânea.

Como já falado em um capítulo anterior⁸⁴, partimos da premissa que a relação estabelecida entre os jovens durante a infância, com os desenhos animados seria de fato uma

⁸³ Esse conceito foi apresentado anteriormente dialogado com Benjamin (1994) e Larrosa (2002).

⁸⁴ Muito além dos traços de um desenho - Cultura, identidade, consumo e experiência.

experiência. Dessa forma, essa vivência marcou de maneira relevante os sujeitos expectadores de desenhos na infância. Afinal, como já relatado pelos jovens desta pesquisa, a infância é o lugar do tempo livre e de assistir a desenhos animados (filmes ou series de TV) era uma das práticas mais comuns desse momento do dia. Eles assistiam, reassistiam e criavam formas de interagir com o que viam, criando brincadeira, histórias que davam continuidade aos desenhos vistos, criavam personagens inspirados nos desenhos, entre outras coisas. De certa forma, todos esses desdobramentos são formas de completar as lacunas da história, como disse Benjamin, a partir da vivência do ouvinte.

Pesq: *Você inventava brincadeiras com os desenhos?*

Virgil: *Sim um monte. Eu e meu primo brincávamos muito de KND a Turma do Bairro, eu era o número dois, o gordinho. Eu amava aquele gordinho (risos de todos). Tipo o Mac Donald teve aquele brinde (do KND), caraca! Quando ganhei aquilo eu fiquei muito emocionado.*

Durante os encontros, muito se falou sobre brincadeiras inspiradas nos desenhos. Os desenhos vistos eram inspiração para brincar de ser algum personagem, onde se criava para além do que se tinha visto. Como reflexo disso, percebemos uma preferência por brinquedos que permitissem ser o personagem como cartas de RPG⁸⁵, Relógios Morfadores⁸⁶ e fantasias (de super-heróis e princesas). Na produção de desenhos, inspiração para criação de outros personagens ou cópias dos desenhos favoritos.

Ash: *É! Então tem esse lado que talvez as vezes, você não tem o desenho, talvez seja bom, pra sei lá, você ir fazer outra coisa, tá ligado? Ao invés de ficar, pra não virar retardado que nem eu (risos). É... eu tenho muitas histórias com o desenho, muitas mesmo, assim... Tipo, o primeiro filme que eu vi no cinema foi um desenho animado. Foi o filme das Meninas Superpoderosas, inclusive tava passando no cinema.*

Pesq: *Eu vi!*

Ash: *você viu no cinema?*

Pesq: *Sim!*

⁸⁵ *Role-Playing Game* – Jogo de interpretação de personagens.

⁸⁶ Da série de TV Power Rangers.

Ash: Eu saí no meio do filme porque em a cena em que o Macaco Louco pega professor Antônio e que tá cheio de macacos e eu fiquei muito assustado, muito assustado e comecei a chorar e pedi pra sair do filme. Era o filme das Meninas Superpoderosas. Depois eu criei um personagem que era a super galinha.

Pesq: era uma superpoderosa galinha?

Ash: Não, era uma galinha que na verdade era masculina. Porque eu imaginei o personagem sendo um homem. Só que era uma galinha e não era galo. E eu criei assim, uma vez de brincadeira. E nisso eu comecei a criar vários personagens, várias histórias. Só que eu não era só uma história. Eu botava temporada e episódio que eles apareciam, só que não tinha o episódio, não tinha nada, só tinha a ideia o personagem a temporada e o episódio. Tipo, tinha uma linearidade assim, mas não tinha a história. Só aconteciam as coisas.

[...]

Ikki: Acho que por conta disso, por conta de querer interferir no desenho, é... eu acho que eu comecei a jogar vídeo game. Porque eu via no desenho a possibilidade de fazer a minha história, sabe? Acho que tem uma ligação muito forte com isso. O desenho do Bem 10 por exemplo, eu via lá a história acontecendo e tal e penso, essa é minha história, porque não fez uma coisa diferente? Porque não resolver de outra...

Contar histórias da infância é narrar memórias. No contexto das oficinas realizadas, cada fala era propagada ao grupo, ativavam-se memórias individuais e coletivas. Voltando ao trecho do texto de Benjamin, em que o autor fala que os primeiros narradores eram os de contos de fada, podemos refletir sobre a herança desses contos nos desenhos, alguns sendo até mesmo releituras de contos tradicionais. Benjamin diz que uma das características da narrativa é a “moral da história” (contida na narrativa falada e escrita) e que essa característica a diferencia de outros estilos de histórias, como os romances que teriam como característica a busca do “sentido da vida”. Esse elemento, “a moral da história”, sem dúvida alguma, ainda tem muito espaço nas produções de animações em todas as suas instâncias. O desenho animado seria quase que uma versão moderna do contador de *contos de fada*. Quando um dos jovens diz que “via no desenho a possibilidade de fazer a minha história”, mostra claramente essa relação do consumo do desenho com seu desejo de ser narrador, vendo, no desenho, uma possibilidade de

contar de si mesmo em diálogo com o que viu. A percepção sobre esse fato aparece na fala dos jovens, às vezes pensando sobre a criança que fora um dia, as coisas apreendidas no tempo da infância como parte da aprendizagem de todos. Aparece também pensando nas novas gerações.

Raito: Se você pensar que muitas crianças veem desenho eu acho que é inevitável que elas façam alguma parte da formação delas. Você tem desenhos que trazem umas ideias feministas como o das Meninas Super Poderosas acho que tipo, vai ter uma tendência a entender mais e compactuar mais com esse movimento. Eu acho, né. Eu tenho a impressão, na verdade. Então acho que sim, vai ter bastante diferença do que se for um desenho só para você rir, sem nenhuma ideia por trás, é uma coisa. Se for um desenho mais fundamentado, se tiver mais coisas por trás, então vai ter uma outra influência.

Benjamin (1994) diz que “o conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje às crianças, que o mais aconselhável é *enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância*” (p. 215 – grifo da autora). Como aponta o jovem Raito, o desenho forma também modos de pensamento, fazendo parte da formação das crianças. Quando o jovem fala das ideias feministas contidas em alguns desenhos, considero que está dizendo que os desenhos trazem questões e reflexões antenadas com a época. Em contextos contemporâneos, espero que o enfretamento apontado por Benjamin vá além dos mitos clássicos e que alcance nossos monstros reais do cotidiano.

