

INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL
DOUTORADO EM CINEMA E AUDIOVISUAL

HERMÍNIA FRÓES BRAGANÇA

AUDIOVISUAL E CRIANÇA: RECONHECIMENTOS, USOS E APROPRIAÇÕES



Niterói
2022

HERMINIA FRÓES BRAGANÇA

**AUDIOVISUAL E CRIANÇA: RECONHECIMENTOS, USOS E
APROPRIAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Cinema e Audiovisual.

Orientador:

PROF. DR. LUIZ AUGUSTO REZENDE

Niterói, RJ

2022

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

B813a Bragança, Herminia Fróes
Audiovisual e Criança : Reconhecimentos, Usos e
Apropriações / Herminia Fróes Bragança. - 2022.
245 f.: il.

Orientador: Luiz Augusto Rezende.
Tese (doutorado)-Universidade Federal Fluminense, Instituto
de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2022.

1. Cinema. 2. Televisão. 3. Criança. 4. Infância. 5.
Produção intelectual. I. Rezende, Luiz Augusto, orientador.
II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Arte e
Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX

HERMINIA FRÓES BRAGANÇA

AUDIOVISUAL E CRIANÇA: RECONHECIMENTOS, USOS E APROPRIAÇÕES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Cinema e Audiovisual.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Augusto Rezende – orientador

Prof. Dr. Antônio Carlos Amâncio – UFF

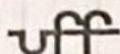
Profa. Dra. Lúcia Ramos Monteiro – UFF

Profa. Dra. Ana Enne – UFF

Profa. Dra. Inês Vitorino – UFC

Niterói, RJ

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL

┌ ┌ ┌ ┌ ┌ ┌

└ └ └ └ └ └

PPGCINE UFF

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CINEMA E AUDIOVISUAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

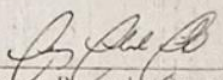
Ata de Defesa da doutoranda **Herminia Frões Bragança**, na forma em que se segue

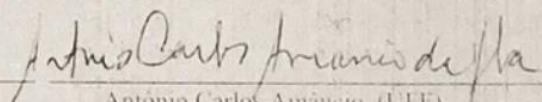
Aos 29 dias do mês de abril de dois mil e vinte e dois, na sede do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual, a Rua Alexandre Moura, nº 8, Bloco A, São Domingos - Niterói/RJ (banca formada por videoconferência), instalou-se a banca examinadora da defesa de doutorado em Cinema e Audiovisual de **Herminia Frões Bragança**, formada pelos seguintes professores doutores: Luiz Augusto Rezende (Orientador - UFF), Antônio Carlos Amâncio (UFF), Lúcia Ramos Monteiro (UFF), Inês Vitorino Sampaio (UFC), Ana Lucia Enne (UFF PPCULT). Abertos os trabalhos, o presidente da banca passou a palavra à aluna para que expusesse oralmente o seu trabalho, intitulado: "**Audiovisual e Criança: Reconhecimentos, usos e apropriações**". Feita a exposição, o presidente da banca passou a palavra aos outros membros para que comentassem o trabalho e arguissem a aluna, para a seguir também comentar o trabalho e as observações feitas pelos professores. Feitos os comentários e arguições, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

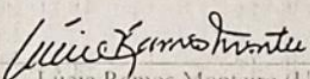
A banca destacou a qualidade do trabalho em relação à teoria, criatividade da metodologia, a originalidade do universo pesquisado, e o foco em crianças numa faixa etária ainda pouco pesquisada nos estudos da área. A banca reconheceu a contribuição dos resultados da tese para o campo e recomendou fortemente a publicação.

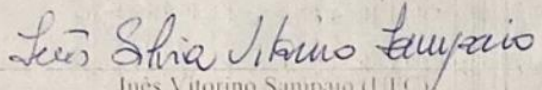
Assim, a banca considerou a aluna APROVADA (X) NÃO APROVADA ()


Nada mais havendo, foram encerrados os trabalhos e eu, Luiz Augusto Rezende, lavrei a ata que vai por aqui assinada e pelos demais membros da banca


Luiz Augusto Rezende (Orientador - UFF)


Antônio Carlos Amâncio (UFF)


Lúcia Ramos Monteiro (UFF)


Inês Vitorino Sampaio (UFC)


Ana Lucia Enne (UFF/PPCULT)

*Ao meu pai, Aníbal Francisco Alves Bragança,
com amor.*

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Vânia Fróes, por todo o apoio e incentivo que tornaram possível esta tese.

Às crianças Alysson, Ana Beatriz, Anna Clara, Bernardo C., Bernardo L., Cauã, David, Emilly, Giovanna, Isabelle, Izabella, Jemily, Joyce, Julia, Kayk, Kelvin, Laura M., Laura C., Luana, Lucas, Luiz Miguel, Maria Vitória, Mauro, Miguel, Nicollas, Paulo Henrique, Rayanna, Richard, Sarah, Thainá, Vítor Hugo e Vitoria, com quem compartilho a autoria da maior parte das páginas desta tese.

À Escola Municipal Prof. Maria Ângela Moreira Pinto e, em especial, à professora Bianca, por toda a generosidade da acolhida.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Augusto Rezende, por suas valiosas sugestões, correções, observações e questionamentos, pela ajuda e incentivo que sempre chegaram quando eu precisava, e por toda a serenidade e segurança com as quais conduziu o processo.

Ao Tunico, Prof. Dr. Antônio Carlos Amâncio, meu “eterno” orientador, por ter me acolhido no programa, por todas as escutas, leituras, orientações, sugestões e críticas. Por todo o apoio, desde a graduação, na minha vida acadêmica. Por todas as vezes que mandou jogar tudo fora e começar de novo.

À Profa. Dra. Rita Ribes Pereira, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação e por todas as sugestões e críticas que me ajudaram a amadurecer o trabalho.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos Amâncio, à Prof. Dra. Ana Enne, à Prof. Dra. Lúcia Ramos Monteiro, à Prof. Dra. Inês Vitorino, ao Prof. Dr. Douglas Resende e à Prof. Dra. Teresa Gonçalves, por terem generosamente aceitado ler e participar da banca de defesa desta tese.

Ao Dr. Pedro Butcher, pela leitura cuidadosa e carinhosa do esboço desta pesquisa em nosso seminário doutoral.

A todos os docentes do PPGCine pela coragem da criação do programa e, em especial, ao Prof. Dr. João Luiz Vieira e à Prof. Dra. Mariana Baltar, por terem liderado, com muita bravura e ternura, sua implementação.

Aos meus colegas, doutorandos e mestrandos das primeiras turmas do PPGCine, por tantas trocas riquíssimas, de ideias, afetos, opiniões, descobertas e alegrias.

Aos queridos Jocimar e Uriel, companheiros de ideias e ações. Cada um a seu jeito, pessoas incríveis e amigos maravilhosos.

Às minhas irmãs, Joana e Celina, e, em especial, às sugestões e observações feitas pela Joana, que ajudaram muito.

Aos meus sobrinhos Sofia, Tomás, João Pedro, Maria Clara e João, por tantas vezes terem me ajudado a entender suas relações com o audiovisual e suas culturas lúdico-midiáticas. Agradeço especialmente à Ana, Marcelo e Laura que, além disso, deram contribuições essenciais na construção desta tese. E saúdo a Lia, mais nova integrante da turma.

RESUMO

O objetivo principal desta tese é compreender de que formas as crianças constroem sentidos – individual e coletivamente – do que assistem e como interagem, em seus cotidianos, com conteúdos audiovisuais que participam do universo midiático a que tem acesso. Defende-se aqui que personagens, histórias e universos ficcionais são “apropriados” e “usados” pelas crianças em suas interações com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas e que, assim, participam da forma como formulam sentido do mundo que as rodeia. A recepção é compreendida como um processo interativo, de negociação de sentidos entre a obra e o espectador, e que não se restringe ao momento diante da tela, mas que permeia a vida cotidiana. O cotidiano aparece como lugar de criação, de invenção e a criança como sujeito ativo e criativo na relação com os meios e a cultura da qual é partícipe. A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças de 6 a 8 anos, alunos de uma escola pública municipal da cidade de Niterói (RJ). As crianças participantes desenharam personagens e obras favoritos e conversaram sobre eles em pequenos grupos. Adotou-se a interação dialógica (Bakhtin) como principal estratégia metodológica. Não havia um roteiro de perguntas pré-estabelecido e uniforme, assim, de acordo com a composição do grupo, e com os conteúdos audiovisuais trazidos por eles, a conversa ganhou contornos próprios em cada grupo. A análise foca inicialmente nos desenhos e os conteúdos a que se referem. O que este conjunto revela sobre o universo midiático que as rodeia? Como acessam estas obras? O que dizem – nos desenhos e nas falas - sobre as obras/personagens selecionados? Por que os elegeram? Por que gostam? Como os apresentam? Que características e cenas destacam? Como interpretam, se relacionam e constroem sentidos daquilo que assistem? Em seguida, a tese aborda as apropriações e usos que se revelaram ao longo do processo. Constatou-se o uso de personagens, narrativas e universos ficcionais nas afirmações identitárias e de pertencimento: declarações de gênero e faixa etária, construção de uma imagem de si perante o grupo. Observou-se também apropriações e usos nas criações lúdicas e narrativas. As crianças se apropriam de personagens, poderes, ações, expressões e sons de diversas narrativas para construir suas próprias histórias e brincadeiras. Em contrapartida, a seleção dos conteúdos audiovisuais apontou para um panorama de desigualdade nas possibilidades de acesso, fortemente condicionadas pelo poder aquisitivo. Observou-se também a baixa diversidade na oferta de obras e a ausência, ou quase, de representatividade nos conteúdos. A escassez de personagens negros foi discutida com as crianças. Considerando que a pesquisa constatou o uso ativo e criativo de elementos capturados da mídia nas interações sociais, nas afirmações identitárias, nas construções narrativas e lúdicas e, ainda, que as narrativas audiovisuais colaboram na compreensão de si e do mundo e que fomentam a capacidade criativa e imaginativa das crianças, defende-se a democratização dos acessos, a diversificação na oferta e o aumento de representatividade nas obras.

Palavras-chave: estudos de recepção; cultura midiática infantil; criança e mídia; televisão para crianças; filmes para crianças.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is to understand how children build senses - individually and collectively - of what they watch and how they interact, in their daily lives, with audiovisual content that participate in the media universe to which they have access. It is advocated here that characters, stories, and fictional universes are “appropriate” and “used” by children in their interactions with the society and the culture in which they are inserted and that, thus, they participate in the way children formulate the meaning of the world that surrounds them. Reception here is understood as an interactive process of negotiation of meanings between the audiovisual content and the spectator that permeates their life not restricted to the moment in front of the screen. Everyday life is understood as a place of creation and invention, and the child as an active subject in the relationship with the media and their culture. The research was carried out with a group of children between six to eight years old, students at a public school in the city of Niterói (RJ). The participating children drew favorite characters and audiovisual content and talked about them in small groups. Dialogic interaction (Bakhtin) was adopted as the main methodological strategy. There was no script of pre-established and uniform questions, thus, according to the composition of the group, and with the audiovisual contents brought by them, the conversation gained its own contours in each group. The analysis initially focuses on the children’s drawings and the contents to which they refer. What does this set say about the media universe around them? How do they access these audiovisual contents? What do they say - in drawings and speech - about the selected contents/characters? Why did they elect them? Why do they like it? How do they present them? What characteristics and scenes do they highlight? How do they interpret and build meanings of what they watch? Then the thesis focuses on the appropriations and uses that were revealed throughout the research. The use of characters, narratives and fictional universes was found in identity and belonging statements: gender and age statements, construction of an image of themselves before the group. It was also observed appropriations and uses in playful and narrative creations. Children appropriate characters, powers, actions, expressions and sounds of various narratives to build their own stories and games. On the other hand, the selection of audiovisual content pointed to an overview of inequality in the possibilities of access, strongly conditioned by the purchasing power. It was also observed the low diversity in the offer of contents and the absence, or almost, of representativeness in the contents. The small presence of black characters was discussed with the children. Considering that the research found the active and creative use of elements captured from the media in social interactions, identity statements, narrative and playful constructions, and that audiovisual narratives collaborate in understanding themselves and the world and that foster creative and imaginative ability of children, the thesis defends the democratization of access, the diversification of supply and the increase of representativeness in the audiovisual contents.

Keywords: Media reception studies; children’s media cultures; children and media; children and television; children and films.

LISTA DE IMAGENS

1	Reprodução pesquisa IZI	44
2	Desenho Bernardo L. (atividade 2): Futebol e videogame	59
3	Desenho Mauro (atividade 2): Futebol	67
4	Desenho Kelvin (atividade 2): Futebol coringas	67
5	Desenho Vitória (atividade 2): Praia e piscina	68
6	Desenho Luana (atividade 2): Praia	69
7	Desenho Emilly (atividade 2): Praia	70
8	Desenho Kelvin (atividade 1): Coringa	75
9	Desenho Rayanne (atividade 1): Carinha de Anjo.....	92
10	Desenho Izabella (atividade 1): Carinha de Anjo, Chiquititas e Baby Alive	94
11	Desenho Laura (atividade 1A): Lucas Neto	103
12	Desenho Isabelle (atividade 1): Princesinha Sofia	109
13	Desenho Luana (atividade 1): Princesinha Sofia	110
14	Desenho Joyce (atividade 1): Princesinha Sofia	111
15	Desenho Thainá (atividade 1): Rapunzel	112
16	Desenho Emilly (atividade 1A): Princesa, Rapunzel	116
17	Desenho Mauro (atividade 1): Moana	117
18	Desenho Vitor Hugo (atividade 1): Com irmã, no castelo	125
19	Desenho Izabella (atividade 2): Castelo	125
20	Desenho Rayanne (atividade 2): Castelo	126
21	Montagem desenhos castelos	128
22	Desenho David (atividade 1): Com irmã, arco-íris	129
23	Desenho Bernardo L. (atividade 1): Mundo de Gumball	130
24	Desenho Paulo Henrique (atividade 1): Poderoso Chefinho	132
25	Desenho Luiz Miguel (atividade 1): Dragon Ball	136
26	Desenho Miguel (atividade 1): Dragon Ball (anverso)	140
27	Desenho Miguel (atividade 1): Dragon Ball (verso)	140
28	Desenho Richard (atividade 1): Dragon Ball	141
29	Desenho Bernardo L. (atividade 1): Dragon Ball	142
30	Desenho Bernardo L. (atividade 1A): Sonic e Goku	144
31	Desenho Mauro (atividade 1A): Dragon Ball	145

32	Desenho David (atividade 1A): Ladybug e mão	147
33	Desenho David (atividade 1): Ladybug (2)	147
34	Desenho Julia (atividade 1): Ladybug	148
35	Desenho Bernardo C. (atividade 1): Jovens Titãs	151
36	Frames capturados Mundo de Gumball episódio “O Ovo”	154
37	Frames capturados Mundo de Gumball episódio “A Assinatura”	154
38	Desenho Luiz Miguel (atividade 2): Jovens Titãs	155
39	Desenho Lucas (atividade 1A): Chucky	164
40	Frames gravação na escola: Bernard C. mostra teletransporte	177
41	Frame gravação na escola: meninos desenharam Tartarugas Ninja	179
42	Frames gravação na escola: desenhos Tartarugas Ninja	180
43	Desenho Nicollas (atividade 1): Tartarugas Ninja	181
44	Frames gravação na escola: Izabella e Vitória cantando “Saber quem sou”	182
45	Frames gravação na escola: Izabella cantando “Saber quem sou”	183
46	Desenho Bernardo C. (atividade 2): Unicórnio, arco-íris e chocolate	184
47	Desenho Cauã (atividade 1): Ben 10	187
48	Desenho Cauã (atividade 2): Jesus e Chucky	189
49	Imagens corpos diversos	203
50	Frames gravação na escola: crianças brincam com o baralho	226
51	Desenho Emilly (atividade 1): Carinha de Anjo	236
52	Desenho Laura (atividade 1A): Carinha de Anjo	236
53	Desenho Giovanna (atividade 1): Moana	237
54	Desenho Izabella (atividade 1A): Castelo, princesas	237
55	Desenho Kelvin (atividade 1A): Castelo	238
56	Desenho Laura óculos (atividade 1A): Bob Esponja	238
57	Desenho Sarah (atividade 1A): Vovó... Zona	239
58	Desenho Bernardo C. (atividade 1A): Minions	239

Atividade 1: Desenhar seu personagem/obra favorito (2017)

Atividade 1A: Desenhar seu personagem/obra favorito (2018)

Atividade 2: Desenhar-se no futuro, em um sonho ou fazendo algo que goste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PARTE I	
1. A CRIANÇA	21
1.1. A distinção da infância	22
1.2. Tábula rasa, pureza e inocência	28
1.3. A Infância normatizada pela ciência	31
1.4. A criança como ator social	34
2. RECEPÇÃO: USOS E APROPRIAÇÕES	39
2.1. Recepção como interação	40
2.2. Usos, apropriações e criações	41
3. A PESQUISA DE CAMPO	46
3.1 Os encontros	47
3.2. A interação dialógica como método	48
3.3. A escola, os grupos, os desenhos, os registros	51
3.4. Ética, autoria e autorização	53
4. O GRUPO	59
4.1. O Preventório	61
4.2. Praia e futebol	66
4.3. Infraestrutura urbana no Preventório	71
4.4. Igrejas	72
4.5. A escola	73
PARTE II	
5. OS DESENHOS	74
5.1. Só porque eu sabia fazer ele	74
5.2. A seleção	76
5.3. Os meninos e as meninas	78
5.4. Estadunidenses... ainda!	81
5.5. Da minha época	83
6. OS ACESSOS E AS PRÁTICAS ESPECTATORIAIS	89
6.1. O SBT e as novelas	89
6.1.1. Carinha de Anjo	91
6.2. Cartoon: pertencimento e exclusão	96
6.3. A ida ao cinema	98

6.4.	Youtube, youtubers	100
6.4.1.	Luccas Neto	103
7.	AS FALAS E OS DESENHOS SOBRE OS PROGRAMAS	107
7.1.	Brincar de ser rainha e conhecer o castelo	107
7.1.1.	Princesinha Sofia	107
7.1.2.	Rapunzel	111
7.1.3.	Moana	115
7.1.4.	Rupturas e permanências na figura da princesa	118
7.1.5.	Outros castelos	124
7.2.	Corações conectados, amigo mermo	128
7.2.1.	O Incrível Mundo de Gumball	129
7.2.2.	O Poderoso Chefinho	131
7.3.	Transformações, poderes e lutas	134
7.3.1.	Dragon Ball	134
7.3.2.	Miraculous: As Aventuras de Ladybug	146
7.3.3.	Os Jovens Titãs em Ação	150

PARTE III

8.	IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: AS FALAS A PARTIR DOS PROGRAMAS	158
8.1.	A gente não é menino, criatura!	158
8.2.	É de bebê!	161
8.3.	Eu fico com medo, mas meu coração é forte, é de homem, é bom	162
8.4.	Mas namorar não pode não!	165
9.	BRINCADEIRAS E NARRATIVAS	173
9.1.	Brincar de...	173
9.2.	Brincar de... Goku	176
9.3.	Tartarugas Ninja: o desenho como brincadeira	179
9.4.	Saber quem sou	181
9.5.	Unicórnio, arco-íris e chocolate: My Little Pony, Sonic, Flecha	183
9.6.	Ben 10, Jesus e Chucky	187
10.	RECONHECIMENTOS E AUSÊNCIAS	193
10.1.	Igual a gente: a criança protagonista	193
10.2.	Kiriku e Tiana: os diferentes registros	195
10.3.	Igualzinho eu. Eu sou negro.	197
10.4.	As muitas ausências	202
10.5.	O cara que faz	204
10.6.	Bons ventos soprando mudanças	206

CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	217
---	------------

APÊNDICES

A. Termo de Consentimento	225
B. Baralho	226
C. Programação SBT	232
D. Programação Cartoon	234
E. Desenhos não comentados	236
F. Ficha obras	240

INTRODUÇÃO

As perguntas que originam esta pesquisa surgem da minha trajetória profissional e acadêmica. Desde muito cedo me interessei pela relação da criança com o audiovisual e do audiovisual com a criança. Já na monografia de conclusão de curso, na graduação, dediquei-me a estudar o mundo da fantasia nos filmes infantis¹, tema que revisei e aprofundei quinze anos depois, na minha dissertação de mestrado².

Entre uma pesquisa e outra, atuei como diretora na realização de obras audiovisuais, muitas delas para o público infantil ou adolescente, muitas no campo de mídia-educação. Neste período, tive a oportunidade de participar de algumas experiências inovadoras, como o centro de produção audiovisual para educação montado por Darcy Ribeiro no início dos anos 1990, o canal Futura, para o qual trabalhei desde a inauguração, em 1997, até o início dos anos 2000. Tive também a oportunidade de começar a trabalhar na MultiRio em 2004, quando aconteceu, no Rio de Janeiro, a “IV Cúpula Mundial de Mídia para Crianças e Adolescentes”, promovida pela MultiRio em parceria com o MidiaAtiva. Lá, dirigi programas para e com crianças e adolescentes e participei de diferentes projetos de mídia educação.

Após o mestrado, fui convidada a atuar como coordenadora de conteúdo na TV Brasil/EBC. Ali, tive a oportunidade de acompanhar a realização da maior parte das séries e programas para o público infantil produzidas internamente ou por produtoras independentes, ao longo de sete anos. Também conheci vários projetos que foram apresentados ao canal neste período. Paralelamente, participei do júri de festivais de conteúdo infantil e de encontros e discussões em fóruns que se dedicam a pensar a mídia para crianças, o que me permitiu ter uma visão bem abrangente do que vem sendo produzido e proposto para crianças.

Todo este tempo “respirando” a inter-relação audiovisual e criança foi de intensos diálogos, enfrentamentos e buscas. Cada produção de que participei, seja como diretora ou coordenadora de conteúdo, trouxe novas questões. Precisei me perguntar muitas vezes se determinado conteúdo era ou não adequado para as crianças, se poderia contribuir positivamente, se reforçava estereótipos ou padrões de comportamento inadequados, se abria

¹ BRAGANÇA, Hermínia Fróes. *A Transgressão do Real: reflexões sobre realidade e fantasia no cinema infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso, orientador: Antônio Carlos Amâncio. Niterói, UFF, Departamento de Cinema e Vídeo, 1993

² BRAGANÇA, Hermínia Fróes. *Le Voyage Cinématographique au Monde Imaginaire*. Dissertação de Mestrado, orientador: Laurent Jullier. Paris, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, UFR d’Études Cinématographiques et Audiovisuelles, 2009.

novos horizontes, se dialogava com as crianças brasileiras de hoje e mais outras tantas perguntas. As respostas não são fáceis nem objetivas e, menos ainda, estáticas.

Ao propor o projeto de doutorado, busquei uma inversão do olhar. Pensar a relação da criança com o audiovisual a partir da criança. Como isso que estamos produzindo, veiculando e analisando chega nas crianças? Para que serve? O que fazem com o que assistem?

Ao formular estas perguntas, parto do pressuposto que os conteúdos audiovisuais “servem” para algo e que as crianças “usam” o que assistem de alguma forma. O objetivo principal desta pesquisa é compreender de que formas as crianças constroem sentidos – individual e coletivamente – do que assistem e como interagem, em seus cotidianos, com conteúdos audiovisuais que participam do universo midiático a que tem acesso. Defende-se aqui que personagens, histórias e universos ficcionais são “apropriados” e “usados” pelas crianças em suas interações com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas.

Entendemos a recepção como um processo interativo, de negociação de sentidos entre a obra e o espectador, e que não se restringe ao momento diante da tela, mas que permeia a vida cotidiana. E é este, exatamente, o aspecto que mais nos interessa, descobrir o que a criança seleciona do universo midiático que a rodeia e como aciona estes conteúdos em seu cotidiano.

Com Martín-Barbero, e outros, enxergamos a recepção não como lugar de chegada, mas de partida, de produção de sentidos. O foco principal está na produção que, de acordo como Michel de Certeau (1994), se verifica nas maneiras de empregar os produtos propostos por determinada cultura, no nosso caso, os conteúdos audiovisuais. E que, ainda citando Certeau, é uma produção silenciosa, quase invisível, tática, bricoladora, sub-reptícia.

Em um texto muito bonito, “Reparar Miúdo, Narrar Kékeré”, Stela Caputo (2018) apresenta o percurso e os fundamentos do grupo de pesquisa que coordena na UERJ, o Kékeré (pequeno em yorùbá), o grupo pesquisa as crianças nos terreiros de candomblé. Ela diz que o trabalho que desenvolvem nasce de dois grandes desprezos, ao cotidiano, tido como lugar de reprodução e de saberes menores e o desprezo “que marca as concepções e abordagens sociológicas negando a criança como sujeito de conhecimento e participação social, portanto silenciando-as.” (p.38)

Um pouco depois, ela diz que o grupo “contraria essa dupla negação para inverter e afirmar que, justamente aquilo que é considerado menor (os cotidianos), e quem é considerado menor ainda (as crianças), são fundamentos vitais para compreender a sociedade em que vivemos [...]” (p.39). Eu concordo.

E, nesta pesquisa, também busco reparar miúdo estes dois miúdos. O que nos interessa investigar são pequenas e efêmeras construções nas quais a criança “usa” elementos capturados

da mídia nas interações sociais, nas construções narrativas, nas afirmações identitárias e nas brincadeiras. O cotidiano aparece aqui como lugar de criação, de invenção e a criança como sujeito ativo e criativo na relação com os meios e a cultura da qual é partícipe.

A proposta de abordar a relação da criança e o audiovisual a partir da criança conduz a uma metodologia de pesquisa que se estrutura a partir da escuta de crianças. O eixo desta pesquisa são os diálogos que tive com um grupo de crianças de 6 a 8 anos, alunos da escola pública municipal Prof. Maria Ângela Moreira Pinto, em Niterói (RJ). Os alunos são, em sua maioria, moradores da comunidade/favela do Preventório, a mais populosa de Niterói.

Optamos por realizar a pesquisa em uma escola porque é um lugar que permite o encontro com crianças diversas, em termos de origens e histórias, mas que se conhecem, tem intimidade entre si e com o espaço. Muito do que se estabelece em termos de cultura de pares (Corsaro) e de cultura lúdica (Brougère) acontece no espaço da escola e entre colegas de turma.

As conversas aconteceram na escola, mas, majoritariamente, fora da sala de aula, com grupos de cerca de quatro crianças. Ao contrário das entrevistas individuais, que tendem a ser mais intimidadoras, nos grupos, as crianças se sentem mais seguras e a conversa fica bem mais dinâmica e criativa.

As crianças, nesta faixa etária, estão iniciando o processo de alfabetização. É um momento de transição importante. Usualmente, nesta idade, elas ainda têm ainda uma relação mais livre com o mundo da fantasia, ainda não estão muito preocupadas em demonstrar um distanciamento crítico. Por outro lado, elas já expressam verbalmente seus pensamentos, opiniões e impressões de forma bastante elaborada.

Decidi não pré-estabelecer um *corpus* de obras audiovisuais para a pesquisa. Assim, a primeira dinâmica realizada com as crianças foi pedir que elas desenhasssem suas séries, filmes ou personagens preferidos. A partir destes desenhos, e em pequenos grupos, conversamos sobre as obras a que se referiam.

Não havia um roteiro de perguntas pré-estabelecido e uniforme, assim, de acordo com a composição do grupo, e com os conteúdos audiovisuais trazidos por eles, a conversa ganhou contornos próprios em cada grupo. Como é natural em uma dinâmica de grupo, cada fala suscita novas falas. Quando uma das crianças falava de seu desenho e da obra a que se referia, frequentemente, os colegas perguntavam, complementavam, confirmavam, discordavam, estabeleciam novas associações ou redirecionavam o que era dito.

É nestas múltiplas interações dialógicas (Bakhtin), entre elas e delas comigo, que foram emergindo traços de usos e apropriações e, de uma forma mais ampla, da relação que

estabelecem com personagens, histórias e universos ficcionais presentes nos conteúdos audiovisuais que participam de sua cultura midiática.

Estas conversas são o eixo desta tese, tanto em termos da estrutura textual, quanto do desenvolvimento da pesquisa. A partir delas, empreendi outra busca, em direção às obras, personagens e cenas sobre os quais as crianças me falaram. E, como numa escuta prolongada, cada vez que ia avançando na descoberta das referências trazidas por elas, reencontrava nossas conversas e assim outras camadas do que falamos iam se revelando.

Paralelamente, fui descobrindo (ou redescobrando) autores que me ajudaram a entender e dar forma e fundamentação à pesquisa. Neste sentido, foram essenciais, os textos de Certeau, Barbero, Brougère, Bakhtin, Buckingham e Girardello.

Ao longo do trajeto, fui encontrando outras teses e dissertações brasileiras que também se propuseram a conversar com crianças sobre suas relações com conteúdos audiovisuais. Refiro-me aqui especialmente às teses de Raquel Salgado (2005), Adriana Fernandes (2009), Juliane Odino (2009), Marlucci Ferreira (2014) e Patrícia Nery (2019) e às dissertações de Adriana Fernandes (2003) e Iracema Munarim (2007).

Cada uma destas pesquisas aconteceu em um período e em uma cidade diferente³, tinham propostas específicas e estavam vinculadas a distintas universidades⁴ e áreas de saber⁵, mas, em alguns momentos, tive a sensação de estarmos dialogando e realizando uma pesquisa em rede. Torço para que minha pesquisa sirva para traçar novos fios desta rede em novas pesquisas nesta área.

David Buckingham, há muitos anos uma importante referência nas pesquisas sobre criança e audiovisual, faz uma reflexão interessante sobre a produção acadêmica nesta área.

É possível ver a história da pesquisa acadêmica sobre as audiências como um contínuo processo de ação e reação, como um pêndulo que balança constantemente entre 'a mídia poderosa' e 'os públicos poderosos'. Em um sentido amplo, nas duas últimas décadas houve um direcionamento decisivo para o poder da audiência, em muitas disciplinas e campos de investigação. Os públicos - afirma-se repetidamente - não se compõem de bobalhões dopados pela influência da mídia. Ao contrário, eles fazem julgamentos complexos e diferenciados a respeito do que leem e assistem. São ativos e não passivos; críticos e não crédulos; criteriosos e não inconscientes; diversificados e não homogêneos. Como fica implícito, é frequente nesses debates uma lógica dual implacável: ou é uma coisa, ou é a outra; isto é o que, a meu ver, precisa urgentemente ser questionado. (BUCKINGHAM, 2006, p.69)

³ Respectivamente: Rio de Janeiro (RJ), Petrópolis (RJ) e Três Rios (RJ), Florianópolis (SC), Palhoça (SC), Belo Horizonte (MG).

⁴ PUC-RJ, USP, UFSC (2).

⁵ Psicologia, Educação (3), Ciências Humanas

Apesar de, assumidamente, me filiar a esta corrente que vê o público como ativo e discordar dos autores⁶ que, neste texto, Buckingham aponta como defensores do poder dos meios, concordo que nem o poder da audiência, nem dos meios, é absoluto e que ambos atuam interativamente e, ainda, enxergo claras limitações ao poder do espectador.

Já no início dos anos 1990, Martín-Barbero alertava para alguns “perigos” da abordagem que privilegia o que as pessoas fazem com os meios (em oposição ao que os meios fazem com as pessoas). O primeiro seria nos levar ao “idealismo de crer que o leitor faz o que lhe der vontade; mas há limites sociais muito fortes ao poder do consumidor. É claro, portanto, que importa o que se lê, como é importante o que se consome.” (1994, p. 55) Ele, então, faz uma analogia com uma cozinheira, que, por mais fabulosa que seja, está limitada pelos ingredientes de que dispõe.

A segunda ameaça, aponta Barbero, seria desligar os estudos da recepção dos processos de produção. “Isto é, poderíamos cair agora em um novo idealismo, segundo o qual entender-se-ia o que faz o receptor, sem levar em conta a concentração econômica dos meios e a reorganização do poder ideológico da hegemonia política e cultural, que estão tendo lugar em nossa sociedade.” (1994, p. 55)

Estes diferentes, mas complementares aspectos da relação da criança com o audiovisual estão presentes na tese. Por um lado, busquei (e encontrei) movimentos ativos e criativos na seleção, nas apropriações e nos usos dos conteúdos audiovisuais. Por outro lado, foi impossível ignorar que a seleção (e as apropriações e usos) é limitada tanto pelo que é oferecido nos meios quanto pelas possibilidades de acesso aos meios. A produção de audiovisual para crianças está majoritariamente concentrada em poucos e grandes conglomerados de mídia e as possibilidades de acesso são fortemente condicionadas pelo poder aquisitivo. Então, como se verá, alguns capítulos enfatizam mais este potencial ativo e criativo da relação das crianças com as narrativas audiovisuais e outros, as limitações do universo audiovisual a que têm acesso.

Na banca de seleção para o doutorado, um dos docentes me perguntou por que (ou para que) pesquisar em um campo que muda tanto, quando eu terminasse a tese, tudo o que pesquisei já estaria ultrapassado. E é verdade, hoje, quatro anos depois de quando as conversas que trago aqui terem acontecido, são outras as obras e personagens que interessam às crianças, são outras as práticas e as possibilidades de acesso a esses conteúdos. Também teria sido diferente se eu

⁶ Buckingham aponta, como defensores do poder “maléfico” dos meios: ELKIND, D. (1981); WINN, M. (1984); POSTMAN, N. (1982); MEYROWITZ, J. (1985); SANDERS, B. (1994); STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (1997). E, como defensores do poder “benéfico” dos meios: TAPSCOTT, D. (1998); PAPERT, S. (1996); KATZ, J. (1997); RUSHKOFF, D. (1996).

tivesse conversado com crianças de uma escola particular, de uma escola em outro bairro ou cidade, crianças um pouquinho mais velhas ou um pouquinho mais novas, ou mesmo se tivesse conversado com as mesmas crianças em outro lugar, em outro horário, um mês antes ou um mês depois. Enfim, esta tese se baseia em um retrato, um instantâneo, muito limitado, são poucas crianças, poucas conversas, poucos conteúdos, pouco tempo de pesquisa.

Lembro de ter respondido à banca perguntando, mas como não pesquisar? Como seguir produzindo, veiculando, analisando o audiovisual sem ouvir o espectador? Como seguir ignorando o público infantil se uma parcela enorme do que é produzido, exibido e consumido se dirige a eles?

As investigações e a construção do conhecimento acerca das relações da criança e o audiovisual são fundamentais para se pensar a multimidiática sociedade contemporânea e o papel do audiovisual e da criança nesta sociedade. Para além do mundo acadêmico, as pesquisas nesta área (inclusive esta), podem ser úteis também para os que atuam na produção e realização de obras para o público infantil, para os que atuam na veiculação de conteúdos e para os que constroem políticas públicas do audiovisual, no sentido de promover uma reflexão sobre o panorama do audiovisual para crianças no Brasil e, neste sentido, ajudar a promover mudanças.

Sem negar a importância de pesquisas quantitativas de mais larga escala (eu mesma as utilizei aqui), nem mesmo de análises mercadológicas sobre os públicos, acho que é fundamental que haja pesquisas que escutem as crianças de forma mais integral, mais “miúda”. Que respeitem os tempos de criar associações, de refletir, onde haja espaço para as subjetividades, para o contraditório, contextual, imprevisto, nebuloso, ambíguo...

Acredito que caiba à academia abordar esta relação em sua complexidade. O que, é claro, não vai ser feito por uma pesquisa, mas por um conjunto de pesquisas em um fazer contínuo e multidisciplinar. E é importante que o campo do audiovisual não se abstenha de participar, pela grandeza de seu papel, seja pensando a partir da criança e da relevância que o audiovisual tem em sua vida, seja pensando a partir do audiovisual e da importância que tem a produção de conteúdos para crianças nas indústrias cinematográfica, televisiva, de games etc.

A tese está dividida em três partes. Na parte I, apresento fundamentos a partir dos quais a tese se estrutura. Assim, no capítulo 1, discuto os conceitos de criança e infância como construção histórica e sociocultural. Apresento um breve histórico de sua formulação e dialogo com algumas teorias que impactaram significativamente a construção do conceito tal como o compreendemos hoje. Em seguida, apresento a concepção de criança adotada na pesquisa.

No capítulo 2, defendo a recepção como interação e o receptor como ativo e criativo neste processo. Destaco a ideia de usos e apropriações como fundamental para a tese. O capítulo 3 descreve o trabalho de campo, as escolhas e fundamentos metodológicos que nortearam esta etapa da pesquisa.

Em seguida, no capítulo 4, falo um pouco do grupo de crianças com o qual desenvolvi a pesquisa. O capítulo se estrutura a partir das falas das crianças sobre seus cotidianos e do levantamento de alguns dados mais objetivos acerca do contexto social, histórico e econômico da comunidade do Morro do Preventório, onde a maioria das crianças reside.

Na parte II, o foco está na seleção de obras que as crianças fizeram através de seus desenhos. O que este conjunto de obras diz sobre o universo midiático que as rodeia? Como se relacionam com ele? O que as interessam nestas obras? Como acessam? O que dizem – nos desenhos e nas falas - sobre as obras/personagens selecionados? Que características e cenas destacam? Como constroem sentido, individual e coletivamente, daquilo que assistem?

No capítulo 5 analiso algumas características que sobressaem no conjunto de obras desenhadas pelas crianças e as contraponho a pesquisas de mais largo espectro. Destaco aqui a distinção entre os universos feminino e masculino, a preponderância de produções estrangeiras, sobretudo estadunidenses, e a presença de personagens e universos ficcionais antigos. Em cada uma destas características é possível perceber permanências e transformações no que se refere às preferências e à oferta de conteúdo audiovisual para crianças.

O capítulo 6 reúne o que as crianças falaram sobre como acessam os conteúdos audiovisuais apontando alguns aspectos de suas práticas espectatoriais. Ao mesmo tempo que as crianças mencionam a possibilidade de acessar conteúdos através do telefone, de tablets e do computador, percebe-se que, para elas, a televisão ainda é preponderante. Ao lado de práticas mais tradicionais como a ida ao cinema em família e assistir novelas à noite, as crianças falam de um youtuber e de conteúdos que “viralizaram” na internet.

No capítulo 7 estão a maior parte dos desenhos e das transcrições das conversas sobre as obras/conteúdos desenhados. Apresento, resumidamente, as obras a que se referem nas falas e desenhos. Também destaco alguns aspectos da forma como se referem (verbalmente e imageticamente) a estes conteúdos. Discuto, ainda, três temas que me pareceram ser relevantes na seleção: a figura da princesa, a presença dos irmãos e o poder de transformar-se.

A parte III aborda, mais objetivamente, a questão de reconhecimentos, usos e apropriações. No capítulo 8, observo a apropriação e o uso de conteúdos e personagens nas afirmações identitárias e na construção de uma imagem de si diante do grupo. Aqui reúno falas que não são sobre as obras e personagens, mas *a partir* deles.

O capítulo 9 também é sobre as apropriações e usos dos conteúdos audiovisuais, desta vez, nas criações lúdicas e narrativas. As crianças se apropriam de determinados personagens e universos ficcionais e os usam para estruturar brincadeiras e narrativas,

No último capítulo, o 10, já encaminhando para as considerações finais, abordo a questão dos reconhecimentos. Trago algumas falas que remetem a reconhecimentos dos personagens como crianças, como eles, ou como quem “se mete em cada encrenca que eu se meto”. No entanto, se a presença de personagens criança é percebida como fator de reconhecimento, é importante observar também várias ausências nos conteúdos audiovisuais com os quais se relacionam. Conversei com elas sobre uma destas ausências, a de personagens negros, e relato esta conversa, que dá pistas de como elas a entendem e vivenciam.

Nas considerações finais, faço um balanço dos “achados” da pesquisa que, por um lado, indicam o uso ativo e criativo dos conteúdos audiovisuais nas criações e interações das crianças, mas que, por outro lado, apontam para um panorama de desigualdade nas possibilidades de acesso e de baixa diversidade na oferta de conteúdos audiovisuais. E, finalmente, proponho alguns caminhos que, na minha opinião, podem promover mudanças neste contexto.

1. A CRIANÇA

*Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Saddam Hussein
Quem tem grana e quem não tem*

*Saiba: todo mundo teve infância
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu*

Arnaldo Antunes, Saiba

Explicar o que é ser criança é, ao mesmo tempo, absolutamente simples e extremamente complexo. Podemos dizer que criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos”, como estabelece o artigo segundo do “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA). Podemos também explicar que crianças não podem trabalhar, não podem portar armas, não podem consumir bebidas alcoólicas, não podem praticar sexo, não podem ser presas, não podem votar, não podem dirigir veículos e, obrigatoriamente, devem frequentar a escola.

Estes parâmetros, no entanto, não são universais e, nem mesmo quando estão determinados em lei, como no Brasil⁷, correspondem à realidade de todas as crianças. Sobretudo, trata-se de uma legislação recente, que corresponde a demandas de uma certa concepção de infância construída socialmente e culturalmente através da história.

[...] emprestar um sentido de construção histórica à infância implica analisar como as práticas socioculturais (sejam elas os discursos, as ações e as instituições) possibilitam, circunscrevem e determinam certos tipos de experiência durante a infância. (CASTRO, 1998, p. 16)

Crianças existem em todos os cantos, existiram e existirão enquanto a humanidade habitar o planeta. Todos fomos crianças, como nos lembra Arnaldo Antunes. Mas, ao pensarmos nas infâncias que viveram Einstein, Freud, Platão, Hitler, Bush, Saddam Hussein, Maomé, Arquimedes, Buda, Galileu, eu e você, certamente encontraremos muito pouco em comum.

⁷ No Brasil, o trabalho só é permitido a partir dos 14 anos, na condição de aprendiz; o porte de armas de fogo, a partir de 25 anos; consumo de bebidas alcoólicas a partir de 18 anos; sexo praticado com menor de 14 anos, mesmo que consentido, é considerado estupro de vulnerável; até os 12 anos não podem ser presas, entre 12 e 18, encarceramento diferenciado; voto é facultativo a partir de 16 e obrigatório a partir de 18 anos; só é possível tirar a CNH a partir de 18 anos; o ensino escolar é obrigatório dos 4 aos 17 anos.

A infância de uma criança no período clássico da Grécia Antiga era diferente da infância de uma criança judaica no Império Austríaco no século XIX, era diferente também da infância vivida por uma criança de família rica na Índia do século V a.C. ou da que crescia órfã no deserto árabe ou na Itália Renascentista ou daquela que precisou começar a trabalhar aos seis anos no Iraque. Sim, todos fomos crianças, mas o significado de ser criança e as formas de se vivenciar a infância, dependem menos de uma determinação biológica e mais de parâmetros e circunstâncias sociais, culturais e históricas.

E nem precisamos ir tão longe no tempo e no espaço, em um mesmo espaço e tempo coexistem diferentes infâncias. No Brasil contemporâneo, as crianças Xikrin⁸, Xavante⁹, que frequentam terreiros de Candomblé¹⁰, ou que vivem nas ruas de São Paulo¹¹ vivem infâncias muito distintas. Uma criança de uma área rural vive uma infância diferente da que vive nos grandes aglomerados urbanos, as que moram em subúrbios ou favelas vivem infâncias diferentes entre si e daquelas que moram em condomínios de luxo, assim como crianças que tem muitos irmãos ou que são filhos únicos. Enfim, a infância é uma categoria social atravessada por muitas outras, como classe, gênero, etnia, localização geográfica, estrutura familiar etc.

Este ponto, que parece óbvio, necessita de ser considerado na reflexão teórica e no estudo empírico, sob pena de o discurso (e a prática) científico ser enviesado por representações que correspondem não propriamente à infância, entidade fluida e fugidia, mas a uma certa infância mitificada e/ou erigida como *a* infância. (PINTO, 1997, p. 63, grifo do autor)

Entender como o conceito que temos hoje de infância foi se formando ao longo do tempo nos ajuda a perceber certas “etiquetas”, pressupostos que associamos à criança, que dizem respeito mais a projeções dos adultos que à criança real. Se queremos pensar sobre a relação das crianças com o audiovisual precisamos tentar nos despir deles, ou, ao menos, saber identificá-los.

1.1. A distinção da infância

⁸ Ver COHN, C. *A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado*, 2000.

⁹ Ver NUNES, A. *A Sociedade das Crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da infância*, 1997.

¹⁰ Ver CAPUTO, 2012.

¹¹ Ver GUSMÃO, N. *Meninos nas ruas: a experiência da viração*, 1997.

Uma obra fundamental para se refletir sobre o conceito de infância é a pesquisa do historiador francês Philippe Ariès, publicada em 1960, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, que recebeu no Brasil o ambicioso título “História Social da Criança e da Família”.

O autor defende que a concepção que temos hoje de infância começa a se delinear no século XIII e se consolida no século XVIII. Através da análise de cartas, diários, memórias, tratados, manuais e de diversas fontes iconográficas, ele vai apontando os sinais desta construção que, segundo o pesquisador, “tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.” (ARIÈS, 2006, p. 28)

A tese principal de Ariès é que na Idade Média, e mesmo no início da modernidade, as crianças, logo após o desmame tardio (sete anos), misturavam-se aos adultos participando das mesmas atividades. Isto é, a sociedade não as via como uma categoria distinta, com direitos e deveres diferentes dos adultos. As crianças trabalhavam, integravam o exército, casavam-se, não iam à escola e participavam dos mesmos jogos e brincadeiras que os adultos.

Na primeira parte do livro, “O Sentimento da Infância”, ele analisa as transformações, no sentido de se começar a diferenciar a infância, em três aspectos: o vestuário, os jogos e brincadeiras e a sexualidade. Antes disso, chama a atenção para o crescente interesse nas particularidades da infância que transparece na arte pictórica e nos relatos. Ele cita, por exemplo, trechos de cartas de Madame de Sévigné para a filha falando de sua netinha, datadas de 1671 e 1672.

‘Nossa menina é uma belezinha. É morena e muito bonita. Lá vem ela. Dá-me um beijo lambuzado, mas nunca grita.’ [...] ‘Mandei cortar seus cabelos, e ela agora usa um penteado solto. Esse penteado é feito para ela. Sua tez, seu pescoço e seu corpinho são admiráveis. Ela faz cem pequenas coisinhas: faz carinhos, bate, faz sinal da cruz, pede desculpas, faz reverência, beija a mão, sacode os ombros, dança, agrada, segura o queixo: enfim, ela é bonita em tudo que faz. Distraio-me com ela horas a fio.’ (ARIÈS, 2006, p. 30-1)

De acordo com Ariès, “Essas cenas de infância literárias correspondem às cenas da pintura e da gravura de gênero da mesma época: são descobertas da primeira infância, do corpo, dos hábitos e da fala da criança pequena.” (p. 31) Ele analisa as mudanças na forma de representar a criança na história da arte deste período e o crescente interesse em incluí-las nas obras. Assim, no século XVII, os retratos de família passam a colocar a criança no centro da composição e os retratos de crianças sozinhas se tornam numerosos.

A adoção, a partir do final do século XVI, de um traje específico para as crianças – um vestido comprido com gola – seria um marco importante na distinção das crianças. No entanto, o pesquisador alerta que

Se nos limitarmos ao testemunho fornecido pelo traje, concluiremos para a particularização da infância durante muito tempo se restringiu aos meninos. O que é certo é que isso aconteceu somente nas famílias burguesas ou nobres. As crianças do povo, os filhos dos camponeses e os artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos [...]. Elas conservaram o antigo modo de vida que não separava as crianças dos adultos, nem através do traje, nem através do trabalho, nem através dos jogos e das brincadeiras. (ARIÈS, 2006, p. 41)

A partir de três ou quatro anos, a criança participava dos mesmos jogos e brincadeiras que os adultos, inclusive jogos de carta e de azar e a dinheiro, o que, neste período, não causava estranhamento nem repugnância. Inversamente, os adultos brincavam de jogos que hoje reservamos às crianças, como esconde-esconde ou cabra cega.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também testemunho de um novo sentimento de infância: uma preocupação antes desconhecida de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons. (ARIÈS, 2006, p. 59)

Novamente, estas transformações não ocorrem da mesma forma nas diferentes classes sociais. O autor ressalta “o abandono desses jogos pelos adultos das classes superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes.” (p. 74).

No capítulo que discute a mudança de postura em relação à sexualidade das crianças, “Do Despudor à Inocência”, Ariès cita trechos do diário de Heroard¹², médico de Henrique IV, sobre a infância de Louis XIII (a partir de 1601). O médico relata brincadeiras do menino com seu pênis, comentários e piadas de cunho sexual envolvendo criados e mesmo seus pais, que soam hoje como altamente impróprias, mas que, na época, aparentemente, não causavam nenhum impacto ou estranheza.

O relato do médico é contrastado com trechos dos regulamentos de internatos jesuítas, das escolas de Port-Royal, da Maison Royale de Saint-Cyr e de uma série de publicações¹³ do

¹² Heroard, *Journal sur l'enfance et la jeunesse de Louis XIII*, editado por E. Saulié e E. de Barthélémy, 1868.

¹³ Ariès cita, entre outros: DE GRENAILLE, *L'Honneste fille*, 1639; _____. *L'Honneste garçon, ou l'Art de bien élever la noblesse à la vertu, aux sciences et à tous les exercices convenables à sa condition*, 1642; PASCAL, Jacqueline. *Règlement pour les enfants. Appendice aux Constitutions de Port-Royal*, 1657; VARET, *De l'éducation chrétienne des enfants*, 1666; COUSTEL, *Les règles de l'éducation des enfants*, 1687; LA SALLE, Jean-Baptiste. *Règles de la bienséance et la civilité chrétienne*, 1713. [utilizamos aqui as datas das primeiras edições, não as referidas por Ariès].

final do mesmo século, dirigidos a pais e educadores, com orientações no sentido de vigiar e controlar as crianças, evitar o contato físico, os corpos descobertos e a literatura “duvidosa”¹⁴.

É também neste período que se inicia, a partir destes moralistas, educadores e religiosos, a construção da associação entre infância e inocência, pureza. Nas pinturas, gravuras e esculturas, os anjos aparecem representados como crianças.

A segunda parte do livro trata da escola. De acordo com o autor, a escola medieval não era destinada às crianças, era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos (crianças, jovens e adultos). Surge então, no século XV, uma nova instituição: o colégio, direcionado à educação de crianças e jovens. Popularizado ao longo dos séculos XVI e XVII, o colégio introduz uma etapa intermediária entre o que Ariès chama de “época da túnica com gola” e a do adulto.

Se a túnica com gola já sinalizava uma mudança na percepção da infância, a escola representa uma grande ruptura em relação à sociedade medieval. “Passou-se a admitir que a criança não estava madura para a vida, e que era preciso submetê-la a um regime especial, a uma espécie de quarentena antes de deixá-la unir-se aos adultos.” (ARIÈS, 2006, p. 194, grifo do autor)

A escola do Antigo Regime era ainda bem diferente da que conhecemos. Não havia a divisão de classes e idades, crianças de 10 anos e jovens de 20 estudavam juntas. Também não havia uma idade fixa para iniciar os estudos, ia-se para a escola quando se podia.

Nem todos iam à escola e, para os que não iam, a infância continuava sendo curta. O que acontecia sobretudo nos dois extremos da pirâmide, a nobreza e o povo. Entre os nobres era frequente que os meninos de onze, doze anos ingressassem no exército. Era também o caso das meninas, de todas as classes, a quem não era permitido frequentar a escola e que se casavam com doze, treze e mesmo dez anos de idade.

Até o século XVIII, na França, só havia a escola única. Apesar de ser ocupada principalmente pela burguesia, filhos de artesãos e camponeses também frequentavam a escola. O que, é claro, começou a incomodar a elite intelectual e política. Ariès relata que, entre outros, Richelieu, e depois Colbert, expressaram seus temores de uma inflação de intelectuais e falta de mão de obra braçal.

Esta posição ganha força com o apoio dos iluministas e, a partir do século XVIII, a escola única é substituída por um sistema de ensino duplo: o liceu ou colégio (o ensino longo) para os burgueses, e a escola (o ensino curto) para o povo.

¹⁴ Ele menciona que as Comédias de Terêncio passaram a ser proibidas ou adaptadas, por exemplo, a versão publicada por Port-Royal, *Comédies de Térence rendus très honnêtes en y changeant fort peu de choses*.

A terceira parte do livro fala da família. O pesquisador aponta que, ao longo dos séculos XV a XVIII, as imagens da família, do interior, das cenas da vida privada vão ocupando o lugar das representações da multidão, da coletividade, dos espaços públicos e externos. Ariès fala de um “sentimento de família” que surge e se desenvolve neste período, isto é, uma valorização e uma mudança no lugar ocupado pela família na sociedade.

O historiador menciona, em muitos momentos, a influência de um grupo de eclesiásticos, juristas, educadores que expressam e difundem a necessidade de uma moralização da sociedade. Nos séculos XVI e XVII eles se tornam cada vez mais numerosos e influentes e se confundem com os partidários da reforma religiosa. “Esses reformadores, esses moralistas cuja influência sobre a vida da escola e da família observamos neste estudo, lutaram com determinação contra a anarquia (ou o que lhes parecia então ser a anarquia) da sociedade medieval [...]” (ARIÈS, 2006, p. 194).

Estamos falando de um período de muitas transformações e as mudanças na forma de perceber a infância, a família e a educação estão profundamente interconectadas com os movimentos da reforma protestante e da contrarreforma católica. Esta correlação aparece nos discursos de moralidade, estruturando ambas as discussões, mas também no papel fundamental que as ordens religiosas criadas no bojo da contrarreforma, como os jesuítas e os oratorianos, desempenharam na conformação da educação neste período. Tal como os jansenistas e as escolas de Port-Royal.

A popularização da tipografia de Gutemberg, essencial para a circulação de ideias que permitiram a Reforma, foi também importante para a difusão dos discursos desta nova moralidade, expressa frequentemente nos tratados de civilidade, educação e religiosidade¹⁵ que se tornam muito populares nos séculos XVII e XVIII. No que diz respeito à família, “Essa literatura, essa propaganda, ensinaram aos pais que eles eram guardiões espirituais, que eram responsáveis perante Deus pela alma, e até mesmo, no final, pelo corpo de seus filhos.” (ARIÈS, 2006, p.194)

De acordo com Ariès, “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade de adultos.” (p.195)

¹⁵ Além dos já citados, ele menciona também: DELLA CASA, Giovanni. *Il Galateo*, 1558; CORDIER, Mathurin, *Miroir de la jeunesse ou Civilité puérile e honnête*, 1559; COURTIN, Antoine de. *Nouveau Traité de la civilité qui se pratique en France parmi les honnêtes gens*, 1671; NICOLE, Pierre. “De la civilité chrétienne” in *Essais de morale*, 1671. É importante destacar que o primeiro destes tratados de civilidade foi *A Civilidade Pueril* de Erasmo de Roterdã (1530). Conforme destaca Ariès, todos os manuais posteriores nele se inspiraram ou o imitaram servilmente.

A família moderna retirou da vida comum não apenas as crianças, mas grande parte do tempo e da preocupação dos adultos. Ela correspondeu a uma necessidade de intimidade, e também de identidade: os membros da família se unem pelo sentimento, o costume e o gênero de vida. As promiscuidades impostas pela antiga sociabilidade lhes repugnam. Compreende-se que esta ascendência moral da família tenha sido originariamente um fenômeno burguês: a alta nobreza e o povo, situados nas duas extremidades da escala social conservaram por mais tempo as boas maneiras tradicionais. (ARIÈS, 2006, p.195)

O pesquisador relaciona o sentimento de família e o sentimento de classe, os dois participam de um mesmo processo histórico. A burguesia se distingue e se afasta do povo, “para se organizar à parte, num meio homogêneo, entre suas famílias fechadas, em habitações previstas para a intimidade, em bairros novos, protegidos contra toda a contaminação popular.” (ARIÈS, 2006, p. 196)

Foi como se um corpo social polimorfo e rígido se desfizesse e fosse substituído por uma infinidade de pequenas sociedades – as famílias – e por alguns grupos maciços – as classes. As famílias e as classes reuniam indivíduos que se aproximavam por sua semelhança moral e pela identidade de seu gênero de vida. (ARIÈS, 2006, p.196)

A pesquisa de Ariès se refere a um espaço-tempo amplo, mas claramente delimitado, França durante o período do Antigo Regime. Contudo, as transformações que aconteceram na França neste período aconteceram também (em muitos aspectos com claras distinções, algumas inclusive apontadas pelo autor) em outros países europeus e foram exportadas para as colônias europeias, o “novo mundo”. Neste sentido, é, sem dúvida, um período importante na construção do conceito de infância conforme o compreendemos hoje no mundo ocidental.

No entanto, para além do que é pesquisado e apresentado, o trabalho de Ariès, em si, estabelece uma nova dimensão para o campo de estudos da infância. Ao propor que a forma como entendemos a infância hoje tem origem neste determinado espaço-tempo, a pesquisa explicita que a infância é entendida e vivida de formas diferentes em outras culturas e em outras épocas. Ao apontar que as transformações aconteceram de formas distintas para meninos e meninas e para diferentes classes sociais, a pesquisa levanta a questão de que, em um mesmo espaço-tempo, coexistem diferentes infâncias.

Pode-se ainda dizer que a partir da obra de Ariès cresce o interesse na infância nas pesquisas em história, sociologia e antropologia, ampliando um campo de estudo, até então, majoritariamente ocupado apenas pela psicologia e a pedagogia. A abordagem da sociologia e da antropologia quanto à infância é fundamental nesta pesquisa e voltaremos a ela. Antes, é importante mencionarmos alguns pensadores que deixaram marcas importantes na forma de olharmos as crianças.

1.2. *Tábula rasa, pureza e inocência*

No século XVIII, o pensamento sobre o que é e/ou deveria ser a infância é marcado por duas correntes distintas, representadas por dois filósofos: o inglês John Locke (1632-1704) e o suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Suas teorias vão influenciar fortemente nosso olhar sobre a infância e a educação.

Tanto em Locke quanto em Rousseau o pensamento sobre a infância se relaciona com a oposição natureza x razão. No caso de Locke, a educação deve dominar o estado de natureza e desenvolver a razão. Para ele, o raciocínio

[...] é a mais elevada e a mais importante faculdade humana do espírito, merece os maiores cuidados e deve ser cultivado com atenção, uma vez que o desenvolvimento regular, o exercício da razão, é a perfeição mais alta que o homem pode alcançar na vida. (LOCKE¹⁶, 1986, *apud* GARCIA, 2012, p. 374)

Suas propostas para educação estão direcionadas aos filhos de nobres e burgueses, e têm um caráter mais prático que as dos humanistas. O objetivo é desenvolver a autonomia intelectual e de juízo, o espírito crítico e investigativo.

No século XVII a educação na Europa Continental ainda vivia sob a influência da proposta do Renascimento, que privilegiava o estudo do latim, do grego, da arte e do humanismo em geral. Na contramão desta tendência e preocupado com a formação dos líderes da futura camada dominante, Locke afirmava que o *gentleman* deveria aprender lógica, retórica e gramática, porém sem perder muito tempo com estes conteúdos. O jovem da nobreza e da burguesia iria aprender de maneira mais longa e aprofundada as ciências naturais e experimentais (física, química, biologia), incluindo aqui também a matemática. Além disso, os estudos de moral, metafísica e teologia não poderiam ser excluídos. (GARCIA, 2012, p. 370)

Locke enxerga a mente da criança como uma tábula rasa, cabe a pais e mestres a responsabilidade pelo que nela será inscrito. Tal concepção persiste, ainda que não nos mesmos termos, e impacta a forma como, atualmente, vemos as crianças.

Se a criança nasce como uma página em branco, e é o processo de criação e educação que irá torná-la alguém – virtuoso ou perverso, bom ou mau, forte ou fraco, líder ou submisso - a responsabilidade sobre quem são/serão recai sobre os pais.

Esta perspectiva não só onera os pais, ela tira da criança qualquer protagonismo, são os adultos que definirão quem ela é/será. O que está, por exemplo, na raiz da percepção da criança

¹⁶ LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madrid: Akal, 1986, p. 172.

como vítima dos meios. Ela deve ser protegida porque será “moldada” pelo que vê e ouve. Supõe-se que a criança é incapaz de elaborar, de dialogar com a realidade que a cerca (inclusive a realidade veiculada nas telas).

Em Rousseau, a balança natureza x razão se inverte. O estado de natureza é virtuoso, a razão o corrompe. A infância é o estágio da vida que mais se aproxima do “estado de natureza”. Assim, a educação deve proteger a criança em seu desenvolvimento natural, afastando-a da civilização. As virtudes infantis da espontaneidade, pureza, vigor e alegria são características a serem cultivadas e cultuadas.

Aceitemos como máxima incontestável que os primeiros movimentos da natureza são sempre retos: não há nenhuma perversidade originária no coração humano. Não se encontra nele nenhum vício do qual não se possa dizer como e por que caminho penetrou ali. A única paixão natural ao homem é o amor de si mesmo ou amor-próprio, entendido no sentido amplo (...). Até que o guia do amor-próprio, que a razão, possa nascer, importa, portanto, que uma criança não faça nada porque é vista ou ouvida, numa palavra, nada em relação aos outros, mas somente aquilo que a natureza lhe pede e então não fará nada senão o bem. (ROUSSEAU, 1969¹⁷ *apud* GAGNEBIM, 1997, p.178)

Locke enxerga a criança como um cidadão em potencial, seu valor está em quem ela será depois que algo seja nela inscrito. No presente, enquanto página em branco, ela não tem valor nem cidadania. Em Rousseau, ao contrário, a criança é importante por si mesma, não como um meio para um fim.

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem. (ROUSSEAU, 1979, p. 8)

A obra “Emílio ou da Educação” (1762) certamente revolucionou o pensamento sobre a infância e a educação e se tornou uma referência fundamental para todos os grandes pensadores do campo desde então. Foi, portanto, uma obra muito estudada, criticada, interpretada e reinterpretada de diferentes formas. Nossa proposta aqui não é discuti-la, mas apenas apontar como seus “rastros” ainda estão presentes na nossa concepção de criança.

¹⁷ Paris: Édition Pléiade, 1969, vol. IV, p. 322. Utilizei aqui a tradução de Gagnebin do original: “*Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droit: il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain. Il ne se trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré. La seule passion naturelle d l'homme est l'amour de soi-même ou l'amour propre pris dans un sens étendu (...). Jusqu'à ce que le guide de l'amour-propre qui est la raison puisse nâître, il importe donc qu'un enfant ne fasse rien parce qu'il est vu ou entendu, rien en un mot par rapport aux autres, mais seulement ce que la nature lui demande, et alors il ne fera rien que de bien.*”

Ao digitar criança ou infância em um mecanismo de busca de imagens na internet, se verá que grande parte das imagens coloca as crianças junto à natureza. Ao digitar “criança é”, aparecerão não apenas estas imagens, mas definições que associam a criança à natureza, pureza, inocência e felicidade.

A percepção das crianças como seres puros, inocentes, bons e felizes persiste mesmo depois de Freud expor que elas são dotadas de desejos e conflitos.

A criança que Freud descortina sente tristeza, solidão, raiva, desejos destrutivos, vive conflitos e contradições, é portadora de sexualidade, escapa ao controle da educação e “[...] é capaz da maior parte das manifestações psíquicas do amor, por exemplo, a ternura, a dedicação e o ciúme”¹⁸. (PRISZKULNIK, 2004)

Esta visão idílica da infância, profundamente impregnada em nossa sociedade, é uma das que mais nos afasta da criança real e dificulta que se estabeleça com elas um diálogo verdadeiro (até com as crianças que fomos). As crianças não são só pureza e bondade, elas sentem inveja, culpa, medo, raiva, solidão, dor. Tem seus momentos felizes, mas, às vezes, se sentem incompreendidas, injustiçadas, preteridas, excluídas, erradas, inadequadas.

A escritora Fanny Abramovich organizou uma antologia, “O Mito da Infância Feliz” (1983), na qual diferentes profissionais, entre eles notáveis autores como Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queiroz, Ruth Rocha e Werner Zotz foram convidados a escrever textos (“depoimento ou ficção, memória ou fantasia”) sobre o tema. Na nota introdutória, a organizadora questiona

E ao dizermos às crianças que temos inveja desta felicidade que vivem, deste nirvana particular que habitam por alguns sagrados anos, que espécie de verdade estamos lhes passando? Entre tantos e tão imperiosos temas a serem desmitificados, nos parece que este, o da infância feliz, é um que está exigindo uma aguda reflexão. (ABRAMOVICH, 1983, p. 10)

David Buckingham (2006) aponta outra manifestação desta “mitologia” na sociedade contemporânea: “existe toda uma indústria de autoajuda baseada na ideia de que os adultos devem entrar em contato com sua ‘criança interior’ – ideias que reforçam implicitamente as noções românticas da infância como um lugar de verdade e pureza.” (p. 15-6)

A filósofa Jeanne Marie Gagnebin (1997) discute a presença desta perspectiva na contemporaneidade.

¹⁸ FREUD, S. O esclarecimento sexual das crianças. In: *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 135-144). Rio de Janeiro: Imago, 1976. (Originalmente publicado em 1907), p. 139.

[...] por que somos, me parece, ainda hoje tão rousseauistas, mesmo sem ter lido nenhuma linha do *Emílio*. É que depois da infância — território do pecado —, Rousseau inaugurou um motivo muito mais forte hoje: a infância como paraíso, perdido mas próximo. Numa época de “desencantamento” [...] como a nossa, numa época que não consegue mais crer nem na vida depois da morte, nem no progresso histórico, nem na emancipação da sociedade, esforçamo-nos para, pelo menos, acreditar ainda na possibilidade da felicidade individual. E nisso a construção de uma infância idealizada nos ajuda: fomos, sim, crianças felizes e inocentes, e nossos filhos só podem (e devem) ser, igualmente, belos, alegres, ingênuos e despreocupados. (p. 180)

Gagnebin cita também um comentário de Contardo Calligaris:

Delas (das crianças) esperamos que nos ofereçam a imagem de uma plenitude e de uma felicidade que não é, e nunca foi, a nossa, mas graças a qual podemos amar a nós mesmos. Olhamos para elas como para uma foto de nossa infância onde queremos parecer felizes. (CALLIGARIS¹⁹, 1994, *apud* GAGNEBIM, 1997, p.180-1)

É importante estarmos conscientes que a infância não é só uma vivência (das crianças), é também um conceito, impregnado de anseios, desejos, fantasias, medos e esperanças (dos adultos) que dizem respeito ao que somos e, principalmente, ao que fomos e ao que seremos, enquanto indivíduos e sociedade.

1.3. A infância normatizada pela ciência

A leitura de Ariès nos permite observar que, à medida que as crianças são consideradas um grupo distinguido da sociedade em geral, também o pensamento e a responsabilidade sobre a infância vão sendo segmentados, tornam-se uma questão restrita a pais e educadores. Esta “privatização” da infância se acentua com a emergência dos “especialistas” – aqueles que, legitimados por uma posição de autoridade pelo saber científico serão responsáveis por “explicar” a infância, inclusive para pais e educadores.

Ao final do século XIX, a psicologia é uma ciência em ascensão. A ela caberá descrever, à luz dos preceitos e normas científicos, o funcionamento da mente humana e, especialmente, seu desenvolvimento. Começam a aflorar as pesquisas experimentais, laboratoriais e os testes psicológicos. É preciso mensurar, classificar, ordenar e explicar o desenvolvimento humano de forma objetiva e racional.

¹⁹ Suplemento Mais! Da Folha de S. Paulo, 24 de julho de 1994, p. 4-6

A análise da pesquisadora Lúcia de Castro (1998) contextualiza a Psicologia do Desenvolvimento como expressão e como constituinte do projeto da Modernidade, que se caracterizaria pela crença na razão como instrumento de controle sobre a natureza. A natureza, aqui considerada em si, e como aquilo que se associa a ela – o imprevisível, incontrolável, caótico, confuso, impulsivo, passional - o “selvagem” do ambiente e da própria natureza humana.

Sob a égide da ciência e da modernidade, o desenvolvimento infantil é explicado como uma sequência evolutiva de fases ou etapas, ordenada segundo os princípios de complexidade e aperfeiçoamento crescentes.