Aventurando-se na origem da narrativa e da memória, Benjamin chega à *Mnemosyne*, a deusa da reminiscência, musa da poesia épica dos povos gregos. Da reminiscência⁸⁷ vem a memória, sendo esta cabível ao narrador que constrói seu repertório como uma rede, onde as histórias apresentam alguma conexão umas com as outras, ainda que sejam histórias diferentes. Pois todas atravessaram primeiramente a mesma pessoa, o narrador. As histórias narradas fazem parte de uma grande coleção de memórias que vão sendo acionadas a partir do contato com outras pessoas. O narrador precisa de um público, e para este escolhe (ou são escolhidas pelo contexto) narrativas, como quem escolhe em uma grande coleção de livros, o que teremos para aquele dia. Esse foi o principal motivo para escolher como dinâmica para as atividades de campo o diálogo em grupo, pela ativação de memórias individuais e coletivas.

⁸⁷ “representa uma zona de indiferenciação criadora com relação às várias formas épicas (como a grande prosa representa uma zona de indiferenciação criadora com relação às diversas formas métricas), sua forma mais antiga, a epopéia propriamente dita, contém em si, por uma espécie de indiferenciação, a narrativa e o romance. (Benjamin 1994, p. 211)

Pesq: Pergunta a vocês, geral, os desenhos antigos eram melhores que os desenhos novos?

Virgil: Eu não diria melhores.

Scooby: A gente viveu aquela época...

Pesq: Vocês acham então que o lance que você tem com os desenhos antigos é porque eles marcaram muito a infância de vocês?

Raito: Você se envolve muito com o desenho quando você é criança, por exemplo as pessoas que estão vendo os desenhos da atualidade vão se amarrar neles e quando eles tiverem com a nossa idade e forem fazer uma pesquisa de mestrado com a professora, vão falar dos desenhos que eles estão vendo agora, vai ser o que vai marcar eles. O que marcou a gente foi Bob Esponja, Meninas Super Poderosas...

Ash: Mas eu acho assim, a gente também, a gente viu muitos desenhos que , a gente começa a ver desenho com 5 anos no Cartoon ou no Bom dia & cia., ai vai até os 10, 12, 14, 17 anos (risos), **então a gente viu muito desenho e a gente acaba lembrando só dos bons**, acho que por isso tenho a impressão que os desenhos novos são ruins por que a gente tá contando só os desenhos do momento em que a gente parou de assistir que não teve muitos na verdade, os mais marcantes que a gente pensa, tipo, o que mais pensa é o Hora de Aventura que é o que vem primeiro na cabeça que é o que tá sendo mais marcante, assim.

Para além das histórias escolhidas dentre as diversas na coleção de memórias dos jovens desta pesquisa, muito se falou sobre brinquedos, fitas de VHS e DVD's, fantasias e os mais diversos jogos. Qual seria o lugar desses objetos na memória desses sujeitos? Para entendermos essas possíveis relações precisamos entender o lugar das coleções na memória.

Pesq: Vocês tinham coleções de filmes em desenhos?

L: Sim, eu tinha dos Power Rangers, Yu-Gi-oh, mas tinha muito mais de desenhos da Disney e ainda tenho, e eles ocupavam uma caixa do tamanho proporcional a uma mesa de escola até a metade cheia de filmes da Disney que eu dei tudo para o meu primo, **a missão mais difícil da minha vida foi desfazer desses filmes.**

Por que se desfazer de algo pode ser tão difícil? Em um texto de Benjamin (2006), de nome “O Colecionador” – do livro “Passagens”, o autor falar sobre o ato de colecionar e todas as coisas envolvidas nessa ação em seus muitos aspectos. Para ele, colecionar é retirar o objeto de sua função essencial, é criar uma relação extremamente íntima com que é guardado. Um brinquedo vira objeto de decoração, uma camisa vira uma obra de arte e é emoldurada. Uma caixa com bonequinhos de plástico vira um tesouro, guardado no fundo de um armário. Quando um fato cotidiano se transforma em uma narrativa, ele tem sua função natural modificada. Colecionar é recordar. Em que momento da infância os brinquedos perdem sua função e passam a ser relíquias? Das narrativas dos jovens, pude perceber uma grande dificuldade de se desfazer de seus utensílios de infância: brinquedos, filmes e fantasias. Em todas as falas, umas mais doloridas outras mais desapegadas, desfazer-se de seus pertences sempre foi um movimento externo e não uma iniciativa pessoal.

***Pesq:** E a maioria dos seus brinquedos tinham relação com o que?*

***L:** Tinha um monte de brinquedos do Power Rangers, Dragon Ball, Rei Leão eram mais bonecos, até porque as armas tivemos que jogar fora o que levou a ficar só os bonecos e eles ficavam guardados, porque já não brincávamos mais, deixando-os embaixo da cama dentro do saco gigante. Tinha moça que trabalhava lá em casa e tinha um filho e minha mãe fez com que a gente desse para o filho dela os brinquedos que ele quisesse, foi lá sentou e escolheu o que ele queria enquanto eu e meus irmãos ficamos de pé só olhando em agonia ele escolher alguns de nossos bonecos preferidos, mas esses dois episódios da minha vida foram os únicos em, que tive que me desfazer de algum brinquedo.*

***Clover:** Da minha infância eu não guardei nada porque sempre me mudei muito e minha mãe sempre me fazia jogar tudo fora, por isso tenho pouca coisa a se comparar com que eu tinha antigamente.*

***Pesq:** Quais são os brinquedos que você ainda guarda e qual o motivo?*

***Clover:** Que eu ainda guardo praticamente, nenhum. Eu tive uma camisa da Liga da Justiça que ganhei de uma tia e guardei ela uma vida inteira, mas um dia minha mãe veio me dizer que tinha jogado a camisa fora. Não servia em mim, mas isso já fazia muito tempo, mas eu gostava de olhar pra ela por que lá*

tinha o Superman, o Flash, tinha toda a Liga da Justiça eu amava demais aquela camisa, foi a coisa que eu guardei a minha vida inteira.

Para Benjamin (2006) “apropriar-se de um objeto é torná-lo sagrado e torná-lo temível para qualquer outra pessoa, é torná-lo participante de si mesmo” (p. 244). Por essa razão, é tão doloroso desfazer-se dos brinquedos de infância e, às vezes, é até pior saber que eles podem-se tornar parte de outras pessoas. Outra característica do colecionador é valorizar a história dos objetos. Na verdade, é a história contida em cada objeto que tem o valor apreciado por colecionadores.