O projeto da modernidade apoiou-se sobre a visão de progresso, cujo moto, tanto do ponto de vista da história coletiva, como da história individual, seria a legitimidade da crença no aperfeiçoamento da espécie e do indivíduo ao longo do contínuo temporal. [...] a ciência psicológica que visou sistematizar o **desenvolvimento humano** enquadra-se no projeto moderno, enquanto comprometida com o paradigma da objetividade, da razão científica, da história como expressão teleológica do progresso, e da neutralidade. (CASTRO, 1998, p. 20, grifo da autora)

Respalhada pelo saber científico, a Psicologia do Desenvolvimento, será responsável por determinar a normalidade e a anormalidade, o desejável e o indesejável na “evolução” infantil.

Tuteladas e “menorizadas”, a infância e a adolescência são ‘roteirizadas’ dentro de uma ordem previsível de aquisições, conquistas e habilidades, e *mutatis mutandis*, de deficiências, defasagens e incapacidades. A imaginação desenvolvimentista sobre a criança e o adolescente pauta-se pelo raciocínio do “já chegou”, “já conseguiu”, ou do “ainda não consegue”, “ainda não faz”, ou “ainda não pode fazer”. Assim, diferentemente de outros momentos da vida humana, a variabilidade entre os sujeitos na infância e na adolescência foi reduzida a trajetórias demarcadas de antemão que servem de “guias” e critérios para as práticas de intervenção junto a esta população. (CASTRO, 1998, p. 23)

Ao classificar, ordenar e segmentar as etapas do desenvolvimento, a psicologia determina padrões para sua realização. As práticas escolares, familiares e sociais, pautadas por esta trajetória prescrita, são dirigidas e planejadas a fim de que as crianças atendam às expectativas de desempenho por idade. Assim, como observa Castro (p. 17), a infância é, ao mesmo tempo, revelada e construída por seus “especialistas”.

A infância torna-se, então, lugar de intervenção do Estado moderno para a deflagração deste projeto de sociedade. É o lugar onde se assegura a viabilidade do projeto de sociedade através de políticas propedêuticas: as práticas compulsórias de educação, as práticas sociais de segregação por idade, as práticas socioculturais de intervenção

dos especialistas que atuam no controle dos desvios relativos ao curso estipulado do desenvolvimento. (CASTRO, 1998, p. 35)

A noção de criança que emerge na Psicologia do Desenvolvimento, forjada pela ciência e a Modernidade, ainda molda a forma como vemos, pensamos, pesquisamos e nos relacionamos com as crianças. Esta concepção “se construiu com base em pressupostos de universalidade, colusão dos processos sociais e subjetivos e ênfase sobre os processos sistematizáveis e reguláveis, sob cuja visão repousa a ideia de progresso e evolução.” (CASTRO, 1998, p. 37) Pressupostos estes que podem (e devem) ser questionados.

A suposta “universalidade” dos padrões evolutivos toma como parâmetro o então universo conhecido e o que é considerado normal ou exótico neste determinado espaço-tempo em que estas teorias são geradas. Assim, o “universal” refere-se à história e aos padrões do mundo ocidental, especialmente europeus.

A ordem, as verdades e certezas científicas são construídas às custas de ignorar ou eliminar o que não se encaixa nelas: o que é singular, transitório, subjetivo, contextual, “anormal”, “deficiente”. Então, “a ciência domina a natureza abolindo matematicamente os acasos através do cálculo estatístico, mas não controla a incoerência da vida.” (MATOS²⁰, 1993, *apud* CASTRO, 1998, p. 19)

Neste sentido, Castro alerta que “Esta Psicologia, cuja ênfase incide sobre a racionalidade, acaba por mistificar e suprimir um aspecto importante da vida infantil, ou seja, seu caráter fluido, ambíguo, contraditório e caótico.” (p. 32)

A crítica à modernidade emerge com todo vigor entre os pensadores da Escola de Frankfurt²¹, conforme nos lembra Castro. Tal como rejeitam a razão controladora, a ciência baseada no Cogito cartesiano, estes pesquisadores contestam a noção de história como um *continuum*, como uma sequência de eventos encadeados submetida a um *telos* determinado: o progresso e a evolução. A história não pode ser captada em um sentido único e totalizante.

A ideia de um progresso da humanidade na história é inseparável da ideia de sua marcha no interior de um tempo vazio e homogêneo. A crítica da ideia do progresso tem como pressuposto a crítica da ideia dessa marcha. [...] A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de “agoras”. (BENJAMIN, 1994, p. 229)

²⁰ MATOS, O. *A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo*. São Paulo: Moderna, 1993, p. 48.

²¹ Castro refere-se aqui especialmente a Horkheimer, Marcuse, Adorno e Benjamin.

Dialogando com esta escola de pensamento e com questões e pensadores da pós-modernidade, Castro aponta a necessidade de se repensar a noção de temporalidade em que se fundamentou a Psicologia do Desenvolvimento.

[...] a definição de tempo implicada na noção de desenvolvimento psicológico tornou a temporalidade uma “quantidade” de pontos sucessivos (Castro, 1992; 1993; 1996)²² dispostos numa linha imaginária que seria percorrida pelo sujeito. Assim, o tempo passou a ser exterior à nossa própria história, tornou-se tão somente o enquadre onde eventos desenvolvimentais acontecem, e não, como pontuaria Heidegger (1956)²³, ou Bergson (1931)²⁴, o tempo define o ser: portanto, o ser é temporal, ou seja, o ser é devir, contínuo fluxo temporal, transformação permanente. (CASTRO, 1998, p. 37-8, grifo da autora)

Um pouco adiante, a pesquisadora complementa: “Encarar a infância como devir implica desarticulá-la do ‘cursus’ no qual ficam pré-estabelecidas posições finais e hierarquizadas.” (p. 39) E propõe, em lugar do projeto moderno, no qual “a infância é construída teleologicamente, onde não há lugar para o novo, e o curso do desenvolvimento humano é previsível” (p. 39), uma visão “em aberto” sobre a infância.

Dialogando com a perspectiva de Walter Benjamin sobre infância, passado, presente e futuro, Castro acrescenta “[...] a infância é devir, tornar-se, não aquilo que já se sabe que é, ou que foi, repetindo a história, mas ‘livrando-se dela’, do seu jugo que petrifica as possibilidades do presente.” (p. 39, grifo da autora)

1.4. A criança como ator social

A perspectiva proposta pela Sociologia e a Antropologia por autores como James, Prout, Jenks, Corsaro e Qvortrup para os, atualmente, multidisciplinares estudos da infância é fundamental nesta pesquisa.

Tanto na Sociologia quanto na Antropologia, diversos autores já haviam abordado a criança e a infância em seus trabalhos. No entanto, a partir dos anos 1970 e sobretudo nos anos 1990, vários pesquisadores discutem, de forma interdisciplinar e transnacional, reivindicando os estudos sobre a criança e a infância como ramos autônomos em suas disciplinas.

²² Ela se refere aqui a seus textos: CASTRO, L.R. Desenvolvimento Humano: Uma perspectiva paradigmática sobre a temporalidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 5 (2), 99-110, 1992; CASTRO, L.R. Revendo a noção de progresso: um estudo crítico da senescência. *Gerontologia*, 1 (4), 149-153, 1993; CASTRO, L.R. The time of childhood: or, when ‘now’ becomes ‘not yet’. Em D. K. Behera & G. Pfeffer (Eds.), *Contemporary Society: Childhood and Complex Order* (67-80). New Delhi: Concept Publishers, 1996.

²³ HEIDEGGER, M. *Introducción a la Metafísica*. Buenos Aires: ed. Nova, 1956.

²⁴ BERGSON, H. *Durée et Simultanéité*. Paris: Libr. Felix Alcan, 1931.

A antropologia da criança e a sociologia da infância estruturaram-se em diálogo com referentes anteriores distintos e desenvolvem-se de forma diferenciada²⁵. Entretanto, neste momento, convergem em seus parâmetros fundamentais e distintivos: as crianças como atores sociais e a infância como construção social.

Uma das obras considerada referência neste campo é a coletânea *Construindo e Reconstruindo a Infância: Questões contemporâneas nos estudos sociológicos da infância*,²⁶ organizada pela antropóloga Allison James e o sociólogo Alan Prout e lançada em 1990. No livro, os organizadores elencam seis proposições para se construir um novo paradigma para o estudo da infância:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a dupla hermenêutica das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de reconstrução da criança e da sociedade. (JAMES; PROUT, 1990 apud MONTANDON, 2001, p.51)

De acordo com Clarice Cohn (2005), a antropologia da criança emerge a partir da reformulação dos conceitos de cultura e sociedade. Em relação ao conceito de cultura, a reformulação passa por estabelecer que “não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que os conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências”. (p. 19)

Assim, “o conceito de sociedade se abre para dar conta de uma produção contínua das relações que a formam. Não se trata mais de pensar uma totalidade a ser reproduzida, mas de um conjunto estruturado em constante produção de relações e interações.” (COHN, 2005, p. 20). E o papel do indivíduo dentro da sociedade é revisto.

Se a sociedade é constantemente produzida, ela não poderá sê-lo se não pelos indivíduos que a constituem. Portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. [...] São atores não por serem

²⁵ Para um aprofundamento na história e o desenvolvimento atual da sociologia da infância, sugiro os artigos de Sarmiento, 2008 e 2009 e Prout, 2010. No caso da antropologia da criança, Cohn, 2013 e Ferreira e Nunes, 2014, fazem este levantamento histórico e a avaliação do campo hoje.

²⁶ Tradução livre de: “*Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*”. Não encontrei versão em português da obra.

intérpretes de um papel que não criaram, mas por criarem seus papéis enquanto vivem em sociedade. (COHN, 2005, p. 20-21)

Na medida em que a criança elabora sentido para o mundo e para suas experiências a partir deste sistema simbólico compartilhado com os adultos, ela está partilhando e participando desta cultura. Ao construir relações com as pessoas e com o mundo que a rodeia, ela é também um ator social.

Quando a cultura passa a ser entendida como um sistema simbólico, a ideia de que as crianças vão incorporando-a gradativamente ao aprender 'coisas' pode ser revista. A questão deixa de ser apenas como e quando a cultura é transmitida em seus artefatos (sejam eles objetos, relatos ou crenças), mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia. (COHN, 2005, p. 33-34)

A coletânea *As crianças: contextos e identidades* (1997), coordenada pelos portugueses Manuel Pinto e Manuel Sarmiento, é também considerada uma das obras fundantes deste novo campo. No prefácio, os coordenadores explicam

O que, porém, especifica esse campo de estudos emergente sobre as crianças é a focalização que se adota, e, por consequência, o conjunto de orientações metodológicas congruentes. Essa focalização reside, exatamente em **partir das crianças para o estudo das realidades de infância**. Isto significa, no essencial, duas coisas: primeira, que o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objecto da pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os diferentes contextos e campos de ação; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua ação e da respectiva monitorização reflexiva. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 24, grifo dos autores)

Nossa pesquisa não se pretende sociológica nem antropológica, tampouco nosso objeto de estudos é a infância em si, mas consideramos que a recepção dos conteúdos audiovisuais é uma das realidades da infância, e que se deve partir das crianças para pesquisá-la. Sobretudo, a perspectiva que adotamos nesta pesquisa reconhece e valoriza as crianças como ativas na recepção, o que implica considerá-las como atores, além de porta-vozes legítimas de suas percepções e saberes.

A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. [...] Isto não obsta, porém, que os estudos da infância, mesmo quando se reconhece às crianças o estatuto de atores sociais, tenham, geralmente, negligenciado a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20-21, grifo meu)

Aqui, quando se fala em uma “cultura própria” e do interesse da Antropologia e da Sociologia em “culturas da infância”, “mundos sociais das crianças” é importante ressaltar, como sublinham os autores pesquisados, que estas culturas não existem de forma isolada, muito ao contrário, elas se estruturam em permanente diálogo com a cultura mais ampla.

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode ser realizada no vazio social, e necessita de se sustentar na análise das condições sociais em que as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem. (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 22)

O sociólogo William Corsaro, também um dos precursores deste campo, e que pesquisa, especialmente, as culturas de pares, cunhou o termo “reprodução interpretativa” para falar desta inter-relação das culturas infantis com a sociedade. Sua tese é que, através de um processo de apropriação, de inovação e de re-produção, as crianças participam da estabilidade e das mudanças de nossas sociedades.

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender a seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 31)

Ao entender a criança como ator social e produtor de cultura, a Antropologia e a Sociologia colocam o foco no que a criança é e não no que **será**. Como bem apontou Renata Tomáz, “A criança não precisa crescer para *ser alguém*. Ela está sendo, tornando-se, agindo no mundo, produzindo formas de estar e ser, produzindo cultura e sendo produto dela.” (2016, p. 281)

Allan Prout, em sua revisão do campo (2010), critica as oposições dicotomizadas sobre as quais a sociologia da infância se constituiu, entre elas a dicotomia entre ser e devir e propõe que a sociologia da infância reconheça a criança em seu ser e devir. O que, é claro, faz muito sentido.

A questão aqui, me parece, não está em considerar o devir, mas em considerar um devir pré-estabelecido como, de certa forma, se coloca na Psicologia do Desenvolvimento. Deste modo, penso, o devir deve ser considerado “em aberto”, como propõe Castro (1998), onde haja espaço para o novo, surpreendente, inesperado ou incoerente.

Outra questão se apresenta quando o valor do ser é posto em seu devir. Por exemplo, quando se diz que é bom que tal criança seja curiosa (criativa, determinada, decidida, disciplinada, comunicativa, resiliente) porque isto a levará a ser um empresário ou um profissional bem-sucedido. Desta forma, negligencia-se o valor de ser uma criança curiosa (criativa, determinada, decidida, disciplinada, comunicativa, resiliente) em sua ação que intervém, no presente, na construção de seu entorno, da sociedade em que vive. Ação que, muitas vezes, promove a manutenção, ou mesmo reforço, da ordem e dos valores vigentes, mas que, também muitas vezes, encontra novas soluções, apresenta outras compreensões, estabelece relações inusitadas, propõe possibilidades impensadas.

A discussão sobre o conceito de infância é enorme e aqui somente esboçamos a problematização de algumas das muitas camadas (e caminhos) de que ele se constitui. Deste conceito de tantas faces destacamos a percepção da criança como sujeito ativo (e criativo) nas relações que estabelece com a sociedade e a cultura das quais são partícipes. Esta perspectiva é fundamental para a tese que se defende aqui, de que personagens, histórias e universos ficcionais são “apropriados” e “usados” pelas crianças em suas interações com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas e que, assim, participam da forma como formulam sentido do mundo que as rodeia.

Vale ainda observar, antes de finalizar o capítulo, que o significado de infância, conforme ressalta Buckingham, “está sujeito a um constante processo de luta e negociação, tanto no discurso público (por exemplo, na mídia, na academia ou nas políticas públicas) como nas relações pessoais, entre colegas e familiares. (2006, p.10)

E, ainda de acordo com o mesmo autor,

Tanto na academia como em outros contextos nos quais as relações das crianças com as mídias são discutidas e debatidas, o discurso sobre os públicos das mídias é inevitavelmente um discurso sobre outras pessoas. Neste processo, inevitavelmente nos posicionamos a respeito de quem são essas outras pessoas – e neste caso, a respeito do que é ou deveria ser a ‘infância’. Esses posicionamentos podem ser silenciosos, mas mesmo assim permeiam tudo o que fazemos: informam nossas perguntas, os métodos de investigação que adotamos e os critérios que usamos para definir o que deve ser considerado conhecimento válido. (BUCKINGHAM, 2006, p. 68)

2. RECEPÇÃO: USOS E APROPRIAÇÕES

No capítulo anterior defendi que as crianças são seres ativos, capazes de formular sentido para o que veem nas telas (e fora delas), portanto, produtoras de cultura. A proposta deste capítulo é semelhante, apresentar a recepção como interação e o receptor como ativo e criativo neste processo. A necessidade de reivindicar a “ação”, tanto da criança quanto dos receptores, não é coincidência.

O modelo que explica a comunicação como um processo no qual um emissor envia uma mensagem, através de um meio, para um receptor é formulado para analisar a comunicação de massa. Na “massa” ou no povo, tal como nas crianças, não se vê agência. Assim, os veículos de comunicação, nas mãos dos poderosos, manipulam as massas, de acordo com seus interesses, para o consumo, para a resignação e o conformismo. Em contrapartida, sob uma ótica iluminista, nas mãos “certas”, os veículos de comunicação podem servir para transmitir o conhecimento, educar as massas.

Subjacente às duas concepções está a ideia que “comunicar é fazer chegar uma informação, um significado já pronto, já construído, de um polo a outro.” (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 40) A *atividade* da comunicação está no emissor, “o receptor é uma vítima, um ser manipulado, condenado ao que se quer fazer com ele.” (p. 41) Sabendo-se a intenção do emissor se saberá o “efeito” que irá causar no receptor.

E isso se dá de tal maneira que, quando se iniciou na América Latina a educação para os meios de comunicação, ela consistia em proteger o receptor, em corrigir seu ponto de vista para que ele pudesse, de algum modo, contrabalançar os enganos que o levaram a converter-se em vítima. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 41)

Educar para os meios era, inicialmente, apontar as artimanhas usadas na comunicação de massa para manipular as pessoas. Por exemplo, no caso do audiovisual, mostrar as interferências do posicionamento de câmera, da montagem, da estrutura narrativa, na leitura do conteúdo da mensagem.

Em nossa primeira etapa de investigação [...] conviveram fundidos dois elementos contraditórios: politização absoluta da análise da mensagem e a despolitização, a dessocialização do receptor, que é pensado apenas individualmente: ‘pobrezinho do telespectador, leitor de jornais sensacionalistas, ouvinte de rádio, exposto a essa enorme manipulação dos meios’. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p. 42)

O que Barbero, entre outros, propõe, é pensar a recepção como uma atividade de produção de sentidos. E o receptor, enquanto produtor, sai do lugar de vítima passiva e passa a ter um papel ativo no processo de comunicação. O foco da investigação proposto passa a ser, então, não o que os meios fazem com as pessoas, mas o que as pessoas fazem com o que recebem. É nesta perspectiva que se encaixa esta pesquisa.

Colocar o foco na ação do receptor não implica crer que seu poder é ilimitado. Como exemplifica Barbero, um cozinheiro, por mais criativo que seja, está limitado aos ingredientes de que dispõe. Tampouco, pode-se estudar a recepção como desligada dos processos de produção. Há limitações sociais fortes na ação do receptor, por exemplo, no que diz respeito às possibilidades de acesso ou à concentração das empresas produtoras de mídia em poucos e poderosos conglomerados.

Neste sentido, é importante olhar para a recepção como um processo de interação, de negociação de sentidos.

2.1. Recepção como interação

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Na acepção de Mikhail Bakhtin, a comunicação é inerentemente dialógica, não há escuta sem fala. Esta “ativa posição responsiva” corresponde, muito claramente, ao que se passa com o espectador²⁷ diante da tela.

Sob outra perspectiva, Guillermo Orozco descreve a sequência de atividades mentais que são acionadas na recepção.

Mentalmente, os telespectadores frente à televisão se vêm partícipes de uma sequência interativa que implica diversos graus de envolvimento e processamento do conteúdo televisivo. Essa sequência começa com a *atenção*, passa pela *compreensão*, *seleção*, *avaliação* do que foi percebido, seu *armazenamento* e *integração* com informações anteriores, e finalmente se realiza uma *apropriação* e *produção* de sentido. (OROZCO, 2005, p.31, grifos do autor)

²⁷ Apesar do termo espectador evocar a ideia de passividade (assistir, presenciar, observar), escolhemos utilizá-lo aqui no mesmo sentido de leitor, consumidor, já que é o mais utilizado para se referir ao público do audiovisual.

Ele destaca que o mais importante não é a ordem nem o ritmo desta sequência, que podem variar, mas “o fato de que as distintas atividades que formam a sequência não implicam num mero processamento mecânico da informação [...] e sim que compreendem um processo fundamentalmente *sociocultural*.” (OROZCO, 2005, p.31, grifo do autor)

A sequência de atividades mentais conduz a uma série de associações de conteúdo, entre o que está sendo exibido na tela e o que foi previamente assimilado pelo espectador. O que é visto, ouvido e vivido no encontro com a obra dialoga diretamente com o que já foi visto, ouvido e vivido pelo espectador anteriormente, seja em casa, na escola, na igreja, entre amigos e mesmo em outras obras já assistidas.

Orozco ressalta que o espectador não enfrenta a tela vazia de ideias, emoções, história e expectativas. É a partir destas ideias, emoções, história e expectativas que ele vai compreender, avaliar e, eventualmente, se apropriar, de forma particular e subjetiva, do que recebe.

A recepção, no entanto, não se restringe a este processo interno e individual, tampouco está circunscrita ao momento diante da tela. O diálogo com a obra permeia a vida cotidiana e a construção do sentido acontece na interação com o outro, com o entorno, com a sociedade.

[as crianças] “levam” às salas de aula ou aos jogos com os amigos, o que viram no dia anterior na TV. Em sua interação com as demais crianças na escola ou no bairro, se dão uma ou várias re-apropriações e se re-produz o sentido do que foi visto na TV. Dessa maneira, o processo de recepção “sai do lugar” em que está a televisão e “circula” em outros cenários, em que seguem atuando os telespectadores. (OROZCO, 2005, p.34)

Esta dimensão social e coletiva da recepção é fundamental entre os pesquisadores latino-americanos (brasileiros inclusive) das telenovelas.

Quem passou anos investigando a telenovela sabe que o sentido dela tem muito mais a ver com a circulação da significação do que com a significação do texto. É contando a telenovela uns aos outros que se constrói o seu sentido. (MARTÍN-BARBERO, 1995, p.58)

2.2. Usos, apropriações e criações

O que as crianças fazem com o que veem nas telas? Para que serve? - foram as perguntas que impulsionaram esta pesquisa. O que nos aproximou da proposta de Barbero, de mudar a direção do olhar, deixar de analisar o conteúdo para ver o que as pessoas *fazem* com o que veem.

Estabelecemos, então como hipótese, que personagens, histórias e universos ficcionais são *apropriados e usados* nas relações de troca da criança com seu entorno e consigo mesmas.

Apesar de não abordar, especificamente, nem o uso do audiovisual nem as ações das crianças, o pensamento de Michel de Certeau nos ajuda a compreender o que as crianças *fazem* com os conteúdos audiovisuais a que assistem. A proposta de Certeau é investigar as operações dos usuários (consumidores, leitores, espectadores), que ele qualifica como táticas, bricoladoras, sub-reptícias. Ele utiliza o termo “fabricar” para falar do *uso* que os indivíduos fazem do que consomem.

...a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural *fabrica* durante essas horas e com essas imagens. (DE CERTEAU, 1994, p. 39, grifo do autor)

Logo abaixo, ele explica que “a fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética...”, e esclarece que o termo poética vem do grego *poiein*: criar, inventar, gerar. Esta produção/poética se dissemina, escondida, nos espaços ocupados pelos grandes sistemas da “produção” (televisiva, por exemplo). Qualificada de “consumo”, esta *outra* produção “...é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas *maneiras de empregar* os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.” (p. 39)

Falando sobre a leitura, Certeau entende que “...os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los.” (DE CERTEAU, 1994, p. 269-70)

Como o próprio autor estabelece a analogia do binômio produção-consumo com escritura-leitura, nos permitimos estender sua reflexão sobre a atividade dos leitores à dos consumidores de audiovisual. Entendemos as operações de “caça” que o leitor/espectador realiza no texto/audiovisual como *apropriações*. O espectador/leitor *usa* aquilo que foi “caçado” nas obras em sua vida cotidiana: experimenta, joga, recria, expande, combina, mistura, subverte, transforma. Os usos tornam-se criações (fabricações, produções, poéticas).

Estas operações de apropriação, uso e criação se manifestam nas brincadeiras das crianças. Tomo, como exemplo, uma brincadeira que observei entre meus sobrinhos. Participaram desta brincadeira os primos Ana, Maria Clara, João e Marcelo, que, na época, tinham entre nove e onze anos. Eles moram em cidades diferentes e se encontram nas férias. A brincadeira durou vários dias e foi retomada nas férias seguintes (aproximadamente seis meses

depois). Minha sobrinha Ana, a mais velha entre os quatro que participavam, explica como funcionava:

Nós éramos quatro, então cada um era de um elemento (fogo, água, ar e terra). A gente era de um internato. Sabe o que é um internato? Tipo uma escola, mas você mora lá e só vai para casa nas férias. Tipo *Hogwarts*²⁸, sabe? Então, era um internato para crianças com talentos especiais. João era o aluno novo. Nós três já estudávamos lá e estávamos sempre em busca do quarto elemento. Quando o João chegou, ele ainda não tinha descoberto seu poder. Nós quatro ficávamos no mesmo quarto no internato. Sabe o nosso quarto na casa da Vovó, né? Era lá. [a avó acabou de construir um quarto em sua casa para eles]. Então, a gente se uniu para combater o diretor da escola, que era o mau. Ah, lembrei de uma coisa que tem a ver com sua pesquisa. Lembra que o Marcelo estava “viciado” em *Ninjago*? Então, ele sempre queria se chamar Kai, que era o personagem favorito dele e também ele sempre tinha umas arminhas ninja. Então, ele colocou coisas do programa dele, mesmo sendo outra brincadeira.

Ninjago é uma série americana, criada a partir de uma coleção de brinquedos Lego que tem como personagens principais cinco ninjas. Cada um deles representa um elemento: fogo, gelo, relâmpago e terra. O ninja verde se junta depois ao grupo. Kai, o preferido do Marcelo, é quem descobre o potencial do ninja verde, o elemento que faltava (criação). Eles vivem com mestre Wu, que os treina para desenvolverem e controlarem seus poderes.

O que a Ana, na época, não percebeu é que não apenas o fato de o Marcelo querer se chamar Kai e incluir as armas ninja na brincadeira dialogava com conteúdos midiáticos, mas todo o universo que estruturou a brincadeira. O internato onde crianças especiais descobrem e desenvolvem seus talentos ou poderes dialoga com Harry Potter e Ninjago (entre outros). Ao mesmo tempo, dialoga com a própria experiência deles. Vindo de diferentes cidades, sem a presença dos pais, eles partilham o mesmo quarto e, na convivência, vão descobrindo uns aos outros e a si mesmos.

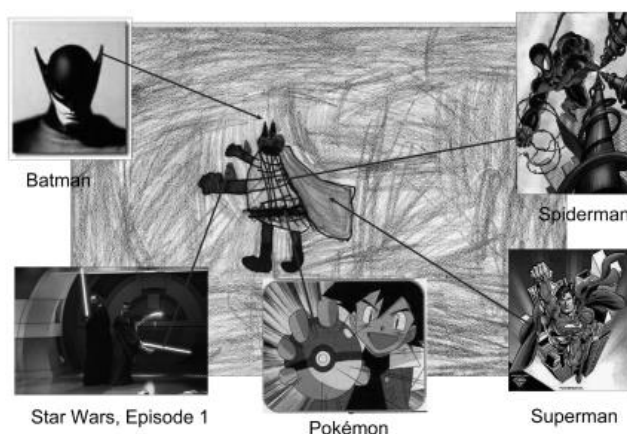
Nas suas histórias de faz de conta com o conteúdo da mídia, elas [as crianças] representam suas percepções de seus mundos e os reconstroem de uma forma subjetivamente significativa. Elas podem escolher se manter próximas à história original da mídia ou apenas usar uma parte dela. Mas são sempre suas próprias histórias que eles escolhem contar com a ajuda do material da mídia.²⁹ (GÖTZ, 2005, p.109)

²⁸ A escola de magia onde estudam os personagens de *Harry Potter*, cenário principal da história.

²⁹ Tradução livre de: “In their make-believe stories with media material, they represent their perceptions of their worlds and reconstruct them in a subjectively meaningful way. They can choose to stick closely to the original media story or only use part of it. But it is always their own story which they choose to tell with the aid of material from the mass media.”

A brincadeira de meus sobrinhos apresenta uma dinâmica semelhante a que foi observada em uma pesquisa realizada pelo IZI³⁰ em quatro países (EUA, Alemanha, Israel, Coréia do Sul) com crianças entre 8 e 10 anos. Os pesquisadores pediram que as crianças imaginassem e desenhassem suas fantasias (*day-dream*). Depois, as entrevistaram sobre os desenhos. A partir das entrevistas e da análise dos desenhos, os pesquisadores puderam identificar traços claros de conteúdos da mídia (cenários, histórias e personagens) em 56% dos desenhos das meninas e 74% nos dos meninos (GÖTZ, 2005).

Na ilustração abaixo³¹, apresentada neste estudo, Omer desenha-se como um super-herói que pode escalar como o Homem-Aranha, voar como o Super-Homem, e que tem uma espada a laser, como em *Star-Wars*.



Tanto na brincadeira de meus sobrinhos quanto na pesquisa do IZI, percebe-se que as crianças se *apropriam* de determinados elementos de conteúdos midiáticos e os *usam* para *criar suas próprias produções* (brincadeiras, desenhos, narrativas).

Gilles Brougère compara a ação da criança na brincadeira à dos fãs que se apropriam de personagens e enredos para escreverem suas narrativas, as chamadas *fanfictions*.

[...] a criança realiza uma performance que a leva a expandir o universo ficcional, enriquecê-lo, interpretá-lo e, frequentemente, também fazer hibridizações entre diferentes universos. Essas contribuições são (ou eram) reservadas, no máximo, aos mais próximos da criança brincante, não transmitidas, limitadas a espaços privados. Esta é sem dúvida a forma mais antiga, mas também a menos estudada, de *fanfiction*: percebemos, de fato, no que poderíamos chamar de *playersfictions*, a possibilidade de se apropriar de um universo ficcional, usando brinquedos que o evocam, para

³⁰ *Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen*, mundialmente conhecido como *International Central Institute for Youth and Educational Television* é um instituto ligado à TV pública da Alemanha que realiza diversas pesquisas no campo de televisão e infância.

³¹ A imagem foi reproduzida no artigo “Media and make-believe worlds of boys and girls: a multinational study” de GÖTZ, M. e LEMISH, D. em *TelevIZion* 21, 2008 E, p. 42.

desenvolvê-lo, de maneira mais ou menos fiel e original, através da ação lúdica.³² (BROUGÈRE, 2019, p. 81)

Quando uma criança brinca, por exemplo de *Dragon Ball*, ela não está copiando o que viu na tela, mas *criando* uma nova narrativa com elementos (sejam personagens, poderes ou situações) do programa. O mesmo acontece quando uma criança brinca com a boneca da Princesinha Sofia. A boneca pode até guardar algumas características da personagem, mas na brincadeira ela vai viver situações ou desempenhar funções que nunca precisou enfrentar no desenho animado.

Brougère, que pesquisa as culturas lúdicas das crianças, vê nelas o diálogo entre a sociedade e a criança ou entre o que é produzido para as crianças e a forma como as crianças respondem a estas produções.

A sociedade propõe numerosos produtos (livros, filmes, brinquedos) às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto de propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas. Daí advém a riqueza, mas também a complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. Os analistas acentuam, então, uns, o condicionamento, outros, a inventividade, a criação infantil. Mas o interessante é justamente poder considerar os dois aspectos presentes num processo complexo de produção de significações pelas crianças. É claro que o jogo é controlado pelos adultos por diferentes meios, mas há na interação lúdica, solitária e coletiva, algo de irredutível aos constrangimentos e suportes iniciais: é a reformulação disso pela interpretação da criança, a abertura à produção de significações inassimiláveis às condições preliminares. (BROUGÈRE, 1998, p.112-3)

Podemos enxergar no que Brougère define como produção de significações (reação, adaptação, interpretação), a produção/poética a que se refere Certeau, que advém das *maneiras de empregar* os produtos, ou seja, dos *usos*. E que, ainda retomando Certeau, é uma produção silenciosa, quase invisível, tática, bricoladora, sub-reptícia. Estas pequenas e corriqueiras construções nas quais a criança *usa* elementos capturados da mídia em seu cotidiano são o foco principal desta pesquisa, e efetivamente pudemos observar, na pesquisa de campo, *usos* de conteúdos midiáticos tanto em construções identitárias (capítulo 8), quanto em produções/criações diversas: brincadeiras, desenhos, narrativas, rap, performance (capítulo 9).

³² Tradução livre de: “[...] l’enfant réalise une performance qui conduit à étendre l’univers fictionnel, à l’enrichir, à l’interpréter, et souvent aussi à procéder à des hybridations entre différents univers. Ces contributions sont (ou étaient) réservées tout au plus aux proches de l’enfant joueur, non diffusées, limitées à des espaces privés. Il s’agit là sans doute de la forme la plus ancienne, mais aussi la moins étudiée, des *fanfictions* : on repère en effet dans ce qu’on pourrait appeler *playersfictions* la possibilité de s’approprier un univers fictionnel à l’aide des jouets qui l’évoquent pour le développer, de façon plus ou moins fidèle et originale, via l’action ludique.”

3. A PESQUISA DE CAMPO

Levar mais longe o reconhecimento da criança como sujeito é adotar uma concepção de pesquisa com crianças em que elas são vistas como atores sociais implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora. (FERREIRA,³³ 2008 *apud* OROFINO; SOBRAL, 2013, p. 99)

Partindo do pressuposto que as crianças são as melhores informantes de suas próprias experiências e entendimentos, não poderia investigar os usos e apropriações dos conteúdos audiovisuais senão a partir delas.

A partir disto, algumas escolhas eram necessárias. A primeira foi a de encontrar as crianças em uma escola. Considerava importante estar em um lugar que faz parte de seus cotidianos, um território delas. Sabia que queria desenvolver a pesquisa em escolas públicas, que é onde estuda a maior parte das crianças no Brasil³⁴. Restavam ainda muitas perguntas: Com quantos grupos, turmas ou escolas eu trabalharia? Que idade? Qual seria o roteiro e a metodologia da pesquisa?

Por sugestão do meu orientador na época, o professor Antônio Carlos Amâncio, decidi fazer uma pesquisa “piloto” para que estas questões fossem se esclarecendo a partir da prática. Visitei duas escolas, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental e fui orientada a entrar em contato com a Secretaria de Educação. Apresentei o projeto e obtive autorização para desenvolver a pesquisa. Voltei então a uma das escolas que eu tinha entrado em contato e a diretora adjunta³⁵, foi muito receptiva à proposta e me encaminhou para conversar com uma das professoras, Bianca, que recebeu com muita generosidade a ideia.

Iniciei então, em novembro de 2017, a pesquisa “piloto” na turma da professora Bianca de 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Prof. Maria Ângela Moreira Pinto.

Os alunos da turma tinham entre seis e oito anos. Nesta fase, as crianças estão iniciando o processo de alfabetização e vivenciando a transição do ciclo do ensino infantil para o do ensino fundamental. Elas estão, então, experimentando mudanças importantes: uma nova

³³ FERREIRA, Manuela. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 149.

³⁴ De acordo com dados divulgados pelo Censo Escolar/INEP 2018, do total de matrículas no Ensino Fundamental, apenas 17,2% eram em escolas privadas.

³⁵ Na época, a diretora estava de férias. Quando voltou, me apresentei, expliquei a pesquisa e ela também foi receptiva.

escola³⁶, nova professora e novos colegas. No cotidiano escolar, as brincadeiras e interações que norteiam o ensino infantil vão dando lugar a atividades mais estruturadas e a uma rotina mais rígida.

A escolha por esta faixa etária deu-se exatamente por esta característica de transição. Usualmente, nesta idade as crianças têm ainda uma relação mais livre com o mundo da fantasia, ainda não estão muito preocupadas em demonstrar um distanciamento crítico. Por outro lado, elas já expressam verbalmente seus pensamentos, opiniões e impressões de forma bastante elaborada.

A escola está localizada em uma rua residencial de São Francisco, bairro de alto padrão econômico em Niterói (RJ). De acordo com a professora, a maioria dos alunos da turma mora em “comunidades”. Algumas crianças me contaram que moravam no Preventório e um disse que morava no Cavalão. O Preventório está localizado em Charitas, bairro vizinho a São Francisco e é, atualmente, a favela mais populosa de Niterói. O Cavalão fica na divisa entre os bairros de São Francisco e Icaraí. Ambas as comunidades sofrem com os problemas característicos das favelas do estado do Rio, pouca infraestrutura urbana e, sobretudo, a violência do tráfico e da polícia. Falaremos um pouco mais sobre as crianças, o Preventório e a escola no próximo capítulo.

3.1. Os encontros

A professora disponibilizou três horários por semana para que eu desenvolvesse o trabalho com as crianças, sempre no final do turno, entre a hora do lanche e a saída (por volta de 45 minutos). Em 2017 foram realizados 12 encontros, sendo que quatro com a turma toda, em sala de aula, e oito com pequenos grupos de três a cinco crianças, fora da sala de aula. As atividades com a turma toda serviram, principalmente, para gerar material para o trabalho nos grupos pequenos.

No primeiro dia com a turma, me apresentei, expliquei a proposta do trabalho e pedi que eles desenhassem seu personagem, filme ou série preferidos. Estes desenhos mobilizaram as conversas que aconteceram nos quatro encontros seguintes.

No segundo ciclo de atividades pedi que desenhassem a si mesmos, fazendo algo que gostam, no futuro ou em um sonho. O objetivo era conhecer melhor as crianças daquele grupo. Adicionalmente, procurava saber se apareceriam traços de obras audiovisuais em suas

³⁶ Apesar de frequente, não necessariamente a mudança de ciclo implica em mudança de escola, mas é este o caso deste grupo.

representações de si mesmas. A seguir, em mais quatro encontros, falamos sobre os desenhos e cada criança gravou um vídeo se apresentando. No último dia, com a turma toda, apresentei uma pequena edição do material gravado em vídeo.

Voltei à escola em março de 2018 e trabalhei com a mesma turma de 2017, que agora estava no 2º ano. Algumas crianças não estavam mais na turma e outras novas entraram. No total eram 27 alunos, 14 antigos e 13 novos. Em 2018 tivemos 5 encontros. Neste período, pedi aos alunos novos da turma que fizessem o desenho de seus personagens ou programas preferidos e depois conversei com eles sobre os desenhos. Paralelamente, produzi uma espécie de baralho com imagens de personagens e fizemos algumas dinâmicas com estas cartas. O objetivo era mapear outros programas com os quais estão familiarizados. Ainda em 2018, as crianças elaboraram uma narrativa que serviria de roteiro para um vídeo.

Houve uma interrupção por causa de uma greve das escolas municipais em Niterói, seguida da greve de caminhoneiros de 2018 que suspendeu as aulas por um período e da licença maternidade da professora da turma. Decidi então aprofundar o trabalho no material que já tinha. No início de 2020, com as medidas de isolamento e suspensão de aulas decorrentes da pandemia de Covid-19, afastamos definitivamente a ideia de retomar o trabalho de campo.

3.2. A interação dialógica como método

Conforme relatado anteriormente, a pesquisa iniciou-se como “piloto”. A ideia era que, a partir desta experiência, eu pudesse traçar uma estratégia, um roteiro e uma metodologia de trabalho. Na prática, o trabalho com este grupo acabou se consolidando como a pesquisa em si e as questões metodológicas foram sendo estabelecidas ao longo do processo.

Como diretora de conteúdos audiovisuais, tive muitas vezes a oportunidade de entrevistar crianças e esta experiência me ajudou a tomar algumas decisões, como a de conversar na escola, mas fora da sala de aula e a de conversar com grupos pequenos, ao invés de conversar com a turma toda ou entrevistá-las individualmente.

Algumas definições estavam claras desde o esboço do projeto. Sabia que não seria através da aplicação de um questionário que iria descobrir de que forma personagens e universos ficcionais estão presentes e são acionados no cotidiano destas crianças. Na época, ainda não tinha lido Certeau dizendo que “[...] a enquete estatística só ‘encontra’ o homogêneo. Ela reproduz o sistema ao qual pertence e deixa fora de seu campo a proliferação das histórias e operações heterogêneas que compõe os *patchworks* do cotidiano.” (1994, p.46) Mas sabia que

o que me interessava eram estas “histórias e operações heterogêneas que compõe os *patchworks* do cotidiano”, ainda que não nestes termos.

Definitivamente, não era o caso de uma pesquisa quantitativa. No campo das pesquisas qualitativas, os métodos mais frequentemente utilizados são as entrevistas individuais semiestruturadas e o trabalho em grupos focais. Os grupos focais, apesar de serem praticados de diferentes formas por diferentes disciplinas, seguem alguns parâmetros, tanto em termos de formato (número de participantes, tempo e local de discussão), quanto em termos de metodologia (planejamento, metas, guia de entrevista), que não se adequariam a nossa proposta. Sobretudo, não nos interessava a meta de distanciamento, implícita na metodologia. Ao contrário, a proximidade do pesquisador com as crianças era desejável, bem como o fato das crianças se conhecerem e estarem familiarizadas com o espaço.

Neste sentido, seria pertinente pensar em uma pesquisa etnográfica baseada na observação participante que, inclusive, tem sido uma metodologia bastante usada por estudiosos da infância e da criança. Efetivamente, em um momento inicial, nomeei a pesquisa como “de viés etnográfico”. No entanto, apesar de compartilhar com o fazer etnográfico a busca da compreensão e do encontro com o outro, esta pesquisa não pode ser considerada etnografia, nem mesmo “de viés etnográfico”. A etnografia, além de métodos próprios, requer uma imersão no campo muito maior do que a que foi realizada.

Mesmo a ideia de “observação participante” é inadequada. Apesar de ter estado presente e “observante” no recreio, no lanche e em sala de aula, a tônica do que eu estava fazendo não era a observação. Tampouco era participante, eu não estava simplesmente participando de atividades que eles fazem em seu cotidiano. Eu estava propondo um assunto e conversando com eles. Trata-se de uma “conversação”.

A leitura de Raquel Salgado (2005), Rita Ribes Pereira (2009) e Solange Jobim e Souza (2008) me fez perceber que esta “conversação” que eu, intuitivamente, estava adotando como prática fazia sentido. Elas propõem, a partir de Bakhtin, o dialogismo e a alteridade como estratégias metodológicas na pesquisa com crianças.

Bakhtin defende que o objeto das Ciências Humanas é o ser expressivo e falante. Para ele, “o sujeito, para permanecer sujeito, não pode ser mudo e, portanto, todo o conhecimento que se tem dele é dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 400). O sentido nasce do encontro entre dois sujeitos.

Para Mikhail Bakhtin, toda produção de conhecimento no campo das ciências humanas é um trabalho de “compreensão respondente”, ou seja, uma tensão permanente entre o eu e o outro na qual o pesquisador e seus interlocutores se

implicam e se afetam incessantemente. Essa compreensão pressupõe diálogo e uma constante negociação de sentidos. (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1022)

Ao incorporar o dialogismo como método, muda também o objeto da pesquisa.

Aqui, o resultado da entrevista não é a fala da criança tomada isoladamente, mas é a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e a criança que produz sentidos, acordos e negociações sobre um determinado assunto em um contexto definido por esse ato de falas recíprocas. (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2009, p. 1024)

Em nossa pesquisa, a cena dialógica incorpora também a fala dos colegas, que complementam, confirmam, discordam, aprofundam ou redirecionam o assunto. A partir do que é dito por uma das crianças (ou por mim), novos personagens, características, cenas e opiniões vão sendo incorporados na conversa. É nestas múltiplas interações (entre eles e deles comigo) que vão surgindo pistas da forma como se relacionam com conteúdos audiovisuais. Assim, não é nas falas tomadas isoladamente que o sentido aflora, mas no fluxo do diálogo.

A análise que Consuelo Lins faz do cinema de Eduardo Coutinho (2004) me ajudou a entender a prática e a situação do entrevistar e é, há bastante tempo, uma referência importante para mim. Ao reencontrar o texto, percebi que ela também aciona Bakhtin para explicar a arte de Coutinho.

O documentário é um ato no mínimo bilateral, em que a palavra é determinada por quem a emite, mas também por aquele a quem é destinada, ou seja, o cineasta, sua equipe, quem estiver em cena. É sempre um “território compartilhado” tanto pelo locutor quanto por seu destinatário. Falar e ouvir não são atividades independentes e integrais, fazemos as duas coisas ao mesmo tempo, e isso não acontece apenas no cinema documental. Integra a vida, o mundo, as relações entre as pessoas, segundo a bela visão da linguagem de Mikhail Bakhtin – e que Coutinho, por conta própria e a seu modo, nos faz ver. Isso não quer dizer que o cineasta não possa captar o ponto de vista das pessoas com quem conversa, mas esse ponto de vista emerge necessariamente na interlocução com ele. (LINS, 2004, p. 108)

Nas palavras de Bakhtin, “a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 298). Ao contrário de um questionário, que busca respostas para perguntas pré-determinadas, a proposta desta pesquisa é que perguntas e respostas nasçam e se formem neste processo de interação, de encontro entre sujeitos.

É no contato com o mundo, com o outro, que as ideias vão tomando forma. Os pensamentos não estão prontos para serem expressos, mas confusos e informes, sem lógica nem unicidade, e o que os organiza é o “exterior”, uma situação de interação social. O que é dito por dona Thereza e outros personagens de Coutinho se estrutura no encontro com o diretor, na situação da filmagem. Em alguns momentos tem-se a

nítida impressão de que muitos deles estão pensando certas coisas pela primeira vez, como se até então não tivessem tido tempo para tal. (LINS, 2004, p. 109)

É importante assinalar que estabelecer a interação dialógica como método não significa renunciar a recursos mobilizadores, deixar de planejar ou formular perguntas. Significa permitir e incorporar a imprevisibilidade, os silêncios e os erros.

Perguntar é efetivamente uma tarefa difícil, seja em uma pesquisa, em reportagens ou mesmo no cotidiano. Difícil e central nos filmes de Eduardo Coutinho. Conversar, orientar uma conversa, “desprogramar”, atrapalhar o menos possível, mas intervir de alguma forma, estas são questões que não se resolvem de “uma vez por todas”. Não há como fazer um “manual” das perguntas corretas. A cada vez que acontece uma entrevista, surgem resoluções diferentes, com seus erros e acertos. [...] Vários elementos estão em jogo, a começar [...] pelas antecipações que fazemos na nossa própria fala do que achamos que pensa e vai dizer o nosso interlocutor. Há, como também vimos, as “expressões de si” pré-construídas pela mídia, assim como a tentativa de captar na própria pergunta os aspectos implícitos que apontam para a resposta “certa”, de modo a conquistar os segundos de glória. (LINS, 2004, p. 147)

A busca deste incerto equilíbrio entre momentos de intervir, orientar ou reorientar a conversa e momentos de deixá-las divagar esteve presente em todas as conversas e diferentes escolhas, com seus erros e acertos, foram feitas em cada conversa ou momento da conversa. Na transcrição dos diálogos, como se verá, aparecem todos estes elementos citados por Bentes - as antecipações, pressuposições, a incorporação de discursos veiculados na mídia. E nesse diálogo “sujo”, mas vivo, emergem também presenças, afetos e interações das crianças com personagens e universos ficcionais. E ideias e opiniões vão sendo formuladas no fluxo do discurso.

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por uma teoria; sai da condição de objeto ou informante para ser visto como sujeito concreto, cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e passa a fazer parte da vida, das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona. A perspectiva dialógica traz, assim, para o processo de pesquisa, seja no campo ou no texto, a diversidade de vozes sociais em torno de um objeto a ser estudado, que compõe cada acontecimento e experiência na relação com o outro. (SALGADO, 2005, p. 24)

3.3. A escola, os grupos, os desenhos, os registros

A escola, efetivamente, se configura como um lugar privilegiado para a pesquisa com crianças. Ela permite o encontro com crianças diversas, em termos de origens e histórias, mas

que se conhecem, tem intimidade entre si e com o espaço. Muito do que se estabelece em termos de cultura de pares (Corsaro) e de cultura lúdica (Brougère) acontece no espaço da escola e entre colegas de turma. Neste sentido, a escolha por desenvolver a pesquisa na escola trouxe inúmeros benefícios para o nosso trabalho. Mas, é claro, não é uma escolha isenta de desafios e dificuldades.

A escola é uma instituição voltada para o aprendizado e, como tal, tem seus códigos e condutas. Por exemplo, um adulto e sobretudo uma adulta é vista como professora e, ainda que eles tivessem a compreensão de que eu era diferente da professora, eu era vista como uma figura de autoridade. Também foi inevitável que eles me chamassem de tia. No início relutei um pouco, mas depois percebi que eles tinham dificuldade em aprender meu nome, que não é muito comum. E percebi que me chamar de tia tinha a vantagem de evitar dizer meu nome.

Há também a questão de eles não estarem lá para a pesquisa. A frequência e a duração das minhas visitas precisavam se adaptar ao tempo disponibilizado de acordo com a dinâmica das aulas. Também o local das conversas estava sujeito à disponibilidade de espaço. Algumas vezes conversamos em uma sala de apoio que era usada por professores de educação especial e estagiárias, outras vezes conversávamos na biblioteca. Uma vez, nenhuma das duas salas estava disponível e conversamos no corredor.

Considero que trabalhar com pequenos grupos foi uma boa escolha. As conversas individuais, a não ser que se tenha muita intimidade, são mais intimidadoras. Nos grupos eles se sentem mais seguros e a conversa fica bem mais dinâmica e criativa.

Os desenhos das crianças tiveram uma importância grande na pesquisa, tanto em si quanto como mobilizadores das conversas. É interessante observar, por exemplo, que personagens estão (ou não) no desenho, que cena eles retratam, se é uma cena de ação ou se são os personagens alinhados. Vale assinalar, contudo, que múltiplos fatores intervêm na escolha do que é desenhado. Um personagem pode não estar lá porque não deu tempo ou porque é difícil desenhá-lo. E o contrário também é verdadeiro, um personagem pode estar porque é fácil desenhá-lo ou porque o colega do lado o desenhou.

O registro das conversas foi uma questão. Inicialmente, cheguei a perguntar ao meu orientador se a Universidade teria uma pequena equipe e equipamento que poderia me acompanhar na pesquisa. Não tinha. E hoje acredito que talvez tenha sido melhor assim. Acho que, na época, ainda estava pensando no fazer televisivo, que é bem diferente da pesquisa acadêmica. Também acho que ainda não tinha entendido a potência dos celulares atuais.

Quando trabalhava como diretora, sempre que fazia uma entrevista, eu abandonava o monitor para olhar diretamente para o entrevistado, fosse adulto ou criança. Sempre achei que

olhar para a imagem (da câmera ou do monitor) ao invés de olhar para a pessoa prejudicava a entrevista. Como faria então para registrar as conversas?

Inicialmente, achei que o registro em áudio seria uma boa alternativa, mas ao transcrever, percebi que era muito difícil identificar quem tinha falado o que. Era muito frequente que todos falassem ao mesmo tempo, o que dificultava a compreensão em muitos trechos. Eu também perdia as expressões faciais e corporais que sempre dizem muito.

Na segunda rodada de encontros, resolvi alternar o registro em áudio e vídeo. Na parte inicial, quando eles explicavam seus desenhos, gravava apenas o áudio. Depois, na segunda parte, quando eles se apresentavam, gravava áudio e vídeo. Quanto à minha preocupação inicial, de criar uma barreira entre o meu olhar e o deles, não acho que isto tenha interferido muito. Em parte, porque o celular é um objeto muito pequeno e é fácil alternar o olhar entre eles e a imagem.

No entanto, quando está no modo vídeo, o celular é uma câmera e, assim, carrega todo seu peso simbólico. O discurso diante da câmera muda completamente. Eles estão familiarizados com a linguagem dos *youtubers* e todos os vídeos curtos que circulam nas redes sociais. Esta mudança não é necessariamente ruim, tampouco pode-se dizer que o discurso diante da câmera seja mais “falso” e, sem ela, mais “verdadeiro”. Ambos têm muito de verdade e muito de performance. Além disso, estamos falando da presença da mídia na vida das crianças e usar a linguagem dos *youtubers* ou incluir mais dramaticidade ou ludicidade no discurso é também um uso, uma apropriação, uma recriação do que é recebido através da mídia.

3.3. Ética, autoria e autorização

Antes de iniciar o trabalho no campo, busquei uma bibliografia que pudesse me orientar neste sentido. Esperava encontrar metodologias, dicas e estratégias para pesquisar com crianças, mas o que mais encontrei foram textos discutindo ética, autoria e autorização. E, efetivamente, talvez sejam estas as questões mais complexas na pesquisa com crianças.

Em termos práticos, a autorização passa por algumas etapas. No meu caso, como pretendia pesquisar em escolas municipais³⁷, o primeiro passo foi contatar a Secretaria Municipal de Educação/ Fundação Municipal de Educação. Na Prefeitura de Niterói, os trabalhos acadêmicos são geridos pelo Núcleo de Estágios (NEST). Depois do primeiro contato, levei a documentação exigida, que incluía um pedido da universidade e o projeto de pesquisa.

³⁷ Com algumas poucas exceções, as escolas públicas de ensino infantil e ensino fundamental são municipais.

Uma vez aprovado o material, foi necessário que eu e a Instituição de Origem (representada pelo meu orientador) assinássemos um termo de compromisso, do qual destaco dois itens. O primeiro é a referência à Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, “no tocante à pesquisa com seres humanos”. E o outro é a necessidade, caso a pesquisa inclua entrevista com profissionais ou alunos, de se utilizar o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” que, no caso de menores de 18 anos, deve ser assinado pelos pais ou responsáveis legais.

Estes documentos são uma referência padrão no que diz respeito à pesquisa com pessoas. No entanto, eles estão longe de esgotar as questões relativas à ética, autoria e autorização, especialmente no que diz respeito à pesquisa com crianças.

Rita Ribes Pereira (2015) questiona o fato de que “protocolos de determinados campos de saber – a exemplo das Resoluções do Ministério da Saúde” sejam tomados como “referência normativa quase que totalitária na pesquisa científica, a despeito da diversidade constitutiva da ciência.” (p. 52) É o caso da Resolução 196/96 que foi elaborada e é gerida pelo Ministério da Saúde e os profissionais das Ciências da Saúde.

Também em relação ao “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, Pereira aponta que “cada vez mais assemelham-se aos contratos do campo jurídico” que, de certa forma, isentam o pesquisador da responsabilidade pelo processo de pesquisa. “É a ela – à norma – que o sujeito responde, e não a si mesmo ou aos outros sujeitos que se colocam em diálogo. A norma, por sua vez, convertida num ‘poder sem sujeito’, torna-se, por assim dizer, um suposto álibi.” (p. 56)

... não há um único modo de fazer ciência – e talvez essa afirmação bastasse para se entender que não há um único modo de pensar a ética no contexto do fazer científico. Tais ponderações são aqui trazidas para tornar claro que a discussão que aqui se trava envolve dois embates distintos: um, da ciência com o campo jurídico na disputa do que seja a ética em pesquisa, e, outro, interno à própria ciência, no que se refere ao reconhecimento da diversidade dos modos de fazer pesquisa. (PEREIRA, 2015, p. 54)

É importante esclarecer que considero o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” importante e que o utilizei na pesquisa³⁸. O que se coloca é que ele não é suficiente para garantir a autorização e, menos ainda, o proceder ético. Primeiramente, deve-se levar em conta que o Termo é assinado pelos pais e não pelas crianças. Torna-se então importante pedir também a autorização das próprias crianças, e é o que tem sido feito por vários pesquisadores. Pedi a autorização das crianças em dois momentos, primeiro, quando me apresentei para a turma e

³⁸ O Termo utilizado consta dos apêndices.

expliquei o que seria a pesquisa e depois, novamente, antes de iniciar as entrevistas com os grupos pequenos. Mas, já no primeiro grupo com quem conversei, percebi que a questão é ainda mais complexa.

Hermínia: *Bernardo, você entendeu o que eu expliquei ontem, do trabalho que eu estou fazendo?*

Bernardo C.: *.... Não muito...*

H: *E com que dúvida você ficou?*

Bernardo C.: *Eu não tive nenhuma dúvida. Porque... porque eu só pensei: “Ei, ela tá perguntando de desenhos, eu adoro desenhos!”*

[...]

H: *Bernardo L., você quer me ajudar nesta pesquisa que eu estou fazendo?*

Bernardo L.: *Sim, eu quero muito.*

H: *E você entendeu?*

Bernardo L.: *Mais ou menos.*

H: *Por enquanto né? Você vai entender melhor depois, né?*

Ao atropelar a resposta de Bernardo L., eu estava percebendo a ineficácia da pergunta. Como entender algo que você não conhece? A autorização prévia implica em uma compreensão abstrata do que seria a pesquisa. Para autorizar, eles precisavam experienciar. Não que esta autorização prévia seja inválida, e, mesmo sem saber exatamente o que seria a pesquisa (neste momento nem eu mesma sabia), eles compreenderam a essência: eu queria ouvi-los sobre os filmes e os programas que eles assistiam.

Ao entrar na casa de alguém você pede licença, mas você pede licença ou autorização novamente antes de sentar-se, antes de pegar um copo d'água ou antes de folhear um livro que está em cima da mesa. Isto é, eu percebi que a autorização é composta por vários momentos: Você quer conversar comigo hoje? Você quer fazer o desenho? Você quer me contar do desenho? Você quer gravar um vídeo?

A autorização é repactuada a cada momento e, eventualmente, é parcial. Caberia a mim ir compreendendo as afirmativas e as negativas que aconteciam ao longo do processo. De um modo geral, todas as crianças sempre queriam sair da sala para ir conversar comigo, mas, algumas vezes, algumas crianças não queriam falar, isto é, queriam simplesmente estar presentes na conversa. Quando eu propus os desenhos, quase todas as crianças desenharam, mas muitas não desenharam o que tinha sido proposto, desenharam o que queriam naquele momento. Eventualmente, ao perguntar sobre o desenho, eles falavam de outra coisa que queriam contar.

Uma das questões que tive mais dificuldade para lidar foi a de crianças que queriam participar, mas que não tinham entregado a autorização dos pais. Vale ressaltar que não necessariamente a não entrega significa uma não autorização. A professora me alertou que alguns pais não sabiam ler ou eram pouco presentes no cotidiano dos filhos. Uma das meninas que mais gostava de participar e de falar era um destes casos. Um dia, na saída, fui atrás da senhora que tinha vindo pegá-la para perguntar e, eventualmente, tentar esclarecer o que fosse necessário para a autorização. A senhora me disse que, apesar da menina morar com ela, ela não era sua mãe, nem responsável legal. E disse que fazia tempo que a mãe não aparecia.

A conversa foi muito constrangedora para nós três, senti que eu tinha invadido uma esfera pessoal, privada, da vida dela. O que fazer? Excluir a menina das atividades? Vale ressaltar que sair para ir conversar comigo era uma atividade muito disputada. A cada vez que eu chegava era uma enorme discussão sobre quem seriam “os escolhidos” da vez.

Em relação a esta situação, achei que o mais justo ou ético a fazer era deixar que ela (e outros na mesma situação) participassem das atividades e, na redação, exclui suas falas. Esta foi uma escolha pessoal em uma situação que, a meu ver, não tinha alternativa boa. É claro que um dia elas poderão ter acesso à tese e se sentirem excluídas por não verem suas falas, mas acho que será mais fácil compreender a exclusão depois do que vivenciar a exclusão na dinâmica com a turma.

Como salvaguardar o princípio da não exclusão nesse processo é a grande questão. Como se justifica a inclusão de uns e a exclusão de outros é um aspecto que o investigador deve acautelar, de modo que seja respeitoso com todas as crianças. (FERNANDES, 2016, p. 765)

Em um texto que se tornou referência no assunto, Sônia Kramer discute os conceitos de autoria, autorização e ética. Um dos temas que ela aborda é o uso (ou não) do nome da criança na tese ou dissertação. Ela apresenta as experiências e reflexões dela e de seu grupo de pesquisa.

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. (KRAMER, 2002, p. 47)

Preservar o anonimato das crianças, seja através de um dos recursos citados acima ou através do uso de nomes fictícios foi, durante muito tempo, o padrão nos textos acadêmicos. Ainda que reconhecendo a legitimidade da preocupação de não expor as crianças, este não é

um procedimento isento de problemas. Falando sobre uma pesquisa realizada com crianças moradoras de uma favela, Kramer discute o anonimato.

Se isso parece positivo por um lado (o lado que os protegia), o anonimato impediu que esses meninos, expropriados de bens materiais e culturais primários, cujo nome é machucado como eles mesmos o são, tivessem uma identidade na pesquisa, na mesma pesquisa que os considerou como sujeitos e supostamente pretendeu ouvir sua voz. Eles contaram suas histórias, riram e se emocionaram com elas, revelaram segredos, fizeram denúncias, mas embora considerados autores pelo marco referencial que orientou a pesquisa, tiveram sua autoria negada e, no lugar desta importante autoria, mais uma vez foram mantidos anônimos. Anônimos como vivem nas ruas ou nas instituições totais que os recolhem, fruto de uma situação econômica tão desigual e que impõe tanto sofrimento à população. (KRAMER, 2002, p. 50)

Ela discute também outra pesquisa, na qual a autora optou por usar o primeiro nome verdadeiro das crianças e omitir o nome da escola. Mas acabou revelando o nome da escola nos agradecimentos e foi duramente criticada na defesa de sua tese. E Kramer relata a reação da pesquisadora. “Como, ela perguntou à examinadora, nada falar sobre a escola que a recebeu, abriu-lhe as portas, incentivou e acolheu a pesquisa? Como? Indago aqui.” (p. 51)

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes. (KRAMER, 2002, p. 51)

A partir destas reflexões, optei por usar o nome verdadeiro das crianças e da escola. Omiti os sobrenomes, exceto no caso de dois meninos com o mesmo nome, no qual usei a inicial de seus sobrenomes para diferenciá-los. Em alguns poucos casos, apontados no texto, omiti o nome das crianças por achar que elas estavam me fazendo uma confidência e não gostariam que outros soubessem, como, por exemplo, em um momento em que falam de paqueras.

Enfim, em relação à ética, autoria e autorização, não há uma norma ou regra *a priori*, mas pequenas escolhas e decisões que vão sendo tomadas ao longo do percurso, no campo e no texto. E, é claro, estas decisões devem ser pautadas por uma postura honesta e respeitosa com as crianças, mas nem sempre é claro o que é ou não o mais ético. Assim, é importante assumir o caráter subjetivo destas escolhas.

A ética na pesquisa implica uma postura que se instaura desde o nascimento das suas questões iniciais até à circulação dos seus resultados, incluindo nesse longo processo uma infinidade de encontros – com as teorias, com as crianças, com as instituições etc. e também do pesquisador com ele mesmo. O processo de pesquisa é feito de

minúcias e de intermitentes tomadas de decisões, cada uma delas exigindo do pesquisador um posicionamento ao qual não pode se isentar de responder e de responsabilizar-se – pelas teorias, pelas crianças, pelas instituições e também por ele mesmo. (PEREIRA, 2015, p. 62-3)

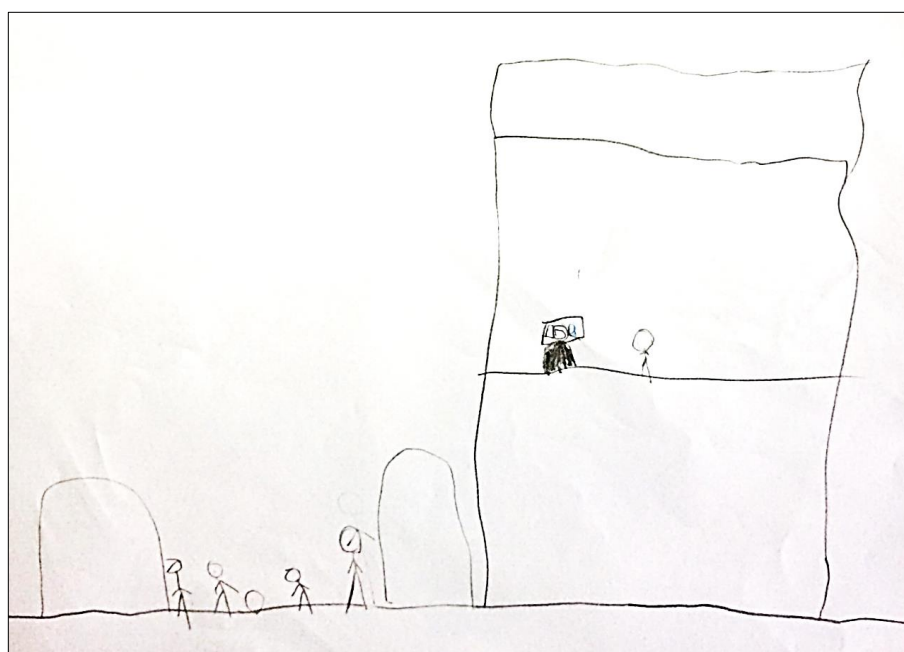
Em síntese, o trabalho de campo que é a estrutura desta tese, consistiu em conversas com crianças que tinham entre seis e oito anos. As conversas aconteceram com grupos de três a cinco crianças e tiveram como mobilizador inicial, os desenhos que fizeram, anteriormente, sobre seus personagens e obras favoritos. Não havia um roteiro de perguntas pré-estabelecido e uniforme, assim, de acordo com a composição do grupo, e com os conteúdos audiovisuais trazidos por eles, a conversa ganhou contornos próprios em cada grupo. A proposta foi que a partir desta interação dialógica, emergissem traços de usos e apropriações e, de uma forma mais ampla, da relação que estabelecem com personagens, histórias e universos ficcionais presentes nos conteúdos audiovisuais que participam de sua cultura midiática.

4. O GRUPO

Participaram da pesquisa na escola, de forma mais direta, 32 crianças, 17 meninas e 15 meninos. Outras crianças estavam presentes nos encontros com a turma toda, mas não fizeram desenhos nem estiveram nas conversas em pequenos grupos. Destas 32 crianças, 14 participaram das atividades tanto em 2017 quanto em 2018, 9 apenas em 2017 e 9 apenas em 2018.

Em suas falas e desenhos, as crianças revelaram um pouco de seus cotidianos e do contexto familiar e social em que vivem. Percebe-se, por exemplo, a importância de irmãos, irmãs e primos em suas vidas. Aparece também a presença da religião, por exemplo quando falam de ir à Igreja ou ao culto como uma das atividades de seus cotidianos. Nota-se uma preocupação com questões ligadas ao tráfico e à violência. Ao falar das coisas que gostam de fazer, mencionam tanto ver televisão e jogar videogame quanto jogar futebol e ir à praia.

Um desenho feito por Bernardo L. e, principalmente, a narrativa criada a partir dele, são bem representativos do que as crianças falaram de si e de seus cotidianos. Em sua história, ele primeiro joga videogame depois vai jogar futebol, duas atividades que, junto de desenhar, apareceram como as preferidas pelas crianças. Ele também conta que mora no Morro do Preventório, como a maioria de seus colegas. Além disso, ele demonstra um grande talento para criar narrativas que entrelaçam cotidiano e fantasia, como fizeram as outras crianças deste grupo.



Bernardo L.: *Eu tava jogando videogame com meu irmão e aí o meu amigo tava vendo eu jogando e aí o meu outro amigo tava brincando de bola, aí aqui é a minha sala.*

H: *Tá você e seu irmão aqui, jogando no computador?*

Bernardo L.: *Não, videogame.*

H: *Você mora em um prédio?*

Bernardo L.: *Não prédio não, aqui é a minha laje.*

[...]

Bernardo L.: *Aí eu tô jogando videogame, meu irmão tá vendo e meus amigos tão jogando bola.*

H: *Eles tão na rua?*

Bernardo L.: *Não, tão aqui no negócio que eu fico. Que lá, parece uma floresta. Só que é, lá, é legal. Aí eu tinha um cavalo, só que eu não fiz porque aí ia pegar muito espaço. Aí aqui tem uma descidinha que eu vou pro campo de bola. Aí eles tavam jogando lá. Aí eu tava jogando videogame com meu irmão, meu pai tava trabalhando. E minha mãe também tava. Meus avós tavam cuidando de mim, só que eles foram ver um negócio. Aí eu brinquei com meus amigos, chamei eles. Esse aqui é Paulo, esse aqui é o Mauro,*

H: *O maior?*

Bernardo L.: *Não, esse aqui é o Mauro, esse aqui é o Vítor Hugo, esse aqui é o Richard.*

H: *Eles moram perto de você?*

Bernardo L.: *Não, moram longe, só que eu tô fazendo eles perto porque eu gosto deles. E também o Paulo mora pertinho de mim, só mora em cima um pouquinho.*

H: *E você mora onde Bernardo?*

Bernardo L.: *Eu moro no morro, no Detroc.*

H: *Qual morro?*

Bernardo L.: *Onde tem os mototáxis de moto.*

H: *Mas aqui no Preventório?*

Bernardo L.: *É aqui no Preventório.*

Bernardo L. se retrata com o irmão mais novo e, como já destacamos, os irmãos e irmãs apareceram em várias falas de quase todas as crianças, apontando para a presença e a importância deste vínculo em suas vidas. Ele inclui também os amigos da escola, consciente que, em seu desenho, ele não precisa retratar as coisas exatamente como são, mas também como gostaria que fossem.