L: É bizarro esse apego que a gente cria com esses objetos, eu quando tinha uns 10 ou 11 anos comecei a colecionar mangás que é uma coleção gigante tenho mais de 500 mangás e esses mangás são o tesouro da minha vida, se minha casa chegar a pegar fogo e eu poder salvar algo seria a minha coleção de mangás, porque aquilo já faz tão parte de mim que eu não consigo me desfazer, provavelmente eu nem vou ler aqueles mangás de novo mesmo que eu já tenha lido todos eu não vou reler, só algumas vezes que eu pego um ou outro para ler.

Alguns dos jovens desta pesquisa mantêm grandes coleções, como a citada por esse jovem dos mangás, mas também outras, como de revistas e carrinhos. Outros guardam pequenas caixas como tesouros escondidos, e alguns ainda possuem alguns objetos que são usados para decorar seus quartos, alguns com a função de amuletos.

Fiona: Eu gosto muito de brindes de ovo de pascoa, aí eu tenho o Sullivan⁸⁸ como se fosse uma “luminariazinha”. Mas um monte de brinquedo eu acho que doei tudo, né.

Pesq: Mas o Sullivan você não joga fora...

Fiona: Barbies?

Pesq: Sullivan. Que é o seu brinquedo.

Fiona: Não é brinquedo, é uma luminária a bateria. Mas é, eu gosto.

Virgil: É um objeto de decoração.

⁸⁸ Monstro azul da animação da Disney-Pixar “Monstros S.A.”.

Fiona: Às vezes eu tô estudando e eu vejo, não sei, tem uma carga afetiva que me deixa mais relaxada as vezes quando eu vejo, sabe. Eu gosto.

Ainda que poucos objetos não representem a ideia de uma coleção (por não se tratar de um conjunto numeroso), são objetos guardados, possuidores de uma história e que receberam novas utilidades, um novo lugar no cotidiano de cada um dos sujeitos aqui pesquisados. E, assim como narrativas, marcam ou marcaram, suas vidas. Ativam memórias, representa-as. Como disse um dos jovens, “a gente viu muito desenho e a gente acaba lembrando só dos bons”, esse é o lugar dá memória. É o que marca, o que fica como experiência, é o que merece ser narrado. Porque de alguma forma algo dentro de nós foi modificado através daquela história.

Algumas coleções e Objetos

1- A coleção do Scooby



Figura 5 - Cartas de RPG (inspiradas em um desenho animado).



Figura 6 - DVD's da Pixar



Figura 7 - DVD, camisa e mini game



Figura 8 - DVD's e brinquedos

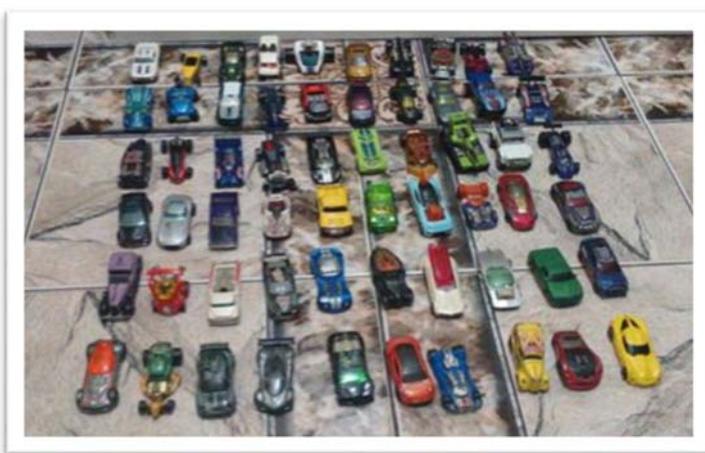


Figura 9 – Carrinhos

2- A coleção de L

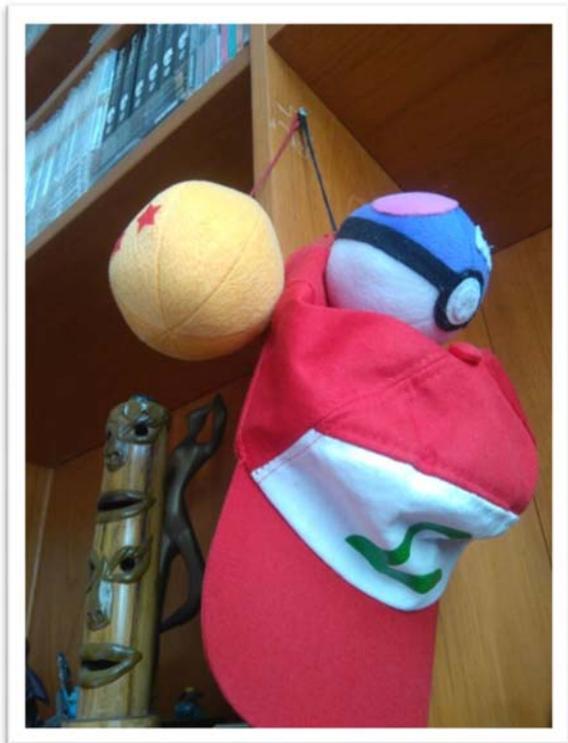


Figura 10 - Brinquedos de desenhos animados



Figura 11 - Jogos de vídeo game e DVD's

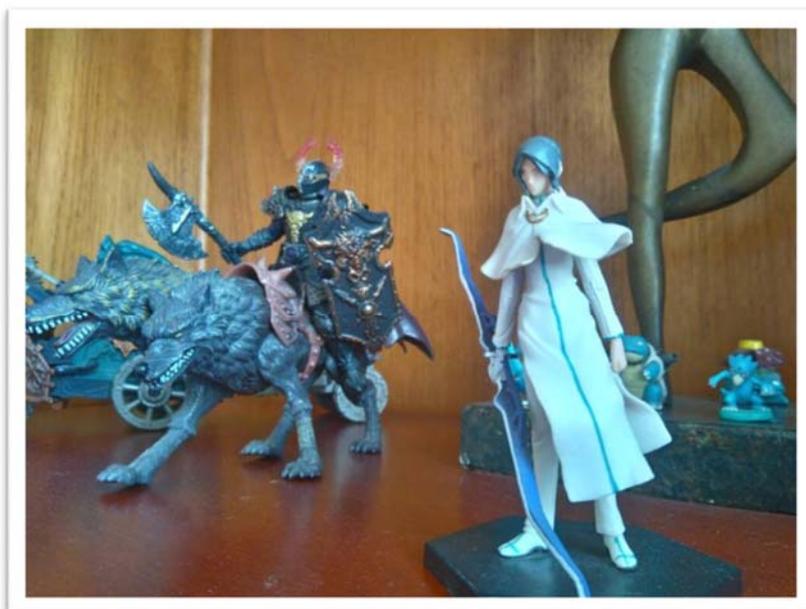


Figura 12 - Figure Actions de desenhos animados



Figura 13 - Mangás e Quadrinhos

3- A coleção de Kira



Figura 14 - Kira e seu irmão com a coleção de cartas de RPG (inspiradas em um desenho animado)

4- *A coleção de Ash*



Figura 15 - Coleção de bonecos

5- A “coleção” de Fiona.



Figura 16 - Sullivan, luminária a bateria.

4.4 Tempo e Identidade: “eu sou quem sou hoje, parte pelos desenhos”

Retorno aos conceitos iniciais desta pesquisa – cultura, consumo, identidade e experiência – para refletir sobre tudo o que encontrei ao longo do caminho. Alguns desses conceitos tiveram presença em quase todos os tópicos das análises, outros tiveram abordagens específicas.

Consumo foi, com certeza, um dos temas mais abordados durante as análises. Volto às falas de Canclini (1997b), que problematizou o conceito afirmando que as relações de consumo seriam mais complexas do que a ideia linear de “Manipulador X Manipulado”. Entender as relações de consumo dos sujeitos nos trariam informações sobre como eles interagem e interpretam o mundo, como o autor mesmo diz, “o consumo serve para pensar” (1997b, p. 75)⁸⁹. O que o consumo dos desenhos pelos jovens nessa pesquisa nos fez pensar?

Ao pensar sobre as relações estabelecidas com os desenhos animados fora da escola, percebemos esse consumo como o lugar de criatividade e de construção de ritualidades que

⁸⁹ Fala que nomeia um dos capítulos do livro “Consumidores e cidadãos - conflitos multiculturais da globalização” – 1997.

atravessam o tempo e outros consumos. Percebemos as construções e desconstruções temporais sobre ao que assistir ou não para a geração que datou essa pesquisa. Suas relações saudosas sobre suas narrativas e objetos. Percebemos que o consumo, para eles, não foi a experiência do “consumo pelo consumo”. Assistem por interesses pessoal e coletivo, por identificação⁹⁰ e por representatividade.

Outro ponto de destaque foi a *experiência*, pensada inicialmente por Larrossa (2002) e Benjamin (1994). Tomou forma através das *narrativas* e *coleções* à medida que aprofundamos as leituras sobre Walter Benjamin. Pensar em experiência foi pensar em uma trama de conceitos vinculados à *memória*. A experiência marca os sujeitos, transformando-se, posteriormente, em memória e narrativa. E foi através dessa narrativa que nos apoiamos para entender as relações entre os jovens e os desenhos animados ao longo dos anos. As coleções, assim como as narrativas “materializam” a memória e nos ajudam, também, a compreender essas relações, sua extensão e profundidade. Colecionar, para eles, é guardar na memória, lembrar, não deixar esquecer.

Os últimos dois conceitos, *cultura* e *identidade*, foram abordados de forma conjunta, pois percebemos sua inseparabilidade, a partir de como Canclini (1997 a, 2007) os define. Para o autor, que escolhe nomear cultura como *o cultural*, entendendo-a como “um conjunto de processos” (2007, p. 49) aos quais o sujeito passa ao longo da vida de forma individual e coletiva, traz nessa escolha, também, e ao mesmo tempo, uma ideia de identidade, destacando a identidade latino-americana, como uma *hibridação-cultural*. Sendo assim, seriam, na verdade, uma mistura dos processos culturais locais dos sujeitos, processos culturais herdados pelas colonizações de outrora, e também, a influência europeia e norte-americana que agem fortemente na cultura e processos identitários na América Latina, ainda nos dias de hoje. Isso corrobora nosso pensamento em diálogo com o autor ao entendermos que, como afirmei no capítulo 2, “os processos que constituem um indivíduo culturalmente são os mesmos que o identificam como parte de um ou mais grupos”. As relações com o tempo, apresentadas nas análises, são alguns dos processos culturais atravessados pelos jovens participantes desta pesquisa.

Esses processos são mais perceptíveis na fala de alguns dos jovens. Quando fazem relações entre consumos de infância (por exemplo os desenhos) com consumo de obras vistas

⁹⁰ Idade dos personagens dos desenhos animados, desenho assistido pelo grupo de amigos.

como do mundo adulto ou outras posturas. Essa relação fica clara especialmente na fala desse jovem:

Cosmo:** É... na cidades das conchas que eles viram zome, esse filme, esse filme.... Assim, todos os episódios dos Padrinhos Mágicos se eu vejo hoje, eu sei a história, eu vou reconhecer porque eu vi todos, não tem episódio...alias tem até hoje episódios novos dos Padrinhos Mágicos, mas assim se passar um que eu já vi eu vou lembrar com certeza de toda a história. **Mas eu acho que o filme do Bob Esponja é um filme muito bom porque eu consigo... eu vejo assim que ele é muito engraçado, e ele é muito engraçado pra todo mundo que vê, e eu acho que esse filme é.... e eu já falei isso mais cedo pra você, você quer que eu repita? Que ele é melhor que qualquer Tarantino! Você pode falar isso pra qualquer pessoa e mandar ela falar comigo porque eu consigo defender, esse filme eu consigo segurar a barra e defender contra qualquer Tarantino. Porque é um filme do Bob Esponja sensacional, um filme muito engraçado. É o que o Ash falou, você revê os episódios eu não sinto que... se perdeu uma magia antiga ganhou uma outra, um outro charme porque eu percebo a parte técnica e o trabalho por traz, que alguém realmente escrever isso, né... alguém realmente fez essas piadas, alguém realmente fez esses personagens e alguém realmente.... e é muito bom e eu acho incrível como é engraçado, quando eu vejo continua sendo muito engraçado e a gente lembra conversando com os amigos e como é muito engraçado a gente lembrando da cena que era muito engraçada.

Essa fala representa um processo. O jovem fala de suas novas leituras sobre o mesmo desenho em diferentes fases de sua vida. E ainda, afirma que pode provar que o filme de animação do Bob Esponja é melhor que qualquer filme do Tarantino. Quantos filmes e desenhos, quantas leituras em cima dessas e outras obras cinematográficas, foram necessárias para que ele chegasse a essa afirmação?