Não fica claro para mim se o cavalo, ou os cavalos, como ele irá mencionar em seguida, efetivamente existem ou se fazem parte deste jogo de realidade e fantasia da narrativa. Até os anos 1990, era relativamente frequente a presença de cavalos e mesmo bois nas ruas e praças do bairro de Charitas (onde fica o Preventório), que manteve alguns aspectos de área rural até este período. Perguntei a um morador do Preventório sobre a presença de cavalos na região

atualmente e ele disse que apesar de bem mais raro que há alguns anos, ainda era possível encontrar um ou outro cavalo por lá.

Bernardo L.: *Aí quando meus amigos tava jogando bola, aí eu tava jogando videogame, aí meu cavalo tava aqui, lá embaixo, que ele desceu.*

H.: *Você tem um cavalo?*

Bernardo L.: *Tenho.*

H.: *Que legal!*

[um colega diz que também tem um cavalo]

Bernardo L.: *Eu tenho dois, uma criancinha e um cavalo grande. O meu irmão, toda hora vê eu montando em cima do cavalo. O cavalo (apareceu hoje), consegui pegar ele para mim.*

H.: *E você sabe andar?*

Bernardo L.: *Não, eu só fico em cima dele, porque eu não posso andar. Porque ele fica em um celeiro, que eu botei ele lá. Aí meu irmão tava vendo eu jogando, eu tava jogando minecraft³⁹. [...] Aí meu irmão foi lá na cozinha para pegar um sorvete, só que ele não conseguiu aí ele me chamou, aí eu fui lá, quando eu ia pegar o sorvete eu vi o meu irmão mexendo que ele tava descendo na escada minha, aí eu tinha que pegar ele para jogar um pouquinho, aí eu botei ele jogando aqui e eu fui lá falar com meus amigos para ver que eu gosto de jogar junto, aí eu fiquei jogando bola e meu irmão ficou jogando videogame.*

H.: *Quantos anos tem seu irmão?*

Bernardo L.: *Dois.*

H.: *Pequeninho ainda, né?*

Bernardo L.: *Não, ele é mais ou menos desse tamanho aqui, desse boneco. Aí eu tenho um priminho bebê também que eu queria fazer ele, só que eu não consegui. Mas só que eu vou fazer ainda.*

4.1. O Preventório

O Preventório é uma comunidade/favela que fica em Charitas, bairro vizinho a São Francisco, onde está localizada a escola. Charitas se estende em uma estreita faixa de terra entre a orla da Baía da Guanabara e o Morro da Viração, que abriga uma importante área de preservação natural. É na encosta deste morro que está localizada a comunidade.

³⁹ O *minecraft* é, essencialmente, um jogo de construção. A partir de blocos de madeira, terra e pedra, o jogador constrói casas, prédios, monumentos, cidades e até mundos virtuais. Dados de 2019 estimam que ele é o jogo mais vendido da história dos videogames. O grande sucesso do *minecraft* é normalmente explicado por sua simplicidade, múltiplas possibilidades e por sua presença no YouTube. De acordo com o YouTube, em 2019, o jogo foi o mais buscado e o mais popular em tempo de exibição. <https://www.torcedores.com/noticias/2019/10/minecraft-e-o-jogo-mais-assistido-do-youtube-no-brasil-em-2019> Acesso 24 de junho de 2021.

A origem do Preventório remonta a 1851, quando o governo imperial cria na região o Lazareto de Jurujuba que, em 1953, é batizado de Hospital Marítimo de Santa Isabel⁴⁰. Ali eram recebidos os navios vindos do exterior com destino ao Rio de Janeiro e verificada a presença de doenças infectocontagiosas (febre amarela, cólera, varíola etc.). Era um lugar de quarentena ou de “preventório”.

A partir de 1886, “O hospital ficava destinado não mais apenas ao tratamento dos tripulantes e passageiros dos navios, mas a todos os residentes na Corte ou na cidade de Niterói afetados por doenças infectocontagiosas.”⁴¹ Em 1898, passou a se chamar Hospital Preventório Paula Cândido e abrigava crianças em tratamento de tuberculose (FARIA NETO, 2014, p.56). De acordo com a pesquisa de Shirley Torquato, “As primeiras casas da favela foram sendo construídas por funcionários e por familiares dos doentes internados, que, para evitarem o dispêndio com o deslocamento e hospedagem, construíram pequenos casebres atrás do local” (2013, p. 30-1).

Historicamente, o Preventório é uma região antiga da cidade, porém a ocupação que deu origem ao morro do Preventório é mais recente, e sua população é majoritariamente formada por migrantes, diferentemente do bairro de Jurujuba - uma colônia de pesca artesanal - e o bairro de São Francisco, um bairro de classe média alta. (TORQUATO, 2013, p. 24)

O pesquisador Marcos Rodrigo Maciel relata que, “A ocupação da encosta em si aconteceu nos anos 80, com a chegada de pessoas de outros estados, principalmente do Nordeste.”⁴² No vídeo “Memórias do Preventório”⁴³ realizado pela BemTV⁴⁴ em 2003, um grupo de alunos do Projeto Olho Vivo⁴⁵ busca resgatar um pouco da história do lugar através do depoimento de moradores antigos. No vídeo, eles falam de suas origens: Sobral (CE), Barra do Piraí (RJ), Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Campina Grande (PB).

⁴⁰ O prédio onde funcionou o hospital é conhecido como Casa da Princesa, e é tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (INEPAC).

⁴¹ <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/324-hospital-maritimo-de-santa-isabel> Acesso 24 de junho de 2021.

⁴² <https://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2021/01/6070422-nome-do-morro-do-preventorio-veio-de-casa-dada-a-princesa-isabel.html> Acesso 24 de junho de 2021.

⁴³ <https://www.bemtv.org.br/memorias-do-preventorio/> Acesso 24 de junho de 2021.

⁴⁴ A BemTv é uma organização sem fins de lucro que trabalha desde 1992 com mídia e educação junto a adolescentes e jovens nos territórios populares de Niterói e São Gonçalo, com os quais chegou a desenvolver um trabalho de excelência em formação e prestação de serviços audiovisuais e novas mídias. <https://bemtv.org.br/> Acesso 24 de junho de 2021.

⁴⁵ O projeto **Olho Vivo** funciona desde 2003 atendendo adolescentes e jovens de comunidades de baixa renda de mais de 15 territórios de Niterói e São Gonçalo. O trabalho realizado articula oficinas de mídia nas áreas de audiovisual, fotografia, mídias digitais e aplicativos com a assessoria a grupos de egressos das oficinas, que desenvolvem ações de comunicação comunitária nos territórios onde vivem. <https://bemtv.org.br/olho-vivo/> Acesso 24 de junho de 2021.

O Preventório foi palco de importantes iniciativas tanto governamentais quanto de organizações não-governamentais. Entre as governamentais destacam-se a instalação da primeira unidade de Médico da Família do Brasil (1992), considerado um marco importante na saúde pública brasileira, e as obras de urbanização através do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do Governo Federal (2008-2011). Além de ter sido uma das primeiras comunidades atendidas pelo programa, é considerado um dos casos mais exitosos de sua aplicação⁴⁶, destacado inclusive com o prêmio Caixa Melhores Práticas em Gestão Local na categoria habitação em 2012.

No campo das iniciativas não-governamentais, em 1998 é inaugurado o Projeto Grael⁴⁷, e em 1999, a ONG BemTV, realiza no Preventório uma oficina de TV e vídeo dentro do Projeto Agenda 21, com adolescentes e jovens da comunidade. Ao final da oficina, os jovens ganharam uma câmera de vídeo e fundaram um grupo de vídeo comunitário, o Nós na Fita.

Desde 2000, o Nós na Fita vem realizando o que chamam de TV de Rua. Montam um telão na comunidade para exibir os vídeos feitos por eles, promovendo em seguida debates com os moradores sobre os temas centrais dos vídeos que, em sua grande maioria, tratam das questões da comunidade, como lixo, água, saneamento básico, gravidez na adolescência, história da comunidade e outros. (LEITE, 2005, p. 43)

Dando continuidade à trajetória de iniciativas pioneiras, a comunidade criou um Banco Comunitário em 2011. O banco contou com a assessoria da Incubadora de Empreendimentos de Economia Solidária (IEES) da UFF, e é gerido pelos próprios moradores. Com o banco foi criada uma moeda própria, o Prevê, que funciona como um incentivo ao comércio local. Em 2015, a iniciativa foi premiada no concurso de Boas Práticas em Economia Solidária do BNDES.⁴⁸

A partir dos anos 2000 tanto Charitas quanto o Preventório passaram por intensas transformações. Pode-se estabelecer como um marco destas transformações a inauguração da Estação Hidroviária de Charitas em novembro de 2004, localizada exatamente em frente ao Morro do Preventório. Desta estação partem catamarãs para a Praça XV, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁶ <https://www.jb.com.br/rio/2018/08/899-niteroi-o-pac-que-deu-certo-sem-qualquer-ostentacao.html> Acesso em novembro de 2021.

⁴⁷ O Projeto Grael é uma ONG que tem como objetivo democratizar o acesso de jovens à prática do esporte da vela. Além da vela, o projeto oferece natação e canoagem e, para alunos maiores de 18 anos, oficinas náuticas de alguns ofícios relativos às embarcações. <https://projetograel.org.br> Acesso 24 de junho de 2021.

⁴⁸ <https://bancopreventorio.org.br/> Acesso 24 de junho de 2021.

Niterói, desde os anos 1990, tem se destacado como o município de maior IDHM do estado do Rio de Janeiro e um dos mais altos do Brasil.⁴⁹ Com valores imobiliários mais baixos e índices de violência, na época, menores que a capital, Niterói atraiu novos moradores, com alto poder aquisitivo. Com a instalação do catamarã, que permite uma ligação rápida com o centro do Rio e o esgotamento territorial dos tradicionais bairros “nobres” de Niterói, como Icaraí, São Francisco e Ingá, Charitas foi ocupada por prédios residenciais de alto padrão, mudando completamente o perfil do bairro. O metro quadrado de Charitas passa a ser o mais caro de Niterói.⁵⁰

A população de Charitas passou de 3.854 habitantes no Censo de 1991 para 8.121 no Censo de 2010, um crescimento de 110%. No mesmo período, o crescimento populacional do município de Niterói foi de apenas 13%, apontando então para um crescimento diferenciado do bairro e uma mudança em seu perfil. Charitas deixa de ser um bairro que mantinha um ar de ruralidade, com espaços amplos e pouco habitados para ser um bairro com alta densidade populacional e intenso contraste socioeconômico.

O crescimento reflete, por um lado, a ocupação da orla e de ruas próximas à praia com prédios e condomínios de alto poder aquisitivo, mas também o crescimento populacional e territorial do Preventório. De acordo com os dados do IBGE, Censo de 2010, o Preventório é a favela mais populosa de Niterói, com população estimada de 5.744 moradores⁵¹, representando mais de 70% da população do bairro de Charitas.

As obras do PAC, mencionado anteriormente, aconteceram de 2008 a 2011. De acordo com a antropóloga Shirley Torquato, que pesquisou os moradores beneficiados com o PAC, a escolha do Preventório deveu-se à frequência de deslizamentos de terra em época de chuvas (e consequentes perdas materiais e humanas), à demanda de movimentos ambientais de preservação da Mata Atlântica na região, mas também à “militância da Associação de Moradores, paralelamente aos interesses do município e do estado em valorizar ainda mais aquela área urbana” (TORQUATO, 2013, p. 57).

As obras incluíram o reflorestamento e contenção de encostas, construção de um centro Comunitário, uma praça e uma quadra poliesportiva e reassentamento de famílias que

⁴⁹ O município ocupou o 3º, 5º e 7º lugar no ranking dos municípios brasileiros, respectivamente, nos censos de 1991, 2000 e 2010. Nos três levantamentos, ocupou o 1º lugar no estado, com índices significativamente melhores que o segundo colocado, o Município do Rio de Janeiro.

⁵⁰ <https://creci-rj.gov.br/pesquisa-revela-alguns-dos-bairros-mais-valorizados-de-niteroi/> Acesso 24 de junho de 2021.

⁵¹ É importante assinalar que o levantamento realizado pela CEHAB-RJ durante a intervenção do PAC (2007-11) indica a presença de 7.720 habitantes. De acordo com dados da Associação de Moradores, o Preventório tem atualmente 12.000 moradores. Informação divulgada no site do Banco Comunitário <https://bancopreventorio.org.br/> consulta em novembro de 2021.

ocupavam áreas de proteção ambiental e/ou de risco de desabamento. O reassentamento destas famílias aconteceu em três blocos de prédios construídos na área plana da comunidade, Preventório I, II e III. Aproximadamente 800 moradores foram morar nas 238 novas unidades habitacionais.

A tese de Torquato analisa, em especial, a mudança para estes prédios construídos pelo PAC, sob a perspectiva dos moradores. A pesquisadora refere-se a um relatório, desenvolvido pela equipe do PAC antes das obras, que descreve a disparidade entre as casas da parte mais baixa da favela e as do alto.

Principalmente na parte mais baixa da favela, chamada pelos moradores de “baixada”, destaca-se a presença de casas com dois ou três andares, terraço, churrasqueira, carros na garagem, eletrodomésticos modernos na sala e na cozinha e outros bens que socialmente criam distinção social. (p. 62-3)

Na parte alta da favela as habitações eram mais precárias. Poucas casas eram ligadas à rede de esgoto, muitas tinham o chão de terra batida e, ainda que algumas fossem de alvenaria, havia também casas de pau a pique e tábuas de madeira. Com as intervenções do PAC, muitos dos moradores desta região foram transferidos para os prédios construídos na parte baixa.

Os moradores com os quais conversei, em sua maioria exerciam ocupações e atividades profissionais instáveis, e possuíam renda predominante de até um salário mínimo. Em poucos casos chegavam a dois salários mínimos. Eram, em sua maioria, beneficiários do Programa Bolsa família, e a consideravam um auxílio importante para custear a compra de alimentação para toda a família. Nesses termos, os moradores dos apartamentos do PAC seguem um perfil de trabalhadores com baixo grau de escolaridade, com rendimentos de até dois salários mínimos e com famílias formadas por quatro a cinco pessoas em média. As profissões mais comuns são de pedreiro, servente, pescador e “biscateiro”, para os homens, e babá, cuidadora e empregada doméstica, para as mulheres. (TORQUATO, 2013, p.63)

Os moradores entrevistados por Torquato disseram que gostavam de morar no Preventório e se orgulhavam de morar em uma comunidade que não era dominada pelo tráfico de drogas. O que aparece também no vídeo da BemTV de 2003:

O Preventório é bonito, e bom de morar, né? Porque o Preventório não tem tráfico, não tem nada, né? [Sr. Geraldo]
 Um morro tranquilo, nunca teve esse negócio. [Sr. Robson]
 O que diferencia é que a violência, por enquanto, ainda não chegou. A gente consegue andar tranquila à noite, chegar tarde. [moradora não creditada]
 Em vista de muitas comunidades que tem por aí, essa daqui é uma das mais ordeiras. [Sr. Bira]
 Só pretendo sair daqui mesmo quando Deus me levar. [Maria Ruthi] Este panorama de relativa tranquilidade altera-se radicalmente em meados de 2011, quando as taxas

de violência crescem enormemente, reconfigurando o cotidiano dos moradores. Esta mudança aparece na pesquisa de Torquato.

Até 2011 quando fiz a primeira parte do trabalho de campo, a favela era considerada “mais tranquila” pelos moradores. No entanto, a partir da segunda metade deste mesmo ano, por conta da pacificação de várias favelas na cidade vizinha, Rio de Janeiro, houve uma intensificação do tráfico de drogas nesta favela, processo que foi marcado por tiroteios, mortes de moradores envolvidos com o tráfico e desespero dos demais. Em 2012, foi instalada uma Kombi da polícia militar na parte alta do morro para conter a criminalidade. (TORQUATO, 2013, p. 35)

Aparece também no diagnóstico do Plano Local de Habitação de interesse Social (PLHIS), realizado pela Prefeitura de Niterói.

Na reunião com o CRAS⁵² Preventório foi comentado o aumento da criminalidade no Morro do Preventório após a instalação das UPP (Unidade de Polícia Pacificadora) no Rio de Janeiro. Segundo a coordenadora desse CRAS, a proximidade do Morro do Preventório com a estação das barcas de Charitas é um dos fatores que “atraem” traficantes “expulsos” do Rio pelas UPPs. (PLHIS, ANEXO 3)

Uma notícia publicada em O Globo em abril de 2012 afirma que “De acordo com relatório do Disque-Denúncia, em 2009, foram apenas cinco ligações relacionadas a tráfico na favela. Em 2010, 18. No ano passado [2011], um salto preocupante de mais de 1.400%: 272 denúncias.”⁵³

Em sua dissertação de mestrado sobre o Programa Médico da Família no Preventório, Ernesto Faria Neto relata o frequente fechamento dos postos de saúde por tiroteio. “Inclusive a unidade do Preventório I, esteve fechada quase todo o mês de dezembro de 2013, já que o tráfico se instalou nas cercanias da unidade, gerando problemas para os trabalhadores e para os usuários da unidade de saúde.” (2014, p. 71). Ainda de acordo com Faria Neto, “a violência reformulou a lógica da comunidade, com novos atores e novo cotidiano, e novas relações de poder; logo, novos territórios.” (2014, p. 31). A situação da violência, tanto do tráfico, quanto da polícia, perdura na comunidade e, infelizmente, aparece nas falas das crianças.

4.2. Praia e Futebol

Quando pedi que as crianças se desenhassem no futuro, em um sonho ou fazendo algo que gostassem, a maioria se desenhou na praia ou jogando futebol.

⁵² Centro de Referência em Assistência Social.

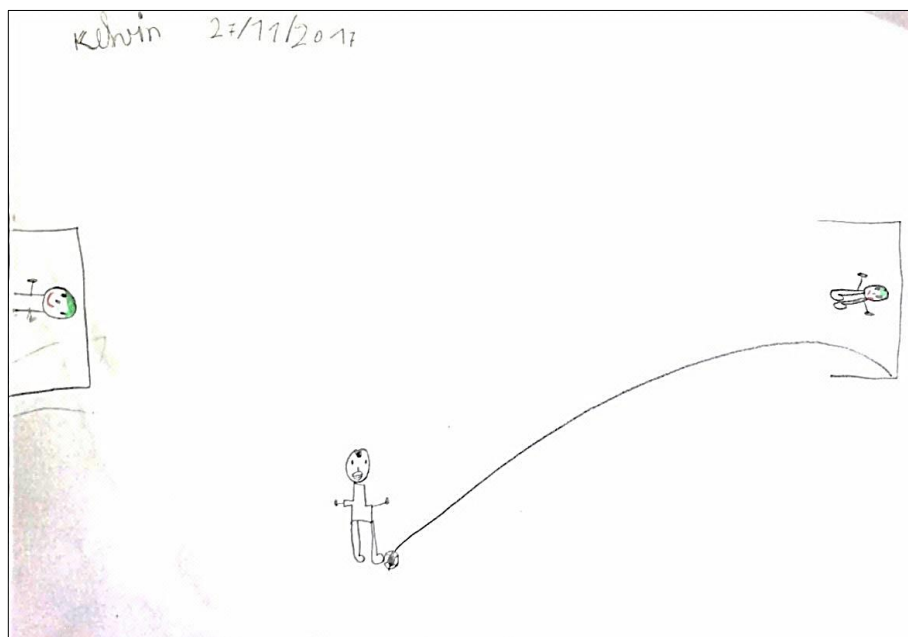
⁵³ <https://oglobo.globo.com/rio/denuncias-sobre-acao-de-bandidos-no-morro-do-preventorio-crescem-mais-de-1400-4665099> Acesso 24 de junho de 2021.



Mauro: O meu desenho é que eu tava jogando bola com meus amigos lá no campo. Aí a tia tava lá vendo eu jogando, aí meu pai entrou para ver, aí, aqui são uns negócios coloridos, aí eu tava jogando bola, mas quando eu fiz o gol, aí... todos os meus amigos torceram para mim, aí eu ganhei o troféu, aí, aqui, eu fiz 21 pontos, aí depois, os outros fizeram só um. Aí eu ganhei, ganhei, aí depois, quando eu acabei de ganhar, um, aí eu ganhei o troféu mais bonito do mundo, que é o primeiro, da copa do Brasil. Foi essa a imaginação que eu tinha.

H.: E onde que você joga futebol?

Mauro: Onde eu joga futebol? Na praia, com meus amigos.



H: *E... me conta o que é que tem nesse desenho*

Kelvin: *Um coringa tá agarrando e outro coringa tá agarrando e eu tô...*

[...]

Kelvin: *Aí eu tava jogando bola e eu fiz um gol*

H: *É mesmo? E o coringa era o goleiro? Os dois?*

Kelvin: *Os dois, mas tinha só eu. Eu ia fazer os dois gols aqui.*

[...]

Kelvin: *Eu gosto de jogar videogame, jogar futebol e desenhar e brincar com meus brinquedos.*

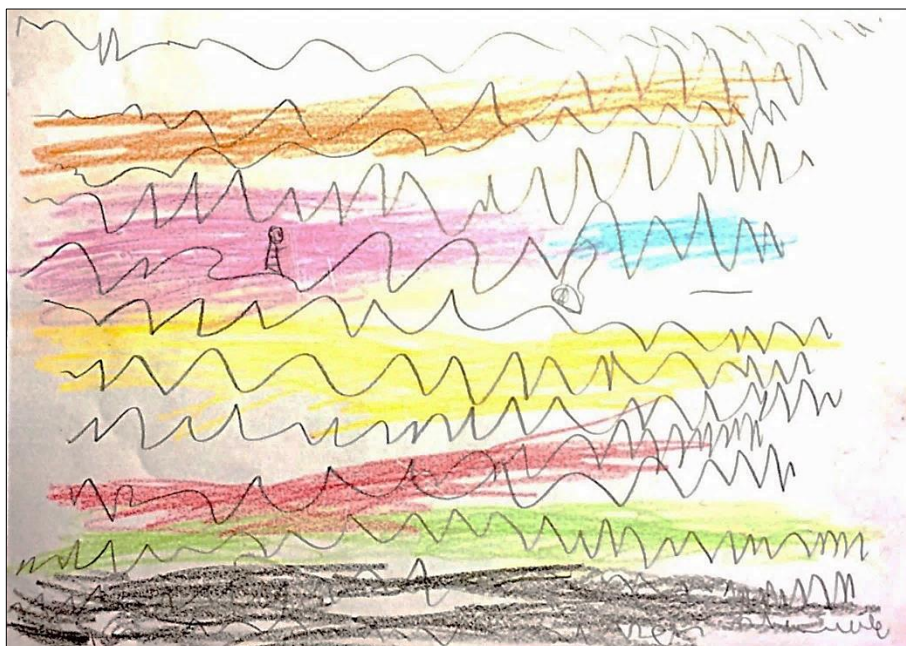
H: *É mesmo? E onde você joga futebol?*

Kelvin: *Na praia e em casa.*

Torquato relata que “banho de praia, partidas de futebol, reuniões para se jogar conversa fora, beber junto e assistir ao futebol nos bares da localidade, são alguns dos hábitos de lazer que podem ser apontados como mais comumente identificados pelos moradores.” (TORQUATO, 2013, p. 41)

A pesquisadora fala também da importância, para os moradores, da praia que fica em frente à comunidade e comenta que “estas apropriações dos espaços abertos, notadamente da praia, envolvem muitas formas de sociabilidade entre os moradores, dentre elas a comensalidade, isto é, o estar junto, conversando, comendo e bebendo.” (TORQUATO, 2013, p. 43)

Os meninos mencionaram a praia como um lugar em que jogam futebol, já nos desenhos e nas falas das meninas, aparece o banho de mar.



Vitória: *É uma praia, uma piscina e uma casa e uma bola.*

Luana, que é um pouco tímida, já tinha me dito que não queria falar. Izabella, muito falante e com muita iniciativa, resolveu explicar o desenho da colega.



Izabella: *Ah, já sei. Ó, aqui no desenho dela, tá na praia e ela, a Luana está na praia, que aqui tá o mar. A Luana tá na praia, não tá Luana? Aí, ó, viu? A Luana tá na praia, o mar, aí ela tá na areia, né Luana?*

Luana: *Tô dentro da água!*

[...]

H.: *E você gosta de ir à praia Luana? Gosta?*

Vitória: *Oh, tia, eu gosto de ir na praia do culto.⁵⁴*

⁵⁴Perguntei a um morador do Preventório se ele conhecia alguma “praia do culto” e ele me contou que algumas das Igrejas, eventualmente, fazem cultos na praia em frente ao Preventório. Pode ser também que ela estivesse se referindo a uma das Igrejas situadas na orla de Charitas (Assembleia de Deus da Orla Charitas ou Igreja Lagoinha, extensão da Igreja Batista da Lagoinha).



H.: Mas onde você tá? Esse lugar é o que?

Emily: Praia. Esqueci de fazer o mar.

H.: Hum...

Emily: Só que eu esqueci (inaudível)

H.: E você gosta de praia?

Emily: Sim.

H.: Por quê?

Emily: Porque é muita coisa legal.

H.: Por exemplo?

Emily: Por exemplo. Eu gosto de pular onda, achar conchinhas... Ah e também eu gosto de ficar no mar. O mar é tão gostosinho, dá vontade de ir nem embora.

H.: Também acho. Você vai à praia aonde?

Emily: A praia daqui perto.

Rayanne: Charitas, do Preventório, tia.

H.: Vocês moram no Preventório?

Emily: Ahan.

[interrupção]

H.: Vocês três moram no Preventório?

Emily: É, mas ela mora na Colômbia⁵⁵.

Isabelle: Na Colômbia? Não, eu moro, sobe o morro, aí tem a Maloca⁵⁶, aí tem uma casa aqui, aí entra, é aqui minha casa.

Rayanne: Mas qual o nome do seu morro, é Preventório?

⁵⁵ Colômbia é como é chamada uma região do morro. É uma designação não oficial e que não tem limites geográficos claramente delimitados.

⁵⁶ O Bar Maloca fica em uma das entradas do Preventório, bem próximo à avenida litorânea (Av. Silvio Picanço). É um bar conhecido e que serve como um ponto de referência.

Isabelle: Mas não é Colômbia. Colômbia é lá pra cima.

Rayanne: Colômbia é onde que você mora.

Isabelle: Colômbia é lá no bico lá do morro, onde tem os meninos da boca de fumo. Mas eu não moro lá não.

H.: E você mora onde Rayanne?

Rayanne: No Preventório, no prédio.

H.: Naquele prédio que fica ali embaixo, na...

Isabelle: No ponto?

Rayanne: Não, na pracinha. Não tem a pracinha? A pracinha do Preventório?

H: Sei...

Rayanne: Aí vai lá, virando aquele portão, no último prédio.

H.: E a Emily?

Rayanne: No prédio, embaixo de mim, é quase minha vizinha.

Isabelle e Rayanne estão se referindo aos prédios construídos através do PAC, sobre os quais falamos anteriormente.

4.3. Infraestrutura urbana no Preventório

Em termos de infraestrutura urbana, de acordo com o diagnóstico realizado pela Prefeitura de Niterói em 2012, 8,8% dos domicílios do Preventório não tem acesso à rede geral de abastecimento de água (PLHIS, p.100). Em relação à energia elétrica, o diagnóstico não oferece dados específicos sobre o Preventório, mas informa que 99,9% dos domicílios da cidade têm acesso ao serviço. Quanto ao esgotamento sanitário, o documento apenas se refere a um percentual geral, de todas as favelas da cidade, que seria de 77,4%. No diagnóstico feito em 2007 pela equipe do PAC, citado por Torquato, 90% dos domicílios estavam ligados à rede coletora e 3% tinham fossa séptica. A coleta de lixo é regular na parte baixa da favela, mas há problemas na parte alta. O Projeto PrevSustentável (2019) estima que, no Preventório, 1.500 domicílios não são atendidos pela rede de recolhimento do lixo.

Em termos de saúde pública, a comunidade conta com duas unidades do Programa Médico de Família: Preventório I (Abel Santamaria) e Preventório II (Calixto Garcia). De acordo com o médico e pesquisador Ernesto Faria Neto (p.14), em 2010 trabalhavam nestas unidades 6 equipes, cada uma composta de um médico, um técnico de enfermagem, dois agentes comunitários e uma enfermeira para cada duas equipes, ou seja, uma por unidade. No “lado do asfalto” estão localizados também o Hospital Psiquiátrico de Jurujuba e Maternidade Municipal Dra. Alzira Reis, que atendem um público maior, não são voltadas especificamente para a comunidade.

Atualmente, existem ali três escolas públicas estaduais, duas delas funcionando em regime diferenciado, através de parcerias internacionais, e oferecendo as três séries do Ensino Médio. Uma é o CIEP 449 Governador Leonel de Moura Brizola Brasil-França, que é a primeira escola pública bilíngue do país e, a outra, o Colégio Estadual Matemático Joaquim Gomes de Sousa-Intercultural Brasil-China, que tem o foco nas Ciências Exatas (Matemática, Física e Química) e proficiência em inglês e mandarim. Há ainda o Colégio Estadual Maria Pereira das Neves, que oferece o segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), o Ensino Médio e o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Desde 2018, a comunidade conta também com a Unidade Municipal de Ensino Infantil (UMEI) Darcy Ribeiro, que atende a crianças de 2 a 6 anos. Não há escolas que ofereçam os primeiros anos do ensino fundamental. As crianças nesta faixa etária frequentam escolas de bairros vizinhos, como é o caso da E.M. Prof. Maria Ângela Sampaio.

Em termos de assistência social, o Preventório conta com um Centro de Referência em Assistência Social, o CRAS Preventório.⁵⁷ O CRAS é responsável por prestar o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e realizar o cadastro no CadÚnico, que é a porta de acesso ao Bolsa Família e ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), que atende pessoas com deficiência e idosos em situação de extrema pobreza.

Há ainda, no Preventório, um Centro de Oportunidades e Cidadania Digital, onde funciona um telecentro, que oferece acesso à internet em banda larga. Em parceria da Prefeitura com a ONG SE7E, o Centro oferece cursos de informática, música e inglês, além de cursos profissionalizantes em panificação⁵⁸.

4.4. Igrejas

A religião aparece na fala das crianças de forma direta, como na fala de Vitória (praia do culto) e também na de Cauã, sobre a qual falaremos posteriormente. Encontrei referências a oito igrejas no Preventório:

- Igreja Evangélica Assembleia de Deus Ministério Chama Viva
- Igreja Evangélica Assembleia de Deus Ministério Primitiva Missionária
- Igreja Evangélica Assembleia de Deus da Orla de Charitas
- Igreja Evangélica Assembleia de Deus da Zona Sul

⁵⁷ <https://cras.website/cras-preventorio-niteroi-rj/> Acesso 24 de junho de 2021.

⁵⁸ <http://axelgrael.blogspot.com/2014/08/preventorio-ganha-espaco-voltado-para.html> Acesso 24 de junho de 2021.

- Igreja Evangélica Assembleia de Deus Resgatando Vidas
- Igreja Evangélica Assembleia de Deus Manancial da Conquista
- Igreja Evangélica Kemuel
- Igreja Batista do Preventório

De acordo com uma pesquisa do Instituto Datafolha, publicada em 2016⁵⁹, três em cada dez (29%) brasileiros com 16 anos ou mais são evangélicos⁶⁰. Dos que se declaram evangélicos, 34% pertencem atualmente à Assembleia de Deus, e num patamar abaixo aparecem, na sequência, Igreja Batista (11%) e Universal do Reino de Deus (8%).

Não encontrei nenhuma referência a Igrejas católicas no Preventório nem em Charitas, apenas nos bairros vizinhos, São Francisco e Jurujuba.

4.5. A escola

De acordo com o Censo Escolar de 2018⁶¹, a Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto tinha 507 alunos matriculados, distribuídos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Cada turma tinha, em média, 24,1 alunos.

O prédio da escola é bem cuidado e ela possui uma boa infraestrutura, com laboratório de informática, internet, biblioteca, refeitório, cozinha, sala de professores, câmeras de segurança em quase todos os ambientes etc. A escola recebeu a nota 5,5 no Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2017, valor acima das médias municipal (5,4) e estadual (5,3) e igual à média nacional.

Alguns dados do questionário contextual⁶² preenchido pelos alunos do 5º ano da escola em 2017, podem nos dar referências do perfil socioeconômico dos alunos da escola. De acordo com a pesquisa, 91% dos alunos moram com a mãe, mas apenas 48% moram também com o pai (percentuais semelhantes à média municipal). Em relação a situação econômica, os alunos relataram que suas casas têm TV (96%, sendo que em 61% dos lares há mais de uma TV), geladeira (99%), máquina de lavar roupa (89%), videocassete ou DVD (72%) e computador (60%).

⁵⁹ Perfil e opinião dos evangélicos no Brasil – Instituto Datafolha – Dezembro de 2016. Disponível em: http://www.pesquisas.org.br/wpcontent/uploads/2017/08/perfil_e_opiniao_dos_evangelicos_no_brasil.pdf. Acesso em 24 de junho de 2021.

⁶⁰ Em pesquisa de 2019, o percentual de evangélicos sobe para 31%. <https://br.noticias.yahoo.com/datafolha-50-da-populacao-brasileira-e-catolica-31-sao-evangelicos-141436082.html> Acesso em 24 de junho de 2021.

⁶¹ Censo Escolar/Inep 2018. Disponível em: <https://www.gedu.org.br> Acesso 24 de junho de 2021.

⁶² Questionário preenchido pelos alunos que participam da Prova Brasil.

5. OS DESENHOS

A proposta desta pesquisa, desde o esboço do projeto, foi a de não predeterminar um *corpus* de conteúdos audiovisuais a ser discutido com as crianças. A ideia era conversar sobre as obras e personagens que elas mesmo considerassem importantes. Por um lado, queria entender como as novas configurações nas formas de acesso a conteúdos audiovisuais – em especial, a disponibilização de conteúdos na web e a suspensão (ou quase) de transmissão de programação infantil nos canais de televisão abertos comerciais, estavam repercutindo na relação das crianças com os audiovisuais.

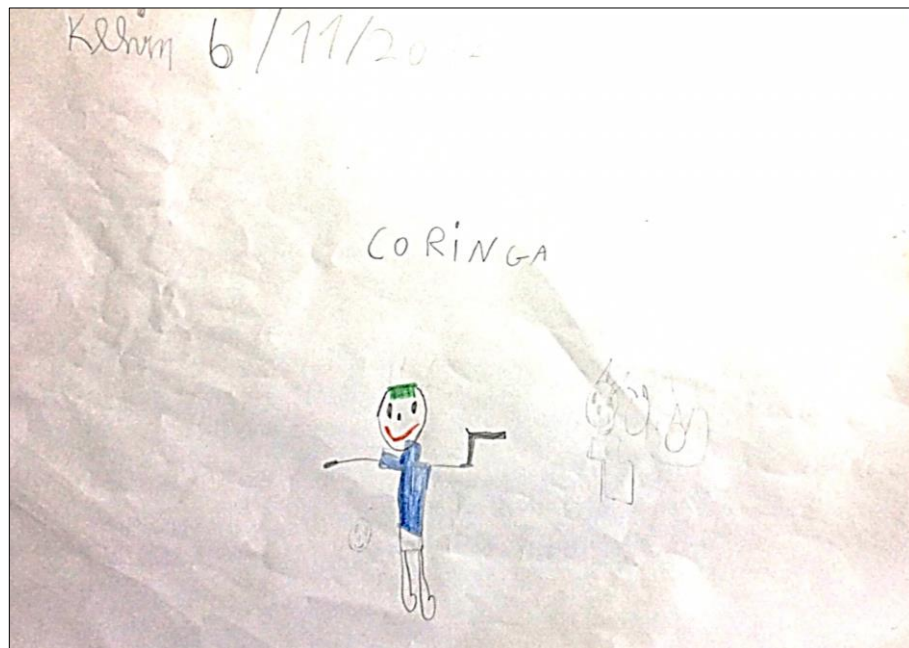
Além disso, ao reconhecer a criança como agente na sua relação com os meios, não poderia negligenciar esta primeira e importante ação, de selecionar o que assistir, de selecionar sobre o que falar. E, se assumimos, como fazemos aqui, que a criança usa os conteúdos audiovisuais para dar sentido a suas próprias experiências e compreender o mundo a sua volta, podemos considerar que ela irá selecionar o que lhe é útil e estimulante nesta tarefa de construção de sentidos.

Esta seleção, é claro, é condicionada por uma série de fatores que irão determinar a que elas têm acesso. Estes fatores incluem determinações legais, por exemplo, a classificação indicativa dos filmes, hábitos culturais e familiares, mas sobretudo o poder aquisitivo. Uma criança que tem acesso a TV por assinatura, por exemplo, fará sua seleção a partir de uma gama de conteúdos mais ampla que aquela que está sujeita à grade de exibição dos canais da TV aberta. O que se pode dizer também do acesso a uma boa conexão de internet, à posse de computadores, celulares ou tablets, ao número de televisores do domicílio etc.

A análise do conjunto de obras desenhadas pelas crianças nos fornece indícios nestas duas direções. No contexto midiático contemporâneo, o que está “chegando” às crianças? O que nós, como sociedade, estamos oferecendo a elas? E, por outro lado, com o que, do que está sendo oferecido, ela está dialogando?

Deve-se levar em conta ainda que questões contextuais podem ter interferido na escolha do que desenhar: o que tinham assistido no dia ou na véspera, a conversa que tiveram no recreio, o desenho que o colega ao lado estava fazendo, os lápis que estavam disponíveis etc. É importante olhar para este conjunto de obras/personagens não como os favoritos, mas como uma amostra dos conteúdos que participam de sua cultura lúdico-midiática. Neste sentido, acho pertinente trazer para o início deste capítulo a conversa que tive com Kelvin sobre seu desenho.

5.1. Só porque eu sabia fazer ele



H: Kelvin, me explica seu desenho.

Kelvin: Eu fiz um coringa só.

[...]

H: E de onde você conhece o coringa?

Kelvin: No filme. No Batman...

Richard intervém: Eu tenho o jogo dele. Tem que salvar uma mulher, eu consegui... E o coringa, quando explode a explosão na casa dele, o coringa nem morre.

H: É jogo de computador?

Kelvin: Videogame.

Richard: É jogo na televisão. É no negócio de luta no Coringa, né?

H: E me explica como é o coringa.

Kelvin: O cabelo dele é verde, o olho dele é preto, a boca dele é vermelha e a cabeça dele é roxa.

H: E o que ele faz? Ele é herói? Ele salva as pessoas?

Kelvin: Não, ele é vilão. É igual a um vilão, bandido. Vilão bandido.

[Falam ao mesmo, incompreensível]

H: E por que você gosta do Coringa?

Kelvin: Eu não gosto. Mas eu só desenhei ele só porque eu sabia fazer ele.

H: Ah, entendi. Foi ele que você lembrou na hora, né?

Kelvin: Na hora eu pensei nele. Na hora eu não pensei em outro.

H: Qual outro que você gosta de assistir na televisão?

Kelvin: Moana.

Richard [fala junto]: Eu gosto de Ben 10, eu gosto de todo mundo do Ben 10.

Kelvin: Moana. Eu gosto de Moana e do Coringa.

H.: *De Moana e de Coringa?*

Kelvin: *É, mas o filme dele é bom.*

Richard: *Ele tem na Liga da Justiça.*

Kelvin: *É, ele aparece na Liga da Justiça para matar umas pessoas ou roubar banco.*

Richard: *Mas a Liga da Justiça não passa mais de desenho, né? Nem de filme, não passa nunca mais.*

Kelvin: *Passa sim.*

É importante assinalar que os desenhos foram feitos pelas crianças em 2017, portanto, bem antes do lançamento do filme *Coringa*⁶³, em 2019. No entanto, o personagem, antagonista de Batman, é bastante conhecido e aparece nos quadrinhos, filmes e séries do Batman e, como apontado por eles, como vilão nos filmes e séries da Liga da Justiça.

A forma como Kelvin responde a pergunta “Por que você gosta do Coringa?”, “Eu não gosto. Mas eu só desenhei ele só porque eu sabia fazer ele”, chama a atenção para o fato de que não necessariamente os personagens desenhados sejam os favoritos. Kelvin fala que era o que ele “sabia fazer”, e achar que saberia ou não desenhar o programa/personagem pode ter sido também determinante na escolha de outras crianças. Com certeza, além deste, outros fatores influenciaram na escolha do que seria desenhado.

5.2. Os desenhos

Em duas ocasiões, durante meu período na escola, pedi que as crianças desenhassem seus personagens/obras preferidos. Em seguida, conversei com elas em grupos de cerca de quatro crianças sobre os desenhos e os conteúdos a que se referiam. Nem todos desenharam personagens ou obras e, em alguns casos, eu não consegui conversar com as crianças, nem identificar precisamente a que personagem/obra se referiam.

Consideraremos aqui, como “a seleção”, trinta e dois desenhos que claramente se referem a um personagem/obra. Estes desenhos foram feitos por vinte e quatro crianças, doze meninos e doze meninas (alguns fizeram mais de um desenho). Estes desenhos remeteram a dezenove obras/personagens:

1. Ben 10 (imagem 47)
2. Bob Esponja (imagem 55)
3. Carinha de Anjo - 4 desenhos (imagens 9; 10; 50; 51)

⁶³ *Coringa (Joker)*, direção Todd Philips, EUA/Canadá, *DC Comics*, vencedor do Leão de Ouro em Veneza, 2019. Lançamento no Brasil em outubro de 2019.

4. Chiquititas (desenhada em composição com Carinha de Anjo, imagem 10)
5. Chucky (imagem 39)
6. Coringa (imagem 8)
7. Dragon Ball - 7 desenhos (imagens 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31)
8. Luccas Neto (imagem 11)
9. Minions (imagem 57)
10. Miraculous: As Aventuras de Ladybug - 2 desenhos (imagens 32 e 34)
11. Moana - 2 desenhos (imagens 17 e 52)
12. O Incrível Mundo de Gumball (imagem 23)
13. O Poderoso Chefinho (imagem 24)
14. Os Jovens Titãs em Ação - 2 desenhos (imagens 35 e 38)
15. Princesinha Sofia - 3 desenhos (imagens 12; 13; 14)
16. Rapunzel - 2 desenhos (imagens 15 e 16)
17. Sonic (desenhado em composição com Dragon Ball, imagem 30)
18. Tartarugas Ninja (Imagem 43)
19. Vovó... Zona (imagem 56)

É importante dizer que as crianças fizeram outros desenhos, que não se relacionavam a personagens/obras e falaram de obras/personagens que não foram desenhados. Ainda que estejamos tratando de um universo muito pequeno, tanto de crianças quanto de conteúdos, é interessante observar algumas características que se destacam neste conjunto.

No cenário transmídia que vivemos é muito difícil determinar se determinado universo ficcional é um filme, jogo, livro, brinquedo, revista, série televisiva ou série web, porque, normalmente, é tudo isso (e mais), ao mesmo tempo. E quase todas as obras desenhadas pelas crianças têm este caráter. Ainda assim, baseado na “versão” referida pelas crianças, podemos classificar as dezenove obras desenhadas em:

- 10 (majoritariamente) séries televisivas
- 5 (majoritariamente) longas-metragens
- 2 (majoritariamente) novelas
- 1 (majoritariamente) *youtuber*
- Indefinido: Coringa (eles mencionam “filme do Batman”, videogame e animação Liga da Justiça na TV)

Também considerando que muitas das obras têm versões em animação e *live-action*, mas, novamente a partir da fala das crianças, podemos considerar que, das dezenove obras desenhadas:

- 13 são desenhos animados

- 5 *live-action* (considerando aqui o *youtuber*)
- Indefinido: Coringa

Além desta seleção, espontânea, a partir da qual desenvolveremos as reflexões deste capítulo, analisei também outra seleção, esta mais sugestionada. Na retomada das atividades na escola, no início de 2018, eu fiz uma espécie de baralho, com 55 cartas, cada uma com um personagem ou grupo de personagens. Incluí alguns dos personagens que eles já tinham mencionado anteriormente e outros com o objetivo de saber quais eles conheciam, gostavam ou tinham interesse.

Convidei um grupo de quatro crianças (dois meninos e duas meninas), mostrei o baralho, perguntei dos preferidos e depois eles fizeram uma brincadeira de apresentar os personagens para a câmera/celular. Dos 55 personagens/obras, eles demonstraram maior interesse (e/ou conhecimento) em 27, dentre os quais 11 dos que foram desenhados. Neste conjunto de 27 obras/personagens, também são maiores os percentuais de animação (74%) e séries televisivas (59%).⁶⁴

No conjunto de personagens/obras trazidos pelas crianças, três aspectos chamam atenção: a distinção entre os universos feminino e masculino, a preponderância de produções estrangeiras, sobretudo estadunidenses, e a presença de personagens e universos ficcionais antigos. Em cada uma destas características é possível perceber permanências e transformações no que se refere às preferências e à oferta de conteúdo audiovisual para crianças. Discutiremos cada um destes três aspectos a seguir.

5.3. *Os meninos e as meninas*

É característico desta faixa etária que as crianças se organizem em grupos de afinidade por gênero. O que, é claro, reflete os padrões socioculturais do que devem ser o comportamento e os interesses das meninas e dos meninos. As indústrias de brinquedo e de mídia (que cada vez mais se fundem) reforçam este padrão produzindo e direcionando produtos (sejam brinquedos, jogos, programas ou filmes) especificamente para meninos ou para meninas.

Dando seguimento ao debate sobre infância, não podemos deixar de destacar que ela se encontra atravessada por outras categorias sociais, que devem ser tomadas em seu conjunto. Nesse sentido, *gênero*, além de ser determinante nesse esquema, surge como importante divisor de águas. Do ponto de vista cultural, saltam as diferenças binárias

⁶⁴ A lista dos personagens/obras do baralho e os escolhidos, bem como imagens das crianças com o baralho, estão no Apêndice B.

entre os universos masculino e feminino, um representado sobretudo por carrinhos, bola, videogame, super-heróis, no qual se destaca um mundo “azul”, e outro das meninas, “cor-de-rosa”, repleto de bonecas, princesas, bichinhos de pelúcia e utensílios para a brincadeira de “casinha”. (ODININO, 2009, p. 57)

Como a autora exemplifica, basta entrar em uma loja de brinquedos para perceber que os corredores se organizam por gênero: os brinquedos “de menina” em um canto e os brinquedos “de menino” em outro. Nos mesmos corredores, veremos a presença de personagens associados a cada gênero.

A divisão aparece também nos recreios, onde grupos de meninos e de meninas ocupam espaços distintos e desenvolvem brincadeiras diferentes. Munarim (2007) relata em seu caderno de campo uma conversa que teve com um grupo de meninas.

As meninas me contam que ali onde estou só os meninos costumam brincar. Pergunto por quê. Elas dizem que é porque ali tem árvores, cordas, que eles ficam subindo nas árvores. Que as meninas gostam mais de brincar no outro lado, onde tem a casinha, a caixa de areia. Elas brincam de papai e mamãe, de casinha, na areia, de pular corda... (p. 153)

Esta distinção dos universos feminino e masculino em relação à formação de grupos, brinquedos e brincadeiras aparece também, é claro, no que diz respeito às preferências de personagens/obras audiovisuais. A tendência é que meninos e meninas apontem diferentes obras como favoritas. No caso dos personagens, usualmente, as crianças escolhem personagens do mesmo gênero que o seu. O padrão, no entanto, não é estático e, principalmente, há brechas, contradições e resistências.

Entre as dezenove obras/personagens retratadas nos desenhos, sete foram desenhados apenas por meninas, dez apenas por meninos e duas por ambos os gêneros.

Desenhados por meninas:

- Bob Esponja
- Carinha de Anjo (4 desenhos)
- Chiquititas (desenhado com Carinha de Anjo)
- Luccas Neto
- Rapunzel (2 desenhos)
- Princesinha Sofia (3 desenhos)
- Vovó... Zona

Desenhados por meninos:

- Ben 10

- Chucky
- Coringa
- Dragon Ball (7 desenhos)
- Minions
- O Incrível Mundo de Gumball
- O Poderoso Chefinho
- Os Jovens Titãs em Ação!
- Sonic (desenhado com Dragon Ball)
- Tartarugas Ninja

Desenhados por meninos e meninas:

- Moana (2 desenhos)
- Miraculous: As Aventuras de Ladybug (2 desenhos)

Entre os desenhos das meninas vemos obras claramente protagonizadas por personagens femininas: Princesinha Sofia, Rapunzel, Moana e Ladybug. As novelas se caracterizam por mais núcleos dramáticos e personagens, ainda assim, podemos também considerar que ambas são protagonizadas por meninas. O caso de Vovó...Zona é um pouco mais complexo, trata-se de um homem disfarçado de mulher. Há ainda dois protagonizados por homens: Luccas Neto e Bob Esponja. Bob Esponja é já considerado uma exceção clássica, frequentemente é apontado como personagem favorito tanto por meninos quanto por meninas.

Nos desenhos dos meninos, quase todas as obras que aparecem são protagonizadas por personagens masculinos. Uma das exceções é Os Jovens Titãs em Ação, que tem como protagonistas um grupo formado por três personagens masculinas e duas femininas. Nos casos de Moana e Ladybug, apesar de ambas contarem com um personagem masculino forte e atuante (e citados pelos dois meninos), o protagonismo maior é das personagens título.

É interessante notar que as duas obras apontadas como preferidas pelos dois gêneros estariam classificadas como “de menina” nas lojas de brinquedo. O que contraria o senso comum de que meninas podem, eventualmente, gostar de programas/personagens consideradas “de menino”, mas que o contrário não é verdadeiro.

Acreditamos que, além de ser um dado que confirma que os padrões de gênero não são estáticos, há especificidades nestas obras que as tornam interessantes para ambos os gêneros, sobre as quais falaremos quando discutirmos as obras no capítulo 7.

5.4. Estadunidenses... ainda!

Das dezenove obras desenhadas:

- 3 são brasileiras: as novelas e o *youtuber* (16%)
- 16 são estrangeiras (84%)
 - 12 são estadunidenses (63% do total de obras desenhadas)
 - 2 japonesas
 - 2 europeias (uma francesa e uma inglesa)

Em 2007, o IZI realizou uma pesquisa na programação televisiva destinada a crianças em 24 países, incluindo o Brasil. Em relação à origem dos programas exibidos, a média dos 24 países apontou 23% de produções locais e 77% de obras importadas. No caso do Brasil, a desproporção foi muito maior, 6% de produções nacionais contra 94% de importadas, sendo 79% dos Estados Unidos (2% Japão, 2% Canadá, 2% Reino Unido, 9% outros).

O IZI refez a pesquisa de 2007 em 2017⁶⁵, com o número de países reduzido a dez⁶⁶, mas ainda com a presença do Brasil. De acordo com a pesquisa, que inclui canais abertos e por assinatura⁶⁷, o percentual de produções nacionais exibidas passou para 14,1%⁶⁸, um aumento significativo em relação à 2007, mas ainda abaixo da média dos outros países da pesquisa, 25,9%⁶⁹. A proporção de produções nacionais variou de 2,9% no Nickelodeon a 31,9% no Globo. Nos dois canais mencionados pelas crianças de nossa pesquisa, SBT e Cartoon, o percentual foi, respectivamente, de 7,4% e 8,6% de produções brasileiras.

Neste período, de 2007 a 2017, aconteceram transformações importantes no cenário do audiovisual no Brasil. Entre elas, o fato de a maioria dos canais abertos reduzir ou deixar de exibir programação infantil e a popularização da TV por assinatura⁷⁰. No que concerne à TV por assinatura, a Lei 12.485 (conhecida como Lei da TV paga), promulgada em 2011 e

⁶⁵ Os dados das pesquisas de 2007 e 2017 estão disponíveis no site www.childrens-tv-worldwide.com.

⁶⁶ Os dez países participantes da pesquisa são: Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Cuba, EUA, Israel, Reino Unido, Taiwan.

⁶⁷ Os dados brasileiros foram colhidos na programação dos canais TV Cultura, SBT, *Cartoon Network*, *Discovery Kids*, *Disney Jr*, *Nickelodeon* e Globo no mês de novembro de 2017. A amostra é composta de 909 programas (873 de ficção) e 3.533 personagens (ficção).

⁶⁸ A pesquisa de 2017 incluiu a categoria “outros”, que não constava da pesquisa anterior e que ocupou o percentual de 8,9%. Assim, o percentual de produções estrangeiras ficou em 77%.

⁶⁹ Entre os 10 países pesquisados estão o Reino Unido e os EUA, ambos grandes produtores de conteúdo e que tem altos percentuais de produções locais em sua programação, respectivamente 63,1% e 58,7%, o que faz com que a média seja alta. Ainda assim, é importante destacar que o percentual brasileiro está bem abaixo do da Argentina (31%) e do de Cuba (25,4%), os outros países latino-americanos que participaram da pesquisa.

⁷⁰ Em 2015, a TV por assinatura chegou a alcançar 19,8 milhões de domicílios, depois começou a decair. Em janeiro de 2018 (período das entrevistas) registrava 18,1 milhões de assinantes, o que correspondia a 26,1% dos domicílios brasileiros. Na cidade de Niterói, o percentual de assinantes, na época, era de 67,8%. Dados da ANATEL disponíveis em: <https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/acessos/tv-por-assinatura>

totalmente implementada em 2013, provocou mudanças bastante relevantes. A lei tornou obrigatório que os canais de espaço qualificado⁷¹ exibissem 3h e ½ de programação nacional no horário nobre⁷².

Em 2017, de acordo com a ANCINE⁷³, o percentual produções brasileiras na programação dos canais por assinatura infantis era de 21,4%, crescendo para 28,9% no horário nobre. Em 2018 os índices diminuíram para 11,1% no total e 18,3% no horário nobre, ainda assim bem acima do que era registrado antes da promulgação da lei. Em relação à TV aberta que, nossa pesquisa mostra, ainda é relevante, há poucos dados disponíveis sobre a composição da programação.

A presença de produções nacionais na programação infantil é extremamente importante para que as crianças vejam nossas culturas, paisagens e gentes retratados na tela. Mas não é apenas o baixo percentual de produções brasileiras que é preocupante nestes índices, é alarmante a preponderância de produções estadunidenses entre as estrangeiras.

O mundo que a criança acessa através das telas é composto quase que exclusivamente pelos Estados Unidos e, numa proporção bem mais baixa, por Japão e alguns poucos países europeus. Dificilmente chegam às crianças narrativas vindas dos outros países da América Latina, dos países africanos, da Índia, da Rússia, de Portugal, da Tailândia, dos países árabes etc. E é também fundamental que as crianças tenham acesso à diversidade de culturas, paisagens, gentes e formas de narrar.

Apesar de baixos, os percentuais de obras brasileiras nas seleções feitas pelas crianças, através dos desenhos (16%) e do baralho (30%), são mais altos que os percentuais da programação dos canais que elas relataram assistir, SBT (7,4%) e Cartoon (8,6%). Em relação às obras nacionais incluídas por eles nas seleções, chama a atenção a presença das novelas, duas nos desenhos e cinco nas cartas. Além das novelas, eles incluíram um youtuber entre as desenhadas e, nas cartas selecionadas, apareceram a série de animação *Irmão do Jorel* (produzida e exibida pelo Cartoon), a série *live-action Detetives do Prédio Azul* (produzida e

⁷¹ A Lei no 12.485/2011 definiu como conteúdo de espaço qualificado os conteúdos audiovisuais que não podem ser classificados como: religiosos ou políticos, manifestações e eventos esportivos, concursos, publicidade, televentas, infomerciais, jogos eletrônicos, propaganda política obrigatória, conteúdo audiovisual veiculado em horário eleitoral gratuito, conteúdos jornalísticos e programas de auditório ancorados por apresentador. Os Canais de Espaço Qualificado (CEQ) são aqueles que, no horário nobre, veiculam majoritariamente conteúdos audiovisuais que constituam espaço qualificado. Em geral, os canais de programação que estão nas categorias temáticas de filmes e séries, infantil, documentários e variedades são classificados como CEQs. ANCINE “TV por Assinatura no Brasil: aspectos econômicos e estruturais”. Disponível em <http://oca.ancine.gov.br/>

⁷² Considera-se horário nobre para os canais de programação direcionados para crianças e adolescentes: as 7 horas compreendidas entre as 11h e as 14h e entre as 17h e as 21h. ANCINE “TV por Assinatura no Brasil: aspectos econômicos e estruturais”. Disponível em <http://oca.ancine.gov.br/>

⁷³ “Informe TV Paga 2017” e “Informe TV Paga 2018”. Disponíveis em <https://oca.ancine.gov.br/>

exibida pelo Globo e, a partir de 2015, também pela TV Brasil e, a partir de 2016, também pela TV Cultura) e a personagem Mônica (além das revistas em quadrinhos, série de animação veiculada pelo Cartoon e, a partir de 2017, também pela TV Cultura).

A pesquisa do IZI de 2017 não distinguiu as produções estrangeiras por país de origem, esta informação também não consta dos dados da ANCINE. Fiz um levantamento nas grades de exibição do SBT e do Cartoon (que constam nos Apêndices) e encontrei, respectivamente, os percentuais de 67% e 76% de produções estadunidenses no conjunto de conteúdos exibidos para o público infantil. Também aqui percentuais ainda mais altos que entre as obras desenhadas (63%) e cartas escolhidas (52%).

Ainda que sutil, o fato de o grupo dos “eleitos” pelas crianças ser mais brasileiro e menos estadunidense que o que é veiculado para elas pode ser visto de forma positiva, como indicativo de que as crianças não apenas aceitam como gostam de assistir conteúdos nacionais e não-estadunidenses. No entanto, ainda que se reconheçam os avanços da última década, a televisão (e o cinema e a web) no Brasil ainda é escandalosamente estadunidense, o que, inevitavelmente, faz com que o fundamental diálogo das crianças com a mídia seja majoritariamente com conteúdos estrangeiros e pouco diversificados.

5. 5. Da minha época

Ao comentar com pessoas de diferentes idades sobre as obras/personagens mencionados pelas crianças, muitos exclamaram “Nossa, isso é da minha época!”. Efetivamente, é verdade. Dos dezenove personagens/obras desenhados, onze (58%) já estavam circulando bem antes das crianças desta pesquisa terem nascido (2010/2011).⁷⁴

“Antigos”

- Coringa (1966 na TV, em quadrinhos 1940)
- Tartarugas Ninja (1987)
- Chucky (1988)
- Sonic (1991)
- Dragon Ball (Japão 1986/Brasil 1996)
- Chiquititas (1997)
- Bob Esponja (2000)
- Vovó... Zona (2000)
- Carinha de Anjo (2001)

⁷⁴ Em relação aos 27 selecionados no baralho, a proporção é semelhante, 60% (ver Apêndice).

- Jovens Titãs (2003 na TV, em quadrinhos 1964)
- Ben 10 (2005)

“Novos” (2010 em diante)

- Minions (2010 em *Meu Malvado Favorito*)
- Rapunzel (filme 2010, série televisiva 2017)
- O Incrível Mundo de Gumball (2011)
- Princesinha Sofia (2012)
- Luccas Neto (2014)
- Lady Bug (2015)
- Moana (2016)
- O Poderoso Chefinho (2017)

No entanto, apesar de muitas das produções citadas serem “antigas”, o que eles estavam assistindo eram versões contemporâneas destas narrativas. A maioria, adaptações, *reboots* (reinícios) ou ainda, retomadas das narrativas. O que coloca outra perspectiva para a lista dos “antigos”⁷⁵.

Novas versões, *reboot*, adaptação:

- *Tartarugas Ninja: reboot* lançado em 2012, episódios inéditos até 2017.⁷⁶
- *Os Jovens Titãs em Ação: reboot* estreou em 2013 e continua exibindo inéditos.
- *Ben 10: reboot* estreou em 2016, exibindo inéditos até 2021.
- *Sonic Boom*, a quinta série animada estreou em 2015, com episódios inéditos até 2017.
- *Chiquititas*: a segunda adaptação da novela argentina realizada pelo SBT foi exibida de 2013 a 2015.
- *Carinha de Anjo*: de 2016 a 2018 foi exibida a adaptação brasileira da novela mexicana, que já havia sido exibida em sua versão original.

Continuidade, retomada:

- *Dragon Ball Super* estreou em 2017, retomando a narrativa de *Dragon Ball Z*.
- *Bob Esponja* (2000) segue com inéditos desde o lançamento (em 2017 estava sendo exibida a 10ª temporada).

⁷⁵ O Coringa ficou fora desta lista. Como as crianças não se referem a uma versão específica, falam de filme, videogame e série TV, é difícil atualizar as datas com precisão.

⁷⁶ Em 2018 estreou novo *reboot* da série.

- Chucky: em 2017 foi lançado o filme “O Culto de Chucky” (7º longa-metragem da franquia).⁷⁷
- *Vovó... Zona 3* estreou em 2011.

O termo *reboot* é usado principalmente no caso das séries. É, literalmente, o reinício de uma narrativa. Parte-se de um mesmo universo ficcional e personagens e recria-se a história. Ao contrário de uma refilmagem, não se segue o mesmo enredo, ainda que, eventualmente, alguns acontecimentos possam se repetir. Os *reboots* têm sido uma estratégia muito usada pelas franquias e canais na última década. Além dos aqui citados, foram lançados recentemente *reboots* de *Scooby-Doo*⁷⁸, *Meninas Superpoderosas*⁷⁹ e *She-Ra*⁸⁰, entre outros. De um modo geral, eles procuram “atualizar” a estética e a linguagem da série em busca de um novo público.

As adaptações, termo usado aqui mais para o caso das novelas, seguem o mesmo princípio e têm o mesmo propósito. O SBT tem usado este recurso com muita frequência nos últimos anos. As novelas *Carinha de Anjo*, *Cúmplices de um Resgate* e *Carrossel*, por exemplo, foram exibidas em suas versões originais (mexicanas) e depois em adaptações brasileiras. No caso de *Chiquititas*, a versão original (argentina) não chegou a ser exibida no Brasil, mas o SBT fez duas adaptações da novela, a primeira exibida entre 1997 e 2001 (5 temporadas) e a segunda, de 2013 e 2015.

As sequências ou retomadas existem de diferentes formas. *Dragon Ball Super*, que retoma uma narrativa interrompida 19 anos antes, é um caso excepcional, mas produções longevas e ininterruptas como *Bob Esponja* são mais frequentes, é o caso também de *Power Rangers* (desde 1993) e *Pokémon* (desde 1999). Há também o caso das grandes franquias que lançam vários filmes dentro de um mesmo universo ficcional (que inclui sequências, *prequels*⁸¹ e *spin-offs*⁸²), é o caso de Chucky, de Minions (que faz parte da franquia de *Meu Malvado Favorito*), e também de *Shrek*, *Star Wars* etc.

Assim, considero que a grande presença de obras/personagens “antigos” entre os citados pelas crianças não se deve à impossibilidade ou dificuldade de acesso a conteúdos mais recentes ou “originais”, tampouco ao esgotamento criativo da indústria do audiovisual (ainda que estes

⁷⁷ Em 2019 estreou a refilmagem do filme de 1988 e reinício da franquia.

⁷⁸ *Reboot* lançado em 2015 da série original de 1969.

⁷⁹ *Reboot* lançado em 2016 da série original de 1998.

⁸⁰ *Reboot* lançado em 2018 da série original de 1985.

⁸¹ Quando um filme (x) lançado após outro filme (y) narra eventos ocorridos antes do filme (y).

⁸² Quando um filme (x) deriva de outro (y) mas colocando o enfoque em um personagem ou evento secundário no filme (y).

fatores possam também estar presentes). Trata-se de uma característica da produção midiática contemporânea: releitura constante das obras, produção incessante de versões.

É claro que as adaptações sempre existiram e algumas histórias foram contadas e recontadas à exaustão ao longo dos séculos. No entanto, além da alta incidência, existem algumas particularidades do “reconto” contemporâneo que o vinculam a outras características de uma era digital. A começar pelo termo *reboot*, apropriado da linguagem dos computadores.

Constantine Verevis (2017) faz uma análise interessante do que ele chama de “*remakes* do novo milênio”. Um dos aspectos que ele destaca é que “a ideia de que uma nova versão apaga (ou sobrescreve) as iterações anteriores está em desacordo com uma cultura digital em rede na qual as novas mídias não substituem as antigas, mas adicionam camadas e associações a ela”⁸³. (p. 162) Isto é, em um mundo globalizado e digitalizado, as versões proliferam e coexistem. Ele comenta que, neste cenário, frequentemente, a publicidade e a crítica chamam a atenção para as versões anteriores, reavivando-as.

Podemos citar, por exemplo, o movimento recente da Disney de produzir versões em *live-action* de suas animações clássicas, o que, em si, pode ser considerado mais uma expressão deste reconto contemporâneo. O lançamento dos filmes *live-action* recoloca em cena os “originais” em animação. O que se verifica, por exemplo, nos vários vídeos na internet comparando as duas versões, seja para apontar semelhanças ou diferenças⁸⁴. Desta forma, não apenas as duas coexistem, mas o consumo de uma incentiva o consumo da outra.

O ambiente multimidiático contemporâneo é, em sua essência, também um cenário de constante produção e coexistência de diferentes versões. Os universos ficcionais se expressam em versão filme, livro, revista, programa de TV, videogame, brinquedo - cada uma destas versões com características próprias em termos estéticos e narrativos. Nenhuma substitui nem se sobrepõe à outra, ao contrário, uma leva à outra, uma vende a outra. Não há também uma versão “original” e outras derivadas, todas são originais e complementares. Não importa o ponto de partida, que pode ser o filme (Starwars), o livro (Harry Potter), o videogame (Sonic), o mangá (Dragon Ball), a série de TV (Ben 10), o brinquedo (My Little Pony), o que importa é a circulação.

Em um texto que discute a circularidade da cultura infantil de massa e que defende que mais do que o suporte (brinquedo, jogos eletrônicos, TV e cinema), o sentido dos personagens

⁸³ Tradução livre de: “the idea that a new version somehow erases (or over- writes) previous iterations is at odds with a digitally networked culture in which new media do not replace the old but add layers and associations to it.”

⁸⁴ Por exemplo, A Bela e a Fera: <https://www.youtube.com/watch?v=TamDjEjYI4g>; Cinderela: <https://www.youtube.com/watch?v=dGZHfhhYnk>. Acesso em 14 de junho de 2021.

e universos hoje é construído na circulação através destes suportes, Brougère (2008) aponta o quanto este contexto é constituído a partir de uma relação intrincada entre mercado e cultura.

Esses universos também são caracterizados por uma relação inseparável entre a lógica de marketing (é óbvio que a busca por vendas e lucros é o motor do sistema) e a lógica cultural. Pode-se perceber as receitas essenciais de marketing, mas também muitos dos princípios básicos de uma cultura pós-moderna, híbrida, lúdica e policentrada⁸⁵. (p. 19)

Esta cultura híbrida, lúdica e policentrada se manifesta também na interconexão, seja entre as diferentes mídias – filmes, séries e games, seja entre os próprios universos ficcionais, expressa através das referências, paródias e *crossovers* (interação de diferentes universos ficcionais). Característica presente em grande parte das obras citadas, em especial em *Princesinha Sofia*, *Os Jovens Titãs em Ação* e *O Incrível Mundo de Gumball*. De acordo com David Buckingham, “no ambiente midiático do qual as crianças hoje fazem parte, as fronteiras estão cada vez mais difusas, tanto entre as mídias quanto entre os textos em si.” (2006, p. 60)

As distinções entre vídeos, jogos de computador, filmes, shows de TV, propagandas e textos impressos ficaram irrelevantes; e as mídias passaram a prender-se muito mais ao merchandising de uma ampla variedade de produtos. Um número cada vez maior de textos são apenas ‘estratégias’ para promover ou anunciar outros textos e mercadorias.