Outros jovens falam sobre a influência dos desenhos e outros elementos da infância na realização de atividades acadêmicas, quando eram necessárias habilidades de criação de algo mais lúdico.

***Pesq:** Você escreve ou desenha? Algo mais voltado para a criação?*

***Scooby:** Não, antes eu era mais criativo, mas agora eu estou muito objetivo e acredito que isso seja até um pouco ruim que não seja tão bom assim*

e acho que ele vai desenvolver mais o outro lado do cérebro, mas quando eu fiz computação gráfica eu até cheguei a desenvolver (a criatividade), mas logo que terminei se tornou muito racional até porque eu gostei mais da parte de programação.

Katara: *Então você acha que parou de ser criativo?*

Scooby: *Não acho que eu parei, mas essa criatividade diminuiu eu tenho muita dificuldade em criar histórias eu demoro para criar algo como um conto, algo que você faz em pouco tempo (falando sobre a facilidade de **Katara** em produzir textos diferentes para as aulas de português e redação).*

Do grupo, Scooby foi o único que afirmou não ver desenhos há mais tempo. Tendo uma preferência por jogos de estratégia *online*, ou ainda, estudar programação de computadores, mesmo ainda na infância. Falou muito sobre sua dificuldade de criar. Sua fala apresenta um processo de se perceber menos criativo para invenção de histórias e personagens, principalmente quando se compara com a amiga que assiste a desenhos e consome outras diferentes histórias, em livros e filmes. Ele fala sobre os processos diferentes que os constituem, e ainda, os identificam.

Sobre identidade, além de perceber os desenhos como importantes processos culturais dos jovens desta pesquisa, ainda tivemos falas de alguns deles, principalmente dos que mantêm um consumo regular dessas mídias até os dias atuais, afirmando a importância dos desenhos na forma que se percebem no mundo.

Cosmo: *Gente, eu acho que eu concordo com o **Ash Ketchum**, alias eu tenho que falar antes o meu nome, eu quero ser o Cosmo dos Padrinhos Mágicos porque eu acho que pelos desenhos que eu via, o **Ikki de Fenix** disse que sempre gostou muito de ação, eu nunca gostei de ação assim, aquela porrada, mas eu gostava de aventura, a aventura da história, a narrativa. **Eu acho que eu sou uma pessoa muito debochada hoje, porque eu não sou engraçado, eu sou debochado, pelos desenhos que eu assistia, porque os padrinhos mágicos, cara, toda vez que eu tenho que escrever algum texto que é de humor, que é pra ser engraçado. Seja pra trabalho ou qualquer outro motivo que eu faça alguma coisa, eu percebo efeitos dos Padrinhos Mágicos. E os Padrinhos Mágicos tinha uma coisa que todo episódio tinha algum tipo de piada interna que a***

primeira vez aparecia e repetia a piada, né... só mencionando pra lembrar da primeira vez que falou e rir, que é assim que a piada interna funciona.

***Ikki:** eu sou quem eu sou hoje, parte pelos desenhos. É verdade... o desenho ajuda muito na formação de qualquer pessoa. Ajuda bastante. Acho que dá pra ver uma grande diferença entre pessoas que não assistiam desenho e pessoas que assistiam.*

A relação de identidade com os desenhos também marcou a escolha dos nomes para a identificação dentro da pesquisa. Conhecendo bem os personagens e os jovens, pude perceber alguns elementos para além da explicação de alguns, que diziam ter escolhido o nome por puro e simples gosto pelos personagens.

Todos os resultados apresentados, ainda que sejam apenas uma parte das relações entre os desenhos animados com os jovens desta pesquisa e, ainda que só represente uma pequena parcela de jovens desta geração, trazem aqui algumas observações sobre como esses jovens interagem com a imagem, com a mídia, com a tecnologia, sobre suas temporalidades e sobre a escola. Espero que possamos contribuir para futuras análises sobre juventudes e também, que possamos contribuir para a desconstrução de certos lugares comuns que ainda desvalorizam espaços e atividades de lazer e/ou diversão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FIM DESTA JORNADA

Tenho comigo, que essa pesquisa começou muito antes do curso de Mestrado em Educação para o qual apresento todas as reflexões aqui desenvolvidas. Começou na escola, em sala de aula. Em uma troca de representatividade sobre um tema da *cultura pop* muito comum do universo de crianças e jovens: os desenhos animados. Perceber como o tema era importante para os estudantes, levou-me às inquietações que culminaram nesta pesquisa. Partimos, então, em busca de elementos que respondessem, ainda que de forma parcial, que relações os jovens desenvolveram ao longo dos anos de consumo de desenhos animados?

Logo nos primeiros passos da pesquisa, encontrei conceitos-chave que traziam consigo o lugar dos desenhos animados, enquanto cultura, e alguns dos possíveis desdobramentos nas relações com os sujeitos: cultura, consumo, experiência e identidade. Pensamos, também, sobre a juventude, como pensar essa geração tão plural e conectada, e que viveu em um tempo de expansão dessas mídias (desenhos), de programação, conteúdo e acesso. Partimos, então, para o campo.

As análises da pesquisa de campo nos levaram a refletir sobre o tempo. Naquele lugar, percebemos a importância do *tempo livre* e o lugar de destaque dos desenhos animados nesse momento do dia durante a infância de nossos sujeitos. Percebemos a importância da autonomia nesse tempo onde, entre outros atributos, se desenvolve a criatividade através de brincadeiras e desenhos (sem se esquecer que ver desenho também faz parte da brincadeira). Contrapondo o *tempo livre*, também pensamos sobre a *falta de tempo* presente nas narrativas dos jovens. Percebemos como a concepção de “não ter tempo” está vinculada ao mundo adulto e como os jovens começam a lidar de forma mais consciente com o tempo, elegendo prioridades e organizações para lidar com todas as suas tarefas e necessidades diárias. Perceber o tempo, para os jovens, parece-nos trazer um amadurecimento, uma passagem da infância para a juventude e para a próxima etapa, a vida adulta. Refletimos sobre como a tecnologia influencia nessa *falta de tempo* a partir da narrativa dos jovens, e chegamos à escola.