Como resultado disso, a *intertextualidade* tornou-se a característica dominante da mídia contemporânea. Muitos dos textos tidos como distintamente pós-modernos são altamente alusivos, autorreferentes e irônicos. Eles conscientemente remetem a outros textos, na forma de pastiche, homenagem ou paródia; eles justapõem elementos incongruentes de períodos históricos, gêneros e contextos culturais diferentes; e brincam com as convenções estabelecidas sobre forma e representação. No processo, eles implicitamente se dirigem a seus leitores e espectadores enquanto consumidores ‘alfabetizados nas mídias’, conhecedores delas. (BUCKINGHAM, 2006, p.58)

O tipo de interação que vemos atualmente assemelha-se à produção dos fãs na internet⁸⁶. Abrigadas sob termos de uma cultura própria – *fanfictions*, *crossovers*, *fanvids*, *mash-ups*, *recut trailers*, *AMV* (*Anime Music Video*), *DMV* (*Disney Music Video*), estas produções transformam a história de *Mary Poppins* em um filme de terror⁸⁷ ou remixam músicas tema dos grandes clássicos da Disney⁸⁸. É fácil encontrar várias histórias que mesclam as histórias de Goku e

⁸⁵ Tradução livre de: “Ces univers sont aussi caractérisés par une relation indissociable entre logique marketing (il est évident que la recherche de ventes et de profits est le moteur du système) et logique culturelle. On peut saisir des recettes marketing essentielles, mais tout autant des principes à la base d’une culture postmoderne, hybride, ludique et polycentrée.”

⁸⁶ <https://fanfiction.com.br/categoria/>. Acesso em 14 de junho de 2021.

⁸⁷ https://www.youtube.com/watch?v=2T5_0AGdFic. Acesso em 14 de junho de 2021.

⁸⁸ https://www.youtube.com/watch?v=i-o3GBq_rF4; <https://www.youtube.com/watch?v=knrczedaStg>. Acesso em 14 de junho de 2021.

Naruto⁸⁹, ou vídeos que comparam os poderes de ambos⁹⁰ e apostam em qual se sairia melhor em uma virtual batalha. Mas não apenas entre eles, há histórias em que Goku convive com Harry Potter⁹¹ ou aprende com *My Little Pony*⁹². E mais cruzamentos de universos e personagens do que alguém da minha geração jamais poderia imaginar.

Estas produções, que alguns consideram uma cultura do *remix*, surgem graças à simplificação e popularização dos programas de edição, mas principalmente com a disponibilização das obras na web, bem como a possibilidade de veicular, também na web, o produto da sua intervenção ou releitura.

O que, aparentemente, se configura como um movimento alternativo, quase subversivo, que não respeita os direitos de propriedade de personagens e mundos ficcionais, se apropriando deles de forma irreverente e criativa, acaba favorecendo à grande indústria, cada vez mais representada por grandes conglomerados de mídia. Por um lado, porque recoloca na roda do consumo obras que estavam “fora de uso”, e, por outro lado, porque a própria indústria se apropria desta linguagem para também “ressuscitar” outras obras e personagens, multiplicá-las em novos produtos, apresentar novos cruzamentos e novas versões.

Este panorama contemporâneo do audiovisual rico em versões, conexões, citações, referências, plataformas e suportes, ao mesmo tempo que oferece também exige uma vasta cultura midiática. Saber tudo sobre *Dragon Ball*, por exemplo, é um valor, como também entender uma citação ou referência. Mas o acesso a esta vasta cultura midiática, bem como aos produtos a ela relacionados, depende do poder aquisitivo. Depende de ter acesso aos canais pagos, a uma boa conexão de internet, às plataformas de vídeo *on demand*, aos lançamentos no cinema, às novas versões do videogame. Além, é claro, da aquisição dos vários produtos associados, bonecos, bonecas, camisetas, mochilas etc. e tal.

⁸⁹ <https://www.fanfiction.net/s/8469075/1/Naruto-and-Goku-s-Adventures>. Acesso em 14 de junho de 2021.

⁹⁰ <https://www.einerd.com.br/goku-vs-naruto-quem-venceria-esta-luta/>;
<https://www.purebreak.com.br/noticias/duelo-goku-ou-naruto-qual-heroi-e-o-mais-poderoso/3964>. Acesso em 14 de junho de 2021.

⁹¹ <https://www.fanfiction.net/s/8642921/1/Son-Gohan-s-Magical-Adventure>. Acesso em 14 de junho de 2021.

⁹² <https://www.fanfiction.net/Dragon-Ball-Z-and-My-Little-Pony-Crossovers/83/621/>. Acesso em 14 de junho de 2021.

6. OS ACESSOS E AS PRÁTICAS ESPECTATORIAIS

Nas conversas com as crianças, ficou claro que muitas delas tinham acesso a computadores, celulares e tablets, e tinham consciência da possibilidade de acesso a conteúdos audiovisuais através destes dispositivos.

H: *E essa Rapunzel, você viu ela, é em um filme?*

Giovanna: *Sim. Muitas vezes, porque eu vejo no telefone e na televisão.*

Várias [falando ao mesmo tempo]: *Pode ver no computador também. É só você procurar Princesinha Sofia, aí aparece lá. Aí tu bota qualquer um desenho, aí aparece um montão de coisa.*

H: *E vocês veem na televisão ou no computador?*

menina: *Eu vejo na televisão, ele passa no onze⁹³, de manhã.*

Ainda assim, a TV, e principalmente a TV aberta, apareceu na pesquisa de forma relevante, como acesso e prática espectral. Além da TV aberta (SBT), as crianças mencionaram que acessavam os conteúdos através do Cartoon (canal por assinatura). O cinema e o YouTube também foram mencionados como canais de acesso a conteúdos audiovisuais.

6.1. O SBT e as novelas

Atualmente, pouquíssimos canais com sinal aberto exibem programação infantil. As exceções são os canais públicos, TV Brasil⁹⁴ e TV Cultura, que ainda transmitem várias horas de programação de qualidade, inclusive com forte presença da produção nacional. No entanto, são canais com baixa audiência, ocupam a sexta e sétima posição no ranking nacional⁹⁵. No caso do Rio de Janeiro, a TV Cultura só recentemente passou a ter sinal aberto e, ainda assim, através de uma retransmissora bem pouco regular (TV Universo)⁹⁶. Entre os canais comerciais, o SBT é um dos poucos que ainda exhibe programação infantil e o único que o faz regularmente.

⁹³ Onze é o número do canal em que é sintonizada a rede SBT em sinal aberto na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

⁹⁴ A programação infantil na TV Brasil, atualmente, ocupa, de segunda a sexta, os horários de 08:15 a 12:15 e de 18 a 19h, e aos sábados, de 11:00 a 13:30.

⁹⁵ Dados referentes a abril de 2021 apurados pelo Kantar Ibope nas 15 maiores regiões metropolitanas e divulgados na coluna de Ricardo Feltrin, no Uol, em 11/05/2021. Neste ranking, a TV Cultura tem 0,66% de *share* e a TV Brasil, 0,54%. <https://www.uol.com.br/splash/noticias/oops/2021/05/11/ibope-tv-aberta-record-news-sobe-e-encosta-na-tv-brasil-veja-ranking.htm> Acesso em 19 de junho de 2021.

⁹⁶ A informação consta do site da TV Cultura, mas não consegui sintonizar esta retransmissora através da minha TV.

Na época das entrevistas (2017/2018), o canal dedicava três faixas à programação infantil: *Bom Dia & Cia*⁹⁷ (programação variada com gincanas e desenhos animados), *Mundo Disney*⁹⁸ (faixa programada pela Disney, que exibia filmes e séries produzidos por eles) e *Sábado Animado*⁹⁹ (desenhos animados). Veiculava, ainda, duas novelas direcionadas a este público. Sete dos doze conteúdos televisivos desenhados pelas crianças estavam em exibição no SBT.

Bom Dia & Cia

- *Tartarugas Ninja* (também no *Sábado Animado* e no *Nickelodeon*)
- *Os Jovens Titãs em Ação!* (também no *Cartoon*)
- *Bob Esponja* (também no *Nickelodeon*)

Mundo Disney

- *Princesinha Sofia* (também no *Disney Jr* e *Disney Channel*)
- *Rapunzel - Enrolados outra vez* (também no *Disney Jr* e *Disney Channel*)

Faixa Novelas

- *Carinha de Anjo* (inédita, 20:30)
- *Chiquititas* (reprise 21:15)

Falaremos sobre os desenhos animados no próximo capítulo. Aqui abordaremos as novelas citadas pelas crianças. Desde os anos 1990, o SBT tem investido nas novelas infantis. Exibiu entre 1991 e 1992 a novela infantil mexicana *Carrossel*, dublada em português, no horário noturno. A novela fez um enorme sucesso, com índices de audiência que chegaram a se aproximar dos da Globo. A novela foi constantemente reprisada, até 1996. Desde então, o canal tem usado esta estratégia de forma cada vez mais sólida. Em 1997 exibiu uma adaptação brasileira da novela argentina *Chiquititas*. De 2001 a 2006, exibiu três novelas mexicanas infantis dubladas (*Carinha de Anjo*, *Cúmplices de um Resgate* e *Rebeldes*).

⁹⁷ Segunda a sexta, de 10:30 a 11:45.

⁹⁸ Segunda a sexta, de 8:30 a 10:30, aos sábados de 10:30 a 11:30 e aos domingos de 11:00 a 13:00.

⁹⁹ Aos sábados, de 7:00 a 10:30.

Em 2012 voltou a investir na trama de *Carrossel*, produzindo e exibindo uma adaptação brasileira que, por sua vez, já foi reprisada três vezes. Além disso, a trama ganhou uma versão em animação e foram lançados dois longas-metragens (2015 e 2016), ambos com mais de 2,5 milhões de espectadores. Em seguida, fez mais uma adaptação de *Chiquititas* e versões brasileiras de novelas mexicanas anteriormente exibidas em suas versões originais (*Cúmplices de um Resgate* e *Carinha de Anjo*). Neste período, consagrou o horário de 20:30 para as novelas infantis inéditas e 21:15 para reprises das anteriormente exibidas.

Ferreira (2015) relata, em sua pesquisa, um diálogo que aponta para a presença das novelas no cotidiano dos brasileiros.

Diz Yasmin: - Quando eu crescer quero ser cantora! Eu quero ser igual à Chayenne.
 Pesquisadora: - Quem é Chayenne?
 Vitória: - É aquela que ficou sem voz, da novela das empreguetes!
 (a criança refere-se à novela *Cheias de charme*, exibida às 19 horas na Rede Globo).
 Yasmin: - A profe vê essa novela?
 Pesquisadora: - Não, eu não assisto.
 Vitória: - Ah, eu gosto da novela *Carrossel*, mas o meu pai não deixa eu ver.
 Pesquisadora: Por quê?
 Vitória: - Ah, porque ele quer assistir a novela! (p.143)

O pai não a deixa ver a novela *Carrossel* porque queria ver outra novela (além do SBT, Globo, Record e Band, os quatro canais mais assistidos, exibem novelas no horário). O hábito de assistir telenovelas à noite, em família, ainda faz parte do cotidiano dos brasileiros, mesmo que vários fatores (o advento e a popularização dos canais por assinatura e, mais recentemente, do streaming, o aumento do número de televisores por domicílio e a veiculação de conteúdos pela web acessíveis através de computadores, celulares e tablets) tenham levado à diminuição desta prática, principalmente em gerações mais jovens de famílias abastadas.

6.1.1. Carinha de Anjo

*Carinha de Anjo*¹⁰⁰, a novela que estava sendo exibida pelo SBT no período da pesquisa, foi a obra mais desenhada pelas meninas (e a segunda no total). Nas conversas que tivemos sobre os desenhos, todas as meninas conheciam e assistiam, além de *Carinha de Anjo*, *Chiquititas*, a novela que estava sendo reprisada logo após. Perguntei às meninas de um grupo

¹⁰⁰ *Carinha de Anjo* é uma telenovela produzida e exibida pelo SBT de 2016 a 2018. É inspirada na novela mexicana, *Carita de Ángel*, produzida pela *Televisa*. A adaptação desta versão ficou a cargo da brasileira Leonor Corrêa e da mexicana Rosy Ocampo.

com quem assistiam, duas responderam que assistiam com toda a família, uma respondeu que com a irmã e a outra, sozinha.



H: Você falou que fez um desenho do Carinha de Anjo, né? Quem são esses que você desenhou?

Rayanne: É o pai da Carinha de Anjo, que é o Gustavo...

Outra interfere: Não é Carinha de Anjo não, é Dulce Maria.

Rayanne: ... a Cecília, que é namorada do pai dela, a Dulce Maria, o amigo dela, que é o Emílio, a Juju e o Zeca.

H: E como é essa novela, Carinha de Anjo? Qual é a história? Todo mundo conhece essa novela Carinha de Anjo?

Várias ao mesmo tempo: Sim. Eu conheço. Eu vejo todo dia Carinha de Anjo e Chiquititas, elas passam só à noite.

Carinha de Anjo conta a história de Dulce Maria que, aos três anos, ficou órfã de mãe. Desde então, a menina vive em um internato administrado por freiras e noviças. Lá, é especialmente cuidada e protegida pela amorosa noviça Cecília. A novela começa com o reencontro da menina com seu pai, que vivia no exterior desde a morte da esposa. Gustavo (o pai) e Cecília (a noviça) se apaixonam, ela larga a vida religiosa e, apesar de muitas idas e vindas ao longo da trama, os três terminam juntos e felizes.

Emílio e Juju são irmãos e moram no prédio de Gustavo. Emílio tem seis anos e é amigo de Dulce. Juju, *vlogueira*, e Zeca, cantor de música sertaneja, formam o casal romântico do núcleo adolescente da novela.

H: *Eu quero que você me explique mais, vocês todas, me expliquem mais do Carinha de Anjo, quem é a pessoa mais legal do Carinha de Anjo?*

Todas falam ao mesmo tempo: *A Cecília. A Dulce. A Cecília, a Dulce e o Pai.*

H: *Quem é a Cecília?*

Rayanne: *A Cecília é essa daqui que eu desenhei. Namorada do Gustavo.*

Menina¹⁰¹: *Mas eles separaram.*

Rayanne: *Não separaram nada.*

Várias: *Separaram sim.*

Rayanne: *E depois eles vão voltar.*

Várias: *Não voltou não.*

H: *Por que que eles separam?*

Rayanne: *Porque a Dulce Maria fez alguma merda.*

Menina: *Não, mentira. Por causa que...*

Menina: *Por causa da Verônica*

Menina: *É mesmo.*

H: *Quem é Verônica?*

Rayanne: *A patroa do Gustavo.*

H: *E a Dulce Maria, quem é?*

Rayanne: *É essa daqui*

H: *Como ela é?*

Rayanne: *Ela usa um vestido.*

Menina: *O cabelo dela é louro.*

Rayanne: *E o arco dela... e o arco dela... E ela vive em um interior [acho que ela quis dizer internato]*

H: *Ela veio do interior?*

Rayanne: *Não, ela não veio. Ela mora em um orfanato, eu não sei... Ela fica de tarde e quando chega a noite, ela dorme lá. Ela dorme lá.*

O desenho de Izabella é bem representativo do “pacote” SBT. No mesmo desenho, ela registra *Carinha de Anjo*, *Chiquititas* e *Baby Alive* (uma boneca).

¹⁰¹ Como as entrevistas foram gravadas apenas em áudio, nem sempre é possível identificar quem está falando.



Izabella: Olha só, eu fiz uma Baby Alive, escrevi Baby Alive. Aí eu fiz a Carinha de Anjo e eu fiz Chiquititas. Só uma porque tem muitas.

[...]

H: Como é esse Carinha de Anjo? Quem são essas pessoas que você desenhou aí?

Izabella: Aqui tá o pai da Dulce Maria, aqui tá a Cecília e aqui tá a Dulce Maria.

H: Quem são eles? Como é a história dessa novela?

Izabella: É tipo, ela passa de noite. Primeiro vem a Carinha de Anjo, depois passa para Chiquititas. Aí a Carinha de Anjo é, ela é uma novela, que ela estuda em um colégio, né? É um colégio. É muito cheio de crianças.

Menina: Tem duas meninas que fica implicando com ela.

Menina: É, é a Barbara e a Frida.

H: E por que que você gosta da Carinha de Anjo?

Izabella: Porque eu gosto dessa novela, eu comecei ver agora.

Menina: Eu já via já há muito tempo.

É interessante observar que os desenhos e as falas das crianças não se centram apenas na protagonista, mas na trama de forma mais ampla. Além do pai e da Cecília, elas aqui falam das colegas Bárbara e Frida, no desenho de Rayanne apareceram também os amigos Emílio, Juju e Zeca. A conversa continuou e eu perguntei sobre a *Baby Alive*.

H: Eu quero que você me explique quem é Baby Alive.

Izabella: Essa.

H: Ela tem um programa?

Izabella: Não, olha só.

[discutem entre elas, algumas dizem que sim, outras que não]

Izabella: *Tem nada. Ela é uma boneca que ela vende na Loja Americana. Aí como que ela fica cara nesses tempos aí, aí minha mãe e meu pai, eles vão esperar para baixar o preço da Baby Alive porque a Baby Alive tá cara na Loja Americana. Aí depois que eu ganhar a Baby Alive, eu vou ganhar uma [inaudível].*

Menina: *Gente, eu tenho Baby Alive.*

H: *E por que que você quer a Baby Alive?*

Izabella: *Porque ela é bonita e...*

Menina: *E fala.*

Izabella: *Não. E eu vou ganhar uma que ela come. Que ela mexe a boca e come.*

Menina: *Eu tenho uma Baby Alive macarrão.*

Menina: *Eu vou ganhar uma Baby Alive macarrão.*

Menina: *Eu também tenho. Só que a minha come sorvete toda hora.*

Baby Alive é uma boneca que, na época, era um grande objeto de desejo das meninas. A Baby Alive come, chora, faz cocô e xixi e tem muitos modelos, cada um com algumas possibilidades. É possível, ou mesmo provável, que a boneca estivesse sendo anunciada nos intervalos comerciais das novelas.

No desenho da Izabella, a Baby Alive aparece quase que como mais um personagem, o que faz sentido. A Baby Alive não tem (ainda) um programa ou um filme, mas vários vídeos circulam na internet, dando voz e vida à boneca. Há até um canal oficial da boneca no YouTube¹⁰², que lança vídeos diariamente. Por outro lado, cada um dos conteúdos mencionados pelas crianças, inclusive as novelas, tem suas versões em brinquedo (bonecos e bonecas, além vários outros brinquedos e produtos relacionados). As fronteiras entre brinquedo e mídia estão cada vez mais fluidas.

As indústrias de brinquedo e de mídia cada vez mais se fundem e estabelecem parcerias. É o caso de conteúdos que foram criados para lançar brinquedos e que ganharam vida própria (My Little Pony, Moranguinho, He-Man, Monster-High, Ninjago). E de parcerias que geraram novas versões, como foi o caso, por exemplo, das parcerias da Lego com as franquias Star Wars, Marvel e DC. Muitas crianças tiveram acesso ao universo Star Wars através dos personagens e cenários no formato Lego, distribuídos não apenas como brinquedos, mas também em jogos de computador e videogames. Muitos dos universos licenciados, como por exemplo, Batman, chegaram aos cinemas em “versão Lego”.

Enfim, vivemos um momento em que todos os conteúdos circulam através de diferentes meios e formatos, tudo é incessantemente relido e transformado. E, inegavelmente, o apelo ao

¹⁰² <https://www.youtube.com/c/BabyAliveBrasil/featured> Acesso em 20 de junho de 2021.

consumo e à aquisição de bens faz parte desta dinâmica, ao mesmo tempo cultural e mercadológica.

6.2. Cartoon: pertencimento e exclusão

Cinco dos doze conteúdos televisivos desenhadas pelas crianças estavam disponíveis apenas na TV paga, quatro destes no *Cartoon* (*Ben 10*; *Dragon Ball*; *O Incrível Mundo de Gumball*; *Sonic*). O acesso ao *Cartoon* fez parte da conversa com o grupo formado por Bernardo C., Bernardo L. e Luiz Miguel. Relato abaixo alguns trechos desta conversa.

H: *Só uma coisa, onde você vê o Jovens Titãs em Ação?*

Bernardo C.: *No Cartoon Network.*

Luiz Miguel: *Lá passa vários desenhos irado.*

Bernardo C.: *E também passa Dragon Ball.*

Bernardo L.: *Dragon Ball Super, Dragon Z Kai, que é esse aqui que eu fiz.*

Um pouco depois, no final da conversa sobre o *Incrível Mundo de Gumball*.

H: *Vocês veem onde que passa?*

Bernardo L.: *No Cartoon Network, todos passam no Cartoon Network.*

H: *Todos os que vocês desenharam passam no Cartoon? Todo mundo vê Cartoon? Que horas vocês veem Cartoon?*

Luiz Miguel: *Quase todo dia, de noite, de madrugada...*

Bernardo L.: *De noite passa Dragon Ball.*

Luiz Miguel: *Também pode só quando tem Sky. Na Sky tem que botar 1, 0 e 1. Na Oi, eu acho que é 1,1,2.*

Bernardo L.: *Não, mudou.*

Luiz Miguel: *Ah é.*

Bernardo L.: *6, 0.*

Luiz Miguel: *Isso mesmo. Aí tu vai descendo para baixo, tem outros desenhos.*

No meio da conversa sobre *Dragon Ball*, Luiz Miguel volta ao assunto, desenvolvendo uma conversa paralela.

Bernardo C.: *O Goku ele tem um filho.*

Luiz Miguel: *Aí eu vou ligar para 14...*

H: *Ah é? O Goku tem filho?*

Todos: *Tem.*

Luiz Miguel: *O nome dele é...*

Bernardo L.: *Dois, ele tem dois.*

Luiz Miguel: *Eu sei, eu vou ligar para 147 para mim ter Cartoon Network. Eu vejo em outro canal, mas eu quero ver Cartoon Network.*

H: *Em qual canal que você vê?*

Luiz Miguel: *É no aparelho digital.*

Bernardo L.: *O meu já é digital¹⁰³.*

H: *E é bom o digital?*

Luiz Miguel: *O meu agora eu não tô vendo porque a Oi parou, aí por isso que tá coisando, aí minha avó vai botar de novo, aí vai pagar, aí eu vou poder ver de novo.*

Fica bastante claro, ao longo da entrevista, que ter acesso ao *Cartoon*, à diversidade de programas que ele exhibe e saber “de primeira mão” o que aconteceu nas séries, é um valor importante para este grupo. Acredito que a retomada do assunto do *Cartoon* e do acesso ao canal não foi gratuita. Quando, falando sobre *Dragon Ball*, Luiz Miguel se sente menos “conhecedor” que os colegas, ele explicita seu desejo de voltar a ter acesso ao canal fechado.

H: *Mas Miguel, me fala uma coisa, quando você está sem Cartoon, você vê em algum outro lugar?*

Luiz Miguel: *Vejo.*

H: *Qual?*

Luiz Miguel: *Eu achei um canal, eu fiquei procurando um desenho de noite, aí eu achei uns desenhos muito antigos que falava assim... tipo assim ó: Andrôme..., corrente de Andrômeda!*

H: *Ah... eu acho que eu sei qual é...*

Luiz Miguel: *É esse mesmo que tu sabe, que tinha armaduras, que tinha...*

[...]

Luiz Miguel: *Que tinha o Seiya.*

Bernardo L.: *Seiya?*

Luiz Miguel: *É, Seiya.*

Bernardo L.: *Eu já vi esse desenho.*

H: *Será que é He-Man esse desenho?*

Luiz Miguel: *Não é. [...] He-Man tinha uma espada, eles têm corrente e mais alguma coisa. Não, só corrente. A corrente de ataque. O resto é tudo irmão. E tem que levantar os cinco sentidos deles para despertar a armadura de poder deles. Que tem que fazer um sacrifício. Se não acontecer nada, o monstro do Lago Ness morde ele.*

Luiz Miguel estava falando de *Cavaleiros do Zodíaco*, série japonesa derivada de um mangá. Foi lançada no Brasil em 1994 e alcançou bastante sucesso. Há algumas referências na

¹⁰³ Neste período, estava ocorrendo o desligamento do sinal analógico e a migração para o sinal digital. Na cidade de Niterói, o desligamento aconteceu poucos dias depois desta conversa, no dia 22 de novembro de 2017.

internet¹⁰⁴ falando que, de outubro de 2016 a julho de 2018, *Cavaleiros do Zodíaco* e *Dragon Ball* estavam sendo exibidos pela Rede Brasil, canal aberto via UHF. Pode ser que Luiz Miguel tenha assistido neste canal.

Apesar da frustração por não ter acesso ao *Cartoon*, claramente expressa por Luiz Miguel, este trecho final da conversa aponta para a capacidade de lidar com restrições impostas pela dificuldade de acesso à TV paga e reafirma o interesse dos meninos pelas animações japonesas.

Outro aspecto interessante, e que pude observar também em outros grupos de crianças, adolescentes e jovens, é a “cultura geral” que eles têm de obras ficcionais, sobretudo de animação, de diferentes épocas. O que se deve, provavelmente, ao movimento iniciado nas TVs por assinatura de reprisar desenhos antigos (*Cartoon* desde 1993 e *Boomerang* desde 2001), e que se amplifica enormemente com a oferta proporcionada pela internet. Principalmente, este aspecto se relaciona ao assunto que abordamos no capítulo anterior, de apagamento de fronteiras e coexistência do velho e do novo e da exigência de uma vasta cultura midiática.

6.3. A ida ao cinema

As crianças desenharam cinco longas-metragens, dois deles lançados no ano das entrevistas e assistidos no cinema (*O Poderoso Chefinho* e *Moana*). *Chucky* e *Vovó... Zona* dificilmente foram vistos no cinema, *Vovó... Zona 3*, o mais recente da série, foi lançado em 2011, quando as crianças tinham por volta de um ano e com classificação indicativa para maiores de 12 anos. No caso de *Chucky*, houve o lançamento de *O Culto de Chucky* em 2017, mas apenas em DVD. Provavelmente, as crianças assistiram alguma reprise na TV ou em DVD. Em relação a *Minions*, não conversei com o autor sobre o desenho, mas é possível que tenha sido visto no cinema, *Minions* foi lançado em 2015 (livre) e *Meu Malvado Favorito 3* em 2017 (livre).

Apesar de uma menina ter me contado que nunca tinha ido ao cinema, algumas das crianças revelaram ter bastante familiaridade com o cinema e os lançamentos. Foi o caso de Miguel que, pela forma como explica os filmes, parece que já tinha ido bastante ao cinema naquele ano¹⁰⁵.

¹⁰⁴ <http://anmtv.xpg.com.br/cavaleiros-do-zodiaco-e-dragon-ball-z-chamada-de-estreia-e-versao-hd/>; <https://www.facebook.com/oficialrbtv/videos/1603277379696022/?v=1603277379696022>; <https://www.cavzodiaco.com.br/noticia/05/08/2018/rede-brasil-serie-classica-dos-cavaleiros-do-zodiaco-fora-do-ar-e-lost-canvas-confirmado-aos-sabados>

¹⁰⁵ Esta conversa aconteceu no início de dezembro de 2017.

Miguel: *Eu gosto de Carros 3¹⁰⁶, gosto de Batman vs Superman¹⁰⁷, gosto de Meu Malvado Favorito 3¹⁰⁸.*

H: *Ah, é? E qual é a história de Meu Malvado Favorito 3?*

Miguel: *O Meu Malvado Favorito 3, ele tinha um irmão gêmeo, mas ele não sabia que tinha. O irmão gêmeo dele queria ser do mal, igual ele. E eles ficaram do mal.*

H: *E Carros, como é?*

Miguel: *Carros 3 é o McQueen, ele fica competindo, depois vem Jackson Storm, ele é novo e também... ele sempre ganha de McQueen, mas a amiga de McQueen ganhou para ele.*

Coincidentemente, Paulo Henrique e Mauro, dois que desenharam filmes, foram entrevistados juntos. Naturalmente, a conversa revelou algumas coisas sobre a prática de ir ao cinema e quais, dos filmes que estavam sendo exibidos ou anunciados na época, despertavam seus interesses.

Quando eu pergunto por que gosta do filme *O Poderoso Chefinho*, Paulo Henrique responde “É porque é legal porque eu já assisti no cinema porque passou a reportagem na televisão aí eu queria tanto assistir aí eu assisti.” Dois aspectos merecem atenção nesta resposta. Primeiro, a associação entre ser legal e assistir no cinema, o que parece demonstrar que, na opinião dele, ir ao cinema é legal. E que, para Paulo Henrique, parece ter tido importância ter assistido o filme que ele queria ver. Ele fala novamente que sua escolha foi determinante quando diz que a irmã queria ver *Moana*, mas que *Moana* não estava sendo exibido, “Aí eu queria assistir isso aí eles botaram e a gente assistiu.”

A ida ao cinema como um programa legal apareceu também no início da entrevista, quando perguntei a Mauro onde ele tinha assistido *Moana*. Na conversa, eles associam a ida ao cinema com outras práticas de entretenimento e consumo.

Mauro: *Vi aqui na escola e na minha casa, no “Now.”¹⁰⁹ E eu vi também no cinema. O cinema é um pouquinho longe, mas é muito bom, tem carrinho de bate-bate, mas um dia eu vou ir lá de novo para ver outro filme.*

Paulo Henrique: *Eu nunca não fui no McDonald’s. Só fui no Bob’s e no shopping.*

Mauro: *Eu fui no shopping, com meu super delicioso hambúrguer.*

No final da entrevista, eles falam sobre os filmes que queriam ver.

¹⁰⁶ No Brasil, estreou em julho de 2017 (livre)

¹⁰⁷ No Brasil, estreou em março de 2016 (classificação 12 anos)

¹⁰⁸ No Brasil, estreou em junho de 2017 (livre)

¹⁰⁹ Plataforma de streaming de uma operadora de TV por assinatura.

Mauro: *Qual que eu gosto de assistir com a minha irmã é o Poderoso Chefinho, o da Moana e o filme novo, que eu não vi ainda não.*

Paulo Henrique: *Ah, aquela que é dos mortos, o filme que é em janeiro que começa no cinema, né?*

H: *Qual é o filme?*

Paulo Henrique: *O filme do que o homem que ele nunca que não morreu aí ele virou igual a gente, aí depois que ele virou ele só tinha osso depois, ele não tinha carne, aí pintaram a cara dele de esqueleto que não tinha nem nariz nem...¹¹⁰*

H: *Esse é o filme que você quer ver?*

Mauro: *Não, o filme que eu queria ver era D.P.A.¹¹¹, que tinha o detetive mais grande e tinha o detetive mais pequeno. Eu sei o nome, acho que era Bento, Sol e o outro acho que era Pipo. Aí esse filme eu queria ver, mas eu não vi ainda não.*

H: *Mauro, você vê D.P.A. na TV?*

Paulo Henrique: *O que que é D.P.A.?*

H: *Detetives do Prédio Azul, não é? É uma série. Você já viu?*

Paulo Henrique: *Não, eu queria assistir o Homem Cueca.*

H: *O Homem Cueca?*

Mauro: *Não, O Capitão Cueca!¹¹²*

Paulo Henrique: *Isso! O Capitão Cueca. Trá, lá, lá... [canta]*

Mauro: *Não, é assim: Trá, lá, lá... [com voz mais grave]*

Paulo Henrique: *Ele derrotou o cara que não fez nada, ele pensou que o cara era invisível. Eu vou derrotar você! [falando como o personagem]*

Mauro: *Não, é assim: “Eu vou salvar você!” É assim mesmo.*

6.4. YouTube, youtubers

O *YouTube* esteve bastante presente na fala das crianças e de diferentes formas. Thainá menciona o *YouTube* como um lugar onde ficam guardadas as coisas.

Thainá: *É. Eu vejo uma novela. A novela eu esqueci o nome, deixa eu lembrar aqui.*

Allyson: *Da Bibi Perigosa?*

Thainá: *Não. Bibi Perigosa acabou. Eu vejo Bibi Perigosa no youtuber, no meu celular.*

¹¹⁰ Provavelmente ele se refere ao filme *Viva – A Vida é uma Festa (Coco)*, que estreou em janeiro de 2018. No trailer, um personagem (esqueleto) fala que não tem nariz.

¹¹¹ *D.P.A. – O Filme* estreou em julho de 2017. No filme são apresentados os novos detetives (Sol, Bento e Pipo) mas os antigos detetives também participam do filme. *D.P.A. Detetives do Prédio Azul* é uma série brasileira *live action* exibida e produzida pelo *Gloob* desde a inauguração do canal, em 2012.

¹¹² *As Aventuras do Capitão Cueca: O Filme (Captain Underpants: The First Epic Movie)* estreou em outubro de 2017.

A partir do momento em que comecei a gravar as conversas em vídeo, percebi que algumas crianças adotavam a linguagem dos *youtubers* para se dirigir à câmera. Mauro, em sua apresentação, chega a pedir um coração (*like*) a um suposto espectador.

Mauro: *Quando eu vou sempre na escola, eu fico feliz porque a minha tia é legal, eu gosto da tia Hermínia, quando ela grava comigo, eu sempre gosto. Então, se vocês gostarem também, deixa um pouco de coração [faz símbolo coração com as mãos], o seu coração também, tá? Se não, vocês nunca vão terem... Se não, vocês nunca vão terem um amigo, é assim que fiz os meus amigos. Como eu sou bem amigo legal, eu sempre brinco, eles brincam comigo também... Eu até, um outro dia, eu vi Bernardo, na praia. Aí Bernardo disse que ele queria sair comigo hoje. Aí eu disse “Tá bom, que tal um outro dia?”. Aí quando sê minha festa, vai ser bem aqui na escola. Aí eu queria saber se vocês queriam ir. Se vocês quiserem, é bem pertinho da minha escola e bem pertinho da minha casa.*

Algumas vezes as crianças sugeriram postar o que estávamos gravando, ou um vídeo que pretendíamos realizar, no *YouTube*. Em resposta a esta sugestão eu explicava que no *YouTube* não poderíamos ter controle de quem iria ver ou como seria usado nosso vídeo, e propunha exibirmos na escola, para os pais e outros alunos. Em uma das vezes que este assunto foi colocado, a conversa começou enquanto o celular estava desligado, ao voltarmos a gravar, o assunto continuou ecoando.

Lucas: *...tipo nesse computador aqui que tem para tipo, na reunião dos pais, os pais verem o que a gente fez.*

H: *É uma ótima ideia.*

Lucas: *Porque tem tipo um telão para eles verem.*

Anna Clara: *Aquele telão que tem aquele negócio que passa vídeo.*

Lucas: *É tipo isso daqui, tipo esse negócio aí [mostrando algo fora do quadro].*

H: *Olha, isso é bem uma boa ideia mesmo. Gostei.*

Anna Clara: *É tipo aquele negócio que tem...*

H: *Eu acho uma ótima ideia, Lucas, obrigada pela ideia. Tem uma outra coisa, que o Luiz Miguel me deu uma ideia, que é a gente inventar uma história e fazer um vídeo desta história. Não de vocês real, mas uma história inventada.*

Lucas: *Você pode fazer assim: você pega o nosso vídeo, monta como um vídeo todo. Você vai fazer assim. Você pode fazer um vídeo de todos nós e um vídeo, aí, pode ser assim, a gente pode mostrar para os pais, tipo tivesse um cinema, mas um cinema que é tipo uma escola que a gente vai falar da gente, do que a gente gosta.*

Anna Clara: *Aí a gente também pode ir lá na frente, falar mais alguma coisa, do que a gente gosta, para eles verem a gente na vida real.*

Giovanna: *Tudo que a gente quiser...*

H: *Eu acho muito legal.*

Anna Clara: *E a gente também pode fazer com você tia, chamar todos os alunos, e fazer um desenho ali naquela mesa, e botar para verem como é todo mundo fazer um desenho juntos, só um desenho em um papel grande.*

Lucas: *Você poderia fazer, pegar acho que a turma toda, fazer um vídeo gravar todo mundo, mas em um vídeo só, você ia fazendo as perguntas, perguntar do que a gente gosta, das coisas que a gente desenha e tudo isso.¹¹³*

H: *Depois junta todo em um vídeo.*

Giovanna: *Aí todo mundo junta para todo mundo ver. Aí bota like, mais dez like.*

Lucas: *Aí os pais poderiam ver o que a gente fez e o que a gente gosta de fazer.*

Anna Clara: *Ô tia, Giovana tá falando que o vídeo podia botar like, like, like, mais de 100 likes. Só que a tia falou para gente que tem gente que a gente não queria que vesse, aí, essa pessoa, se a gente botar no YouTube para botar like, like, like aí vai ver, aí não vai ficar legal.*

H: *Aí a gente não sabe quem vai ver, né?*

Anna Clara: *Melhor as mães e os pais verem do que as pessoas que a gente não conhece.*

H: *É, eu acho.*

Lucas: *Pode acontecer outra coisa, aí eles podem botar mais no sinalzinho que não gosta...*

Anna Clara: *A gente pode fazer isso no final do ano.*

Lucas: *...e menos no sinalzinho que gosta. Mas aí a gente seria esquecido e nunca mais a gente ia ser visto.*

Mesmo compreendendo e aceitando a ideia de não postar no *YouTube*, o desejo de receber likes ainda é intenso. Reagir e receber a reação dos outros através dos *likes* e corações, ações frequentes tanto no *YouTube* quanto nas redes sociais é algo que já está assimilado por eles e que, de certa forma, já participa da relação que eles estabelecem com o audiovisual.

Laura, que desenhou o *youtuber* Luccas Neto, revela, no início da conversa, que ela tinha um canal no *YouTube* (não consegui encontrar o canal que ela menciona).

H: *Bernardo ou Mauro, vocês querem me ajudar a gravar?*

Bernardo e Mauro: *Sim.*

H: *Então vem você Mauro primeiro, depois vem o Bernardo.*

Laura: *Eu sou muito boa de gravar. Eu gravo vídeo no YouTube. O nome do vídeo é Mundo da Laura.*

H: *Ah, é?*

Laura: *Eu tenho um canal no YouTube. É Mundo da Laura S.S.*

¹¹³ Eu tinha feito um vídeo nestes termos e apresentado para o grupo no último encontro de 2017, mas o Lucas tinha entrado na turma em 2018.

6.4.1. Luccas Neto



H: Começa me explicando o que você fez nos seus desenhos.

Laura: Luccas Neto, ele ama a Disney, né? Então eu desenho o que ele mais se interessa, né? Princesa. Então eu desenhei... Como ele também gosta do irmão, eu fiz ele gordinho, porque ele é gordinho, e o Felipe, porque eles são irmãos e uma princesa.

H: Me explica melhor, esse você vê onde?

Laura: No YouTube. Mas ele sempre... é que ele sabe que ele gosta de Disney. Eu sei que ele gosta, ele ama Disney.

H: Ele ama Disney, como assim?

Laura: Ele é tipo um adolescente... que é tipo uma criança... um adolescente criança.

H: E por que você gosta dele?

Laura: Porque ele é engraçado e o Felipe Neto¹¹⁴ é meio... mais adulto.

H: Qual dos dois que você gosta mais?

Laura: Dos dois.

H: E eles fazem vídeo juntos?

Laura: Às vezes.

Alguém ao lado: Eles são Irmãos Neto.

Mauro: É o Luccas que ele faz vídeo que eu já vi.

Laura: O Felipe Neto faz só “Tente Não Rir” às vezes e “Tente não chorar”¹¹⁵. E o Luccas Neto fica brincando e às vezes eles se juntam para brincar de outra coisa.

¹¹⁴ Esta entrevista foi realizada em abril de 2018, portanto antes de Felipe Neto posicionar-se publicamente contra Bolsonaro, o que aconteceu pouco antes do segundo turno das eleições, em outubro de 2018 e teve muita repercussão. A partir de então o perfil do youtuber se modificou. <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/youtuber-de-oposicao/> Acesso em 21 de junho de 2021.

¹¹⁵ “Tente não rir” e “Tente não chorar” são “quadros” dos vídeos, um tipo de desafio.

Mauro: *Irmãos Neto.*

H: *E eles falam sobre o que?*

L: *Ah... várias coisas.*

H: *Por exemplo? Diz um dia que você gostou muito*

Laura: *Isso não é um vídeo que eu vou falar, mas é dos irmãos Neto. Eles fazem música, bem famoso, né? [olhando para colega] Tem uma música bem legal, eles tipo rimam.*

H: *Ah, é? Como assim? Você sabe cantar um pedacinho?*

Laura: *Mais ou menos...*

Mauro: *Eu sei cantar.*

H: *Então canta.*

Mauro [vai para frente da câmera]: *a música que o Luccas fez com Felipe Neto, foi essa daqui que ele canta assim. Ele tava jogando bola e ele falou que era o melhor amigo.*

Mauro: *Ele canta bem assim.*

Laura: *Fala logo.*

Mauro: *Eu me lembro. É bem assim. Meu melhor amigo¹¹⁶ [cantando, Laura canta junto]. Você, você, você é meu melhor amigo, seja para brincar, seja para pular. Sempre é você que tá aqui comigo. Você, você, você é meu melhor amigo, seja para brincar, seja para pular. Sempre é você que tá aqui comigo.*

Inicialmente, nossa proposta era não incluir *youtubers* no campo da pesquisa, mas, na convivência com as crianças, fica claro que atualmente as várias plataformas e formatos fazem parte de um todo e distinguir uma ou outra categoria de conteúdo audiovisual é artificial. Assim, a boneca está junto das novelas, como vimos no desenho da Izabella, a princesa e o castelo estão junto do *youtuber* no desenho da Laura. A própria decisão da Laura de desenhar um *youtuber* em resposta ao pedido de desenhar um personagem, programa ou filme que goste, já aponta para um campo multifacetado, onde os limites são tênues. Luccas Neto é um personagem? Seus vídeos são programas?

Os irmãos Neto são efetivamente um fenômeno do *YouTube* e o período de nossa pesquisa foi um momento em que ganharam muita notoriedade. A manchete de uma matéria da revista *Veja*¹¹⁷ aponta 2017 como “o ano dos irmãos Neto”. Os canais de Luccas, de Felipe e dos irmãos fecharam o ano com números impressionantes. Em uma pesquisa de 2018¹¹⁸, os dois

¹¹⁶ *Meu Melhor Amigo* é uma canção composta por Luccas Neto na qual declara a amizade com o irmão.

¹¹⁷ <https://vejario.abril.com.br/programe-se/o-ano-dos-irmaos-neto-2017-alavancou-carreira-dos-youtubers/> Acesso em 21 de junho de 2021.

¹¹⁸ Mais assistidos: Luccas Neto (2º), Felipe (6º); mais comentados: Felipe (1º), Luccas (3º); mais curtidos: Felipe (1º), Luccas (5º). Pesquisa Snack Intelligence, publicada em <https://www.metropoles.com/entretenimento/youtube/os-canais-de-youtube-mais-vistos-curtidos-e-comentados-em-2018> Acesso em 21 de junho de 2021.

aparecem entre os primeiros, tanto como os mais assistidos, quanto os mais comentados e os mais curtidos.

Inquestionavelmente, o *youtuber* deve ter uma grande capacidade de comunicação e domínio da linguagem do meio, mas, através da fala das crianças, algumas características sobressaem e nos permitem ver pistas do porquê é tão querido pelas crianças. Ele é “tipo um adolescente... que é tipo uma criança... um adolescente criança”, que ama Disney, chocolate e Nutella e que passa o tempo todo brincando, pulando, *trollando*¹¹⁹ e cantando.

A conversa sobre os irmãos Neto é muito empolgada, muitas vezes com todos falando ao mesmo tempo, tornando alguns trechos incompreensíveis. No desenvolvimento da conversa, eles mencionam a música “Rebuliço”, paródia de “Despacito”,¹²⁰ composta por Felipe, exaltando seu canal. Falam também de Mc Todynho e Kevinho, artistas que estavam “em alta” no momento.

H: Então, fala mais do Luccas Neto.

Laura: Então, o Luccas Neto, ele, ele não gosta de coisa saudável

Alguém: Chocolate, Nutella...

Laura: Ele só gosta disso. Não gosta de coisa saudável.

[muitos falam juntos]

Laura: O parceiro dele, fica fazendo trollagem, então...

Vários: Roni e Luiz¹²¹

Mauro: E também a Gi.

Alguém: Giovanna Balbi

Mauro: Que Giovanna? É só Gi.¹²²

Laura: ...assim por cima pro Luccas Neto fingir que é, assim, sabe? Chocolate. Aí ele come e aí ele faz assim: 3, 2, 1 [som de vomitar]

Mauro: Mas também eu vi que...

H: Ah, quando não é chocolate de verdade.

[falam ao mesmo tempo]

Mauro: O Luccas Neto quando ele vê uma coisa, ele fica assim... ô Luccas Neto, você quer comer o que? Chocolate! Nutella!

Laura: Aí depois ele faz o seguinte: eu quero Nutella. Eu não vou mais mexer até pegar Nutella. Aí o Roni faz assim [sussurra]: Acha que eu vou pegar o [?], sempre resolve nos filmes.

¹¹⁹ Trollar é uma gíria da internet que significa “zoar”, irritar ou chatear alguém, perturbar a discussão.

¹²⁰ Por sua vez, outro fenômeno do YouTube. Interpretada pelo porto-riquenho Luis Fonsi e composta por ele e Daddy Yankee, o videoclipe se tornou, em 2017, o vídeo mais visto no YouTube em todos os tempos, também o primeiro a atingir 3 bilhões e depois 4 bilhões de visualizações.

¹²¹ Roni Ficher e Luiz Mad trabalhavam no canal de Luccas Neto, mas saíram.

¹²² Giovanna Alparone é uma atriz que trabalha no canal, interpretando a irmã mais nova de Luccas. Na época desta conversa, tinha 8 anos.

Mauro: Não, não foi assim não... Você não viu! Vi! Eu vi quando era pequenininho! Vi! Não viu! [todos falando ao mesmo tempo] Eu vi quando ele era pequenininho! Eu conheço mais do que eles!

Laura: ...4 anos, ele está falando de 24 anos...

H: Senta um pouquinho, eu quero ouvir um pouco ela falar agora.

Anna Beatriz: O Luccas Neto e os irmãos Neto não falam palavrão, só o Felipe Neto..., mas eles falam... o Luccas é infantil. Mas sabe como eles ganham as vidas/views [?] eles falavam palavrão.

H: Quantos anos ele tem?

Laura: 24, o Luccas. Eu sei o Luccas. O Felipe Neto, ele tem 13 anos.

Vários: Tem não! Tem! Ele tem 24 anos! Não!

H: O Felipe é mais novo que o Luccas?

Vários: Não! Não!

Mauro: O Felipe Neto, ele é mais velho

Laura: Então ele é mais chatinho. Ele é “em ordem”, “em ordem”, “em ordem”. E chato, chato, chato.

[falam ao mesmo tempo]

Mauro: E também que ele fez um vídeo “Que tiro foi esse?” [incompreensível] que tava assim, que tiro foi esse aí, ele caiu... quando ele viu a reação...

[...]

H: Agora deixa o Bernardo falar um pouco, fala Bernardo.

Bernardo: A parte do “Que tiro foi esse”, o Luccas Neto, ele [incompreensível] que não pode.

Laura: O Luccas Neto quebrou o brinquedo dele.

H: Que horror! E “Que tiro foi esse” é uma música?

Todos: É!!!! [cantam]

Bernardo, Laura e Mauro mostram a coreografia/brincadeira com a música.

“Que tiro foi esse?” é uma música interpretada por Jojo Maronttini (MC Todynho) lançada no final de dezembro de 2017 e que fez um sucesso enorme. Na época, vídeos de pessoas (anônimos e famosos), simulando uma queda, muitas vezes em locais públicos, após o primeiro verso, “Que tiro foi esse?”, viralizou nas redes sociais. Felipe Neto desafiou seus fãs a postarem vídeos com a brincadeira, potencializando ainda mais o “viral”. A conversa, como um todo, demonstra um engajamento das crianças na cultura *pop* do momento. Implicando inclusive, algumas vezes, em uma certa disputa entre eles de quem é mais “conhecedor”.

Em relação aos acessos e às práticas espectatoriais, no caso deste grupo, o que se percebe é a coexistência de novas práticas, como o acesso a conteúdos audiovisuais através da web via novos dispositivos, como celulares ou *tablets*, e plataformas, como Youtube e Now, ao lado de práticas mais tradicionais, como a audiência de telenovelas e a ida ao cinema em família.

A popularização das tecnologias de gravação (via celular, por exemplo) e de distribuição de conteúdos (via mídias sociais e Youtube) influencia a forma como se relacionam com o audiovisual. Gravar e compartilhar gravações se tornaram possibilidades mais concretas e que eles se sentem capazes de fazer. Estão muito familiarizados com a linguagem do audiovisual.

A presença e a importância da TV aberta comercial preocupam, já que a oferta de conteúdos infantis é bastante reduzida e pouco diversificada. Vale assinalar que o SBT, depois do momento em que foi realizada a pesquisa de campo, extinguiu a faixa *Mundo Disney*, reduzindo ainda mais a oferta.

7. AS FALAS E OS DESENHOS SOBRE OS PROGRAMAS

A análise do conjunto dos programas que foram desenhados tem um valor relativamente limitado em uma pesquisa em um campo tão restrito quanto o nosso. Neste formato de pesquisa é mais relevante a escuta e a análise da forma como as crianças interpretam, se relacionam e constroem o sentido individual e coletivamente daquilo que assistem. O que dizem – nos desenhos e nas falas - sobre as obras/personagens selecionados? Por que os elegeram? Por que gostam? Como os apresentam? Que características e cenas destacam?

Neste capítulo vamos apresentar alguns dos desenhos feitos pelas crianças e o que disseram sobre seus desenhos e as obras a que se referem. As transcrições mantêm as características do contexto da cena dialógica – linguagem oral, conversa em grupo. Como se verá, e foi abordado no capítulo 3, muitos dos pensamentos e opiniões são construídos coletivamente. As formas de expressão verbal características desta faixa etária e sobretudo a dinâmica da conversa em grupo impõem um ritmo próprio, com frases interrompidas, falas paralelas que se sobrepõem, discordâncias, fragmentos de pensamentos. Vamos também falar brevemente que séries/filmes são estes que foram desenhados pelas crianças. Dividimos o capítulo em três grandes temas que se destacam nos desenhos e comentários: princesas e castelos; irmandade e amizade; transformações e poderes.

7.1. Brincar de ser rainha e conhecer o castelo

Entre os desenhos das crianças, aparecem três princesas da Disney: Sofia (desenhada por três meninas), Rapunzel (desenhada por duas meninas) e Moana (desenhada por um menino e uma menina).

7.1.1. Princesinha Sofia¹²³

¹²³ *Princesinha Sofia (Sofia, the First)* é uma série de animação estadunidense, criada por Craig Gerber e produzida pela Disney. A série estreou em 2012. Na época das entrevistas estava sendo exibida na faixa de programação Mundo Disney no SBT e nos canais por assinatura Disney Jr e Disney Channel.



Isabelle: Então, eu gosto da princesa Sofia. O meu sonho é... O meu sonho é ... é conhecer a princesa Sofia e o castelo dela e o coelho. E todos os personagens da Princesa Sofia.

H: Como é que é a Princesa Sofia?

Isabelle: Ela tem um vestido até o pé e ela tem um quarto cheio de vestido. Dando um exemplo, se sê o Natal, ela vai lá, pega o vestido dela de Natal e bota a touca dela de Natal e a coroa dela.

[...]

H: Se você conhecesse a princesa Sofia, o que você ia fazer com ela?

Isabelle: Brincar com ela...

[várias falam ao mesmo tempo, confuso]

Isabelle: A gente ia brincar de rainha e conhecer o castelo dela.

[várias falam ao mesmo tempo, confuso]

Isabelle: Aí eu gosto muito do vestido dela e dela e do coelho e da irmã dela.

H: Ela é mais velha que você ou é do seu tamanho?

Menina: Não, tia, é só um desenho, né?

[várias falam ao mesmo tempo, confuso]

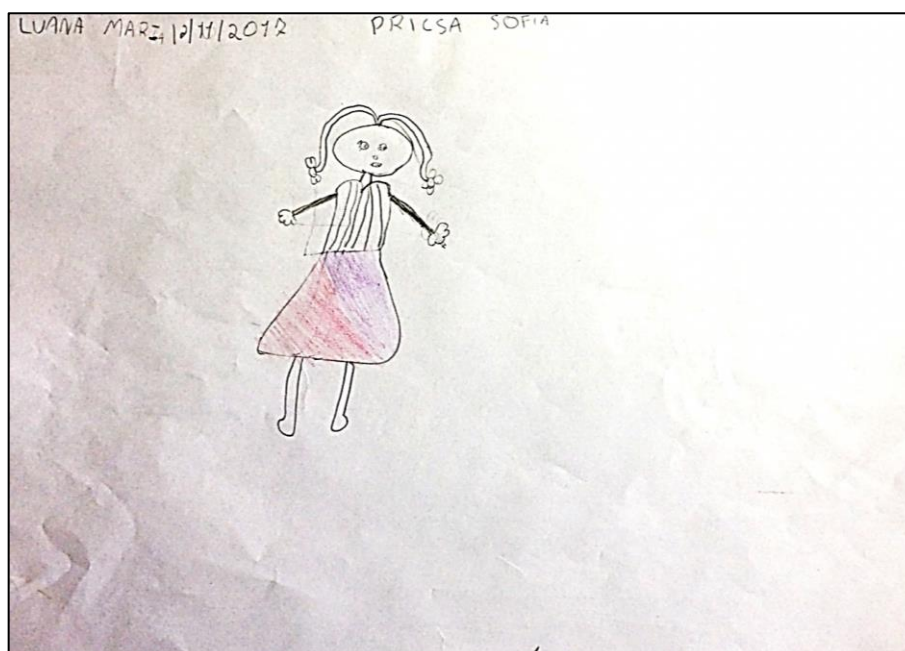
Menina: Mas se fantasiam, porque não tem isso de verdade, é só um programa, é só um desenho.

Sofia é uma menina de origem humilde que se torna princesa quando sua mãe se casa com o Rei de Enchantia. A série começa com a mudança de Sofia para o castelo e sua adaptação à nova casa, família, escola e, principalmente, à vida de princesa. O fato de Sofia não ter nascido

princesa e estar aprendendo a sê-lo é a tônica dos primeiros episódios e é rememorado, ao longo da série, na música e nas imagens da abertura.

Pode ser que o olhar de estranhamento e encantamento de Sofia com a vida de princesa traga alguma aproximação ou mesmo identificação das crianças com a personagem. E, de certa forma, aparece na fala de Isabelle: “a gente ia brincar de rainha e conhecer o castelo dela.” Talvez aprender a ser princesa seja semelhante a brincar de ser.

O fato de Sofia ser uma criança também pode contribuir para uma maior identificação. É alguém com quem se pode brincar. No entanto, é exatamente no momento que eu pergunto sobre a idade dela que algumas meninas quebram o pacto ficcional para contar que Sofia era apenas um desenho.



H: Então Luana, me explica esse seu desenho.

Luana: Como assim?

H: Quem tá aí?

Luana: Princesa Sofia.

H: Como é que é a Princesa Sofia?

Menina: É um desenho que tem só vestido roxo e amuleto roxo que eu via na minha televisão. E ela tem coelho e ela mora no reino assim. Ela tem irmãos também. E tem pais e irmã e irmão.

H: E, Luana, por que você gosta da princesa Sofia?

Luana: Porque sim.

H: Você queria ser ela ou você queria que ela fosse sua amiga?

Luana: Queria que ela fosse minha amiga.

H: O que você ia fazer com ela se ela fosse sua amiga?

Luana: Ia brincar com ela.

H: De que?

Luana: De qualquer coisa.



Joyce: Princesinha Sofia porque eu gosto dela muito. Minha mãe disse que ainda vai comprar um brinquedo dela que vem com um amuleto roxo igual ao dela¹²⁴.

H: E essa árvore grande e bonita que você desenhou aí?

Joyce: Então, eu desenhei essa árvore para fingir que ela estava em outro lugar.

H: Como assim?

Joyce: Em outro lugar, em uma floresta. Porque sempre [gosto?] perto de uma floresta.

H: Ela, no desenho, já esteve perto de uma árvore assim ou foi um lugar que você inventou que ela estaria?

Joyce: Ela já foi no desenho em uma árvore grandona igual essa.

H: E o que aconteceu nesse dia que ela foi nessa árvore?

Joyce: Ela se perdeu com o coelho dela, aí ela ficou andando, andando, andando, aí depois, aí só isso. Aí depois ela encontrou o caminho para o reino.

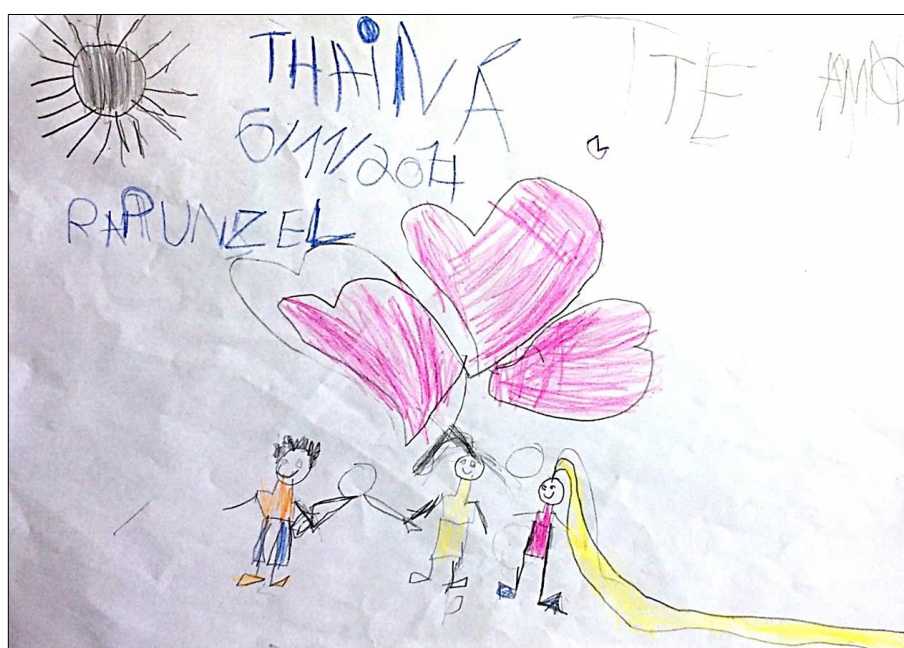
O desenho de Joyce difere um pouco dos desenhos de Luana e Isabelle, que colocam a princesinha em destaque. Aqui, além de ocupar um espaço pequeno da composição, ela não é retratada na faixa de cor característica da personagem (rosa/roxo/lilás). A gravação do áudio da

¹²⁴ O amuleto de Avalor é uma pedra roxa que Sofia usa em um colar. Ele tem vários poderes mágicos, como a possibilidade de conectar todas as princesas que já existiram. É também através da magia do amuleto que Sofia consegue falar com os animais, estabelecendo assim uma relação muito próxima com o coelho a que as meninas se referem, seu companheiro de conversas e aventuras.

entrevista não deixa claro o trecho em que ela explica o porquê da árvore, pode ser que ela diga que a princesa aparece sempre perto de uma floresta ou que a personagem ou ela (Joyce) goste de estar perto da floresta.

Apesar de uma das meninas fazer referência à família de Sofia e Isabelle dizer que gosta muito de sua irmã, nos três desenhos a Princesa é retratada sozinha (ou quase, no desenho de Isabelle ela está acompanhada do coelho). Tal opção contrasta, por exemplo, com os desenhos de *Carinha de Anjo* (outra das obras mais desenhadas pelas meninas) em que a protagonista é retratada majoritariamente ao lado de outros personagens, o que pode sugerir, no caso da Sofia, uma relação mais direta com a personagem.

7.1.2. Rapunzel



Thainá: O meu desenho é a Rapunzel, a amiga dela lutando com a espada, um homem também lutando com a espada dele, um monte de... três coração, eu escrevi meu nome, Thainá, escrevi Rapunzel, botei a data de ontem de ontem.

H: Por que que tem esses corações? Tem alguém apaixonado?

Thainá: Não, porque eu quis fazer.

H: Quis enfeitar?

Thainá: É

H: E quem é a Rapunzel?

Thainá: Essa daqui.

Várias falam ao mesmo tempo: Cabelo grande. Grande, porque o cabelo dela é muito grande. Se cortar o cabelo dela, ela fica sem... cabelo preto... aí ela não vive mais.

A Rapunzel desenhada por Thainá é da série *Enrolados outra vez*¹²⁵, que retoma a história do filme *Enrolados*¹²⁶. A ideia da série é contar “a vida depois do felizes para sempre”. Seis meses se passaram desde o final do filme, quando Rapunzel reencontrou seus verdadeiros pais, o rei e a rainha de Corona. Ela está vivendo no castelo e prepara-se para sua coroação.

H: *Por que que você gosta da Rapunzel?*

Thainá: *Porque ela é bonita e eu queria ter o cabelo igual ao dela.*

H: *O que o cabelo dela tem de tão bonito?*

Thainá: *O cabelo dela é muito grandão, grande, grande, grande. [...] O cabelo dela é muito grande, dá para escorregar. [...] Ela bota um monte de enfeite, o cabelo dela fica brilhando, brilhando, brilhando. E também ela é muito bonita. E a amiga dela também é bonita.*

O cabelo tem um papel central na narrativa do filme e da série. Na versão Disney, o cabelo de Rapunzel tem poder regenerativo e é para se beneficiar deste poder que a bruxa Gothel prende Rapunzel na torre e esconde dela sua verdadeira identidade. O cabelo, além de ter poder, funciona como uma espécie de corda, um artefato que ajuda Rapunzel em algumas tarefas do cotidiano, mas também em lutas e aventuras. É poderoso, útil e muito divertido, como disse Thainá, “dá para escorregar”, funciona quase que como um personagem na história.

No entanto, é preciso destacar também que o cabelo de Rapunzel é liso, longo e loiro, um símbolo do estereótipo de beleza feminina, inspirado em padrões europeus e distante dos cabelos naturais das mulheres brasileiras. Apesar de já bastante questionado, este padrão é ainda uma forte referência de beleza e feminilidade no Brasil, como testemunham os inúmeros produtos e procedimentos de alisamento, descoloração e tingimento que continuam a ser buscados e enchem salões de beleza. Certamente o desejo de Thainá de ter o cabelo igual ao de Rapunzel passa também por esta associação de cabelo longo, liso e loiro com cabelo bonito. Voltaremos a falar sobre a questão de padrões e representação.

¹²⁵ *Enrolados outra vez (Tangled: The Series)* é uma série de animação estadunidense, criada por Chris Sonnenberg e Shane Prigmore. No Brasil, estreou simultaneamente no Disney Channel e no Disney Jr. em 17 de setembro de 2017 e na faixa Mundo Disney (SBT) no dia 10 de novembro de 2017 (4 dias após esta entrevista).

¹²⁶ *Enrolados (Tangled)* é um longa-metragem estadunidense dirigido por Nathan Greno e Byron Howard, produzido pela Disney e lançado em 2010.

Em outro dia, conversando com um outro grupo sobre seus desenhos de personagens/obras favoritas, Giovanna, que não tinha feito o desenho, conta que teria desenhado a Rapunzel.

Giovanna: *Eu gosto da Rapunzel. Eu fazia, eu queria fazer a Rapunzel, mas não tenho papel para fazer a Rapunzel.*

H: *Por que você gosta da Rapunzel?*

Giovanna: *Porque a Rapunzel tem um cabelo... a saia dela, o sapato dela...*

[Alguém fala: ela não usa sapato]

Anna Clara *[cochicha no ouvido de Giovanna]:* *É bonita, é perfeita.*

Giovanna: *É bonita, é perfeita e eu gosto muito dela.*

H: *E que aventuras que ela faz, além de ficar bonita?*

Anna Clara: *Ela fica vendo as estrelas.*

Giovanna: *Ela fica vendo as estrelas.*

Anna Clara: *Ela faz um desenho sobre as estrelas.*

Giovanna: *Ela faz um desenho das estrelas.*

H: *E essa Rapunzel, você viu ela, é em um filme?*

Giovanna: *Sim. Muitas vezes, porque eu vejo no telefone e na televisão.*

H: *Como é o nome desse filme, você sabe?*

David: *Rapunzel.*

Giovanna: *Rapunzel.*

H: *É Rapunzel? Não é Enrolados não?*

Anna Clara: *É Enrolados Outra Vez.*

H: *Ah, tem um segundo?*

Anna Clara: *Não, é que tem um filme e tem um desenho.*

H: *E é a mesma Rapunzel ou é uma Rapunzel diferente?*

Anna Clara: *Não, é a mesma Rapunzel. No filme tem uma pessoa, a mãe dela, a mãe dela que não é a mãe dela verdadeira, corta o cabelo dela, aí ela fica com cabelo...*

David: *Cortado.*

Anna Clara: *Cortado. E com uma cor diferente porque o cabelo dela era loiro só que ficou meio...*

David: *Preto.*

Anna Clara: *Meio preto. Aí depois ela foi com a irmã dela num lugar que é cheio de um negócio de pedra, tipo ponta, aí o cabelo dela ficou loiro de novo, ficou enorme, aí ela tentou arrebentar a porta da cadeia porque o pai dela tava preso, aí ela tentou arrebentar para ficar com o cabelo dela que o cabelo dela tinha poder.*

H: *Ah é? Que tipo de poder?*

Anna Clara: *É o poder de curar, de curar a mão, de curar qualquer parte do corpo, de arrebentar coisas impossíveis de arrebentar [?] do cabelo dela.*

Anna Clara está falando do final do filme, quando José corta o cabelo de Rapunzel com a esperança de que, destituída de seu poder, a bruxa possa libertá-la. Ao ser cortado, o cabelo

de Rapunzel fica preto. No episódio piloto da série, ela vai com a amiga Cassandra em um lugar misterioso e seu cabelo, magicamente, cresce novamente e volta a ficar loiro. No final do episódio, ela liberta o pai e vence criminosos que tinham invadido o castelo com a ajuda de seu cabelo, que aqui funciona quase que como uma arma secreta. Provavelmente, quando Anna Clara fala de arrebentar coisas impossíveis de arrebentar, ela se refere a um momento que, com seu cabelo, Rapunzel consegue abrir a gaiola na qual estava preso seu pai.

H: E Giovanna, você acha que você se parece com a Rapunzel?

Giovanna: Não sei

Anna Clara [intervém]: A Giovanna, uma coisa que ela não parece é o cabelo, né? Que o cabelo dela é cacheado, né?

H: Deixa a Giovanna responder.

Giovanna: Se a minha cara ssesse Rapunzel...

[crianças rindo]

Giovanna: Não.

H: Não? Você não tem nada de parecido?

[Anna Clara cochicha no ouvido de Giovanna]

Giovanna: A minha rotina é igual a Rapunzel, é ser feliz... ela brinca com os amigos dela, ela fica brincando com os amigos dela e também tem um namorado dela que sobe na torre... e ela é muito bonita, mas eu gosto muito dela, que o filme fala que ela sobe na torre e a torre é muito grande que ela queria tanto saber e o homem subiu que ela tava tentando sair da torre, mas a ...

[as outras crianças estão falando o tempo todo, repetindo o que ela diz, sugerindo palavras...]

Giovanna: Mas ela é tão bonita, mas a última vez, no filme, ela saiu e ela voltou para casa dela no último, mas foi tão feliz que viu que a foto dela no último foi mais legal e ela achou que era ela mesmo e ela era.

Tal como na conversa com Thainá, aqui a questão do cabelo é crucial. A pergunta se ela se acha parecida com a Rapunzel desperta imediatamente a reação dos colegas impedindo-a de sequer pensar no assunto. Depois, Anna Clara sugere a Giovanna a resposta que tinha dado à mesma pergunta, feita anteriormente a ela (sobre outra personagem). Giovanna começa a responder com a “fórmula” criada por Anna Clara (“minha rotina é igual”), depois volta a lembrar trechos do filme.

Na rodada de 2018, quando eu novamente pedi para a turma desenhar personagem/obra favoritos, Emilly fez um desenho de um castelo e uma princesa. Quando perguntei qual princesa ela tinha desenhado, ela respondeu que tinha sido a Rapunzel. É muito difícil afirmar, mas tenho a impressão de que a identificação da princesa só aconteceu quando perguntei.



H: Emily, você desenhou o que?

Emily: Princesa.

H: Qual princesa?

Emily: [pensa] Rapunzel.

7.1.3. Moana

O filme *Moana: Um Mar de Aventuras*¹²⁷ destaca-se por ter sido desenhado tanto por um menino quanto por uma menina. Infelizmente, não consegui conversar com a menina que fez o desenho (imagem 52, apêndices), ela passou um tempo sem ir à aula. No entanto, a referência a Moana apareceu outras vezes em meu período na escola. Posteriormente falaremos de um momento em que Izabella cantou a música “Saber quem sou” do filme.

¹²⁷ *Moana: Um Mar de Aventuras (Moana)* é um longa-metragem de animação estadunidense dirigido por John Musker e Ron Clements e produzido pela Disney. O filme estreou no Brasil em janeiro de 2017.



H: *Você me disse que fez um desenho do filme Moana, né? Quem você desenhou aí?*

Mauro: *Eu desenhei a Moana, o Mauí e o Pua que é o porquinho da Moana.*

[...]

H: *Me conta como é esse filme.*

Mauro: *Esse filme tem um monstro que é uma terra. E esse monstro se transforma. Quando Mauí roubou o negócio dele da Te Fiti, aí a Te Fiti se transformou em um monstro que é feito de fogo. Então quando acabou o filme, o Mauí devolveu o coração da Te Fiti, aí o Mauí depois pediu desculpa, aí a Te Fiti fez o barco, deu o anzol do Mauí, aí acabou o final assim.*

O filme começa em Moto-Nui, uma ilha fictícia situada na Polinésia, com a avó de Moana contando a ela e a um grupo de crianças a história do surgimento do mundo. O coração de Te Fite, a “ilha mãe”, tem o poder da criação e a partir dele surgiram todas as ilhas (o mundo). O equilíbrio é rompido quando Mauí, um grande e poderoso semideus, rouba o coração de Te Fiti. Ela começa a morrer espalhando uma terrível escuridão sobre a Terra. Em fuga, Mauí encontra Te Ka, um monstro de fogo, que o golpeia no ar. O coração de Te Fiti e o anzol de Mauí caem nas profundezas do oceano e nunca mais são vistos.

Moana, futura chefe de Moto-Nui, cresce dividida entre seu desejo de navegar, “ir além dos recifes”, e a proibição de seu pai, chefe da aldeia, que não permite que ninguém vá para o mar aberto. O pai quer que Moana finque seus pés na ilha e assuma suas responsabilidades como futura chefe. Inicialmente, enfrentar o mar aberto se apresenta como uma paixão, um desejo individual de Moana. Mais tarde, se torna uma necessidade, a saída para salvar seu povo.

Quando ainda era bebê, o oceano entregou uma pedra verde a Moana, era o coração de Te-Fiti. Quando a escuridão começa a chegar em sua ilha, trazendo fome e destruição, Moana parte para encontrar Mauí e devolver o coração a Te Fiti. Ao contrário do que disse Mauro, é Moana quem devolve o coração a Te Fiti. No final do filme, descobrimos que Te Ka é Te Fiti transformada (“monstro que se transforma”). Então, como nos conta Mauro, Mauí pede desculpa a Te Fiti, ela o perdoa, e reconstitui o anzol de Mauí e o barco de Moana, que haviam sido destruídos ao longo da aventura.

É interessante notar que, enquanto Giovanna desenha apenas Moana, Mauro desenha Moana e Mauí. No resumo que faz do filme, Mauro destaca as duas grandes entidades, Te Fiti e Te Ka, e a revelação de que uma é a outra transformada, mas não cita Moana, delega à Mauí o protagonismo da ação.

H: *E quem que você gosta mais no filme?*

Mauro: *Dos dois, né? A Moana e o Mauí.*

H: *E a Moana é como?*

Mauro: *Ihh...tem um vestido de bolinha assim e... se eu tivesse aqui com meu tablet eu conseguia botar, né? Eu não sou muito bom de falar não, sabe por quê? Porque eu sei vê o filme, mas quando eu vejo o filme e não me lembro mais e eu não consigo...*

H: *Você tá se lembrando muito bem.*

Mauro: *Eu tô me lembrando. É que eu vi todinho, mas quando eu acabo de ver...*

H: *Mas e o jeito dela, você acha que ela é medrosa?*

Mauro: *Ela não é medrosa não. Ela é um pouquinho corajosa, mas o Mauí treinou ela. Na outra hora, a Moana foi achar o Mauí, aí o Mauí se assustou e a Moana também se assustou. Aí a Moana disse assim: “Mauí transmorfo, semideus da água e do ar, eu sou Moana” ... Aí ele disse assim: “Herói do Mundo”. [o diálogo é exatamente assim]*

H: *Qual a parte do filme que você gosta mais, você lembra?*

Mauro: *Eu gosto mais da parte quando o Mauí... aparece um caranguejo. O caranguejo, ele é grande e ele gosta do brilho. Aí a Moana foi bem de brilho, aí depois o caranguejo cantou e Mauí estava escondidinho para tentar pegar o anzol, mas ele não conseguiu. Aí a Moana botou o negócio da Te Fiti e tinha um negócio de gosma e ela fez o negócio, aí ela foi e mostrou para ele e depois ela foi e correu. Aí a Moana foi e treinou, não, aí o Mauí treinou a Moana.*

A descrição das cenas feita por Mauro é como se ele estivesse vendo a cena enquanto falava. Como se fosse mais fácil (ou mais prazeroso) “reviver” mentalmente o filme que me falar “sobre” o filme. Esta forma de falar “revivendo” mentalmente ou “reencenando” apareceu também com outras crianças e outras obras.

A primeira cena a que Mauro se refere (“Moana foi achar o Mauí”) é quando Moana encontra Mauí e a segunda (“aparece um caranguejo”), quando, já juntos, Moana e Mauí vão em busca do anzol de Mauí no Reino dos Monstros. As duas são cenas bem lúdicas, com um componente forte de comédia, ambas com canções muito divertidas.

A referência feita por Mauro ao fato de Mauí ter treinado Moana pode expressar uma dificuldade em reconhecer Moana, uma menina, como protagonista de suas ações. Pode também, de forma não excludente, remeter à importância dramática que a cena em que Mauí ensina Moana a navegar tem na narrativa. É quando Mauí finalmente reconhece o valor de Moana e resolve efetivamente trabalhar junto dela para devolver o coração à Te Fiti.

Pouco antes, também Moana compreende que Mauí, apesar de ter roubado o coração de Te Fiti, dando origem a todo o mal que está devastando o mundo, não o fez por maldade. Ele queria presentear os mortais e ser amado por eles. Este momento é um marco na relação de Mauí e Moana, que é um aspecto importante do filme.

Se uma heroína da Disney confia em um personagem masculino, ele é ou um interesse amoroso, ou um companheiro animal, ou um membro idoso da família. Mas Moana e Mauí não se encaixam em nenhum destes parâmetros e ainda assim eles conseguem se tornar melhores amigos no final do filme. (McNALLY)¹²⁸

A relação de respeito mútuo que eles constroem permite que ambos sejam viáveis para que se estabeleça uma relação de identificação e de afeto, o que está presente no relato que Mauro faz do filme.

7.1.4. Rupturas e permanências na figura da princesa

Ao analisar o primeiro conjunto de desenhos feitos pelas crianças, confesso que fiquei bem decepcionada com a permanência de um padrão. Os meninos desenharam super-heróis e as meninas desenharam ou novelas ou princesas. Depois, uma análise mais detalhada das personagens revelou que, ao lado das permanências, há também surpresas e transformações.

¹²⁸ Tradução livre de: “... if a Disney heroine confides in a male character, he's either a love interest, an animal sidekick, or an older family member. But Moana and Maui don't fit any of those parameters, and they still manage to be best buds by the end of the movie.”

Há muito as princesas da Disney são objeto de críticas. Efetivamente, as princesas da primeira geração – Branca de Neve¹²⁹, Cinderela¹³⁰, e Aurora¹³¹ são representações de mulheres passivas, cuja vida gira em torno do encontro com o príncipe. Depois da chamada “retomada”¹³² (a partir de 1989), as princesas, gradativamente, foram ganhando cores, nuances, personalidade, vontade própria, determinação, coragem e ampliando seu leque de interesses.

É claro que cada uma das princesas Disney é a expressão de uma época e da forma como cada época idealizou a figura da mulher/menina. É também claro que estas princesas se tornaram representações e modelos importantes para diversas gerações que foram construindo suas identidades, o seu “ser feminino” ou o seu “ideal de feminino” a partir destas referências. Cultura e mídia estão em constante diálogo, influenciando-se mutuamente, moldando uma à outra.

As princesas da Disney que foram desenhadas fazem parte de uma geração mais recente. As três apresentam características bem distintas e se relacionam com a identidade de princesa de formas bem diferentes. Sofia carrega a identidade de princesa no título, e a série foca reiteradamente em seu aprendizado, no “tornar-se” princesa. Ela, inclusive, frequenta uma “Escola de Princesas”.

As características principais de Sofia são a doçura, a bondade, o esforço para ser uma boa amiga, uma boa filha e uma boa princesa. Neste sentido, não percebo muitas rupturas ou ousadias. Os maiores diferenciais de Sofia são o fato de ser uma criança (as outras princesas são jovens) e a forma como se torna princesa. Sofia não é princesa nem por nascimento nem por casamento, ela é enteada do rei, uma forma nova, no universo Disney, de tornar-se princesa. Ela não faz parte da franquia “Princesas Disney”¹³³, mas a série se relaciona intensamente com o universo das princesas, inclusive as outras princesas aparecem para dar conselhos a Sofia.

Neste sentido, vale apontar que a série apresenta uma linguagem bastante contemporânea, no que diz respeito ao cruzamento de universos ficcionais (ou *crossover*), em especial o fato das fadinhas de *A Bela Adormecida* serem as diretoras da “Escola de Princesas” e os encontros que Sofia tem com as outras princesas do universo Disney.

¹²⁹ Branca de Neve e os Sete Anões (Snow White and the Seven Dwarfs), 1937

¹³⁰ Cinderela (Cinderella), 1950.

¹³¹ A Bela Adormecida (Sleeping Beauty), 1959.

¹³² Após a morte de Walt Disney, em 1966, e, sobretudo, ao longo dos anos 1970 e 1980, os estúdios Disney passam por uma forte crise, criativa e financeira, considerada por muitos, a “Era das Trevas”. O filme *A Pequena Sereia*, de 1989, marca o “Reinício” ou “Renascimento” do estúdio, que ao longo dos anos 1990, retoma sua trajetória exitosa, lançando filmes que se tornaram grandes sucessos de público e de crítica, como *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992) e *Rei Leão* (1994).

¹³³ Apenas doze fazem parte da franquia e são “oficialmente” consideradas princesas Disney: Branca de Neve, Cinderela, Aurora, Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas, Mulan, Tiana, Rapunzel, Mérida e Moana. As primeiras oito já faziam parte da lista quando foi criada a franquia (2000), as outras foram acrescentadas posteriormente.

Já Rapunzel é uma princesa “de sangue”, mas viveu até os 18 anos isolada em uma torre sem saber de sua nobreza. A série começa com sua mudança para o palácio e com Rapunzel tentando se comportar como princesa, o que, para ela, é muito difícil. E boa parte da comicidade da série passa pela inadequação de Rapunzel ao papel de princesa: ela não consegue usar sapatos, ela abraça efusivamente aqueles a quem deveria cumprimentar com um aceno de cabeça etc. Mas, mais do que isso, ela não se interessa em ser princesa. Ela quer compensar o tempo em que passou trancada na torre desfrutando de sua liberdade, conhecendo coisas novas e vivendo muitas aventuras. Enquanto as falas das crianças sobre Sofia giram em torno do fato dela ser princesa, o dado sequer é mencionado nas falas sobre Rapunzel.

Rapunzel é uma princesa bem irreverente, que tem interesses próprios, sabe lutar e se defender. Ela também recusa o pedido de casamento de José, não porque não o ame, mas porque quer viver outras coisas antes¹³⁴. A grande questão com a Rapunzel é o estereótipo de beleza, principalmente em relação ao cabelo, tão fundamental na narrativa.

Moana (que faz parte da franquia) rejeita o título quando, no filme, Mauí a chama de princesa.

Moana: Olha, um, eu não sou princesa, eu sou a filha do chefe.

Mauí: Mesma coisa!

Moana: Não!

Mauí: Está de vestido, tem um bichinho de estimação, é uma princesa. Não é aventureira, nunca será aventureira.

O assunto mais comentado na mídia acerca do filme foi a quebra de paradigma na representação de uma princesa da Disney. Basta considerar os títulos de algumas críticas e matérias publicadas na época do lançamento para perceber a repercussão deste aspecto do filme: “Moana, a princesa feminista da Disney”¹³⁵, “The Revolutionary ‘Moana’: Disney’s Most Unapologetically Feminist Princess”¹³⁶, “7 ways ‘Moana’ is the most revolutionary Disney Princess Yet”¹³⁷, “Why Moana is Actually a Badass Feminist Movie”¹³⁸, “DISNEY’S groundbreaking NEW PRINCESS”¹³⁹.

¹³⁴ No entanto, grande parte dos espectadores sabe que no futuro eles se casarão. Antes da série, a Disney lançou um curta mostrando o casamento deles: *Enrolados para Sempre (Tangled Ever After)*, dirigido por Nathan Greno e Byron Howard, 2012.

¹³⁵ MARTÍN, “El País”. https://brasil.elpais.com/brasil/2016/11/30/cultura/1480525950_824658.html Acesso em 09/01/2022.

¹³⁶ YAMATO, Dailybeast: <https://www.thedailybeast.com/the-revolutionary-moana-disneys-most-unapologetically-feminist-princess-yet> Acesso em 09/01/2022.

¹³⁷ McNALLY, Revelist: <https://www.revelist.com/movies/moana-disney-review/5938>. Acesso em 09/01/2022.

¹³⁸ SCHMIT, “Odyssey”. <https://www.theodysseyonline.com/moana-feminist-movie> Acesso em 09/01/2022.

¹³⁹ BROOK, “BBC”. <https://www.bbc.com/culture/article/20161128-the-controversy-behind-disneys-groundbreaking-new-princess> Acesso em 09/01/2022.

Apesar de não ser uma revolução ou uma grande ruptura (como dissemos, a representação das princesas Disney não ficou estagnada), é inegável que Moana é sim uma representação realmente positiva e contemporânea da figura feminina.

A aparência física de Moana quebra alguns paradigmas. Moana tem a pele morena, cabelos crespos e rebeldes, corpo forte e proporções bem mais realistas que as outras princesas, cujo desenho se caracteriza por uma cintura absurdamente fina e membros extremamente delgados e longos.

Outro aspecto importante do filme é a forma como Moana se relaciona com as outras figuras femininas. Nos filmes da Disney, a ausência da mãe é frequente (*Branca de Neve, Cinderela, Pequena Sereia, A Bela e a Fera, Pocahontas, Frozen*), em outros casos, a mãe é a vilã (*Valente, Enrolados*). É relevante também a presença de mulheres como antagonistas (*Branca de Neve, Cinderela, Bela Adormecida, Pequena Sereia*).

Neste contexto, é importante destacar os fortes laços de cumplicidade que Moana estabelece com as outras mulheres do filme. A avó é sua guia, sua mentora, quem alimenta e impulsiona seu lado mais selvagem e aventureiro. A mãe, apesar de ter menor destaque, tem uma presença significativa. Logo no início, diz que Moana será uma grande líder, depois aparece como confidente e mediadora quando ela está com raiva do pai. Quando Moana vai partir, ela ajuda a arrumar os provimentos para a viagem e assim, de certa forma, dá a benção para a desobediência de Moana.

Vale notar também que a maior parte dos postos de destaque no filme são ocupados por mulheres e por mulheres femininas e poderosas: a heroína, a mentora e até a deusa, que é a razão de ser da missão e é quem criou o mundo.

A relação de Moana com a cultura da Polinésia é um dos aspectos mais interessantes do filme. Victoria McNally, chama atenção para o fato de que “Moana não rejeita sua cultura, aprende com ela”.

Já observou quantos filmes da Disney que retratam culturas não europeias envolvem quebrar o *status quo*? Pocahontas desafia as tradições da sua cultura se apaixonando por um *outsider*; Jasmine desafia as tradições da sua cultura escolhendo se casar com alguém de fora de seu status social, por amor; Mulan desafia as tradições da sua cultura desafiando os papéis de gênero e se juntando aos militares. Quando você olha o padrão, você pode ver por que alguns críticos culturais podem se preocupar que os filmes da Disney incentivem a assimilação na cultura ocidental, mesmo que estejam usando a estética das culturas não-ocidentais para contar suas histórias. Moana também desafia as tradições de sua cultura. Ela quer explorar além da ilha, mas ninguém deixou sua aldeia por gerações. No entanto, ela não é retratada como mais esclarecida ou moderna do que todos a seu redor. Em vez disso, ela descobre que ela está, na verdade, entrando em contato com uma parte de sua herança cultural que sua aldeia esqueceu. Ela está abraçando e preservando um aspecto importante da

história de seu povo, em vez de rejeitá-lo - provando que você não precisa derrubar toda a sua sociedade para torná-lo melhor do que é. (McNALLY)¹⁴⁰

Concordamos com Francisco Russo, que considera que “Moana é uma heroína como poucas vezes o cinema ofereceu, no sentido de promover a afirmação do *girl power* sem que, para tanto, seja necessária a depreciação dos que estão à sua volta.”¹⁴¹ O que se aplica tanto na relação que Moana estabelece com sua cultura quanto com os outros personagens, femininos e masculinos. Neste sentido, vale destacar a relação entre Moana e Maui.

Moana é uma personagem feminista, mas não no sentido da luta feminista. Moana não está lutando por seus direitos, não está lutando para ser ouvida ou ser respeitada, não está lutando para ocupar seu lugar de líder – ela é querida e respeitada por todos como futura líder de seu povo. Também não precisa lutar para evitar um casamento ou para ter o direito de casar-se com o homem que ama. Isto sequer é uma questão.

Moana é um conto de amadurecimento de uma jovem moldando seu próprio caminho no mundo. É um filme de princesa da Disney no qual não há príncipes rondando, nenhum garoto sobre o qual ficar pensando [...] e nem subplots românticos para distrair do que é importante: sobrevivência, independência, identidade, autoconfiança. (YAMATO)¹⁴²

Liberada do fardo de lutar para conseguir seu espaço, de lutar contra os preconceitos, Moana está livre para lançar-se em uma aventura. Moana é uma “heroína nos termos clássicos, aquela que age, a escolhida para cumprir uma jornada”¹⁴³

Você não precisa ser um acadêmico ou um especialista para saber sobre o tropo do “escolhido”, onde um herói solitário é profetizado para salvar o mundo do mal. Afinal, ele aparece em todos os lugares, de “Harry Potter” a “Star Wars”. Estes heróis

¹⁴⁰ *op. cit.* Tradução livre de: “Ever notice how many Disney movies that depict non-European cultures involve breaking the status quo? Pocahontas defies her culture’s traditions by falling in love with an outsider; Jasmine defies her culture’s traditions by choosing to marry outside of her social status for love; Mulan defies her culture’s traditions by defying its gender roles and joining the military. When you look at the pattern, you can see why some cultural critics might worry that Disney movies encourage assimilation into Western culture, even as they’re using the aesthetics of non-Western cultures to tell their stories. Moana challenges her home’s traditions, too; she wants to explore beyond her island, but no one has left her village for generations. However, she’s not depicted as more enlightened or modern than everyone around her; instead, she learns that she’s actually tapping into a part her heritage that her village has forgotten about. She’s embracing and preserving an important aspect of her people’s history, rather than rejecting it — proving that you don’t have to tear down your whole society to make it better than it is”

¹⁴¹ RUSSO, “Girl Power”, “Adoro Cinema”: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-225958/criticas-adorocinema/> Acesso em 09/01/2022.

¹⁴² *op. cit.* Tradução livre de “Moana is the coming-of-age tale of a young person forging her own way in the world. It’s a Disney princess movie in which there are no princes hanging around, no boys to really think about at all [...] and no romantic subplots to distract from what’s truly important: survival, independence, identity, self-belief.”

¹⁴³ RIZZO, “Crítica Moana: um Mar de Aventuras”, “Observatório do Cinema” <https://observatoriodocinema.uol.com.br/criticas/2017/01/critica-moana-um-mar-de-aventuras>

escolhidos não são sempre homens, mas o padrão é que sejam, e mulheres escolhidas como Buffy em “Buffy, a Caça-Vampiros” são exceções; nesses tipos de história, o gênero do herói é uma novidade. (McNALLY)¹⁴⁴

Moana é uma heroína plena no sentido de ser a escolhida (no caso, pelo oceano) para salvar seu povo e restabelecer a ordem no mundo. Para isso, ela lança-se em uma aventura rumo ao desconhecido. E sua aventura é também, como é típico dos heróis, uma jornada de autoconhecimento. Seu conflito – saber quem sou, ir ou não além do que é conhecido e seguro – é um conflito universal, atemporal, o que permite que crianças de diferentes gêneros possam se identificar.

Além destas princesas/heroínas, surgiram outras referências de personagens femininas ao longo de nosso tempo na escola, como Bibi Perigosa e Ladybug, mencionadas pelas meninas, e Ravena e Estelar, trazidas pelos meninos. Falaremos sobre elas em outros momentos e assim poderemos ter um painel mais diversificado dos modelos de ser menina/mulher que as crianças estão buscando, encontrando, elegendo, dialogando e se apropriando.

7.1.5. Outros castelos

A imagem do castelo apareceu em outros desenhos, estando ou não relacionada a princesas. Como mostramos anteriormente, Laura desenhou um castelo e incluiu uma princesa no desenho que fez do *youtuber* Luccas Neto. Já Vítor Hugo se desenhou, junto da irmã, dentro de um castelo.¹⁴⁵

¹⁴⁴ *op. cit.* Tradução livre de “You don’t need to be an academic or an expert to know about the ‘chosen one’ trope, where a lone hero is prophesized to save the world from evil. After all, it shows up everywhere from “Harry Potter” to “Star Wars.” These chosen heroes aren’t always male, but they do tend to be male by default, and female chosen ones like Buffy in “Buffy the Vampire Slayer” are the exception; in those types of stories, the hero’s gender is a novelty.”

¹⁴⁵ Ele fez este desenho na atividade 1, cuja proposta era desenhar o personagem/obra preferido.



H: Onde é esse castelo?

Vitor Hugo: É onde eu moro.

[...]

H: O que vocês estão fazendo nesse castelo?

Vitor Hugo: Brincando.

H: Brincando de que?

Vitor Hugo: Pique-pega.

Izabella e a Rayanne desenharam castelos na atividade 2.



H.: *Eu te pedi para fazer um desenho que mostrasse você. Mas podia ser você hoje em dia, fazendo alguma coisa que você gostasse, podia ser no futuro, podia ser no sonho... O que que você fez?*

Izabella: *Eu fiz um castelo... e... eu*

H.: *Aham?*

Izabella: *Eu fiz um castelo, com as bandeiras do Brasil e eu. E... um carro.*

H.: *Você é qual?*

Izabella: *Eu sou ela e eu fiz a rua...*

H.: *E esse castelo é onde você vai morar?¹⁴⁶*

Izabella: *Esse castelo é onde que eu vou morar.*

H.: *Me conta mais.*

Izabella: *Aí eu botei uma porta para mim entrar, fiz as outras nuvens, fiz o céu... e fiz a rua e o carro e o castelo e eu. Eu queria desenhar mais.*

H.: *E você conhece algum castelo?*

Izabella: *Conheço.*

H.: *Qual?*

Izabella: *Eu tenho um castelo.*

H.: *Como assim, você tem um castelo?*

Izabella: *É porque, minha mãe e meu pai, a gente viu na Loja Americana, de brinquedo, tinha um castelo grandão, que era de pular.*

H.: *Era de pular?*

Izabella: *E também dava pra botar... dava para limpar e botar bolinha dentro.*

H.: *E você quer morar em um castelo quando você crescer?*

Izabella: *Não, porque em um castelo não tem comida!...*



¹⁴⁶ Aqui eu acho que sugestionei a resposta dela.

H: Então me conta do seu desenho Rayanne.

Rayanne: Eu desenhei, eu fui para o castelo porque [?]. Eu esqueci de fazer eu e minha mãe e minha família, aí eu fui no zoológico¹⁴⁷ e também aí eu esqueci e eu tava dentro do castelo, mas não deu para mim fazer, eu fiz um monte de bandeira feia, aí, só. Tava com sol, tava com nuvem.

H: E você morava dentro de um castelo?¹⁴⁸

Rayanne: Humhum

H: E você quer morar dentro de um castelo?

Rayanne: Quando eu crescer.

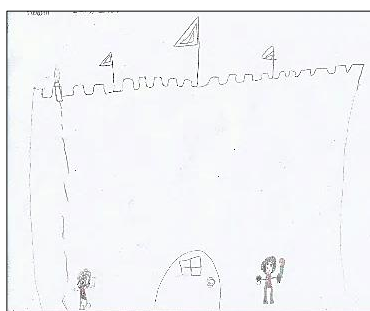
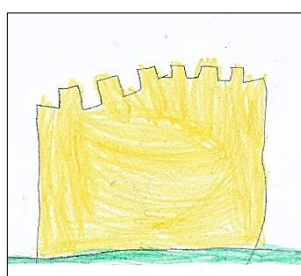
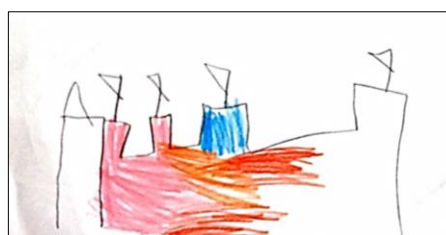
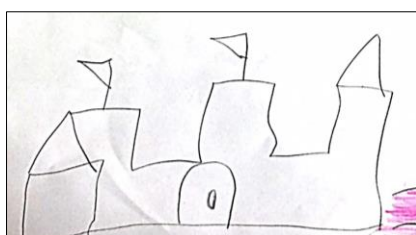
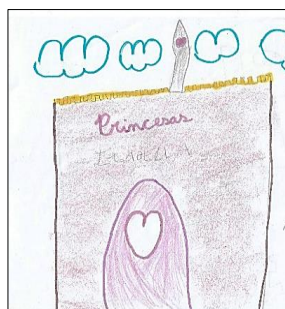
Na rodada de 2018, quando eu novamente pedi que as crianças desenhassem seus personagens/obras favoritos, Izabella e Kelvin fizeram desenhos que continham a representação de castelos (imagens 53 e 54, apêndices). Infelizmente não pude conversar com nenhum dos dois, então não sei a que remetiam ou o que significavam os desenhos.

A imagem do castelo parece ainda ter bastante força no imaginário destas crianças e ela pode aparecer relacionada ou não a personagens e histórias. Izabella coloca uma informação importante, os castelos estão presentes também nas lojas de brinquedos e de jogos, novamente associados ou não a conteúdos ficcionais. Eles ocupam um lugar autônomo na cultura lúdica infantil.

Um outro aspecto que talvez precise ser considerado é que o formato simbólico dos castelos já faça parte dos desenhos assimilados pelas crianças. A simplicidade de sua representação (um muro dentado, torres, bandeiras) e a facilidade de reproduzi-la talvez incentive sua presença nos desenhos. Recortei a imagem do castelo nos desenhos e coloque-os em conjunto para visualizarmos esta suposta padronização simbólico/representativa. De cima para baixo, da esquerda para a direita, os desenhos de: Isabelle, Izabella, novamente Izabella, Rayanne, Vitor Hugo, Emilly, Kelvin e Laura.

¹⁴⁷ No Rio de Janeiro, um passeio/excursão frequente era ir à Quinta da Boa Vista, onde está localizado o Jardim Zoológico do Rio e o Museu Nacional, antigo palácio onde residiu a família real brasileira. Pode ser que ela tenha feito este passeio com a família. Note-se que esta conversa aconteceu antes de setembro de 2018, quando aconteceu um grande incêndio no Museu Nacional.

¹⁴⁸ Aqui novamente acho que sugestionei a resposta.



7. 2. Corações conectados, amigo mermo

A referência a irmãos, irmãs e primos foi muito frequente nas conversas com as crianças. Dois dos meninos, ao invés de desenharem seus programas preferidos, desenharam-se com suas irmãs mais novas: Vitor Hugo (p.124) e David.



David: *Aqui é eu e minha irmã.*

[...]

David: *A gente viu as nuvens e aí viu o arco-íris.*

Ao falarem sobre a ida ao cinema e os filmes que gostam, Mauro e Paulo Henrique também citaram, várias vezes, suas irmãs mais novas. E ainda, Bernardo L. menciona o irmão mais novo quando explica por que gosta de *Dragon Ball*, contando que o irmão pede “Irmão, irmão, bota Dragon Ball”. Cauã se refere ao primo quando eu pergunto sobre *Ben 10*, explicitando que é um gostar “conjunto”: ele gosta e eu também.

H: *E você Cauã, me conta de você, o que que você gosta?*

Cauã: *Eu gosto do Ben 10. E o meu primo gosta de Ben 10 também, ele gosta de super-heróis, meu primo e eu também. Ele gosta do que esmaga.*

H: *E esse seu primo mora perto de você?*

Cauã: *É. Ele mora lá no morro. Quando foi... ele mora embaixo e eu moro aqui ó [sinaliza com as mãos].*

[...]

H: *E vocês brincam muito juntos?*

Cauã: *Sim, a gente joga também, até bola. Mas meu primo, ele gosta de Naruto, o desenho, mas amanhã eu faço para ele.*

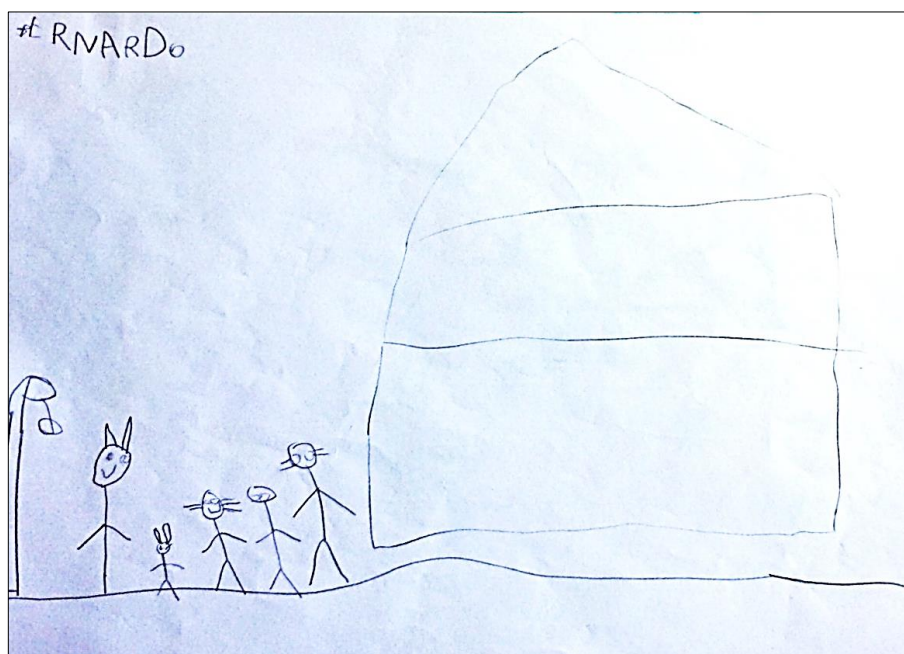
H: *Quantos anos tem seu primo, mesma idade que você?*

Cauã: *Não, seis anos. Seis anos, eu tenho sete. É, quando chegar dezembro, quando acabar todo o mês, ele vai ficar com sete anos. Vai ser aniversário dele.*

As crianças também apontam os irmãos/irmãs de personagens (*Princesinha Sofia, Gohan e Goten, Estelar e Estrela Negra*) e até definem como irmãos personagens que não o são (Rapunzel e Cassandra; Ladybug e Cat Noir).

A relação entre irmãos aparece também nas escolhas e nos relatos sobre os programas. O episódio de *O Incrível Mundo de Gumball*, contado em detalhes e com empolgação por Luiz Miguel, Bernardo L. e Bernardo C., narra o encontro de Gumball e Darwin, sua decisão de serem irmãos e de não abrirem mão um do outro. Também a eleição de *O Poderoso Chefinho* como um preferido e a forma como o filme é relatado aponta para a importância desta relação.

7.2.1. O Incrível Mundo De Gumball¹⁴⁹



Bernardo L.: *O meu é do Mundo de Gumball. Eles estão passeando, andando. Que o Gumball tava querendo comprar um peixinho para Anaís e o Darwin tava querendo comprar um sapato, que ele perdeu. A mãe tava levando eles.*

H: *Me mostra quem é cada um.*

Bernardo L.: *Essa daqui é a Anaís, o Gumball, o Darwin, a mãe e o pai.*

¹⁴⁹ *O Incrível Mundo de Gumball* (*The Amazing World of Gumball*) é uma série de animação britânica, criada por Ben Bocquelet e produzida pelo Cartoon Network Europe. A série estreou em 2011 e é exibida no Cartoon Network. A produção foi premiada em festivais de muito prestígio (Annecy, Bafta, Emmy, Prix Jeunesse).

O Incrível Mundo de Gumball conta a história de Gumball (um gato azul de 12 anos), seu irmão adotivo Darwin (um peixinho dourado com pernas), sua irmã Anaís (coelha rosa), e seus pais, Nicole (gata) e Ricardo (coelho).

H: *Você falou que eles estavam indo comprar um sapato...*

Bernardo C.: *Pro Darwin.*

H: *Pro Darwin? Mas o Darwin não é um peixe?*

Bernardo C.: *É, só que ele é um peixe com perna... e mãos.*

Luiz Miguel: *Porque o coração do Gumball e o coração do Darwin...*

Bernardo L.: *São conectados.*

Luiz Miguel: *Ele é amarelo, aí os dois é amarelo, aí o Gumball pensou que ele tivesse perna e ele ia correr muito rápido, aí o coração dele criou umas pernas, aí...*

Bernardo L.: *A perna juntou na bunda dele.*

Luiz Miguel: *Aí depois ele foi de quatro até o Gumball, mas ele ficava com medo e toda hora que o peixe Darwin achava ele, ele sumia, aí ia pra loja de peixe, aí na hora que ele comprou um peixe, aí ele sentiu que o coração dele, que o Darwin tava perto, mas ele foi embora por causa que ele tava comprando outro peixe.*

Eles estão narrando a história de Darwin, que é contada no duplo episódio “As Origens”. Um dia Darwin cai na privada e vai parar no oceano. Tentando voltar para sua família, Darwin pula na areia. Seu coração se conecta com o de Gumball (ambos os corações se destacam em amarelo e batem em mesmo ritmo) e nascem pulmões no coração de Darwin. Podendo respirar fora d’água, ele inicia sua jornada de volta para casa, se arrastando por diferentes ambientes. Quando não tem mais força, os corações se conectam novamente. Gumball diz aos pais: “Não vou desistir, o Darwin não faria isso e, se desistisse, eu estaria lá por ele e eu chutaria o bumbum dele.” Enquanto o final da frase ecoa, vemos novamente a conexão dos corações e enquanto o coração bate, surgem duas pernas no coração e depois no corpo de Darwin (“a perna juntou na bunda dele”).

Em certo momento, Gumball perde as esperanças e, seguindo a sugestão dos pais, vai comprar outro peixe (“ia pra loja de peixe”). Darwin o vê e vai embora triste. Gumball desiste da compra e, logo depois, sente, em seu coração, que Darwin está perto. Quando finalmente se reencontram, Darwin e Gumball se abraçam e um coração os envolve.

É interessante e, de certa forma, inovadora a forma como esta história de amor entre os dois amigos/irmãos é contada. As piadas e o humor que caracterizam a série estão presentes, mas, em nenhum momento, o afeto é disfarçado ou amenizado. Ao contrário, ele é enfatizado pela música e por símbolos, como o coração, as estrelinhas, luzinhas e mesmo a cor rosa, elementos que raramente aparecem em programas do universo dos meninos. O amor fraternal

entre Darwin e Gumball é levado muito a sério, pela narrativa e pelos personagens, inclusive os pais de Gumball que, neste momento, oficialmente acolhem Darwin como filho.

7.2.2. O Poderoso Chefinho¹⁵⁰



H: Paulo Henrique, sua vez agora de me contar. O que você desenhou aí?

Paulo Henrique: O Poderoso Chefinho.

H: Me explica quem é quem no desenho.

Paulo Henrique: A mamãe, o irmão, o papai, Poderoso Chefinho, que é o bebê, os amigos dele [...]

H: Me conta, qual a história desse filme?

Paulo Henrique: É o Poderoso Chefinho, que ele vivia em uma coisa, que ele não nasceu na barriga da mamãe.

Mauro: Ele nasceu na Baby Corp.

Paulo Henrique: Ele nasceu na Baby Corp.

H: O que é isso, Baby Corp.?

Paulo Henrique: É um negócio que fica todos os bebês que nasce lá.

H: Entendi. E aí?

Paulo Henrique: Aí ele saiu de lá do Baby Corp., veio de taxi, aí ele tava com a mala e ele queria ser o chefe do irmão dele e o irmão dele não gostou dele. Ele queria ficar sozinho com a mãe dele. E a mãe dele não ligou para ele e o pai dele também não, eles só ligaram pro Poderoso Chefinho.

¹⁵⁰ O Poderoso Chefinho (The Boss Baby) é um filme de animação estadunidense dirigido por Tom McGrath, produzido por DreamWorks e lançado em 2017.

A história de *O Poderoso Chefinho*, em sua essência, é muito simples. Um menino, Tim, tinha toda a atenção dos pais até que nasce um irmão que passa a ser o centro das atenções. No entanto, o filme apresenta uma trama bem mais complexa. O bebê é, na verdade, um funcionário executivo da *Baby Corp.*, uma espécie de fábrica de bebês. Ao serem produzidos, os bebês passam por uma triagem que define se serão bebês comuns ou “bebês executivos”, que é o caso do irmãozinho de Tim.

Tim, incomodado com a presença do bebê, tenta provar aos pais que seu suposto irmãozinho não era um bebê de verdade. As tentativas de Tim não dão certo e o Bebê propõe uma aliança. Tim ajudaria o Chefinho a cumprir sua missão e, assim, ser promovido na *Baby Corp.* O Bebê voltaria para a fábrica e Tim, novamente filho único, teria de volta toda a atenção dos pais.

H: *Pula para a parte do final agora, Paulo Henrique, como é que termina o filme?*

Paulo Henrique: *O filme termina assim, que eles agora continuaram e eles salvavam a mãe dele e o pai dele. Aí eles continua sendo amigo e continua sendo amigo mermo. Aí ele deu um biscoito, que ele gosta muito de biscoito.*

Mauro: *Quer dizer cookie, né?*

Paulo Henrique: *É. Aí eu não sei o que que ele deu para ele e deu para os outros amigos dele, né? Mas não deu para fazer os outros amigos dele porque tava muito cheio [aqui eu acho que ele se refere ao desenho dele]¹⁵¹.*

O filme termina com os dois irmãos conseguindo o que queriam. Chefinho volta para a *Baby Corp.*, é recebido com festa, promovido, ganha o escritório que sonhava. E Tim volta a ter os pais só para ele. Mas... ao fingir que se amavam e ao lutarem juntos, os dois acabam se amando de verdade e a vida anteriormente desejada parece entediante para ambos.

Tim escreve uma carta para Chefinho, que abandona o emprego. A cena da chegada do Chefinho se repete só que, desta vez, Tim está muito feliz. Vemos um clipe que mostra os dois crescendo juntos, felizes, companheiros e brincando muito.

H: *E por que que você gosta desse filme?*

Paulo Henrique: *É porque é legal porque eu já assisti no cinema porque passou a reportagem na televisão aí eu queria tanto assistir aí eu assisti.*

H: *Você foi assistir com quem?*

Paulo Henrique: *Com meu pai, com a minha irmã e com a minha mãe.*

¹⁵¹ A “equipe” do Bebê Chefinho é composta dos Trigêmeos, Jimbo (um bebê grandão) e Staci (a menina). Os dois últimos estão claramente retratados no desenho de Paulo Henrique. Faltariam então os trigêmeos.

H: Sua irmã é mais velha ou mais nova que você?

Paulo Henrique: Ela é menor do que eu. Ela tem quatro anos e eu tenho sete.

H: E, às vezes, sua irmã parece o Poderoso Chefinho?

Paulo Henrique: Ela não gosta muito não, ela queria assistir Moana. Mas só que a Moana ainda não tinha, porque a gente foi no outro filme. Só tinha O Poderoso Chefinho, o Star Wars¹⁵² e A Coisa¹⁵³. Aí eu queria assistir isso aí eles botaram e a gente assistiu. Aí depois nasceu outra. Ele ficou um rapazão e ele virou titio, que continua sendo irmão dele. Aí ele tinha uma filha, que virou Poderosa Chefinha.

Mauro: Não é filha não, era...

Paulo Henrique: Era filha, cara, era filha.

Paulo Henrique ignora, intencionalmente ou não, a associação que eu tento fazer do Bebê Chefinho com sua irmã mais nova e volta para o filme. Na cena final, vemos que Tim, adulto, está contando a história do filme para sua filha. O Chefinho adulto chega, fala com a menina. Percebemos que eles estão diante de um berçário para conhecer a irmã da menina. Quando passamos para o contra plano, percebemos que a irmãzinha é uma Bebê Chefinha.

7.3. Transformações, poderes e lutas

Os poderes e principalmente o poder de transformar-se foi, muitas vezes, destacado pelas crianças como um atrativo. O poder do cabelo de Rapunzel, a transformação de Te Fiti em Te Ka (Moana), as transformações de Darwin (que ganha pulmão e pernas) e, como veremos adiante, Ben 10 é legal porque se transforma em monstros alienígenas. Reunimos aqui três programas nos quais as transformações e os poderes foram centrais na fala das crianças: *Dragon Ball*, *Miraculus: As Aventuras de Ladybug* e *Os Jovens Titãs em Ação*.

7.3.1. Dragon Ball

Dragon Ball foi o programa mais desenhado pelos meninos e, nas conversas com os grupos, falar do programa despertava empolgação de todos. Na época, estavam sendo exibidos, no *Cartoon Network*, episódios inéditos de *Dragon Ball Super* e reprisados os episódios de *Dragon Ball Z Kai*¹⁵⁴.

¹⁵² *Star Wars: Episódio VIII - Os Últimos Jedi*, lançamento no Brasil em dezembro de 2017.

¹⁵³ O filme *A Coisa* estreou no Brasil em 7 de setembro de 2017. Vale ressaltar que o filme era indicado para maiores de 16 anos.

¹⁵⁴ A série é uma versão reduzida e remasterizada em HD de *Dragon Ball Z*.

O lançamento de *Dragon Ball Super*, que retoma a narrativa de *Dragon Ball* e *Dragon Ball Z*, interrompida dezanove anos antes, remete ao estrondoso sucesso que a série alcançou no início dos anos 2000, no Brasil e no mundo. Empolga os fãs¹⁵⁵, que o elegeram como um ícone da cultura *pop* e agrega novos espectadores.

Dragon Ball tem origem em um mangá, criado por Akira Toriyama, lançado em 1984 no Japão. O mangá dá origem a um anime que estreou em 1986 e chegou ao Brasil em 1996. A primeira série, considerada o *Dragon Ball* “clássico”, conta a história de Goku, uma criança com cauda de macaco, e seus amigos, em busca das sete esferas do dragão espalhadas pela Terra. Ao juntar as sete esferas, o dragão Shen-Long apareceria e realizaria um desejo. Ao longo da busca, encontram adversários poderosos que também ambicionam as sete esferas para fins diversos.

Dragon Ball Z é lançada no Japão em 1989 e no Brasil em 1999. A narrativa recomeça cinco anos após o final série anterior. Agora Goku está adulto, casado e tem um filho, Gohan. Goku descobre que é um saiyajin, uma raça de guerreiros do planeta Vegeta. Entra em cena, inicialmente como inimigo, Vegeta, o príncipe dos saiyajins. Apesar de manter a rivalidade com Goku ao longo de toda a série, Vegeta se transforma em importante parceiro.

Ao longo da narrativa, Goku morre e ressuscita duas vezes, tem mais um filho (Goten) e uma neta (Pan), filha de Gohan. Já Vegeta casa-se com Bulma, personagem que está presente desde o primeiro episódio e é quem apresenta as esferas do dragão a Goku. O casal tem dois filhos, Trunks e Bra.

No momento dos desenhos e das entrevistas, estavam sendo exibidos episódios da Saga *Trunks do Futuro*. Nela, Trunks viaja no tempo para avisar que, no futuro, Goku Black, um ser malévolo que matou e tomou o corpo de Goku, ameaça destruir todos os humanos.

¹⁵⁵ <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2017/08/06/dragon-ball-super-estreia-dublado-no-brasil-e-fas-vao-a-loucura.html>; [Fãs lotam av Amazonas para assistir o último episódio de Dragon Ball Super em Parintins - Amazonas News](#) Acesso 09/01/2022.



H: Então, Luiz Miguel, me explica seu desenho.

Luiz Miguel: Então, ele é do mal e ele é do bem.

Bernardo L.: Esse o Goku Black, do futuro.

Luiz Miguel: Não pode falar, é minha vez. [...] Ele é o Goku Black e ele é o Goku normal. Aí ele tenta salvar a Terra no mesmo planeta, mas no passado... No futuro!

Bernardo C.: No Dragon Ball tem um gordinho...

Bernardo L.: O da fusão.

Bernardo C.: Ele usa óculos.

Luiz Miguel: Eu esqueci de botar o Goten.

Bernardo L.: É, o Goten e também o Vegeta.

Luiz Miguel: É, e também a fusão dele.

A conversa é empolgada e muitas vezes eles se interrompem. Eles gostam de mostrar o quanto conhecem do programa. Minha curiosidade e ignorância sobre o assunto os anima ainda mais a falar. Neste trecho da conversa, Bernardo C. desenvolve uma reflexão paralela, sobre um personagem “gordinho” (talvez o Senhor Kaioh), e eles mencionam também outros personagens (Goten, Vegeta).

H: E nesse desenho eles estão batalhando?

Luiz Miguel: Ele tá usando Kamekameha e ele também.

Bernardo C.: Só que ele tá perdendo e ele tá ganhando.

H: Como você sabe?

Bernardo C.: Por causa que ele tá usando um raio assim aí e ele não.

Luiz Miguel: O raio rosa. Você não viu ainda não? Por isso que eu botei aqui dentro.

H: Entendi...E isso que tá em volta deles é o que? É o poder? É um raio?

Luiz Miguel: Não é um raio não. É o fogo que fica em volta dele. É o ki, isso se chama ki. Esse é o fogo supremo e esse é o fogo fraco.

Bernardo L: Esse é Super Saiyajin 2.

Luiz Miguel: Mentira! Só porque todo mundo fala que esse é o mais forte.

Bernardo C.: Sabia que tem um filme do Dragon Ball?

Luiz Miguel: O ki dele é diferente.

O ki pode ser traduzido como energia vital, sua presença e controle são fundamentais em *Dragon Ball*. Quanto maior o ki, maior o poder de um personagem. É através do treinamento que se desenvolve o controle e a potência do ki. Ele torna-se visível e toma a forma de uma aura quando os personagens aumentam seu poder ou transformam-se em Super Saiyajin.

O ki é também a matéria prima dos ataques ou golpes utilizados em *Dragon Ball*. Por exemplo, o Kamehameha, mencionado pelos meninos, e um dos golpes mais antigos e mais usados por Goku, consiste em concentrar toda a energia (ki) do corpo nas mãos e formar uma bola de energia que é lançada na direção do inimigo.

H: E por que que você gosta do Goku?

Luiz Miguel: Porque ele é o principal do desenho e também porque ele...

Bernardo C.: Vira um Super Saiyajin.

Luiz Miguel: E ele é o mais forte de todos os Saiyajins.

Bernardo C.: Ele é mais forte do que o Hulk!

H: Nossa!... E o que mais que ele tem além de ser forte?

Luiz Miguel: Todos os superpoderes do mundo.

H: É mesmo?

Bernardo C.: Ele consegue até voar!

Bernardo L.: Mas o Gohan é mais forte do que ele.

Luiz Miguel: Eu sei, mas no outro episódio que eu tô vendo, ele é mais forte que toodo o universo.

[...]

H: E você acha que você é parecido com o Goku? Tem alguma coisa dele que você seja parecido?

Luiz Miguel: Não sei.

H: E você queria ter algum poder dele?

Luiz Miguel: Humhum.

H: Qual?

Luiz Miguel: Quase tudo.

Bernardo C.: Eu queria ter um dos poderes do Goku que era... que era...

Luiz Miguel: Eu queria ter o cabelo dele.

Bernardo C.: *Eu queria prever o futuro.*¹⁵⁶

Bernardo L.: *Eu queria, sabe o que? Se transportar para onde eu quiser. E também queria ser um (inaudível) aquele poder que ele faz assim e mata o cara na hora.*

Luiz Miguel: *O Goku é mais forte que todo mundo, ele pode teletransportar, ele tá olhando para aquilo dali, aí ele pode olhar para trás de você e aí ele pode te dar um soco.*

O teletransporte é uma técnica aprendida por Goku no início de *Dragon Ball Z*. Ele põe dois dedos na testa e concentra-se. O teletransporte só pode acontecer quando é detectado o ki de alguém que esteja no lugar para onde se quer transportar.

As transformações em Super Saiyajin são muito mencionadas pelas crianças e consideradas um dos maiores atrativos da série. Em termos narrativos, cada transformação significa uma vitória. Os personagens precisam treinar duro e se esforçar muito para atingir níveis cada vez superiores de Saiyajin. Dramática e visualmente, as transformações são momentos mágicos. Todo o universo físico (céu, mar etc.) reflete a magia do momento. A música e a reação dos outros personagens expressam a expectativa e o deslumbramento pelo acontecimento.

Quando os personagens se transformam, seus cabelos mudam de cor e de forma (ficam para cima, crescem etc.), os olhos trocam de cor, o corpo fica mais forte, a cor da aura/ki também é alterada. As transformações são distintas de acordo com o personagem e o nível do saiyajin. No relato de um fã,

Não dá para esconder, uma das razões que levava todo mundo a não perder nenhum dos episódios de **Dragon Ball** eram as **transformações dos Super Saiyajin!** Para além do visual super legal que os personagens ganhavam, os seus níveis de poder aumentavam incrivelmente.¹⁵⁷ [grifo do autor]

Roberto Brait (2005), para sua dissertação, realizou uma pesquisa de campo com crianças (6 a 15 anos) de um Centro da Juventude (C.J.) da Prefeitura de São Paulo. O Centro recebe crianças de baixa renda (classes D e E) no contraturno da escola para atividades recreativas e ajuda nas tarefas letivas. O pesquisador assistiu com as crianças um dos longas de *Dragon Ball Z* (“A Luta dos Três Saiyajins”, 1992) e depois fez algumas entrevistas.

Tal como as crianças que eu entrevistei, as crianças da pesquisa de Brait são fascinadas pelos momentos de transformação em Super Saiyajin. Ele questiona um dos meninos sobre

¹⁵⁶ Não encontrei nenhuma referência a Goku prever o futuro. Pode ser que a fala esteja relacionada às viagens no tempo.

¹⁵⁷ <https://www.aficionados.com.br/transformacoes-super-saiyajin-dragon-ball/> Acesso em 09/01/2022.

estas transformações: “Ele simplesmente decide virar e pronto? - Não, ele tem que treinar bastante” (BRAIT, 2005, p. 92). Outro menino explica que o poder de Goku “vem de dentro dele” e a conversa continua:

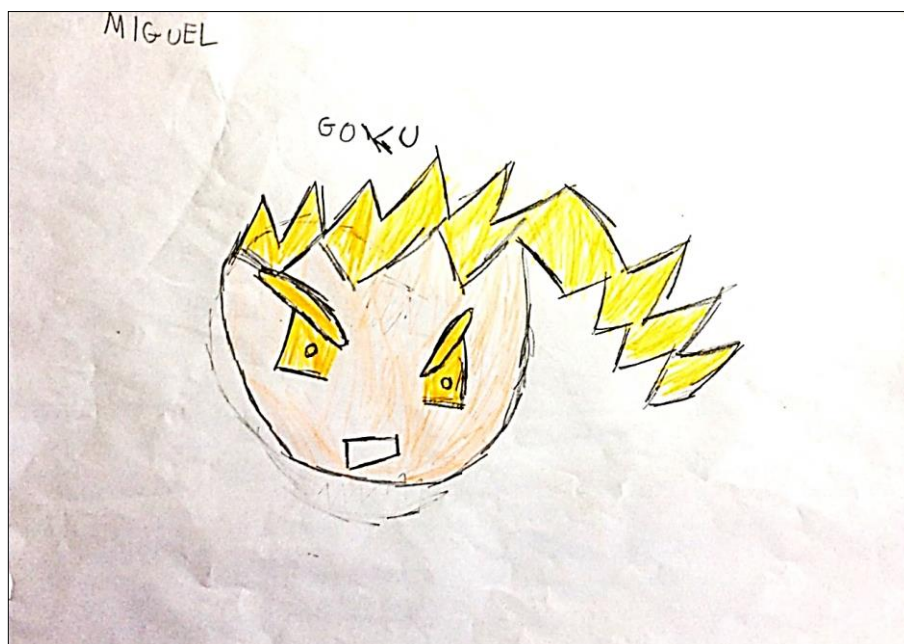
Eu¹⁵⁸ – e como ele se transforma? É só querer?
 - Ele se asforça.
 Eu – o que ele faz para se transformar?
 - Ele faz uma coisa MUÔ esquisita e começa a gritar. Daí vai aumentando, ele aforça o corpo dele.
 Eu – no primeiro ele não se transforma em Saiyajin, ele é só um guerreiro normal, no segundo ele se transforma em super Saiyajin, que acontece?
 - Porque ele não sabia... ele falou hoje, quando eu assisti... controlar o poder dele. (BRAIT, 2005, p. 93)

O pesquisador relaciona o reconhecimento de que “A transformação é consequência do esforço pessoal, da aprendizagem e do autocontrole.” (p. 93) com a identificação que o menino tem com Goku. Neste sentido, o fato do poder de Goku vir “de dentro dele” e ser desenvolvido através de um esforço pessoal aproximaria as crianças do personagem.

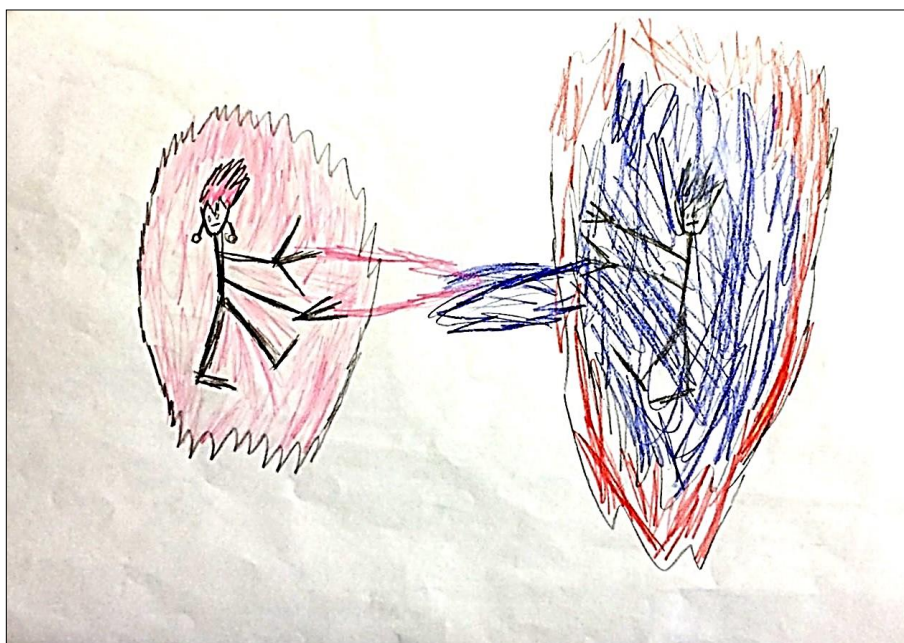
Eu – outra coisa sobre o Goku, o que ele tem de parecido com você?
 - Parecido comigo?...ahh, que ele é normal, e ele é normal e tem poder.
 Eu – como assim normal? Você vai para escola, o Goku vai para a escola?
 - Ele tem que aprender também, igual quando ele era pequeno. (BRAIT, 2005, p. 94)

Um dos dois desenhos feitos por Miguel retrata exatamente uma transformação em Super Saiyajin:

¹⁵⁸ O diálogo está transcrito conforme consta na dissertação, portanto, “eu” refere-se ao pesquisador.



Miguel: O primeiro que eu fiz é o Goku virando Super Saiyajin 3 e o outro é o Goku Super Saiyajin Blue, mais forte, e o Goku Black, só um Super Saiyajin, Super Saiyajin Rosé.



H: Nesse aqui que eles estão lutando, o que é isso aqui?

Richard: É um negócio de Saiyajins.

Miguel: É um Ki.

H: O que é um ki?

[Vários falam ao mesmo tempo]

Miguel: *Quando você solta toda a sua raiva, aparece um ki e o seu cabelo fica da cor que tá com ki.*

O segundo desenho de Miguel retrata a mesma luta que o de Luiz Miguel, de Goku e Goku Black. Os desenhos feitos pelos outros meninos referem-se a batalhas anteriores, do *Dragon Ball Z* (que estava sendo reprisado após *Dragon Ball Super*). As três batalhas retratadas, contra Goku Black, contra Cell e contra Vegeta, duram vários episódios e constituem “sagas”. Respectivamente, *Saga Trunks do Futuro*, *Saga do Cell*, *Saga dos Saiyajins*.



Richard: *Eu fiz o Kamekame... o Goku contra Cell para fazer os saiyajins e fazer o Kamekameha dele contra Cell.*

H: *Quem é Cell?*

Richard: *É esse daqui. O Cell é muito forte.*

Miguel: *O Cell parece como um cara que tem dois negocinhos assim.*

Richard: *Uma antena.*

Miguel: *Uma antena e também parece com um inseto. E tem asa.*

H: *Richard, me diz por que você gosta do Goku.*

Richard: *Porque ele tem o Kamekameha e tem o filho dele que luta rápido. E aí aguentou a força dele de Saiyajin. Você sabe cara? [falando com o colega]*

Miguel: *O nome dele é Goten.*



Bernardo L.: *Esse Dragon Ball é Dragon Ball Z Kai. Ele tá lutando contra o Vegeta. Ele era o Super Saiyadin 3, só faltava [???] para trás aqui. Ele era o Super Saiyadin 2. [...]*

Bernardo L.: *Ele jogou Kamehameha nele, o outro também revidou, só que ele... porque ele é mais forte, aí ele atacou. Porque este aqui é o irmão do Gohan.*

H: *Bernardo, me explica por que você gosta do Dragon Ball?*

Bernardo L.: *É porque eu gosto porque tem o Goku e o Gohan. O Gohan, o irmão gosta dele. Aí ele me manda botar: “Irmão, irmão, bota Dragon Ball”. Aí eu boto lá no aparelho que tem Dragon Ball Super, modo de Dragon Ball.*

Bernardo C.: *O Goku ele tem um filho.*

[...]

H: *Ah é? O Goku tem filho?*

Todos: *Tem.*

Luiz Miguel: *O nome dele é...*

Bernardo L.: *Dois, ele tem dois.*

A menção aos filhos de Goku, Gohan e Goten, é muito frequente na fala dos meninos. Richard e Bernardo L. incluem os filhos na explicação do porquê gostam do programa/personagem: “eu gosto porque tem o Goku e o Gohan”, “Porque ele tem o Kamekameha e tem o filho dele que luta rápido”. Este dado também chama a atenção de Roberto Brait em sua pesquisa.

A identificação das relações familiares que existem dentro da história, também é bastante observada pelas crianças em momentos diferentes, relação entre pai e filho,

avô e neta, marido e mulher. O fato de ser pai é apontado como uma característica do personagem, as posições que cada um ocupa dentro da família são citadas.

René:

Eu – De quem você gosta mais?

- Do Goku e do Goran¹⁵⁹, porque o Goku é o pai do Goran, eu gosto mais deles dois. (BRAIT, 2005, p.91)

A importância de Gohan também chamou atenção em uma pesquisa desenvolvida pelo IZI na Alemanha em 2002.

Não apenas, mas particularmente, para os mais jovens, Gohan é o herói, porque "[...] salvou o mundo ainda quando criança" (Marek, 8 anos). Aqui força, energia e potencial são os fatores centrais que tornam um personagem atraente da perspectiva dos garotos: "Gohan e Trunks - porque são os dois menores e depois se tornam os mais fortes de todos". (Björn, 13 anos)¹⁶⁰. (GÖTZ, 2003)

Penso que o atrativo dos personagens Gohan e Trunks decorra não do fato de serem os mais fortes, mas de serem crianças fortes. E, como apontam Salgado (2005) e Fuenzalida (2008; 2017), personagens crianças protagonistas e poderosas têm sido centrais na produção de conteúdos infantis do final dos anos 1990 para cá.

Outro aspecto a se observar é que as falas das crianças destacam o fato de ser filho e de ser pai, o que nos leva a pensar que retratar uma relação próxima entre pai e filhos é também importante para os meninos.

Em *Dragon Ball*, a família e as relações familiares desempenham um papel fundamental, assim como as relações entre os amigos. O fato de a série acompanhar os personagens desde crianças e mostrar os eventos que vão se sucedendo (eles crescendo, casando-se, tendo filhos, netos) é também um fator de interesse para as crianças.

Bernardo L.: *Sabia que eu vi um episódio no meu que o Gohan, não, o Goku é pequenininho, aí ele controla Bulma, que a Bulma é a primeira que é o personagem, aí o Gohan era forte, aí tinha umas pessoas procurando a esfera. Aí eles procuraram o porquinho, conseguiram aí eles pegam, que eles têm uma [?].*

¹⁵⁹ Optamos aqui por adotar a grafia “Gohan” que é usada com mais frequência.

¹⁶⁰ Tradução livre de “Not only, but in particular, for the younger ones, Gohan is the hero, because he “[...] saved the world even when he was a child” (Marek, 8 years old). Here force, energy and potential are the central factors which make a character attractive from the boys' perspective: “Gohan and Trunks - because they are the two smallest and later become the strongest of all.” (Björn, 13 years old).”

Na segunda rodada de desenhos de personagens favoritos, em 2018, Bernardo L. e Mauro fizeram desenhos de *Dragon Ball*. No desenho de Bernardo L., ele combinou os universos ficcionais de *Dragon Ball* e de *Sonic*¹⁶¹.



H: O que você desenhou aí Bernardo?

Bernardo L.: O homem que eu não me lembro muito o nome, sei que é o inimigo do Sonic¹⁶², o robô dele, e o Goku lutando.

¹⁶¹ Sonic é um ouriço antropomórfico, protagonista da franquia japonesa *Sonic the Hedgehog* desenvolvida para a Sega (empresa desenvolvedora de jogos eletrônicos) por Naoto Oshima criada, em 1991, como videogame e que originou séries de animação e filmes.

¹⁶² Bernardo refere-se, provavelmente, ao Dr. Eggman, também chamado de Dr. Robotnik.



Mauro: *Eu desenhei o Goku que ele tá com o cabelo vermelho.*

Bernardo L.: *É Goku Deus, Mauro, fala.*

Mauro: *Ele tá com muita raiva, porque... porque... [?] deixou com muita raiva, aí... ele vai mandar um kamehameha no [?].*

No início dos anos 2000, quando estava no auge do sucesso, *Dragon Ball* foi muito criticado por especialistas em infância e em conteúdo infantil, que o consideravam violento e de baixa qualidade estética e dramática. Na nossa opinião, as críticas da época decorrem, principalmente, do estranhamento e da falta de abertura para entender (e aceitar) uma estética, estrutura narrativa e filosofia moral diferentes das que eram veiculadas nas séries estadunidenses e europeias.

A escuta (no sentido amplo, que inclui as falas e os desenhos) das crianças de nossa pesquisa nos leva em uma direção diferente da dos críticos desta época. Não nos parece que o atrativo da série seja a violência. Tanto, ou mais, que das lutas, as crianças falam (verbalmente e pictoricamente) das *transformações* e dos *poderes*.

Dos sete desenhos realizados, quatro retratam lutas, dois mostram transformações em super Saiyajin e um o encontro de dois diferentes universos ficcionais. Quanto a este último, a conversa foi pouco desenvolvida e não identifico com muita clareza os elementos do desenho. Quanto aos desenhos que retratam lutas, o que chama mais atenção (seja pelo espaço ocupado ou pelo uso da cor) é o ki que envolve os personagens e/ou que é lançado em direção ao oponente.

Tal como histórias de fantasia em que a magia é materializada por estrelinhas, pequenos pontos de luz, raios, fumaça, em *Dragon Ball*, o poder e as transformações se materializam visualmente por esta aura. O que nos leva a pensar que o tratamento estético-dramático destas lutas/batalhas tem um impacto relevante, é um atrativo.

Outro aspecto que chama a atenção na fala das crianças é a descoberta de um universo ficcional novo para eles, mas já longamente desenvolvido, bem denso e complexo. E eles estavam empenhados e empolgados com esta descoberta, tanto do que eles estavam acompanhando acontecer (a série inédita) quanto do passado da história – “Sabia que ele tem um filho?” “Que tem dois?” “Sabia que tem um filme?” “Eu vi um que o Goku e a Bulma eram crianças.”

7.3.2. *Miraculous: As Aventuras de Ladybug*¹⁶³

David: *Eu desenhei Ladybug e Cat Noir.*

H: *Mostra para mim! Desenhou duas vezes, né?*

¹⁶³ *Miraculous: As Aventuras de Ladybug (Miraculous: Les Aventures de Ladybug et Cat Noir)* é uma série de animação francesa criada por Thomas Astruc. No Brasil, a série é exibida, desde 2016, no canal Gloob.



David: *Cat Noir, Lady Bug e uma unha.*

H: *Uma unha? Que divertido! O que a unha tá fazendo junto do Cat Noir e da Ladybug?*

David: *Porque essa é a unha da Ladybug.*





H: Julia, você desenhou Ladybug e Cat Noir. Como é esse programa?

Julia [olha meio que sem entender a pergunta]: É um desenho...

H: Como é a Ladybug e como é o Cat Noir?

Julia: Eu só sei que eles são super-heróis.

H: Eles têm superpoderes?

Julia: Aham.

H: Quais?

[alguém fala “um gato”]

Julia: É, o Cat Noir parece um gato, a Ladybug vira Ladybug, uma joaninha.

H: Por que você gosta?

Julia: Porque são super-heróis e... só.

[...]

H: Me conta como eles são.

David: Eles são poderosos.

A série conta a história dos adolescentes Marinete e Adrian, que são escolhidos para serem, respectivamente, os super-heróis Ladybug e Cat Noir e defender a cidade de Paris. Seus poderes emanam de seus “miraculous” - Marinete tem o “miraculous” da joaninha (um par de brincos) e Adrien o “miraculous” do gato (um anel). Através destes “miraculous” eles acionam pequenas criaturas, os Kwamis, que os transformam nos super-heróis. Ladybug tem o poder da criação e Cat Noir o poder da destruição, eles têm que trabalhar juntos para enfrentar os vilões. Cada um deles tem uma arma secreta, Ladybug tem um ioiô e Cat Noir, um bastão, ambos têm múltiplas funções e são usados tanto para a defesa quanto para o ataque. As identidades dos

super-heróis são secretas e eles levam uma vida normal de colegiais, a não ser quando chamados para a ação.