O lugar do *tempo livre*, a partir de Dumazedier (1994), já não dispõe de todos os elementos do passado, responsáveis pela autonomia, sociabilidade, criatividade e facilidades para atividades físicas, como revelou a pesquisa do autor na década de 1980. O tempo fora da escola já se transformou, para muitas crianças e jovens, em um tempo para outras atividades

cronometradas. A presença de parentes e amigos nesse tempo vem dando lugar aos grupos em aplicativos de *bate-papo* em plataformas *online*. O *tempo livre* perdeu tempo e pessoas. Enquanto isso, a escola se encontra em uma posição de perda da centralidade do conhecimento e vive (como evidenciado nesta pesquisa) uma crise de temporalidades entre diferentes gerações, provocada pela rápida transformação temporal ocorrida nos últimos anos com crianças e jovens, resultado das mudanças que a tecnologia vem imprimindo em nossa sociedade.

Esta pesquisa, ainda que não trate de algo do cotidiano escolar, segue o caminho apontado por Sposito (2003), de perceber o que trazem os jovens – de seus cotidianos fora da escola – para suas vivências e leituras dentro deste espaço. Percebemos como os jovens desta pesquisa, trazem a escola em suas falas, não só por estarmos dentro dela durante o processo. Falavam pela centralidade da escola em seu cotidiano, dentro das horas do dia, dividindo-o em antes, durante e depois do horário escolar. Falaram em como percebem que esta escola poderia ser diferente. Vejo assim, que é quase impossível pensar em qualquer elemento da vida de crianças e jovens de forma separada da escola. Chegar a essa percepção só reforça a importância de entender mais os jovens e crianças em seus universos, para assim, buscar caminhos para o novo lugar da escola na formação e mediação destes sujeitos.

Entendo como possibilidade para equilibrarmos as perdas de ambos os espaços (tempo livre e tempo de escola), uma troca mais ampla entre as aprendizagens e as possibilidades de experiências. As pessoas estão nas escolas, e sempre estarão. Como melhorar a interação e a qualidade das relações estabelecidas dentro desse espaço? Precisamos perceber que pessoas fazem parte dessas pequenas comunidades. Tirando-as da invisibilidade ou passividade dos processos que constituem este ambiente. Buscando entender os elementos (principalmente sobre crianças e jovens) que as compõe para criar possibilidades a partir disso. Bem como respeitar os limites e diferenças (sejam elas quais forem, e incluo aqui a diferença temporal) de todos os sujeitos que convivem neste espaço (estudantes, docentes, dirigentes, etc...). A escola é, ainda, o lugar do tempo de pausa, de reflexão, de saber ouvir a si e aos outros. Algo raro nos espaços em que transitamos nos dias de hoje, raro e importante. Precisamos pensar em caminhos para melhores usos deste lugar dentro de suas possibilidades e potencialidades.

Através das narrativas sobre desenhos animados, percebemos como as linhas que demarcam as fases da vida se perdem a cada dia. Os jovens com os quais pesquisei apresentaram formas mais autônomas de se perceberem em diferentes fases. Foi importante também observar a forma como eles percebem a transição entre programas assistidos, demarcando épocas

diferentes de suas histórias pessoais. A mídia aparece como forma de organizar o tempo vivido, uma ideia que vai ao encontro às ideias de Barbero (2008) sobre o lugar estrutural da comunicação em nossa sociedade atual.

Os dois últimos tópicos das análises falaram das ritualidades e da memória (narrativas e coleções). Dentro das ritualidades foi interessante perceber o desenho como um lugar pouco modificado, de ritualidades contínuas. Um lugar também de retorno e conforto. Fez-nos perceber a importância das experiências vividas nesse lugar, tanto para a história de vida desses jovens, como para a criação de novas ritualidades. O que fica desse ponto, o que não demos conta nesse trabalho, e entender até onde as ritualidades construídas com os desenhos refletem em outros consumos. E ainda, entender as novas ritualidades construídas na infância, nos dias de hoje, com as novas plataformas de se assistir. Qual é o lugar da televisão e seus produtos para essa nova geração *on demand*?

As narrativas trouxeram as falas saudosas, o lugar de acolhimento, o lugar das histórias fantásticas. Das vividas e das assistidas. Falar sobre desenhos foi falar sobre experiências marcantes, foi buscar na memória, entre muitas histórias, as preferidas.

As relações dos jovens com o tempo a partir do consumo de desenhos animados foi o lugar escolhido para aprofundar todas as análises aqui apresentadas, pela presença constante em todos os encontros e por permearem até mesmo outras temáticas que surgiram durante as conversas, como gênero, representatividade, produção das séries, elementos estéticos, entre outros. As conversas foram sempre sobre o que existia, o que existe e o que poderá existir, entre eles e os desenhos, e também, outras gerações.

Ao fim desta jornada, resta-nos refletir sobre os nossos limites estabelecidos previamente e os que surgiram pelo caminho. Primeiramente, sempre tivemos em mente buscar uma narrativa com o mínimo de interferência cabível e possível em uma pesquisa. A intenção era buscar as histórias e vivências dos jovens que toparam participar desse trabalho, e dar voz a estes estudantes, ao que eles queriam contar para além de minhas inquietações acadêmicas. Dessa forma, ainda que pequeno, o grupo era heterogêneo composto por jovens com os mais diversos tipos atuais de interesse nos desenhos. Dos frequentadores de eventos temáticos aos que assistem esporadicamente aos filmes de animação no cinema. Esta pesquisa não foi sobre os fãs de determinado desenho ou estilo. Foi sobre jovens que assistiram a desenhos animados em algum momento da vida e os sentidos que dão a essa prática de consumo em suas vidas.

Nosso maior obstáculo, sem dúvida, e ironicamente, foi o tempo. Encontrar um tempo na caótica agenda de jovens vestibulandos foi uma árdua tarefa. Dificultada pelo calendário da escola que foi modificado por uma greve no fim do ano letivo de 2016. Porém acredito que, apesar da falta de tempo, encontramos muitas questões relevantes sobre o tema proposto, aos quais ainda tivemos que escolher sobre o que refletir, para trazer contribuições que percebemos como relevantes para pensarmos sobre a cultura e tecnologia em contextos juvenis.

O que posso apontar como relevante nesta pesquisa para diálogos posteriores com outros pesquisadores, é o importante lugar que os jovens constroem ao longo dos anos com os desenhos animados. Um lugar de pertencimento, de representatividade, de nostalgia e de aprendizagens diversas. O desenho animado proporcionou diferentes processos, como os que Canclini (2007) falava quando definiu o que seria cultura e identidade. Sendo por isso um forte elemento cultural destes jovens (ou de qualquer sujeito com experiência similar a esta pesquisa), mediando outras relações deles com o mundo e, principalmente, com a escola.