Ladybug, assim como Moana, foi desenhada por uma menina e um menino. Também como Moana ela é uma heroína. Moana é escolhida para realizar uma jornada e salvar o mundo, Marinete é escolhida para receber superpoderes e (cotidianamente) salvar o mundo. Apesar de Julia e David terem escolhido os personagens de seus gêneros como preferidos, ambos desenharam a dupla.

O título da série, no original, em francês, é *Miraculous: Les Aventures de Ladybug et Cat Noir* indicando que, talvez, a proposta original fosse atingir os dois públicos, feminino e masculino. A versão do título no Brasil eliminou o Cat Noir, ficando apenas *Miraculous: As Aventuras de Ladybug*. Talvez buscando almejar prioritariamente o público feminino.

H: *Eu quero que vocês lembrem de uma história da Ladybug e Cat Noir... que vocês gostaram... Me conta uma aventura que eles viveram.*

Julia: *Eu só sei de uma.*

H: *Então me conta essa.*

Julia: *É porque a namorada do Cat Noir virou a Ladybug só que ela era mau.*

H: *Que estranho, como assim?*

Julia: *É porque o Akuma¹⁶⁴ pegou ela e ela virou a Ladybug mau. E a outra teve que ir sustentar [?], né? Aí foi e derrotou ela.*

Emilly: *A Ladybug sempre é Marinete de umas pessoas...*

David: *Mas todo mundo chama ela de Marinete.*

H: *Como é que é?*

Emilly: *Quando ela tem uma coisa, aí ela se transforma em Ladybug.*

H: *Ah, então ela é Marinete e ela de vez em quando se transforma em Ladybug?*

Julia: *É, quando ela vai salvar o mundo ela se transforma em Ladybug.*

H: *A Marinete tem poderes?*

Todos: *Tem*

H: *Ah, é? Qual?*

Julia: *Ela tem um ioiô que quando ela joga ela pode pular de prédio em prédio.*

David: *E pode pular em cima da casa dos outros.*

H: *Ah, é?*

Julia: *É, ela vai pulando de prédio em prédio com o ioiô, é só jogar lá e pum... Já o Cat Noir, ele tem poder de altura.*

Laura: *Ele consegue pegar uma borboleta preta e colocar uma borboleta branca.*

H: *Você também falou que gosta de Ladybug, não é, Kayk? Me conta, por que você gosta de Ladybug?*

¹⁶⁴ Na história, Akuma é uma criatura em formato de uma borboleta preta que transforma as pessoas em seres do mal.

Kayk: *Porque é legal e tem super-herói e eu comecei a ver semana passada. Aí foi, eu comecei a ver e a história foi assim...*

H: *Como foi?*

Kayk: *A Ladybug tava em casa com Cat Noir aí foi, eles eram irmãos.*

H: *A Ladybug e o Cat Noir são irmãos?*

Todos: *Não!*

H: *Julia, você gosta mais da Ladybug ou do Cat Noir?*

Julia: *Ladybug.*

H: *E você, David?*

David: *Cat Noir.*

H: *O Cat Noir faz o que? Ele também tem poderes?*

Julia: *Ele tem poderes de altura, porque ele tem o bastão dele que ele fica grande e dá para ele ver as alturas.*

Emilly: *Ele vai lá para cima e ele se pendura.*

Julia: *Ele tem poder de altura, por causa do bastão.*

Emilly: *Ele se transforma em um gigante.*

Julia: *É, ele se transforma em um gigante, vai subindo...*

As transformações e os poderes são recorrentes na fala das crianças. Eles contam que a Marinete se *transforma* em Ladybug, que o Akuma *transforma* a namorada de Cat Noir em Ladybug má, que o Cat Noir *transforma* uma borboleta preta em uma borboleta branca. Citam também o *poder* do ioiô que permite que Ladybug pule de prédio em prédio, o *poder* de altura concedido pelo bastão que *transforma* Cat Noir em um gigante. Apesar do programa ter lutas, enfrentamento de inimigos, as crianças não chegaram a mencioná-las.

7.3.3. Os Jovens Titãs em Ação¹⁶⁵

¹⁶⁵ *Os Jovens Titãs em Ação (Teen Titans Go!)* é uma série de animação da DC Comics, criada por Michael Jelenic e Aaron Horvath, lançada em 2013 e exibida no Cartoon Network. A série é um *reboot* da série *Jovens Titãs* de 2003.



Bernardo C.: *Esse é o Robin, ele tem um bastão que é para ele atacar os super vilões, que fazem muitas coisas.*

Bernardo C.: *O Mutano é o que eu mais gosto no desenho.*

H: *É? Quem é Mutano? É esse?*

Bernardo C.: *Não, Mutano é esse. Ele vira animais, o Mutano. É assim: ele pensa em um animal e aí [tum], ele vira um.*

H: *Legal!!!*

Bernardo C.: *Esse é o Ciborgue, ele é metade humano, metade robô.*

H: *Que Legal!*

Bernardo C.: *E o Ciborgue tem um monte de armas para ele ativar nos vilões, aí os vilões saem todos machucados.*

Os Jovens Titãs são uma espécie de Liga da Justiça jovem ou de “segunda categoria”. Apesar dos heróis enfrentarem alguns inimigos, o foco da série está no cotidiano dos personagens, isto é, em “o que eles fazem quando não estão salvando o mundo”¹⁶⁶. Os cinco adolescentes dividem o mesmo apartamento e a maioria dos episódios gira em torno de uma ação corriqueira (lavar roupa suja, tempo de uso do banheiro, festa do pijama, comidas, paqueras etc.) e discute a relação entre eles. O tom é de humor e as piadas vão das mais bobas às mais sofisticadas e multireferenciadas.

Bernardo C.: *E o Robin. Bem, eu tava falando do Robin.*

H: *É.*

¹⁶⁶ Frase usada em campanhas promocionais da série.

Bernardo C.: *E ele, ele é o mais burro do desenho.*

H: *Rsrssrrs...é mesmo?*

Bernardo C.: *Ele é o líder, só que ele não sabe de nada. Todo mundo sabe das coisas, mas a Ravena¹⁶⁷ é a mais esperta. Sabe por quê?*

H: *Por quê?*

Bernardo C.: *Ela, ela é, ela... tem um livro de...*

Bernardo L.: *De magia*

Bernardo C.: *de C-A-P-E-T-A (soletra)*

H: *... Capeta?*

[Pequeno silêncio]

Bernardo L.: *É verdade, porque ela é filha de um demônio.*

H: *Ah, é?*

Todos: *É.*

H: *Mas ela é do bem ou do mal?*

Todos: *Do bem.*

Bernardo C.: *Do bem, ela odeia o pai dela.*

Luiz Miguel: *Porque o pai dela quer que ela seja mau, mas ela não quer ser mau, quer saber de salvar a vida da pessoa.*

É relevante destacar a forma como Bernardo C. introduz a explicação sobre a Ravena, soletrando a palavra capeta. Suponho que o recurso tenha sido usado como um “teste” para saber qual seria a minha reação e se, no contexto da nossa conversa, se poderia ou não pronunciar o nome capeta. É também neste momento que os outros colegas começam a participar da conversa.

Bernardo C.: *Agora eu vou fazer da Estelar. A Estelar, bem, ela veio de lá longe, de um planeta.*

Luiz Miguel: *Saturno, aquele planeta vermelho.*

Bernardo C.: *Não, foi outro.*

Luiz Miguel: *Urano.*

H: *Vermelho... pode ser Marte?*

Bernardo L.: *É, é Urano.*

H: *É Urano?*

Bernardo C.: *É Urano¹⁶⁸. E ela, tem uma irmã que se chama Estrela Negra, ela é do mal. É do mal mesmo. Mas a Estelar, ela gosta de coisas fofas e ela quer salvar gente. Bom, vamos para o Mutano.*

H: *Vamos, eu estou doida para saber!*

¹⁶⁷ Antes desta entrevista, em áudio, gravei um curto trechinho em vídeo, no qual ele mostrou o desenho e apontou cada um dos personagens. Nesta hora ele explica: “A Ravena não deu para fazer. Pô, podia fazer a Ravena antes da Estelar porque a Ravena era... é só pintar a cara dela toda de branco, fazer olhos na cara preta e pintar a capa da Ravena.”

¹⁶⁸ De acordo com a história, Estelar veio do planeta fictício Tamaran.

Bernardo C.: *O Mutano é o que mais sofre no desenho, ele... Teve um episódio que eles foram passear de carro, aí eles tavam brincando de ver a mosca, aí a Estelar só tava vendo muuuuuitas moscas, aí ela tava batendo no Mutano.*

Luiz Miguel: *E também tem um episódio que o Mutano fica em cinco que aí o Mutano na vida real ele... ele é o escudo humano.*

Bernardo C.: *E o Mutano, teve um episódio que a Ravena soltou a mão de [abaixa a voz] de capeta dela...*

H: *Hum...*

Bernardo C.: *E arrancou o coração do Mutano e aí colocou de volta.*

Luiz Miguel: *E o Ciborgue morre e ela pega com a mão ... de capeta e [bunf] bota no corpo e ele vive de novo, igual Robin no episódio que ele tinha uma cena que botou um tubarão e matou ele aí a Ravena tirou ele e antes do espírito chegar no céu ela pegou e botou no corpo do Robin de novo.*

Bernardo L.: *A Ravena é muito salvadora.*

H: *Me diz uma coisa, Bernardo, por que você gosta mais dele, do Mutano?*

Bernardo C.: *Por causa que ele vira animais, ele vira um tiranossauro Rex!*

Bernardo L.: *E também pode virar um rinoceronte, qualquer coisa.*

Luiz Miguel: *Ele vira um pterodátilo.*

Bernardo C.: *Menos, menos humanos. Ele não consegue virar humanos. Ele consegue virar animais.*

Aqui a valorização do poder de transformar-se fica bem clara ao falarem do Mutano e ao elegerem-no como o personagem preferido. A fala sobre a Ravena inicialmente expressa a preocupação em pronunciar o nome, que é algo não recomendado ou proibido em diversas religiões, restrição que é verbalmente expressa por Kelvin em outra situação, sobre a qual falaremos adiante. Uma vez que se quebra esta barreira, eles voltam a falar da Ravena e de seus poderes, especialmente seu poder de devolver a vida (pegar o coração e colocar de volta, pegar o espírito e devolver ao corpo).

Depois desta conversa, este mesmo grupo falou de *O Incrível Mundo de Gumball* e depois de contarem a história de Darwin, quando estávamos encerrando, Bernardo L. acrescenta uma informação:

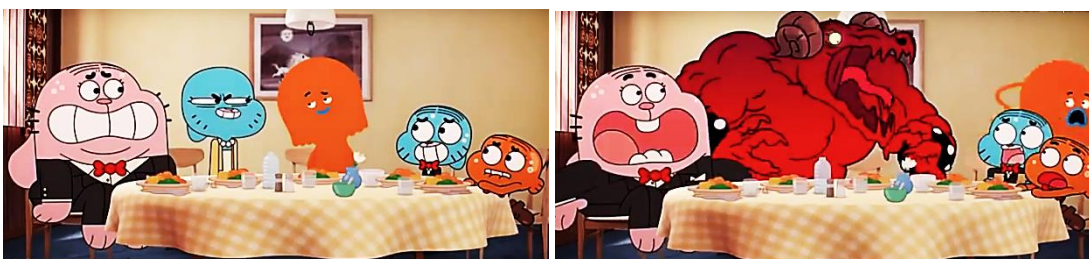
Bernardo L.: *Sabia que a mãe do Gumball é um demônio também?*

Luiz Miguel: *É porque o cara tava mexendo em jogo e a língua dela virava um dente, que outra língua dela virava um dente, aí o cara ficava com medo, aí fazia o negócio d'água porque o rato que namorou o coisa aí, aí ela podia pegar a casa da família mas eles não queriam, aí ele foi mais rápido, aí o Gumball, aí a mãe do Gumball mandou ele fazer alguma coisa, aí o Gumball só deu uma empurradinha, aí a moça, aí ele não fez nada, aí ela, aí ele nem se mexeu.*

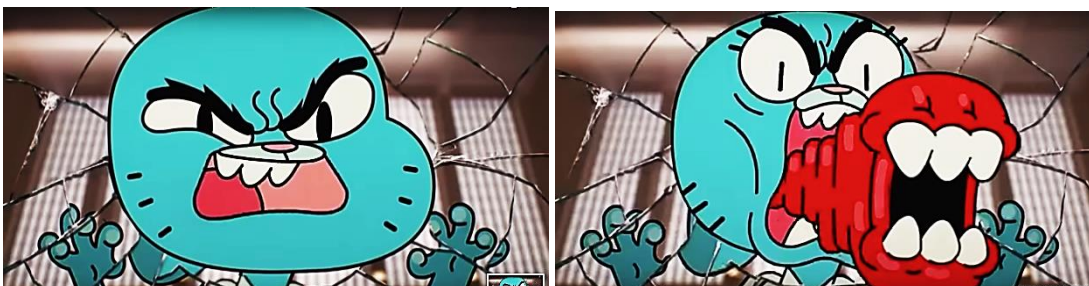
Bernardo C.: *Eu não vi esse episódio*

Bernardo L.: Eu vi

Acho que Bernardo L. e Luiz Miguel estão falando de dois episódios diferentes. No episódio “O Ovo”, Nicole se enfurece quando uma outra mãe deprecia sua família. Ela então se transforma em um demônio.



Já no episódio “A Assinatura”, que parece-me ser o que Luiz Miguel cita, um rato quer se casar com a avó de Gumball. No processo, o pai de Gumball é enganado e assina um documento renunciando a sua casa. A família está no cartório tentando resolver a situação e enfrenta uma enorme burocracia. Em um certo momento Nicole explode.



As cenas mencionadas pelos meninos provavelmente vieram à tona porque a menção ao demônio já havia sido feita ao falarem da Ravena e o assunto aparentemente despertava a curiosidade deles, mas também novamente apontam para o interesse e o fascínio pelas cenas de transformação.

Aproximadamente um mês depois, quando estávamos desenvolvendo outra atividade, Luiz Miguel, um dos participantes desta roda de conversa, fez um desenho de *Os Jovens Titãs em Ação*.



H.: Então me conta Luiz, que desenho é esse?

Luiz Miguel: É... dos Jovens Titãs.

H.: Dos Jovens Titãs? Mas lembra que eu falei assim para desenhar você num sonho, numa aventura ou você com uma coisa que você gostasse de fazer ou você no futuro... Você chegou a se colocar nesse desenho aqui? Tem você aí?

Luiz Miguel: Não.

H.: Não? Então... tudo bem, me explica mesmo assim. Esses são os Jovens Titãs, né? Quem que é quem?

Luiz Miguel: Esse é o Robin, Mutano, um cientista maluco e esse é o Ciborgue, essa é a Ravena e a Estelar.

H.: De quem que você mais gosta nos Jovens Titãs?

Luiz Miguel: É... o Mutano.

H.: Por quê?

Luiz Miguel: Porque ele pode se transformar em tudo o que ele quiser, menos pessoas.

H.: E ele é inteligente?

Luiz Miguel: Não, ele é burro.

H.: É?

Luiz Miguel: Ele só gosta de jogar videogame e comer e ver televisão e fazer besteira e contar piada que não é engraçada

H.: É mesmo? Mas e... se você fosse desenhar você, como que você ia desenhar?

Luiz Miguel: Eu ia desenhar igualzinho a ele e eu ia ser cor de... cor azul e não verde.

H.: É? E... por que que você gosta do Jovens Titãs?

Luiz Miguel: Porque é legal, eles batalham que nem dá para ver, aí a gente pensa que eles tão no espaço, mas eles tão na Terra, aí depois eles vão para o espaço.

H.: Mas como assim "que nem dá para a gente ver"?

Luiz Miguel: Não dá para ver porque eles são muito rápidos.

H.: É? E como são as histórias, o que que acontece nos Jovens Titãs?

Luiz Miguel: *Tem duas/várias coisas: elefantes que tenta destruir o mundo até esse [negócio?] aqui que eu esqueci o nome, um cientista maluco e aquele moço que tem uma máscara laranja e o metano verde, que é o pai do Mutano, mas Mutano não sabe.*

H.: *Mas ele é do mal?*

Luiz Miguel: *É, ele criou o Mutano para ser do mal.*

H.: *Mas o Mutano é do mal ou do bem?*

Luiz Miguel: *Do bem. Ele não sabe que o pai dele é do mal.*

Não encontrei nenhuma referência ao personagem “Metano Verde”, tampouco à presença do pai do Mutano no programa ou à que seu pai seja mau. Aparentemente, esta referência ao pai mau e filho bom remete à conversa anterior, quando eles contaram do pai diabólico de Ravena. Também a decisão de desenhar *Os Jovens Titãs* e os comentários parecem estar relacionados à conversa anterior. Talvez ele quisesse revisitar a conversa, talvez quisesse apresentar-se como também conhecedor do programa ou demonstrar que sabia desenhá-lo. Aqui Luiz Miguel menciona as lutas, dado que não tinha aparecido na conversa anterior.

Neste capítulo, com o foco nas falas e desenhos das crianças, apontamos três temas que, na nossa leitura, se destacam, seja na escolha dos programas ou nas cenas e características descritas por elas. Não é simples explicar por que se gosta de determinado conteúdo ou personagem. Porque sim, porque é bom, porque é legal. As respostas à pergunta colocada de forma objetiva não esclarecem muito. Ainda assim, vale olhar quem são os personagens com os quais as crianças estão dialogando, demonstrando interesse, desenvolvendo relações de afeto.

Entre os personagens trazidos pelas crianças, se destacam as princesas (sobretudo nos desenhos das meninas) e os super-heróis (sobretudo nos desenhos dos meninos). Mas, claramente, o que é ser princesa e o que é ser super-herói está mudando. As princesas podem ser desajeitadas e cômicas, aventureiras, não se interessar por romance nem mesmo por ser princesa. Entre os super-heróis, há cada vez mais super-heroínas (Ladybug, Ravena e Estelar) e até uma heroína princesa (Moana). Os super-heróis são cada vez menos invencíveis e mais cômicos, podem até ser “o mais burro do desenho” e aquele que “só gosta de jogar videogame e comer e ver televisão e fazer besteira e contar piada que não é engraçada”.

Aliás, o humor é um destaque importante a ser feito entre os conteúdos citados. É uma forte característica das séries *Jovens Titãs em Ação*, *O Incrível Mundo de Gumball*, *Enrolados Outra Vez*, do youtuber Luccas Neto e, ainda, de *Bob Esponja*, *Vovó...Zona* e *Minions* (respectivamente, imagens 55, 56 e 57, nos Apêndices), conteúdos desenhados, mas que não foram discutidos com as crianças.

Entre os programas que apresentam lutas e batalhas, as crianças destacaram mais os poderes e as transformações que as lutas em si. Além disso, as cenas de transformações e o poder de transformar-se foram, muitas vezes, apontados pelas crianças como motivo para gostarem de um personagem ou conteúdo. O que, na nossa opinião, aponta para a permanência da importância da fantasia e da magia nas narrativas, em termos de texto e estética.

A temática da relação entre irmãos é a tônica de dois conteúdos, mas a referência a eles esteve presente em muitas conversas. Por um lado, este não é um traço que costuma aparecer entre os destaques, por outro, sua presença não surpreende. A busca (e encontro) de referências para elaborar e lidar com esta relação tão complexa e fundamental parece-nos natural e bastante positiva. A relação fraternal envolve amor e ódio, partilha, competição e cumplicidade e é, portanto, desafiadora e importante no desenvolvimento e na socialização de qualquer indivíduo. Além disso, a presença dos irmãos e irmãs no cotidiano das crianças é, frequentemente, muito maior que a dos pais.

8. IDENTIDADE E PERTENCIMENTO: AS FALAS A PARTIR DOS PROGRAMAS

De acordo com David Buckingham, “a fala das crianças sobre seus personagens favoritos é um ato social no qual as crianças apresentam a si mesmas para os outros. Suas falas consistem em autoafirmações feitas em um contexto social específico.”¹⁶⁹ (BUCKINGHAM¹⁷⁰, 1993, *apud* GÖTZ, 2014, p. 26)

Os programas têm um valor simbólico na cultura na qual as crianças estão inseridas, seja em um nível macro, na sociedade como um todo, seja em um nível micro, naquela turma, e mesmo nos subgrupos daquela turma. Por um lado, gostar de um mesmo programa (ou dos mesmos programas) pode criar grupos de afinidade, por outro lado, pertencer a um determinado grupo pode exigir conhecer e gostar de determinados programas. Assim, gostar ou não, conhecer ou não, conhecer muito ou pouco determinado programa, tem um significado dentro do grupo.

Nesta pesquisa, consideramos que as afirmações identitárias estão presentes desde a escolha do que desenhar, que aspectos, personagens ou cenas destacar no desenho e nas falas sobre os desenhos. No entanto, em alguns casos, o uso dos programas para afirmações identitárias se torna mais flagrante. Agrupamos neste capítulo algumas falas que surgiram a partir dos programas, que dialogam menos com o programa em si e mais com este seu valor simbólico. É o que poderíamos chamar de um uso social dos programas, isto é, se associar ou não a determinado programa como uma forma de declarar sua identidade ao grupo.

8.1. *A gente não é menino, criatura!*

Em uma conversa com um grupo misto de meninas e meninos, após alguns meninos apresentarem seus desenhos de Goku, pergunto às meninas se elas conheciam o personagem, se já tinham assistido o programa, elas dizem que não. Eu insisto.

H: *Vocês nunca viram Goku não?*

Meninas: *Não...Nunca...*

H: *Nenhuma vez? Vocês sabem quem é?*

¹⁶⁹ Tradução livre de: “Children talking about favourite characters is a social act in which children present themselves to others. Their talk consists of self-statements made in particular social context.”

¹⁷⁰ BUCKINGHAM, David. *Children talking television: The making of television literacy*. Londres: Falmer Press, 1993.

*Laura: A gente não é menino, a gente não sabe não. A gente não é menino, criatura!
[em tom crescente de altura de voz e dramaticidade]*

É claro que a Laura sabia que eu sabia que ela é menina. O que ela afirma, e acha que eu deveria saber, é que Dragon Ball é um programa “de menino” e que ela, sendo menina, obviamente não gostava nem conhecia Goku. A fala performática de Laura tem a ver com o contexto - a minha presença e a de outros meninos e meninas - e com a identidade que ela quer construir naquele determinado grupo. Neste sentido, não gostar de Dragon Ball é um ato social, uma afirmação de pertencimento a um determinado grupo (neste caso, o das meninas).

Adriana Fernandes (2003), em sua dissertação, realizou uma pesquisa com crianças de faixa etária próxima das de nossa pesquisa¹⁷¹ e também observou esta dinâmica de uso dos programas para afirmação da identidade de gênero. De acordo com a pesquisadora, “o modo como entendiam ou expressavam sua opinião sobre os desenhos estava muito mais ligado à identidade masculina e feminina construída por esse grupo do que ao conteúdo do desenho que era objeto de nossa discussão.” (p. 94) Ela relata um diálogo em que as crianças contrapõem *Dragon Ball* e *Sakura*¹⁷².

ISABELLA: A Sakura é divertida e Dragon Ball é enjoado. Nenhuma menina aqui gosta de Dragon Ball. O enjoado é a luta que eu detesto.

ALAN CASÉ: A diferença da Sakura para o Dragon Ball é que a Sakura é coisa de menina, muito sem graça e o Dragon Ball tem graça, é legal... A Sakura fica com aquela varinhazinha tacando nos monstros... (FERNANDES, 2003, p. 94)

Em outro momento, as crianças da pesquisa de Fernandes contrapõem *Dragon Ball* e *As Meninas Superpoderosas*¹⁷³:

PEDRO: A luta das meninas superpoderosas é mais devagar e no Dragon Ball é mais rápido e no Dragon Ball também tem mais luta!!

ISABELA: Eu não vejo Dragon Ball, mas eu sei que a luta delas não é devagar...

GABRIELA: É... As meninas lutam com monstros e o Dragon Ball com homens, as meninas não lutam com pessoas!!

RAFAEL: Éh..., mas as meninas dão três socos e pronto, acabou. No Dragon Ball não. Eles lutam, caem no chão e continuam lutando. É melhor! (FERNANDES, 2003, p. 95)

¹⁷¹ A pesquisa de Fernandes foi com alunos do 3º ano do fundamental (9 -10 anos), a nossa foi com crianças no fim do 1º e início do 2º ano (7 - 8 anos).

¹⁷² Sakura é a protagonista de *Cardcaptor Sakura* (CCS), série de mangá posteriormente adaptada para anime pelo estúdio japonês Madhouse. O anime foi exibido no Brasil pelo *Cartoon* e pela Globo (2001).

¹⁷³ Série de animação americana lançada em 1998, produzida inicialmente por Hanna-Barbera (1998-2002) e depois pelo *Cartoon*. Exibida regularmente no *Cartoon* desde o lançamento até 2016, quando deu lugar ao *reboot* da série.

Fernandes observa que “a resposta de um grupo era, ao mesmo tempo, reforço da identidade desse grupo e provocação do grupo do sexo oposto.” (p. 94-5). Percebe-se, nos diálogos, uma dinâmica de “times”: o time das meninas e o time dos meninos, o nosso é bom e o deles não (divertido x enjoado, sem graça x legal).

Apesar de não ter observado este tipo de provocação nem de “duelo” entre programas, uma fala de Luiz Miguel vai em um sentido semelhante às relatadas por Fernandes, de depreciar os desenhos “de menina”.

H.: E que mais, Luiz Miguel? O que que você gosta de fazer?

Luiz Miguel: Eu gosto de ver televisão, estudar e desenhar.

H.: E o que que você gosta de ver na televisão?

Luiz Miguel: Desenho que passa.

H.: Qualquer um?

Luiz Miguel: É.

H.: E quantos anos você tem?

Luiz Miguel: 9 anos. Eu acho que é 9 anos¹⁷⁴, né? Não sei muito bem. Mas... não gosto de desenho de menina porque é um pouco feminina.

H.: Qual a diferença de desenho feminino e desenho masculino?

Luiz Miguel: Porque elas batem sem... elas não têm mão e batem sem motivo. E os meninos têm motivo para bater, porque são criminosos.

H.: É mesmo?? Mesmo os meninos novos, assim que nem você, são criminosos? Mesmo os meninos novos são criminosos?¹⁷⁵

Luiz Miguel: No desenho são.

H.: Ah, no desenho. Você não gosta das meninas do desenho.

Luiz Miguel: Não, é muito feminina e muito chatinha.

Assim como as crianças da pesquisa de Fernandes, a explicação da diferença entre programas de menina e de menino passa pelas lutas. Mas, para ele, além das meninas lutarem mal (“elas não têm mão”), suas lutas não têm motivo (ou legitimidade). Já as lutas dos desenhos de menino são justificadas, ou legítimas, pois eles lutam contra criminosos.

Como falamos no capítulo cinco, esta divisão por gênero é frequente nesta faixa etária. No entanto,

... a identificação com o gênero não aparece como coerente e fixa, sendo, pelo contrário, extremamente instável. [...] Na prática, isso implica considerar, em vez de uma ideia de fixidez e coerência, as tensões e as diferenças presentes no interior das próprias concepções sobre o masculino e o feminino, que se dão através de um

¹⁷⁴ Luiz Miguel é mais velho que as outras crianças do grupo.

¹⁷⁵ Eu fiquei um pouco confusa (e assustada) ao ouvi-lo dizer que os meninos são criminosos, o que me levou a uma incompreensão inicial da sua explicação.

contínuo processo de afirmação e interação social. (ODININO, 2009, p.58)

Depois da declaração de Laura, perguntei ao grupo se conheciam alguma menina que gostasse de *Dragon Ball* e os meninos contaram que suas irmãs (ou primas) gostavam e até pediam para assistir ao programa.

Na mesma época em que eu estava realizando a pesquisa na escola, dei um curso na graduação em Cinema e Audiovisual da UFF (como estágio docência) e descobri que muitas alunas conheciam e gostavam de *Dragon Ball*. Para aquela geração, naquele momento da vida (com cerca de 20 anos), gostar de *Dragon Ball* era *cool*. Isto é, o valor simbólico de um programa pode ser diferente de acordo com o contexto, mas, ainda assim, neste caso pelo menos, participar de afirmações identitárias e de pertencimento.

8.2. *É de bebê!*

Outro uso muito frequente de conteúdos audiovisuais é na afirmação etária. Isso aconteceu na entrevista com Cauã sobre seu desenho de *Ben 10*.

H: E você gosta do Ben 10?

Cauã: Humhum. Meu primo também, o Matheus.

H: É? E você assiste o Ben 10?

Cauã: Humhum.

H: Por que você gosta dele?

Cauã: Porque ele é muito legal, porque aquele do desenho, do Peppa Pig, é muito chato.

H: É, né?

Kelvin: É de bebê.

O valor simbólico do programa se sobressai nas respostas de Cauã. Gostar de *Ben 10* se opõe a gostar de *Peppa Pig*, que é “de bebê”, como explica Kelvin. É um gostar compartilhado com o primo, que tem mais ou menos a mesma idade e mora perto. Ele, em parceria com o primo, pertence ao grupo de meninos grandes. O que implica em uma reivindicação de status social.

[...] as diferenças de idade, e os significados a elas ligados, são um dos principais campos onde as relações de poder são encenadas, não apenas entre adultos e crianças, mas também entre as próprias crianças. As crianças rotineiramente mostram a outras crianças ‘qual é o seu lugar’, rindo delas ou acusando-as de terem gostos ou comportamentos ‘de bebê; e é comum que se esforcem para distanciarem-se dessas acusações. (BUCKINGHAM, 2006, p. 14-15)

Esse mesmo uso de programas para mostrar que não se é mais bebê apareceu na pesquisa de Nery (2019).

Gabriel: Eu não gosto dos desenhos do Discovery Kids.

Lulu: É eles são chatos igual Peppa Pig, pula na lama e aí todo desenho chora... aí pega a bola e o outro vai brincar e aí chora....

Manoel: E o Mickey... eu tenho raiva dele... ele fica falando umas coisas que a gente já sabe...

Larissa: A Dra Brinquedo é muito criancinha, é muita brincadeira, porque toda hora ela brinca achando que é doutora. Ela faz magia, ressuscita sei lá quem morreu, porque eu sei que isso é mentira. Eu odeio também porque ela fala toda hora... Espera aí que eu já vou... tem um peixinho lá que foi engolido pela baleia e a doutora foi lá e fingiu que era tubarão... Que borracha!!! (NERY, 2019, p.185)

8.3. *Eu fico com medo, mas meu coração é forte, é de homem, é bom*

Uma dinâmica interessante de uso de programas para se colocar diante do grupo (e de mim talvez) aconteceu na gravação das apresentações no grupo formado por Bernardo C., Mauro e David. O primeiro a se apresentar foi Bernardo C. e, no final de sua apresentação, ele fala de um jogo de terror. O assunto repercute na apresentação de seus colegas.

H.: *Mais alguma coisa que você queira contar para a gente?*

Bernardo C.: *Eu adoooooro muito, mas muito, um jogo de terror [altera a voz para falar terror]*

H.: *Uuuu... que jogo é esse?*

Bernardo C.: *Five Nights at Freddy's*¹⁷⁶.

H.: *Mais alguma coisa que você queira contar para a gente?*

Bernardo C.: *É que, sabe por que eu gosto do jogo? Porque você tem que ficar cinco noites tentando se sobreviver. Você tem que ficar cinco noites com portas fechadas para os animatronics não te pegar. Sabe o que é animatronic? É robô misturado com animais.*

H.: *Mas eles são bons, são maus, são assustadores?*

Bernardo C.: *É que um homem safado matou as crianças. Aí um que morreu antes não queria que as crianças morressem. Aí ele colocou elas no corpo do coiso.*

¹⁷⁶ *Five Nights at Freddy's* é um jogo eletrônico de terror independente criado por Scott Cawthon. O jogador age como vigia noturno em uma pizzaria e precisa sobreviver por cinco noites, defendendo-se do ataque dos animatrônicos, robôs em forma de animais. Supostamente, dentro de cada um dos animatrônicos está o espírito de uma das cinco crianças que foram assassinadas na pizzaria. [<https://www.techtudo.com.br/review/five-nights-at-freddys.html>]

No convívio e nas conversas com as crianças fica claro que os jogos eletrônicos fazem parte de seus cotidianos e interesses. Eles participam de sua cultura lúdica ao lado de outras referências audiovisuais mais tradicionais, como obras cinematográficas e televisivas. Aqui, Mauro (que grava sua apresentação logo depois de Bernardo C.) dialoga com o assunto do jogo de terror, mas falando de “filme assustador”.

***Mauro:** Meu nome é Mauro e eu adoro ver filmes, mas sempre quando eu vejo filme assustador, eu fico com medo, mas meu coração é forte, é de homem, é bom, também eu gosto de ajudar umas meninas, mas também eu gosto de um monte de jogos, jogar também meus joguinhos com minha irmã. Eu jogo meu X-Box, eu jogo até com minha irmãzinha pequenininha. Aí, no outro dia quando a gente foi passear, [incompreensível] disse assim “Mauro, você quer brincar com a Manu?” Eu disse: “Quero” Aí a Manu foi no fundo. Aí a Manu disse assim “Mauro, me ajuda aqui Mauro, me ajuda” Aí eu fui lá, mergulhei, ajudei ela. Se eu não tivesse perto dela, aí ela ia se afogar. Eu não fiz isso, eu fui lá ajudar ela. Sempre a gente tem que ajudar um amigo quando ele está por perto.*

Na apresentação de Mauro, ele vai direto do nome para um posicionamento diante da fala de Bernardo, quase que se justificando por ter medo. Ele contrapõe o medo que sente ao ver um “filme assustador” à força e à bondade de seu coração e ao ser um coração “de homem” (revelando um pouco da imagem que tem do que é ser masculino e do que é ser adulto). Ele segue se apresentando como alguém que ajuda a irmã mais nova e os amigos, construindo uma imagem bastante positiva de si.

Em seguida é a vez de David se apresentar. Também aqui se apresentar significa se posicionar diante da fala dos colegas. Ele retoma o assunto “filme assustador”, mas vai na direção oposta de Mauro. Evoca dois personagens ícones do terror, Chucky¹⁷⁷ e Annabelle¹⁷⁸, para comunicar que ele gosta (e conhece) filmes assustadores e que não tem medo.

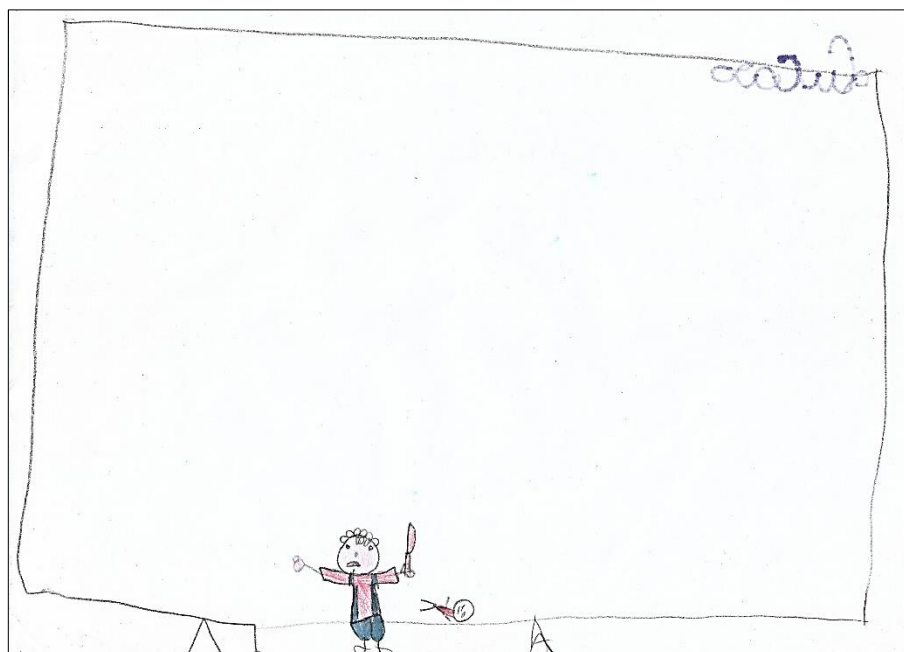
***David:** Oi, meu nome é David. Eu gosto de ver filme assustador, mas eu não fico com medo. Mas o nome do filme, o nome dela é Annabelle, eu não tenho medo. Ela é sapeca, criança abusada, que fala... que falam mal dela. Também quando ela fica pendurada, a moça pensa que o nome dela é... a moça, quando a Annabelle saiu do quarto, pulou em cima da moça, a moça caiu e morreu, aí quando os..., quando o médico apareceu, levou ela no hospital. Aí o coração dela tava melhorando, quando ela abriu, ela ainda*

¹⁷⁷ Chucky é um boneco “possuído” por um assassino que protagoniza uma série de filmes de terror (Universo Child’s Play), criados por Don Mancini. O sétimo filme da série, *O Culto de Chucky* (Cult of Chucky) foi lançado em 2017, apenas em DVD (para maiores de 16 anos).

¹⁷⁸ Annabelle é também uma boneca “possuída”, ela faz parte do “Universo Invocação do Mal” (*The Conjuring Universe*). O quarto filme da série, *Annabelle 2: A Criação do Mal* foi lançado em 2017 (para maiores de 14 anos).

tava viva. Mas, depois, quando eu vi o filme do Chucky, um menino arrancou o olho da menina. A menina ficou sem olho.

O Chucky apareceu também no desenho de personagem/obra favorita de Lucas.



Lucas: *Eu desenhei o Chucky e...*

H: *Quem é o Chucky?*

Lucas: *Chucky é um bonequinho que a mulher encomendou ele só que ele, ela fica no quarto que ela dorme e deixa ele lá numa cadeira, só que nessa cadeira, ele fica sentado, aí, toda vez quando ela dorme, ele sai da cadeira e apronta uma coisa. Ele vai tipo no banheiro, fica fazendo uma porção de coisas, desenha umas coisas com sangue... Aí no final do filme, ele mata ela.*

H: *Que isso!?! Ele é do mal?*

Lucas: *É, o Chucky é. Ele não é muito certo da cabeça não.*

H: *Por que que ele mata ela?*

Lucas: *Porque ele é tipo um boneco amaldiçoado.*

H: *Por que você gosta deste filme? Você não sente medo não?*

Lucas: *Não... muito não.*

H: *E por que que você gosta?*

Lucas: *Porque eu gosto de filme de terror.*

H: *É?*

Lucas: *Mas eu não tenho muito medo não.*

Nestas falas, a afirmação da identidade não passa tanto pela questão do pertencimento a um grupo. As obras/personagens são usadas para a construção de uma imagem positiva de si

diante do grupo. No caso de David, e talvez também de Lucas e Bernardo, se apresentar como corajoso e, no caso de Mauro, como bondoso e colaborativo. Anna Clara também faz um uso interessante de uma personagem para a construção de uma imagem positiva de si diante do grupo.

O grupo estava reunido para falar dos personagens que desenharam, mas Anna Clara não tinha feito o desenho anteriormente. Pergunto a ela que personagem teria desenhado e ela diz que a Minnie. Mais adiante pergunto se ela se achava parecida com a personagem.

H: *Me diz uma coisa, você acha que você é parecida com ela?*

Anna Clara: *Mais ou menos.*

H: *O que você tem de parecido com ela?*

Anna Clara: *A minha rotina é quase igual a dela.*

H: *É?*

Anna Clara: *Porque a rotina dela é feliz, a minha também é, a rotina dela... ela ajuda as pessoas, eu também ajudo, é muito legal porque ajudar as pessoas... ela ajuda o namorado dela, eu ajudo meu pai, só que é diferente, é meu pai e é o namorado dela. Ela ajuda os amigos dela, eu também ajudo, é quase tudo igual, a nossa rotina, o nosso dia a dia, a nossa vida, quase tudo igual.*

8.4. Mas namorar não pode não!

Outro grupo em que aconteceram falas a partir dos programas que se relacionam com questões identitárias era composto apenas por meninas. Como falamos anteriormente, Izabella, em seu desenho de personagem/obra favoritos, fez uma composição que incluía as duas novelas que estavam sendo exibidas pelo SBT no período da noite, *Carinha de Anjo* (inédita) e *Chiquititas*¹⁷⁹ (reprise), e Baby Alive, uma boneca que estava na moda e com forte campanha publicitária na época.

Izabella: *Olha só, eu fiz uma Baby Alive, escrevi Baby Alive. Aí eu fiz a Carinha de Anjo e eu fiz Chiquititas. Só uma porque tem muitas.*

H: *E qual Chiquititas que você fez?*

Izabella: *Eu fiz a Mili.*

H: *Como é que é a Mili?*

Izabella: *A Mili, ela é tipo, ela é mais velha, de todos do orfanato*¹⁸⁰, *né?*

¹⁷⁹ Adaptação brasileira por Íris Abravanel e Cris Morena da obra de mesmo nome produzida na Argentina (Telefe).

¹⁸⁰ A história de *Chiquititas* é ambientada no “Orfanato Raio de Luz”. A novela se passa quando Mili está com treze anos, é a mais velha do orfanato e é amada e respeitada por todos, que a veem como uma irmã mais velha.

meninas: É.

Izabella: Aí, ela é mais velha, aí ela faz um monte de coisa.

Menina: Ela tem aquele menino que gosta dela.

H: Por que você gosta da Mili, Izabella?

Izabella: Ah, porque ela é bonita.

Menina: Bonita, elegante, várias coisas, né?

H: E você quer ficar mais velha?

Izabella: Quero.

Thainá: Eu também quero, tia, tô muito animada. Porque quero fazer 15, 16, 17 para botar aparelho.

Izabella: Quando eu fizer 8 anos, aí eu vou... aí eu vou fazer qualquer coisa.

H: Qualquer coisa? Com 8 anos já pode fazer qualquer coisa?

Várias ao mesmo tempo: Não. Algumas não. Mas namorar não pode não!

Menina¹⁸¹: Eu já namorei.

H: Ah???

Menina: Ela já namorou, tia, é verdade. Um menino daqui da escola.

Menina: Mas eu me separei dele porque... não sei.

Menina: Ela queria namorar com []

Menina: Deeeeus me livre!

Menina: Ah, ele é da nossa sala. Aquele que desceu a escada correndo.

Menina: Aqui tem câmara?¹⁸²

[ficam discutindo se tem ou não tem]

Adulta que estava em outro canto da sala: Não tem, é a única sala que não tem.

Menina: Graaaças a Deus!

O assunto namoro/interesses amorosos começa a aparecer quando comentam que a Mili “tem aquele menino que gosta dela”. Namorar é a primeira coisa que dizem que não se pode fazer com oito anos, afirmação que é imediatamente relativizada quando uma das meninas revela que já namorou. Claramente, o tema despertava a curiosidade delas. Estar interessada ou ser alvo de interesse de algum menino foram assuntos que apareceram, entre cochichos das meninas, também em outros momentos.

Uma menina [Cochichando perto do ouvido da colega]: ... me disse que queria namorar com você, tá?

Outra menina [meio constrangida, meio sorrindo]: Tá amarrado!

Uma menina: Tá amarrado, é? Você gosta dele!

¹⁸¹ Neste caso específico, intencionalmente, omiti o nome da criança.

¹⁸² Quase todos os ambientes da escola têm uma câmara de segurança.

Certamente, falar de namoro é, tal como afirmar que não gosta de *Peppa Pig*, uma forma de dizer “não sou mais bebê”. Contudo, é um pouco mais que isso, pelo menos em dois aspectos. Primeiramente, falar de namoro e de interesses amorosos vai contra a expectativa de ingenuidade que se tem das crianças. Mais ainda, dizer “não pode, mas eu já namorei” coloca em cena um elemento transgressor - eu sei que não pode, mas mesmo assim eu fiz.

A identidade que as meninas começam a construir aqui tem um pouco de ousadia, já não é a de “bom moço” ou de “boa moça”, pautada pela expectativa dos adultos e as qualidades valorizadas por eles – bondade, generosidade, colaboratividade, coragem. A preocupação com a câmara¹⁸³ é um indicativo de que elas sabiam que aquela conversa era um pouco “transgressora”.

Algum tempo depois, no final da conversa sobre seu desenho, Izabella revela outra personagem que, não tão oficialmente, fazia parte da cultura lúdica delas.

H: Tem mais alguma coisa importante? Porque agora está na vez da Isabelle.

Izabella: Olha só, eu gosto também da Bibi Perigosa.

Thainá: Eu amo tia, amo, eu adoro.

Izabella: Pera aí Thainá, deixa eu falar. Olha só, Bibi Perigosa, tia, é tipo uma novela que tem duas meninas. Tem uma que é a lourinha, que a lourinha briga com a outra, aí a outra, que é a pretinha. Aí elas duas ficam brigando porque... tem aquele Rubinho, porque elas têm ciúme da outra, tem Rubinho.

Thainá: Eu já vi, a loirinha e o Rubinho. O Rubinho... ela tava de macacão. Aí o Rubinho abriu o macacão dela. Aí viu o sutiã. Ele gosta mais da loirinha que da Bibi. A Bibi tem pavor dela.

H: A Bibi é qual? A loirinha ou...

Izabella: Não, a Bibi é a pretinha. A Bibi não gosta daquela loirinha. Aí como que ele tem ciúme de elas duas ficarem brigando toda hora. Aí ele fica com a lourinha.

H: Entendi. Mas qual que vocês gostam mais, a Bibi ou a outra, a lourinha?

Todas falam ao mesmo tempo: A Bibi. Eu gosto da lourinha porque ela é muito piriguete. A lourinha.

H: E ninguém gosta da Bibi?

Izabella: Não¹⁸⁴. Porque ela, tia, ela é ... secreta. Aí quando que alguém vai para cima dela, ela bate porque ela é muito perigosa, né, Thainá?

¹⁸³ Eu estava gravando apenas o áudio.

¹⁸⁴ Apesar de, neste momento, elas declararem que preferiam a lourinha, ao longo do tempo que estive na escola convivendo com elas, pude perceber que a personagem importante para elas era a Bibi. Elas inclusive voltaram a se referir a ela em outros momentos/contextos, sempre com muito carinho. Mesmo aqui, quando iniciam o assunto é da Bibi que elas falam (eu gosto, eu amo, eu adoro).

Bibi Perigosa foi a personagem interpretada pela atriz Juliana Paes na novela *A Força do Querer*¹⁸⁵. Inicialmente, Bibi era uma estudante universitária que namorava um bem-sucedido empresário. Depois rompe o namoro e se casa com Rubinho. Eles passam por dificuldades financeiras e Rubinho entra para o tráfico de drogas. Ele vai ganhando mais poder até ser o “dono do morro”. Bibi, que, por amor, havia se tornado parceira e cúmplice do marido, é então a “primeira-dama”. Rubinho arruma uma amante, Carine Furacão (a loirinha), Bibi fica furiosa e briga com ela.

Ao contrário das novelas que as meninas desenharam, que são direcionadas para o público infantil e tem classificação indicativa livre, *A Força do Querer* não tinha esta proposta e, inclusive, recebeu classificação indicativa para maiores de 12 anos. Acredito que elas tinham consciência que a novela não era (supostamente) adequada para elas, menos ainda a personagem, que era mulher de bandido. Tanto que não só não a desenharam como só me falaram de sua paixão pela Bibi depois de um tempo de conversa, quando já estavam se sentindo mais à vontade comigo e com a situação da conversa..

O fato de o núcleo Bibi/Rubinho ser ambientado em uma favela pode ter trazido alguma aproximação, reconhecimento, já que boa parte das meninas mora em uma favela. No entanto, acredito que, de forma não excludente, haja outros aspectos que contribuem para o encantamento com a personagem. Bibi Perigosa é uma personagem passional, forte, empoderada e sexy.

O namoro e, conseqüentemente, a feminilidade e a sexualidade, já estavam despertando a curiosidade das meninas como foi colocado acima na conversa sobre a Mili das Chiquititas. Quando falam da Bibi, uma das primeiras coisas que me contam é que o Rubinho abriu o macacão dela (não sei se da Bibi ou da loirinha) e viu o sutiã. Falam também do short curto da loirinha e dela ser “piriguete”. A Bibi é secreta [?] e muito perigosa. Percebe-se, na fala das meninas um misto de desaprovação e fascínio.

H: Deixa eu só perguntar uma coisa que você começou a me falar, que você falou que vocês sempre brincam de Bibi Perigosa. Como que brinca de Bibi Perigosa?

Izabella: Deixa eu falar! É assim, a gente inven... a gente brinca, eu e Thainá e Isabelle e Rayanne também.

Emily: Eu também.

Izabella: A gente brinca de, Emily gosta de ser Bibi Perigosa.

Thainá: Eu gosto de ser a loirinha.

Izabella: Thainá gosta de ser a loirinha.

Thainá: Ô tia, ela bota o short bem aqui.

¹⁸⁵ *A Força do Querer* é uma telenovela de Glória Perez produzida e exibida pela Rede Globo no horário de 21h. A novela foi ao ar entre abril e outubro de 2017. Havia encerrado, portanto, cerca de um mês antes da entrevista.

Izabella: *Aí a gente brinca de Bibi Perigosa. Aí a outra briga com a outra, mas é de brincadeira. A gente não briga de verdade não.*

Elas então brincam de Bibi Perigosa por um tempo. A brincadeira é uma espécie de luta, fingem que dão um tapa no rosto da outra, que puxam o cabelo, se empurram, se enrolam no chão. Brincar de Bibi Perigosa tinha algo de irreverente e divertido para as meninas.

Ter gravado esta brincadeira causou um certo incômodo na minha relação com a escola, como se este fosse um aspecto que não deveria ser mostrado, como se, de alguma forma, pudesse desmerecer as meninas. Provocou também reações confusas para as pessoas a quem apresentei este trecho da minha pesquisa, algo como – que modelo é esse que estamos oferecendo para as crianças? Ao contrário das outras brincadeiras e falas das crianças, que sempre provocavam sorrisos e olhares ternos, este trecho despertava expressões e comentários de preocupação ou mesmo de reprovação.

Acredito que esta preocupação/reprovação decorra, principalmente, de dois fatores que se somam e se conjugam. Um deles é a própria (brincadeira de) luta corporal, que não é bem-vista, especialmente para as meninas. O outro tem a ver com o que a personagem representa.

Guimarães (2016) e Farias (2015) pesquisaram as brincadeiras de luta das crianças. De acordo com Guimarães, nas interações com seus pares, as crianças, eventualmente, transgridem normas e valores da escola e do universo adulto em geral e sua concepção de criança comportada e cordial. “As brincadeiras de ‘lutinha’ se situaram nas frestas entre o proibido e o transgressor, apontando caminhos para novas experiências corporais na escola [...]” (WIGGERS *et al.*, 2019, p. 107)

As brincadeiras de luta que apresentam roteiros de conteúdos midiáticos podem dispor de movimentos que expõem um contato corporal entre os participantes ou não, já que o movimento teatralizado realizado individualmente é um ponto marcante dessas práticas. [...] a luta deixa de ser apenas uma prática de combate e passa a apresentar outras formas de experiências corporais, trazendo novos sentidos para o corpo que brinca, e, não obstante, à prática corporal circunscrita no processo. (FARIAS¹⁸⁶, 2015 *apud* WIGGERS *et al.*, 2019, p.109)

A brincadeira de Bibi Perigosa apresenta movimentos teatralizados da luta entre as personagens e assim proporciona experimentação e expressão corporal. Talvez aqui já se revele uma camada do incômodo que a brincadeira despertou. O corpo que (brinca de) luta se opõe à expectativa do corpo comportado. Há ainda a preocupação com uma possível associação das

¹⁸⁶ FARIAS M. “*Não é briga não... é só brincadeira de lutinha*”: cotidiano e práticas corporais infantis. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Brasília, UnB, 2015. p. 89.

brincadeiras de luta com a violência. O assunto é discutido nas pesquisas citadas, de Farias e Guimarães e é também tema do livro *Brincando de Matar Monstros* (2004), no qual Gerard Jones defende a importância da violência de faz-de-conta para as crianças.

No entanto, além da luta corporal, outras questões estão implicadas na brincadeira de Bibi. Uma delas é o fato de ser uma ação realizada por meninas. Apesar de menos frequente, as meninas também brincam de luta e as pesquisas de Farias (2014, p.104) e Munarim (2007, p. 160) relatam estes eventos. Também Jones (2004) observa que as meninas, quando lhes é dada esta abertura, gostam e se divertem tanto quanto os meninos nas brincadeiras de luta. E quando “não se sentem liberadas para brincar com a agressividade explícita, seu desejo de brincar com poder e conflito não desaparece, mas assume outras formas”. (p. 88)

Há, ainda, valores simbólicos referentes à cena e às personagens representadas na encenação. São duas mulheres bonitas, sensuais, poderosas, faveladas, vivendo na marginalidade e que brigam por um homem, que ainda por cima é bandido.

As reflexões que Raquel Salgado desenvolve sobre um grupo de meninas, participantes de sua pesquisa, que brincavam de imitar e dançar músicas de Kelly Key¹⁸⁷ e do grupo Rouge¹⁸⁸ podem ajudar a pensar sobre a brincadeira de Bibi Perigosa. Apesar de diferente da dança, a luta corporal, neste caso, pode ser vista como uma expressão corporal teatralizada.

As meninas, em suas incursões pela mídia, capturam textos que conjugam conquista, sedução, beleza e sensualidade com poder. Tomando esses textos como suas principais referências, as meninas, em sala de aula, assumem o “palco”, dublando, cantando, dançando e imitando Kelly Key e as cantoras do grupo Rouge, uma banda pop de grande sucesso da época. (SALGADO, 2012, p.129-30)

Considero, principalmente a partir dos comentários das meninas, que a personagem da Bibi Perigosa e inclusive a briga dela com a loirinha sejam também textos midiáticos que conjugam sensualidade com poder. Desde que assume seu posto na favela, Bibi torna-se poderosa, respeitada e temida. A mudança da personagem é marcada também pela mudança do

¹⁸⁷ Kelly Key é uma cantora pop brasileira. Raquel Salgado refere-se, no texto, à música *Baba Baby*, que foi um enorme sucesso na época de sua pesquisa (2002/2003), chegando a ocupar o posto de mais tocada nas rádios. A música é narrada por uma menina que foi desprezada por um homem mais velho que a desprezou por ser muito nova e agora volta super sexy e não o aceita mais. Para se vingar, ela deixa ele olhar e “babar”.

¹⁸⁸ O grupo Rouge era composto por cinco mulheres. Salgado refere-se à música *Assererrê* que, acredito, trata-se da música *Ragatanga*, enorme sucesso do grupo na época e que tem *assererrê* no refrão. É a versão em português da música *The Ketchup Song*, do grupo espanhol *Las Ketchup*. A coreografia da música (igual em todas as versões) se tornou uma febre mundial.

figurino, ela passa a usar roupas justas, decotadas, com cores vibrantes e muitos adornos dourados.¹⁸⁹

Mais do que uma simples imitação das danças ou reprodução das canções, o que há é um engajamento das meninas na cultura pop que abarca todas essas manifestações. Esse envolvimento implica a construção de uma cultura lúdica, tal como Brougère (1995, 1998)¹⁹⁰ a define, na medida em que as meninas retiram da vida social elementos simbólicos que vão compor as práticas sociais, os valores, as representações e as regras que ganham vida nos modos como transformam as danças e as canções de Kelly Key e do grupo Rouge em brincadeiras. (SALGADO, 2012, p.130)

De forma semelhante, as meninas de nossa pesquisa transformam a briga de Bibi Perigosa e Carine Furacão em brincadeira.

Jones (2004) discute um caso que conjuga sensualidade e poder. Tal como na pesquisa de Salgado, trata-se de uma cantora pop. Ele, inclusive, chama a atenção para o fato de a indústria da música pop ser um dos campos que mais veicula imagens de poder feminino. O autor relata a preocupação de uma mãe com o fato de sua filha ter se tornado uma fã ardorosa de Britney Spears. Ela e as amigas sabiam todas as letras das músicas e estavam sempre brincando de ser Britney Spears.

Ela [a mãe] não queria que sua filhinha aprendesse estereótipos sexuais com a mídia, não queria que se transformasse em uma criança sexualizada, não queria que crescesse achando que ser bonita e manipular os meninos era a única fonte de poder das meninas. (JONES, 2004, p.101)

O autor, que a princípio tinha uma visão semelhante à da mãe, decide conversar com outras meninas fãs da cantora e principalmente assistir a seus videoclipes. Ele conclui que “Spears *de fato* era apresentada como um objeto de beleza e sexualidade, suas músicas *de fato* eram a respeito de dominar os meninos, mas suas ações mais marcantes eram símbolo de poder físico.” (p. 102, grifo do autor)

A marca registrada da dança de Britney Spears era erguer o punho fechado e movimentar o antebraço em um movimento que cruzava o torso. Também jogava os braços para cima, pulava, batia o pé no chão, rodopiava e chutava – uma combinação de movimentos de dança, ginástica e luta que se encaixavam perfeitamente nas imagens de ação e poder que qualquer criança tem na cabeça. [...] E, sempre que Britney socava, chutava ou rebolava, seu mundo fictício respondia de forma marcante.

¹⁸⁹ https://www.purepeople.com.br/noticia/juliana-paes-bibi-em-a-forca-do-querer-adota-estilo-sexy-em-nova-fase-fotos-dos-looks_a192197/1; <https://gshow.globo.com/moda-e-beleza/noticia/a-forca-do-querer-inspire-se-nos-looks-de-bibi-perigosa-papel-de-juliana-paes.ghtml>

¹⁹⁰ O texto de Brougère a que a autora se refere como de 1995 é o que aparece em nossa bibliografia em edição de 2010. O de 1998 aparece em nossa bibliografia em edição no mesmo ano.

A música bombava, as dançarinas coadjuvantes voavam pelos ares, a câmera se aproximava, a multidão aplaudia. (JONES, 2004, p.102)

E complementa, “Ela era tão poderosa quanto um desenho animado em que a ação física dominava a realidade e transformava o formato do mundo, como *Power Rangers* e *Pokémon*.” (p.103) Para além da conjugação de sensualidade e poder, o autor destaca aqui a conjugação de ação e poder e a representação do poder físico veiculado nas coreografias e vídeos da cantora. Poder físico que aparece representado também na simulação de luta na brincadeira de Bibi Perigosa.

Através da Mili e principalmente da Bibi, as meninas dialogam, de forma lúdica e transgressora, com maturidade, sexualidade, feminilidade, marginalidade, moralidade, poder, conflito e, de certa forma, violência. Temas que fazem parte de sua vida cotidiana e das imagens a que tem acesso (como é o caso da novela), mas que afrontam a visão idealizada da criança como frágil e inocente. E do corpo educado e disciplinado.

Protestos às imagens da infância frágil e inocente também aparecem nas brincadeiras das crianças. Como uma arena de tensões entre as visões adultas, que, na maioria das vezes, sustentam a fragilidade e a inocência atribuídas à infância, e as respostas das crianças a essas visões, as brincadeiras tornam-se palco para a emergência de temas, como violência e sexualidade, ainda vistos pelos adultos como assuntos que devem estar apartados do mundo infantil. (SALGADO, 2005, p. 233)

Ainda que, como apontado no início, toda fala sobre personagens e conteúdos audiovisuais seja um ato social, as falas destacadas neste capítulo, evidenciam, na nossa opinião, de forma mais explícita, as apropriações e usos de conteúdos audiovisuais nas construções e afirmações identitárias. No próximo capítulo, apresentaremos algumas apropriações e usos na construção de brincadeiras e narrativas. A separação é apenas textual, na prática, muitas vezes, estes usos acontecem conjuntamente. O que fica claro, por exemplo, na brincadeira de Bibi Perigosa. As meninas usaram o conteúdo para estruturar uma brincadeira, na qual elas constroem uma identidade transgredindo padrões e expectativas das suas identidades de criança e de menina.

9. BRINCADEIRAS E NARRATIVAS

9.1. Brincar de...

Os conteúdos audiovisuais mantêm uma estreita relação com a cultura lúdica infantil. Os programas servem para brincar. E as crianças brincam de Bibi Perigosa, de *Dragon Ball*, de *Power Rangers*, de *Três Espiões Demais*, de *Carrossel*, de *Max Steel*, de Batman, de Homem Aranha e de milhares de outros personagens e universos ficcionais que estejam circulando em determinado espaço e tempo que as crianças estejam habitando.

E este fato suscita uma antiga, mas ainda muito presente, suposição que opõe as telas às brincadeiras, a imaginação aos conteúdos midiáticos, a brincadeira “pura” à brincadeira “contaminada”.

Enquanto a hipótese predominante na psicologia cognitiva do início dos anos 80 era a de que assistir televisão tomava o lugar da brincadeira imaginativa, pesquisas mais recentes mostraram, ao contrário, que o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira, sendo os heróis, heroínas e aventuras da tevê usados como matéria-prima da vida de fantasia das crianças (GIRARDELLO, 2005 a, p.4)

É fundamental, primeiramente, compreender que a brincadeira não surge do vazio. É da cultura na qual está inserida que a criança vai retirar a matéria prima para suas brincadeiras. Esta cultura é composta de tradições, comportamentos, objetos e representações diversas que circulam através de diferentes vias.

Ao brincar de comidinha, por exemplo, a criança segue uma estrutura lúdica que aprendeu com alguém mais velho, reproduz uma cena que vê e vivencia no seu cotidiano, interage com um roteiro sugerido nos brinquedos (miniaturas de panelas, xícaras ou legumes) e/ou dialoga com um episódio de *Masterchef*. Todas estas referências circulam na cultura na qual a criança está inserida e são estes dados culturais que ela manipula na brincadeira.

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe em um dado momento, mas com todo o seu peso histórico. A criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. (BROUGÈRE, 2010, p.82)

Ainda, conforme o autor, a brincadeira é “um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa.” (2010, p. 51)

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um ‘banco de imagens’ consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE 2010, P.41)

Além de serem parte da cultura na qual as crianças estão inseridas, os conteúdos midiáticos apresentam alguns aspectos que colaboram intensamente para sua participação na cultura lúdica infantil. A facilidade de se conjugar com estruturas lúdicas preexistentes é um destes aspectos.

Algumas estruturas lúdicas são transmitidas de geração em geração, como as brincadeiras de casinha, comidinha, escolinha, médico, carrinho, perseguição, luta etc. Estas estruturas são “preenchidas” pelas vivências do cotidiano da criança (por exemplo, na brincadeira de escolinha pode aparecer uma bronca que a professora deu em um colega no dia anterior) e pelo conteúdo de inúmeros produtos culturais (livros, brinquedos, filmes, programas de TV, jogos – eletrônicos ou não) que, muitas vezes, reproduzem estas ações e tradições, inserindo-as em contextos diferentes, ficcionais ou não, criando novos sentidos para elas.

Outro aspecto fundamental destes conteúdos midiáticos é serem (ou estarem vinculados a) narrativas.

Para compreender o mundo ao redor, interagimos, desde o nascimento, com os recursos narrativos armazenados por nossas comunidades de pertencimento – seus mitos, suas tipologias de compromisso, suas maneiras tradicionais de negociar e renegociar significados. (NERÝ, 2019, p.15)

As narrativas com as quais as crianças dialogam e constroem significados de mundo estão presentes não somente nas histórias literárias que leem ou escutam, nos mitos, nos quadros normativos de convivência social, nas imagens que circulam em seus meios, mas em todos os produtos e conteúdos culturais. Nesse sentido, atualmente, as narrativas midiáticas ganham centralidade devido a sua exponencial circularidade entre as crianças e os adultos. Materializadas em inúmeros formatos – filmes, séries de animação, novelas, jogos –, em diferentes plataformas digitais e integradas ao convívio social em muitas culturas. (NERÝ, 2019, p.16)

A interação das crianças com as narrativas acontece, frequentemente, através das brincadeiras. E muitas formas de narrativa participam das brincadeiras, mas as narrativas ficcionais que propõem universos imaginários (como é frequente nos desenhos animados) ocupam um espaço importante na cultura lúdica infantil. Sejam literárias, orais ou audiovisuais,

as histórias que acontecem em mundos ficcionais com regras e limites diferentes das do “mundo real” permitem o exercício da imaginação e fornecem elementos que fomentam a criação lúdica e narrativa.

Nas brincadeiras, as crianças tomam de empréstimo (ou caçam, nas palavras de Certeau) poderes, personagens, ações, expressões e sons de diversas narrativas para construir suas próprias narrativas/brincadeiras.

A brincadeira não é uma imitação servil daquilo que a criança vê e vivencia, seja diante das telas ou em seu cotidiano. Não é uma reprodução, é uma nova produção. Na brincadeira ela adapta, transforma, expande e muitas vezes hibridiza diferentes universos.

Neste capítulo reunimos alguns exemplos do uso de personagens e universos ficcionais na construção de brincadeiras e narrativas. Termos que aparecem aqui associados, em um lugar de interseção: brincadeiras que são construções narrativas, narrativas construídas como brincadeira coletiva.

Aqui, o uso dos conteúdos midiáticos nas brincadeiras/narrativas acontece de diferentes formas: como território/cenário para o desenvolvimento de uma história, como tema para uma construção narrativa, para explicar algo, para uma encenação/vivência corporal etc. É importante destacar que a construção destas brincadeiras/narrativas é sempre dialógica, as crianças dialogam com os elementos da cultura midiática, com os outros participantes (ou ouvintes/espectadores) e com outros dados culturais.

Conforme apontado anteriormente por Nery, uma grande vantagem dos conteúdos midiáticos é que são, frequentemente, um terreno comum, referências que muitas crianças compartilham e, por isso, se prestam muito bem às brincadeiras coletivas. “Vamos brincar de tal programa?” “Eu sou fulano.” “E eu sou beltrano”. Com este simples diálogo estão definidos os limites e as possibilidades (que podem incluir poderes, magias, artefatos). A partir daí um roteiro começa a ser escrito. Ninguém, nem mesmo os brincantes, sabe o que vai acontecer, como será a brincadeira/narrativa.

As brincadeiras de luta são uma das estruturas lúdicas mais frequentes entre as brincadeiras de crianças, da luta corporal à guerra de travesseiros. São também muito permeáveis a conteúdos diversos, especialmente aqueles veiculados através da mídia. As crianças brincam de lutar com sabres de luz, espadas medievais, armas ninja, batom laser¹⁹¹, Kamehameha e milhares de outros artefatos e gestuais que remetam a personagens e universos ficcionais que são utilizados em suas brincadeiras e narrativas.

¹⁹¹ Em sua dissertação, Munarim (2007, p. 169) relata um grupo de meninas brincando de *Três Espiãs Demais (Totally Spies!)*, todas usando batom laser, uma arma a laser disfarçada de batom.

As brincadeiras “com inspiração de conteúdos midiáticos”, por sua vez, reafirmam a estreita relação entre a infância e as mídias. As brincadeiras de luta que correspondem a essa classificação também apresentam movimentos de lutas. No entanto, diferente das práticas de lutas institucionalizadas, são lutas imaginárias, alimentadas por poderes mágicos, gestos que extrapolam a própria luta em si e revelam o faz-de-conta que permeia os roteiros veiculados em várias mídias. (FARIAS¹⁹², 2015 *apud* WIGGERS *et al.*, 2019, p.109)

9.2. Brincar de... Goku

H: *Me diz uma coisa, vocês alguma vez já fizeram alguma brincadeira de Goku, de...*

Luiz Miguel: *Já! Eu e ele [Bernardo C.] faz todo dia*

H: *Ah, é?*

Bernardo C.: *Quase todo dia.*

[...]

Bernardo C.: *Eu sou o Goku.*

H: *Me explica direito, como é que é a brincadeira?*

Luiz Miguel: *A brincadeira, ó, cada um escolhe seu personagem...*

Bernardo C.: *Eu sou o Goku.*

Luiz Miguel: *Aí ele sempre escolhe o Goku, mas eu que escolho. Aí fica falando: Ah, eu sou o Goku. Aí eu tenho que escolher, escolher...*

Bernardo C.: *Outro personagem.*

Luiz Miguel: *O Vegeta. Mas eu não sei mais outros personagens.*

Bernardo C.: *Aí eu fico fazendo Kamehameha nele. Assim: Kamehameha, Kamehameha...*

Luiz Miguel: *Mas eu faço aquele negócio. Eu posso fazer aquele negócio que pode destruir só seu corpo em um segundo.*

Bernardo C.: *Mas eu sei correr, tá?*

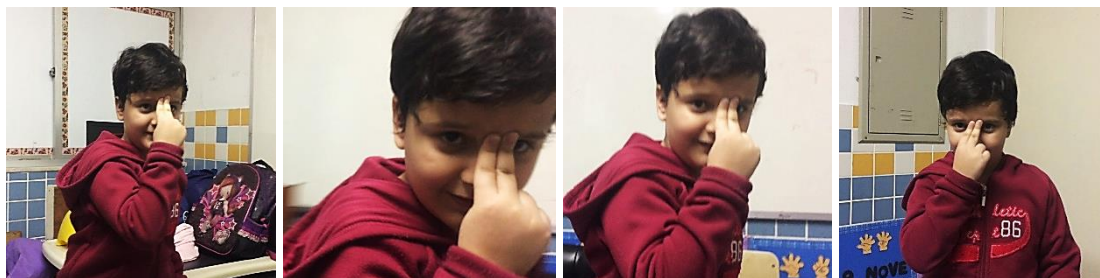
Luiz Miguel: *Mas e daí? Ele pode seguir. Ele bate em um lugar que vai para o outro, que vai para o outro...*

Bernardo C.: *Mas eu, mas eu, sabe o que? Sabe o que eu faço? Eu se teletransporto.*

Luiz Miguel: *Ele também teletransportar... Que se teletransportar, ele também teletransporta para o mesmo lugar que você e te mata na mesma hora que tu sair do teletransporte.*

Bernardo C.: *É assim que o Super Saiyajin se teletransporta.*

¹⁹² FARIAS M. “Não é briga não... é só brincadeira de lutinha”: cotidiano e práticas corporais infantis. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Brasília, UnB, 2015, p.87.



Eles se levantam e começam a me mostrar, gravo em vídeo. Para explicar melhor o teletransporte, Luiz Miguel diz: “Fecha os olhos e aí a gente teletransporta.” Eu fecho os olhos. Os dois, que estavam em frente a mim, vão para trás. Eu entro na brincadeira e exclamo: “Ué, cadê vocês?”. Nós três rimos.

Fico curiosa com os sons que eles fazem para acompanhar as ações e pergunto como são. Eles novamente se levantam e repetem as ações e sons (difíceis de transcrever!). A explicação demanda a ação e eles brincam enquanto explicam, ou explicam brincando, encenando.

Fica claro aqui o quanto é tênue a linha que separa a brincadeira e a criação narrativa. A brincadeira não obedece a um roteiro pré-estabelecido, o roteiro vai sendo escrito ao longo da brincadeira, pelos brincantes: “eu faço Kamehameha” – “aí eu faço aquele negócio” – “aí eu corro” – “ele segue” – “eu me teletransporto” – “ele também se teletransporta”. A brincadeira exige uma série de escolhas e decisões. Neste caso, uma série de decisões estratégicas, em resposta às decisões do outro brincante e a partir das regras, possibilidades e limites do universo ficcional escolhido.

Na narrativa/brincadeira, os meninos alternam os pronomes eu e ele para se referir aos personagens que estão encarnando, ressaltando a duplicidade do papel dos brincantes, que são, ao mesmo tempo atores e autores da brincadeira/narrativa. Duplicidade também abordada por Salgado em sua tese. “Em muitos momentos, esse jogo de identidades aparece como uma alternância dos papéis de autor e herói nas brincadeiras, no jogo e nas histórias criadas pelas crianças, cujos conteúdos compõem-se a partir de textos midiáticos.” (2005, p.175)

O prazer de brincar de *Dragon Ball* também aparece na pesquisa de campo realizada por Robert Brait em São Paulo em 2005 e na realizada por Maya Götz com os fãs na Alemanha em 2002 (GÖTZ, 2003). Götz conta que vários garotos relataram que brincam se imaginando como os personagens, reencenando partes da história e fazendo movimentos semelhantes. Um dos entrevistados explica: "Fazemos o cabelo ficar em pé com água e depois lutamos de

brincadeira, sem nos batermos propriamente. Nós apenas nos tocamos e depois voamos para longe como se realmente tivéssemos atingido o outro garoto. (Bülent, 10 anos)”¹⁹³

Robert Brait relata uma conversa que teve com uma das monitoras do Centro.

“Depois do vídeo as crianças ficaram muito agitadas, os meninos ficaram brincando de se bater, como no desenho. Eu não gosto desse tipo de desenho, as crianças não param.”

Eu – mas o que exatamente eles fazem?

“eles correm, pulam, imitam os personagens. Ficam gritando e soltando raios (imaginários), aí se agarram e ficam lutando...”

Eu – eles brigam, se machucam ou reclamam uns dos outros?

“algumas meninas que não entram na brincadeira às vezes reclamam, mas eles não chegam a se machucar, nem vêm chorando, mas a gente não controla, eles pegam fogo.” (BRAIT, 2005, p. 84)

A fala da monitora revela o incômodo com a agitação, a falta de controle e a frustração do que deveria, em sua perspectiva, ser a função da exibição de um produto audiovisual para um grupo de crianças: acalmá-los. Aqui novamente percebemos o incômodo com transgressão de normas e expectativas dos adultos da criança e, sobretudo de seus corpos, como comportados e cordiais (capítulo 8). Ao contrário do que foi dito pela monitora, consideramos como um aspecto muito positivo do programa que ele fomente o desejo de brincar e se movimentar.

Brait observa este aspecto lúdico também durante a exibição. Ele relata que, um grupo de meninos falava animadamente, distribuindo entre eles os personagens (“eu sou Goku”, “eu sou Vegeta”), rindo e comentando o que acontecia. O próprio assistir vira brincadeira. De acordo com o autor, os meninos

[...] discutem as situações do desenho como se eles fossem os personagens (incorporando), naquele momento eles são os personagens e contrariam/discordam de certas atitudes e comportamentos deles durante o desenho, colocando sua forma de agir diante das situações. (BRAIT, 2005, p. 88)

Conversando com um amigo, adulto, sobre *Dragon Ball*, ele me conta que, quando criança, fechava os olhos e se concentrava, com a convicção de que conseguiria transformar-se em Super Saiyajin. Em uma rede social que aglutina fãs de *Dragon Ball*¹⁹⁴, um deles elenca 5 coisas que todo fã de *Dragon Ball* já tentou fazer: teletransporte, Kamehameha, transformar-se em Super Saiyajin, fusão, levantar a mão e apoiar o pedido de Goku de reunir toda a energia da

¹⁹³ Tradução livre de: "We make our hair stand up with water and then fight for fun, without hitting each other properly. We only touch each other and then fly away as if we had really hit the other boy." (Bülent, 10 years old)

¹⁹⁴ https://aminoapps.com/c/dragonballofficial/page/blog/5-coisas-que-todo-fa-de-dragon-ball-já-fez/G5mr_REJInuLxNXD2655rYe5GBnXBzD4q2W

Terra para fazer a Genki Dama. Aqui, entendemos que essas ações ficam entre a aproximação/identificação com o personagem e o aspecto lúdico que o programa desperta.

9.3. *Tartarugas Ninja: o desenho como brincadeira*

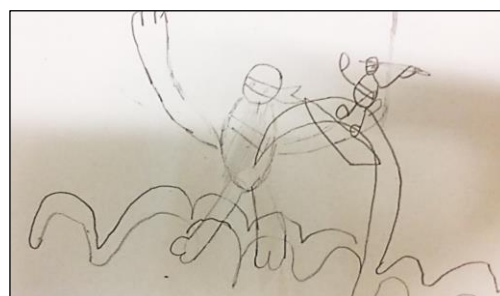
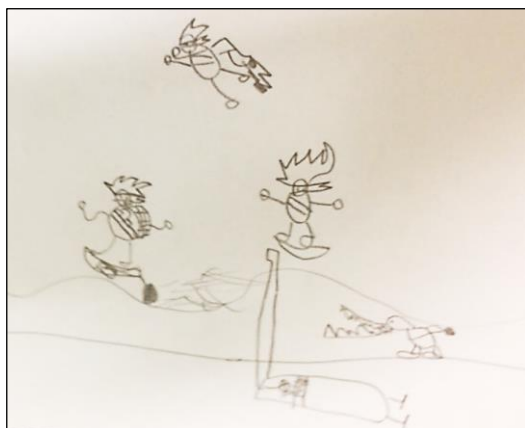
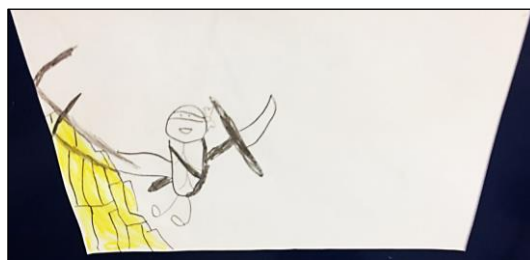
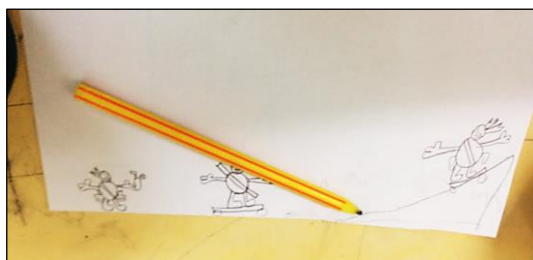


Da esquerda para direita: Bernardo C.; Kelvin (de costas); Miguel; Luiz Miguel; Paulo Henrique.

O clima era de final do ano letivo. Gravei a entrevista com um grupo e quando voltamos para a sala de aula, já perto do horário da saída, o resto da turma estava fazendo atividades recreativas. Uns montavam um quebra-cabeça, outros desenhavam, boa parte deles estava em pé, falando com os colegas, uma certa bagunça comportada. Pedi então que eles se gravassem, apresentando os colegas e eles se revezaram na função.

No fundo da sala, alguns meninos estavam muito compenetrados em seus desenhos. Izabella, com a câmera/celular, se aproxima e vai perguntando a cada um deles o que estava desenhando. Todos estavam desenhando *Tartarugas Ninja*¹⁹⁵.

¹⁹⁵ As *Tartarugas Ninja* (*Teenage Mutant Ninja Turtles*) é uma série estadunidense criada por Kevin Eastman e Peter Laird que conta as aventuras de quatro tartarugas antropomórficas treinadas na arte do ninjutsu por um rato sensei antropomórfico. Elas vivem nos esgotos de Nova Iorque e lutam contra criminosos e outras criaturas mutantes. Estreou como desenho animado em 1987. Na época das entrevistas, a terceira versão, produzida e exibida pelo Nickelodeon, estava sendo também exibida pelo SBT nas faixas *Bom Dia e Cia* e *Sábado Animado*.



Era, ao mesmo tempo, uma atividade individual (cada desenho era diferente) e também uma ação, arriscaria dizer uma brincadeira, coletiva. Eles haviam elegido um tema, partindo de uma referência compartilhada: *Tartarugas Ninja*. Tal como em outras brincadeiras, os personagens são “usados” para criar novas narrativas, neste caso, narrativas em imagens. Aparentemente, todos os desenhos tinham relação com cenas de ação, de esporte - skate, surf, escalada.

Depois, a própria ação de assistir à série (e de desenhá-la coletivamente) faz surgir uma nova narrativa/brincadeira, desta vez musical. Diante da aproximação da câmera/celular, Luiz Miguel (que parecia liderar a atividade) improvisa um rap:

Tartaruga Ninja
É muito legal
Passa na TV
E eu mando um rap
Elas passam na TV
E ficam no rap
Esse daqui é meu amigo Miguel
Ele entra na rima e come pastel
E esse aqui é o Bernardo
Bernardo C.: Oiii gente!

A série já tinha sido mencionada anteriormente, no desenho de Nicollas.



H: *Você desenhou as tartarugas ninja, né? Me explica quem são elas.*

Nicollas: *Eu não sei o nome deles não.*

H [fala com os outros]: *Vocês já viram tartaruga ninja? Vocês podem ajudar ele.*

menino: *É um desenho. Eu já vi o Rafa.*

menino [interrompe]: *Ele luta!*

Nicollas: *Eles lutam com o cara do mal.*

Nicollas: *Esse daqui é o Rafael e esse daqui é o Michelangelo. Só sei o nome desses dois.*

H: *E essa é a casa deles? Eles são irmãos ou são amigos?*

Nicollas: *Irmãos*

H: *E você gosta de Tartarugas Ninja?*

Nicollas: *Humhum*

H: *Por quê?*

Nicollas: *Porque é bom*

9.4. Saber quem sou

Logo após gravar sua apresentação, Izabella me pede para ligar novamente a câmera/celular. Pergunta se eu estou pronta, eu respondo que sim e ela começa a cantar. Em um dado momento, Vitória, que estava sentada, se aproxima timidamente. Izabella dá a mão a ela, incorporando-a em sua performance.



*Aqui sempre, sempre à beira da água
Desde quando eu me lembro
Tento obedecer, não olhar pra trás
Sigo meu dever, não questiono mais
Sei que estou aqui*

*O horizonte me pede pra ir tão longe
Será que eu vou?
Ninguém tentou
Me pede pra mim de verdade
Do que eu vou
saber quem sou
Eu sou moradora dessa ilha
Todos vivem bem na ilha
Não consigo explicar*

*Tento não causar nenhuma mágoa
Mas sempre volto pra água
Talvez seja melhor tentar
Tento obedecer, não olhar pra trás
Sigo meu dever, não questiono mais
Mas pra onde vou
Por que sou assim?
[Repete “O horizonte... explicar”]^{196 197}*

H.: *Que lindo!...Que lindo! E é de onde esta música Izabella?*

Izabella: *Tia, eu sei. Não vou falar!*

Vitória: *É da Moana.*

Izabella: *Mas é da Moana.*

H.: *Muito legal! Adorei! O que que a música tá falando?*

Izabella: *A música tá falando assim ó... A Moana canta... a Moana tá tipo assim ó, aí tem uma rocha aqui. [volta a cantar]*

H.: *E o que que está acontecendo?*

¹⁹⁶ A música que ela canta é “Saber quem Sou” (“How far I’ll go”), do filme Moana, música e letra de Lin-Manuel Miranda, interpretada por Any Gabrielly na versão brasileira.

¹⁹⁷ Izabella omite alguns trechos, altera algumas palavras com sonoridade semelhante, mas tanto a letra quanto o ritmo e a melodia são muito próximos da música original.

Izabella: *Aí ela vai assim...* [começa a andar determinada, como Moana no filme e volta a cantar]



É difícil explicar o que a música está dizendo ou o que está acontecendo no filme, é mais fácil (e prazeroso) reviver mentalmente e corporalmente a cena, reencenar. Ela pode não saber verbalizar o que diz a letra ou cena, mas com certeza sente a potência e o vigor da cena e da personagem.

A sequência em que Moana canta a música “Saber quem Sou” é muito emblemática na narrativa do filme. Através da canção, Moana verbaliza seu dilema entre cumprir sua missão como futura chefe da ilha (fazer o que seu pai espera dela) ou seguir seu coração e ouvir o chamado do mar. É a partir deste dilema e deste momento fílmico que Moana vai iniciar sua jornada de aventura e autoconhecimento.

A cena alterna momentos de Moana contemplando o mar e dela caminhando vigorosamente com os pés na terra. No final ela corre em direção ao mar, sobe no barco e rema determinada a ir além dos arrecifes.

O conflito de ir ou não além do horizonte, ou mais ainda, obedecer aos pais, seguir seu dever, não questionar ou lançar-se no desconhecido, é um conflito universal, com o qual Izabella pode se identificar. E experimentar, na brincadeira, toda a força, a coragem e a determinação da personagem.

9.5. Unicórnio, arco íris e chocolate: *My Little Pony, Sonic e Flecha*

Em resposta ao pedido de se desenhar no futuro, em um sonho ou em uma atividade que gosta, Bernardo C. fez dois desenhos. Em um se retratou como médico cirurgião realizando um transplante de coração. Em outro, ele se desenhou em um sonho.



Bernardo C.: *Esse daqui é que eu tava lá na Terra, aí um unicórnio apareceu do nada na minha casa. Aí ele foi...aí a gente foi. Aí a gente saiu de casa e o unicórnio começou a voar muito rápido aí ele me trouxe até o arco-íris, que tinha uma fonte de chocolate.*

H.: *Nossa, que sonho legal! E esse unicórnio ele... O que você sabe sobre os unicórnios?*

David: *Eu já vi unicórnio.*

Bernardo C.: *Eles gostam de glitter e...*

David: *Carregar os outros.*

Bernardo C.: *Não! Eles gostam de glitter e eles tem magia no chifre.*

Mauro: *Igualzinho My Little Pony¹⁹⁸.*

Bernardo C.: *E aí, quando eu ia embora, o unicórnio me levou e eu tava segurando o coiso de chocolate.*

H.: *E esse chocolate tava bom?*

Bernardo C.: *Tava.*

Mauro: *Então por que não botou um pote na sua mão para você pegar um pouquinho de chocolate?*

Bernardo C.: *Porque no arco-íris não tem copo.*

H.: *Como é o arco-íris? Dá para pisar bem no arco-íris ou ele é...*

¹⁹⁸ *My Little Pony*, série estadunidense, criada por Bonnie Zacherie. Inicialmente lançada como uma linha de brinquedos da Hasbro, aparece como desenho animado em 1986. Em 2017, estava no ar a dita 4ª geração, *My Little Pony: A Amizade é Mágica*, que estreou em 2010. A série é exibida no *Discovery Kids*.

Bernardo C.: *Bom, tem uma textura que... Tem uma textura que dá vontade de você não parar de pisar e quando eu botei a mão lá parece que derreteu na minha mão e aí voltou ao normal.*

H.: *Que legal!!!*

Mauro: *Sabia que no outro dia, quando eu morei em Niterói, eu vi um arco-íris, tava chovendo, tava de dia e aí fez o arco-íris aí eu fui para pegar. Peguei o copinho meu e meu pai disse assim, “Tenha cuidado Mauro”.*

David: *Aí foi pegar o chocolate.*

Mauro: *Fui pegar o chocolate não, fui pegar o arco-íris. Aí meu pai “Cuidado Mauro” Aí quando acabou de chover, peguei o arco-íris. Minha irmã: “Uau!!!” Quando ela deixou cair, [pum]. Aí o arco-íris sumiu e eu fiquei sem arco-íris para sempre. Eu gosto muito de arco-íris, eu. É por isso que eu fiz esse desenho aí do futebol, de eu fazer... de aquele negócio do arco-íris.*

H.: *Fala, Bernardo.*

Bernardo C.: *E quando eu queria comer, eu enfiei a cabeça e quase acabou tudo, o chocolate.*

David: *Aí você deixou para sua mãe, seu pai e sua irmã.*

Bernardo C.: *E meu outro irmão mais velho. E também deixei um pouquinho para o unicórnio. Só que meus pais não sabiam, eu fui pegar outra cadeira para eles, aí eles perguntaram: “Por que você pegou outra cadeira?” “Não sei.”*

H.: *Mas eles viram você indo com o unicórnio lá para o arco-íris?*

Bernardo C.: *Não, só viram eu quebrar a porta.*

H.: *Hum?!?*

Bernardo C.: *Eu quebrei!*

H.: *Quando você tava indo ou quando você tava voltando do arco-íris?*

Bernardo C.: *Voltando.*

H.: *Caramba! Mas você se machucou?*

Bernardo C.: *Não. Porque era um sonho.*

Mauro: *É igualzinho meu sonho. Meu sonho era assim, eu tava lá no céu...*

David: *Meu sonho é...*

Mauro: *Calma aí! Deixa eu falar, cara. Meu sonho era assim, eu tava lá no céu, aí vieram unicórnios.*

[eles falam meio que juntos, as falas se sobrepõem]

David: *Que eles botaram poderes...*

Mauro: *Aí...*

Bernardo C.: *O unicórnio que fez o chocolate.*

Mauro: *Aí o unicórnio tava me esperando para fazer a festa. Então quando teve o chocolate, eu peguei. Quando eu comi, ele me deixou eu ir para a casa. Eu cá, [bum êêêêêê], a porta quebrou, a cozinha quebrou, quebrou tudo. Aí minha mãe: “Ihh Caraca Mauro, por que você fez isso? Aonde você foi, Mauro?” Aí eu: “Não sei!”*

H.: [para Bernardo C.] *Você tava falando que o unicórnio tava comendo arco-íris?*

Bernardo C.: *Aham, aí quando ele terminou de comer, ele foi mais rápido do que antes, quando a gente chegou.*

David: *Ele voou rápido.*

Bernardo C.: *Ele foi muito rápido, tipo assim, [fuuuum] mais rápido que o Flecha¹⁹⁹, mais rápido que o Sonic²⁰⁰. Aí quebrou a porta, o telhado e a parede.*

H.: *Caramba!*

Aqui novamente os limites entre narrativa e brincadeira são tênues. A narrativa, tão bem desenvolvida por Bernardo, desperta a participação dos colegas, seja indagando (“Então por que não botou um pote na sua mão para você pegar um pouquinho de chocolate?”), colaborando em uma criação coletiva (“Aí você deixou para sua mãe, seu pai e sua irmã.”) e até promovendo a criação de novas histórias. A partir das intervenções, dos colegas e minhas, a história vai sendo enriquecida, ganhando novos contornos.

No entanto, Bernardo não aceita todas as participações e afirma sua posse/autoria daquele mundo ficcional ao estabelecer seus limites - “no arco-íris não tem copo”, e assim, sem sair da ficção, rejeita a participação de Mauro. Também ao romper o pacto ficcional para me dar uma “rasteira” quando pergunto se ele se machucou e ele responde que não “porque era um sonho”, sorrindo para mim com um misto de cumplicidade e orgulho por sua resposta.

A partir dos elementos trazidos por Bernardo, Mauro elabora duas outras histórias nas quais é ele o autor e ator/herói. Na primeira, ele pega um pouquinho de arco-íris (com o copinho rejeitado por Bernardo) e sua irmã o deixa cair. Na outra, ele estava no céu e os unicórnios vieram fazer uma festa com chocolate.

Em um jogo de mútuas interferências, Mauro introduz diálogos e personagens secundários em sua narrativa, recurso prontamente apropriado por Bernardo quando retoma sua história (diálogo com os pais). Inicialmente, Bernardo quebra a porta ao voltar do arco-íris. Mauro copia a ação em sua narrativa, mas vai adiante, “a porta quebrou, a cozinha quebrou, quebrou tudo”. Bernardo então intensifica a quebradeira inicial: “quebrou a porta, o telhado e a parede”.

Os conteúdos audiovisuais são mencionados de forma direta em dois momentos. Em ambos, aparecem como referências compartilhadas e são usados para explicar ou referendar a narrativa. Primeiro eles mencionam *My Little Pony* para explicar o que são unicórnios, depois eles acionam o Flecha e o Sonic para definir uma velocidade que ultrapassa não apenas os padrões normais, mas também o dos super-heróis.

É interessante, mas nada surpreendente, o uso de *My Little Pony* para explicar o que são unicórnios. Na verdade, as personagens da série são pôneis. As seis protagonistas se dividem

¹⁹⁹ O Flecha a que ele se refere é, provavelmente, o personagem do filme *Os Incríveis* (*The Incredibles*, Brad Bird, 2004). Flecha é o filho do meio, que tem o poder da super velocidade.

²⁰⁰ O Sonic, personagem da franquia japonesa *Sonic the Hedgehog*, corre em velocidades supersônicas.

em pôneis terrestres (2), pôneis Pégaso (2) e pôneis unicórnio (2), sendo que uma das pôneis unicórnio, a principal das seis, em um dado momento, se transforma em alicórnio, unicórnio com asas.

É relativamente comum que as figuras do unicórnio e do Pégaso se confundam no imaginário mitológico. No desenho de Bernardo, o unicórnio não aparece com asas, mas, na história, ele voa.

Chama a atenção também a associação do *glitter* com os unicórnios. Não encontrei esta associação nem na série nem na linha de brinquedos *My Little Pony*, tampouco em outras narrativas mais conhecidas. No entanto, nas obras cinematográficas e televisivas, o brilho é frequentemente utilizado como a manifestação visual/material da magia (BRAGANÇA, 1993).

9.6. *Ben 10, Jesus e Chucky*



Cauã: *É Deus, eu fiz chuva e tava trânsito.*

H: *Tava trânsito?*

Cauã: *Tava chovendo [incompreensível] água toda.*

H: *Hum...entendi. Mas você escreveu Ben 10 aqui. Será que tem alguma coisa a ver com o desenho Ben 10?*

Cauã: *Ah, é! É Ben 10. [olha para onde está escrito e repete, como que lendo] Ben 10.*

O Cauã não foi entrevistado na primeira rodada de conversas. Ele falou do desenho que fez na atividade 1 (desenhar seu personagem, programa ou filme preferido) cerca de um mês depois, no mesmo dia que falou do desenho que fez na atividade 2 (se desenhar no futuro, em um sonho ou fazendo algo que goste). Com certeza, o intervalo de tempo entre o dia em que ele fez o desenho e o dia da conversa contribuíram para a reinterpretção do desenho. Também o fato de estarem no processo de alfabetização, que estava mais adiantado em alguns alunos e menos em outros, pode ter feito com que ele não lesse o que havia escrito inicialmente. Quando eu chamei a atenção para o fato dele ter escrito *Ben 10*, ele refez a explicação substituindo Deus por Ben 10.

H: *E como que é o Ben 10?*

Cauã: *Ele é... ele tava na árvore, ele tem aquele negócio ...trix*

H: *Como que chama o negócio?*

Cauã: *É aquele que tem assim.*

H: *É um negócio que fica no pulso assim?*

Cauã: *É, parece um relógio.*

H: *Ah, entendi.*

Cauã: *Então o Ben 10. O Ben 10, sabe o que que ele fez? Ele foi para cá ajudar, tava com trânsito.*

H: *Ele foi ajudar o trânsito?*

Cauã: *Humhum.*

*Ben 10*²⁰¹ narra as aventuras de Benjamin, um garoto de dez anos que, viajando com o avô Max e a prima Gwen, encontra um poderoso artefato extraterrestre, o Omnitrix. Com ele, Ben pode se transformar em dez criaturas alienígenas.

H: *E o Ben 10 é legal por quê?*

Cauã: *Porque é muito legal porque ele pode virar homem de fogo e quebra braços²⁰², ele pode esmagar tudo.*

H: *Caramba!... Mas ele pode esmagar tudo assim, mas então ele é um destruidor?*

Cauã: *Não, ele é do bem, ele ajuda.*

²⁰¹ *Ben 10* é uma série de animação estadunidense, criada pelo grupo *Man of Action*, que estreou em 2005 e se desenvolveu ao longo de 4 temporadas. Em 2017, estava sendo exibida, no *Cartoon Network* a primeira temporada do *reboot* da série.

²⁰² Acredito que ele esteja se referindo aos alienígenas “Chama” e “Quatro-braços” nos quais Ben 10 se transforma.

H: Ah, é?

Cauã: *Ele ajuda as pessoas. Se vim do mal, ele já bate. E tem aquela mulher também, do Ben 10, tem um carro também²⁰³. Tem a mulher do Ben 10, aquela pequena. E o Ben 10 é baixinho.*

Kelvin: É criança.

H: Ah, é?

Cauã: É, igual a gente.

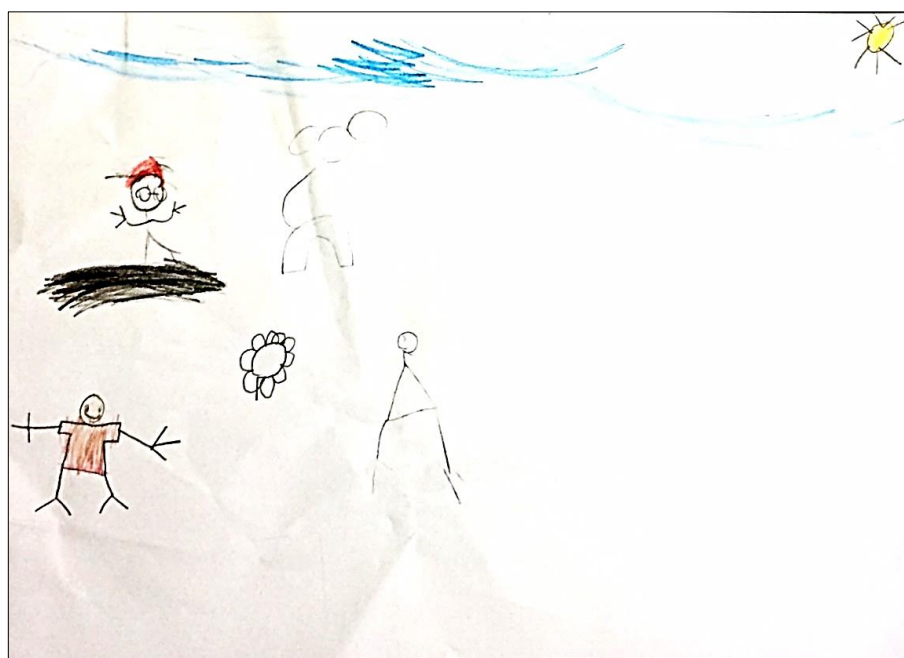
H: Ele é parecido com você?

Cauã: Hum?

H: Ele é parecido com você, o Ben 10?

Cauã: Não... Eu tenho relógio dele.

Em seguida ele falou do desenho que fez na atividade 2:



Cauã: *Este daqui é o mal e o bem. Ele tava com óculos. É céu e o sol. Então esse daqui do bem e do mal. Então esse daqui é...*

Kelvin: Do bem.

Cauã: Não, do mal esse daqui. É o Chucky.

Kelvin: Os dois?

Cauã: Não, o Chucky, não é não. Esse daqui do bem, entendeu? Então esse daqui é Jesus e o Jesus não morre ele, ele é Deus, aí ele matou eles.

H: E você é qual?

Cauã: Eu?

H: É.

²⁰³ Provavelmente, ele se refere a Gwen, prima de Ben e ao trailer chamado “Lata-Velha” no qual os personagens (Ben, Gwen e Max) viajam.

Cauã: *Jesus. Esse Jesus aqui eu adoro. Minha mãe coloca a música dele, Jesus.*

H: *Ah, é? Como que é a música de Jesus?*

Cauã: [canta]²⁰⁴

H: *Que legal!*

Luiz Miguel: *Caraca, tu sabe até cantar!*

H: *Muito bem. E aí, você então é Jesus?*

Cauã: *É.*

Kelvin: *Eu sou Jesus.*

H: *Você também é Jesus?*

Cauã: *O Jesus do bem. Do mal, é o diabo, tem aquele negócio.*

Kelvin: *Mas por que que você fala o nome?*

Cauã: *Porque ele é feio.*

Kelvin: *Não pode falar!*

Cauã: *Porque tem isso, entendeu? Ele tem tudo vermelho e tem aquele garfo aqui, tem assim, ó. Tem assim também, assim.*

H: *E Jesus é como?*

Cauã: *Ele usa uma roupa branca. Ele tem a mãe e o neném, é, e o pai. Ele tem sabe o que? Ele pode ajudar. Ajudar também as pessoas que passar mal.*

H: *Ah, é? Como assim?*

Cauã: *É igual a vovó, minha vovó Gi, a vovó Gi tirou o dedo e o dedão.*

H: *Quem tirou o dedo e o dedão?*

Cauã: *Foi minha vovó Gi, porque ela tava no hospital, porque ela comeu cinco mil litros aí ela passou mal, até cortou o dedo. E minha mãe tava com ela, tava no hospital ajudando ela.*

H: *Mas ela já ficou boa?*

Cauã: *Já. Ela tá com adesivo que prende.*

Quando eu pergunto quem é ele no desenho, buscando a referência à proposta inicial (se desenhar no futuro, em um sonho ou fazendo algo que goste), ele responde que é Jesus, o que talvez seja uma referência a ser “de Jesus”, que é uma expressão usada para dizer que se é cristão ou evangélico. A seguir, ele diz que adora Jesus e que a mãe canta a música de Jesus e, um pouco depois, Kelvin também diz que é Jesus, o que reforça essa possível associação com a expressão.

Chama a atenção também que quando Cauã fala diabo, Kelvin o questiona, “Mas por que que você fala o nome?” e depois reforça “Não pode falar!”. A preocupação ou o temor de pronunciar o nome aparece também quando Bernardo C. abaixa a voz e soletra a palavra capeta para falar da personagem Ravena, de *Os Jovens Titãs em Ação!* (capítulo 7).

²⁰⁴ É bem difícil distinguir as palavras neste trecho cantado, com certeza fala de Deus e cruz. É bem provável que ele esteja cantando a música “Depois da Cruz”, uma composição de Pastor Lucas e Josué Godói interpretada por Aline Barros. A canção foi lançada como single em dezembro de 2016.

É difícil determinar se a ideia de Deus e o Diabo estava presente quando o desenho foi feito ou se foi criada no momento da entrevista. Talvez o fato do primeiro desenho, o do *Ben 10*, estar organizado em dois planos, um mais alto e outro mais baixo, tenha sugerido esta interpretação (céu e terra). Esta organização espacial (alto e baixo) também aparece no segundo desenho, embora de forma mais sutil. Arriscaria dizer que, independentemente dos desenhos, naquele dia ele estava com desejo/necessidade de falar sobre este assunto.

Considero importante destacar aqui que a narrativa é construída a partir da costura de elementos de seu cotidiano (a mãe cantando a música de Jesus, a avó no hospital) e de representações diversas. Em sua fala, o “do mal”, primeiro é Chucky, o icônico boneco assassino, depois é o diabo, que “tem tudo vermelho e tem aquele garfo aqui”. O do bem é Jesus, que usa roupa branca, que tem a mãe, o neném e o pai. E “Ele pode ajudar. Ajudar também as pessoas que passar mal.” Assim como sua mãe, que estava no hospital ajudando sua avó. Assim como Ben 10, “ele é do bem, ele ajuda. Ele ajuda as pessoas. Se vim do mal, ele já bate”.

Este entrelaçamento entre elementos da mídia com outras referências culturais aparece de forma muito interessante na pesquisa realizada por Gilka Girardello com crianças de uma comunidade pesqueira na Ilha de Santa Catarina. Ela observou que, em suas narrativas, as crianças mesclavam referências trazidas pela televisão (que havia chegado há pouco tempo na comunidade) com elementos da cultura local, de tradição oral e fortemente influenciada pela imigração açoriana.

Ao identificar uma possível relação na imaginação das crianças entre o lobisomem e perigos urbanos como o violador sexual e o contrabandista de órgãos, procurando dar um exemplo de como enredos e imagens da tradição oral podem se cruzar com enredos e imagens recebidos pelo rádio e pela televisão, fertilizando-se reciprocamente com novas significações. Aos medos que sentem diante do mundo, a cultura de seu lugar lhes ensinou a dar certos significantes, como "lobisomem"; e a televisão lhes ensinou a dar outros, como "sequestradores de crianças." As crianças transitam entre esses dois universos simbólicos, ambos constituintes de seu mundo imaginário, e por ele sempre em reconstituição. (GIRARDELLO, 2003, p.13)

Nos relatos colhidos por Girardello, o lobisomem e o sequestrador de órgãos aparecem na narrativa quase que como a mesma pessoa. Aqui o diabo ora é Chucky e ora é aquele com tudo vermelho e um garfo. De forma menos objetiva, é possível também estabelecer uma associação entre Ben 10 e Jesus/Deus: são do bem, ajudam as pessoas e lutam contra o mal.

No código religioso, Jesus representa o bem e o diabo o mal. Em sua cultura midiática, Ben 10 representa o bem e Chucky o mal. Não que ele efetivamente ache que Ben 10 seja Deus ou Chucky o diabo, eles são representações de bem e de mal. As referências religiosas e

mediáticas estão presentes em seu cotidiano e participam de seu processo de leitura, construção de sentido sobre o mundo.

Ao final, quando peço para ele se apresentar no vídeo, ele mostra novamente os desenhos, reelaborando as histórias de Ben 10, Jesus e o do mal.

Oi, meu nome é Cauã, tenho 7 anos. Eu quero mostrar esse desenho aqui, que eu fiz. Eu fiz um Ben 10. Tinha um carro, entendeu? E tinha um carro, ele virou quebra de braço, e salvou o trânsito e pegou ele num carro e botou ele na rua, aí só isso. Agora outro [sai de quadro para buscar o outro desenho]. Então eu vou mostrar outro desenho. Esse daqui é Jesus, do mal, é o do mal [aponta para a figura de baixo] e esse daqui é Jesus [aponta para a figura de cima]. Então Jesus, Jesus ele fez a chuva, o mau não gosta. Então ele [aponta para a figura de baixo] morreu de chuva e Jesus colocou ele lá no céu, muito lá, que tem cheio de chuva. Então uma flor ele colocou porque a mãe dele morreu porque o do mal matou ele e tchau, já acabei.

As narrativas continuam vivas, sendo reelaboradas e os elementos transitando entre as duas histórias. Ben 10 agora vira “quebra de braço” para salvar o trânsito. A chuva, que aparecia no desenho e na explicação do Ben 10, é transferida para a narrativa de Jesus e o do mal. Agora Jesus fez a chuva e o mau morreu de chuva. A flor (desenhada, mas ainda não mencionada) foi incorporada na narrativa.

As narrativas e as brincadeiras estão sempre vivas, são constantemente reinventadas. De acordo com Girardello (2005a), em um processo contínuo, ao mesmo tempo, de leitura e de produção cultural.

Os conteúdos midiáticos, dialogando com outros dados culturais, participam do processo de leitura e construção de sentido sobre o mundo e colaboram nas produções criativas e imaginárias.

10. RECONHECIMENTOS E AUSÊNCIAS

10. 1. *Igual a gente: a criança protagonista*

Cauã: E o Ben 10 é baixinho.

Kelvin: É criança.

H: Ah, é?

Cauã: É, igual a gente.

Na maioria das obras audiovisuais desenhadas, os protagonistas são crianças (Ben, Gumball e Darwin, Chefinho e seu irmão, Princesinha Sofia, Dulce Maria) ou adolescentes (Mili, Jovens Titãs, Tartarugas Ninja, Ladybug e Cat Noir, Moana, Rapunzel, Sonic).

Valério Fuenzalida analisa a “mudança na representação semiótica da criança e do adulto no interior do texto”.

Constata-se um esgotamento do esquema estrutural de enunciação, elaborado no início da TV infantil, em que um adulto conduzia (presente na tela ou com voz *off*) o programa. Nessas atrações, o adulto-condutor era representado como “o professor” ou o/a “tio/tia” (representação inspirada pela situação escolar e do jardim da infância) e a criança era representada como o aluno, que deveria aprender passivamente a partir da sabedoria do adulto. (2011, p. 148-9)

Exemplos deste modelo na TV brasileira não faltam: *Vila Sésamo* (1972/ TV Cultura e Globo); *Plin-Plin, o Mágico do Papel* (1975/TVE); *A Turma do Lambe-Lambe* (1976/TVE); *As Aventuras de Tio Maneco* (1981/TVE) e, ainda, as apresentadoras Xuxa (1983/Manchete) e derivadas (este padrão de apresentadora está presente até hoje no *Bom Dia & Cia* do SBT, atualmente conduzido por Silvia Abravanel).

Mesmo nos desenhos animados era raro encontrarmos crianças protagonistas, o mais frequente nos anos 1960, 1970 e 1980 eram adultos como protagonistas, como em *Os Flintstones* (1960); *Os Jetsons* (1962); *Corrida Maluca* (1968); *Scooby Doo* (1969); *Formiga Atômica* (1970); *Os Super Amigos* (1973); *He-man* (1983); *Transformers* (1984); *She-Ra* (1985); *Thundercats* (1985).

As crianças protagonistas começam a aparecer no final dos anos 1990 e início dos anos 2000: *O Laboratório de Dexter* (1996); *Pokémon* (1997); *Caillou* (1997); *As Meninas SuperPoderosas* (1998); *Dora, a aventureira* (2000); *Jimmy Neutron* (2002) etc.

Os novos programas, diferentemente, representam de maneira simbólica a própria criança, em *papel ativo, protagonista*, em que aparece desenvolvendo atividades e tarefas nas quais é apresentada como capaz de iniciativas criativas e da resolução inteligente de problemas. (FUENZALIDA, 2011, p. 149). [Grifo do autor].

De acordo com Fuenzalida, essa mudança possibilita (mas não determina) uma identificação lúdica da criança com personagens e situações apresentadas. Parece ser o caso de Luiz Miguel quando diz “Eu gosto do Gumball porque ele se mete em cada encrenca que eu se meto”.

Esses programas são exemplos de uma tendência atual na produção de TV dirigida a crianças, que busca a representação da afetividade infantil, explicitando os sentimentos e as emoções delas, enquanto apresenta ficções simbólicas em que elas se possam reconhecer em seus aspectos positivos e negativos, exibindo processos de mudanças e conquistas, a partir de erros e inadvertências. Isso quer dizer que os programas trabalham menos no âmbito da aprendizagem cognitiva e mais no da exploração da afetividade da criança, por meio da identificação lúdica, buscando-se o fortalecimento da autoestima e a autoconfiança nas próprias capacidades individuais de crescimento e sucesso. (FUENZALIDA, 2011, p. 155-6)

De acordo com a já citada pesquisa realizada pelo IZI nos anos de 2007 e 2017, o percentual de personagens crianças na programação veiculada no Brasil cresceu de 15,9% em 2007 para 54,1% em 2017. Com isso, o Brasil foi o país que apresentou o maior percentual entre os dez pesquisados em 2017.

Apesar da louvável farta representação da criança na produção audiovisual contemporânea, é importante assinalar que esta representação é ainda muito pouco diversificada, está longe de refletir a pluralidade de crianças e infâncias. E esta é efetivamente uma questão preocupante.

No conjunto de obras desenhados pelo grupo, há mais personagens masculinos que femininos, quase todos são brancos, nenhum tem deficiência, a maioria é magra ou muito magra, não existem personagens homossexuais ou transgênero. Claro que o nosso conjunto de obras é muito pequeno, mas esses traços de pouca diversidade e de exclusões aparecem também em pesquisas de mais larga escala, tanto no Brasil quanto em outros países.

Conversei com as crianças sobre uma destas questões, a quase ausência de personagens negros na programação. Entre os personagens desenhados, apenas o Ciborgue (*Jovens Titãs*) e *Vovó... Zona* são negros²⁰⁵. Em contrapartida, em dez das dezenove obras desenhadas, todos os protagonistas são claramente brancos, considerando Moana e Goku como não-brancos e

²⁰⁵ Em um dos desenhos de *Carinha de Anjo* foi desenhado o personagem Zeca, que é negro. O personagem tem uma importância na trama, mas não é um dos protagonistas. Na conversa, a autora do desenho apenas o cita como um dos seis personagens desenhados.

excluindo os protagonistas não-humanos (Bob Esponja, Gumball, Minions, Sonic, Tartarugas Ninja).

No mesmo sentido, a pesquisa realizada pelo IZI na programação brasileira em 2017 identificou 6,7% de personagens negros e 71% de brancos caucasianos entre os 2.024 personagens humanos analisados²⁰⁶.

Esta enorme desproporção contrasta com a constituição da população brasileira, que se autodeclara 54,6% preta ou parda e 44,4% branca²⁰⁷. Assim, grande parte das crianças brasileiras não se vê representada nos conteúdos audiovisuais com os quais dialoga.

10.2. Kiriku e Tiana: os diferentes registros

Com o objetivo de observar como esta questão é percebida e vivida pelas crianças, conversei com dois grupos, um composto por quatro crianças negras e outro por quatro crianças brancas. A partir do baralho²⁰⁸ feito com imagens de personagens, perguntei sobre os personagens Kiriku²⁰⁹ e Tiana²¹⁰, e seus respectivos filmes, para os dois grupos.

Izabella: O Kiriku, ele corre muito rápido, ele é uma criança... Ele é uma criança, ele corre rápido e ele luta com uma mulher muito má.

Luiz Miguel: E tem um papagaio, que fica em cima de uma pirâmide para vigiar muito longe.

Izabella: Esse papagaio enxerga muito.

Luiz Miguel: Porque ele tem poderes, né?

H: Você viu, Sarah, este filme?

*Sarah faz que não com a cabeça*²¹¹.

Luiz Miguel: Era no primeiro ano²¹²...

Mauro: Eu vi. O Kiriku, ele é corajoso. Teve um dia que eu vi que ele cavou um buraco, foi cavando fundo, muito fundo até chegar em um lugar que ele viu o chafariz, aquele

²⁰⁶ 14,2% latinos, 4,8% asiáticos, 1,4% sul-asiáticos, 1,9% não identificados.

²⁰⁷ Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do 1º trimestre de 2021. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em 15 de julho de 2021.

²⁰⁸ A lista das cartas do baralho e imagens da dinâmica estão no Âpendice B.

²⁰⁹ *Kiriku e a Feiticeira (Kirikou et la Sorcière)*, 1998, Michel Ocelot (França).

²¹⁰ Única princesa negra da Disney, protagonista do filme *A Princesa e o Sapo (The Princess and the Frog)*, 2009, Ron Clements, John Musker, Disney, EUA. Tanto a personagem quanto o filme têm algumas distorções na representação negra, como é discutido, por exemplo, em Azevedo e Silva (2014). Optei por utilizá-lo nesta atividade porque é um filme que teve bastante circulação e a probabilidade das crianças o conhecerem era grande.

²¹¹ Sarah entrou na turma em 2018, era uma aluna nova na turma. Essa foi a primeira vez que ela participou da pesquisa. Em contraste, os outros três participaram intensamente no ano anterior e já estavam completamente à vontade comigo e com a situação da pesquisa.

²¹² Eles estavam no segundo ano, portanto ele se refere ao ano anterior. A fala dele pode indicar que eles tenham assistido o filme na escola.

bicho. Ele foi para cima dele e depois o bicho ficou correndo, correndo. Aí o Kiriku, ele conseguiu escapar do chafariz.

Izabella: *Aí ele trouxe um monte de água para todos beber.*

Luiz Miguel: *Mentira, porque ele entrou em um buraco de surigato. [acho que ele quis dizer suricato]*

Izabella: *É e ele cavou, a água veio. Aí quando a água veio, ele veio para fora, depois ele...*

Luiz Miguel: *Podia ter uma parte emocionante da água do buraco, ele podia nadar dentro do buraco. Ia ser muito emocionante..., mas não.*

As crianças negras lembravam bastante bem do filme, o que sugere que, de alguma forma, o filme foi marcante para elas. Já as crianças brancas quase não se lembraram.

Criança²¹³: *Tinha uma pessoa má, e ele era do bem, e ele ajuda as crianças, ele ajudava as crianças*

H: *Você lembra (-)?*

[Criança faz que não com a cabeça]

H: *Nem você (-)?*

Criança: *Eu já vi o filme muito... [gesto de há muito tempo] ...eu tinha dois anos.*

Criança: *Dois anos atrás não, eu vi quatro anos atrás.*

H: *E você (-), você viu esse filme? Ele chama Kiriku.*

Criança: *Eu nem fui pro cinema ainda.*

Também em relação à Tiana, as crianças negras tinham um registro muito mais detalhado do filme que as crianças brancas.

Izabella: *A Tiana, ela é uma princesa e tinha um dia que ela...*

Luiz Miguel: *Ela virou sapo.*

Izabella: *É, porque o sapo beijou na boca dela. Aí ela virou um sapo... e só.*

Mauro: *Eu sei! Ela virou um sapo, depois ela caiu de um lugar, tipo ela caiu dessa altura depois ela foi num negócio. Aí veio o cachorro, ela foi num negócio que tinha balões, aí ela foi indo, indo, indo...*

Izabella: *Aí ela se sujou toda com os negócios dela que ela tava vendendo lá no baile, aí ela se sujou, aí ela tinha que ir lá, com a, com a menina.*

Meninos: *Com a irmã dela.*

Izabella: *É, com a irmã dela, para ela trocar de roupa, aí ela botou esse vestido azul, aí a irmã dela, aí ela, a irmã dela. É irmã dela? Ela ouviu uma voz do príncipe, aí ela*

²¹³ Optei por não identificar as crianças brancas. Acho que elas fizeram um esforço para entender/explicar uma questão complexa, mas, em alguns momentos, acabaram reproduzindo o racismo estrutural que está introjetado em nossa sociedade.

desceu, passou [gestual como maquiagem?]. Aí quando que ela foi ver a Tiana, a Tiana tava toda de azul bonita... e só.

H: *A Tiana é legal, corajosa, ela sabe fazer alguma coisa muito bem?*

Luiz Miguel: *Ela conheceu novos amigos.*

Izabella: *Ela conheceu um jacaré que toca...*

Luiz Miguel: *Não é um jacaré, é um crocodilo.*

Izabella: *... que toca violão*

Luiz Miguel: *CORNETA!*

Izabella: *Corneta?*

Luiz Miguel: *É aquele negócio que faz assim, ó: tum durum*

No grupo de crianças brancas:

Criança: *Acho que... é a Bela?*

Criança: *Não!*

Criança: *Bela e a Fera?*

Criança: *Não é a Bela e a Fera!*

H: *Não gente...*

Criança: *É aquele que ela beija na boca do sapo.*

H: *Vocês viram?*

Criança: *Eu já, só que é uma porcaria²¹⁴.*

H: *Ah, é? Por quê?*

[todos falam juntos, confusão]

H: *O nome dela é Tiana...*

Criança: *Ah, é, isso.*

H: *... e o nome do filme é “A Princesa e o Sapo”*

Criança: *Aí tinha um príncipe.*

Criança: *A bruxa amaldiçoou ele, aí ele virou um sapo.*

Criança: *A tia eu acho que já contou essa história, eu acho.*

Criança: *... aí ele tinha que dar um beijo na boca para ele conseguir quebrar o feitiço.*

Isso daí que é uma porcaria, essa parte.

10.3. Igualzinho eu. Eu sou negro.

H: *Deixa eu perguntar uma coisa para vocês. A Tiana e o Kiriku, eles têm alguma coisa em comum, parecida?*

Izabella: *Não, mas a cor deles é igual.*

H: *Ah, é? Qual é a cor deles?*

Todos: *Eles são negros.*

Mauro: *Igualzinho eu. Eu sou negro.*

²¹⁴ Acho que o uso do termo “porcaria” aqui não se refere a ser um filme ruim, mas, como ele explica depois, ao beijo na boca e, especialmente ao fato dela beijar um sapo.

Luiz Miguel: *Eu sou negro. Eu sou negro? Eu sou negro.*

Mauro: *Você é, ela é... Caraca!*

Luiz Miguel: *Não, ela é morena!*

Izabella: *Sou nada!*

Mauro: *Ela é negrinha.*

Luiz Miguel: *Eu quero ser preto, não quero ser branco não.*

No grupo das crianças negras, elas imediatamente associaram o fato dos personagens serem negros com elas serem negras. Esta constatação, seguida da percepção de que os colegas também eram negros, gerou uma certa empolgação.

Os dois grupos identificaram que o que os personagens tinham em comum era o fato de serem negros. Será que se eu perguntasse o que tinham em comum dois personagens brancos essa seria a característica apontada? Provavelmente não. O ser branco é o “normal”, ser negro é um diferencial.

H: *Olha só... o que esses dois personagens têm em comum?*

Criança: *É que ela...*

Criança: *São pretos!*

Criança: *... da mesma cor..., são os dois da mesma cor e também são os dois bonitos.*

H: *São o que?*

Criança: *São os dois bonitos.*

Criança: *Combinam!*

Criança: *É, combinam. Os dois tem cabelo preto...*

Criança: *Os dois tem a mesma cor... mais ou menos...*

Em seguida, ainda usando o baralho, pedi que separassem as cartas com personagens brancos de um lado e personagens negros de outro. A ideia era discutir, a partir de algo material (as cartas), o fato de que a maior parte dos personagens que circulam, com os quais eles têm contato, são brancos.

H: *Vamos espalhar todas essas cartas e ver qual personagem, qual programa, é negro, além desses dois.*

[...]

Izabella: *A Moana é moreninha.*

Luiz Miguel: *O Scooby-Doo, ele é preto, o Scooby-Doo.*

H: *O Scooby-Doo? Não, ele é um cachorro...*

Mauro: *O Peter Pan é marronzinho²¹⁵.*

²¹⁵ Por um defeito de impressão, algumas cartas estavam com as cores ligeiramente alteradas. No caso desta carta, a pele do Peter Pan estava um pouco avermelhada.

[...]

Izabella [apontando para Bibi Perigosa]: *Ela é negra.*

Mauro: *O Thor, ele é negro.*

Sara: *A Moana também.*

Izabella: *Não. Ela é negra.*

Luiz Miguel: *Ah! Achei! O Cirilo!*

Izabella: *Ah, é verdade, o Cirilo!*

Luiz Miguel: *Aqui o Cirilo, ele é negro.*

Luiz Miguel: *Ah, achei! Achei o Ciborgue.*

H: *Separa de um lado quem for negro e de outro quem for branco.*

[eles separam]

Izabella: *Seis personagens.*

H: *Fala o nome deles para mim.*

Izabella: *Carrossel, Bibi Perigosa, Jovens Titãs, Kiriku, Tiana e Moana.*

H: *Conta quantos programas só tem branco.*

Duas estratégias ou “táticas” chamam a atenção neste processo de identificar personagens negros nas cartas. Uma desenvolvida por Izabella, que rapidamente identifica como negras duas personagens que ela gosta muito, Moana e Bibi. Aqui, considero que o afeto tem uma participação importante na classificação - porque eu gosto delas, elas são negras (e talvez, eu goste porque as identifico como negras).

Já Luiz Miguel encara a proposta como um desafio e se empenha na busca. Permanece na investigação mesmo quando os outros já se desinteressaram. Garimpando, ele encontra personagens negros em imagens de grupos de personagens e os menciona pelo nome: Ciborgue (*Jovens Titãs*), Cirilo (*Chiquititas*), Pata e Mosca (*Carrossel*). Aponta também o personagem Capim, de *Detetives do Prédio Azul* (neste caso ele não menciona o nome do personagem, talvez conhecesse menos o programa que os apresentados anteriormente). A cada vez que encontrava um, ele se sentia vitorioso. Não sei se pelo fato de existirem ou se pela dinâmica do desafio.

H: *Por que tem tão mais gente branca nos programas?*

Luiz Miguel: *Porque nos personagens não gosta de gente negra.*

H: *Como assim, não gostam?*

Luiz Miguel: *Não gostam, não gostam.*

H: *Quem não gosta?*

Luiz Miguel: *O cara que faz.*

Izabella: *Nos personagens é tudo diferente, em cada desenho e em cada filme.*

Luiz Miguel: Mas também tem na Monica, porque o Cascão é preto²¹⁶.

Izabella: Verdade. E o Cebolinha é moreno e depois ele vira preto.

Luiz Miguel: Eu vejo Cebolinha e Cascão todo dia.

[...]

H: E no mundo real, tem muito negro?

Todos: Tem, tem, tem.

Mauro: Tipo, Luiz Miguel, eu...

Luiz Miguel: Todo mundo que tá aqui é preto, menos você.

Izabella: Você é branca, tia.

H: Eu sei.

Izabella: A minha mãe é morena

Sara: Minha mãe é morena também.

Mauro: A minha mãe é negra, minha avó é negra, meu tataravô é negro, a minha bisavó, ela é negra.

H: E vocês tem amigos que são negros?

Todos: Eu tenho.

Izabella: Eu tenho 14 primas. Vitória, Andrea... ah, eu não lembro nem os nomes, é muita.

H: E na escola, tem bastante gente que é negra?

Izabella: Tem, tem, tem.

Luiz Miguel: Caramba! Também tem mais dois negros nas Chiquititas: o Mosca e a Pata.

Izabella: Verdade!

[...]

H: E vocês iam achar bom se tivesse mais negros nos programas de televisão?

Izabella: Eu quero, eu adoro...

Luiz Miguel: Achei!

[Luiz Miguel dá carta de D.P.A. para Izabella, ela mostra para câmera]

Mauro: Ô tia, eu queria que no mundo real tivesse mais negro.

Luiz Miguel: É porque os negros iam ter mais desvantagem que os brancos.

No caso da fala de Mauro “Ô tia, eu queria que no mundo real tivesse mais negro”, não sei se ele estava efetivamente se referindo ao mundo real ou ao mundo das telas, o que seria mais pertinente no contexto, mas tomando esta fala em conjunto com a seguinte, de Luiz Miguel, “É porque os negros iam ter mais desvantagem que os brancos”, e supondo que Luiz Miguel quis dizer que os negros teriam mais vantagem (ou menos desvantagem), é possível interpretar que, na percepção deles, se houvesse mais negros, eles seriam menos excluídos.

²¹⁶ Maurício de Souza diz que o Cascão nunca foi negro. O ator do filme *live action* (*Turma da Mônica: Laços*, 2019) não é negro. <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/mauricio-de-souza-desfaz-polemica-sobre-elenco-de-turma-da-monicalacos-cascao-nunca-foi-desenhado-negro-22806197.html> Acesso 30 de junho de 2021.

Este grupo de crianças negras se mostrou, nesta ocasião pelo menos, como orgulhoso de sua negritude e, de forma espontânea, apontou para laços de pertencimento e ancestralidade (Mauro chegou ao tataravô). Também mostrou uma percepção clara da questão da exclusão, “nos personagens é tudo diferente”, “nos personagens não gostam de gente negra”. No mundo dos personagens não há espaço para pessoas negras.

Repetimos a mesma dinâmica, de separar e contar as cartas, no grupo de crianças brancas e, em seguida, eu perguntei por que há mais personagens brancos que negros.

Criança: *Tem mais branco porque o... quase todos os filmes... os filmes são quase todos preto e o resto é tudo branco.*

H: *Por que [-], que você acha que tem mais personagem branco que personagem negro nos filmes?*

Criança: *Porque... ó..., grava aqui as coisas [mostra as cartas] Ó, é contagem, porque aqui só tem três e aqui tem 41.*

H: *Mas por que que tem tanto, tem tanto branco e tem pouco preto? Vocês sabem?*

Criança: *Porque eu acho que os personagens, são mais, um pouquinho mais brancos.*

H: *Vocês não sabem me responder isso não gente?*

Criança: *É porque tem mais...*

H: *No mundo tem mais negro ou mais branco?*

Criança: *São iguais a quantidade.*

H: *São iguais? Perto da sua casa, na sua escola...*

Criança: *Todos são iguais.*

Criança: *Todos tem a mesma diferença.*

H: *Se são iguais, por que que na televisão não é igual? E nos filmes?*

Criança: *É porque tem mais branco, porque aqui é país que a pessoa é branca. As pessoas pretas é da África.*

H: *É da África? No Brasil não tem preto não?*

Criança: *Tem alguns...*

H: *Aqui na escola tem algum preto?*

Criança: *Tem!*

Criança: *Um monte!*

H: *E seus amigos, você tem algum amigo que é preto?*

Criança: *Sim, Mauro!*

Criança: *Eu tenho, quatro amigos.*

Criança: *Luiz Miguel!*

A questão que eu coloquei para eles é complexa, mesmo um adulto teria dificuldade para responder. Perguntar por que o mundo é assim para quem ainda está descobrindo como o mundo é, é exigir bastante deles. Não apenas eles ainda têm pouco conhecimento da história da nossa sociedade, o que, com certeza, os ajudaria a compreender os porquês, mas, também, ainda

estão adquirindo o instrumental para se expressar verbalmente, tanto em termos de vocabulário quanto em termos de construções lógicas. Neste sentido, os dois grupos tiveram dificuldade para responder.

Às vezes o “por que é assim” se confunde com a constatação de que “é assim”. Uma das crianças me chama atenção para a concretude do fato, tem mais personagens brancos porque tem mais cartas com personagens brancos, “Ó, é contagem, porque aqui só tem 3 e aqui tem 41”. Outra constata “os personagens, são mais, um pouquinho mais brancos”.

No caso das crianças brancas, elas tentaram elaborar conceitos a que já tiveram acesso, como o de igualdade: “são iguais a quantidade”, “todos são iguais” “todos tem a mesma diferença.” Com a minha insistência no questionamento, uma das crianças, a mesma que respondeu que “são iguais a quantidade”, responde que “aqui é país que a pessoa é branca” e sim, no país que ele vê nas telas, a pessoa é branca, ainda que em seu entorno, na escola, na vizinhança, entre seus amigos, as pessoas sejam também negras.

10.4. As muitas ausências

No capítulo 5, falamos da preponderância de produções estadunidenses, da pouca oferta de obras de outros países e de produções nacionais, mas é importante mencionar também a pouca diversidade na produção nacional. Quase nunca vemos pessoas nordestinas e nortistas na nossa programação, o que se relaciona com o fato de as produções nacionais estarem concentradas quase que exclusivamente no eixo RJ-SP. Tais ausências não são irrelevantes. Em um projeto de que participei com professores e diretores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, eles relataram que o preconceito/*bullying* mais forte que observavam entre os alunos era com os migrantes ou descendentes de nordestinos.

Outra ausência escandalosa é a de personagens com deficiência. Entre os 2.024 personagens humanos identificados na programação infantil veiculada no Brasil em 2017 (IZI), apenas dois tinham alguma deficiência, o que representa 0,1% dos personagens. Bem distante do percentual de pessoas com deficiência na população, que é de 6,7% (Censo 2010).

A padronização dos corpos é mais uma questão que precisa ser apontada. A exaltação da magreza e a ridicularização dos corpos gordos, vista na programação, contribuem para a gordofobia, cada vez mais presente na sociedade e claramente identificável entre as crianças.

As ideias e os padrões de perfeição e de beleza precisam ser questionados. Por exemplo, na população brasileira, 24% das pessoas têm dificuldade visual, motora ou auditiva, mas estes traços não aparecem, a não ser como chacota. Também não vemos, nas telas, pessoas com

quadris largos, com braços curtos, com orelhas grandes, com pés tortos, com vitiligo, com dentes desalinhados, com olhos esbugalhados...

Abaixo, na primeira linha, imagens de campanha publicitária da marca de lingerie Parfait²¹⁷ e na segunda linha, foto da campanha promovida pela organização inglesa Manual, pedindo que o mercado publicitário substitua padrões irreais de corpos masculinos por representações mais próximas da realidade²¹⁸. Diante destas imagens, fica claro o quanto os corpos são diversos e o quanto esta diversidade é ocultada na mídia, a partir de uma determinação artificial do que é normal ou do que é bonito.



Outra ausência (ou negligência) que precisamos observar aqui se refere às questões de gênero e sexualidade. Neste campo atuam forças importantes dos ditos defensores da moralidade e dos que supervalorizam o poder dos meios. Muitos acreditam que mostrar pessoas homossexuais ou transgênero pode fazer com que crianças “se transformem” em homossexuais

²¹⁷ Imagens publicadas na Revista Marie Claire em 03 de março de 2020. <https://revistamarieclaire.globo.com/Celebridades/noticia/2020/03/marca-de-lingerie-aposta-em-mulheres-reais-para-campanha.html>

²¹⁸ Imagem publicada no site FRRRKguys em 18 de maio de 2019. <http://www.frrrkguys.com.br/campanha-pede-por-corpos-masculinos-reais-e-diversos-na-publicidade/>

ou transgênero. Sabemos hoje que tal interferência não existe, mas que colocar estas questões na tela pode ajudar crianças homo ou transexuais a se sentirem menos excluídas e colaborar para que seus colegas se relacionem com elas com menos preconceito.

10.5. O cara que faz

Ao falarmos de ausências e exclusões, é importante levar em conta não apenas quem aparece ou não nas telas, mas também quem está por trás das telas. Quem está contando estas histórias? E a partir de quais vivências e perspectivas de infância?

Estamos falando majoritariamente de produções de grandes conglomerados de mídia, que são guiados pelo objetivo de obter lucro, de aumentar as vendas. Mas mesmo os grandes conglomerados de mídia são formados por pessoas e os conteúdos infantis são criados a partir de suas vivências de infância, do que eles entendem que é ou deveria ser a infância, de como eles veem as crianças que estão à sua volta, do que eles pensam que as crianças gostam ou precisam, do que são informados, por “especialistas” da infância e por pesquisas do mercado, do que as crianças gostam e precisam.

Verifiquei os responsáveis pela criação das 19 obras que as crianças desenharam. Levando em conta, no caso das séries, os créditos de criação e no caso dos filmes e novelas, os créditos de roteiro e direção, identifiquei 47 “criadores” (ver Apêndice F). São 39 homens brancos, 1 homem negro, 2 homens asiáticos e 5 mulheres brancas²¹⁹. O que constitui o percentual de 94% de brancos e de 89% de homens.

Esta disparidade aparece em algumas pesquisas quantitativas. Começando com a do IZI na programação infantil veiculada no Brasil em 2017 (GÖTZ; BARELLA, 2018). Foram analisados 873 programas de ficção. O percentual de obras veiculadas que incluíam mulheres²²⁰ nos créditos principais é bem pequeno. Em apenas 14,2% dos programas mulheres constavam como diretoras²²¹, em 4,2% como produtoras²²², em 10,4% como roteiristas²²³ e em 12,6% como criadoras²²⁴.

²¹⁹ Créditos apurados no site imdb.com (exceto as novelas), determinação de gênero e cor a partir de fotos no site e/ou pesquisa na internet.

²²⁰ A pesquisa apresenta separadamente mulheres e equipes compostas apenas por mulheres e o mesmo em relação aos homens. Para reduzir a quantidade de dados, somei os percentuais de indivíduos e equipes de cada gênero.

²²¹ 76,6% das obras apenas homens; 8,6% grupos mistos

²²² 51,9% das obras apenas homens; 39,7% grupos mistos

²²³ 61,8% das obras apenas homens; 26,3% grupos mistos

²²⁴ 66,7% das obras apenas homens; 17,3% grupos mistos

O IZI realizou outra pesquisa, neste caso no catálogo do MIPJunior, uma grande feira de conteúdo infantil, que acontece anualmente em Cannes, na França (GÖTZ; MLAPA, 2018). O catálogo apresenta anualmente cerca de 900²²⁵ formatos de mais de 50 países (no ano de 2017, 76% animação e 18% *live action*). Eles pesquisaram o gênero de diretores e roteiristas das obras nos catálogos dos anos 2010 a 2017. No ano de 2017, 88% dos títulos pesquisados eram dirigidos por homens e 74% roteirizados por homens²²⁶.

A ANCINE publicou um levantamento de gênero na direção de obras brasileiras veiculadas na TV paga em 2017 (ANCINE/OCA, 2018 b). Dos 5.367 títulos brasileiros veiculados no ano, os homens assinaram a direção de 79% das obras. A partir dos dados referentes ao número de horas veiculadas nos canais CABEQ Infantil²²⁷ e CEQ 3h ½ Infantil, encontramos os percentuais de, respectivamente, 81,6% e 83,6%. Isto é, a presença feminina na direção de obras direcionadas ao público infantil é ainda menor que no conjunto de produções brasileiras.

Em relação a cor/etnia dos criadores de conteúdo infantil, encontrei apenas uma pesquisa, também realizada pelo IZI no catálogo do MIPJunior (MLAPA, 2019). Neste caso houve um recorte apenas em programas educacionais, reduzindo o escopo da pesquisa para 126 programas de 30 países. No ano de 2015, eles constataram que apenas 3,7% dos diretores destas obras eram não-brancos²²⁸, e os brancos assinavam a direção de 96,3% dos títulos. No caso dos autores, eles não encontraram obras assinadas somente por não-brancos, apenas equipes mistas, que representavam 11,8% dos títulos, todos os outros 88,2% eram assinados apenas por autores brancos.

Apesar de não ter encontrado nenhuma pesquisa com este recorte nos conteúdos audiovisuais brasileiros para crianças, podemos usar como parâmetro algumas pesquisas relacionadas à produção audiovisual nacional como um todo. No levantamento realizado pela ANCINE/OCA (2018a) nos longas-metragens brasileiros de ficção lançados em 2016, somente 2,1% foram dirigidos por pessoas negras (apenas homens). O mesmo percentual, 2,1%, de pessoas negras (homens) aparece nos roteiristas, sendo que, neste caso há também, em 5,2% dos filmes, equipes mistas, formadas por pessoas brancas e negras.