Sigo buscando conhecer melhor os estudantes que atravessam meu cotidiano como professora. Procurando caminhos para pensar em uma escola mais próxima das necessidades que eles trazem de suas vivências. Pensar em desenhos animados é pensar em um importante traço cultural e identitário que os constitui. Ainda que seja um pequeno passo para entender o universo jovem, todo passo é importante para uma caminhada. A pesquisa me auxiliou a perceber melhor as relações que os jovens constroem com os desenhos e espero que auxilie outros leitores a respeito do tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. Tradução: Julia E. Levy (Rev: Otto M. Carpeaux). In: *Teoria da cultura de massa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 159, 1982.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; RUSCHEL, Maria Helena. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Vozes, 1995.

BACCEGA, Maria Aparecida. A construção do campo comunicação/educação: alguns caminhos. *Revista USP*, n. 48, p. 18-31, 2001.

BARBERO, Jesús Martín. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

_____. *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In Sociedade midiaticizada. Rio de Janeiro: Mauad, 2008: 51-79.

_____. *Ofício de cartógrafo*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006: 237-247.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOURDIEU, P. A. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121.

CAMPOS, Ricardo. *Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 63, p. 113-137, 2010.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997a. p.283-350: *Culturas híbridas, poderes oblíquos*.

_____. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro, Ed UFRJ, 1997b, 3ª ed., p. 51-70.

_____. *Diferentes, desiguais e desconectados*. Editora UFRJ, 2007.

CARRANO, Paulo. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista Teias*, v. 12, n. 26, p. 16 pgs., 2011 a.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

COULDRY, Nick. *O Tempo e as Mídias Digitais*: aprofundamento do tempo, déficits de tempo e configuração narrativa. Parágrafo: *Revista Científica de Comunicação Social da FIAM-FAAM*, v. 2, n. 3, p. 63-74, 2015.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. *Cibercultura, juventude e alteridade*: aprendendo - ensinando com o outro no Facebook. Paco Editora. Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. FAPERJ, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre; DE LIMA CAMARGO, Luiz Octávio; ANSARAH, Marília. *A revolução cultural do tempo livre*. 1994.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. *Cartografias dos estudos culturais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; OSWALD, Maria Luiza Bastos Magalhães. A recepção dos desenhos animados da TV e as relações entre a criança e o adulto: desencontros e encontros. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, impresso e na internet, v. 1, p. 25-41, 2005.

_____. *As Crianças e os Desenhos Animados*: mediações nas produções de sentidos. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2012.

_____. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. Brasil 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro- PUC-Rio, 2003.

_____. *As mediações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd, Minas Gerais: Caxambu, 2005a. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acesso em: 20 abr. 2015.

_____. *O cinema e as narrativas na era da convergência: modos de consumo, formação e produção de audiovisuais de crianças, jovens e professores*. Projeto de Pesquisa FAPERJ. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

_____. O jovem e o consumo do mangá: reflexões sobre narrativa e contemporaneidade. *Anais da 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 2006, Caxambu.

_____. Produção de sentidos das crianças sobre um animê - desenho animado japonês. *Vertentes (São João Del-Rei)*, v. n 29, p. 101-110, 2007. Disponível em: <http://intranet.ufsj.edu.br> Acesso em: 12 mar. 2015.

_____. Revoluções culturais e as mídias: reflexões sobre as relações de crianças e jovens com o conhecimento. *Ciências & Cognição (UFRJ)*, v. 15, p. 55-63, 2010.

FERREIRA, Helenice Mirabelli Cassino; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; NERI, S. Juventude, pesquisa e contemporaneidade: pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SANTOS, Núbia de Oliveira; LOPES, Ana Elisabete Rodrigues de Carvalho. (Org.). *Infância, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo*. 1ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, p. 211-230, 2015.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs). *A leitura de imagens na pesquisa social: História, comunicação e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. *Educação e sociedade*. São Paulo. Vol. 29, n. 104, out. 2008, p. 667-686, 2008.

FOSSATTI, Carolina Lanner. Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações. VII *Anais do ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA: mídia alternativa e alternativas midiáticas*, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/7o-encontro-2009/1/CINEMA%20DE%20ANIMACAO%20Uma%20trajetoria%20marcada%20por%20inovacoes.pdf>

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, p. 15-46, 1997.

JANSON, Horst Woldemar et al. *Iniciação à história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MACEDO, Regina Moura; ESPINDOLA, Neila Monteiro Monteiro; RODRIGUES, Allan Carvalho. Não é só pelo diploma: as ocupações das escolas e os processos curriculares. *Revista e-Curriculum*, v. 14, n. 4, p. 1358-1376, 2016.

MARTINS, Marcos Francisco et al. As ocupações das escolas estaduais da região de Sorocaba/SP: falam os estudantes secundaristas - Entrevista. *Crítica Educativa*, v. 2, n. 1, p. 227-260, 2016.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, vol. XXV (105-106), 139-165, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf> Acesso em 8 de julho de 2015.

_____. A Juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. *Saúde e Sociedade* (USP. Impresso), v. 18, p. 371-381, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/29608/31476> Acesso em 7 de julho de 2015.

_____. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, nº 57, p. 7-21, jan/abr 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/02.pdf> Acesso em 8 de julho 2015.

PEREIRA, Rita Ribes. *Infância em Pesquisa*. Rio de Janeiro, Ed NAU, 2012.

PILAR, Analice Dutra. Sincretismo em Desenhos Animados da TV: O Laboratório de Dexter. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2, p.123-142. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12419/7349> Acesso em 12 abr. 2015.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: Infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 117-136, jan.-abr. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 23 mar. 2015.

_____. Entre a ficção e a realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea. *Anais do SEMIEDU 2006*, Mato Grosso: Rondonópolis, 2006. Disponível em: <http://www.ie.ufmt.br/semiedu2006/gt17.htm> Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. *Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados*. Brasil 2005. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo, Cortez Editora, 4ª edição, 2002.

SCHWERTNER, Suzana Feldens; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em revista* (Belo Horizonte). Belo Horizonte. Vol. 28, n. 1, mar. 2012, p. 395-420, 2012.

SILVA, Sandra Kretli; DELBO, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera; BRUM, Jaqueline Magalhães. A ética nas pesquisas com imagens: uma conversa com Gustavo Fischman. *Revista Teias*, v. 16, n. 42, p. 222-231, 2015.