²²⁵ Como eles não conseguiram analisar o gênero em todos, o número de títulos pesquisados é menor. No ano de 2017, foram analisadas 685 obras.

²²⁶ O percentual não varia muito ao longo dos anos. A média de mulheres na direção foi de 11,25% e no roteiro 24% ao longo dos 8 anos analisados.

²²⁷ Na época apenas os canais TV *Rá Tim Bum* e *Zoomoo* constavam desta categoria

²²⁸ Eles classificam como “people of colour”, negros, asiáticos, árabes etc. Aqui estou usando o termo não-branco para identificar este grupo.

Há também pesquisas relevantes sobre a produção audiovisual brasileira realizadas pelo GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa), do IESP/UERJ. Na pesquisa que fizeram sobre as novelas da Globo exibidas entre 1984 e 2014 (CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015), nenhum dos escritores ou diretores principais das 162 novelas analisadas foi considerado pardo ou preto.

Outra pesquisa realizada pelo GEMAA analisou os vencedores e indicados para o Grande Prêmio do Cinema Brasileiro²²⁹ em seus primeiros 15 anos de existência, de 2002 a 2017 (MARTINS; RODRIGUES; CAMPOS, 2017). Entre os vencedores nas categorias de direção (melhor filme de ficção, melhor documentário, melhor diretor) nunca houve uma pessoa preta ou parda vencedora, 100% dos vencedores eram brancos. O mesmo aconteceu nas categorias de roteiro (melhor roteiro original, melhor roteiro adaptado), nunca um roteirista (nem homem, nem mulher) preto ou pardo foi premiado.

Apesar de pesquisas sobre gênero e cor/etnia de realizadores do audiovisual só começarem a ser feitas recentemente e serem ainda muito escassas, as implicações de uma autoria majoritariamente branca e masculina já vem sendo discutida há algum tempo. Citando apenas alguns dos textos mais icônicos sobre o assunto, já nos anos 1970, Laura Mulvey²³⁰ falava das implicações do olhar masculino sobre os corpos femininos no cinema, o olhar de fora, o masculino como quem vê (ativo) e o feminino como quem é visto (passivo). Mais tarde, Manthia Diawara²³¹ levanta as questões de identificação e resistência do espectador negro, diante de um cinema majoritariamente realizado por pessoas brancas. E bell hooks²³² aborda a questão da mulher negra como espectadora.

O assunto é vasto, não é nossa proposta aqui aprofundar esta discussão. Cada uma destas exclusões ou ausências nos conteúdos infantis, e suas implicações, merecem teses exclusivas. Nossa proposta aqui foi, dialogando com a fala das crianças deste grupo, apontar estas ausências.

10.6. Bons ventos soprando mudanças

²²⁹ O Grande Prêmio do Cinema Brasileiro é uma premiação anual, organizada pela Academia Brasileira de Cinema e é considerada a mais importante premiação do meio. Diferente de outros concursos, prêmios ou festivais, os ganhadores são escolhidos por votação dos sócios da academia que, segundo o site da premiação, contabilizam mais de 200 profissionais de diversas áreas do cinema nacional.

²³⁰ MULVEY, Laura. *Visual Pleasure and Narrative Cinema*, 1975.

²³¹ DIAWARA, Manthia. *Black Spectatorship: Problems of Identification and Resistance*, 1988

²³² hooks, bell. *The Oppositional Gaze: Black Female Spectators*, 1992.

É importante observar que este panorama de pouca diversidade já foi mais acentuado do que é hoje. A presença de protagonistas negros, apesar de proporcionalmente ainda muito baixa, aumentou bastante nos últimos anos. Em 2015, quando a TV Brasil estreou a série colombiana *Guilhermina e Candelário* (Senãl Colombia) ainda eram poucos os protagonistas negros. Atualmente, todos os grandes produtores e distribuidores de conteúdo infantil exibem pelo menos um conteúdo com protagonistas negros. Podemos citar, por exemplo, *Doutora Brinquedos* (Disney, 2012), *O Mundo de Greg* (Cartoon, 2018), *Nella, uma princesa corajosa* (Nickelodeon, 2017), *Super Choque* (Warner, 2000), *Mototown Magic* (Netflix, 2018). Há de se destacar também que o canal Futura, neste ano, começou a exibir a belíssima série nigeriana *Bino e Fino*, que coloca na tela não apenas personagens negros, mas também as cores e cenários da África contemporânea.

Surgiram também mais protagonistas negros na produção nacional. É o caso da série *SOS Fada Manu* (Gloob/TV Brasil, 2015), exibida nos canais produtores, na TV Cultura e TV Rá-Tim-Bum. Mais recentemente, a série pernambucana *Bia Desenha* (Neco Tabosa, 2018), exibida na TV Brasil e no Futura, e a baiana *As Aventuras de Amí* (Igor Souza, 2019), exibida no Futura e na TV Rá-Tim-Bum, trouxeram, além de protagonistas negros, um pouco do nordeste brasileiro para as telas.

A presença de personagens com deficiência na programação infantil ainda é muito rara. O que se vê está restrito ao circuito de festivais, é o caso dos documentários em primeira pessoa exibidos no último Prix Jeunesse Internacional (2020), *No Kidding: My Little World* (Taiwan Public Television Service Foundation, 2019, Taiwan), conduzido por uma menina com nanismo, e *Joseph Wants to Walk* (RTÉ Television, 2019, Ireland), por um menino com paralisia cerebral. Há também alguns curtas de animação disponíveis na web, como por exemplo *Tamara* (Craig Kitzmann, Jason Marino, 2013, EUA)²³³ cuja protagonista é uma menina surda, *Out of Sight* (Ya-ting Yu, Yeh Ya-hsuan e Chung Ling, 2010, Taiwan)²³⁴, com uma protagonista cega e o premiadíssimo *O Presente* (Jacob Frey, 2014, Alemanha)²³⁵.

Vale citar duas honrosas exceções, a série australiana *Hardball*, na qual um dos protagonistas é cadeirante, foi exibida no canal Futura em 2021 e a Turma da Mônica incluiu personagens com deficiência (autismo, Síndrome de Down, cadeirante, deficiência audiovisual, deficiência auditiva, com muletas) em sua Turma.

²³³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=SNRFDkKEqhk>

²³⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XxY-5-d9Uqo>

²³⁵ Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=07_9EJCtD4A

Em relação a sexualidade e gênero, existem também belas exceções, como a animação *In a Heartbreaker*²³⁶ (Beth David e Esteban Bravo, 2017) e o curta-metragem brasileiro *Xavier*²³⁷ (Ricky Master, 2016) que mostram o interesse de um menino por outro menino. No programa *Que harías tu?*²³⁸, da TV pública colombiana (Señal Colombia), as crianças discutem a decisão dos pais de um menino, que o proibem de encontrar seu melhor amigo porque descobrem que seus pais são um casal de homens. O curta-metragem brasileiro “A visita”²³⁹ (Leandro Corinto, 2014) apresenta uma personagem transgênero.

Estas questões começam a aparecer inclusive em séries de maior circulação, como a canadense *Ana e os Robôs (Annedroids)*, J.J. Johnson, 2013), exibida no Gloob e na TV Brasil. A série, que já tinha inovado ao colocar como protagonista uma menina cientista e inventora, levanta a questão do binarismo de gênero quando Pal, um dos androides criados por Ana, decide que não quer ser nem masculino nem feminino.

Outra série de grande circulação, *Steven Universe* (Rebecca Sugar, EUA, 2013), a primeira animação do Cartoon criada por uma mulher, apresenta o casamento de duas personagens femininas. “Nós devemos contar a crianças LGBTQ+ que elas pertencem a este mundo, e que elas merecem ser amadas”, declarou a autora ao site *Entertainment Weekly*. “Nós não podemos esperar até que uma criança cresça para dizer que ela existe e que a história dela é importante.”²⁴⁰

Sugar toca em um ponto fundamental, crianças LGBTQIA+, bem como crianças negras e crianças com deficiência, precisam sentir-se parte do mundo e, para tal, é fundamental verem-se representadas no mundo das telas. Aliás, é fundamental para todas as crianças que, sem isso, ficam com uma visão de mundo distorcida sem saber lidar com o outro, que está ao seu lado, e com a diferença de um modo geral. As crianças precisam perceber que não há uma só forma de ser criança, que nem elas nem aqueles que são diferentes dela são “anormais” ou “errados”.

As mudanças de padrão não são simples nem imediatas, mas são possíveis e necessárias. E, sem dúvida uma das formas mais efetivas de promover mudanças é através de políticas públicas. A BBC, uma importante referência no que concerne à TV pública de qualidade e relevância social, apresentou, em 2016, um exemplar plano estratégico de diversidade e

²³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2REkk9SCRn0>

²³⁷ Vídeo promocional disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=X0k1dklu8JE>

²³⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/misenaltv/videos/el-buen-amigo-qu%C3%A9-har%C3%ADas-tu-%C3%BA-cap%C3%ADtulo-completo/343522620346863/> [o vídeo começa aos 5:09]

²³⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFShHc89oBQ>

²⁴⁰ <https://www.adorocinema.com/noticias/series/noticia-141425/>

inclusão. Eles estabeleceram metas que deveriam ser atingidas até 2020, paralelamente, na tela e na força de trabalho.

NA TELA:

- a) 50% de mulheres na tela e 50% protagonistas em todos os gêneros, da ficção às notícias
- a) 15% negros, asiáticos e minorias étnicas na tela e 15% dos protagonistas
- b) 8% de pessoas com deficiência na tela, incluindo alguns protagonistas
- c) 8% LGBTQs na tela, incluindo alguns protagonistas

NA FORÇA DE TRABALHO

- a) 50% de mulheres do total de trabalhadores e 50% dos cargos de chefia (já tinham 48,7% do total e 41,4% das chefias)
- b) 15% negros, asiáticos e minorias étnicas do total e dos cargos de chefia (já tinham 14,2% do total e 10% das chefias)²⁴¹
- d) 8% de pessoas com deficiência do total e dos cargos de chefia (já tinham 5,3% do total e 5% das chefias)
- b) 8% LGBTQs do total e dos cargos de chefia

No entanto, estas metas eram apenas dois dos dez itens de um plano bem mais amplo, que incluía treinamento de gerentes e responsáveis pela seleção de equipes, programas de investimento em novos talentos, painéis de audiência com grupos sub representados, redes de medição do progresso de forma aberta e transparente, novas diretrizes e criação de redes de suporte para os produtores de programas comissionados (comissionados são programas ou séries que não são produzidos internamente, são encomendados ou selecionados para obter financiamento). É notável a preocupação em continuamente refletir sobre o processo e aprimorá-lo. Ao final do período, eles conseguiram atingir praticamente todas as metas propostas e lançaram um novo plano, com metas ainda mais ambiciosas²⁴².

Nas palavras de Tony Hall, diretor geral da BBC:

Como uma organização nós representamos todos – todas as culturas e as diversas vozes que fazem do Reino Unido o que ele é. Nosso trabalho é contar histórias e nós temos que nos assegurar de contar histórias que as pessoas por todo o país vão reconhecer, vão entender e vão se relacionar com elas. Em seu cerne, nossa proposta é representar todos. [...] a BBC, como uma verdadeira organização criativa, deve abarcar o máximo de vozes e pontos de vista possíveis. [...] Temos uma amplitude e escala únicas na mídia do Reino Unido e isso significa que o que fazemos tem um

²⁴¹ O grupo que eles chamam de BAME (negros, asiáticos e minorias étnicas), na época, representava 12,9% da população do Reino Unido. Na revisão de 2020, de acordo com os dados oficiais, o percentual era de 14%, mas estimativas apontavam para 18,5%.

²⁴² Mulheres: conseguiram 48,3 no total e 45% das chefias; minorias étnicas: conseguiram 15,1% no total e 11,9% das chefias, aumentaram meta para 20%; pessoas com deficiência: conseguiram 9,4% no total e 8% das chefias, meta aumentou para 12%; LGBTQ+ conseguiram 8,8% no total e 8,9% nas chefias.

impacto real. Portanto, quero que tenhamos certeza de que estamos liderando pelo exemplo, trabalhando e aprendendo com outras pessoas do setor e usando nossa influência para provocar mudanças reais.²⁴³ (BBC, 2016)

Chama a atenção a consciência de sua responsabilidade enquanto instituição pública, de representar a população e de promover mudanças. Claro que estamos falando de contextos muito diferentes, mas acho que este é um bom exemplo do impacto que podem ter políticas públicas e, especialmente, uma TV pública.

²⁴³ Tradução livre de: “As an organisation, we represent everyone – all the cultures and diverse voices that make the UK what it is. Our business is storytelling and we must make sure we tell stories that people all across the country will recognise, will understand and will relate to. At its very core, our purpose is to represent everyone. [...] the BBC, as a truly creative organisation, must embrace as many voices and views as possible [...] We have a breadth and scale that is unique in the UK’s media and this means that what we do has real impact. So I want us to make sure we are leading by example, working with and learning from others in the industry, and using our influence to bring about real change.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma vez 24 alunos que estudavam em uma escola de São Francisco. Aí eles foram em um passeio. Aí esse passeio era muito estranho porque nós quase, quase ficamos com a cabeça maluca. Aí esta história vai ser real. E eu salvei a princesa. Aí, no meio desse caminho, eles encontraram um portal mágico que levou eles para um mundo da magia e lá tinha uma fada e tinha uma princesa. Só que aí a princesa estava em perigo porque ela estava presa em um quarto, só que tinha um dragão e esse dragão era um vulcão. E um herói chegou voando e viu a princesa gritando socorro e salvou. A princesa beijou o sapo e a princesa viveu com o príncipe. E depois veio um Son Goku para ajudar a vencer um dragão mágico. Ele tinha uma espada de Minecraft e depois matou o São Miguel. Aí foi, de repente, o ônibus parou. Aí, quando ônibus parou, eles estavam em uma floresta e nessa floresta tinha um macaco louco, muito louco, que queria pegar a gente. Nós corremos muito, ficamos com muito medo. Aí a gente achou uma caverna. E nessa caverna... Aí eu fui no hospital ver a princesa se ela estava bem. Aí, de repente apareceram fantasias encantadas que levaram eles para o mundo da imaginação e eles viraram super-heróis.²⁴⁴

É tentador pensar nesta história como uma metáfora do trajeto desta pesquisa, um passeio que deixa a cabeça maluca, uma história real, um caminho com um portal para um mundo da magia. Aqui, Son Goku, protagonista da série animada japonesa *Dragon Ball*, usa uma espada de *Minecraft*, um videogame, para matar São Miguel, arcanjo guerreiro, chefe do exército celestial²⁴⁵. Como em outras criações que observei ao longo do período que estive conversando com as crianças, elementos capturados de conteúdos audiovisuais, em diálogo com outras referências culturais, sociais, familiares e religiosas, são usados, de forma ativa e criativa em suas construções narrativas.

As perguntas iniciais, que impulsionaram esta pesquisa - Para que serve? O que fazem com o que assistem? – acredito, nunca poderão ser plenamente respondidas. A relação da criança com os conteúdos audiovisuais é composta por múltiplos e complexos processos interativos, tanto internos e subjetivos, quanto socioculturais.

²⁴⁴ Esta história foi criada, coletivamente, pelas crianças da turma, em nosso último encontro.

²⁴⁵ Ou, talvez, o dragão mágico tenha usado a espada de *Minecraft* para matar São Miguel e Son Goku tenha vindo enfrentar o dragão.

Contudo, o que pude observar no grupo com o qual desenvolvi a pesquisa, é que personagens, histórias e universos ficcionais são “apropriados” e “usados” pelas crianças em suas construções identitárias, interações sociais, criações lúdicas e narrativas, ou seja, em seus diálogos com a sociedade e a cultura nas quais estão inseridas e, assim, participam da forma como formulam sentido do mundo que as rodeia.

Pode-se dizer também que as crianças buscam referências do que é ser criança, de suas identidades de gênero, do que é ser bom, corajoso, líder, irmão, filho, amigo. Mas, estas referências não são aceitas de forma passiva, elas participam de um intenso diálogo com outras referências, com outros indivíduos, e são “experimentadas” em brincadeiras e jogos, onde acontecem expansões, hibridizações, transgressões e recriações.

Esta pesquisa partiu de uma grande, quase arriscada, aposta na capacidade das crianças de dialogar com os conteúdos audiovisuais e de se expressarem sobre esta relação. As crianças não apenas atenderam, mas superaram minhas expectativas, demonstrando um diálogo intenso, vivo, efervescente, inteligente e criativo com os conteúdos audiovisuais.

Por outro lado, ao explorar esta relação, ficam claras as limitações da oferta de conteúdo audiovisual para crianças. Há problemas antigos e recorrentes e problemas novos, relacionados à atual configuração midiática.

Quando iniciei a pesquisa, tinha muitas dúvidas em relação a qual era o universo midiático no qual transitavam e, especialmente, a como estavam acessando os conteúdos audiovisuais. Por um lado, sabia que a TV aberta, à exceção da TV Brasil, praticamente não veiculava mais programação infantil. Será que estavam assistindo canais por assinatura? Ou a TV Brasil? Ou através do Youtube? Dos sites dos canais? Das plataformas de vídeo sob demanda? Ou será que já não se interessavam mais por conteúdos televisivos? Será que só assistiam vídeos curtos, moldados para veiculação em redes sociais? Será que só se interessavam por youtubers? Mas... será que têm computadores, *tablets*, *smartphones*? Será que têm acesso a uma boa conexão de internet?

O que observei, no grupo pesquisado, é que a dita “era digital” não mudou tudo, mas não deixou de promover mudanças. Os conteúdos televisivos continuam sendo importantes, os filmes também, as novelas também, mas as crianças falam também de youtubers e do que “viralizou” na internet. Algumas crianças têm acesso a *tablets* e *smartphones* e sabem que podem acessar conteúdos através da internet, mas falam mais de assistirem através da televisão. Algumas crianças demonstraram ter acesso à TV por assinatura, mas não todas.

O que mais chama a atenção em relação aos acessos é a desigualdade. A criança que pode acessar canais pagos tem à sua disposição vários canais que veiculam conteúdo infantil

24h por dia. Também aqueles que assinam plataformas de streaming têm acesso a vários e diversos conteúdos. É verdade que a popularização da internet colocou *on line* diversos conteúdos gratuitos, mas, para acessar estes conteúdos, é preciso ter um dispositivo e uma boa conexão, o que, novamente, depende do poder aquisitivo.

A pandemia da COVID-19, que aconteceu entre o período da pesquisa na escola e redação final da tese, trouxe à tona as enormes desigualdades do acesso à internet no Brasil. De acordo com o IBGE, 4,1 milhões de estudantes²⁴⁶ da rede pública entraram na pandemia sem acesso à internet. Entre os gestores de escolas municipais, 93% apontaram como desafio para a continuidade de atividades pedagógicas, a falta de dispositivos, como, por exemplo, computadores e celulares, e acesso à internet nos domicílios dos alunos²⁴⁷. Ainda que a pandemia tenha levado a um aumento no percentual de domicílios com acesso à internet, que nas classes D e E, passou de 50% em 2019 para 64% em 2020, este índice é, ainda, bem mais baixo que o verificado nas classes A, B e C, respectivamente, 100%, 99% e 91%.²⁴⁸

Especificamente em relação a população de 9 a 17 anos, a Pesquisa TIC Kids On line Brasil 2019²⁴⁹, verificou que entre os que tem acesso à internet nas classes D e E, a maioria, 73%, tem acesso exclusivamente pelo celular, apenas 20% podem acessar por celular e computador. Novamente, em contraste com as classes A e B, onde 74% dos indivíduos desta faixa etária podem acessar a internet tanto pelo celular quanto pelo computador. E o IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD) Contínua²⁵⁰, apurou que, enquanto 92,6% dos estudantes (maiores de 10 anos) de escolas particulares tinham um aparelho para uso pessoal, entre os alunos do ensino público, este índice ficava em 64,8%.

Em relação aos conteúdos, há permanências e transformações relacionadas à era digital. Chama a atenção a proliferação de versões e de formatos de um mesmo conteúdo. O novo não substituiu o velho, eles coexistem e se retroalimentam. Tudo se desdobra em versão livro, filme, série televisiva, série web, versão animação e versão *live action*, brinquedo, quadrinhos, aplicativo, jogo de cartas, jogo de vídeo. Uma versão não substitui nem repete a outra, elas se complementam, uma conduz à outra, uma “vende” a outra.

²⁴⁶ A pesquisa refere-se a estudantes com mais de 10 anos, mas é um forte indicativo contextual, neste sentido, é possível supor que se aplique também aos estudantes de menor idade.

²⁴⁷ Pesquisa TIC Educação 2020, realizada pelo Cetic (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação), ligado à UNESCO, em 3.678 escolas (municipais, estaduais, federais e particulares) através de seus gestores. Cetic.br - TIC Educação Acesso em 25/01/2022.

²⁴⁸ Pesquisa TIC Domicílios 2020, também realizada pelo Cetic.br. Disponível em: Cetic.br - TIC Domicílios. Acesso em 25/01/2022.

²⁴⁹ Também realizada pelo Cetic. Disponível em Cetic.br - TIC Kids Online Brasil Acesso em 25/01/2022.

²⁵⁰ Disponível em [Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019 | Agência de Notícias \(ibge.gov.br\)](http://Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019 | Agência de Notícias (ibge.gov.br)) Acesso 25/01/2020.

A linguagem é a da intertextualidade e da hibridização. Os textos audiovisuais exibem diversas citações, paródias, interação de diferentes universos ficcionais. Ao mesmo tempo que é possível encontrar quase tudo *on line*, é necessário que se conheça este “quase tudo” para decifrar as produções mais recentes. Exige-se do espectador ou internauta uma vasta cultura midiática.

Há, ainda, uma divisão clara entre os produtos “para menina” e “para menino” na produção audiovisual, mas há obras que conseguem romper as barreiras de gênero. As princesas e os super-heróis são ainda muito presentes nos conteúdos, mas o que é ser princesa e o que é ser super-herói está mudando bastante.

O que mais chama a atenção na análise dos conteúdos citados pelas crianças é a persistência de um padrão de baixa diversidade, tanto no que diz respeito à origem das obras, majoritariamente estadunidenses, quanto em relação aos personagens, majoritariamente brancos, heterossexuais e sem deficiência. Os padrões percentuais observados nas obras selecionadas pelas crianças são similares aos que aparecem em pesquisas de mais largo espectro e na análise das grades dos canais (ver apêndices C e D).

Hoje temos inúmeros depoimentos de pessoas negras, com deficiência, trans e homossexuais de como foi difícil e prejudicial, na infância, não se verem refletidas nas telas. É importante assinalar que a baixa diversidade é ruim não apenas para os “excluídos” das telas, mas para todas as crianças, porque perpetua uma ideia de “normalidade” e “anormalidade”, de “pertencimento” e “não pertencimento” que as impedem de lidar com o diferente a seu lado, o que acentua os preconceitos e o *bullying*.

Diante destes dois aspectos que ressaltar como problemas no panorama brasileiro de produção e veiculação de conteúdos audiovisuais para crianças - a desigualdade nos acessos e a baixa diversidade de conteúdos -, considero importante, apontar alguns caminhos que, na minha opinião, são fundamentais para promover mudanças neste cenário.

Cabe ao poder público promover, e a nós como cidadãos cobrar, a democratização do acesso à internet. Além disso, é preciso que haja, no Brasil, a exemplo de outros países, um canal público de veiculação de conteúdo audiovisual para crianças. Apesar da TV Brasil, bem como algumas TVs públicas estaduais, dedicarem uma parte expressiva de sua programação à veiculação de conteúdos para crianças, este modelo, de faixas, não atende mais à demanda das crianças-espectadoras. É necessário que haja um canal dedicado exclusivamente a este público, ou mesmo dois, um para o público pré-escolar e outro para crianças a partir de 7 anos, como vem sendo feito entre os canais comerciais (Gloob e Gloobinho, Disney XD e Disney Jr.,

Nickelodeon e Nick Jr.) e canais públicos de outros países (por exemplo, no Reino Unido, CBBC e CBeebies).

É preciso também que haja políticas públicas de regulamentação como foi a bem-sucedida Lei 12.485/2011 que instituiu cotas de produção nacional nos canais por assinatura e impactou no aumento de produções, inclusive infantojuvenis. Bem como políticas de fomento à produção de conteúdo audiovisual para crianças, tanto de filmes quanto de séries, em animação ou não. E, através, destas políticas públicas de regulamentação e fomento, incentivar as produções fora do eixo RJ-SP, a participação de mulheres nos cargos de direção e roteiro, a participação de pessoas negras, bem como de pessoas com deficiência, nas telas e nas equipes.

É claro que a mudança de padrões não acontece de um dia para outro, mas a efetividade de políticas públicas neste sentido é inegável. A própria ANCINE, especialmente no período de 2007 a 2017, promoveu ações que tiveram impacto, sobretudo na descentralização da produção, inclusive nos conteúdos infantojuvenis. Por exemplo, a série pernambucana *Bia Desenha* (Neco Tabosa, 2018), mencionada no capítulo 10, é resultado do edital PRODAV/TVs Públicas.

A terceira via que considero fundamental para promover mudanças neste panorama é a construção de conhecimento acerca da relação da criança e o audiovisual. O investimento multidisciplinar em pesquisas, sobretudo as que priorizem a escuta de crianças, pode gerar conhecimento para pautar políticas públicas e orientar o trabalho de realizadores e programadores que atuam neste campo.

É muito importante que o campo do audiovisual participe deste investimento multidisciplinar. Os cursos de cinema e audiovisual desempenham hoje um papel fundamental na formação dos profissionais do audiovisual e também de educadores. A construção de conhecimento, protagonizada pelos programas de pós-graduação, deve levar em conta que uma enorme parcela do que é produzido em cinema, e no audiovisual de forma mais ampla, é dirigido ao público infantil.

É importante também estarmos atentos à relevância das obras audiovisuais na formação das crianças.

Sabemos que, enquanto pais e educadores, já deixamos de ter, há muito tempo, a exclusividade no papel de educar as crianças, uma vez que essa função hoje também é cumprida por outros atores e instâncias sociais, como é o caso da mídia e, sobretudo, de seus profissionais, produtores de narrativas que participam do enredo de fabulações e jogos ao oferecer às crianças referências simbólicas para compor suas culturas lúdicas e penetram, cada vez mais, no processo educativo das novas gerações. Isso, sem dúvida alguma, tem gerado outras relações e contextos sociais, em que são forjadas novas formas de aprendizagem e desenvolvimento, outros valores e

conhecimentos, outros modos de participar da vida social e, portanto, outras constituições subjetivas. (SALGADO, 2005, p. 18)

A mídia é hoje, ao lado da escola, um dos mais potentes canais de diálogos de uma sociedade com suas crianças. As obras audiovisuais, como todas as narrativas, nos ajudam a nos entender enquanto indivíduos e sociedade, a construir sentido sobre o mundo que vivemos. Também ajudam a abrir janelas, conhecer realidades diferentes das nossas.

Quanto mais histórias estiverem sendo contadas ou contadas por mais pessoas, maiores as possibilidades de recriação, maior a vitalidade narrativa da cultura e, portanto, maior a sua vitalidade imaginativa. [...] O florescimento da imaginação infantil depende muito de que ela possa nadar, brincar, chapinhar num rico mar de histórias, que seja como um plâncton fértil sempre a gerar mais histórias. [...] Ao mesmo tempo, se é direito das crianças saber da vastidão do mundo, é também em nome da riqueza do Mar de Histórias que a gente precisa afirmar o direito que elas têm de conhecer melhor as histórias da cultura em que nasceram.

É preciso que haja mais histórias circulando, tanto as antigas histórias de cada lugar, de cada família, de cada grupo social, como as histórias de outros lugares, em outros formatos, contadas por outras vozes — não só as que tiverem passado pela dublagem das grandes corporações que vendem produtos em escala mundial. (GIRARDELLO, 2005b)

É preciso que todas as crianças, e não apenas uma elite privilegiada, tenham acesso a conteúdos audiovisuais de qualidade e, sobretudo, diversos. Se assumimos, como esta tese propõe, que os conteúdos audiovisuais são selecionados, apropriados e usados pelas crianças em suas construções narrativas e lúdicas, na comunicação com os pares e em suas afirmações identitárias, é importante pensar no que nós, como sociedade, estamos oferecendo como material para que elas realizem estas operações de seleção, apropriação e uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny (org). *O mito da infância feliz: antologia*. São Paulo: Summus, 1983.
- ALVES, Ricardo Bomfim. *Energia e condomínio popular: Uma avaliação, sob a perspectiva do consumo de energia elétrica, do Programa de Aceleração de Crescimento - PAC do Morro do Preventório*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado. Departamento de Engenharia Civil, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.
- ANCINE. Diversidade de Gênero e Raça nos Longas-metragens Brasileiros Lançados em Salas de Exibição 2016. ANCINE/OCA, 2018 a.
- ANCINE. Gênero na direção das obras brasileiras veiculadas na TV Paga – 2017. ANCINE/OCA, 2018 b.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- AZEVEDO, Amailton Magno; SILVA, Sheila Alice Gomes da “Era Uma Vez...”: O Negro no Imaginário Encantado. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano VII, NoXIV, 2014. p.8-22.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BBC Diversity and Inclusion Plan 2021-2023. Disponível em <https://www.bbc.co.uk/aboutthebbc/reports/policies>.
- BBC Diversity and Inclusion Strategy 2016-2020. Disponível em <https://www.bbc.co.uk/aboutthebbc/reports/policies>.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o Conceito da História. In: _____ Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRAGANÇA, Hermínia Fróes. *A Transgressão do Real: reflexões sobre realidade e fantasia no cinema infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso, orientador: Antônio Carlos Amâncio. Niterói, UFF, Departamento de Cinema e Vídeo, 1993.
- BRAGANÇA, Hermínia Fróes. *Le Voyage Cinématographique au Monde Imaginaire*. Dissertação de Mestrado, orientador: Laurent Jullier. Paris, Université Paris III – Sorbonne Nouvelle, UFR d’Études Cinématographiques et Audiovisuelles, 2009.
- BRAIT, Roberto Jr. *Em Busca das Esferas do Dragão: Uma interpretação das leituras das crianças sobre Dragon Ball Z*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PUC-SP. São Paulo, 2005.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v.24, n.2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. De Tolkien à “Yu-Gi-Oh”. In: *Communications*, 77, 2005. *Faire sien*.

Emprunter, s'approprier, détourner. pp. 167-181.

BROUGÈRE, Gilles. Le jouet et la construction d'univers fictionnels. *Revue de la BNF*, Paris: BNF, v. 59, no. 2, 2019, pp. 80-87.

BROUGÈRE, Gilles. La ronde de la culture enfantine de masse. In: _____ (org). *La ronde des jeux et des jouets: Harry, Pikachu, Superman et les autres.* Paris: Autrement, 2008.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância.* (trabalho não publicado) Florianópolis, 2006.

BUCKINGHAM, David. Introducing Identity. In: _____ (ed.) *Youth Identity and Digital Media.* MIT Press, 2008

BUCKINGHAM, David. Making Sense of the 'Digital Generation': Growing up with digital media, *Self & Society*, 40:3, 7-15, 2013

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. Televisão em Cores? : Raça e sexo nas telenovelas "Globais" (1984-2014). *Textos para discussão GEMAA*, n. 10, 2015, pp. 1-23.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de candomblé.* Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CAPUTO, Stela Guedes. Reparar Miúdo, narrar Kékeré: Notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. In: *Revista Teias.* PROPED/UERJ, v. 19, n. 53, Rio de Janeiro: 2018.

CASTRO, L. R. Uma Teoria da Infância na Contemporaneidade in _____(org) *A Infância na Cultura do Consumo.* Rio de Janeiro: Nau, 1998

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança.* Rio de Janeiro: Zahar, 2005

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, 2013.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educ. Soc.*, Campinas: v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.

CORSARO, W. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro.* São Paulo: Cortez, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org). *A Criança Fala: A Escuta de Crianças em Pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008.

DE PAULA REGITANO, Aline; TOREN, Christina. Como nos tornamos quem somos. Entrevista com Christina Toren. *PROA Revista de Antropologia e Arte*, v. 1, n. 9, p. 295-304, 2019. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/a-imaginacao-infantil-e-as-historias-da-tv/> Acesso 01/02/2022

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.139-154, março/2002.

FARIA NETO, Ernesto. *O Programa Médico De Família (PMF) em Niterói: o território nas práticas em saúde pública no Preventório*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2014.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Faria Demartini; PRADO, Patricia Dias (orgs). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FARIAS; WIGGERS; VIANNA. O Lúdico e a Violência nas Brincadeiras de Luta: Um Estudo do “Se - Movimentar” das Crianças em uma Escola Pública de São Luís, Maranhão - Brasil. *Holos*, ano 30, vol. 5, p.98-111, 2014.

FARIAS M. “*Não é briga não... é só brincadeira de lutinha*”: cotidiano e práticas corporais infantis. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Brasília, UnB, 2015. p. 89.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *As Mediações na Produção de Sentidos das Crianças sobre os Desenhos Animados*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Educação, 2003.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. *Infância e Cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro, UERJ, Faculdade de Educação, 2009.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Infância, Cultura e Mídia: reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp. 138-155, 2011.

FERNANDES, Natália. Ética com crianças: ausência e desafios. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Rio de Janeiro: 2016.

FERREIRA, Manuela. "Ela é nossa prisioneira!" - Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul: 2010.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da Infância, antropologia e etnografia: Potencialidades, limites e desafios. *Revista Linhas Críticas*, Brasília: v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FERREIRA, Marluci Guthiá. *A Cultura Lúdica das Crianças Contemporâneas na 'Sociedade Multitela'*: o que revelam as 'vozes' de meninos e meninas de uma instituição de educação infantil. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, UFSC, 2014.

FERREIRA, Marluci Guthiá. Cultura Lúdica e Cultura Midiática na Contemporaneidade: o que as crianças pequenas revelam acerca desta relação. *Poiéses-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão: Unisul, v.9, n.15, p.132-152, 2015.

FIEL, Arthur. *A Tela Encantada: Infância e conteúdo na TV do Brasil*. Dissertação de mestrado, orientador Antônio Carlos Amâncio da Silva. Niterói, UFF, PPGCine, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. *Linguagens e Culturas Infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

FUENZALIDA, Valerio. Cambios en la relación de los niños con la televisión. *Comunicar*, 30, p. 49-54, 2008.

FUENZALIDA, Valerio. Políticas públicas no ambiente televisivo digital. *Matrizes*. ano 4 – nº 2 jan./jun. 2011 - São Paulo - p. 141-163

FUSANOSUKE, Natsume. Japanese manga: Its expression and popularity. *ABD On-Line Magazine*, v. 34, n. 1, 2003.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: _____. *Sete Aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GARCIA, R. A. G. John Locke: por uma educação liberal. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.47, p. 363-377, 2012.

GIRARDELLO, G.; HOFFMANN, A.; SAMPAIO, I. V. Pesquisas com infância e mídias: desafios atuais e inspirações. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 41, n. 113, p.1-3, Jan. - Abr., 2021.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e as histórias da TV. *Construir Notícias*, Recife, Pernambuco, edição 21, março, 2005 (b).

GIRARDELLO, Gilka. A Imaginação no contexto da recepção. In: *Anais do 12º encontro anual da COMPÓS*. Recife, 2003.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: *Revista Teias*. Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005 (a).

GOLDSTEIN, J.; BUCKINGHAM, D.; BROUGÈRE, G. Introduction: Toys, Games, and Media. In: _____ (org). *Toys, games, and media*. Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004

GÖTZ, M.; LEMISH, D. Media and make-believe worlds of boys and girls: a multinational study. *TelevIZion*. Munique: IZI, n. 21, 2008 E, p. 42.

GÖTZ, Maya et al. *Media and the Make-Believe Worlds of Children: When Harry Potter Meets Pokémon in Disneyland*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

GÖTZ, Maya. Fantasies of fighting and fighters. *TelevIZion: Children's fantasy and Television*. Munique: IZI, n. 16, 2003.

GÖTZ, Maya. How children negotiate their identity development with television. *TelevIZion: Identity*. Munique: IZI, n. 29, p.38-43, 2016.

GÖTZ, Maya. *TV- Hero(in)es of Boys and Girls: Reception Studies of Favourite Characters*. Frankfurt: Peter Lang, 2014.

GÖTZ, Maya; BARELLA, Affonso. *Children's Television Worldwide II: Gender Representation in Brazil, 2018*. Disponível em <https://childrens-tv-worldwide.com> Acesso em 01 de julho de 2021.

GÖTZ, Maya; MLAPA, Manda. Who produces, writes and directs? Gender ratio in the international children's TV industry. *TELEVIZION*, Munique: IZI, n. 31/E, p.66-67, 2018.

GUIMARÃES, JS. *Mãos à máquina: um estudo sobre mídia-educação e infância*. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Brasília, UnB, 2016.

GUSMÃO, Neusa. Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.107, 1999. Pp. 41-78

HONORATO, A.; FLORES, C.; SALVARO, G.; LEITE, M. I. A Vídeo-Gravação como Registro, a Devolutiva como Procedimento: Pensando Sobre Estratégias Metodológicas na Pesquisa *Com Crianças*.

IGLESIAS, Santiago. Dragon Ball Popularity in Spain Compared to Current Delocalized Models of Consumption. *Mutual Images Journal*, v. 2, p.110- 136, 2017.

JAMES, Allison. Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American Anthropologist*, Vol. 109, Issue 2, pp. 261–272, American Anthropological Association, 2007.

JOBIM E SOUZA, S.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. H. V. Cruz (Org.), *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas* (pp. 52-78). São Paulo: Cortez, 2008.

JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e Linguagem: Benjamin, Bakhtin, Vygotsky*. Campinas: Papyrus, 1994.

JONES, Gerard. Brincando de Matar Monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

KRAMER, Sonia. *Autoria e Autorização: Questões éticas na pesquisa com crianças*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho, 2002.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs). *Infância, fios e desafios da pesquisa*. Campinas, Papyrus, 1996.

LEITE, Camila Rodrigues. *O Grupo "Nós na Fita": análises de uma prática mídia-educativa protagonizada por jovens moradores do Morro Preventório*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2005.

LINS, Consuelo. *O documentário de Eduardo Coutinho: televisão, cinema e vídeo*, Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LOMARDO, L.N.; CAMPOS, M.C.F.; PONTES, J.N.M; LEAL, T. S. *PrevSustentável*. Projeto apresentado na ODS WEEK, promovida pela Prefeitura de Niterói e ONU-Habitat <http://egg.seplag.niteroi.rj.gov.br/ods-week>

MARTÍN-BARBERO, Jesús. América latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUSA, Mauro Wilton (org). *Sujeito: o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura, hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. PRÓLOGO/ENTREVISTA “yo no fui a buscar los efectos, sino los reconocimientos” in BONILLA, J.; CATAÑO, M.; RINCÓN, O.; ZULUAGA, J. *De las audiencias contemplativas a los productores conectados*. Cali: Sello Editorial Javeriano, 2012.

MARTINS, Cleissa; RODRIGUES, Raissa; FERES JR, João, CAMPOS, Luiz Augusto. Boletim GEMAA: Grande Prêmio do Cinema Brasileiro 2002-2017, N.4, 2017.

MÍNGUEZ-LÓPEZ, Xavier. Folktales and Other References in Toriyama’s Dragon Ball. *Animation*, v.9, no. 1, p. 27–46, 2014.

MLAPA, Manda. Children’s television is primarily white: Analysis of Educational Programmes Worldwide. *TELEVISION*, Munique: IZI, n. 32/E, p.18-19, 2019.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n° 112, p.33-60, março/2001.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNARIM, Iracema. *Brincando na Escola: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis, UFSC, 2007.

NERY, Patrícia Gonçalves. *Culturas da infância: os modos como as crianças assistem, interagem e dão sentidos às narrativas das séries de animação*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2019.

NERY, Patrícia Gonçalves; REGO, Teresa Cristina. Culturas da Infância: os modos como as crianças assistem e interagem com as séries de animação. *Educação em Revista*, v.36, e21978, 2020.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. *As super-heroínas em imagem e ação: Gênero, Animação e Imaginação Infantil no Cenário da Globalização das Culturas*. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Florianópolis, UFSC, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, 2009.

OROFINO, Maria Isabel; SOBRAL, Jacqueline. Estudos de Recepção com crianças: trajetórias, aportes e metodologias. *Interin*. Curitiba: v.15, n.1, p.97-106, 2013.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. La audiencia frente a la pantalla una exploración del proceso de recepción televisiva. *Diálogos de la Comunicación*, núm.30, junio 1991.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Los Estudios de Recepción: de un modo de investigar, a una moda, y de ahí a muchos modos. *Intexto*. Porto Alegre: UFRGS, v.2, n.9, p.1-13, julho/dezembro 2003.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. O telespectador frente à televisão. Uma exploração do processo de recepção televisiva. Faculdade Cásper Líbero. *Communicare–Revista de pesquisa*. São Paulo: Faculdade Cásper Líbero, v. 5, n. 1, p. 10, 2005.

PATRICIO, N. A. O PAC Favelas no Morro do Preventório, Niterói: um estudo de caso no contexto da atuação do PAC- UAP na metrópole carioca. In: *III Seminário Nacional sobre Urbanização de Favelas*, Salvador, BA. Caderno de Resumos/Anais, 2018.

PEREIRA, Rita Ribes. Por uma Ética da Responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015

PEREIRA, Rita Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; JOBIM E SOUZA, Solange. Pesquisador e Criança: Dialogismo e Alteridade na produção da Infância Contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.138, p.1019-1035, set./dez. 2009

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (orgs). *As crianças: contextos e identidades*. Minho: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____. *As crianças: contextos e identidades*. Minho: Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 1997.

PIRES, Flávia Ferreira; NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. O Propósito Crítico: Entrevista com Allison James. *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, n. 128, p. 931-950, 2014.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI Diagnóstico Técnico – Volumes 1 e 2, Apoio à Revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano (PDDU) do Município de Niterói. Niterói, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI. Diagnóstico - PLHIS - Plano Local de Habitação de Interesse Social. 2012.

PRISZKULNIK, Léia. A criança sob a ótica da Psicanálise: algumas considerações. *Psic*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 72-77, jun. 2004.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Coventry, Reino Unido: Instituto da Universidade de Warwick. *Caderno de pesquisa*, v40, nº141, p. 729-750, 2010.

PROUT, Alan; JAMES, Allison. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: _____(org). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Washington/London: Falmer Press, 2005

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. São Paulo-Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SALGADO, R. G.; PEREIRA R. M. R.; JOBIM E SOUZA, S. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. *Cad. Cedes*, Campinas, vol.25, n.65, p. 9-24, jan./abr. 2005.

SALGADO, R. G.; SOUZA, Leonardo Lemos. Gêneros, Sexualidades e Infâncias: Cenas de crianças na contramão da inocência. *Childhood & philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, 2018, pp. 241-258.

SALGADO, Raquel Gonçalves. Da menina meiga à heroína superpoderosa: infância, gênero e poder nas cenas da ficção e da vida. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 32, n. 86, p. 117-136, 2012.

SALGADO, Raquel Gonçalves. *Ser Criança e herói no jogo e na vida: infância contemporânea*,

o brincar e os desenhos animados. Tese (Doutorado em Psicologia). Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Psicologia, 2005.

SAMPAIO, Inês; CAVALCANTE, Andréa. *Qualidade na Programação infantil da TV Brasil*. Florianópolis: Insular, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008 (17-39).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. Revista *O Social em Questão*. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, no21 (15-30), 2009.

SCHMITZ, D. M. Consumo, sentidos, usos e apropriações nas pesquisas de recepção: nem tão sinônimos, nem tão distantes. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 34, p.255-275, set./dez. 2015

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do objeto e do Olhar. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p.7-31, março/2001.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação Participativa no Grupo Social da Infância. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.1, PP.25-40, Jan/Jun 2006.

SOUZA, Rosale de Mattos. Histórico do prédio do Arquivo Central do Núcleo de Documentação da UFF. Arquivo Central / NDC/UFF. Niterói, 2006. <http://www.ndc.uff.br/arquivo.asp>

TOMAZ, R. “Criança pode cantar e dançar funk?”: as repercussões dos vídeos de MC Melody e as disputas no campo da infância. *Estudos Semióticos*, São Paulo, vol 12(2), p. 90-97, 2016.

TOMAZ, Renata de Oliveira. Infância e mídia: breve revisão de um campo em disputa. *Contracampo*, Niterói, v. 35, n. 03, dez. 2016/ mar. 2017.

TORQUATO, Shirley Alves. *Casa nova, vida nova*: Consumo, despesas e orçamento doméstico entre moradores do PAC do Morro do Preventório. Tese (Doutorado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

WIGGERS, ID et al. Brincadeiras de “lutinha” e mídias: análise comparada da cultura lúdica infantil de São Luís (MA) e de Brasília (DF). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, v.27, n.4, p. 103-116, 2019.

WINTER, R.; NEUBAUER, G. Cool heroes or funny freaks: Why certain programmes and TV characters appeal to boys. *TelevIZION, Girls and Boys and Television*. Munique: IZI, v. 21, p.30-35, 2008.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado(a) Senhor(a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa com alunos da Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto e gostaria de convidar a criança sob sua responsabilidade a participar.

O título (provisório) da pesquisa é “Audiovisual e Criança. Usos, Interações e Recriações” e faz parte do doutorado que estou cursando no Programa de Pós-graduação em Cinema e Audiovisual, na UFF (Universidade Federal Fluminense). O objetivo da pesquisa é investigar como se dá a relação da criança com a televisão, o cinema e outras formas do audiovisual.

A participação da criança sob sua responsabilidade se daria sob a forma de conversas, entrevistas, desenhos e brincadeiras. Estas atividades acontecerão na escola, durante o período de aula, com o cuidado de não atrapalhar as atividades pedagógicas regulares. Estas atividades poderão ser registradas em vídeo, mas as imagens e sons serão usados exclusivamente para os fins desta pesquisa.

A participação da criança sob sua responsabilidade na pesquisa é muito importante para nós, mas é totalmente voluntária, isto é, ele(a) não é obrigado a participar e nem terá qualquer prejuízo se não participar. Caso concorde que ele(a) participe, peço que assine a autorização abaixo.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou queira saber mais sobre a pesquisa ou a participação das crianças, estarei na escola durante esta semana (06 a 10 de novembro de 2017) nos horários de entrada e saída das crianças e poderemos conversar pessoalmente. Caso prefira, pode me contatar através do telefone XXXXX.

HERMINIA FRÓES BRAGANÇA

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ (NOME DO RESPONSÁVEL),
 RG n° _____, telefone n° _____ responsável pela criança
 _____ (NOME DO ALUNO),

autorizo que ele participe da pesquisa “Audiovisual e Criança. Usos, Interações e Recriações” a ser desenvolvida por Hermínia Fróes Bragança na Escola Municipal Professora Maria Ângela Moreira Pinto. Autorizo também que as atividades sejam registradas em vídeo, mediante compromisso da pesquisadora em utilizar imagens e sons da criança exclusivamente no escopo da pesquisa e na redação da tese.

ASSINATURA: _____

APÊNDICE B: BARALHO



LISTA DE CARTAS/PERSONAGENS:

1. Ben 10*
2. Bibi Perigosa
3. Bob Esponja**
4. Branca de Neve
5. Carinha de Anjo*
6. Carros
7. Carrossel
8. Castelo Rá-Tim-Bum
9. Chaves
10. Chiquititas*
11. Cocoricó
12. Cúmplices de um Resgate
13. Detetives do Prédio Azul
14. Dragon Ball/Goku*
15. Emília
16. Frozen
17. Harry Potter
18. Historietas Assombradas
19. Irmão do Jorel
20. Ladybug**
21. Mansão Maluca do Prof. Ambrósio
22. Max Steel
23. Meninas Superpoderosas
24. Menino Maluquinho
25. Meu Malvado Favorito
26. Minions**
27. Moana*
28. Mulher Maravilha
29. My Little Pony
30. Naruto
31. Ninjago
32. O Incrível Mundo de Gumball*

33. Os Jovens Titãs em Ação*
34. Padrinhos Mágicos
35. Peixonauta
36. Picapau
37. Poderoso Chefinho*
38. Pokémon
39. Power Rangers
40. Princesinha Sofia*
41. Rapunzel*
42. Scooby Doo
43. Show da Luna
44. Shrek
45. Tainá
46. Tartarugas Ninja*
47. Tiana
48. Titio Avô
49. Tom e Jerry
50. Transformers
51. Trapalhões
52. Turma da Mônica
53. Valente
54. Xuxa
55. Yu-gi-oh

* Estão entre os personagens desenhados

** Estão entre os personagens desenhados, mas foram desenhados após esta atividade.

Dos 55 personagens/obras, eles demonstraram maior interesse (e/ou conhecimento) em 27:

1. Bibi Perigosa (BRA/novela)
2. Bob Esponja (EUA/série de animação)
3. Carinha de Anjo (BRA/novela)
4. Carros (EUA/filme de animação)
5. Carrossel (BR/novela)

6. Chiquititas (BR/novela)
7. Cúmplices de um Resgate (BR/novela)
8. Detetives do Prédio Azul (BR/série *live-action*)
9. Dragon Ball/Goku (JPN/série de animação)
10. Frozen (EUA/série de animação)
11. O Incrível Mundo de Gumball (GBR/série de animação)
12. Irmão do Jorel (BR/série de animação)
13. Jovens Titãs em Ação (EUA/série de animação)
14. Meninas Superpoderosas (EUA/série de animação)
15. Minions (EUA/filme de animação)
16. Moana (EUA/filme de animação)
17. My Little Pony (EUA/série de animação)
18. Ninjago (DNK+CANC/série de animação)
19. Poderoso Chefinho (EUA/série de animação)
20. Pokémon (JPN/série de animação)
21. Power Rangers (EUA/série *live-action*)
22. Princesinha Sofia (EUA/série de animação)
23. Tartarugas Ninja (EUA/série de animação)
24. Titio Avô (EUA/série de animação)
25. Transformers (EUA/série de animação)
26. Turma da Mônica (BRA/vários)
27. Yu-gi-oh (JPN/série de animação)

Destes 27,

- 14 estadunidenses (52%)
- 8 brasileiros
- 3 japoneses
- 2 outros países

Destes 27,

- 20 animações (74%)
- 7 *live-action*

Destes 27,

- 16 (majoritariamente) séries televisivas (59%)
- 5 (majoritariamente) longas-metragens
- 5 (majoritariamente) novelas
- 1 outros (Mônica)

Em relação à data de surgimento dos personagens/obras:

Antes de 2010 - 16 (60%)

- Turma da Mônica (1976 TV, 1960 quadrinhos)
- Transformers (1984)
- My Little Pony (1986)
- Tartarugas Ninja (1987)
- Carrossel (1991) – exibição da versão mexicana no Brasil (SBT)
- Power Rangers (1993)
- Dragon Ball (1996 Brasil/ Japão 1986)
- Chiquititas (1997)
- Pokémon (1997 TV, 1996 videogame)
- Meninas Superpoderosas (1998)
- Bob Esponja (2000)
- Carinha de Anjo (2001) exibição da versão mexicana no Brasil (SBT)
- Cúmplices de um Resgate (2002) – exibição da versão mexicana no Brasil (SBT)
- Jovens Titãs (2003 na TV, em quadrinhos 1964)
- Yu-gi-oh (2003 – Brasil, TV)
- Carros (2006)

2010 e após - 11 (40%)

- Minions (2010 em Meu Malvado Favorito/2015 em Minions)
- O Incrível Mundo de Gumball (2011)
- Ninjago (2011)
- Detetives do Prédio Azul (2012)
- Princesinha Sofia (2012)
- Titio Avô (2013)

- Frozen (2013)
- Irmão do Jorel (2014)
- Bibi Perigosa (2017)
- Poderoso Chefinho (2017)
- Moana (2017)

APÊNDICE C: PROGRAMAÇÃO SBT (2017)

SEGUNDA A SEXTA:

8:30/10:30 – MUNDO DISNEY

10:30/11:45 – BOM DIA E CIA

20:30/21:15 – NOVELA: CARINHA DE ANJO (INÉDITA)

21:15/22:15 – NOVELA: CHIQUITITAS (REPRISE)

SÁBADO:

07:00/10:30 – SÁBADO ANIMADO

10:30/12:30 - MUNDO DISNEY

DOMINGO:

11:00/13:00 – MUNDO DISNEY

PRODUÇÕES EXIBIDAS NA FAIXA BOM DIA E CIA:

- MASHA E O URSO - RUSSIA
- POLLY – EUA + CANADÁ
- MONSTER HIGH - EUA
- TOM E JERRY - EUA
- PINGUINS DE MADAGASCAR - EUA
- KUNG FU PANDA - EUA
- TARTARUGAS NINJA - EUA
- JOVENS TITÃS EM AÇÃO - EUA
- BOB ESPONJA - EUA
- SCOOPY DOO - EUA

PRODUÇÕES EXIBIDAS NA FAIXA SÁBADO ANIMADO:

- CHAVES (DESENHO) - MÉXICO
- POLLY – EUA + CANADÁ
- ENCHANTIMALS - EUA
- KUNG FU PANDA - EUA
- MAX STEEL FORÇA TURBO – EUA + CANADÁ
- TOM E JERRY - EUA
- TARTARUGAS NINJA - EUA
- SCOOPY DOO - EUA

PRODUÇÕES EXIBIDAS NA FAIXA MUNDO DISNEY:

- A GUARDA DO LEÃO – EUA
- ART ATTACK – Grã - Bretanha
- DOUTORA BRINQUEDOS – EUA + IRLANDA
- ELENA DE AVALOR – EUA
- JUNIOR EXPRESS – ARGENTINA
- MICKEY AVENTURA SOBRE RODAS – EUA
- NINJAGO – DINAMARCA

- PRINCESINHA SOFIA - EUA
- SOU LUNA – ARGENTINA

São, no total, 24 diferentes produções. A grande maioria é de desenhos animados (19), há ainda 3 novelas (*Chiquititas*, *Carinha de Anjo* e *Sou Luna*) e 2 em *live-action* (*Art Attack* e *Junior Express*).

Em relação à origem, são 16 produções estadunidenses (incluindo 3 coproduções, duas com a Canadá e uma com a Irlanda), 2 brasileiras (*Chiquititas* e *Carinha de Anjo*) e 6 de outros países (Grã-Bretanha, Rússia, Dinamarca, Argentina, México e uma coprodução México/Argentina).

Em termos proporcionais, são 67% estadunidenses, 25% outros países e 8% brasileiras.

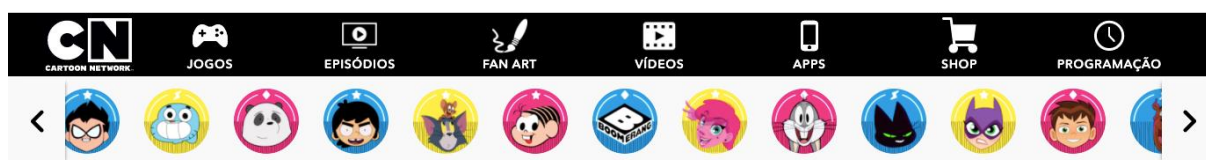
É importante destacar que a faixa Mundo Disney foi extinta em agosto de 2018. Em agosto de 2021, segundo informações que constavam no site, estavam mantidas as faixas *Bom Dia e Cia* e *Sábado Animado*, que exibiam, em conjunto, apenas 13 produções (todos desenhos animados) e 1 novela estava sendo reprisada à noite. Em relação às animações, 84% estadunidenses, 16% outros países, nenhuma brasileira.

APÊNDICE D: PROGRAMAÇÃO CARTOON NETWORK

O levantamento da programação do Cartoon foi feito a partir do site do canal (<https://www.cartoonnetwork.com.br>). Na página inicial do site, na parte superior, há uma faixa de rolamento que traz ícones relacionados aos programas em exibição.²⁵¹ Ao clicar em um dos ícones, o internauta é direcionado a uma página que traz conteúdos relacionados (jogos, vídeos, músicas etc.) e uma sinopse do programa. A maioria dos ícones traz a imagem de um personagem, frequentemente o/a protagonista. Alguns se referem a faixas de programação, neles aparece apenas o logotipo, sem destacar nenhum personagem.

A partir destes ícones, é possível ter um panorama da programação do canal. São 33 ícones, cada um deles relacionado a um programa. Apenas um dos ícones traz um personagem negro (*O Mundo de Greg*). São 26 personagens masculinos e apenas 7 femininos. Em relação a este aspecto, é importante destacar que no ícone relacionado à série *Infinity Train* (19), embora a protagonista seja uma menina, o ícone traz a imagem de um personagem masculino, o cachorro companheiro da menina. As séries *Acampamento de Verão* (21) e *Poderosas Magispadas* (29) tem como coprotagonistas, uma personagem feminina e uma masculina, no entanto, em ambas, o ícone traz a imagem do personagem masculino.

Tela 1:



1. Jovens Titãs em Ação - EUA
2. Mundo de Gumball – UK/EUA
3. Ursos sem curso - EUA
4. Vitor e Valentino – EUA
5. Tom e Jerry - EUA
6. Turma da Mônica – BRASIL

[Boomerang – LOGO SEM PERSONAGEM]

7. Any Malu Show – BRASIL
8. New Looney Tunes – EUA
9. Mao Mao - EUA
10. DC Super Hero Girls - EUA
11. Ben 10 – EUA

²⁵¹ Imagens recolhidas em 29 de junho de 2021.

Tela 2:



- 12. Scooby Doo - EUA
- 13. Toontorial – MEXICO
- 14. Steven Universe - EUA
- 15. O Mundo de Greg - EUA
- 16. Thundercats Roar - EUA
- 17. Turma da Mônica Jovem - BRASIL
- 18. Ninjin - BRASIL

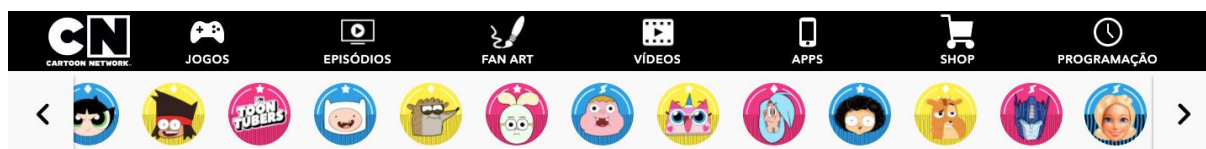
[Outra semana no Cartoon LOGO SEM PERSONAGEM]

- 19. Infinity Train - EUA
- 20. Pokémon – JAPÃO

[Cartoon Network anything LOGO SEM PERSONAGEM]

- 21. Acampamento de Verão - EUA

Tela 3



- 22. Meninas Superpoderosas - EUA

- 23. OK KO – EUA

[Toontubers – LOGO SEM PERSONAGEM]

- 24. Hora de Aventura - EUA
- 25. Apenas um Show – EUA
- 26. Maçã e Cebola (os dois masculinos) – EUA/UK
- 27. Clarence - EUA
- 28. Unigata – EUA/DINAMARCA
- 29. Poderosas Magispadas - EUA
- 30. Irmão do Jorel - BRASIL
- 31. Ivandoé – UK/DINAMARCA
- 32. Transformers Cyberverse - EUA
- 33. Barbie - EUA

Outro aspecto a ser considerado neste conjunto de programas, é sua procedência. A grande maioria dos programas, 25 dos 33, são produções estadunidenses (sendo três coproduções, duas com a Grã-Bretanha e uma com a Dinamarca), apenas 5 são produções nacionais e 3 são de outros países (Japão, México, Grã-Bretanha com Dinamarca). Em termos proporcionais, 76% produções estadunidenses, 15% brasileiras e 9% outros países.

APÊNDICE E: DESENHOS NÃO COMENTADOS

Imagem 50 - Desenho Emily (atividade 1): Carinha de Anjo



Imagem 51 – Desenho Laura (Atividade 1A): Carinha de Anjo



Imagem 52 – Desenho Giovanna (Atividade 1): Moana



Imagem 53 - Desenho Izabella (atividade 1A): Castelo, princesas



Imagem 54 – Desenho Kelvin (Atividade 1A): Castelo

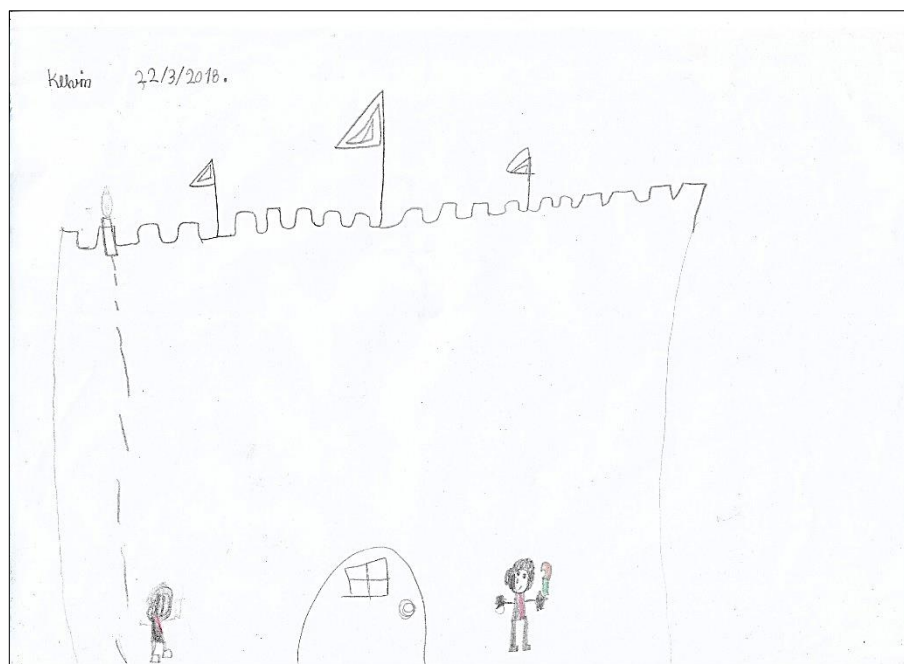


Imagem 55: Desenho Laura (Atividade 1A): Bob Esponja



Imagem 56: Desenho Sarah (Atividade 1A): Vovó...Zona



Imagem 57: Desenho Bernardo C. (Atividade 1A): Minions



APÊNDICE F: FICHA OBRAS DESENHADAS

1. Ben 10

Série de TV / Animação

Criação: Man of Action (Duncan Rouleau, Joe Casey, Joe Kelly, Steven T. Seagle/ homens brancos)

Produção: Cartoon Network

País: EUA

Estreia: 2005

2. Bob Esponja Calça Quadrada (*SpongeBob SquarePants*)

Série de TV / Animação

Criação: Stephen Hillenburg (homem branco)

Produção: Nickelodeon

País: EUA

Estreia: 2000

3. Carinha de Anjo

Telenovela

Adaptação brasileira: Leonor Corrêa e Rosy Ocampo (mulheres brancas) da novela mexicana *Carita de Ángel*, (*Televisa*)

Direção geral: Ricardo Mantoanelli (homem branco)

Produção: SBT

País: Brasil

Exibição (inéditos): 2016 a 2018

OBS: O SBT exibiu a versão mexicana em 2001.

4. Chiquititas

Telenovela

Adaptação brasileira: Íris Abravanel e Cris Morena (mulheres brancas) da obra de mesmo nome produzida na Argentina (*Telefe*)

Direção geral: Reynaldo Boury (homem branco)

Produção: SBT

País: Brasil

Exibição (inéditos): 2013 a 2015

OBS: O SBT já havia feito uma adaptação deste texto que foi exibida entre 1997 e 2001.

5. Chucky

Personagem dos filmes: *Brinquedo Assassino* (Child's Play, 1988); *Brinquedo Assassino 2* (Child's Play 2, 1990); *Brinquedo Assassino 3* (Child's Play 3, 1991); *A Noiva de Chucky* (Bride of Chucky, 1998); *O Filho de Chucky* (Seed of Chucky, 2004); *A Maldição de Chucky* (Curse of Chucky 2013); *O Culto de Chucky* (Cult of Chucky, 2017 em DVD).

Criação: Don Mancini (homem branco)

País: EUA

Primeira aparição: 1988

6. Coringa

Personagem de diversos filmes e séries.

Criação: Bill Finger, Bob Kane e Jerry Robinson (homens brancos)

País: EUA

Primeira aparição:1966 na TV, em quadrinhos 1940

7. Dragon Ball

Série de TV / Animação

Criação: Akira Toriyama (homem asiático)

Produção: Toei Animation

País: Japão

Estreia: Japão 1986, Brasil 1996

8. Enrolados outra vez (*Tangled: The Series*)

Série de TV / Animação

Criação: Chris Sonnenberg e Shane Prigmore (homens brancos)

Produção: Disney Channel/ Disney Television Animation

País: EUA

Estreia: 2017

9. Luccas Neto

Youtuber

País: Brasil

Estreia: 2014

10. Minions

Personagens das séries de filmes Meu Malvado Favorito e Minions.

Meu Malvado Favorito diretores: Pierre Coffin (1º, 2º e 3º filmes/ homem branco), Chris Renaud (1º e 2º filmes/ homem branco); Kyle Balda (3º filme/ homem branco) Eric Guillon (3º filme/ homem branco); Roteiristas: Cinco Paul (1º, 2º e 3º filmes/ homem branco), Ken Daurio (1º, 2º e 3º filmes/ homem branco), Sérgio Pablos (1º filme/ homem branco)

Minions diretores: Pierre Coffin e Kyle Balda (homens brancos); Roteirista Brian Lynch (homem branco)

País: EUA

Primeira aparição: 2010

11. Miraculous: As Aventuras de Ladybug (*Miraculous: Les Aventures de Ladybug et Cat Noir*)

Série de TV / Animação

Criação: Thomas Astruc (homem branco)

Produção: Zagtoon

País: França

Estreia: 2015

12. Moana: Um Mar de Aventuras (*Moana*)

Longa-metragem / Animação

Direção: John Musker e Ron Clements (homens brancos);

Roteiristas: Jared Bush, John Musker e Ron Clements (homens brancos)

Produção: Walt Disney Animation Studios

País: EUA

Estreia: 2016 (no Brasil em janeiro de 2017)

13. O Incrível Mundo de Gumball (*The Amazing World of Gumball*)

Série de TV / Animação

Criação: Ben Bocquelet (homem branco)
 Produção: Cartoon Network Europe
 País: Reino Unido
 Estreia: 2011

14. O Poderoso Chefinho (*The Boss Baby*)

Longa metragem em animação
 Direção: Tom McGrath (homem branco);
 Roteiristas: Michel McCullers (homem branco), Marla Frazee (mulher branca)
 Produção: DreamWorks
 País: EUA
 Estreia: 2017

15. Os Jovens Titãs em Ação (*Teen Titans Go!*)

Série de TV / Animação
 Criação: Michael Jelenic, Aaron Horvath (homens brancos)
 Produção: Cartoon Network
 País: EUA
 Estreia: 2013

16. Princesinha Sofia (*Sofia the First*)

Série de TV / Animação
 Criação: Craig Gerber (homem branco)
 Produção: Disney Television Animation
 País: EUA
 Estreia: 2012

17. Sonic

protagonista da franquia japonesa *Sonic the Hedgehog*
 Criação: Naoto Oshima (homem asiático)
 Produção: Sega
 País: Japão
 Primeira aparição: 1991(videogame)

18. Tartarugas Ninja (*Teenage Mutant Ninja Turtles*)

Série de TV / Animação
 Criação: Kevin Eastman e Peter Laird (homens brancos)
 Produção: Nickelodeon (atual)
 País: EUA
 Estreia: 1987

19. Vovó... Zona (*Big Momma's House*)

Série de longa metragens *live action*
 Direção: Raja Gosnell (1º filme/ homem branco); John Whitesell (2º e 3º filme/ homem branco);
 Roteiristas: Darryl Quarles (1º, 2º e 3º filmes/ homem negro), Don Rhymer (1º, 2º e 3º filmes/ homem branco), Matthew Fogel (3º filme/homem branco)
 Produção: Twentieth Century Fox
 País: EUA
 Estreia: 2000