SILVA, Roseli Pereira. *Cinema e educação*. Cortez, 2007. Disponível em http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/21766/21766_3.PDF acesso em 26 de mai. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*, n. 57, p. 210-226, 2003.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário sociocultural.

*Obrigatório

1. Sexo *

- Feminino
- Masculino

2. Idade *

3. Região onde mora *

- Zona Norte
- Zona Oeste
- Zona Sul

4. Seus responsáveis trabalham fora? *

- Sim, os dois
- Sim, só um deles
- Não

5. Tem irmãos/irmãs? *

- sim
- não

6. Quantas pessoas vivem na sua casa? *

- De 1 a 3
- De 4 a 6
- Mais de 6

7. Você frequenta espaços culturais? *

Museus, cinemas, lonas culturais, eventos de música, grupos ou apresentações de dança, teatro, etc.

- sim
- não

8. Se sim, com que frequência?

Considere todas as atividades

- Raramente
- Uma vez ao mês
- De duas a três vezes por mês
- Mais de 4 vezes por mês

9. Você realiza alguma atividade fora do espaço escolar (curso ou autodidata) que desenvolva habilidades artísticas? *

Como: dança, teatro, canto, desenho artístico ou pintura, instrumentos musicais, etc.

- sim (curso)

- sim(autodidata)
- não

10. Que tipo de atividade?

Aqui você pode marcar mais de uma opção.

- Canto
- Dança
- Teatro
- Circo
- Desenho ou pintura
- Instrumentos musicais
- Outros

11. A quanto tempo você convive com as/os integrantes de sua turma (da escola) atual? *

De maneira geral, uma média de tempo.

- 2 anos
- entre 3 e 6 anos
- mais de 7 anos
- Outro:

12. Assistia desenhos animados na infância? *

- sim
- não

13. Assistir desenhos animados na infância, era uma atividade que você realizava geralmente: *

- Com meus/minhas irmãos/irmãs ou primos/primas
- Sozinho/sozinha
- Com um adulto da família (ou mais) - mãe, pai, avô, avó
- Com amigos/amigas da vizinhança

14. Que tipos de desenho? *

Aqui você pode marcar mais de uma opção.

- Os transmitidos pela "TV aberta"
- Os transmitidos por canais pagos
- Longa metragem (Disney e Pixar) no cinema ou em casa
- Outro:

15. Quais eram seus desenhos favoritos na infância? *

16. Sobre a origem dos desenhos animados, sua preferência era: *

- Ocidentais

- Orientais

17. Justifique sua preferência por desenhos orientais ou ocidentais. *

18. Você seguiu alguma série de desenho animado por muito tempo? *

- sim
 não

19. Qual série? *

20. Você ainda assiste desenhos animados? *

- sim
 não

21. Quais são seus desenhos favoritos hoje? *

22. Se sim, como você assiste desenho animado hoje?

Aqui você pode marcar mais de uma opção.

- TV Aberta
 Canais Pagos
 Pelo Youtube
 Blogs ou sites específicos
 Netflix
 Outro:

23. Indique o motivo da sua escolha. *

- Única forma de acesso
 Facilidade de escolha de quando e como assistir
 Outro:

ANEXO II - Modelos de autorizações.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: Os desenhos animados na adolescência: Memórias e Narrativas (título provisório).

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é estudar a relação desenvolvidas entre os jovens e o consumo de desenhos animados.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para pesquisa de Mestrado. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de oficinas (5 ou 6 encontros) realizadas em grupo, preencherá um questionário sociocultural, uma entrevista individual com duração de no máximo 1 hora, participará de um grupo sobre o tema no Facebook, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. As gravações serão ouvidas por mim e por uma entrevistadora experiente e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. As gravações serão utilizadas somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a realização de uma pesquisa de Mestrado em Educação, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nas gravações de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no [REDACTED] Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGEdu) - sendo a aluna Érika Lourenço de Menezes a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof^a Adriana

Hoffmann Fernandes. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte Érika Lourenço de Menezes no telefone 99610-5110. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
 _____, RG _____, como representante legal de
 meu _____ (a) _____
 _____, menor, de _____ anos, nascido em ____/____/____, RG _____,
 autorizo sua participação na pesquisa “Os desenhos animados na adolescência: Memórias e
 Narrativas” (título provisório) a ser realizada pela pesquisadora Érika Lourenço de Menezes,
 RG 20926772-3 DETRAN, CPF 117.307.327-20, aluna do Programa de Pós-Graduação em
 Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, matrícula
 15107P6M41. Autorizo, ainda, a divulgação de seus textos, trechos da entrevista, imagem e
 vídeos para fins da pesquisa e para divulgação da mesma, na integralidade ou partes, no Brasil
 ou no exterior, em qualquer mídia e sem limitação de tempo, estando totalmente ciente de que
 não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

 Telefones: _____

E-mail: _____

Em caso de dúvidas ou para qualquer tipo de esclarecimento ligar:

Érika Lourenço de Menezes,
 telefone (21) 99610-5110 ou enviar e-mail para erikalmenezes@gmail.com

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEdu/UNIRIO,
 telefone (21) 2542-2281 ou enviar um e-mail para mestradounirio@gmail.com.

ANEXO III – Autorização da escola par a realização da pesquisa.


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

Processo nº 23040.005287/2015-88

PARECER

Comunico, para os devidos fins, que a pesquisa “Os desenhos animados na adolescência: Memórias Narrativas” a ser elaborada por Érika Lourenço de Menezes, mestranda do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob a orientação da Professora Doutora Adriana Hoffmann Fernandes (UNIRIO), conta com a aprovação desta Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura para sua realização no .

O projeto será desenvolvido junto aos alunos do 2º e 3º anos do Ensino Médio do   com aquiescência da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura dessa Instituição, onde a pesquisadora realizará uma pesquisa qualitativa e pesquisa-ação com uso de questionários e entrevistas em grupo.

A pesquisadora se compromete a solicitar aos responsáveis a autorização para uso de informações obtidas dos participantes, preservar a identidade dos mesmos e da Instituição na redação de seu trabalho e em materiais futuros que vier a publicar ou apresentar, seguindo os princípios éticos de pesquisa.

Conforme Termo de Compromisso assinado no requerimento deverá dar ciência a esta Pró-Reitoria da conclusão de seu trabalho, como também fazer a entrega de 2 (duas) cópias do material conclusivo (tese) referente à pesquisa realizada em nossa Instituição.

Rio de Janeiro, 09 de outubro de 2015.

